



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Doutorado em Educação**

**A AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: DAS  
ORIENTAÇÕES E AÇÕES DA SEEDF AO TRABALHO NAS ESCOLAS**

**MARIA SUSLEY PEREIRA**

**Brasília-DF**  
**2015**

**MARIA SUSLEY PEREIRA**

**A AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: DAS  
ORIENTAÇÕES E AÇÕES DA SEEDF AO TRABALHO NAS ESCOLAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da  
Universidade de Brasília – UnB, como requisito  
parcial para obtenção do título de Doutora em  
Educação na linha de pesquisa Profissão Docente,  
Currículo e Avaliação - PDCA.

Orientadora: Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas  
Villas Boas

**Brasília-DF  
2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pa           Pereira, Maria Susley  
              A AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO:  
              DAS ORIENTAÇÕES E AÇÕES DA SEEDF AO TRABALHO NAS  
              ESCOLAS / Maria Susley Pereira; orientador Benigna  
              Maria de Freitas Villas Boas. -- Brasília, 2015.  
              383 p.

              Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --  
              Universidade de Brasília, 2015.

              1. avaliação na sala de aula. 2. avaliação externa.  
              3. avaliação institucional. 4. Secretaria de Estado  
              de Educação do Distrito Federal. 5. Bloco Inicial de  
              Alfabetização. I. Villas Boas, Benigna Maria de  
              Freitas, orient. II. Título.

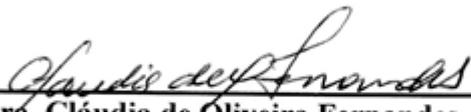
TERMO DE APROVAÇÃO

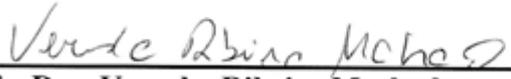
**MARIA SUSLEY PEREIRA**

**A AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: DAS  
ORIENTAÇÕES E AÇÕES DA SEEDF AO TRABALHO NAS ESCOLAS**

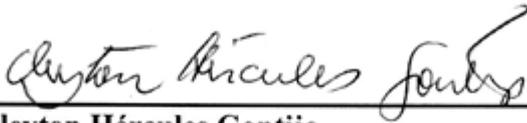
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte comissão examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas**  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Cláudia de Oliveira Fernandes**  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado**  
Instituto Federal de Brasília – IFB

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana**  
Universidade de Brasília/FE

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dr. Cleyton Hércules Gontijo**  
Universidade de Brasília /FE

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza**  
Universidade de Brasília /FE

Brasília-DF, 26 de março de 2015.

*Ao meu filho,  
Luís Henrique Pereira Taira.*

## **AGRADECIMENTOS**

### ***Em especial e com particular carinho, ao meu filho, Luís Henrique:***

Quando iniciei o doutorado você ainda era uma criança e hoje já é um rapaz, prestes a completar 15 anos. Obrigada por compreender minhas ausências durante todo esse tempo, obrigada por seus gestos de carinho comigo, seus beijos estalados, seus abraços, seus “cheiros” ao pé do meu ouvido e por sua presença alegre e companheira na minha vida. Obrigada, filho!

### ***Aos meus familiares:***

Minha “irmã”, Fátima, pela infinita e cuidadosa ajuda e pelo incentivo constante para o prosseguimento na busca pelos meus ideais.

Sobrinhas, Lúcia e Letícia, verdadeiras irmãs, que sempre demonstraram interesse pelo “andar da carruagem”, levando-me a refletir com elas, por meio de seus comentários lúcidos.

Minha mãe que, inconscientemente, está sempre me ensinando a ser uma pessoa melhor.

### ***À minha orientadora:***

Professora Benigna Villas Boas, pela oportunidade a mim concedida para realizar este trabalho, pela sua confiança e por suas orientações sensatas, mas, principalmente, pelo exemplo de educadora que irradia.

### ***Aos professores:***

Coordenadores, gestores e todos os colegas professores interlocutores que gentilmente contribuíram com informações importantes para esta pesquisa.

Professoras portuguesas que me receberam em suas salas de aula e generosamente compartilharam comigo suas experiências.

Professor Domingos Fernandes, pelas ricas aprendizagens e pela parceria durante o período de Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa, Portugal.

### ***Aos amigos:***

Carol, pela sincera amizade e pelos momentos de descontração que compartilhamos, não somente nesses quatro anos. Obrigada por suas reflexões francas e sábias, as quais me ajudaram e me acalmaram diversas vezes.

Joseval e Eliana, pelas ricas e certas sugestões, especialmente, pelo apoio, atenção e carinho de vocês. Nossas conversas ao telefone foram de significativa importância para a construção deste trabalho.

### ***À Secretaria de Educação do Distrito Federal:***

Pela confiança e licença concedida para dedicar-me a esta pesquisa.

### ***À CAPES:***

Pela oportunidade ímpar de estudar em outra universidade por meio do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE.

PEREIRA, Maria Susley. **A Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas**. 2015. 382f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.

## RESUMO

O tema avaliação tem se mostrado presente nos trabalhos que discutem educação, principalmente quando se trata da avaliação para as aprendizagens. Mas a avaliação presente na educação se ramifica em três níveis intimamente relacionados: a avaliação desenvolvida em sala de aula, a avaliação externa e a avaliação institucional. Por meio de um estudo descritivo-analítico, esta pesquisa discute as possibilidades e os desafios da avaliação desenvolvida em favor das aprendizagens nos três primeiros anos do ensino fundamental que, no Distrito Federal, constituem o Bloco Inicial de Alfabetização, considerando esses três níveis como partes integrantes de um único processo. O propósito central foi o de compreender a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização em seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional – desde as orientações e ações da Secretaria de Educação do Distrito Federal até o trabalho nas escolas. Para melhor compreensão do tema e para um delineamento claro das ações investigativas, os objetivos específicos da pesquisa foram estruturados a fim de analisar: o percurso das orientações pedagógico-curriculares sobre a avaliação - em seus três níveis - adotadas pela SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização das subsecretarias pedagógicas às escolas; se/como os documentos pedagógico-curriculares da SEEDF abordam a avaliação em seus três níveis; o desenvolvimento de ações para o Bloco Inicial de Alfabetização pela SEEDF, que envolvam a avaliação em seus três níveis tais como cursos, fóruns, reuniões, palestras; se/como professores do Bloco Inicial de Alfabetização constroem suas práticas avaliativas a partir das orientações da SEEDF; se/como a organização do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização articula os três níveis de avaliação e as características e as tendências da avaliação desenvolvida em escola de uma Coordenação Regional de Ensino do Distrito Federal a partir da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização. A metodologia de pesquisa utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso com características da etnografia. Foram utilizados os seguintes procedimentos/instrumentos para a coleta das informações: análise documental, entrevista semiestruturada, observação participante, questionário e carta reflexiva pela professora de uma turma do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, os quais, por meio de triangulação e do diálogo estabelecido com os referenciais teóricos, permitiram apontar que a SEEDF defende a avaliação formativa em seus documentos e começa, pelas orientações mais recentes, a abordar a avaliação em seus três níveis, defendendo sua articulação. Porém, há sinais evidentes de fragmentação no processo de orientação pedagógico-curricular da SEEDF originados por ela mesma. As falhas nas orientações não ocorrem somente por causa do caminho que percorrem das esferas central e intermediária até chegarem à escola, mas também porque nem tudo que está nos documentos é compreendido, inclusive por integrantes dessas mesmas esferas. Foi possível perceber que ainda persiste a compreensão equivocada de que progressão continuada é sinônimo de promoção automática. Os professores declaram desenvolver avaliação formativa, no entanto, não foi possível perceber a avaliação em seus três níveis contribuindo para a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula observada, com vistas às aprendizagens de todos os alunos.

**Palavras-chave:** avaliação na sala de aula; avaliação externa; avaliação institucional; SEEDF; Bloco Inicial de Alfabetização.

PEREIRA, Maria Susley. **Assessment during the Early Literacy Program: on the SEEDF (Federal District Secretary of Education) orientation and actions with regard to the work done at schools.** 2015. 382f. Thesis (Doctorate in Education) – School of Education – University of Brasília- UnB, Brasília –DF.

### ABSTRACT

The topic of assessment has been discussed in the current papers on Education, mainly when they address assessment for learning. However, educational assessment is subdivided into three intimately related levels of evaluation: the assessment carried out in the classroom, the external evaluation and the institutional evaluation. By means of a descriptive-analytical study, this paper discusses the possibilities and challenges of the assessment performed during the first three years of Elementary School, which, in the Federal District, make up the Early Literacy Program, considering the three levels as integral parts of one same process. Our main purpose was to understand evaluation during the Early Literacy Program on the three levels – in the classroom, externally, and institutionally – from the orientation given and actions established by the Federal District’s Secretary of Education to the work carried out in schools. For a better understanding of the theme and a clear outline of investigative actions, the paper’s specific objectives were structured aiming at analyzing the route followed by the pedagogical-curricular orientation on evaluation – on all three levels – adopted by SEEDF for the Early Literacy Program, of the schools’ pedagogical undersecretaries; if/how the SEEDF pedagogical-curricular tools approach evaluation on all three levels; the development of actions by SEEDF for the Early Literacy Program, that involve evaluation on all three levels, such as courses, forums, conferences; if/how teachers of students in the Early Literacy Program construct their evaluative practice based on the SEEDF orientation; if/how the organization of the pedagogical work during the Early Literacy Programs is articulated on all three levels of evaluation and the characteristics and trends of the evaluation performed at a school in the Federal District’s Regional Educational Coordination starting from the implementation of the Early Literacy Program. The research methodology used favored the qualitative approach, by means of a case study with ethnographic characteristics. The following procedures/tools were used for data gathering: document analysis, semi-structured interview, participant observation, questionnaire and reflective letter by the teacher of a 2<sup>nd</sup> grade class of the Early Literacy Program, which, by means of triangulation and dialogue established with theoretical references, allowed for pointing out that SEEDF favors formative evaluation in its documents and has begun, following recent orientation, to approach evaluation on all three levels, defending their articulation. However, there is evidence of fragmentation in the SEEDF pedagogical-curricular orientation process that originated in itself. The faults in orientation do not occur only as a result of the route they follow from the central and intermediary spheres until they reach the school, but also because not all in the documents is understood, including the members in those same spheres. It was possible to perceive that the mistaken understanding remains that ongoing progression is synonymous for automatic promotion. The teachers say they carry out formative evaluation; nevertheless, evaluation on all three levels was not perceptible as contributing for the school’s pedagogical work, as well as in the classroom observed, for the purpose of all students’ learning.

**Key words:** assessment in the classroom; external evaluation; institutional evaluation; SEEDF; Early Literacy Program.

PEREIRA, Maria Susley. **La evaluación en las Etapas Iniciales de la Alfabetización: orientaciones y acciones desde la SEEDF (Secretaria de Educación de Distrito Federal) en relación para el trabajo realizado en las escuelas** 2015. 382f. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación - Universidad de Brasilia- UnB, Brasilia -DF.

## RESUMÉN

El tema de la evaluación se ha discutido en los periódicos actuales en Educación, sobre todo cuando se dirigen a la evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, la evaluación educativa se subdivide en tres niveles de evaluación íntimamente relacionados: la evaluación llevada a cabo en el aula, la evaluación externa y la evaluación institucional. Por medio de un estudio descriptivo-analítico, este trabajo analiza las posibilidades y retos de la evaluación efectuada durante los tres primeros años de la escuela primaria, que, en el Distrito Federal, conforman las Etapas Iniciales de la Alfabetización, teniendo en cuenta los tres niveles como partes integrales de un mismo proceso. Nuestro objetivo principal era entender la evaluación durante las Etapas Iniciales de la Alfabetización en los tres niveles - en el aula, externamente e institucionalmente - desde las orientaciones y acciones establecidas por la Secretaria de Educación de Distrito Federal al trabajo realizado en las escuelas. Para una mejor comprensión del tema y un esquema claro de las acciones de investigación, los objetivos específicos fueron estructurados para analizar: la ruta seguida por la orientación pedagógica y curricular en la evaluación - en los tres niveles - adoptada por SEEDF para las Etapas Iniciales de la Alfabetización, desde los departamentos pedagógicos a las escuelas; si/cómo los documentos pedagógicos y curriculares de la SEEDF centran la evaluación en tres niveles; el desarrollo de acciones de SEEDF para las Etapas Iniciales de la Alfabetización, que involucran la evaluación en los tres niveles, tales como cursos, foros, conferencias; si / cómo los maestros de estudiantes de las Etapas Iniciales de la Alfabetización construyen su práctica evaluativa basada en la orientación SEEDF; si/cómo la organización del trabajo pedagógico de las Etapas Iniciales de Alfabetización enlaza los tres niveles de evaluación y las características y tendencias de evaluación desarrollada en la escuela del Distrito Federal a partir de la aplicación de las Etapas Iniciales de la Alfabetización. La metodología de investigación utilizada favoreció el enfoque cualitativo, por medio de un estudio de caso con características etnográficas. Se utilizaron los siguientes procedimientos para recopilar información: análisis de documentos, entrevistas semi-estructuradas, observación participante, cuestionario y carta de reflexión por parte del profesor de una clase de segundo grado las Etapas Iniciales de Alfabetización, que, por medio de la triangulación y el diálogo establecido con referencias teóricas, permitió señalar que SEEDF favorece la evaluación formativa en sus documentos y ha comenzado, siguiendo la orientación reciente, para acercarse a la evaluación en los tres niveles, la defensa de su articulación. Sin embargo, hay evidencia de la fragmentación en el proceso de orientación pedagógico-curricular de la SEEDF que se originó en sí misma. Las fallas en las directrices no sólo se producen debido a la forma que se ejecutan a través de los niveles central e intermedio para llegar a la escuela, sino también porque no se comprende los documentos. Fue posible percibir que la idea equivocada es que la progresión continua es sinónimo de la promoción automática. Los maestros dicen que llevan a cabo la evaluación formativa; sin embargo, la evaluación en los tres niveles no fue perceptible como una contribución para el trabajo pedagógico, con el objetivo de aprendizaje para todos los estudiantes.

**Palabras clave:** evaluación en el aula; evaluación externa; evaluación institucional; SEEDF; Etapas Iniciales de la Alfabetización.

## Listas de Quadros e Tabelas

<b>Quadro 1</b> - Objetivos específicos e procedimentos/instrumentos de pesquisa.....	45
<b>Quadro 2</b> - Quadro genérico de documentos analisados.....	45
<b>Quadro 3</b> - Exemplo de quadro de organização das informações documentais.....	47
<b>Quadro 4</b> - Caracterização dos interlocutores entrevistados pela função que executam na SEEDF.....	51
<b>Quadro 5</b> - Posturas/atitudes de professor e alunos para o desenvolvimento de uma prática avaliativa formativa.....	92
<b>Quadro 6</b> - A avaliação de que precisamos sob a ótica de Villas Boas (2007b)....	93
<b>Quadro 7</b> - Avaliação diagnóstica: como pode ser e o que pode ser realizado a partir dela.....	96
<b>Quadro 8</b> - Responsabilidades das Subsecretarias Pedagógicas da SEDF.....	148
<b>Quadro 9</b> - Atribuições do Coordenador Pedagógico – Articulador do CRA.....	154
<b>Quadro 10</b> - Cronogramas das atividades CRA/PNAIC.....	167
<b>Quadro 11</b> - <i>Posts</i> no Blog do WD sobre a ampliação do ciclo no DF.....	189
<b>Quadro 12</b> - Comentários no Blog do WD sobre os ciclos no DF.....	193
<b>Quadro 13</b> - A avaliação institucional nos calendários da SEEDF.....	250
<b>Quadro 14</b> - Dias Letivos Temáticos 2014 e respectivos assuntos debatidos.....	252
<b>Quadro 15</b> - Objetivos e ações previstas no PPP da coordenação pedagógica.....	277
<b>Quadro 16</b> - Atividade escrita pela professora no quadro-de-giz no dia 06/8/2013...	298
<b>Quadro 17</b> - Atividade escrita pela professora no quadro-de-giz no dia 14/8/2013...	300
<b>Quadro 18</b> - Etapas de desenvolvimento do Projeto Interventivo segundo Villas Boas (2010).....	304
<b>Quadro 19</b> - Registro do Projeto Interventivo proposto pelo CRA responsável pelo trabalho do BIA na escola da sala de aula observada.....	305



## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1 -</b>	Escolas em ciclos no Brasil.....	122
<b>Tabela 2 -</b>	Adesão ao Bloco II do 2º ciclo no DF.....	141
<b>Tabela 3 -</b>	Adesão ao 3º ciclo no DF.....	142
<b>Tabela 4 -</b>	População do DF e número de crianças no Bloco Inicial de Alfabetização.....	149
<b>Tabela 5 -</b>	Satisfação com as orientações acerca da avaliação praticada em sala de aula.....	167
<b>Tabela 6 -</b>	Declarações dos professores acerca de como tiveram acesso às Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.....	187
<b>Tabela 7 -</b>	Como o professor se sente trabalhando em uma escola que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização.....	312

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b>	Palavras escritas por um aluno do 3º ano apontado como “silábico sem valor sonoro” .....	24
<b>Figura 2</b>	Os três níveis de avaliação.....	27
<b>Figura 3</b>	Representatividade da produção voltada para a avaliação na ANPEd entre 2007 e 2013.....	30
<b>Figura 4</b>	Concentração de pesquisas e artigos publicados na BDTD e na ANPEd entre 2007 e 2013 que discutem a avaliação em seus três níveis.....	30
<b>Figura 5</b>	Concentração de pesquisas e artigos que discutem a avaliação em cada um de seus três níveis e a escola organizada em ciclo no âmbito das ações e orientações para a educação básica pública entre 2007 e 2013.....	35
<b>Figura 6</b>	Mapa do cenário da pesquisa.....	43
<b>Figura 7</b>	Relação entre as categorias de análise.....	56
<b>Figura 8</b>	Manifestações de professores da SEDF quanto à implementação dos ciclos no DF no <i>Blog</i> do WD.....	66
<b>Figura 9</b>	Intervenientes na organização do trabalho pedagógico para a progressão continuada.....	75
<b>Figura 10</b>	Modalidades organizativas na rotina pedagógica.....	79
<b>Figura 11</b>	Alunos da Escola de 1º ciclo observada em Lisboa realizando as diferentes atividades que compõem a rotina pedagógica.....	83
<b>Figura 12</b>	Brevíssimo relato da evolução das concepções teóricas da avaliação.....	86
<b>Figura 13</b>	Programas de avaliação externa no Brasil.....	98
<b>Figura 14</b>	Notícia Revista Veja: O regime de meritocracia dá resultados na educação	107
<b>Figura 15</b>	Importância da Avaliação Institucional na relação entre os três níveis de avaliação.....	114
<b>Figura 16</b>	Experiências com a organização da escolaridade em ciclos no Brasil.....	123
<b>Figura 17</b>	Reportagem do jornal O Metro de 07 de dezembro de 2012 sobre a ampliação do ciclo no DF.....	139
<b>Figura 18</b>	Reportagem do jornal Correio Braziliense do dia 28 de novembro de 2012 sobre a ampliação do ciclo no DF.....	139
<b>Figura 19</b>	Nova organização da escolaridade nas escolas públicas do DF em 2014.....	140

<b>Figura 20</b>	Manifestação de professor contrário à ampliação do ciclo no DF.....	141
<b>Figura 21</b>	Dados do corpo docente da Rede Pública de Ensino do DF.....	145
<b>Figura 22</b>	Reformas pedagógico-curriculares a partir das mudanças no GDF.....	146
<b>Figura 23</b>	Estrutura administrativa resumida da SEDF.....	147
<b>Figura 24</b>	Estrutura organizacional da SUBEB para o Bloco Inicial de Alfabetização..	152
<b>Figura 25</b>	Gráfico representativo das impressões dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização de uma CRE acerca das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.....	187
<b>Figura 26</b>	Reportagem Correio Braziliense sobre a ampliação do ciclo no DF.....	188
<b>Figura 27</b>	Opinião dos professores acerca de uma possível relação entre escola em ciclos e queda da qualidade do ensino.....	194
<b>Figura 28</b>	Opinião dos professores acerca do ciclo como organização da escolaridade que favorece o ensino sem interrupções, como a reprovação, que atrapalha a aprendizagem e gera desânimo.....	195
<b>Figura 29</b>	Opinião dos professores acerca da relação entre escola em ciclos e progressão continuada.....	195
<b>Figura 30</b>	Bases teóricas e pedagógicas do Currículo em Movimento para a educação no DF.....	201
<b>Figura 31</b>	Trajetória das orientações/ações pedagógico-curriculares da SEEDF.....	220
<b>Figura 32</b>	Anotações feitas por um professor em espaço em branco do questionário aplicado aos professores do Bloco Inicial de Alfabetização.....	228
<b>Figura 33</b>	Formação de formadores do curso EAPE na Escola.....	232
<b>Figura 34</b>	Objetivos do "dia letivo temático" - 19/11/2014.....	257
<b>Figura 35</b>	Anotações feitas por um professor para complementar sua resposta no questionário acerca da presença das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização em sua prática de sala de aula.....	285
<b>Figura 36</b>	Prova de Português com nota e conceito.....	292
<b>Figura 37</b>	Projeto Interventivo da escola da sala de aula observada.....	302
<b>Figura 38</b>	Formas de agrupamentos na escola e na sala de aula conforme Zabala (2010).....	307

## Lista de Abreviaturas e Siglas

- ANA** - Avaliação Nacional da Alfabetização  
**Aneb** - Avaliação Nacional da Educação Básica  
**ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
**Anresc** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
**AVA** - Ambientes Virtuais de Aprendizagem  
**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
**BIA** - Bloco Inicial de Alfabetização  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CBA** - Ciclo Básico de Alfabetização  
**CED** - Centro Educacional  
**CEDF** - Conselho de Educação do Distrito Federal  
**CEEL** - Centro de Estudos em Educação e Linguagem  
**CEF** - Centro de Ensino Fundamental  
**COENF** - Coordenação de Ensino Fundamental  
**CONAES** - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior  
**CRA** - Centro de Referência em Alfabetização  
**CRE** - Coordenação Regional de Ensino  
**CSA** - Ciclo Sequencial de Alfabetização  
**DEIF** - Diretoria de Ensino Fundamental  
**DODF** - Diário Oficial do Distrito Federal  
**EAPE** - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação  
**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente  
**ECD** - Estatuto da Carreira Docente (Portugal)  
**ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
**ENCCEJA** - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio  
**GAVE** - Gabinete de Avaliação Educacional (Portugal)  
**GDF** - Governo do Distrito Federal  
**GEEMPA** - Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação  
**GPPEPE** - Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas  
**GREB** - Gerência de Educação Básica  
**GREG** - Gerência de Administração Geral  
**GRGP** - Gerência de Gestão Pessoal  
**GRIAE** - Gerência de Infraestrutura e Apoio Educacional  
**GRP** - Gerência de Planejamento  
**GT** - Grupos de Trabalho

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**Ideb** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**IGE** - Inspeção Geral de Educação (Portugal)  
**Inaf** - Indicador de Alfabetismo Funcional  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** - Ministério da Educação  
**NCLB** - *No Child Left Behind*  
**NUANIN** - Núcleo de Anos Iniciais  
**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
**OEA** - Organização dos Estados Americanos  
**ONG** - Organização não governamental  
**PAS** - Programa de Avaliação Seriada  
**PDSE** - Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior  
**PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
**PIT** - Plano Individual de Trabalho (Portugal)  
**PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**PPP** - Projeto Político-Pedagógico  
**PT** - Partido dos Trabalhadores  
**RAv** - Registro de Avaliação  
**Saeb** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
**SEDUCCE** - Secretaria de Educação do Ceará  
**SEEDF** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
**SEEDPR** - Secretaria de Educação do Paraná  
**SEEMG** - Secretaria de Educação de Minas Gerais  
**SEESP** - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo  
**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
**SINPRO** - Sindicato dos Professores  
**SMEBH** - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte  
**SMEDPOA** - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre  
**SMEGoiânia** - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia  
**SMENiterói** - Secretaria de Educação do Município de Niterói  
**SMESP** - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
**SUAG** - Subsecretaria de Administração Geral  
**SUBEB** - Subsecretaria de Educação Básica  
**SUGEPE** - Subsecretaria de Gestão dos Profissionais de Educação  
**SULOG** - Subsecretaria de Logística  
**SUMTEC** - Subsecretaria de Modernização e Tecnologia  
**SUPLAV** - Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional  
**WD** - Washington Dourado

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	19
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	24
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>Trajectoria metodológica da pesquisa</b> .....	41
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A escola organizada em ciclos e a avaliação: o que muda no contexto escolar...</b>	59
1. A escola organizada em ciclos: suas bases e seus desafios.....	63
2. A redefinição temporal e espacial nos ciclos colaborando para a progressão continuada das aprendizagens.....	73
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A avaliação na sala de aula, a externa e a institucional: pertinência da relação e integração desses três níveis de avaliação</b> .....	86
1. Avaliação na sala de aula: a avaliação para as aprendizagens.....	91
2. Avaliação externa: a avaliação das aprendizagens em larga escala.....	99
3. A avaliação institucional: a avaliação da escola pela escola.....	111
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>A escola organizada em ciclos no Brasil e no Distrito Federal: das fases e etapas ao Bloco Inicial de Alfabetização</b> .....	119
1. O contexto nacional: os diversos conceitos e experiências da escolaridade em ciclos no Brasil .....	122
2. Das Fases e Etapas ao Bloco Inicial de Alfabetização: os ciclos no Distrito Federal.....	125
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>A SEEDF e o Bloco Inicial de Alfabetização: a avaliação nas orientações pedagógico-curriculares da Rede</b> .....	145
1. A estrutura organizacional da SEEDF e o Bloco Inicial de Alfabetização.....	148
2. A avaliação em seus três níveis no Bloco Inicial de Alfabetização: o que dizem os documentos.....	159
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: o dito, o pensado e o feito</b> .....	214
1. A avaliação em seus três níveis nas ações formativas e informativas da SEEDF: reuniões, encontros pedagógicos e na formação continuada oferecida para o Bloco Inicial de Alfabetização.....	221
1.1 Na esfera central .....	221

1.1.1	Reuniões ou encontros pedagógicos da SUBEB/COENF/NUANIN.....	222
1.1.2	Curso do Projeto EAPE na escola - “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa.....	232
1.2	Na esfera intermediária .....	260
1.2.1	Reuniões ou encontros pedagógicos realizados pela CRE participante da pesquisa.....	260
1.2.2	Curso PNAIC.....	268
1.3	Na esfera local - a escola.....	276
<b>CAPÍTULO VII</b>		
<b>A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: características e tendências .....</b>		<b>288</b>
<b>ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>		<b>319</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>331</b>
<b>Anexo A</b>	Quadro comparativo entre progressão continuada e ciclos na visão de Freitas (2003, p. 73-76).....	348
<b>Apêndice A</b>	Distribuição do quantitativo de produções acadêmicas por eixo durante o período pesquisado.....	349
<b>Apêndice B</b>	Detalhamento da relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos de pesquisa.....	353
<b>Apêndice C</b>	Eixos para a análise documental.....	354
<b>Apêndice D</b>	Documentos analisados.....	355
<b>Apêndice E</b>	Eixos para a observação participante com registro escrito.....	357
<b>Apêndice F</b>	Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Subsecretário da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF.....	358
<b>Apêndice G</b>	Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Coordenador do Núcleo de Anos Iniciais da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF.....	359
<b>Apêndice H</b>	Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Coordenador da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.....	360
<b>Apêndice I</b>	Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Gerente da Gerência de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.....	361
<b>Apêndice J</b>	Roteiro para a entrevista semiestruturada com Articulador do Centro de Referência em Alfabetização da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.....	362
<b>Apêndice K</b>	Roteiro para a entrevista semiestruturada com diretor e com o supervisor pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pertencente à Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.....	363

<b>Apêndice L</b>	Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Coordenador de uma escola do Bloco inicial de Alfabetização pertencente à Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.....	364
<b>Apêndice M</b>	Questionário para os professores do Bloco Inicial de Alfabetização das escolas pertencentes à Coordenação Regional de Ensino do Distrito Federal participante da pesquisa.....	365
<b>Apêndice N</b>	Roteiro para Carta Reflexiva de uma Professora do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pertencente à Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.....	370
<b>Apêndice O</b>	Quadro sinótico da observação.....	372
<b>Apêndice P</b>	Termo de consentimento livre e esclarecimento para os participantes das entrevistas semiestruturadas.....	381
<b>Apêndice Q</b>	Termo de consentimento livre e esclarecimento para o professor interlocutor da sala de aula observada e redator da Carta Reflexiva.....	382
<b>Breve currículo da autora.....</b>		383



## Apresentação

*Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.*

*É, no vidro!*

*Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!*

*O vidro dependia da classe em que a gente estudava.*

*Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.*

*Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.*

*E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.*

*Se não passasse de ano era um horror.*

*Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.*

*Coubesse ou nãooubesse.*

*Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.*

*E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.*

**Quando a escola é de vidro - fragmento (ROCHA, 1986)**

A metáfora do texto literário de Ruth Rocha me faz pensar na dificuldade que a escola tem para lidar com as pessoas. O que é uma ironia, porque ela existe em função das pessoas! A dificuldade é tão grande que se transforma em uma força subliminar que busca de todas as maneiras emoldurar as pessoas em um determinado padrão, quem não atenda a alguma especificidade desse padrão, seja pedagógica, comportamental, social, cultural, física, qualquer uma, pode ter certeza que será cobrado por isso.

Ousei iniciar a apresentação deste trabalho com o fragmento de uma obra da literatura infanto-juvenil porque o texto “Quando a escola é de vidro” é utilizado com frequência em salas de aula de formação continuada ou em reuniões de professores como um recurso para a reflexão acerca da escola que ainda temos, mas também por acreditar que literatura é uma só e a classificação que lhe é dada não interfere de forma nenhuma na degustação das palavras, pois a literatura é arte sem idade, é feita para quem nela se encontra, se vê ou se sente. É bem verdade que a maneira como enxergamos ou sentimos determinadas situações está impregnada por nossas experiências. Por isso, talvez, esse texto simples, mas de muita verdade, expresse um pouco das inquietações que ocupam a minha consciência docente.

Há muito tempo o espaço pedagógico e profissional da minha consciência tem sido ocupado fundamentalmente pela temática da avaliação que ocorre no interior da escola, especialmente na sala de aula, pois a minha vivência como aluna aponta para experiências não muito felizes a esse respeito, o que me levou como profissional a buscar outros caminhos que pudessem ser percorridos por meus alunos de maneira bem diferente de mim.

O embrião deste trabalho surgiu em 2008, quando finalizei minha pesquisa de mestrado: “A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal”, desenvolvida também na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. A dissertação teve por objetivo central compreender como se desenvolvia o processo avaliativo realizado por uma professora do Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A pesquisa revelou que o professor que atuava no Bloco Inicial de Alfabetização à época ainda desconhecia os objetivos e os princípios que norteiam o trabalho no Bloco ou não se sentia suficientemente seduzido para buscar compreendê-los. Além disso, a enturmação dos alunos por idade parecia ser um dos aspectos que sofriam rejeição por parte dos professores que não aceitavam essa forma de organização das turmas. Não é de se estranhar tal comportamento, visto que as experiências de grande parte dos professores provêm de práticas pedagógicas tradicionais, dentre as quais está o desejo de se trabalhar com uma turma homogênea. A

tradição docente consiste na prática de ensinar a mesma coisa do mesmo jeito a todos em um mesmo espaço de tempo e por meio das mesmas atividades, o que facilita o trabalho do professor. Esta tradição consiste na “indiferença às diferenças” (PERRENOUD, 2000, p. 9) o que acaba gerando desigualdades nas aprendizagens.

Quanto às práticas avaliativas, foi possível perceber a insegurança dos interlocutores ao falar de avaliação, por ser este um tema complexo que apresenta concepções diversas e traduz interesses e intenções também diversos. Havia professores que continuavam utilizando as mesmas práticas avaliativas pelas quais foram avaliados quando eram estudantes, em detrimento de uma avaliação formativa, preconizada na organização da escolaridade em ciclo e no Bloco Inicial de Alfabetização, efetivamente.

Após essa pesquisa, ficaram muitas interrogações; era preciso entender por que as orientações da SEEDF, no caso os documentos orientadores para o Bloco Inicial de Alfabetização, pareciam não chegar naquela escola, considerando o distanciamento entre o que diziam os documentos da Secretaria e o que foi observado na sala de aula e na escola como um todo. Além disso, havia formação continuada oferecida por dois setores da SEEDF e houve reuniões e fóruns para discutir questões relacionadas ao Bloco, por que, então, o trabalho pedagógico se revelou tão indiferente a essas ações e orientações?

A partir daí, outros questionamentos surgiram e orientaram o desenvolvimento deste trabalho: qual o percurso das orientações pedagógico-curriculares sobre a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização em seus três níveis, desde as subsecretarias pedagógicas da SEEDF até as escolas? A SEEDF inclui em suas ações (cursos, fóruns, reuniões, palestras) para o Bloco Inicial de Alfabetização o tema avaliação em seus três níveis? De que maneira? Com quais propósitos? Os professores do Bloco Inicial de Alfabetização constroem suas práticas avaliativas a partir das orientações da SEEDF? Como a organização do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização leva em consideração os três níveis de avaliação? Quais são as características e as tendências da avaliação desenvolvida em escolas do Bloco Inicial de Alfabetização?

Ao final do mestrado, portanto, prossegui com meus estudos sobre avaliação, bem como sobre a escola organizada em ciclos, e interessei-me, particularmente, pela maneira como as ações e orientações da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização incluem a avaliação em seus três níveis e como essas ações e orientações chegam à sala de aula, como o professor as recebe, como reage e age a partir delas.

Durante o período de outubro/2013 a abril/2014 cursei Estágio de Doutorado Intercalar de outra Universidade no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, por meio do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sob a orientação do Professor Doutor Domingos Fernandes<sup>1</sup>. Durante o Estágio tive acesso a pesquisas realizadas em Portugal, a leituras de autores expressivos no campo da avaliação, bem como a documentos normativos e teóricos relacionados à política educacional portuguesa e mais especificamente à avaliação praticada na escola. Participei de atividades letivas no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e visitei escolas públicas de 1º ciclo. Por isso, trago neste trabalho alguns aspectos condizentes com o objeto de pesquisa, considerando as ricas contribuições dessa experiência.

Assim, busquei fundamentação teórica e documental, acompanhei as ações da SEEDF relativas ao Bloco Inicial de Alfabetização, conversei com professores, participei de reuniões, de cursos de formação continuada, de fóruns e de encontros pedagógicos... E foi a partir da pluralidade harmônica de diferentes vozes (C. Fernandes, D. Fernandes, Esteban, Freitas, Mainardes, Perrenoud, Villas Boas e tantas outras), da realidade que pude enxergar e das falas que pude ouvir que meus questionamentos, aos poucos, foram se transformando em uma tese, a qual relato em sete capítulos além das “Primeiras considerações” - onde apresento a motivação que me conduziu para esta pesquisa e a sua relevância, bem como o panorama nacional do objeto de estudo – e das “Últimas considerações”, as quais não se mostram como conclusões, mas como apontamentos que têm a intenção de arrematar as questões levantadas pela pesquisa, já que o conhecimento é sempre contínuo e, nesse caso, conclusões seriam absolutamente equivocadas.

No Capítulo I, “Trajetória da Pesquisa”, apresento como decorreu a pesquisa, a escolha metodológica, como se desenvolveu o estudo de caso com características etnográficas, a opção pelos instrumentos/procedimentos de coleta de dados, bem como a maneira como se estruturaram os demais aspectos intrínsecos ao desenvolvimento deste trabalho.

O segundo capítulo, “A escola organizada em ciclos e a avaliação: o que muda no contexto escolar”, traz a íntima relação dos ciclos com a avaliação, além de alguns aspectos que se mostram como bases e desafios para a escola organizada em ciclos: a importância de um

---

<sup>1</sup> Professor Associado, com agregação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Investigador na Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação e Formação. Responsável científico e coordenador do Projeto AVENA - Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas.

entendimento claro acerca da progressão continuada e a redefinição espacial e temporal nesse tipo de organização da escolaridade.

No Capítulo III, “A avaliação na sala de aula, a externa e a institucional: pertinência da relação e integração desses níveis de avaliação”, discuto aspectos históricos e conceitos de avaliação, traçando o cenário das concepções avaliativas contemporâneas, no qual a avaliação em seus três níveis é focalizada conforme as especificidades de cada um dos níveis, dando particular ênfase à pertinência da relação e integração entre a avaliação para as aprendizagens, a externa e a institucional.

No Capítulo IV, “A escola organizada em ciclos no Brasil e no Distrito Federal: das fases e etapas ao Bloco Inicial de Alfabetização”, apresento os diversos conceitos e experiências de ciclos no Brasil ao longo da história e faço uma reflexão acerca da lógica dos espaços e dos tempos escolares com base nessas experiências. Ainda nesse capítulo, descrevo a escola em ciclos no DF, desde as Fases e Etapas, em 1960, até o atual Bloco Inicial de Alfabetização.

No quinto capítulo, “A SEEDF e o Bloco Inicial de Alfabetização: a avaliação nas orientações pedagógico-curriculares da Rede” há uma descrição da estrutura pedagógico-administrativa da SEEDF, com vistas a esclarecer sua organização para o trabalho com o Bloco Inicial de Alfabetização. A avaliação em seus três níveis aparece nesse capítulo a partir do que dizem os documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ainda nesse capítulo faço uma reflexão acerca da importância da relação e integração dos três níveis de avaliação para a organização do trabalho pedagógico preocupado com as aprendizagens de todos os alunos.

O Capítulo VI, “A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: o pensado, dito e o feito”, discute a avaliação em seus três níveis nas ações formativas e informativas da SEEDF, desenvolvidas pelas esferas central e intermediária, como reuniões, encontros pedagógicos e formação continuada oferecida para o Bloco Inicial de Alfabetização, bem como as ações realizadas na e pela própria escola.

E no sétimo capítulo, “A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: características e tendências”, apresento as características e tendências da avaliação praticada no Bloco Inicial de Alfabetização a partir do que dizem os professores de uma Coordenação Regional de Ensino e como a avaliação tem sido desenvolvida em uma sala de aula do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, levando em consideração os aspectos emanados desta pesquisa provenientes das informações colhidas pelos diferentes instrumentos/procedimentos de coleta de dados.



## Introdução

*Quando estou só reconheço  
Se por momentos me esqueço  
Que existo entre outros que são  
Como eu sós, salvo que estão  
Alheados desde o começo.*

*E se sinto quanto estou  
Verdadeiramente só,  
Sinto-me livre mas triste.  
Vou livre para onde vou,  
Mas onde vou nada existe.*

*Creio contudo que a vida  
Devidamente entendida  
É toda assim, toda assim.  
Por isso passo por mim  
Como por coisa esquecida.*

**Fernando Pessoa**

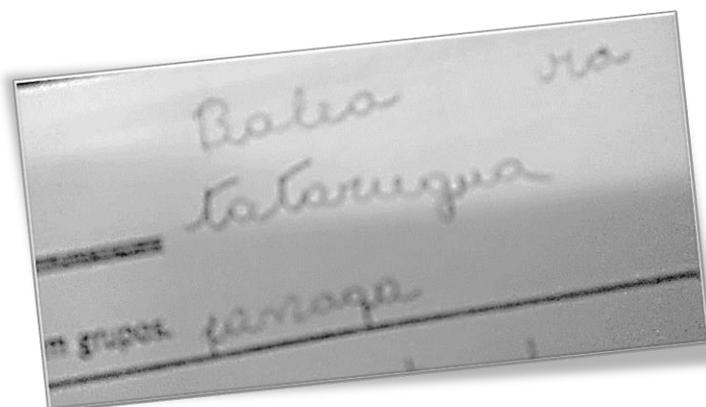
(SABINO, M. R. M.; SERENO, A. M. M. **Novas Poesias Inéditas**. Fernando Pessoa. 4ª ed. Lisboa: Ática, 1993.)

As palavras escritas em 1920 pelo poeta português que viveu mergulhado na mais pura solidão interior ilustram aqui o “isolamento” que muitos alunos vivem em sala de aula: “Quando estou só reconheço [...] que existo entre outros que são como eu sós.”. Trata-se de um isolamento consentido, de uma solidão compartilhada entre tantos. É estar só na sua caminhada, na sua trajetória escolar, porque a escola ainda não consegue estar com todos, alguns vão ficando “Como por coisa esquecida”. A escola não consegue saber quem são, nem o que sabem, mas, ironicamente, a escola consegue com muita facilidade apontar o que eles não sabem, como ilustra a Figura I, a seguir, que expõe recortes do registro escrito da observação que ocorreu em uma sala de aula do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização no dia 03/9/2013:

*“Hoje é terça-feira, dia de reagrupamento!” (Palavras da professora). Já passa de 13h20 e os alunos estão alvoroçados procurando para qual sala devem ir. “A mesma sala da semana passada”, disse a professora. “Nessa sala vão ficar os alunos “silábicos sem valor sonoro”. [...] A professora saiu da sala para pedir para a coordenadora “rodar” uma atividade. Os alunos começaram a se movimentar e a falar alto. O barulho na sala era tão grande! Achei melhor me levantar e ir conversar com eles. [...] Parei em um grupo no qual estavam sentados os alunos apontados pela professora como “silábicos sem valor sonoro” porque vi que um deles havia realizado mais da metade da atividade que a professora havia pedido há pouco e, além disso, aqueles alunos são do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização. Fiquei muito curiosa e intrigada. São alunos já crescidos, no último ano do Bloco e ainda demonstram pouco avanço rumo à alfabetização? É muito preocupante. Estamos em setembro! Então, perguntei-lhe se ele havia escrito sozinho aquelas palavras ou se ele as tinha copiado. Ele disse com firmeza que ele tinha escrito. Então lhe propus um desafio e ele topou. Ditei palavras aleatoriamente, depois de conversar um pouquinho sobre sua ida ao zoológico. Eu disse: escreva o nome de outros animais como ‘tartaruga’, por exemplo. Você sabe escrever ‘tartaruga’? E ele escreveu. Agora escreva ‘baleia’. Ele escreveu. Formiga. E agora: rã.*

(Registro Escrito da Observação da Sala de Aula do dia 03/9/2013 - Trechos)

**Figura 1** - Palavras escritas por um aluno do 3º ano apontado como “silábico sem valor sonoro”



Fonte: Fotografia realizada pela autora.

A imagem representada pela Figura 1 mostra a escrita das quatro palavras ditadas ao aluno do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, que foi considerado pelos professores da escola como “*silábico sem valor sonoro*”. Essa imagem sinaliza algumas questões fundamentais que serão abordadas neste trabalho. Com base em quê um aluno ou vários alunos ao mesmo tempo receberiam o rótulo publicizado de “*silábicos sem valor sonoro*”<sup>2</sup>? O episódio, que ilustra aspectos da avaliação em sala de aula, revela diretamente como os resultados dessa avaliação ainda vagueiam de forma nebulosa a interferir grave e negativamente no futuro dos avaliados, pois pela escrita do aluno é nítido observar que seu pensamento em relação à escrita de maneira nenhuma poderia ser considerado “*silábico sem valor sonoro*”. Afinal, o que ele escreveu se aproxima muito da correta grafia das palavras ditadas. Por que, então, ao final do 3º bimestre, esse aluno de 8 anos de idade, que formava grupo com outros dois nas mesmas condições, foi avaliado como um aluno que, provavelmente, pelo “andar da carruagem”, era um candidato a permanecer no Bloco Inicial de Alfabetização?

Introduzir este trabalho trazendo um fato real da sala de aula foi uma opção porque acredito no papel da avaliação para o efetivo cumprimento da função da escola, porque acredito que, se a avaliação não contribuir para as aprendizagens, a ação educativa se esgarça, porque acredito no papel do professor como aquele que organiza seu trabalho pedagógico para que todos possam aprender e, especialmente, porque acredito que todos são capazes de aprender. Mas, baseando-me na minha experiência docente, sei que muitos alunos vão ficando para trás, vão sendo deixados de lado ou são “mandados” para fora da escola para viverem suas aprendizagens de outra forma, em outros lugares.

A SEEDF tem se mostrado sensível a essas situações desde muito tempo e vem implementando ações com o objetivo de mudar tal realidade que, como se pode inferir, ainda é tão latente nas salas de aula. Pode-se dizer que a ação mais drástica de tentativa de mudança dessa realidade tem sido experimentada ao longo de toda a história do Distrito Federal por meio

---

<sup>2</sup> Silábico sem valor sonoro – Cada letra ou até mesmo símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o som da sílaba. Trata-se de uma das hipóteses de escrita formuladas pelas crianças no período de alfabetização acionando seus mecanismos cognitivos, os quais são fundamentais para a compreensão do sistema de escrita. Essas hipóteses encaminham a criança a diferentes níveis de escrita classificados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em cinco níveis: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Não se trata de nenhum método de alfabetização e nem de classificação dos alunos e sim de fatos da teoria psicogenética de Piaget e dos conceitos da psicolinguística para se compreender o processo de aquisição do conhecimento da língua escrita, a fim de se detectar os momentos cruciais do pensamento da criança em relação à escrita para ajudá-la a avançar. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

da reorganização da escolaridade, de séries para ciclos, na busca reiterada de que a escola seja diferente e produza cada vez mais as aprendizagens.

A iniciativa mais recente começou em 2005 quando foi implantado o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA com o “objetivo de reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, organizando o período de alfabetização em ciclo e garantindo à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento/ludicidade e seu desenvolvimento global.” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 7).

A intenção do Bloco, expressa no primeiro documento orientador, é a de “promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que a criança precisa construir” (*Ibid*, p. 5). Vale observar, no entanto, que ampliar o tempo e reorganizar os espaços na escola não garantem as aprendizagens; é fundamental que outras intervenções sejam desenvolvidas a fim de alcançar os objetivos do Bloco. Além disso, é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo possam discutir, estudar e refletir sobre o conceito e a concepção de progressão continuada das aprendizagens na escola organizada em ciclos.

O Bloco Inicial de Alfabetização é a quarta experiência do DF com a organização da escolaridade em ciclos e é possível afirmar que o tema avaliação, no qual se incluem a aprovação/reprovação e a progressão continuada, tenha sido negligenciado, pois não há registros suficientes dos sucessos ou entraves das experiências anteriores, assim como se percebem incongruências nas orientações pedagógicas quanto à avaliação, o que denota não haver compreensão dos seus reais objetivos ou mesmo dos seus objetivos em uma escola organizada em ciclos e a importância de compreensão por parte de todos acerca dessa temática.

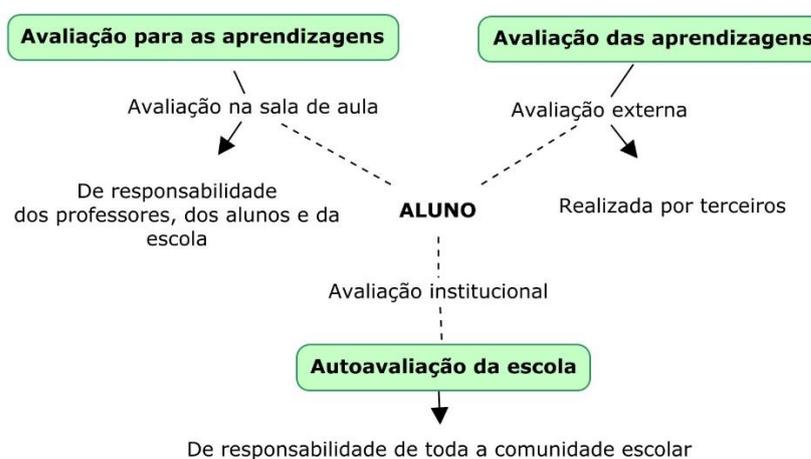
A avaliação que ocorre dentro da sala de aula sempre foi um elemento constitutivo do trabalho docente. No entanto, a avaliação na escola organizada em ciclos deixa de ser apenas esse elemento constitutivo e assume um valor fundamental, pois é por meio dela e a partir dela que toda a organização do trabalho pedagógico se estrutura em função dos avanços e das aprendizagens de todos os alunos. É claro que a avaliação não é o único elemento responsável pelo sucesso na educação; o que acredito é que ela auxilia, de maneira precípua a educação dentro e fora de sala de aula, porque a avaliação no âmbito educacional, seja em escolas seriadas ou não seriadas, é abrangente e admite níveis com características distintas, os quais devem, simultaneamente, integrar-se e relacionar-se, como sistematizam Freitas *et. al.* (2009): a avaliação das aprendizagens - realizada em sala de aula; a avaliação institucional - interna à

escola e sob seu controle – e a avaliação em larga escala ou de sistemas – aquela que é desenvolvida por terceiros, especialmente pelo Estado.

Esta compreensão da avaliação discutida por Freitas *et.al.* (2009) recebe, neste trabalho, uma releitura suscitada pelo diálogo com diversos estudiosos do campo da avaliação, em especial C. Fernandes (2003, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009, 2012a, 2012b, 2013), C. Fernandes e Freitas (2007b), D. Fernandes (2005a, 2005b, 2006, 2009), Harlen (2006) e Villas Boas (1993, 1998, 2001, 2002, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013), na intenção de conferir a cada um dos três níveis da avaliação uma caracterização mais próxima possível daquilo que se espera do âmbito avaliativo em uma escola organizada em ciclos.

Atualmente tem-se utilizado duas maneiras de se abordar o tema avaliação: avaliação para as aprendizagens e avaliação das aprendizagens. Segundo Harlen, (2006, p. 114), “avaliação para aprendizagem” (*assessment for learning*) tem foco no processo de aprendizagem e ocorre durante todo o seu desenvolvimento, estando em relevo os integrantes do processo, alunos e professores, o que a caracteriza como avaliação formativa. A “avaliação da aprendizagem” (*assessment of learning*) tem foco nos resultados das aprendizagens, naquilo que foi aprendido anteriormente, no passado, visando verificar o desempenho dos alunos, conferindo-lhe caráter essencialmente de avaliação somativa, ou seja, trata-se de um extrato do que os alunos sabem ou do que são capazes de fazer em determinado período. Partindo desse entendimento, a Figura 2 ilustra como é compreendida a avaliação em seus três níveis neste trabalho:

**Figura 2 - Os três níveis de avaliação**



Fonte: Elaborada pela autora.

Esses três níveis da avaliação integrados simultaneamente podem influenciar sobremaneira os projetos político-pedagógicos das escolas, as atividades docentes nas salas de aula e as aprendizagens dos alunos, de acordo com D. Fernandes (2009), que acredita que a avaliação contribui para melhorar as aprendizagens, o que pode resultar, conseqüentemente, na melhoria do sistema educacional com um todo, pois, segundo o autor, por meio da avaliação:

- as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo;
- os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas formativas. (D. FERNANDES, 2009, p.21 – Grifos meus).

Pelas palavras de D. Fernandes (*Ibid.*), a avaliação em seus três níveis é de preocupação e de responsabilidade de todos - das escolas, dos professores, dos alunos, dos pais, dos governos e da sociedade - e é esta preocupação que torna a avaliação um campo abrangente e absolutamente necessário a esses diferentes segmentos, mas é também complexa e pode ser considerada o ponto nevrálgico da educação, porque expõe o aluno, especialmente, a sala de aula, a escola ou o sistema educacional. O que se espera, então, é que cada segmento da educação possa fazer uso da avaliação desenvolvida - em sala de aula, externa ou institucional - de forma positiva, bem como possa vislumbrar que a sua intersecção aponta caminhos para aprendizagens progressivas e contínuas, ampliando, cada vez mais, as possibilidades de sucesso dos alunos quando terminarem sua escolaridade.

Durante minha pesquisa de mestrado (PEREIRA, 2008), foi possível perceber algumas fragilidades que interferiam no desenvolvimento esperado para o Bloco Inicial de Alfabetização, as quais podem resultar exatamente em questões que o ciclo tenta combater – as não aprendizagens, a repetência, a evasão. Foi possível perceber a insegurança dos interlocutores ao tratar de avaliação, porque esse é mesmo um tema complexo e pode apresentar concepções diversas que traduzem interesses e intenções também diversos. Era o segundo ano da escola pesquisada vivenciando a escolaridade em ciclo por meio do Bloco Inicial de Alfabetização. Contudo, o ideal da escola em ciclos ainda não se mostrava muito claro para as professoras da escola, porque embora a SEEDF tenha se preocupado em realizar um processo de implementação o mais adequado possível, por meio de reuniões informativas, de fóruns para discussão sobre a implementação da escola em ciclo e sobre os elementos necessários ao sucesso do Bloco, além de cursos de formação continuada para os professores, por meio da

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE e dos Centros de Referência em Alfabetização - CRA, não foi possível perceber na escola pesquisada o resultado dessa formação. A escola mostrou-se alheia às exigências e orientações para o trabalho no Bloco, bem como expressava pouco interesse pelas discussões coletivas em torno da avaliação externa e dos seus resultados. Não foi possível observar nenhuma movimentação na escola quanto à avaliação institucional naquele ano.

Ainda restaram muitas interrogações após aquela pesquisa. Por isso, buscar compreender de que maneira as ações e orientações da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização incluem a avaliação em seus três níveis e como essas ações e orientações chegam à sala de aula, como o professor as recebe, como reage e age a partir delas, significa possibilitar a todos os envolvidos no cenário educativo uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico no ciclo como um todo e, especialmente, sobre o papel da avaliação para o sucesso escolar almejado para os alunos do Bloco Inicial de Alfabetização.

O tema avaliação tem sido frequente nas discussões e nos estudos veiculados no país, por isso apresento um panorama desses estudos com o intuito de situar o objeto de pesquisa no âmbito nacional da produção acadêmica recente, entre os anos de 2007 e 2013<sup>3</sup>. O panorama foi delineado com base nos eixos teóricos desta pesquisa a partir de fontes consideradas referências nacionais sobre a produção acadêmica brasileira: o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, em todos os Grupos de Trabalho – GT<sup>4</sup> da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e, complementarmente, a página eletrônica do Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GPPEPE<sup>5</sup>, que apresenta o cenário das pesquisas em torno da escola organizada em ciclos.

O levantamento foi estruturado também por meio da leitura dos resumos e, muitas vezes, dos artigos completos publicados pela ANPEd, o que me permitiu identificar a temática “avaliação” presente em determinados trabalhos que não pretendiam tal alusão. O título de vários artigos sugeria a presença da avaliação, embora o termo não constasse do resumo ou das

---

<sup>3</sup> Período intermediário entre o término da minha pesquisa de mestrado e a finalização do doutorado.

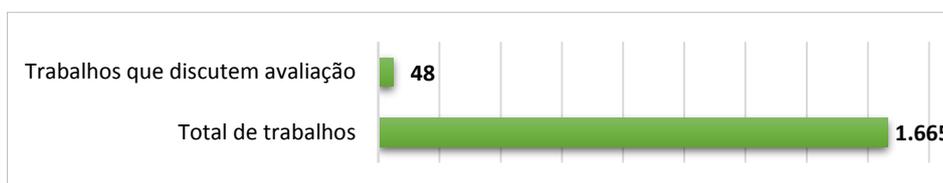
<sup>4</sup> A opção por pesquisar em todos os Grupos de Trabalho da ANPEd deveu-se à possibilidade de a temática avaliação estar imersa em trabalhos que não tinham como objetivo discuti-la especificamente, o que muitas vezes ocorre, considerando a sua importância no âmbito educativo.

<sup>5</sup> O Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GPPEPE é vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Ponta Grossa – UEPG. As suas pesquisas envolvem estudos de cunho teórico e a análise de política específicas, tais como: a organização da escolaridade em ciclos, a implementação de políticas oficiais de formação continuada de professores, a implementação de conselhos municipais de educação e a análise das formas pelas quais o Estado tem atendido às demandas sociais e educacionais. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/>

palavras-chave, como é o caso do artigo publicado na 30ª Reunião da ANPEd, sob o título “A prática pedagógica de professores da educação básica: entre a criação e a imitação” (SILVA, 2007), que discute o trabalho pedagógico e traz a avaliação como um dos itens observados e como componente importante na organização do trabalho pedagógico, a qual deve adquirir importância primeira quando se pretende repensar práticas docentes<sup>6</sup>.

As produções encontradas foram divididas por temas conforme iam aparecendo no levantamento (avaliação da aprendizagem, avaliação e formação, avaliação de registros escolares etc.), com o intuito de apresentar uma visão mais abrangente do que tem sido pesquisado acerca da avaliação<sup>7</sup>. Foi possível perceber com esta organização por temas que a avaliação tem sido discutida e estudada em suas diversas nuances na educação, o que pode nos dar a impressão de uma produção larga. No entanto, como representado na Figura 3, das produções da ANPEd entre 2007 e 2013 a avaliação esteve presente em apenas 2,89% dos trabalhos, caracterizando que esta temática ainda não constitui uma das maiores preocupações no âmbito educacional. É possível inferir que a avaliação tem ocupado nas pesquisas o mesmo espaço que ela ainda ocupa na escola: pouco se discute e pouco se estuda sobre sua importância, sua função e suas reais consequências.

**Figura 3** - Representatividade da produção voltada para a avaliação na ANPEd entre 2007 e 2013.



As publicações analisadas em geral vislumbram uma avaliação que visa superar o estigma da exclusão, da marginalização e da classificação. Há nos artigos posicionamentos em favor de uma avaliação diagnóstica e formativa, bem como em favor da organização de uma educação democrática que se esforce para possibilitar o uso de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais e de igualdade a todos aqueles envolvidos no processo educacional.

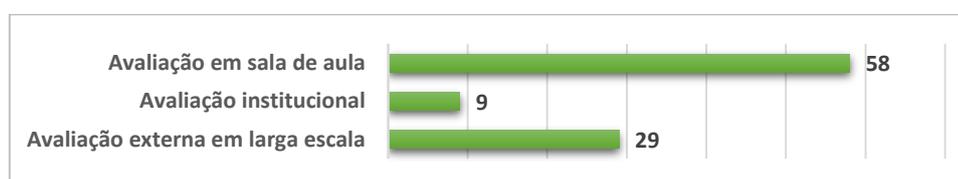
Foram analisados textos que abordam a exclusão dentro da escola e para fora dela, o fracasso escolar, a repetência, a avaliação presente na formação continuada de professores e também questões relacionadas a gênero nas práticas avaliativas. Foi possível analisar trabalhos

<sup>6</sup> Para uma visão geral do levantamento realizado, no Apêndice A encontra-se a distribuição do quantitativo de produções acadêmicas por eixo durante o período pesquisado.

<sup>7</sup> Também se encontra no Apêndice A o quantitativo de teses e dissertações disponíveis na BDTD e da produção da ANPEd com o tema “Avaliação” organizadas por temáticas entre 2007 e 2013.

voltados para a avaliação nos seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional - sendo expressivo o quantitativo de artigos e de pesquisas na área da avaliação com foco nas práticas avaliativas de sala de aula, o que totalizou 58 trabalhos. Quanto à avaliação institucional foram encontrados 09 trabalhos e quanto à avaliação externa em larga escala 29 trabalhos publicados na BDTD e na ANPEd entre 2007 e 2013. A Figura 4 tem a intenção de demonstrar como estas produções se distribuem durante esse período, ilustrando o domínio da produção sobre a avaliação desenvolvida em sala de aula:

**Figura 4** - Concentração de pesquisas e artigos publicados na BDTD e na ANPEd entre 2007 e 2013 que discutem a avaliação em seus três níveis.



Entre as pesquisas encontradas, vale destacar a de Reis (2008) que investigou as concepções da avaliação das aprendizagens na escola de regime seriado e na escola de regime de ciclo, observando nas escolas as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas, apontando que as escolas, tanto a organizada em ciclo como a seriada, desenvolvem determinadas práticas de avaliação diagnóstica e formativa no seu dia a dia, o que mostra que independentemente da organização do tempo escolar existem evoluções e, além disso, a autora diz que é possível pontuar fragilidades e avanços no que diz respeito à avaliação praticada em sala de aula. O estudo mostrou que as práticas da escola tradicional estão presentes no dia a dia da escola e influenciam a prática avaliativa.

Na mesma linha investigativa, a dissertação de Villar (2009) também chamou atenção porque buscou compreender as práticas avaliativas em uma organização escolar por ciclos para identificar aproximações e distanciamentos entre os preceitos desse sistema e a sua materialização no cotidiano escolar. Os resultados do estudo apontaram que a adoção da política de ciclos não promoveu alterações substanciais na prática avaliativa das docentes. As mudanças operadas se restringiram aos aspectos técnico-instrumentais sem considerar as intenções educacionais pretendidas por tal sistema. Constatou-se que a prática avaliativa apresenta-se presa às concepções de uma avaliação autoritária e classificatória.

Também vale mencionar a pesquisa de R. Oliveira (2011) porque sua intenção foi compreender as percepções de pais ou responsáveis acerca da avaliação das aprendizagens

desenvolvida na escola de seus filhos, trazendo a opinião dessas importantes figuras no contexto educativo e revelou que, embora haja um discurso de envolvimento da família no contexto da escola, os pais ou responsáveis não participam efetivamente do processo avaliativo da aprendizagem de seus filhos, mas valorizam a concepção formativa da avaliação e percebem que as práticas avaliativas compreendem aspectos formais (provas, tarefas de casa, atividades em sala de aula) e informais (juízos sobre valores e atitudes dos filhos/estudantes). Além disso, a pesquisa concluiu que os pais ou responsáveis entendem que seus filhos são avaliados, também, por terem ou não acompanhamento familiar e, por isso, se sentem constrangidos e obrigados a responder pela não aprendizagem dos filhos.

No âmbito da avaliação institucional foram encontradas 07 pesquisas na BDTD, entre teses e dissertações, desenvolvidas na educação superior entre 2007 e 2013 - não são comuns as pesquisas que tratem desse nível da avaliação na educação básica. Foi encontrada apenas uma pesquisa sobre avaliação institucional na educação básica (MORAES, 2008). A dissertação teve por objetivo analisar a implementação da autoavaliação institucional em uma escola pública rural de São Paulo. O autor mostra que a autoavaliação institucional pode trazer contribuições à instituição, pois revelou vozes dos envolvidos no processo educativo da escola, que ao reconhecerem as fragilidades da instituição, diziam querer “mudar a cara da escola” (p.154). Além disso, o autor revela que o coletivo da escola enxerga a autoavaliação institucional como momento de autoconhecimento e de possibilidade de intervenção nas questões necessárias, mas afirma que a escola pesquisada tem muito a percorrer, pois a autoavaliação ainda é um desafio, é preciso que se caminhe para longe da cultura avaliativa da punição e do mérito e se vislumbre de fato mudanças nas práticas e no cotidiano das escolas.

Quanto à avaliação externa na educação básica, foram encontrados 13 trabalhos na BDTD, nos quais destacam-se a política de avaliação da educação básica e como essa política se coloca no âmbito da gestão e das práticas docentes, além dos impactos dessa política nas redes de ensino.

Vale mencionar que foi encontrada apenas uma tese que se preocupou em pesquisar a avaliação externa em larga escala nos três primeiros anos do ensino fundamental, a qual teve, especificamente, como objeto de pesquisa, a Provinha Brasil. Mello (2012) analisou a Provinha Brasil para compreender os procedimentos que regulam e estabelecem a política de alfabetização e letramento inicial, tendo como parâmetros os discursos pedagógicos, linguísticos e estatísticos emanados do exame. Para tanto, a pesquisa se concentrou nos índices de desempenho dos alunos nas questões da prova. Para a autora, a Provinha Brasil mostra maior

visibilidade do processo de alfabetização e, nas suas palavras, uma (in)visibilidade do letramento em relação à leitura.

A pesquisa de Dantas (2009) investigou as contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala na Bahia e merece destaque, pois traz a avaliação para as aprendizagens como vertente da avaliação externa e aponta que uma avaliação em larga escala só faz sentido quando a parte interessada, os *stakeholders*, e seus usuários, no caso as escolas do estado da Bahia, fazem uso dos resultados a fim de melhorar a qualidade da educação. A avaliação para as aprendizagens ganha destaque na tese de doutorado de Dantas, porque esta afastaria a avaliação externa em larga escala do formato mais comum nesse tipo de política implementada em diversos estados brasileiros: ao invés de preocupar-se estritamente com prestação de contas e com a responsabilização, a avaliação cederia espaço ao diagnóstico detalhado nas áreas pesquisadas – língua portuguesa e matemática, no caso – possibilitando a resolução de problemas em cada turma dos anos iniciais do ensino fundamental. A autora observou a falta de articulação da política de avaliação externa com as demais políticas adotadas pela secretaria de educação, principalmente em relação às questões pedagógicas, pois percebeu que a avaliação para as aprendizagens pode ter ficado restrita à escola não permitindo que esta fizesse uso de seus resultados para buscar soluções para os problemas apontados. Além disso, a pesquisa revela um possível cansaço da escola que não conseguia dirimir seus problemas e, ao mesmo tempo, não recebeu auxílio externo para saná-los. A autora traz um aspecto que ela mesma intitula “intrigante”: os relatos das escolas pesquisadas apontam a avaliação como elemento motivador das aprendizagens, embora toda a literatura acerca do tema avaliação diga o quão classificatória, excludente e injusta ela pode ser; as escolas diziam que seus alunos estavam mais motivados em aprender em consequência da avaliação. Em suma, a tese conclui que a avaliação teve seu papel deslocado do processo para o produto.

Quanto à metodologia, no geral, os trabalhos analisados apresentam predominância metodológica na abordagem qualitativa, por meio de estudos de caso com uso de observações participantes e entrevistas semiestruturadas.

No que diz respeito à segunda categoria desta pesquisa, “Bloco Inicial de Alfabetização”, foi possível também organizar as publicações por temáticas, dispostas no Apêndice A, sendo que o levantamento foi feito tendo como descritores expressões relacionadas à escola organizada em ciclos, já que com a expressão Bloco Inicial de Alfabetização a busca foi praticamente estéril.

Foi possível perceber com a organização por temas que a escola organizada em ciclos tem sido pauta de estudos e de investigações, pois foram encontrados 135 trabalhos. Desses, apenas 06 pesquisas disponíveis na BDTD e 05 artigos publicados na ANPEd entre 2007 e 2013 tiveram designadamente esse tipo de organização da escolaridade como objeto de estudo. Quando se trata especificamente de avaliação na escola organizada em ciclos, a produção se restringe ainda mais, totalizando 10,37% da produção geral sobre ciclos no período pesquisado.

As teses e dissertações analisadas abordam, em geral, o baixo rendimento dos alunos, os conselhos de classe, o currículo, a formação continuada e a concepção dos professores acerca da escola em ciclos. Foram encontradas duas dissertações que focalizam o Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: 1ª) a pesquisa de Tolentino (2007) sob o título “Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal” que se propôs a investigar como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal articulam a educação continuada proposta pelo Bloco Inicial de Alfabetização - BIA ao trabalho docente que desenvolvem. A autora aponta que as professoras, por meio da educação continuada, apropriaram-se de referenciais que oportunizaram a organização do trabalho que realizaram em sala de aula e na coordenação pedagógica e que a educação continuada proposta pelo Bloco Inicial de Alfabetização instituiu a reflexão coletiva na coordenação pedagógica da escola pesquisada. 2ª) A pesquisa de Pereira (2008), sob o título “A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal”, já comentada anteriormente.

Entre os artigos da ANPEd que abordam a escola em ciclos, foi encontrado apenas um trabalho sobre o Bloco Inicial de Alfabetização no período investigado: “Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização” (VILLAS BOAS, 2009). Esse artigo apresenta resultados parciais de pesquisa realizada sobre a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização e analisa as contribuições do Projeto Interventivo para o desenvolvimento da avaliação formativa no Bloco. A autora acredita que o Projeto Interventivo desenvolvido em consonância com a avaliação formativa requer a individualização/diferenciação do ensino.

Os trabalhos analisados, entre teses, dissertações e artigos, discutem a alfabetização, o letramento, o ensino de determinadas áreas do conhecimento, bem como a importância da organização do trabalho pedagógico repensado em seus espaços e tempos na escolaridade em ciclos. Outra temática que apareceu neste panorama foi o estudo referente à profissionalização do docente na escola em ciclo em um estudo que investigou de que forma o desenvolvimento

profissional de professoras é influenciado pela experiência e pelas vivências de cada uma delas na trajetória da carreira.

Na maioria das produções encontradas pelo levantamento realizado, há o predomínio da pesquisa qualitativa com estudos de caso e pesquisa-ação e procedimentos como a observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários.

Não foram localizados, no período do levantamento, pesquisas ou artigos que discutissem a avaliação em seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional – na escola organizada em ciclos.

O Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GPPEPE, vinculado à Universidade Estadual de Ponta Grossa, traz em seu sítio eletrônico o cenário das teses e dissertações em torno da avaliação e da escola organizada em ciclos produzidas no Brasil entre 2000 e 2013 (STREMEL, S.; MAINARDES, J., 2000 a 2013), categorizando estas pesquisas, de modo que foi possível averiguar que nesse período, de um total de 261 trabalhos, nenhum deles aborda a avaliação em seus três níveis na escola em ciclos, apenas 04 dissertações tratam da avaliação na sala de aula, 02 discutem a avaliação institucional e nenhuma tese ou dissertação versa sobre a avaliação externa, talvez devido ao fato de a avaliação externa ser uma prática ainda recente nos anos iniciais do ensino fundamental, segmento no qual se concentram a maioria das escolas organizadas em ciclos no país.

O último levantamento sobre as produções no período de 2007 a 2013 foi realizado buscando encontrar produções dentro da categoria de pesquisa “Ações e orientações para a educação básica pública”. O levantamento pode ser organizado também por temas, os quais estão dispostos no Apêndice A, e possibilitou encontrar na BDTD e na ANPEd trabalhos que se relacionam mais diretamente com o objeto de pesquisa em questão:

**Figura 5** - Concentração de pesquisas e artigos que discutem a avaliação em cada um de seus três níveis e a escola organizada em ciclo no âmbito das ações e orientações para a educação básica pública entre 2007 e 2013.



No campo das ações e orientações para a educação básica foram encontradas 09 pesquisas na BDTD que discutem as mudanças exigidas pelas transformações políticas, econômicas e culturais que têm envolvido os países nas últimas décadas, interferindo nas políticas educacionais e na caracterização da ação supervisora de ensino.

Sobre as reformas educacionais, Torres (2009), em sua pesquisa, discute a ação supervisora na escola pública da rede estadual de ensino de São Paulo dos anos de 1970 aos de 1990, articulando-as às reformas educacionais ocorridas naquele período. Segundo a autora, o Supervisor de Ensino no Estado de São Paulo, como membro da equipe de supervisão da Diretoria de Ensino, é um articulador e mediador entre as políticas educacionais implementadas e as propostas pedagógicas desenvolvidas por cada Unidade Escolar.

Uma pesquisa que merece ser destacada neste relatório é a realizada por Mundim (2009) pelo fato de analisar a escola organizada em ciclos na cidade de Goiânia tendo como foco os processos de regulação das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil a partir dos anos de 1990, tentando compreender como as resoluções adotadas para a organização da escolaridade em ciclos correspondem ou não aos processos de regulação das políticas educacionais, constituindo-se um contraponto aos processos hegemônicos de regulação em curso. A autora pôde constatar que a organização da escola em ciclos na educação de Goiânia é uma política que caminha contraditoriamente ao movimento de flexibilização, incluindo períodos de desregulamentação/regulamentação e que o paliativo da flexibilização não tem cessado os processos de produção do fracasso escolar, para o qual são necessárias formas cada vez mais complexas de regulação social.

Brisac (2010) pesquisou “A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo”. Foi importante ler esse trabalho, considerando que o seu foco estava na gestão educacional da escola em ciclos. O intuito da autora era compreender as mudanças derivadas da organização do ensino em ciclos para a gestão escolar, a fim de identificar e analisar as demandas da legislação sobre o tema e da prática da gestão escolar em uma escola de ciclo I e ciclo II. A metodologia de pesquisa adotada utilizou análise documental, observações e entrevistas realizadas na escola, o que permitiu concluir que a rigidez de horários, a ausência de espaços adequados, o quantitativo de alunos em sala de aula e a carência de recursos humanos tornam o impacto dos projetos de intervenção na escola quase nulo, pois atrapalha o desenvolvimento de uma avaliação mais individualizada, conforme pretende a organização do ensino em ciclos; o projeto político-pedagógico e o planejamento de ações são realizados sem a participação do coletivo da comunidade escolar, sendo encarados

apenas como exigência estritamente burocrática; o trabalho coletivo existe apenas na hora de aplicar a reforma imposta do currículo por mecanismos de controle como os índices de desempenho provenientes das avaliações externas; as ações coletivas quando ocorrem são realizadas na base do imediatismo, impedindo o planejamento e a sistematização do ensino a partir do debate coletivo do projeto político-pedagógico e a participação de pais e dos próprios alunos nos conselhos de classe é inexpressiva. Desta forma, a autora infere que a escola em ciclos e a progressão continuada proposta para as escolas do estado de São Paulo constituem um desafio para a gestão escolar, pois uma gestão participativa, democrática, preocupada com os fins especificamente pedagógicos, os quais focalizam o acesso das classes populares aos bens culturais e a uma formação crítica, consciente e emancipatória do homem ainda é negligenciada na escola, onde o trabalho pedagógico se estrutura de forma extremamente burocratizada.

Entre os artigos publicados pela ANPEd entre 2007 e 2013 que discutem a avaliação em seus três níveis no âmbito das políticas educacionais, encontra-se o de Machado (2009) que discute a implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas – SP sob a perspectiva dos gestores, os quais revelaram que a grande dificuldade enfrentada pela escola pesquisada foi a implantação do ensino fundamental de nove anos simultaneamente aos ciclos nas escolas do município. Para a escola, o que se fazia em dois anos poderia, então, ser realizado em três, ou seja, os professores dos ciclos 1 e 2 conseguiam conceber as aprendizagens em um tempo maior, mas necessitariam de uma formação diferente para tal, considerando que sua formação e sua experiência apontavam para outra forma de trabalho docente. Outra questão que chama atenção no artigo é que a não reprovação e a implantação do ciclo incomodaram bastante e, além disso, até as transferências foram sinais de problemas por causa dos registros nos históricos escolares dos alunos, pois na escola conviviam a organização por ciclo e a organização seriada, dificultando o entendimento e a aceitabilidade da comunidade escolar.

Por meio do levantamento realizado não foi encontrado nenhum trabalho que pesquisasse as ações e as orientações da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização no DF tendo como foco a avaliação em seus três níveis: a desenvolvida no cotidiano da sala de aula, a externa e a institucional, com vistas ao trabalho desenvolvido nas escolas. Por isso, o levantamento de pesquisas com base nos eixos que norteiam a presente pesquisa justifica-se pela complexidade do objeto e possibilita conhecer as produções do campo acadêmico.

A relevância desta investigação pauta-se no levantamento feito com o intuito de conhecer as pesquisas realizadas entre os anos de 2007 e 2013 referentes aos eixos do projeto e contou com os motivos pessoais, profissionais e acadêmicos da pesquisadora.

O tema avaliação tem se mostrado presente nos trabalhos que discutem educação, principalmente quando se trata da avaliação para as aprendizagens, conforme pude observar no levantamento realizado. No entanto, a avaliação presente na educação se ramifica em três níveis, os quais estão intimamente relacionados: a avaliação desenvolvida em sala de aula, a avaliação externa e a avaliação institucional. Esta pesquisa, que discute as possibilidades e os desafios da avaliação desenvolvida em favor das aprendizagens na escola organizada em ciclos no DF, não poderia deixar de considerar esses três níveis como partes integrantes de um único processo. O levantamento acerca das produções nesta área esclarece a importância de pesquisas que caminhem além da sala de aula ou além dos trabalhos realizados no âmbito das secretarias de educação. É válido, pois, que se pesquise a avaliação em seus diferentes papéis e não isoladamente, nas práticas avaliativas ou como ela se produz institucionalmente dentro da escola ou, ainda, como ela é em larga escala. É preciso enxergá-la como um todo no processo educativo.

A partir do exposto, pretendi buscar respostas, por meio de um estudo descritivo-analítico para o seguinte problema de pesquisa: como se aborda e se pratica a avaliação na sala de aula, a avaliação institucional e a avaliação externa em larga escala a partir das ações e dos documentos pedagógico-curriculares da Secretaria de Educação do DF para o Bloco Inicial de Alfabetização?

Esta questão deu origem ao objetivo central da investigação: compreender a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização em seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional – desde as orientações e ações da Secretaria de Educação do Distrito Federal até o trabalho nas escolas.

Para melhor compreensão do tema estudado e para um delineamento claro das ações investigativas, os objetivos específicos da pesquisa foram estruturados a fim de analisar:

- o percurso das orientações pedagógico-curriculares sobre a avaliação - em seus três níveis - adotadas pela SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização das subsecretarias pedagógicas às escolas;
- se/como os documentos pedagógico-curriculares da SEEDF em vigor abordam a avaliação em seus três níveis.

- o desenvolvimento de ações para o Bloco Inicial de Alfabetização pela SEEDF, que envolvam a avaliação em seus três níveis tais como cursos, fóruns, reuniões, palestras;
- se/como professores do Bloco Inicial de Alfabetização constroem suas práticas avaliativas a partir das orientações da SEEDF;
- se/como a organização do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização articula os três níveis de avaliação e
- as características e as tendências da avaliação desenvolvida em uma escola de uma Coordenação Regional de Ensino do Distrito Federal a partir da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização.

O capítulo seguinte apresenta a trajetória metodológica da pesquisa e demais aspectos intrínsecos ao desenvolvimento deste trabalho.

## Trajectoria metodológica da pesquisa

*A investigação em Ciências Sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que se encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido.*

**(QUIVY; CAMPENHOUDT, 1988, p. 13)**

Tendo em vista o objetivo central e observando as palavras dos autores na epígrafe, o estudo qualitativo foi a abordagem que considere mais pertinente para responder as minhas questões de investigação, uma vez que esse tipo de metodologia “responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado” (MINAYO, 2006, p.21). Além disso, a meu ver, é a que melhor se adéqua, porque pode provocar diálogo entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa.

Nesse caminho, concordo com Bodgan e Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A abordagem qualitativa apresenta um caráter dialógico, viabiliza uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características de situações pesquisadas e evidencia valores, crenças, representações, opiniões, atitudes, permitindo a compreensão dos fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade, como é o caso da avaliação. Além disso, o estudo qualitativo, segundo Lüdke e André (1986, p.18), “[...] é o que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e que está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”.

Considerando que as atitudes das pessoas ocorrem segundo suas representações, crenças, sentimentos e valores e que, por isso mesmo, seus comportamentos têm sempre um significado, o qual não se pode conhecer de forma abrupta e imediata, os objetivos deste estudo exigiram, portanto, lançar mão de uma abordagem qualitativa na recolha dos dados, acompanhando os desdobramentos das ações e das orientações da SEEDF, por meio da inserção em suas esferas central e intermediária, bem como na esfera local, em uma escola que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização. Foi preciso ter também como interlocutores, de forma menos direta, os demais professores atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização da Coordenação Regional de Ensino – CRE participante da pesquisa.

Por isso, diante da realidade investigada, que é um contexto complexo e dinamizado por um intenso movimento de acontecimentos e significados, foram muitas as possibilidades de interpretação, o que exigiu efetivo envolvimento nos acontecimentos no campo e com os colaboradores da pesquisa, o que me conduziu a entender que esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso com características etnográficas, pois, conforme Geertz (1989), o etnógrafo é aquele que observa, registra, analisa. Além disso, o objeto de estudo possui um caráter complexo e na mesma linha de Yin (2005),

[...] surge do desejo de compreender fenômenos sociais mais complexos, ou seja, todo estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclo de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos. (YIN, 2005, p. 20)

A opção por este tipo de estudo se pautou na preocupação com a complexidade da situação e na necessidade de focalizar o problema em seu aspecto total. Além disso, a escolha observou as características principais destacadas por Lüdke e André (1986):

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

O conhecimento construído a partir de um estudo de caso não é o mesmo construído a partir de outros tipos de pesquisa, pois no entendimento de Merriam (1988, *apud* ANDRÉ, 2005) é mais contextualizado, o que pode ser explicado pelas quatro características exploradas por André (2005):

- a) Particularidade: focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que faz do estudo de caso um tipo de pesquisa adequada para problemas práticos.
- b) Descrição: por causa do detalhamento literal da situação pesquisada.
- c) Heurística: porque possibilita uma compreensão do fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18).
- d) Indução: geralmente o estudo de caso se baseia na lógica indutiva.

Vale assinalar que a característica indutiva ocorre porque a pesquisa foi se configurando ao passo em que as informações foram sendo coletadas e, com base na fundamentação teórica, foram sendo estruturadas em categorias e estas em dimensões mais amplas. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.47-51).

Assim, o estudo de caso com características etnográficas se revelou com uma adequada estratégia de pesquisa para o objeto de estudo em questão, porque para André (1995, p. 19) uma etnografia é delineada na descrição de uma cultura e sua preocupação principal é o significado das ações e dos eventos para os sujeitos. A autora argumenta que aquele que investiga vai se deparar com diversas formas de interpretação da vida, diversas maneiras de compreender o

senso comum, irá obter dos colaboradores da pesquisa significados variados de suas experiências e vivências, mas buscará revelar essa multiplicidade de significados (*Ibid.*, p. 20).

A íntima relação do pesquisador com o universo dos colaboradores da pesquisa constitui-se não como alguém que conhece tudo, mas sim como aquele que sabe o que é ser pesquisador no cenário investigado e, concordando com André (2005), uma pesquisa com essas características não se resume a descrever, ela deve ir muito além, reconstruindo ações e relações. Nesse sentido, cabe ao pesquisador reconhecer outras lógicas e estabelecer as devidas construções, por meio de diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de informações, a fim de proporcionar o que Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) chamam de triangulação, com o objetivo de gerar maior credibilidade à pesquisa.

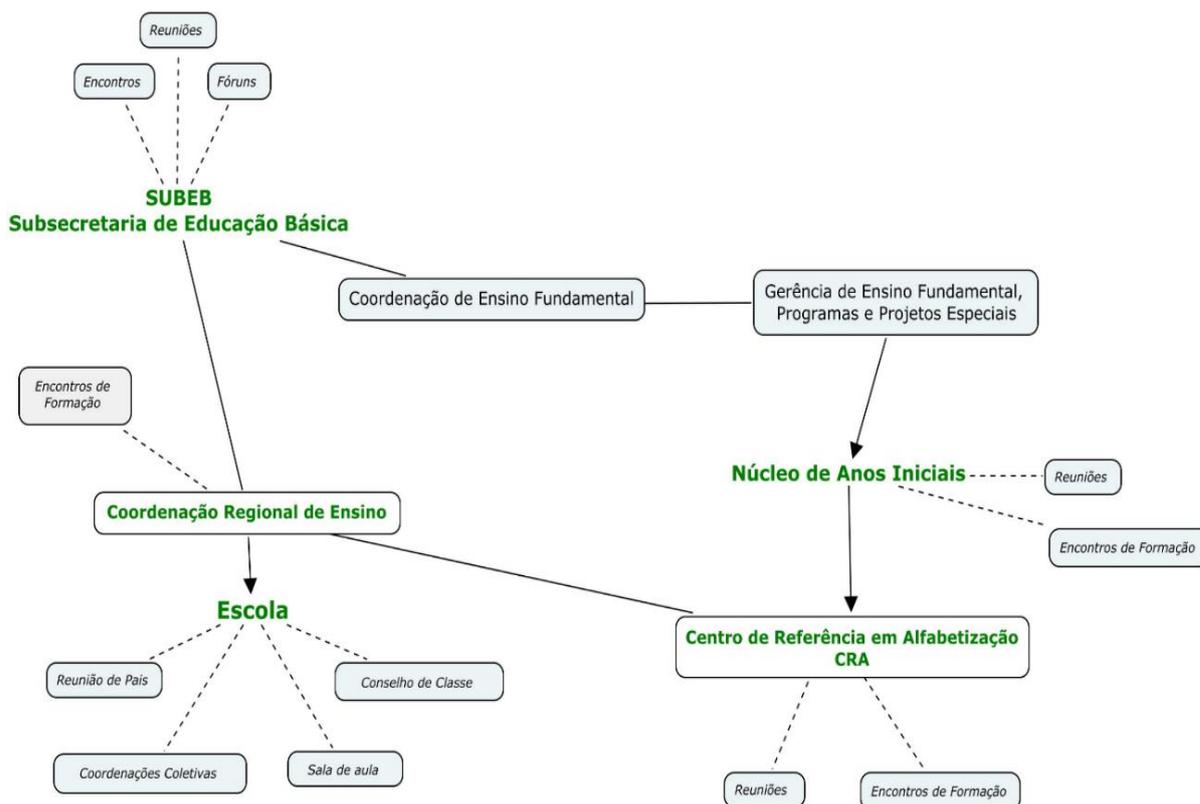
Assim, a pesquisa exigiu minha imersão direta no contexto para compreender ao máximo a situação investigada, por isso foi importante o uso de variados procedimentos/instrumentos de coleta de informações, uma vez que a realidade é complexa e um só instrumento poderia não responder as questões desta pesquisa, além do mais “[...] as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 163).

Neste trabalho, procuro defender que a fragmentação das ações e a inconsistência de acompanhamento na prática pedagógica das orientações acerca da avaliação em seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional - por parte da SEEDF até o âmbito escolar e os desafios da escola em ciclos encaminham as escolas para um trabalho na sala de aula indiferente à progressão continuada e despreocupado com o desenvolvimento e com os resultados da avaliação, permitindo que concepções e práticas avaliativas permaneçam inalteradas, inibindo, por sua vez, o Bloco Inicial de Alfabetização de fazer parte de fato de uma escola organizada em ciclo.

Para esclarecer e sustentar o desenvolvimento da proposição apresentada, apoiei-me na coleta de informações por meio de instrumentos/procedimentos de pesquisa que atenderam à multiplicidade exigida por um estudo como este: análise documental, observação participante com registro de campo, entrevistas semiestruturadas, questionário e carta reflexiva - escrita por uma professora do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização da sala de aula observada - para compreender ao máximo o objeto de estudo e garantir validade e fidedignidade.

Esses instrumentos/procedimentos foram diluídos no cenário geral da pesquisa. Foi preciso acompanhar as ações e as orientações da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização nos diversos espaços que compõem esse cenário, os quais busco ilustrar com a figura a seguir:

**Figura 6** - Mapa do cenário da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Em agosto de 2012 fiz o primeiro contato com a Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB que me autorizou acompanhar as ações voltadas para o Bloco Inicial de Alfabetização, tanto nas esferas central e intermediária quanto na local (em uma escola). Durante o 2º semestre de 2012 acompanhei os trabalhos realizados pelos setores pedagógicos da esfera central SEEDF, por meio das reuniões e dos encontros de formação com os coordenadores e com os professores de anos iniciais; de janeiro a junho de 2013 acompanhei as ações desenvolvidas por uma Coordenação Regional de Ensino - CRE, bem como pelos Centros de Referência em Alfabetização - CRA pertencentes a esta mesma Regional de Ensino, e de julho a outubro de 2013 acompanhei diariamente os trabalhos em uma sala de aula do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização na mesma CRE. Pude seguir as ações nos diferentes espaços graças à colaboração e disponibilidade de todos os responsáveis por cada segmento que me informavam

frequentemente acerca do que era planejado para o Bloco Inicial de Alfabetização por meio de comunicações via *e-mail*.

O Quadro 1, a seguir, busca proporcionar uma visibilidade dos objetivos específicos do estudo alinhados aos procedimentos/instrumentos, em seguida descrevo como se efetivou o trabalho de campo e a coleta de informações.

**Quadro 1** - Objetivos específicos e procedimentos/instrumentos de pesquisa.

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Procedimentos/Instrumentos de Pesquisa</b>
Analisar as orientações pedagógico-curriculares sobre a avaliação em seus três níveis adotadas pela SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise documental</li> <li>▪ Observação participante e registro de campo</li> <li>▪ Entrevista semiestruturada</li> <li>▪ Questionário</li> <li>▪ Carta reflexiva</li> </ul>
Analisar se/como os documentos pedagógico-curriculares da SEEDF abordam a avaliação em seus três níveis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise documental</li> </ul>
Analisar o desenvolvimento de ações para o Bloco Inicial de Alfabetização pela SEEDF, que envolvam a avaliação em seus três níveis tais como cursos, fóruns, reuniões, palestras nas esferas central, intermediária e local.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação participante e registro de campo</li> <li>▪ Análise documental</li> <li>▪ Entrevista semiestruturada</li> <li>▪ Questionário</li> </ul>
Analisar se/como professores do Bloco Inicial de Alfabetização constroem suas práticas avaliativas a partir das orientações da SEEDF.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação participante e registro de campo</li> <li>▪ Entrevista semiestruturada</li> <li>▪ Questionário</li> <li>▪ Carta reflexiva</li> </ul>
Analisar se/como a organização do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização articula os três níveis de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação participante e registro de campo</li> <li>▪ Análise documental</li> <li>▪ Entrevista semiestruturada</li> </ul>
Identificar características e tendências da avaliação desenvolvida em escolas de uma Coordenação Regional de Ensino do Distrito Federal a partir na implementação do Bloco Inicial de Alfabetização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação participante e registro de campo</li> <li>▪ Entrevista semiestruturada</li> <li>▪ Questionário</li> <li>▪ Análise documental</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Pensando na análise documental como um procedimento de pesquisa bastante confiável, ela foi escolhida por ser considerada indispensável para a triangulação com os demais procedimentos, porque essa via possibilita a validação dos dados colhidos, desvelando aspectos importantes do problema de pesquisa. Além disso, conforme Gil (1991), as pessoas não são as únicas fontes de informações.

A análise de documentos foi primordial para a investigação apresentada, pois foi possível extrair desse material informações relevantes, afinal os documentos podem revelar as concepções, a dinâmica e as intenções de determinadas políticas públicas. Por isso, recorrer à análise documental significou a possibilidade de ampliar o entendimento do objeto de estudo, o qual solicita uma contextualização conceitual, histórica e temporal, favorecendo uma compreensão do social, conforme o pensamento de Cellard (2008):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 285).

Desenvolver uma análise de documentos significa lançar mão de inferências a partir do conteúdo expresso e se constitui como um caminho para o estudo da comunicação por meio das mensagens emitidas (BRAVO, 1991; TRIVIÑOS, 1987).

Foi uma fase importante da pesquisa. A seleção dos documentos ocorreu pela relação de cada um deles com o objetivo central. Optei por não priorizar um ou outro documento, reunindo tudo que estivesse associado ao Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, conforme sinaliza o quadro a seguir:

**Quadro 2** – Quadro genérico de documentos analisados

<b>Documentos analisados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</li> <li>▪ Currículo das Escolas Públicas do DF.</li> <li>▪ Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização.</li> <li>▪ Diretrizes de Avaliação Educacional para as escolas públicas do DF.</li> <li>▪ Documentos relativos ao Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.</li> <li>▪ Documentos relativos à Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.</li> <li>▪ Documentos relativos à Provinha Brasil.</li> <li>▪ Projeto político-pedagógico da SEEDF.</li> <li>▪ Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas.</li> <li>▪ Plano de Ação da Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Ensino Fundamental/Anos Iniciais.</li> <li>▪ Plano de Ação da Gerência Regional De Educação Básica/Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.</li> <li>▪ Projeto político-pedagógico da escola participante da pesquisa.</li> <li>▪ Plano de Ação da Coordenação Pedagógica da escola participante da pesquisa.</li> <li>▪ Documentos relativos aos Centros de Referência em Alfabetização</li> <li>▪ Procedimentos escritos de avaliação.</li> <li>▪ Instrumentos formais de avaliação dos alunos.</li> <li>▪ Documentos relativos à formação continuada como pautas, slides e outros distribuídos aos cursistas</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos documentos ocorreu a partir de unidades de contexto, nas quais pretendi “explorar o contexto em que determinada unidade ocorre, e não apenas sua frequência” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42) para uma compreensão mais segura acerca de como a avaliação em seus níveis se insere nos documentos, conforme disposto no Apêndice D.

Moreira (2005) conceitua a análise documental como um processo de identificação, verificação e apreciação (MOREIRA, 2005, p. 271-272). A partir disso, a análise documental para esta pesquisa seguiu duas etapas propostas pelo autor: 1ª) apuração e organização do material, baseadas em uma leitura utilizando critérios da análise de conteúdo, e 2ª) análise

crítica do documento – caracterização, descrição e comentários, classificação, levantamento de assuntos recorrentes, codificação, decodificação, interpretação e inferência (*Ibidem.*)

A apuração e a organização dos documentos ocorreram a partir de seguidas e cuidadosas leituras para identificar, inicialmente, os objetivos de cada documento, para analisar se/como cada um deles aborda a avaliação em seus três níveis e identificar orientações acerca da avaliação em seus três níveis para o Bloco Inicial de Alfabetização de cada um deles. Os trechos de cada documento, que discorriam sobre avaliação, foram realçados, o que exigiu novas leituras destes trechos. A fim de ordenar os documentos e facilitar a análise, foram criados quadros sinóticos, nos quais foram transcritos os trechos destacados dos documentos e onde foram listadas outras informações julgadas importantes, inclusive quaisquer relacionadas ao Bloco Inicial de Alfabetização. Considerando o quantitativo de documentos que foram sendo incluídos na análise, cada quadro de organização dos dados recebeu uma codificação (Documento A, Documento B, Documento C, assim por diante) – Apêndice D – para facilitar o manuseio e a localização de determinada informação, como exemplifica o Quadro 3:

**Quadro 3** - Exemplo de quadro de organização das informações documentais.

<b>DOCUMENTO A</b>	
<b>Identificação</b>	
<b>Autoria</b>	
<b>Local/Data</b>	
<b>Objetivos</b>	
<b>Caracterização</b>	
<b>Orientações</b>	<b>Avaliação na sala de aula</b>
	<b>Avaliação externa</b>
	<b>Avaliação institucional</b>
<b>Bloco Inicial de Alfabetização - BIA</b>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta organização favoreceu ler e reler os documentos sucessivamente, o que culminou na análise crítica dos documentos e possibilitou a redação do 5º capítulo deste relatório de pesquisa, "A SEEDF e o Bloco Inicial de Alfabetização: a avaliação nas orientações pedagógico-curriculares da Rede".

As etapas desenvolvidas na análise documental permitiram também apresentar as informações, no decorrer deste relatório de pesquisa, sob outra configuração, por meio do uso de mapas conceituais, os quais costumam ser entendidos apenas como esquemas ou diagramas que indicam relações entre conceitos ou relação entre palavras que representam conceitos. No entanto, os mapas conceituais vão além disso, eles são “uma representação essencialmente cognitiva e lógica, necessariamente coerente e visual sobre um conhecimento” (FORTE, 2007 *apud* VEIGA, 2013, p. 49).

A opção pelo uso dos mapas conceituais se deu pela possibilidade que oferecem de tornar a apresentação e a visualização dos dados o mais prática e explicativa possível. Segundo Veiga (2013), eles são um instrumento mental “a serviço do ensino, da aprendizagem, da investigação e da avaliação.” (VEIGA, 2013, p. 49). A autora esclarece que “O mapa conceitual, além de transformar em concreto o que era abstrato, favorece a articulação entre a teoria e a prática, bem como possibilita construir relações significativas.” (*Ibid.*, p. 67). Desse modo os mapas conceituais foram significativos para organizar e apresentar as informações provenientes dos documentos, bem como do referencial teórico, a fim de enriquecer a análise descritiva dos dados.

Ao lado da análise documental, a observação<sup>8</sup> foi um dos procedimentos/instrumentos utilizados para a recolha de informações e pode ter sido o que mais me forneceu detalhes, inclusive porque ocorreu desde a formulação do problema de pesquisa (RICHARDSON, 1999) e, além disso, pude colher informações durante situações que ocorreram de forma espontânea. De fato a observação foi indispensável para esta investigação, pois viabilizou aproximação com os interlocutores, proporcionando melhor compreensão de suas perspectivas e, conseqüentemente, facilitando compreender como se dão as ações e as orientações da SEEDF quanto à avaliação em seus três níveis para o Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal e de que maneira elas chegam à escola e como se manifestam no trabalho realizado na sala de aula.

Sobre a aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) dizem que

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. [...] Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

---

<sup>8</sup> Encontra-se no Apêndice E os eixos para a observação participante com registro escrito.

Dada a importância da observação participante para a pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 30) se referem ao conteúdo da observação, dizendo que “Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral.” Sendo assim, o pesquisador precisa se organizar para que o conteúdo de suas observações não resulte em um “amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema.” (*Ibidem*). Por isso, em cada observação fui registrando o que ocorria conforme os objetivos da pesquisa e, em momentos específicos, registrava também situações que chamavam muito a atenção e que, de alguma forma, poderiam ter relação com o objeto de pesquisa.

A observação participante ocorreu durante todo o 1º semestre de 2013, perfazendo mais de 150 horas de observação<sup>9</sup> em reuniões promovidas pelo Núcleo de Anos Iniciais da SUBEB/SEEDF com os coordenadores intermediários das Coordenações Regionais de Ensino e articuladores dos Centros de Referência em Alfabetização, em reuniões promovidas pela Coordenação Regional de Ensino - CRE participante da pesquisa com os coordenadores locais e com os professores do Bloco Inicial de Alfabetização, em reuniões e em outras ações do Centro de Referência em Alfabetização - CRA da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa e em cursos de formação da EAPE e do PNAIC. O 2º semestre de 2013 foi reservado para a observação em uma sala de aula do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização.

Foram-me indicadas três Coordenações Regionais de Ensino para que eu pudesse acompanhar suas atividades para o Bloco Inicial de Alfabetização. Mas, como não seria possível abarcar esse número, a escolha se deu pelo interesse de uma delas em colaborar com a pesquisa.

A sala de aula observada foi uma do 2º ano do Bloco, porque é nesse período que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental vivenciam pela primeira vez a avaliação em larga escala, por meio da Provinha Brasil. Além disso, tem-se a crença de que, sendo o período de alfabetização compreendido em três anos, é possível que haja uma “despreocupação” com as aprendizagens dos alunos, porque se tem mais um ano para consolidar/efetivar sua alfabetização.

A escolha da sala de aula observada foi um desafio, porque as professoras convidadas a colaborar, mesmo entendendo os objetivos da pesquisa e considerando sua relevância, diziam que eu iria ficar muito tempo em sua sala de aula ou apresentavam outras justificativas que

---

<sup>9</sup> O Quadro Sinótico disposto no Apêndice O apresenta uma descrição sumária da observação.

evidenciavam que é ainda é muito difícil socializarmos nosso trabalho “ao vivo”. Durante um período de observação que ocorreu no curso de formação para o PNAIC, expus as características e os objetivos do meu trabalho aos professores cursistas e a minha dificuldade em realizar essa parte da pesquisa, então, gentilmente e de forma muito simpática e receptiva, uma professora se ofereceu para contribuir abrindo as portas de sua sala de aula para que eu realizasse, enfim, a observação naquele espaço.

Foram observados todos os aspectos relacionados às ações e às orientações da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização quanto à avaliação em seus três níveis e aqueles referentes às práticas avaliativas no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, além dos demais aspectos que se mostraram importantes para uma compreensão mais apurada do objeto de estudo aqui destacado, conforme roteiro disposto no Apêndice E. Foram mais de 45 horas de observação na sala de aula, além da observação de outras atividades na escola, como reunião de pais e conselho de classe.

A entrevista semiestruturada foi mais um dos instrumentos/procedimentos escolhidos para este estudo, porque, segundo May (2004, p. 145), “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” e, sendo um momento que se assemelha a uma conversa, não sendo rígida como uma entrevista formal, ela proporciona uma aproximação com o interlocutor, permitindo que haja um aprofundamento das questões levantadas pela flexibilidade e possibilidade de adaptação ao que está sendo revelado pelo entrevistado.

Segundo Triviños (1987, p. 146), os questionamentos realizados na entrevista semiestruturada podem favorecer o surgimento de novas hipóteses a partir das respostas dadas pelo entrevistado. O autor completa seu pensamento, apontando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.” (*Ibid*, p. 152).

Pela flexibilidade e liberdade, a entrevista semiestruturada requer alguns cuidados, entre eles Lüdke e André (1986) sinalizam que é importante que o pesquisador organize um roteiro com os pontos principais a serem questionados, seguindo uma ordem lógica e psicológica, em uma sequência que discorra sobre os assuntos dos mais simples aos mais complexos, evitando saltos bruscos entre as questões, atentando não apenas ao roteiro, mas também aos gestos, expressões, entonações, sinais não verbais.

O roteiro possibilita ao pesquisador se organizar para o momento da entrevista e busca conduzi-lo aos objetivos pretendidos, facilitando, inclusive, aos entrevistados responderem às questões de maneira mais clara e objetiva. Sendo assim, os Apêndices de F a L apresentam os roteiros básicos utilizados para as 09 entrevistas semiestruturadas realizadas. As entrevistas tiveram em média 1h15 de duração e totalizaram 9h de gravação que resultaram em 235 páginas de transcrição.

Os interlocutores entrevistados receberam uma codificação para resguardar o anonimato e foram caracterizados neste trabalho pela função que desempenham na SEEDF:

**Quadro 3** - Caracterização dos interlocutores entrevistados pela função que executam na SEEDF.

Colaborador	Data da entrevista	Caracterização <sup>10</sup>	Esfera em que desempenha a função na SEEDF
C1	20/6/2013	Professor integrante da equipe responsável pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas para todos os níveis e modalidades da educação básica no DF.	Central
C2	24/6/2013	Professor integrante da equipe responsável pela sistematização e execução de projetos e programas no ensino fundamental da educação básica no DF.	
C3	08/7/2013	Professor integrante da equipe responsável pela sistematização e execução de projetos e programas nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica no DF.	
C4	24/6/2013	Professor integrante da equipe responsável pelo acompanhamento das políticas pedagógicas para todos os níveis e modalidades da educação básica em uma Coordenação Regional de Ensino do DF.	Intermediária
C5	27/6/2013	Professor integrante da equipe responsável pela sistematização e execução de projetos e programas pedagógicos na educação básica em uma Coordenação Regional de Ensino.	
C6	10/7/2013	Professor integrante da equipe responsável pela orientação, pelo acompanhamento e pela oferta de subsídios à prática pedagógica dos professores alfabetizadores no Bloco Inicial de Alfabetização.	
C7	29/8/2013	Professor responsável pela gestão da instituição educacional nos âmbitos administrativo e pedagógico.	Local: a escola
C8	20/8/2013	Professor responsável pelo assessoramento ao Diretor e ao Vice-Diretor na instituição educacional em assuntos pedagógicos e pela articulação das ações dos coordenadores pedagógicos.	

<sup>10</sup> Caracterização dos interlocutores com base no Projeto Político-Pedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: a construção de outra sociedade começa na escola (DISTRITO FEDERAL, 2012c). As informações acerca das responsabilidades dos profissionais dos níveis central e intermediário da SEEDF que contam do Regimento Interno da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2009a), que ainda encontra-se em vigor, não atendem às especificidades da nova estrutura organizacional da SEEDF.

C9	22/8/2013	Professor responsável pela orientação, pelo planejamento e acompanhamento das atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte à Proposta Pedagógica, promovendo ações que contribuam para a implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação em vigor.	
----	-----------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Entrevistar esses profissionais foi de fundamental importância para a compreensão acerca da avaliação em seus três níveis nas ações e nas orientações da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização, porque pelo diálogo estabelecido com cada interlocutor foi possível perceber como se estruturam, principalmente, as ações direcionadas ao Bloco Inicial de Alfabetização e de que maneira cada setor da SEEDF - nas esferas central, intermediária ou local (na escola) - se articula para que tais ações atinjam seus objetivos. Além disso, as entrevistas foram de grande valor pelo fato de revelarem concepções, as quais se fazem presentes nas ações e nas orientações advindas de cada setor da SEEDF.

A fim de ampliar as informações, abrangendo um número maior de interlocutores e obtendo uma perspectiva ampliada acerca da avaliação em seus três níveis, bem como sobre as ações e orientações da SEEDF para o trabalho no Bloco Inicial de Alfabetização, utilizei também, como instrumento importante para esta pesquisa, um questionário para todos os professores do Bloco Inicial de Alfabetização das escolas pertencentes à Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa, totalizando 146 respondentes, os quais são, em sua maioria, professores com 8 anos ou mais de atuação da SEEDF. Do total de respondentes, 37 são graduados (26 em Pedagogia e os demais em áreas diversas), 106 cursaram especialização, dois têm mestrado e um cursou apenas o magistério. A maioria dos professores respondentes trabalham na mesma escola com o Bloco Inicial de Alfabetização há mais de 3 anos.

Gil (1991) vê no questionário uma:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1991, p. 128).

Por isso o uso de questionários em pesquisas com abordagem qualitativa tem sido muito comum. E, além desse aspecto comentado pelo autor, eles são objetivos, claros e apresentam mais facilidade na hora de compilar as informações colhidas. Entretanto, por conter um número fixo de perguntas, pode ser limitado, quando há a necessidade de uma recolha relevante de informações, as quais poderiam ser obtidas através de outros instrumentos. Por isso, para esta pesquisa o questionário não poderia ser, de maneira nenhuma, a única fonte de levantamento de dados, mas, aliado aos demais procedimentos/instrumentos, foi imprescindível. No

Apêndice M dispôs o questionário elaborado com cuidado para garantir que os objetivos do estudo em questão fossem assegurados.

Dessa forma, o questionário foi organizado com 33 questões - 28 de múltipla escolha, 03 do tipo Likert<sup>11</sup> e 02 questões abertas -, as quais focalizaram a experiência e o conhecimento dos professores acerca da escola em ciclos, acerca do que pensam sobre a avaliação e como as pratica em suas respectivas salas de aula, se participam das ações promovidas pela SEEDF, o que pensam acerca dessas ações, como veem as orientações da SEEDF sobre a avaliação, se discutem, estudam sobre a avaliação institucional e externa e se/como esses níveis da avaliação se fazem presentes em seu trabalho pedagógico.

O questionário possibilitou, por meio de uma análise descritiva, então, uma amostragem que, na pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), deve ser orientada com vistas à coleta de heterogeneidade no campo e no sentido de permitir uma ampla interpretação. Foram avaliadas as frequências absolutas e relativas de cada questão.

Tive a oportunidade de receber da professora da sala de aula observada, a Professora Clara<sup>12</sup>, uma carta com suas reflexões acerca dos elementos inerentes à sua prática e à maneira como concebe e pratica a avaliação em seu trabalho pedagógico. Assim, tal Carta Reflexiva<sup>13</sup> completa o elenco dos instrumentos/procedimentos<sup>14</sup> desta pesquisa a fim de instaurar confiabilidade e sustentação à tese apresentada.

A ideia da escrita dessa carta surgiu pela necessidade de encontrar uma maneira de “ouvir” a professora da sala de aula observada que a deixasse à vontade para pensar e compartilhar sua prática pedagógica, considerando que uma conversa, como em uma entrevista, pudesse restringir o pensamento da docente. Ainda mais pelo fato de o registro escrito sobre nosso trabalho potencializar a reflexão acerca das possibilidades e limitações da nossa prática e, permitir olharmos, a partir de nós mesmos, aquilo que realizamos, significando mergulhar na sensação de responsabilidade e autonomia em nossas ações.

O registro escrito é defendido por Zabalza (2004, p. 94) como via de “reflexão da ação”, representa, então, “alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva”. (*Ibid.*, p. 136).

---

<sup>11</sup> A escala Likert é uma escala psicométrica que possibilita ao respondente do questionário registrar o seu nível de concordância ou de discordância a uma dada afirmativa.

<sup>12</sup> Nome fictício.

<sup>13</sup> O roteiro sugerido à Professora para a escrita da Carta encontra-se no Apêndice N.

<sup>14</sup> O Apêndice B apresenta o quadro: Detalhamento da relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos de pesquisa.

Assim sendo, julguei a carta como um instrumento/procedimento valioso para compor o rol de informações para a pesquisa, visto que traria o posicionamento reflexivo e crítico da docente.

A escola da sala de aula observada está localizada em uma Região Administrativa do DF a 25,8 Km de Brasília. Trata-se de uma área considerada de periferia urbana criada em 1993 como parte das ações do Programa de Assentamento do Governo do Distrito Federal - GDF, que distribuiu mais de 15 mil lotes na época. Hoje a população daquela Região passa de 130 mil habitantes. É uma cidade que conta com regular infraestrutura básica (90% de rede de esgoto, 100% de água potável, 90% de iluminação pública e cerca de 95% de asfalto e drenagem pluvial).

A escola foi inaugurada em 2002 e atende a 492 alunos dos anos iniciais e 588 alunos dos anos finais no diurno e 249 alunos na Educação de Jovens e Adultos no período noturno, totalizando 1.329 alunos. Em 2008 a escola iniciou o processo de implantação do projeto “Educação Integral”, por meio da ampliação da jornada escolar, que passou de 5 para 8 horas, integrando as atividades de alimentação às de cunho pedagógico, mas em 2013 ainda não atendia ao total de alunos no projeto, assim como muitas escolas do DF.

A escola tem dois pavimentos. São 17 salas de aulas, 04 salas destinadas ao funcionamento de laboratórios, mas duas funcionam como salas de aula, uma como sala de informática e uma como sala multimídia (sala de vídeo, como é chamada pelos professores). A escola possui uma Sala de Leitura, uma quadra poliesportiva coberta e salas de uso da Orientação Educacional, do serviço de Apoio à Aprendizagem, uma sala para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais dos anos finais e uma sala para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais dos anos iniciais. Há também uma ala destinada à equipe gestora e de coordenação da escola, onde ficam a sala de supervisão e de coordenação pedagógica, a secretaria, a sala da direção, a mecanografia, uma sala para reforço escolar, uma para atividades da escola integral, uma sala para atividades do administrativo, um auditório e além disso possui ampla sala dos professores com uma cozinha. É uma escola limpa, bem cuidada e possui espaçosa área externa com árvores e muitas plantas, o que a torna um ambiente agradável.

A sala de aula observada era de uma turma de alunos do 2º ano Bloco Inicial de Alfabetização, como já explicado, formada por 29 alunos matriculados, mas com 27 frequentes, em sua maioria meninas. Era uma sala de aula sem características de ambiente alfabetizador, não havia nenhum cartaz nas paredes e nenhum material pedagógico destinado para esse

período escolar. Havia um armário de cor laranja no canto, atrás da mesa da professora, onde ela armazenava os livros didáticos, os quais não ficavam sob a posse dos alunos, e alguns livros de literatura infantil. O armário era trancado a chave, porque no período matutino a sala recebia alunos dos anos finais e por esse mesmo motivo não poderia ser organizada exclusivamente para os alunos do 2º ano, conforme esclareceu a professora da turma. Isso caracterizava o ambiente da sala de aula como frio e sem atrativos pedagógicos para aquelas crianças pequenas.

A professora da sala de aula observada, chamada neste trabalho de Professora Clara, tem mais de oito anos de experiência docente na SEEDF e, desses, quatro anos trabalhando na escola da sala de aula observada.

*Sou graduada em Letras e Pedagogia com especialização em Orientação Educacional. Já realizei diversos cursos, cito alguns: PROFA, PCNs, Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem e Alfabetização e Linguagem - Estratégia de Leitura e Escrita. Desde 1997 atuo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Comecei a lecionar em uma escola particular [...] minha primeira turma foi de Jardim III, (alunos de 6 anos de idade), depois lecionei para as demais séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série); em 1999 passei em um concurso para professores do município de Santo Antônio do Descoberto - GO, trabalhei nesta cidade até 2005, quando ingressei na SEEDF. Minha experiência com a escola organizada em ciclos aconteceu [...] na Ceilândia com o BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). A princípio estranhei esta nova forma de organização escolar. Estava acostumada com a seriação, conteúdos excessivos, nomenclaturas, etc. Com a participação em encontros, palestras, cursos e coordenações coletivas dentro da escola, passei a ver com bons olhos o ciclo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.*

*(Carta Reflexiva da Professora Clara - Trecho)*

No primeiro dia de observação em sua sala de aula, esclareci, mais uma vez, os objetivos da pesquisa e, especialmente, o objetivo da observação que porventura estava começando. Naquele momento, disse-lhe da necessidade de ouvir a sua opinião acerca dos elementos relativos à avaliação presentes em sua prática pedagógica e na escola, a partir de que ou de quais orientações realizava a avaliação e como enxergava tais orientações em seu trabalho, se as incorporava ou não etc. Conversamos claramente a fim de que ficassem realmente nítidas as questões que eram relevantes para a pesquisa. Sugeri, então, que ela escrevesse, calmamente, sobre esses pontos e me entregasse uma carta ao final da minha estadia em sua sala de aula. Embora eu soubesse que seria um desafio, porque a escrita nem sempre faz parte da prática de todos os professores, mas a ideia da carta lhe agradou; disse-me que era bem mais fácil que “dar uma entrevista”.

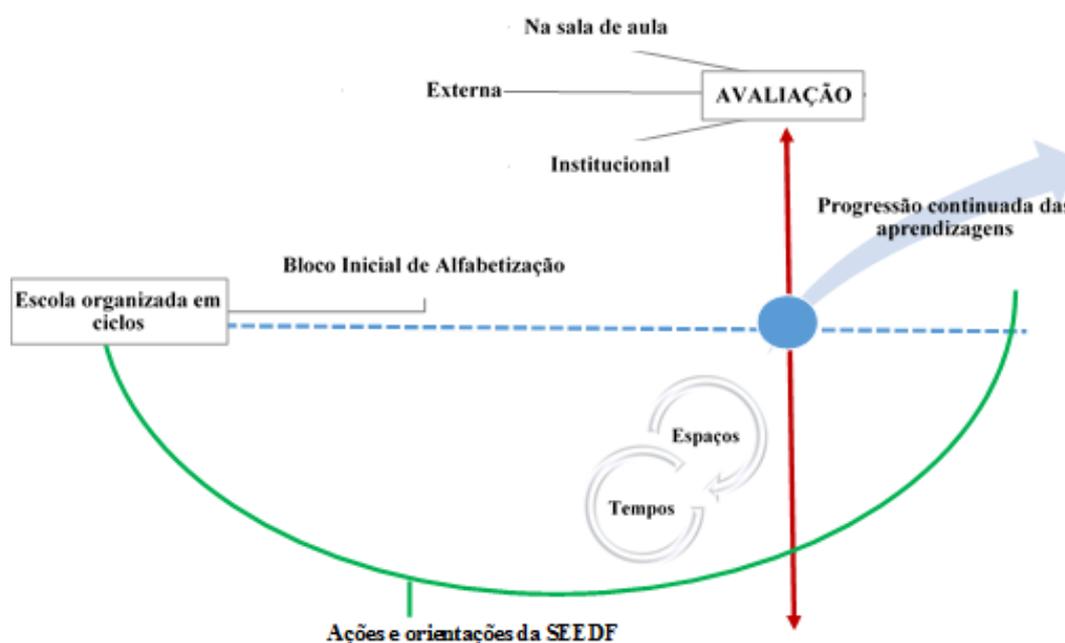
Esta pesquisa exigiu, portanto, uma diversidade metodológica no levantamento das informações, como anunciado anteriormente e, considerando essa diversidade, para que fosse garantida a confiabilidade e seriedade no trato dessas informações e consequente análise, busquei realizar um cruzamento dos dados provenientes dos diversos instrumentos/procedimentos de pesquisa, integrando-os, na intenção de realizar uma triangulação, pois, em conformidade com o que diz Kruger (2010), a triangulação relaciona os diferentes procedimentos para que haja uma análise mais aprofundada e completa. Além disso, favorece a interpretação da realidade, evidenciando múltiplas circunstâncias para a compreensão do objeto analisado.

#### Pode-se entender a triangulação

[...] como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os autores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo específico (SCHÜTZ, 1982 *apud* MINAYO, 2006, p. 29).

A triangulação dos resultados obtidos por meio dos diferentes instrumentos/procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa proposta resultou nos eixos da pesquisa, os quais estão dispostas nos diferentes capítulos que compõem esta tese e foram expressos na Figura 7, onde tento esboçar a relação entre eles:

**Figura 7 - Relação entre as categorias de análise**



Fonte: Elaborada pela autora.

A busca por compreender a avaliação em seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional - no Bloco Inicial de Alfabetização a partir das ações e das orientações da Secretaria de Educação do Distrito Federal ao trabalho nas escolas justifica a trajetória da pesquisa que relatei. As informações colhidas e a necessidade de organizá-las atribuindo-lhes sentido foram projetando o caminho percorrido e indicando o eixo teórico a ser tratado para sustentação da tese.

No capítulo seguinte discuto os aspectos que se mostram como bases e desafios para a escola organizada em ciclos, bem como a íntima relação desse tipo de organização da escolaridade com a avaliação no âmbito escolar.

## A escola organizada em ciclos e a avaliação: o que muda no contexto escolar

*Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.*

*Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que é que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê.*

*Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.*

**Vista cansada** - Fragmento. (RESENDE, 1992)

Os modos de enxergar e conceber a avaliação podem ainda estar articulados ao “campo visual da nossa rotina” e à nossa própria vivência com a avaliação, seja como professor ou mesmo como estudante, o que nos atrapalha enxergá-la com “olhos atentos e limpos”, embora as discussões relativas à avaliação praticada no âmbito escolar tenham ganhado destaque significativo no Brasil nos últimos anos, inclusive por meio de estudos sobre o fracasso escolar e sobre como este tem permanecido, de alguma maneira, encoberto (PATTO, 2000; JODELET, 1999; ABRAMOWICZ; MOLL, 1997; ARROYO, 1997; FERNANDES C., 2005).

Neste segundo capítulo busco estabelecer uma reflexão, com “olhos atentos e limpos”, acerca do que vem a ser a escola organizada em ciclos tendo como suporte a avaliação, pois discutir as transformações da escola se justifica pela presença persistente do fracasso escolar e, sendo assim, não vejo como falar de ciclos sem falar desse fracasso e da avaliação no contexto educativo.

O fracasso escolar a que me refiro não se reduz apenas a números expressivos de evasão ou de reprovações, mas também a uma parcela significativa de alunos que permanece na escola e que até conseguem “passar de ano”, mas infelizmente aprendem pouco ou quase nada. Segundo os resultados mais recentes da Prova Brasil, em torno de 76% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental tiveram desempenho considerado inadequado em Língua Portuguesa e 78% em Matemática, sinalizando que a maciça maioria dos alunos terminam o ensino fundamental sem condições de localizar, por exemplo, a informação principal de um texto ou de resolver situações-problema que envolvam porcentagem<sup>15</sup>. Esses índices, principalmente em relação aos alunos da escola pública, têm afastado as possibilidades de esse grupo interagir no contexto social e têm afastado a escola de um de seus principais objetivos: favorecer à pessoa condições de transitar de forma ativa, consciente, competente e autônoma na sociedade do século XXI.

Nesse caminho, a escola ainda tem formado pessoas que não incorporam a leitura, a escrita e o cálculo em suas vidas, que não podem se inserir em contextos nos quais essas competências são exigidas, bem como não conseguem utilizá-las para o seu próprio crescimento e nem da comunidade em que vivem. Apesar do acesso à escola estar sendo cada vez mais ampliado, possibilitando que muitas pessoas saiam da situação de analfabetismo e atinjam a condição básica, “tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo.” (INSTITUTO PAULO

---

<sup>15</sup> Dados comentados pela Revista Veja em reportagem da edição de 17/12/2014 intitulada “A caixa preta da educação: por que não conseguimos saber se o ensino público melhorou ou piorou”, Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/a-caixa-preta-da-educacao-por-que-nao-conseguimos-saber-se-o-ensino-publico-melhorou>. Acesso em 14/01/2015.

MONTENEGRO, 2011-2012), avalia Ana Lúcia Lima, coordenadora do Instituto Paulo Montenegro, que, em parceria com a ONG Ação Educativa, criou e implementou o Inaf - Indicador de Alfabetismo Funcional. O Inaf revela que durante a última década houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um aumento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. Porém, a proporção das pessoas que atingem um nível pleno de alfabetização manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.<sup>16</sup> Os resultados desse indicador e também da Prova Brasil mostram que estamos encobrindo, velando o fracasso escolar e comprovando veementemente o processo de eliminação (FREITAS, 1991), contribuindo para desvalorizar saberes, fortalecer hierarquias, silenciar e expulsar muitos da escola, o que significa negar a boa parte da população o exercício pleno de sua cidadania, que na visão de Boff (2000) deve ser encarada como

[...] o processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa e de passar a ser povo, como sujeito histórico plasmador de seu próprio destino. O grande desafio histórico é certamente este: como fazer das massas anônimas, deserdadas e manipuláveis um povo brasileiro de cidadãos conscientes e organizados. É o propósito da cidadania como processo político-social e cultural. (BOFF, 2000, p. 51).

Exercer essa cidadania ativamente constitui-se na consciência e na prática dos direitos e dos deveres inerentes ao cidadão. Para isso não é suficiente uma formação técnica e propedêutica. É preciso encaminhar o aluno para o desenvolvimento da capacidade de pensar autonomamente para que ele tenha plenas condições de resolver situações-problema da vida real, de tomar suas próprias decisões com bases fundamentadas. Então não é suficiente saber ler e fazer contas,

mas ter a capacidade de analisar dados, fatos e situações; conhecer o conjunto de serviços e de instituições que existem nas sociedades aos quais os cidadãos podem e devem recorrer; a capacidade de relatar, saber o que está acontecendo, perceber o contexto e ser capaz de transmitir isso para os outros; capacidade de gestão participativa e não mais apenas entender as tarefas; capacidade de entender processos mais amplos; capacidade de receber criticamente os meios de comunicação, de perceber as manipulações desses meios e ter um distanciamento crítico, pois uma notícia não pode ser um comentário manipulador; capacidade de saber distinguir entre aquilo que é real e aquilo que é manipulação. (AHLERT, 2007, p. 2).

Nota-se a relevância de uma educação que conduza o indivíduo a essa condição apontada por Ahlert (*Ibidem.*), por meio da garantia de sua permanência no contexto escolar e de aprendizagens que sejam a base para a cidadania. Além do mais, vivemos em tempos de céleres e expressivas mudanças sociais, o que incita a educação a acompanhar essas mudanças.

---

<sup>16</sup> Dados do relatório do Inaf 2011 – Disponível em <http://www.ipm.org.br>. Acesso em agosto de 2012.

A exemplo disso o novo Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado em 26 de junho de 2014<sup>17</sup>, estabelece 20 metas que devem ser alcançadas até o ano de 2020 para melhoria da educação. Além da universalização e da ampliação do acesso a todos os níveis da educação, o PNE presume combater a defasagem idade-série que ainda é uma realidade e, pode-se inferir, é um interveniente importante no abandono das carteiras escolares.

Muitas Secretarias de Educação no Brasil (SEESP, SMESP, SEEMG, SEEDPR, SMEDPOA, SMEBH, SEEDF, SMENiterói, SEDUCCE, SMEGoiânia) já sensíveis a essa questão, bem como às questões relacionadas às não aprendizagens, têm buscado alternativas que visam mudar a realidade da escola pública no país por meio de estratégias pontuais – classes de aceleração, dependência, reforço escolar no contraturno ou até mesmo no período de férias etc. – ou por meio de alternativas mais estruturais nas quais se inclui a reorganização da escolaridade, mudando de séries para ciclos, os quais preveem a não reprovação como uma possibilidade de corrigir o fluxo e de diminuir ou até por fim na defasagem idade-série.

No entanto, as transformações na escola devem ir além de questões de aprovação ou reprovação, devem “recuperar para a função social da escola e da docência a tarefa de educar. Recuperar a educação. Colocar o foco nos educandos e em seus processos formadores. Reconhecer em cada criança, adolescente, jovem ou adulto um ser humano em formação” (ARROYO, 2004, p.11).

Com esse pensamento, acredito que ampliar o acesso à escola e acabar com a reprovação não significa dar fim ao insucesso escolar. É preciso garantir que os alunos estejam aprendendo de fato. A proposta de organização da escolaridade em ciclos pode sim se constituir em uma alternativa exitosa para a superação da escola convencional, que carrega o ranço de uma escola que exclui em seu interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997), com vistas à construção de uma escola mais emancipadora. Mas, para tanto, é fundamental que o direito às aprendizagens seja garantido a todos os alunos. Porque uma escola em ciclos deve ser “herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que, para tal, deve ser igualmente transformada em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação.” (FREITAS, 2004, p.15).

No item seguinte discuto como a organização da escolaridade em ciclos pode se tornar uma alternativa exitosa para a superação da escola convencional a partir do que existe

---

<sup>17</sup> Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014. Edição Extra. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências

teoricamente formulado, na tentativa de desvendar quais são as suas bases e quais são os eventuais desafios para sua efetiva implementação.

### **1. A escola organizada em ciclos: suas bases e seus desafios**

Os ciclos são uma forma de organização escolar prevista no Artigo 23 da LDBEN nº 9.394/96, e

[...] compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação 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 (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 660).

Trata-se de uma organização da escolaridade pela qual se indica que a enturmação dos alunos ocorra com referência na idade, a fim de contribuir efetivamente com o desenvolvimento integral do aluno, e já é uma realidade que abrange 21% das matrículas do ensino fundamental do país. Do total de 35,1 milhões de alunos, 7,3 milhões estão em escolas que organizaram seu currículo dessa forma (BRASIL, 2011). Não se sabe se essa crescente reorganização se deve ao fato de a LDBEN regulamentar os ciclos ou se é uma tendência que se aplica pela concepção pedagógica transformadora sugerida por esta forma de organização escolar, como estratégia para acompanhar as mudanças que a sociedade contemporânea vivencia.

Os ciclos buscam ser uma opção de superação da problemática da evasão e da reprovação e das não aprendizagens e, nas palavras de Mainardes e Stremel (2011, p. 230), “constitui-se em uma tentativa de tornar o processo de escolarização mais inclusivo e democrático, uma vez que elimina algumas barreiras que poderiam afastar os alunos da escola ou impedir que eles avancem progressivamente.”. Trata-se de uma escola que se compromete com as aprendizagens e com os avanços de todos os alunos, tendo como uma de suas diretrizes não associar o ano civil ao período letivo, viabilizando, desta forma, que a escolaridade não seja interrompida no decorrer do ensino obrigatório, flexibilizando o tempo escolar para que alunos e professores possam avançar mutuamente e de forma progressiva.

Tudo isso exige da escola uma transformação em sua estrutura como um todo e não apenas alterações pontuais. Não bastam medidas paliativas. Elas só mascaram o panorama de exclusão. Por isso, Arroyo (1999) dá um sinal de alerta:

[...] estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização [...]. Na maioria

dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada; apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção (ARROYO, 1999, p. 147).

É com base nessa preocupação que autores como o próprio Arroyo (1997, 1999), Freitas (2003, 2004, 2007) e Barreto; Mitrulis (2004), Mainardes (2007, 2009), C. Fernandes (2003, 2009) destacam que a organização da escola em ciclo deve preocupar-se com diferentes aspectos, os quais devem ser reestruturados seguindo outra lógica de organização temporal e espacial, de gestão escolar, curricular e avaliativa na organização do trabalho pedagógico. Além do mais, é preciso que essa transformação alcance a concepção de educação de todos os envolvidos no processo educativo, desde as autoridades de ensino até os professores nas salas de aula.

Mainardes (2009, p.13) diz que a escola em ciclos sugere uma “ruptura” com o modelo seriado de escolaridade, que geralmente seleciona e exclui, com vistas a uma “transformação em sistema educacional não-excludente e não seletivo.” Então, os ciclos compõem uma concepção de escola diferente da convencional e enxergam as aprendizagens como um direito da pessoa.

A educação é tida como direito a partir da democratização da educação no Brasil com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 2000) - nos Artigos 6º, 205, 206 e 214 (que se referem ao PNE) – e referendada pela LDB nº 9394/96. Esse direito é também reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1994).

O direito à educação é a tradução mais latente da verdadeira democracia, porém a democracia torna-se falsa, ilusória,

Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais [...] A educação só concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender os conhecimentos básicos e necessários para estar e atuar de forma consciente no mundo (JACOMINI, 2009, 561).

Então, se é um direito, as aprendizagens precisam ser concretizadas para todos, conforme o desenvolvimento de cada um. Mas, segundo C. Fernandes (2008, p. 59), precisamos pensar: “a escola é para todos mesmo?”. A autora faz esse questionamento a fim de refletir sobre a “concepção de escola que temos, das expectativas que construímos sobre o papel da educação na sociedade” (*Ibidem.*). As questões, portanto, relacionadas ao que pensamos politicamente, filosoficamente e até sociologicamente sobre a educação e sobre a escola são precípuas quando resolvemos falar de organização da escolaridade em ciclos e sobre a avaliação

nela desenvolvida, uma vez que nas nossas concepções se inserem valores, intenções e objetivos, os quais estão intimamente ligados à avaliação, ao currículo, bem como às metodologias a serem desenvolvidas e à formação dos profissionais da educação.

Diante dessa perspectiva, os ciclos se apresentam organizados de diferentes formas, uns eliminam definitivamente a reprovação, outros admitem a reprovação ao final de cada ciclo: são exemplos os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem, os quais têm sido denominados de diversas maneiras pelas Secretarias de Educação do país.

Os ciclos de formação se organizam pela enturmação dos alunos a partir das fases de desenvolvimento humano: a infância, a pré-adolescência e a adolescência com a intenção de romper com o conhecimento organizado de forma linear. Geralmente não há reprovação ao longo do Ensino Fundamental nos ciclos de formação e, como aponta Mainardes (2007, p. 73), “a reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas (no Projeto Escola Plural, projetos de trabalho, na Escola Cidadã, complexos temáticos)”.

A partir de 1980, segundo Mainardes (*Ibid.*, p. 72), a perspectiva psicológica apresentada para os ciclos de formação foi reinterpretada e recontextualizada, dando origem aos ciclos de aprendizagem, nos quais a “aprendizagem pode ser comparada a uma forma espiral em que o aluno segue o seu próprio ritmo, o que é um conceito bastante diferente da idéia de um caminho linear e uniforme”, opondo-se, portanto, à organização da escolaridade em séries. A enturmação e a promoção dos alunos ocorre também pela idade, podendo haver retenção quando o aluno não atinge os objetivos ao final de cada ciclo, que pode ter dois ou três anos de duração cada um.

Perrenoud (2004, p. 18) explica que em um ciclo de aprendizagem “todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final do ciclo” e utiliza a metáfora do metrô para levar-nos à compreensão de que em um ciclo de aprendizagem todos devem aprender, lembrando que todos têm o mesmo tempo para essa aprendizagem, mas não necessariamente seguindo os mesmos percursos: “quando viajantes tomam o metrô, raramente estão sós, mas cada um segue seu próprio caminho. Encontram outros viajantes [...] e depois se separam serenamente quando seus itinerários se divergem”. Então, o trabalho nos ciclos de aprendizagem se caracteriza pela crença de que as heterogeneidades devam ser levadas em consideração e que para haver aprendizagem a relação pedagógica também deve ser heterogênea.

Mainardes (2007, p. 73) chama a atenção dizendo que “não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem” e que os ciclos têm se apresentado levando em conta estratégias e medidas diferenciadas em diferentes lugares. É o caso do Distrito Federal que, a partir de 2005, optou pelo ciclo de aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

Muitas estratégias políticas e educacionais - nesse caso os ciclos de aprendizagem ou de formação - são pensadas para reverter os baixos índices de rendimento apresentados na educação brasileira, mas ainda faltam muitos passos para que o ensino seja de fato diferente, especialmente no que se refere aos resultados das aprendizagens dos alunos e à concepção da escola organizada em ciclos, porque apesar dos diversos estudos e publicações, os quais procuram caracterizar essa organização da escolaridade, ainda são frágeis os esclarecimentos quanto à efetivação de sua implementação. Ademais, no meio de toda a teoria existente sobre os ciclos ainda se pode perceber muitas incongruências e imprecisão acerca de suas bases. Trago para essa reflexão um dos elementos mais presentes nas discussões e nos desentendimentos e que, porventura, merece especial atenção, pois relaciona-se intrinsecamente com a concepção de escola organizada em ciclos: a progressão continuada.

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

Guilherme (2007) analisou esse e o 1º parágrafo do Artigo 32 da LDB como

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

Não me foi possível enxergar no texto legal o estímulo ao qual a autora (*Ibidem.*) se refere, apenas percebo que a Lei faculta aos sistemas de ensino se organizarem em ciclos ou séries e diz que “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, [...]”, o que me leva a pensar que a expressão “progressão continuada” empregada nesse parágrafo da LDBEN pode não ter sido

adequada, pois remete o leitor a uma compreensão errônea do que de fato é a progressão continuada, uma vez que uma organização da escolaridade em séries, que tem em seu bojo a possibilidade de retenção de alunos ao final do ano letivo, dificilmente abarcará a progressão continuada. Para a escola seriada, o aluno que não adquiriu os conhecimentos necessários em determinado conteúdo deve ficar retido na série em que se encontra e, caso ele seja encaminhado para a série seguinte, sem o referido conhecimento adquirido, é improvável que ele tenha chance de aprendê-lo, pois cada série é vista como um degrau, que se deve avançar passo a passo, o que ficou para trás ocupa um nível inferior e se o aluno subiu um degrau é porque já adquiriu os conhecimentos básicos para o degrau seguinte. Além do mais, nas séries costuma-se dividir o trabalho pedagógico conforme as próprias séries, cada professor se responsabiliza por sua turma, por sua sala de aula. Não vejo como possa haver progressão continuada sob essa perspectiva. Ou seja, a expressão utilizada pela LDBEN pode ser facilmente confundida com “promoção automática”. Uma organização escolar seriada que não reprova. Os alunos seguem de série em série ou de ano em ano independentemente de suas aprendizagens.

Vejo como outra possibilidade de confusão o fato de que, no momento da implantação da escola em ciclos, a principal discussão se ancore nas questões relacionadas à não reprovação ou à não retenção, como muitos documentos de Secretarias de Educação preferem citar. Infelizmente o poder da reprovação ainda respira fortemente nas salas e aula e sua supressão é fator de repulsa. Ainda há quem acredite que sua existência implica melhoria nos rendimentos dos alunos e é uma discussão de grande destaque quando se fala em alterar a organização da escolaridade de séries para ciclos. Exemplo disso está na fala postada em dois *posts* em um *Blog*<sup>18</sup> muito acessado pela comunidade docente no Distrito Federal:

**Figura 8 -** Manifestações de professores da SEDF quanto à implementação dos ciclos no DF no Blog do WD.

**Drica\* disse:**

[11/11/2013 às 18:29](#)

kkkkkkkk os alunos não querem saber de “emoções” e sim passar de ano. Enfim...quando chegar na hora do “vamos ver” e que a “coisa lá fora” é bem diferente...não vão conseguir fazer um Ó com o fundo de uma garrafa. Vão se perder no meio do caminho, completamente descomprometidos com os estudos (má formação escolar nos anos iniciais e continuamente até os anos do Ensino Médio)

Na escola, observamos a preguiça no aluno, que sequer tem forças para abrir o caderno, escrever, estudar, falar, pensar. Professor sozinho não faz milagres, cativar uma turma de adolescentes cheios de

<sup>18</sup> *Blog* do Washington Dourado – WD. Trata-se de uma página da Web organizada por um integrante do Sindicato dos Professores do DF que tornou-se um espaço aberto de divulgação de medidas adotadas pela SEDF e, principalmente, de debate acerca de tais medidas. O *blog* comemorou mais de 5 milhões de *acessos* em 25 meses de existência. Disponível em [blogdowashingtondourado.wordpress.com/](http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/).

distrações não é nada fácil. Os pais, não acompanham o desempenho dos seus filhos, “abandonam” seus filhos na escola pública, não sabem educar, impor limites, mostrar a importância da escola para seu filho (é claro que para toda regra há exceção)

Se alunos estão brigando você os separa, sujeito a ser processado por agressão a menores, se os manda ficarem quietos, alguém filma, toma processo por humilhar menores...final da ópera, com os ciclos...**não existe mais reprovação**...o aluno olha para sua cara e dá risadas...e não temos autonomia e autoridade para executar nosso trabalho.

Com um **sistema de aprovação automática** não dá para fazer os alunos estudarem, porque é tão difícil ver isso?

WD...” fala sensata por parte do comando da Secretaria de Educação” (?)... Quem acredita nessa fala?

Não participei e não vou participar dos debates sobre os ciclos, porque considero uma falácia discursiva por parte do comando da SEDF, ou seja, os ciclos vão ser implementados de qualquer jeito.

.....  
**Gabriela disse:**

[08/11/2013 às 18:36](#)

Agora é que a vaca vai pro brejo, se implantarem esse ciclo é q os alunos não irão estudar mesmo e a criminalidade vai aumentar nesse DF, SP voltou ao método tradicional em que há cobrança de deveres e notas aos alunos pq viu q a violência no Estado quadruplicou com a **aprovação automática**, oq há com vcs q são a favor dessa minha gente??

-----  
 Fonte: *Blog do WD.*

A confusão se espalha e reforça pensamentos como esses por meio de publicações de estudiosos reconhecidos que se baseiam, geralmente, no que dizem os textos oficiais de implantação dos ciclos ou que relatam tais experiências nos diversos sistemas de ensino. Um livro muito estudado pela comunidade docente é o “Ciclos, seriação e avaliação” (FREITAS, 2003). Em poucas páginas, o livro analisa de maneira bastante sensata e didática as lógicas da escola, da avaliação, das políticas públicas e dos ciclos e sinaliza que a escola organizada em ciclos precisa ser encarada sob a perspectiva da mobilização e da tomada de consciência acerca dos empecilhos que atrapalham as aprendizagens dos alunos, os quais são fruto de uma estrutura social injusta. Logo na Apresentação do livro, na página 9, o autor já deixa clara sua opinião de que há diferença entre ciclos e progressão continuada e que leva em consideração para fazer essa diferenciação “duas formulações que são correntemente chamadas de “ciclos”, mas que a nosso ver não deveriam sê-lo” (*Ibid*, p. 9). O autor refere-se às experiências de Belo Horizonte e de São Paulo:

Trata-se da diferenciação entre a estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseia em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. [...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.). Uma e outra têm seus problemas, mas são concepções diferenciadas; chamaremos de ciclos apenas experiências como a primeira, reservando para a segunda seu nome correto: progressão continuada. No restante desse livro, portanto, progressão continuada não será considerada uma proposta ciclada (FREITAS, 2003, p. 9).

O autor tem razão quando diz que ciclos e progressão continuada são questões diferentes, porém acho um equívoco rebaixar a progressão continuada a uma situação “instrumental” que se destina “a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.)”; vejo também como engano colocar ciclo e progressão continuada como dois extremos que não se cruzam. Ele diz que a “progressão continuada é herdeira da concepção conservadora-liberal, e os ciclos de formação estão mais ligados às propostas transformadoras e progressistas” (*Ibid.* p. 72). E é o que o autor enfatiza no quarto capítulo do livro, quando discute a lógica das políticas públicas. O autor apresenta um quadro comparativo - Anexo A - entre progressão continuada e ciclos, estabelecendo uma diferenciação entre eles a partir dos princípios e das concepções de cada um ao seu modo de ver.

A progressão continuada é descrita pelo autor como alternativa de ajuste quanto ao número de reprovações em prol da economia: “alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.” (*Ibid.*, p. 73). Mas, ao contrário, a progressão continuada visa evitar a exclusão, inclusive aquela que ocorre na própria escola, quando os alunos vão passando de ano a ano sem aprender, e deve ser vista contrapondo-se ao modelo de avaliação convencional que espera o domínio de um conteúdo por todos ao mesmo tempo, impedindo aquele aluno que não apresente esse determinado domínio de seguir em seus estudos. A progressão continuada pressupõe pensar em possibilidades de promover as aprendizagens em uma escola que empenha esforços para que de fato os alunos aprendam, por meio de uma organização do trabalho pedagógico consistente e em equipe.

O autor segue nas linhas do quadro sempre dispondo a progressão continuada com características negativas ao lado da avaliação positiva que tece sobre os ciclos. O curioso é que as diversas formulações traçadas acerca dos ciclos se encaixam perfeitamente na concepção de progressão continuada, porque, mais uma vez reitero, trata-se de um pressuposto para o sucesso da escola estruturada em ciclos. Pois, ao se reorganizar a escola, deixando de elencar o ensino em séries, dispostas em anos letivos baseados no ano civil, passa-se a acreditar que o ensino possa ser estruturado sem a fragmentação anual, o que significa viabilizar a todos uma flexibilização temporal, e não apenas uma extensão do tempo escolar, mas um tempo escolar fluido que atenda às diversas necessidades de aprendizagens que estão presentes em qualquer organização escolar. Assim, para que essas necessidades de aprendizagens sejam consideradas, respeitadas e saciadas faz-se necessário que a escola, não apenas permita ao aluno permanecer em seu interior durante um tempo maior, mas sim que lhe ofereça todas as possibilidades para

que as aprendizagens ocorram e para que haja verdadeiramente uma progressão contínua dessas aprendizagens. Nesse caso, todos os alunos são levados em conta, tanto aqueles que têm avanços rápidos, que aprendem com mais facilidade, quanto os que demandam maior atenção. Esse é um dos maiores benefícios da progressão continuada: olhar para cada aluno, para cada situação, para cada necessidade de aprendizagem sem deixar nenhum de lado. É acreditar e trabalhar para que todos avancem. Refiro-me, então, a uma progressão continuada das aprendizagens, a qual precisa funcionar de maneira equânime para todos na escola e durante todo o processo, não ficando, pois, restrita a uma ação isolada ao fim de um ano apenas para dizer que o aluno seguiu em sua trajetória escolar. De que adiantariam os ciclos se o aluno apenas existisse dentro deles e não lhes fossem garantidas estratégias didáticas, pedagógicas e curriculares – entre as quais se inserem as avaliativas, obviamente – que não lhes favorecesse aprendizagens contínuas e progressivas? Há que haver nos ciclos uma progressão continuada das aprendizagens, caso contrário estamos lidando com um ensino seriado sem reprovação e, assim sendo, com uma promoção automática.

Quero ainda chamar atenção para o fato de que desfazer essa confusão não é uma tarefa tão simples, pois Mainardes (2007, p. 69) a reitera quando traça o histórico dos ciclos no Brasil: “[...] os ciclos foram também recontextualizados de forma mais conservadora, gerando o Regime de Progressão Continuada, indicado na nova LDB.” O autor se baseia justamente nos trabalhos de Freitas (2002a, 2002b, 2003) para argumentar que há diferenças entre os ciclos e a progressão continuada, mas sinaliza que ambas as questões não precisam ser classificadas, necessariamente, em dois extremos: “Isto não quer dizer que os programas de ciclos de formação e ciclos de aprendizagem sejam sempre totalmente progressistas e que a progressão continuada integralmente conservadora” (MAINARDES, 2007, p. 70).

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

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

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

Esse talvez seja o ponto chave para uma compreensão clara do que seja a progressão continuada na organização da escolaridade em ciclos. São duas questões diferentes que se

imbricam, se inter-relacionam e que são interdependentes. Ademais, a progressão continuada precisa deixar de ser tratada como um “regime” ou “sistema” e passar a ser vista como objetivo da escola, como situação esperada do trabalho docente, como condição precípua dos avanços dos alunos.

Não obstante, a ideia de progressão continuada pelo modo como é encarada pelas Secretarias de Educação e, especialmente, como se efetiva na escola, ainda não atende o seu significado, inclusive para os alunos, como é descrito por Arcas (2008), que relata a partir de pesquisa que realizou com o objetivo de identificar, por meio do discurso dos alunos, o significado da avaliação das aprendizagens após a implantação do “regime de progressão continuada” na rede estadual paulista, que foi implementada sem discussão com os profissionais que atuam na escola e sem orientações suficientes sobre como trabalhá-la, resultando em preocupações quanto ao desinteresse dos alunos e pelo fato “destes “passarem de ano” sem terem aprendido o que foi ensinado e, por isso, acabaram apontando a necessidade da reprovação como solução para esses problemas” (ARCAS, 2008, p. 110). Segundo o autor foi possível extrair das falas dos alunos “duas indicações bem relevantes”: a primeira é que a avaliação mantém caráter classificatório, inclusive com a atribuição de notas aos alunos, com papel meramente de constatação, ficando restrita apenas à mensuração; a outra indicação retirada das falas dos alunos é que a falta de interesse não foi confirmada em função da implantação da progressão continuada, “Ao contrário, os alunos entrevistados apontaram a escola como principal forma de ascensão social, de melhoria de suas vidas, demonstrando que a falta de escolaridade e de conhecimento acarreta uma vida sofrida, de desemprego e de péssimas condições.” (*Ibid.* p, 113).

Foi possível perceber na pesquisa realizada por Arcas (2008) que o entendimento frágil acerca do que é a progressão continuada e acerca de suas exigências no trabalho pedagógico resultaram no incômodo causado pela presença do aluno na escola que antes era reprovado e saía da escola e que, em função da nova organização, permanecia na sala de aula com todas as suas dificuldades, sinalizando fortemente “sua insatisfação e mostrando a todos que a escola precisa mudar para atendê-lo em suas necessidades e para desempenhar sua tarefa na formação do ser humano”. (*Ibidem.*).

Jacomini (2004) também fez uma análise a respeito da implantação do chamado “regime de progressão continuada” no estado de São Paulo em 1998 e constatou que

Diante da forma burocrática e autoritária com que o governo do estado conduziu sua implantação e das precárias condições de desenvolvimento do trabalho docente, os educadores construíram uma idéia em torno dos ciclos e da progressão continuada de

que ambos visavam somente melhorar as estatísticas sobre a reprovação para ser apresentada ao Banco Mundial (JACOMINI, 2004, p. 414).

Isso significa, ao meu ver, duas questões importantes. A primeira está diretamente ligada ao que trago para a reflexão neste trabalho e refere-se aos equívocos e desentendimentos relacionados ao que vem a ser a progressão continuada, pois ela não pode ser utilizada como sinônimo de ciclos ou como um tipo de organização não seriada, ao contrário, ela precisa ser compreendida como situação preponderante e natural dentro dos trabalhos realizados em escolas que se pretendem organizadas em ciclos. A segunda questão é que não basta implantá-la como uma determinação institucional, não bastam os documentos oficiais definirem sua implementação, pois, para a sua efetivação, depende que haja participação de todos os envolvidos no processo educativo, que sejam reestruturados o tempo e o espaço da escola, a avaliação, o currículo, as metodologias, a gestão da escola, a formação dos professores e que se garantam condições estruturais – refiro-me a todo arcabouço que envolve o plano pedagógico (condições físicas da escola, pedagógicas, de recursos humanos etc). E reafirmo, é substancial que se deixe de encarar a progressão continuada como outra forma de organizar a escola e se encare o seu ideal como fator característico da escola organizada em ciclo.

Villas Boas (2010) também analisa a progressão continuada como “aliada” da escola em ciclos: “Na escola não seriada, espera-se que cada estudante progrida sempre, isto é, avance em suas aprendizagens e não fique esperando a sua turma para passar às atividades seguintes” (*Ibid.*, p. 63). A autora defende que é preciso pensar em outra escola, não essa que conhecemos bem, mas uma escola com outra configuração “para atender os estudantes que têm outras expectativas” (*Ibid.*, p. 64), e diz o que de fato é desejável nessa “outra escola”:

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

Assim, vejo que há uma relação *sine qua non* entre organização da escolaridade em ciclos e a progressão continuada. Essa relação pode ser manifestada em um dos principais argumentos utilizados pelos estudiosos que se dedicam aos ciclos e que é visto como fundante para a mudança de escola seriada para escola ciclada: a redefinição do tempo e do espaço na escola. É o que discuto no item que se segue.

## **2. A redefinição temporal e espacial nos ciclos colaborando para a progressão continuada das aprendizagens**

A escola estruturada em ciclos, como já discutido neste trabalho, se insere no conjunto de políticas públicas educacionais do país que buscam reverter a situação de fracasso escolar que vigora ainda hoje no sistema de ensino brasileiro e que se mostra com representativos índices de reprovação e de evasão e, mais preocupante ainda, com alunos que permanecem na escola dando prosseguimento à sua escolaridade, mas que aprendem pouco ou quase nada. Na intenção de mudar essa realidade, os ciclos propõem uma reformulação geral na estrutura da escola, na qual se incluem a avaliação, o currículo e as metodologias. Outrossim, a literatura sobre os ciclos traz como fundamental que a reformulação recaia sobre a organização do tempo e do espaço, contrariando todo o arcabouço escolar que conhecemos da escola convencional, que tem suas origens baseadas nas escolas criadas entre os séculos XIV e XVI, conforme as pesquisas do sociólogo canadense Petitat (1994), e que segue praticamente com o mesmo funcionamento até hoje: “Os colégios introduzem um novo tipo de atividades escolares baseadas na graduação dos programas, na separação em classes sucessivas, na avaliação regular dos conteúdos adquiridos, no emprego do tempo subdividido e controlado, etc.” (PETITAT, 1994, p. 90).

Outro legado secular da escola é sua tendência para a classificação, seletividade e, conseqüente, exclusão como relata ainda Petitat (*Ibid.* p. 92): “O bom aluno é aquele que aprende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto”.

Esses indicativos de herança apenas mostram que pensar em organização da escolaridade demanda considerar, mesmo que sumariamente, a historicização da escola, quer seja quanto à educação como direito, quanto à sua gratuidade e obrigatoriedade, quanto à gradação do ensino, quanto à hierarquia entre os conteúdos ensinados, quanto à avaliação etc., porque a escola, como organismo histórico, ao longo do tempo vai revelando a visão de mundo e de educação que possui e, conseqüentemente, as mudanças que porventura nela ocorram, seguem essa visão, bem como os interesses – geralmente da classe dominante – e a forma como estes se relacionam com o contexto sociocultural.

As dimensões temporal e espacial da escola atual não escapam também da herança da escola dos últimos séculos. O mesmo autor (PETITAT, 1994) relata que a partir do século XVI, a escola passava a ser administrada com base em tempos e espaços criados a exemplo dos

tempos e dos espaços do trabalho, dos empregos, e esperava-se do aluno que se adaptasse a tal organização:

Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua. A estranha disposição dos horários, das classes e dos graus está, contudo vinculada a um profundo movimento de transformação das noções de tempo cuja origem encontra-se nas cidades da Idade Média (PETITAT, 1994, p. 91).

A estrutura da escola, a qual estamos tão acostumados, pode passar despercebida, “Entretanto, tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais” (FREITAS, 2004, p. 1). Trata-se de uma estrutura que colabora para manter relações de poder e que reforça seu ímpeto disciplinador, bem como sua face hierárquica que dispõe o aluno como subserviente a toda sua organização; é o aluno quem deve se adequar a essa estrutura, que deve se sucumbir a toda e qualquer regra pré-estabelecida, independentemente de quem seja, de onde e com quem viva ou de sua história. A escola se esquece, pois, que é este mesmo aluno o fator principal de sua própria existência.

Talvez por isso estejamos vivenciando a busca por alternativas que amenizem ou até mudem essa realidade e apontem para uma educação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico capaz de estimular as pessoas para a busca de uma vida melhor, para si e para a comunidade em que vivem, de uma sociedade mais justa e que tenham condições de lidar com o conhecimento e com as tecnologias para, consciente e autonomamente, viver sua condição de cidadãos.

Assim, reorganizar a escolaridade, tentando diminuir os aspectos que contrariam a perspectiva emancipatória da escola, pode ser uma opção, desde que se prime pelas transformações que de fato farão a diferença e não apenas sejam feitas adaptações à escola que conhecemos tão bem.

Em 2006, a Lei 11.274 amplia a duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, trazendo as crianças do último ano da Educação infantil para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Foi um alargamento do tempo que, segundo o MEC teve como objetivo

[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2007, p. 7).

A ampliação desse tempo na escola pode, conforme diz o MEC (*Ibidem.*), ser empregado de maneira eficaz para que os alunos aprendam cada vez mais, mas também pode ter sido apenas a extensão do tempo administrado pela escola de maneira homogênea, sendo visto como a mesma coisa para todas as pessoas, com os alunos sendo submetidos às mesmas atividades que devem ser realizadas em um mesmo espaço de tempo. A propósito, sem levar em conta que esses alunos não possuem as mesmas necessidades de aprendizagens e que não aprendem no mesmo ritmo uns dos outros.

Então, para mudar a escola não basta ampliar o tempo, isso é fato. Mudar a escola de séries para ciclos, sejam os de aprendizagem ou os de formação, demanda a reorganização do tempo escolar, que pode ser pela enturmação dos alunos pela idade ou em conformidade com as fases do desenvolvimento humano. Mas neste trabalho não irei adentrar o mérito da questão do tempo relacionado à idade na formação das turmas ou aos períodos de desenvolvimento humano dos alunos. Quero discutir sobre o tempo na escola sem fragmentação ou interrupções, sobre o tempo para as aprendizagens que precisa ser redefinido “em função de cada ciclo e do conjunto da formação escolar ‘colocada em ciclos’” (PERRENOUD, 2004, p.77),

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

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

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

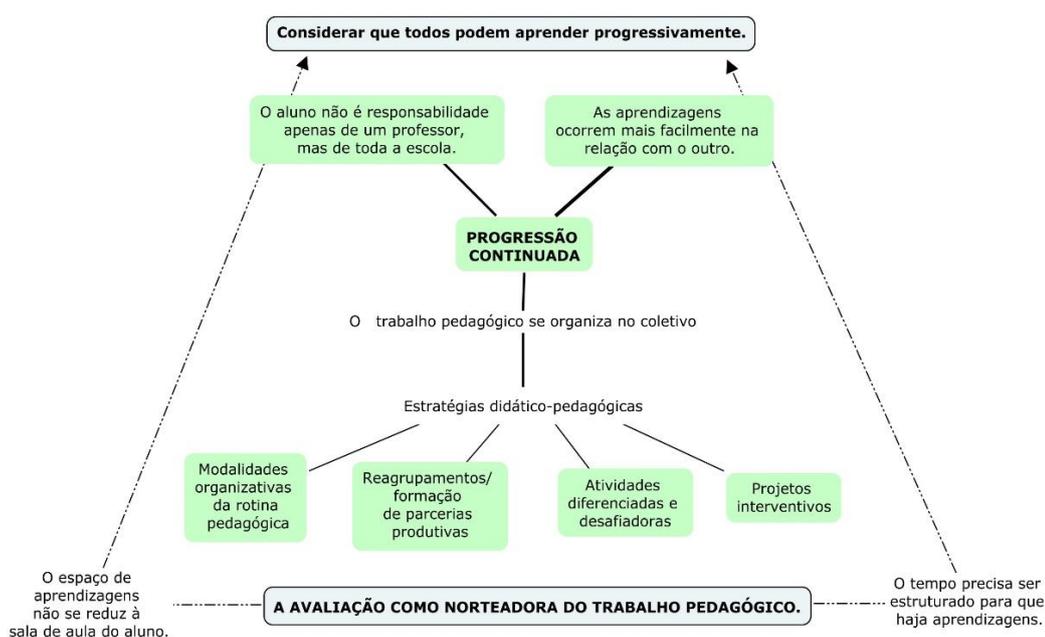
Acompanhando, pois, o pensamento de que tais unidades de tempo servem como unidades para a vida escolar, elas servem, então, como condicionantes da organização do trabalho pedagógico desenvolvido. É possível inferir que para que as mudanças na escola não se tornem apenas ajustes ou adaptações, é preciso que se deixe de pensar no tempo que começa depois do carnaval e acaba antes do Natal. Caso nos espelhemos em uma unidade de tempo que finde ao término do ano civil, vamos necessariamente desenvolver um trabalho que almeje que

as aprendizagens ocorram também até ao final dessa unidade de tempo; se acreditamos que as aprendizagens variam e ocorrem em ritmos igualmente diferenciados, iremos organizar o trabalho pedagógico com base nas necessidades individuais de aprendizagens, tendo a unidade de tempo como aliada para que todos possam progressiva e continuamente aprender.

Perrenoud (2004, p. 91) diz que “para alguns, os ciclos são simplesmente etapas mais longas da escolaridade, seguindo os alunos o mesmo trilho, sem nenhuma individualização desejada e dominada dos percursos.”, mas esclarece que os ciclos favorecem “diversificar os percursos de formação” e que é esse seu “principal interesse”. O autor (*Ibid.*, p.92-96) argumenta que a diversificação dos tempos de percurso não é a solução e, para ele, pode até ser impraticável, a “questão é, então, como saber administrar percursos individualizados, visando aos mesmos conhecimentos, *grosso modo*, ao mesmo tempo. Este é o verdadeiro desafio.” (*Ibid.*, p. 96 – grifo do autor).

Também vejo como desafio, mas acredito que este é o alvo a ser considerado para que enxerguemos outra estrutura de escola com tempos e espaços de fato organizados a ponto de desenvolver a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos. Não se trata de “dar tempo ao tempo”, de deixar que “cada um caminhe ao seu tempo” ou acreditar que “uma hora o aluno aprende”. Trata-se de construir uma perspectiva de educação tendo a avaliação como eixo da organização do trabalho pedagógico, no qual se inserem importantes intervenientes internos à escola simultaneamente relacionados como tenta sintetizar a Figura 9:

**Figura 9** - Intervenientes na organização do trabalho pedagógico para a progressão continuada



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 9 se relaciona ao pensamento de Meira (1998), que diz que existem alguns elementos que podem contribuir para a reflexão sobre as aprendizagens. Para a autora:

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

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

Quero fazer especial referência à avaliação intimamente ligada às aprendizagens que esperamos que ocorram, o que nos remete pensar sobre como, onde e em que contexto as aprendizagens ocorrem (PEREIRA, 2013). No caso do período de alfabetização, a avaliação tem papel preponderante, pois, neste período, a avaliação protagoniza, no mínimo, dois momentos: 1º) é fundamental saber o que os alunos já sabem antes de avançar no processo – é a avaliação diagnóstica, e 2º) no decorrer do processo, é necessário também que se tenha claro se e como os alunos estão avançando – é a avaliação formativa.<sup>19</sup>

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

Quando o professor tem ciência do que os alunos já sabem e pensam sobre a escrita, por exemplo, é possível planejar atividades como boas situações de aprendizagens, facilitando seus avanços. Como o conhecimento não acontece para todos da mesma maneira e nem ao mesmo tempo, é importante pensar em estratégias pedagógicas que viabilizem esses avanços, tendo a avaliação formativa presente em todos os aspectos deste processo. Para que se concretize o uso da avaliação para “melhorar o que, e como, os alunos aprendem” (D. FERNANDES, 2009, p. 59) é preciso que os professores assumam algumas responsabilidades:

- organizar o processo de ensino;
- propor tarefas apropriadas aos alunos;
- definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
- diferenciar as suas estratégias;

---

<sup>19</sup> A avaliação formativa é melhor discutida no capítulo seguinte deste trabalho.

- utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efectivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens;
- ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e
- criar um adequado clima de comunicação interactiva entre os alunos e entre estes e os professores (D. FERNANDES, 2009, p. 59).

A organização do “processo de ensino” precisa ser vista na escola como um aspecto relativo a todos os envolvidos – professores, coordenadores, supervisores, equipe gestora, orientadores etc. – não ficando reservada única e exclusivamente ao professor responsável por determinada turma. Trata-se de outro elemento característico da escola em ciclos: cada aluno é responsável de todos os envolvidos no processo educativo e, sendo dessa forma, todo o processo também. Pode parecer complexo que tal responsabilidade seja coletivamente acatada, principalmente quando toda nossa relação com a escola nos mostra que cada turma tem seu professor, que o coordenador cuida das questões pedagógicas, mas sua relação nem sempre é de proximidade com os alunos, que o orientador educacional se envolve mais diretamente com os alunos que são vistos como “problema”, que o diretor dirige a escola e tem tantas preocupações que o que se refere às aprendizagens fica mesmo a cargo de cada professor. Além de tudo isso ainda temos aquela ideia de que se os alunos vão mal, é culpa de quem trabalhou com eles no ano anterior. E assim vai. Pode-se dizer que existe um individualismo que, nas palavras de Thurler (2001, p. 59), permanece na “essência da identidade profissional.

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

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

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

De acordo com Villas Boas (2013):

O reagrupamento permite que os estudantes tenham a oportunidade de interagir com diferentes colegas porque os grupos são reorganizados quando o[s] professor[es] percebe[m] essa necessidade. Grupos fixos ao longo do ano letivo não costumam oferecer aos estudantes oportunidades ampliadas de aprendizagens. [...] Em determinados momentos as atividades podem ser as mesmas para todos os grupos, isto é, todos têm o mesmo desafio a desenvolver. Em outros, as atividades podem ser diferentes, quando cada grupo receberá desafio específico. O que determina a organização dos grupos de uma forma ou de outra é o diagnóstico das necessidades de aprendizagem realizado pelo professor (VILLAS BOAS, 2013, p. 1).

Planejar atividades desafiadoras é outra possibilidade de alavancar as aprendizagens para que haja a progressão continuada. É preciso, para tanto, considerar e aproveitar pedagogicamente a heterogeneidade entre os alunos, não sendo o caso de preparar uma atividade diferente para cada um, pelo contrário, implica organizar um “ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas” (BRASIL, 2001, p. 1).

Uma atividade é considerada desafiadora quando os alunos têm problemas a resolver, quando é uma atividade que possui grau de complexidade superior às atividades rotineiras, mas é possível de ser realizada pelos alunos. Não devem ser nem fáceis demais nem difíceis demais, os alunos precisam “*pôr em jogo o que sabem para descobrirem o que ainda não sabem*”<sup>20</sup> e é muito importante que a avaliação desenvolvida permita aos professores conhecer cada aluno para que ele tenha como planejar essas atividades diferenciadas e desafiadoras e possa, ainda, realizar os reagrupamentos intervindo adequadamente, de forma problematizadora, para que os alunos avancem cada vez mais em suas aprendizagens.

---

<sup>20</sup> Expressão muito utilizada pelo Programa de Formação de Professores – PROFA desenvolvido no DF entre 2000 e 2003.

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

Toda essa organização com reagrupamentos, parcerias produtivas e atividades desafiadoras faz sentido quando inserida em uma rotina pedagógica que vai além do quadro-de-giz e do livro didático, não sendo produtivo, então, realizar qualquer uma dessas estratégias de forma mecânica, incluídas no cotidiano da sala de aula apenas para diversificar o trabalho de vez em quando; pelo contrário, são estratégias que precisam fazer parte da rotina pedagógica. Chamo a atenção para a rotina pedagógica porque considero sua importância para um trabalho preocupado com a progressão continuada das aprendizagens a todo e em qualquer tempo, porque a rotina é um meio “para concretizar as intenções educativas. Ela se revela na forma pela qual são organizados os espaços, os materiais, as propostas e as intervenções do professor”. (BRASIL, 2001, p. 103). A rotina pedagógica leva em conta o planejamento do tempo didático e pode ser estruturada com base nas modalidades organizativas elencadas pelos professores da Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo (*Ibid.*, p. 96), as quais foram dispostas na Figura 10:

**Figura 10** - Modalidades organizativas na rotina pedagógica.

<b>Projetos</b>	<b>Atividades permanentes</b>
<p>São situações didáticas que se articulam em função de um objetivo e de um produto final. Contextualizam as atividades de linguagem oral e escrita (ler, escrever, estudar, pesquisar).</p> <p><u>Periodicidade</u>: pode ser de dias ou de meses, dependendo dos objetivos propostos. Quando são de duração mais longa, é possível planejar as etapas com os alunos e prever um tempo para cada etapa. Característica básica: ter uma finalidade, compartilhada por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final.</p>	<p>São situações didáticas propostas com regularidade, com o objetivo de construir atitudes, criar hábitos etc. Por exemplo, atividades planejadas para promover o gosto pela leitura e pela escrita e desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores e escritores adquirem a partir da prática de leitura e escrita.</p> <p><u>Periodicidade</u>: repetem-se de forma sistemática e previsível, semanal ou quinzenalmente. Característica básica: a marca principal dessas situações é a regularidade, que propicia um contato intenso com determinado tipo de atividade de texto – de um autor, de um assunto etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de biblioteca ou de leitores</li> <li>• Leitura diária feita pelo professor</li> <li>• Pasta de textos etc.</li> </ul>

**Situações independentes**

- Situações ocasionais: trabalha-se algum conteúdo significativo, mesmo sem relação direta com o que está sendo desenvolvido.
- Exemplos:
  - Discussão de um tema muito debatido na mídia.
  - Leitura de um artigo de jornal, um poema, um conto trazido por algum aluno etc.
- Situações de sistematização: não se relacionam a propósitos imediatos, mas sim a objetivos e conteúdos definidos para a série, pois se destinam justamente a sistematizar os conhecimentos.

**Atividades sequenciadas**

São situações didáticas articuladas, que possuem uma sequência de realização, cujo critério principal são os níveis de dificuldade.

Periodicidade: variável. Característica básica: funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los, mas não fornecem um produto final predeterminado.

- A partir de textos de jornal
- Ortografia
- Observação de fenômenos (terrário, por exemplo) etc.

Fonte: Texto elaborado pelos profissionais da Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo (BRASIL, 2001, p. 96).

Os projetos didáticos têm sido uma estratégia pedagógica bastante utilizada nas escolas, talvez porque se opõem à fragmentação e à descontextualização em sala de aula. São uma forma de efetivar a participação dos alunos em suas aprendizagens, envolvendo-os coletivamente na busca de atingir determinado objetivo. Uma de suas principais características é a possibilidade de abarcar diversas áreas do conhecimento e partir da “experiência sociocultural do aluno e dos conteúdos curriculares”, conforme entende Veiga (2006, p. 69), o que favorece a relação entre a teoria e a prática; além disso, trata-se de uma modalidade da ação didática que “em seu âmago estão presentes as dimensões pedagógica, criativa e lúdica, tornando a sala de aula sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva.” (*Ibidem*, p. 74).

A esse entendimento Villas Boas (2010, p. 33) agrega a ideia de que os projetos são “uma proposta de intervenção” e sendo assim a opção de agregá-los à rotina pedagógica relaciona-se às mediações dos professores e à reorientação do trabalho pedagógico com intencionalidade específica de viabilizar e ampliar as aprendizagens, o que os torna um facilitador para a progressão continuada pelo fato de darem visibilidade acerca dos conhecimentos tanto aos professores quanto aos próprios alunos, por causa da participação coletiva que se espera deles.

Durante pesquisa realizada por Villas Boas (2006b, 2007, 2009, 2010) sobre o Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, um elemento chamou-lhe a atenção: os projetos interventivos, os quais são parte integrante da proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização e são destinados, “a princípio, a eliminar as “dificuldades de aprendizagem” dos estudantes com “defasagem idade-série” que estivessem na etapa III<sup>21</sup>.” (*Ibid.*, 2010, p. 9). Para

<sup>21</sup> O Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal é apresentado e caracterizado neste trabalho no Capítulo IV.

a autora, já que projeto didático é uma intervenção pedagógica, falar de projeto interventivo “chega a ser pleonasma” (*Ibidem*, p. 34), mas, sendo uma intervenção, permite enxergar quais são as melhores opções pedagógicas para cada aluno.

Referi-me anteriormente, na Figura 9, aos projetos interventivos dentro de uma rotina pedagógica que intenciona tempos e espaços de fato organizados a ponto de desenvolver a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos porque esse tipo de projeto atende particularmente aqueles alunos que apresentam “necessidade de intervenção pedagógica complementar para que as aprendizagens ocorram” (VILAS BOAS, 2010, p. 34.), não deixando, pois, nenhum aluno para trás. Por isso, os projetos interventivos exigem que a avaliação aconteça de maneira formativa e durante todo o processo, “diariamente, por meio de todas as atividades desenvolvidas. Em vez de se adotarem procedimentos avaliativos com data e hora marcadas e conteúdos definidos, analisam-se e avaliam-se todas as atividades realizadas” (*Ibidem*, 151). Além do mais, nos projetos interventivos

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

As atividades sequenciadas, permanentes e independentes – dispostas na Figura 10 – completam as modalidades organizativas da rotina pedagógica de modo a tornar o trabalho pedagógico o mais produtivo possível no que se refere à efetivação das aprendizagens e consequente progressão continuada no ciclo. Nesse caso a avaliação formativa exerce papel primordial na organização de todo o trabalho pedagógico, quando se tem a intenção de não deixar nada ou ninguém para depois, uma vez que as necessidades de aprendizagens vão sendo identificadas, analisadas e geridas no decorrer do processo e, nesse ínterim, estratégias vão sendo inseridas na rotina pedagógica para atender tais necessidades.

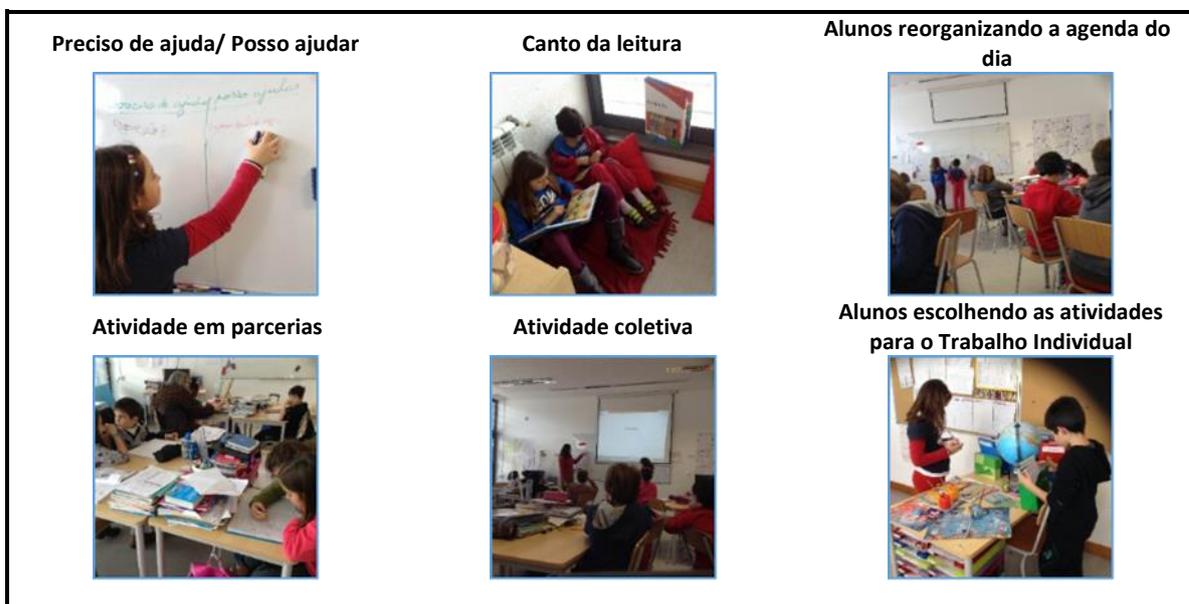
Durante o estágio de doutoramento que realizei no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em Portugal – Doutorado Sanduíche – tive a oportunidade de acompanhar a rotina pedagógica de algumas turmas do 1º ciclo. Em uma dessas turmas, pude observar a organização da sala de aula, bem como do tempo, estruturados em função dos objetivos curriculares e das necessidades de aprendizagens dos alunos. Era uma classe multisseriada - embora a escola fosse situada em zona urbana, fato comum nas escolas públicas de Lisboa – com alunos do 2º e do 3º ano do 1º ciclo, em um total de 24 alunos. Quando perguntei à professora da turma o que ela achava de trabalhar com alunos pertencentes a anos

diferentes de escolaridade, disse: *“penso ser uma mais valia, porque os alunos ajudam-se mutuamente e eu posso usar o que eles sabem para que todos aprendam mais”* (Professora da classe multisseriada de 1º ciclo de Odivelas – Lisboa – Portugal). A sala de aula estava sempre disposta com as mesas organizadas em grupos, os quais eram constituídos conforme o planejamento das atividades, mas nem sempre os mesmos alunos formavam grupos com os mesmos colegas e não havia separação permanente entre os alunos do 2º e os do 3º ano. Durante todo o dia, a rotina contava com atividades diferenciadas que eram desenvolvidas conforme o planejamento elaborado junto com os alunos toda segunda-feira. No planejamento se incluíam os projetos, as atividades que seriam realizadas por toda a turma, as que eles realizariam em grupo ou individualmente, pois havia o Plano Individual do Aluno – PIT. Para as atividades em parceria, a professora ora organizava os grupos, ora os próprios alunos buscavam essa parceria entre os colegas, eles mesmos escreviam no quadro em duas colunas: “Preciso de ajuda / Posso ajudar”. Aquele que precisasse de ajuda colocava seu nome e acerca de que precisava de ajuda na 1ª coluna e aquele que podia ajudá-lo logo se levantava e completava a segunda coluna.

Durante o período de aula, os alunos recebiam o auxílio da professora nos pequenos grupos, mas ela não atendia todos os grupos no mesmo dia, por isso anotava as intervenções e com quem as havia realizado. Os alunos também anotavam o que tinham aprendido no dia em fichas individuais e em quadros afixados nas paredes (instrumentos de regulação das aprendizagens), nos quais pintavam de verde o que já sabiam e de amarelo o que julgavam que estava em processo de aprendizagem. Havia na sala de aula diariamente, durante 1h30, a participação de outra professora. Ela tinha o papel de realizar intervenções mais individuais com determinados alunos, conforme os registros da professora da turma.

A sala era organizada com diversas áreas de trabalho para que os alunos, em determinado momento da rotina pedagógica, pudessem escolher o que pretendiam realizar entre as diferentes atividades para melhorar suas aprendizagens – essa estratégia já era incluída no PIT de cada aluno, ele mesmo escrevia o que podia fazer para melhorar em algum conteúdo e escrevia também quando faria, em que dia da semana; eles podiam escolher entre atividades como ler no espaço da leitura, realizar tarefas de determinado conteúdo que ficavam dispostas em armário – jogos de ortografia ou atividades com figuras geométricas, por exemplo. As paredes serviam de suporte para os trabalhos dos alunos e para os instrumentos de regulação das aprendizagens fundamentais para o planejamento, para a gestão e para a avaliação das atividades realizadas quer individualmente quer em grupo, como ilustra a Figura 11:

**Figura 11** - Alunos da Escola de 1º ciclo observada em Lisboa realizando as diferentes atividades que compõem a rotina pedagógica.



Fonte: Fotografias realizadas pela autora.

Pude observar naquela sala de aula o espírito de cooperação e de participação dos alunos, mas acima de tudo pude perceber a avaliação formativa, na qual se incluíam a auto e heteroavaliação, em todos os momentos da aula, e a preocupação da professora quanto aos avanços dos alunos. Segundo ela,

*“Todos necessitam ir além de onde se encontram, eles sabem disso também, por isso se incluem em tudo e se ajudam a todo instante. Se calhar de alguma criança não demonstrar que está a aprender, tenho que buscar a solução... Aqui nesta escola eu sou novata, mas eu vejo que todas as outras professoras se envolvem quando eu preciso de auxílio com alguma criança.”* (Professora da classe multisseriada de 1º ciclo de Odivelas – Lisboa – Portugal).

Duas questões importantes me chamaram a atenção na fala da professora portuguesa e justificam trazer minha experiência com a observação de aulas em Lisboa para este capítulo do relatório de pesquisa: 1º) Há preocupação com os avanços contínuos dos alunos. Trabalha-se para que haja a progressão continuada no ciclo, e 2º) há a convicção de que os alunos são responsabilidades de todos na escola. A esse respeito Mendes (2005) acrescenta que:

A formação das crianças não é apenas responsabilidade da educadora, ela é repartida com o colectivo da escola. Daí, a importância de, na escola, se criarem momentos de reflexão conjunta. A experiência escolar das crianças não decorre só na sala de aula, mas também nos espaços conjuntos da escola, onde as crianças convivem e aprendem formas de relação, atitudes e valores (MENDES, 2005, p. 8).

E sobre a avaliação, a mesma autora (*Ibidem.*), diz que:

[...] é um conjunto de estratégias destinadas a melhorar a qualidade do ensino, o que implica a envolvimento directa de todos os intervenientes. Por outro lado, considero importante que a avaliação informe sobre a realidade do que acontece na escola tendo como objectivo transformar essa mesma realidade de acordo com os interesses e as reais necessidades da criança/aluno. A avaliação deve cumprir diferentes funções. Para além de regular o processo de ensino aprendizagem e seguir a evolução de cada aluno, deverá mediar e ajustar a relação entre o professor e cada aluno individualmente e com o grupo, facilitando a interacção e a comunicação (MENDES, 2005, p. 11).

Nesse sentido, entendo que a adoção da organização da escolaridade em ciclos requer mudança nas formas como se pensa e se realiza a avaliação no sentido de torná-la um processo democrático, dialógico, qualitativo, processual e incluyente. Entendo também que redefinir o tempo na escola significa, portanto, admitir que os ciclos não são apenas períodos mais extensos da escolaridade, tampouco redefinir os espaços significa alterar a padronização das filas individuais em sala de aula. A reorganização espacial se estrutura a partir do sentido que se dá a cada tipo de uso que se faz dos espaços da escola nas atividades realizadas e reorganizar o tempo é, acima de tudo, reconhecer, respeitar e administrar a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos.

Passo, no capítulo seguinte, a apresentar um panorama histórico e conceitual da avaliação, traçando o cenário das concepções avaliativas contemporâneas, no qual a avaliação em seus três níveis é focalizada conforme as especificidades de cada um dos níveis, dando particular ênfase à pertinência da relação e integração entre a avaliação realizada em sala de aula, a externa e a institucional.

**A avaliação na sala de aula, a externa e a institucional:  
pertinência da relação e integração desses três níveis de avaliação**

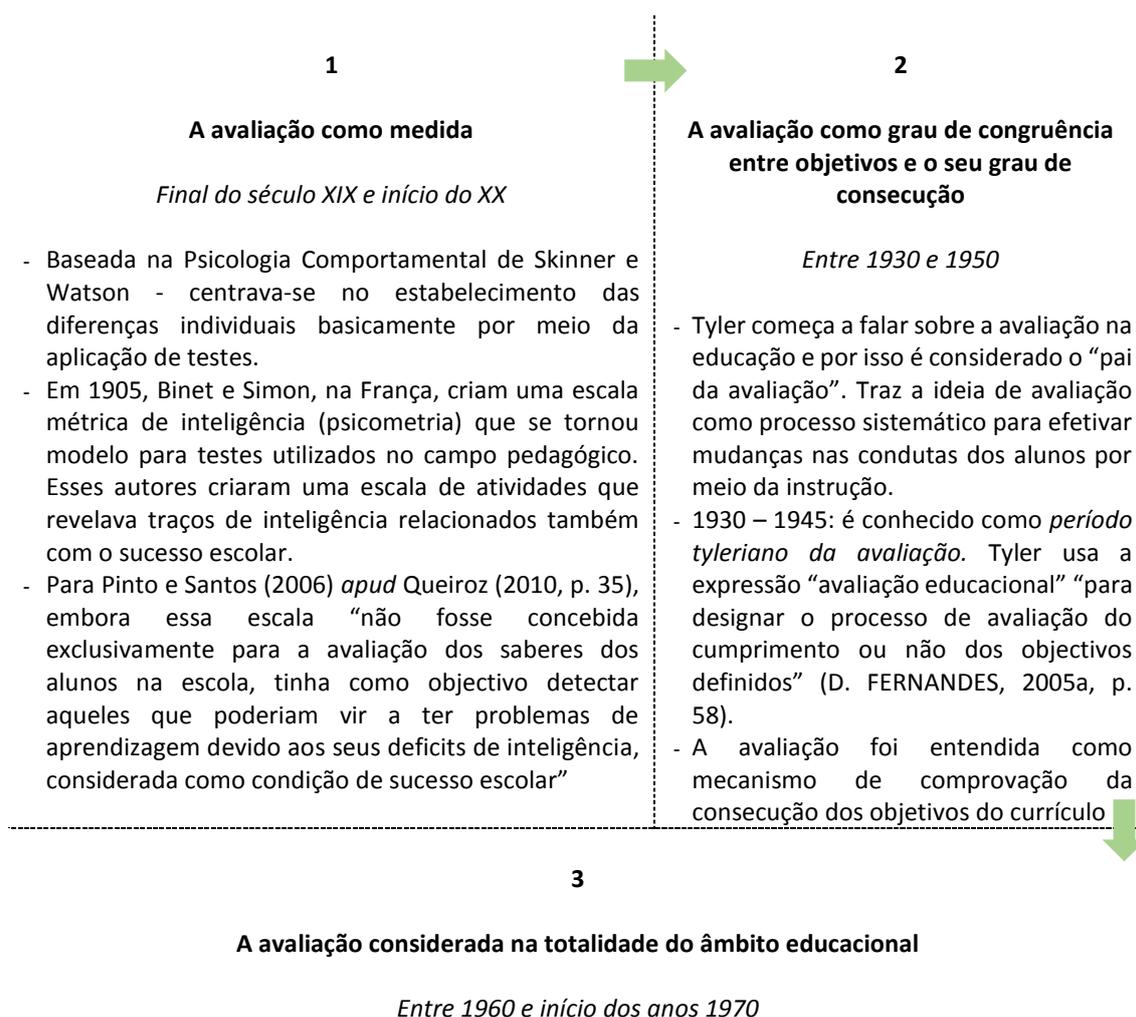
*A avaliação é uma categoria forte no campo das decisões pedagógicas, dada a repercussão quase imediata na vida dos estudantes, entendemos que esta precisa ganhar maior transparência e campo das relações entre professores e alunos nos espaços educativos.*

*(SORDI, 2010, p. 24)*

Avaliar é inerente ao ser humano. Avaliamos o tempo todo e, volta e meia, fazemos análises e julgamentos acerca de nossas ações, sobre as das outras pessoas ou sobre a realidade em que vivemos; no campo sócio-científico a avaliação tem se mostrado cada vez mais presente com o propósito de identificar, analisar, compreender, divulgar diferentes aspectos que interferem na sociedade, sempre com o discurso de melhorar alguma situação.

Na esfera educacional, a avaliação, naturalmente, também sempre existiu, mas o debate acerca de seus significados e concepções foi ganhando força e novos contornos ao final do século IX, mas é a partir do século XX que se começa a discutir a avaliação de fato aplicada à educação. Nesse sentido, trago brevemente a evolução desse debate (Figura 12), baseando-me em Arredondo e Diago (2009), D. Fernandes (2005a, 2005b) e Queiroz (2010), para um entendimento de que não é à toa que determinadas crenças e práticas avaliativas ainda vigoram, afinal elas são fruto de concepções de um passado ainda bem recente.

**Figura 12** - Brevíssimo relato da evolução das concepções teóricas da avaliação.



- Período de grande evolução acerca da avaliação.
- Concepção desenvolvida nos Estados Unidos decorrente da grande insatisfação com a escola pública.
- Deu-se como consequência de um movimento de "responsabilidade escolar".
- Nesse período a avaliação afeta não só o rendimento do aluno, mas tudo que se relacionava a programas educacionais (professor, currículo, etc.).
- Nesse momento a avaliação passa a ser vista como "compilação e uso de informação para tomada de decisão" (CRONBACH, 1985 *apud* Arredondo, 2009, p. 32) e como "processo pelo qual estimamos o mérito ou o valor de algo que se avalia (dos resultados)" (SCRIVEN, 1967 *apud* Arredondo e Diago, 2009, p. 32).
- Scriven (1967) identificou a avaliação somativa e a formativa. "Uma avaliação formativa que, em contextos educativos, se destinava a ir *corrigindo e ajustando* o ensino e a aprendizagem e uma avaliação sumativa que, no essencial, fazia um balanço e emitia um *juízo final* acerca do que os alunos sabiam e eram capazes de fazer". (D. FERNANDES, 2005b, p. 2).
- Bloom, Hastings e Madaus (1971) *apud* D. Fernandes (2005b) observam o papel importante da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Para eles, "avaliação "é um processo de recolha de informação que incide primordialmente em *produtos de aprendizagem* que se *medem* tendo em conta um conjunto de objectivos definidos em termos comportamentais. Ou seja, definidos de tal forma que se traduzem em *comportamentos observáveis*. Consequentemente, atribui-se uma relevância particular à utilização de instrumentos, normalmente testes ou grelhas de observação, que permitam *medir com rigor* e, fundamentalmente, de forma quantitativa, as aprendizagens dos alunos." (D. FERNANDES, 2005b, p. 1).
- A avaliação como tomada de decisão com vistas a regular o ensino e as aprendizagens; todos os envolvidos no processo educativo devem participar da avaliação (alunos, pais, professores); os contextos de ensino e de aprendizagem devem estar relacionados à avaliação; as informações colhidas não devem se restringir aos resultados obtidos através dos testes (D. FERNANDES, 2005b).

4

### Novas tendências e enfoques na avaliação

*Década de 1970*

- Avaliação direcionada para dois âmbitos: 1) aos alunos e à tomada de decisão quanto ao programa ou ao método, e 2) entendida como "avaliação da mudança ocorrida no aluno como consequência de uma ação educacional sistemática" por meio da formulação de objetivos educacionais.
- Em contrapartida, a ênfase nos objetivos traz a necessidade da avaliação criterial, que fornece informações reais e descritivas a respeito dos objetivos previstos acerca de cada aluno, ao invés de avaliá-lo comparando-o a determinado padrão normatizado de resultados.

5

**Propagação de modelos de avaliação com base nos pressupostos qualitativos e quantitativos**

*Depois dos anos 1970*

- Ambos modelos ainda coexistem e com as mudanças que a avaliação foi adquirindo outros elementos/conceitos

6

**Impulso para uma avaliação formativa e globalizada**

*Final dos anos 1980 e década de 1990*

- Período em que a natureza da avaliação se torna mais complexa.
- Movimento em alguns países que indicam um alinhamento entre currículo e avaliação com base nas teorias construtivistas e socioculturais da aprendizagem (Sheppard, 2000 *apud* QUEIROZ, 2010).
- De acordo com Queiros, (2010), Stufflebeam, em meados dos anos 1990,) defende que para se elaborar uma avaliação com vistas à melhoria do processo educativo deve se começar pela identificação das necessidades educacionais.

vêm sendo a ela incorporados a partir de então.

- A avaliação não é mais vista como “uma decisão de uma pessoa que apenas espreita a realidade para dar um juízo de valor, mas de uma pessoa que age sobre essa realidade, fazendo parte dela.” (QUEIROZ, 2010, p. 41).

Fontes: Arredondo e Diago (2009), D. Fernandes (2005a, 2005b) e Queiroz (2010).

A avaliação no âmbito educacional vem, portanto, há quase um século, mudando suas feições nos debates dos grandes estudiosos da área: caminhou da avaliação como medida à avaliação formativa com vistas às aprendizagens. Essa caminhada, já bem presente nas publicações, ainda não pode ser verificada ampla e efetivamente nas salas de aula, pois há ainda “uma relação pragmática com a avaliação muito mais centrada na nota” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 313) do que no seu papel como impulsionadora na organização do trabalho pedagógico.

Entre os anos de 1980 e 1990, houve também uma evolução, se assim se pode considerar, acerca do fracasso escolar que foi por muito tempo atribuído exclusivamente ao aluno, embora isso ainda ocorra, apontando-lhe falta de compromisso, falta de pré-requisitos, preguiça etc. Diante do entendimento óbvio que há outros intervenientes no processo educativo que podem contribuir ou atrapalhar o sucesso dos alunos, dentre eles o próprio sistema educacional e a escola em si, foi-se constituindo como uma necessidade avaliar a educação de forma mais ampla. Passou-se à compreensão de que a avaliação no âmbito escolar não poderia se resumir àquela praticada em sala de aula, iniciando o debate nos textos de políticas educacionais e a prática da avaliação externa em larga escala e da institucional.

Rompem-se as fronteiras da sala de aula e o foco exclusivo nos alunos e observa-se que a avaliação começa a ser praticada em larga escala [e institucionalmente] buscando reunir subsídios que orientem os sistemas educativos que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indução das escolas a um determinado padrão de qualidade (SORDI; LUDKE, 2009, p. 318).

No texto introdutório deste trabalho, anunciei que esses níveis da avaliação – a que ocorre em sala de aula, a externa e a institucional – são respectivamente aqui compreendidos como:

- Avaliação na sala de aula – avaliação para as aprendizagens; aquela que ocorre no interior da sala de aula sob a responsabilidade dos professores e dos alunos; tem foco nos processos de aprendizagens – avaliação formativa.
- Avaliação externa – avaliação das aprendizagens; aquela que ocorre em larga escala com exames padronizados sob a responsabilidade de terceiros, geralmente do poder público; preocupa-se com os resultados, em avaliar aquilo que foi aprendido no passado, conforme Harlen, (2006) – avaliação somativa.

- Avaliação institucional - autoavaliação pela escola; ocorre na escola como um todo sob a responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Essa compreensão pauta-se nas características específicas de cada um desses níveis da avaliação, a fim de esclarecer melhor cada um deles e, especialmente, por crer e defender a avaliação realizada em sala de aula como aquela desenvolvida para promover aprendizagens, seguindo e concordando com os pensamentos de estudiosos do campo da avaliação:

- Villas Boas (2006, p. 1)..... *[...] 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.*
- C. Fernandes (2013, p. 4)..... *[...] a avaliação deve ser compreendida como mais um ingrediente dos processos de aprendizagem e não como uma etapa final de um percurso. Avaliar é parte integrante do ensinar e do aprender.*
- C. Fernandes e Freitas (2007, p. 23)..... *1. É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem.  
2. É necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.*
- D. Fernandes (2009, p. 163)..... *[...] avaliar os alunos para que eles aprendam.*
- Jacomini (2008, p. 89)..... *A avaliação [...] deve ocorrer de forma contínua, permitir uma visão global do aluno, ter um caráter diagnóstico que permita a construção de intervenções capazes de garantir a aprendizagem de todos.*

A avaliação das aprendizagens, portanto, refere-se à avaliação realizada sob a perspectiva somativa, a qual focaliza apenas os resultados. A avaliação institucional nada mais é do que a autoavaliação realizada pela escola, é a escola sendo avaliada por ela mesma, o que lhe favorece explorar os demais níveis de avaliação em função de seus objetivos e metas esquematizados no projeto político-pedagógico.

A existência desses diferentes níveis da avaliação pressupõe o entendimento acerca de seus propósitos e a necessidade de cada um deles no contexto educativo. No entanto, é válido, sobretudo, perceber a importância da relação e da integração entre eles para o processo educativo como um todo, principalmente quando se busca mobilizar todas as esferas integrantes desse processo para promover os avanços de todos alunos.

Assim, para contextualizar a pertinência dessa relação, passo a distinguir e refletir sobre cada um dos três níveis de avaliação: a avaliação na sala de aula, a avaliação externa em larga escala e a avaliação institucional.

### **1. Avaliação na sala de aula: a avaliação para as aprendizagens**

Pensar sobre a avaliação para as aprendizagens “implica, em primeiro lugar, entender que o professor avalia a aprendizagem do aluno e não o aluno. Isso é um ponto de partida importante para se entender que a avaliação faz parte do processo de ensinar e aprender” (C. FERNANDES, 2013, p. 10). E assim sendo, a avaliação se situa como suporte para as aprendizagens e como fonte de dados que orientam o ensino.

Com base nessa premissa, a avaliação na sala de aula integra o trinômio indissociável da organização do trabalho pedagógico: avaliação–ensino–aprendizagens. Nessa relação, espera-se que a avaliação desenvolvida extrapole a concepção avaliativa tradicional, que encara a avaliação como sinônimo de testes, provas e exames, que vê a avaliação como fase terminal de algum momento (do mês, do bimestre, do trimestre, do ano), que se baseia unicamente em notas ou menções e que não considera o aluno como pessoa que compõe o processo. Considerar a avaliação na sala de aula como promotora para as aprendizagens requer desenvolvê-la sob outra perspectiva, a de que a avaliação na sala de aula precisa ser continuamente formativa.

Encarando os processos de ensino e de aprendizagens analogamente a um trajeto percorrido por uma criança bem pequena para chegar a determinado lugar, vê-se que, na caminhada, é preciso acompanhá-la e verificar continuamente se ela está mesmo em direção ao ponto esperado, se parou em algum lugar por não saber a direção correta ou por qualquer outra dificuldade encontrada pelo caminho. Assim é também na avaliação em sala de aula desenvolvida intencionalmente de maneira formativa, pois ela é:

- 1) Fonte das informações sobre os avanços dos alunos, as quais são fundamentais a todos, não só ao professor, mas também a cada aluno, que vai durante o processo aprendendo também sobre si próprio, sobre o que e como pode melhorar suas aprendizagens, sobre o que já aprendeu e o que ainda lhe falta aprender.
- 2) De natureza interativa, porque favorece que se estabeleçam efeitos mútuos “nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos. É um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão.” (D.FERNANDES, 2006, p. 32).

- 3) Reguladora dos processos de ensino e de aprendizagens, pois é “[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p. 14).
- 4) Democrática, visto que favorece a participação do professor e do aluno nas decisões referentes às interações didático-pedagógicas, o que a torna também 5) dialógica, pois cria um espaço permanente de diálogo acerca dos objetivos estabelecidos, dos critérios e dos instrumentos avaliativos, bem como das estratégias pedagógicas traçadas a fim de alcançar cada objetivo.

Parece haver entre os educadores um consenso de que a educação deve formar o aluno para o exercício pleno da cidadania e contribuir para o desenvolvimento de seu letramento, sendo a escola responsável pela sistematização de conhecimentos, pelo desenvolvimento de habilidades, de valores e de atitudes, de maneiras de atuar na sociedade e fazer uso consciente e autônomo das práticas sociais reais de leitura e de escrita e das notações matemáticas. No entanto, é possível que em grande parte das escolas ainda predominem práticas pedagógicas convencionais, tendo como alicerce para seu trabalho, muitas vezes, o livro didático e a experiência de anos em sala de aula, a despeito dos documentos oficiais curriculares, os quais, em geral, apontam para um trabalho pedagógico diversificado, fundamentado nas necessidades individuais de aprendizagens dos alunos.

Acredito, por isso, que a reflexão e o estudo devem ter espaço privilegiado nas atividades coletivas entre os docentes, incluindo toda a equipe gestora da escola. Não podemos mais imaginar que em tempos de imagem 3D, de *smartphones* com vídeo chamada e todas as incríveis tecnologias da atualidade que chamam tanto a atenção das crianças e dos jovens, nossas aulas possam continuar como sempre foram há 25 ou 30 anos atrás e, muito menos, que nossos alunos se sintam acolhidos e saciados em suas necessidades de aprendizagens com um trabalho que se ancora basicamente em livros didáticos e cópias intermináveis do quadro-de-giz.

Sendo assim, para que ocorram as aprendizagens esperadas é necessária a compreensão de conceitos, o que permitirá a realização de atividades que relacionem tais conceitos às experiências e às vivências pessoais do aluno; é fundamental, também, o estabelecimento de relações entre fatos, acontecimentos e conceituações, contribuindo para efetivas mudanças de comportamento e para o uso destas aprendizagens em diferentes situações.

As aprendizagens no espaço escolar devem ser aquelas que possam ser ferramentas, das quais o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos nas mais variadas circunstâncias e não

apenas em determinados momentos de sala de aula. Sendo assim, quando encaramos a avaliação como eixo condutor do trabalho pedagógico e acreditamos que sua função é subsidiar o ensino e promover as aprendizagens, ela se torna fonte principal de informação e referência para a formulação de práticas educativas que conduzam à formação integral de todos os alunos.

Uma avaliação sob essa perspectiva é considerada, portanto, uma avaliação formativa e uma dimensão do processo educativo, que conta efetivamente com a participação do aluno, o que significa percebê-lo como parte desse processo, como alguém que tem parte no trabalho pedagógico e que também desenvolve um trabalho enquanto aluno. Villas Boas (2006, p. 184) diz que “a escola é, pois, o local de trabalho do professor e do aluno”.

Assim, para uma avaliação formativa é importante reconhecê-la como espaço democrático, dialógico e coletivo no trabalho pedagógico, o que pressupõe acordos/combinados entre professor e alunos, exigindo de cada um atitudes e responsabilidades definidas, tais como as dispostas no Quadro 5 a seguir:

**Quadro 5** - Posturas/atitudes de professor e alunos para o desenvolvimento de uma prática avaliativa formativa.

<i>Para o professor</i>	<i>Para o aluno</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer coletivamente os instrumentos/procedimentos de avaliação com critérios e objetivos claros e bem definidos para todos – não só para ele.</li> <li>• Considerar que os sujeitos são diferentes, que possuem necessidades de aprendizagens igualmente diferentes.</li> <li>• Oferecer <i>feedback</i> aos alunos de suas produções, com vistas às aprendizagens e não somente como comunicado de notas ou menções.</li> <li>• Preparar atividades que possibilitem interação entre os alunos e o exercício da reflexão.</li> <li>• Organizar seu trabalho de forma que haja a possibilidade de socialização das produções dos alunos.</li> <li>• Organizar seu trabalho de forma que este viabilize o desenvolvimento da autonomia dos alunos, considerando-os como a finalidade do processo educativo.</li> <li>• Enxergar que a avaliação deve estruturar-se como um processo dinâmico, dialógico e de todo o grupo envolvido nos processos de ensino e de aprendizagens.</li> <li>• Encarar a autoavaliação como parte fundamental dos processos de ensino e de aprendizagens.</li> <li>• Cumprir os acordos/combinados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar da construção dos critérios e objetivos da avaliação, bem como do estabelecimento dos instrumentos/procedimentos avaliativos.</li> <li>• Acompanhar o desenvolvimento das atividades, de maneira que possa sempre analisar o seu avanço nas aprendizagens.</li> <li>• Acompanhar e refletir criticamente acerca do <i>feedback</i> de suas produções organizado pelo professor.</li> <li>• Participar efetivamente das atividades que possibilitam a reflexão e a interação.</li> <li>• Enxergar-se sujeito dos processos de ensino e de aprendizagens.</li> <li>• Considerar a importância dos momentos de socialização das suas produções como parte integrante do processo avaliativo.</li> <li>• Encarar a avaliação como um processo dinâmico, dialógico e de todo o grupo envolvido nos processos de ensino e de aprendizagens.</li> <li>• Encarar a autoavaliação como parte fundamental dos processos de ensino e de aprendizagens.</li> <li>• Cumprir os acordos/combinados.</li> </ul>

Fonte: Pereira (2012, p. 190-191)

Considerando, então, que todos os envolvidos no processo educativo precisam igualmente envolver-se no processo avaliativo, o que vai realmente contar diante da determinação de se realizar uma avaliação formativa e comprometida com as aprendizagens de todos os alunos é uma coerência pedagógico-avaliativa.

Seguindo esse pensamento, Freitas (2005, p.95-97) diz que para haver coerência no discurso da avaliação formativa é preciso construir outra lógica na forma ensinar/aprender/avaliar e que recupere o sentido da práxis, dispondo a avaliação ao lado dos objetivos concebidos, formando um par no qual se subordinam os conteúdos/método. O autor mostra que a avaliação se alia aos objetivos, apontando uma direção para o trabalho pedagógico, tendo o par dialético avaliação/objetivos como um binômio fundamental, pois os objetivos apontam para condições finais e estas, muitas vezes, estão em contradição com as necessidades e condições reais do aluno.

A coerência apontada na relação objetivos-avaliação/conteúdos-método enquadra-se nas expectativas da “avaliação de que precisamos” que, conforme discute Villas Boas (2007a, p. 24-25), é aquela que:

- tem como foco as aprendizagens: do aluno, do professor e de todos os envolvidos no processo educativo;
- busca abandonar a preocupação com as notas e com a simples ideia de aprovar ou reprovar;
- seu objetivo principal é viabilizar as aprendizagens de todos os alunos, sem perder o rigor e a seriedade;
- usa a avaliação informal de forma produtiva, incentivando os alunos;
- usa procedimentos/instrumentos avaliativos diversos: provas, seminários, entrevistas, portfólios, autoavaliação, avaliação por colegas, registros reflexivos etc.

A “avaliação de que precisamos” é aquela que, buscando ser formativa, não deve se comprometer com apenas um tipo de instrumento/procedimento. A prova, por exemplo, assume um papel importante, mas não deve ser o único instrumento avaliativo, sendo fundamental considerar, dentre outros fatores, a oralidade e a produção do aluno com um todo, como esclarece o Quadro 6 organizado com base nas ideias de Villas Boas (2007b):

**Quadro 6** – A avaliação de que precisamos sob a ótica de Villas Boas (2007b).

***A avaliação de que precisamos também leva em consideração a:***

***Avaliação por colegas***

- Os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de professores;
- é conduzida por meio da linguagem que os alunos naturalmente usam;
- sabendo que suas atividades serão apreciadas por colegas, eles as prepararão com mais cuidado e até com mais prazer.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Como pode ocorrer</u>: enquanto analisam e corrigem suas próprias produções, os alunos fazem o mesmo com as dos colegas; pode ser feita em duplas ou em pequenos grupos, sempre com o acompanhamento do professor.</li> <li>▪ <u>Sugestão</u>: listas de discussão, <i>blogs</i> e outros meios, por internet.</li> <li>▪ <u>Vantagens da avaliação por colegas</u>:</li> <li>▪ O <i>feedback</i> advindo de um grupo de colegas pode ser mais bem aceito do que o individual;</li> <li>▪ permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor;</li> <li>▪ o professor tem o seu trabalho facilitado e tempo maior para auxiliar os alunos que precisam de sua atenção;</li> <li>▪ os alunos aprendem assumindo o papel de professores e de avaliadores das aprendizagens dos colegas.</li> </ul>
<b>Autoavaliação pelo aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parte-se da avaliação tradicional para a colaborativa (professor e aluno) e da avaliação por colegas para a autoavaliação. Enquanto avaliam as atividades de colegas, os alunos aprendem a avaliar seu próprio trabalho.</li> <li>▪ Uma responsabilidade crescente pela aprendizagem é imputada ao aluno.</li> <li>▪ Na autoavaliação o próprio aluno analisa <b>continuamente</b> as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que <b>ainda</b> não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho.</li> <li>▪ Novos objetivos podem emergir. Não visa à atribuição de notas ou conceitos pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções.</li> <li>▪ É mais ligada à avaliação <b>para</b> a aprendizagem do que à avaliação <b>da</b> aprendizagem.</li> <li>▪ Importância adicional: a valorização do que os alunos pensam sobre a qualidade do seu trabalho constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar.</li> <li>▪ <b>Autoavaliação e ética</b> - o uso das informações fornecidas é feito com ética, o que significa que elas só podem servir aos propósitos que são do conhecimento dos alunos. Além disso, o professor precisa ter muita sensibilidade para distinguir as que podem e as que não podem ser comentadas publicamente. A avaliação é um ato ético por excelência.</li> </ul>
<b>Avaliação com ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respeito ao aluno como pessoa e às suas produções.</li> <li>▪ <u>Problemas éticos a serem eliminados</u>: a avaliação da pessoa do aluno e não propriamente do seu desempenho; a avaliação da família do aluno; somente o aluno ser avaliado e apenas pelo professor; emissão de comentários sobre a pessoa e o desempenho do aluno nos vários ambientes e durante eventos escolares etc.</li> </ul>
<b>Avaliação inserida no projeto pedagógico da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É praticada em todas as atividades escolares, por todos os sujeitos que atuam na escola.</li> <li>▪ Par objetivos/avaliação.</li> <li>▪ Par conteúdo/método.</li> </ul>

Fonte: Palestra proferida por Villas Boas (2007b) na Faculdade de Educação - UnB.

A avaliação formativa se efetiva verdadeiramente quando se garante no espaço escolar o *feedback*, já anunciado pelas ideias de Villas Boas (*Ibidem.*) na avaliação por colegas (heteroavaliação). O *feedback* pelo professor é essencial para os alunos regularem suas aprendizagens, porque segundo D. Fernandes (2009):

[...] os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderante em aspectos tais como a organização e distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à

auto-avaliação e à auto-regulação das suas aprendizagens. (D. FERNANDES, 2009, p. 60).

É por meio dos *feedbacks* do professor, tanto orais quanto escritos, que os alunos têm a oportunidade de enxergarem como andam suas aprendizagens; as orientações dadas poderão ajudá-los a compreender e a avançar em relação às suas supostas “dificuldades”. É fundamental, pois, que haja devolutivas acerca do que os alunos pensam, escrevem ou produzem em relação aos conteúdos trabalhados, a fim de que possam reorganizar ou reelaborar os conhecimentos que estão em construção.

Assim, a natureza da avaliação formativa exige pôr em relevo que:

- a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- o *feedback* é determinante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima; (D. FERNANDES, 2009, p. 60).

A avaliação formativa viabiliza acompanhar o aluno em suas aprendizagens a todo momento, em uma relação de parceria, possibilitando-lhe enxergar suas necessidades ao longo do processo para o efetivo prosseguimento de suas aprendizagens, por meio das orientações advindas dos *feedbacks*. São orientações que informam claramente, inclusive aos pais, sobre o que o aluno já aprendeu, o que ainda lhe falta aprender, como pode melhorar e de que maneira.

Neste momento é válido reiterar que é preciso permitir que a avaliação nesses moldes se desenvolva de forma contínua durante todo o processo e possa contar com diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos, pensados e construídos para melhorar as aprendizagens, caracterizando, assim, uma avaliação formativa.

Quando a avaliação é realizada diferentemente, apenas em determinados momentos específicos do processo – semana de provas, final de bimestre, final de trimestre etc. – é chamada de somativa e tem a finalidade de verificar resultados. É muito comum associar a avaliação somativa a um tipo de avaliação que classifica, seleciona e exclui, mas o que determina o carácter classificatório e excludente da avaliação é o uso que se faz dela com base nas concepções de educação e de avaliação que se tem.

A avaliação somativa colabora muito para entendimentos equivocados acerca do real significado do termo “avaliação”, pois frequentemente professores e a sociedade em geral falam em avaliação quando na realidade estão se referindo a instrumentos avaliativos, como exames, provas ou testes.

Segundo D. Fernandes (2005a), realizar uma avaliação formativa não invalida o uso da avaliação somativa. Nos anos iniciais da educação básica, especialmente em escolas

organizadas em ciclos, a avaliação somativa não ganha espaço, visto que o que importa significativamente é o desenvolvimento e a progressão das aprendizagens dos alunos, os quais precisam ser devidamente registrados para a efetivação de avanços.

Outra dimensão importante na avaliação em sala de aula desenvolvida para promover as aprendizagens é o levantamento de conhecimentos prévios ou o diagnóstico para a proposição de intervenções adequadas. Trata-se da avaliação diagnóstica realizada a cada início dos processos de ensino e de aprendizagens para identificar conhecimentos prévios do aluno e torná-los pontos de referência para toda a organização do trabalho pedagógico, na qual se incluem os objetivos e os conteúdos, bem como o contexto sócio-cultural e cognitivo do aluno, e que vão influenciar sobremaneira nas decisões acerca das estratégias didático-pedagógicas ou no método, reportando ao pensamento de Freitas (2005).

Esse diagnóstico é tão relevante para o professor quanto ao próprio aluno, porque lhe confere informação acerca de seus conhecimentos, o convida a participar de suas aprendizagens e a desenvolver uma autoavaliação; significa levá-lo a entender também que o conhecimento vai sendo construído a partir de conhecimentos que ele já possui. O Quadro 7 a seguir visa sintetizar algumas possibilidades de desenvolvimento da avaliação diagnóstica, relacionando como ela pode ser realizada:

**Quadro 7 - Avaliação diagnóstica: como pode ser e o que pode ser realizado a partir dela.**

***Pode ser por meio de:***

***O que pode ser realizado:***

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação diária, bem como o registro constante das situações mais relevantes.</li> <li>▪ Conversa informal ou por meio de atividades escritas nas quais o aluno possa expressar expectativas e interesses.</li> <li>▪ Textos de diferentes gêneros sobre os quais o aluno possa emitir sua opinião.</li> <li>▪ Produções orais ou escritas nas quais o aluno expresse seus conhecimentos acerca dos conteúdos/objetivos a serem trabalhados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizar um planejamento que considere as informações adquiridas, a fim de viabilizar a progressão das aprendizagens, o que significa possibilitar que o aluno consolide conhecimentos prévios e possa adquirir novos.</li> <li>▪ Planejar a formação de parcerias produtivas entre os alunos considerando a possibilidade de reagrupamentos intra e interclasse.</li> <li>▪ Planejar intervenções didático-pedagógicas no coletivo da escola, no qual participem os diversos responsáveis pelas aprendizagens – da equipe docente à equipe gestora, da orientação educacional à equipe de apoio à aprendizagem.</li> <li>▪ Planejar intervenções didático-pedagógicas com base nas diversas modalidades organizativas – projetos, atividades permanentes, independentes e sequenciadas.</li> <li>▪ Repensar e redefinir a estrutura temporal e espacial da escola com base nas necessidades de aprendizagens dos alunos.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ainda acrescentar, reforçando o que já foi dito, que a avaliação formativa vincula-se, de forma inseparável, à participação viva dos alunos em todas as atividades propostas em

sala de aula, à prática do *feedback* e ao incentivo e à vivência da autoavaliação, na qual se inclui a autorregulação, bem como à experiência da heteroavaliação, permitindo que cada um compreenda e conheça suas potencialidades e perceba o que ainda precisa ser melhorado e aprendido, encarando todo o processo como enriquecedor para suas aprendizagens. Isso dispõe a avaliação como aliada, pois anula sua faceta classificatória e excludente e, ainda, favorece no aluno o desenvolvimento da confiança e de sua autoestima, da sua autonomia e do espírito de responsabilidade acerca de suas próprias aprendizagens e, da mesma forma, o desenvolvimento profissional dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo. Isso tudo implica um trabalho coletivo na escola preocupado com a realização de estratégias didático-pedagógicas que deem vazão a esses pressupostos e uma formação continuada de professores avançada, abrangente e reflexiva.

Sordi (2012, p. 49) faz uma reflexão muito pertinente acerca de que a preocupação do professor, e até mesmo da formação continuada, somente com a avaliação para as aprendizagens, a que ocorre no interior das salas de aula, “acaba descolando este profissional daquilo que afeta essas aprendizagens [...] faz com que os professores se descolem da realidade da escola”. “Descolar-se” da realidade pode ser entendido como um ensimesmar-se que direciona o professor e seu trabalho para uma condição alheia ao contexto da comunidade a que pertence a escola e, ainda mais, alheia ao seu papel dentro da escola e da escola na sociedade. O professor “descolando-se” fecha os olhos para as representações da educação brasileira relacionadas ao contexto do país e às suas respectivas políticas educacionais; não questiona determinadas medidas vinculadas a essas políticas; não pensa como essas políticas reverberam nas salas de aula.

Passo a discutir na próxima seção deste capítulo sobre a avaliação externa das aprendizagens como um dos níveis da avaliação presente no âmbito educativo que pode/deve ser considerado integrando e relacionando-se às avaliações interna e institucional. Discuto também que, fazendo parte das políticas públicas educacionais, a avaliação externa em larga escala das aprendizagens traz em seu bojo determinados elementos dos quais nós professores muitas vezes nos mantemos “descolados”. Por isso, trago aspectos que julgo relevantes, os quais merecem ser amplamente discutidos dentro das escolas.

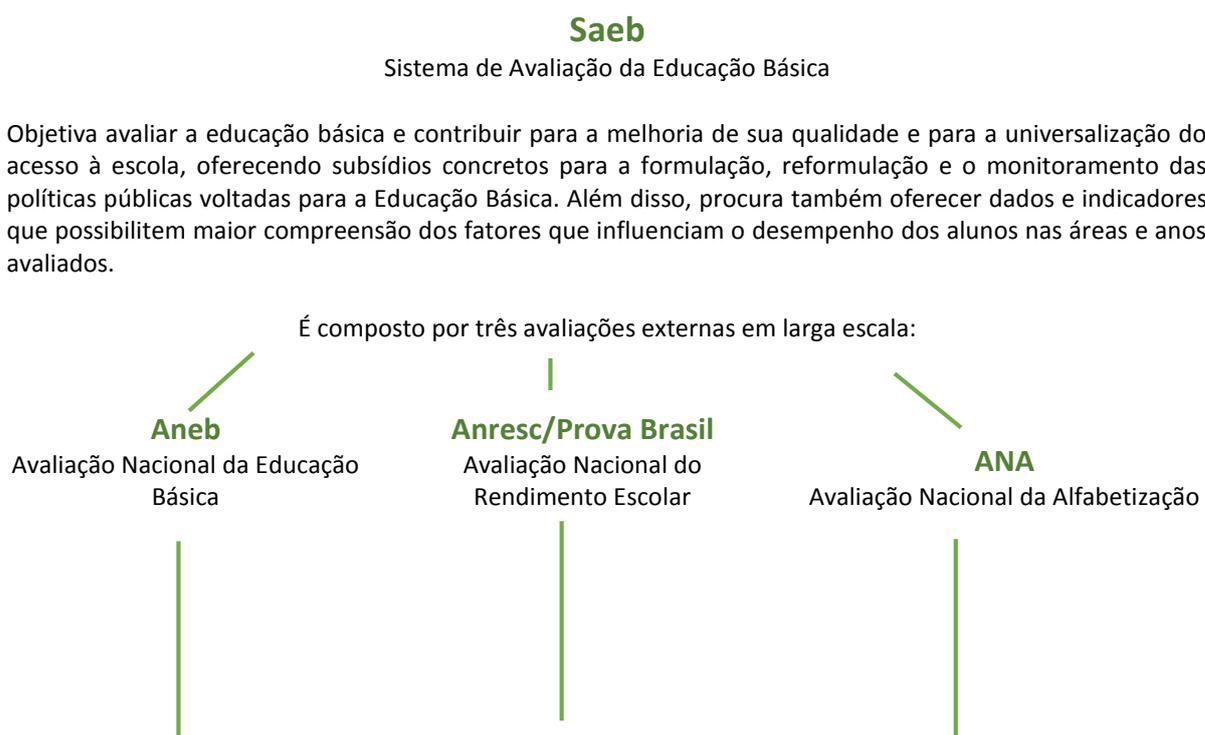
## 2. Avaliação externa: a avaliação das aprendizagens em larga escala

A avaliação externa das aprendizagens em larga escala, realizada por profissionais externos à escola<sup>22</sup>, tem adquirido posição de destaque no âmbito educacional e estado cada vez mais presente na mídia, que se ocupa em grande parte em divulgar resultados e compará-los, afinal são exames que, em geral, produzem *rankings*.

Começou-se a discutir e a elaborar avaliações externas em larga escala no Brasil a partir dos anos de 1980, mas é na década de 1990 que se observa uma intensificação na educação brasileira desse nível de avaliação com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Atualmente, com exceção da Educação Infantil, há no Brasil programas de avaliação externa para todas as modalidades e níveis da educação, como procura sintetizar a Figura 13 estruturada com base nas informações publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP:

**Figura 13** – Programas de avaliação externa no Brasil.



<sup>22</sup> Uma avaliação externa pode ocorrer em uma unidade escolar, por exemplo, sendo organizada por especialistas na área (um agente ou uma empresa). A avaliação externa em larga escala, como a expressão já esclarece, é de caráter abrangente e genérico, sendo aplicada a um sistema de ensino, à totalidade de escolas desse sistema com foco em determinado ano ou série, podendo ser de natureza amostral ou censitária; a avaliação externa em larga escala também é realizada por empresas especializadas. Ou seja, a avaliação externa sempre é organizada e aplicada por sujeito que não faz parte do cotidiano da escola.

Abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

### Provinha Brasil

É uma avaliação diagnóstica, apresentada como instrumento pedagógico, sem finalidade classificatória, que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental. O seu objetivo é oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação.

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio - avalia o desempenho do estudante ao fim da educação básica. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior e pode ser utilizado para acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni.

**Enceja** - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - exame de participação voluntária para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. É realizado visando à certificação do Ensino Fundamental, ficando a certificação do Ensino Médio a ser realizada com os resultados do Enem.

**Sinaes** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - É formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos

**ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

Fonte: INEP - <http://portal.inep.gov.br/home>

Esse quadro de avaliações externas da educação brasileira se insere no cenário mundial desse nível de avaliação. “No mundo inteiro há um interesse crescente em aprendizado e

desempenho devido à evidência de que aprendizado e progresso educacional estão se tornando ainda mais importantes para o crescimento econômico.” (WOLFF, 1997, p. 2).

Entre as mais expressivas avaliações externas em larga escala no cenário internacional, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (*Programme for International Student Assessment*), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o qual é uma avaliação dos sistemas educacionais em todo o mundo; ocorre de três em três anos desde o ano de 2000 avaliando a proficiência dos alunos com 15 anos de idade - matriculados em escolas escolhidas aleatoriamente - em leitura, matemática e ciências. O PISA é considerado uma avaliação diferente porque os exames não se baseiam efetivamente nos conteúdos previstos nos currículos escolares, são exames que avaliam em que medida os alunos aos 15 anos – idade que, na maioria dos países, corresponde ao final da escolaridade obrigatória - aplicam seus conhecimentos em situações de prática sociais reais. Os últimos resultados do PISA, em 2012, colocam o Brasil na 55ª posição em leitura, 58ª em matemática e 59ª em ciências em relação aos 65 países participantes do exame. Isso significa que nossos alunos ainda têm dificuldades de resolver situações-problema do dia a dia que envolvam raciocínio. Os resultados do PISA casados com os do Saeb permitem ao Brasil definir uma meta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb de 6,0 que deve ser alcançada até 2021, “considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente.”<sup>23</sup>

Os debates acerca das avaliações externas em larga escala trazem à tona as diversas tensões que esse tipo de avaliação produz, especialmente por se caracterizar como um forte mecanismo para a criação de políticas públicas educacionais e servir para orientação acerca das metas de desempenho a serem alcançadas pelas instituições de ensino, mas principalmente por ser defendida pelos seus executores como forma de se alcançar a qualidade na educação. A sua pura e simples aplicação não é capaz de produzir efeitos relativos à “qualidade” do sistema de ensino, porque a avaliação externa em larga escala é estruturada com base em metodologias e instrumentos de análise que não dão conta dos pormenores pedagógicos ou administrativos que ocorrem no interior das escolas. Werle (2010, p. 23) diz que os exames em larga escala “nem “melhoram” ou “pioram” os sistemas educativos. [...] não expressam o detalhe e a multiplicidade dos fazeres docentes e das escolas e suas comunidades”, mas as informações suscitadas por meio deles “podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como

---

<sup>23</sup> Portal do INEP - <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb> - Acesso em 13/8/2014.

está sendo realizada a educação no conjunto do sistema” (*Ibidem.*). Trata-se de uma avaliação que não abarca todos os aspectos da educação de uma só vez, ela tem foco bem delimitado e revela elementos apenas desse determinado foco, ou seja, “Não adianta fazer perguntas para os dados decorrentes das avaliações externas em larga escala que não se relacionam com os parâmetros que foram inicialmente definidos como norteadores.” (WERLE, 2010, p. 23).

Portanto, há que se considerar cada avaliação externa em larga escala a partir de seus propósitos, bem como é preciso ter-se clareza sobre a qual “qualidade” se refere, pois o fato é que:

[...] a avaliação tem sido utilizada como a redentora dos males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade, sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo. (CARTA DE CAMPINAS, 2011, p. 1).

O termo “qualidade” há muito tem produzido debates que trazem à tona sua polissemia e subjetividade, uma vez que “qualidade” relaciona-se à percepção de alguém a respeito de alguma coisa. Sendo assim, o termo recebe diferentes significados, causando estranheza ao contexto educativo quando é utilizado sem um sentido objetivo e claro, muitas vezes atrelado ao binômio eficiência/eficácia, o que pode encaminhar o entendimento das pessoas aos significados mais corriqueiros de “qualidade”, os quais relacionam-se a serviços e produtos e são empregados, especialmente, em indústrias e empresas. Certamente não é para essa “qualidade” que a avaliação externa das aprendizagens em larga escala deve estar a serviço. Então, “De que qualidade nós estamos falando?” (C. FERNANDES, 2012b, p. 41).

Oliveira (2012) faz uma reflexão muito pertinente que nos remete a pensar acerca da importância de se definir que “qualidade” é essa. Ele explica, entre outros aspectos, que as mudanças sociais, políticas e econômicas pelas quais estamos passando se refletem em um processo de “modificação da base produtiva” (OLIVEIRA *et. al*, 2012, p. 26) no país. Segundo ele, nos anos 60 do século XX, o processo produtivo não exigia uma formação por meio da escola, pelo menos não no que se refere à qualificação da mão-de-obra, já que naquela época o trabalho se desenhava segundo o modelo taylorista. Com a reconfiguração da sociedade, hoje se vive a era de “tecnologias poupadoras de mão-de-obra [e de] tecnologia de ponta” (*Ibidem.*) e, além disso, o Brasil atualmente, no contexto internacional, é visto como um país competitivo em diversos setores, como a agricultura, a indústria petrolífera, a produção de tecnologia aeronáutica etc., o que significa que o país caminha para rumos que exigem cada vez mais

conhecimentos das pessoas. Nesse ínterim, a educação se mostra como um meio importante para o desenvolvimento econômico e social da nação, pois, nessa reconfiguração, emerge a necessidade de conhecimentos que sejam frutos de uma formação ampla, os quais devem ir além de aprendizagens instrumentais como há 50 anos. A essa reflexão o autor agrega outras temáticas que se inter-relacionam como, por exemplo, a questão dos investimentos atuais em educação, que estão “muito longe dos patamares que necessitamos para enfrentar os desafios contemporâneos” (*Ibid.*, p. 29), e a questão da privatização. São elementos que estão presentes quando se fala em avaliação externa em larga escala. O autor traz esses dois aspectos a fim de contextualizar a ideia de que os índices produzidos pelos exames em larga escala são “vendidos” como indicadores de qualidade, por isso discutir que “qualidade” é essa é tão importante, pois se os interessados em educação não buscarem essa definição, “os IDEBs vão ocupar esse espaço” (*Ibidem.*).

C. Fernandes (2012) acrescenta que não vê como falar em avaliação sem falar na questão da qualidade, por isso defini-la “é um desafio que temos que enfrentar” (*Ibid.*, p. 41). A autora, ao socializar resultados de pesquisa que realizou nos jornais impressos do estado do Rio de Janeiro, diz que, no período da pesquisa, época em que um novo governo municipal assumia a Secretaria de Educação, o tema avaliação era matéria de capa quase toda semana e “estava fortemente relacionado à questão da qualidade [e aos] bons índices de desempenho” (*Ibid.*, p. 42). Além disso, a pesquisa mostrou que sempre que se falava em “qualidade” o Ideb aparecia, ou seja, a mídia veiculava a relação entre a proficiência dos alunos nos exames com a qualidade da educação. Para a autora essa questão é muito séria, afinal há uma tendência nas secretarias de educação de enfatizar os ranqueamentos, como no caso da Secretaria de Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que determinou que o Ideb deve ser exposto no portão da escola, o que denota, ainda, que esse índice está mesmo ocupando o espaço, como disse Oliveira (2012), pois é fortemente tomado como o indicador da qualidade da educação no Brasil.

C. Fernandes e Nazareth (2011, p. 66) reiteram a preocupação com o uso do termo “qualidade” ligado ao senso comum e buscam estabelecer caminhos para uma definição que de fato faça sentido na educação quando perguntam: “Afinal, o que é uma escola de qualidade?”.

Os autores dizem que há algumas possibilidades de respostas a esse questionamento:

As primeiras são “aquelas que representam o desdobramento do liberalismo burguês, com ações conhecidas como neoliberais, as quais ainda defendem a neutralidade da escola e dos seus conteúdos” (KRUG, 2006, p. 128). A qualidade, no âmbito dessas propostas, é aferível por meio de avaliações de desempenho de estudantes que servem como base para avaliar a qualidade do professor e responsabilizá-lo pelo desempenho dos seus alunos.

Utilizando a análise dos jornais para responder a pergunta dessa seção do artigo, podemos afirmar que a missão da escola, na ótica das propostas neoliberais, é fazer

com que os alunos tenham bons desempenhos em exames que abarcam conteúdos arbitrários, padronizados e mundializados. Isso significa dizer, entre outras coisas, que o problema da má qualidade está na ineficiência da escola e baixo desempenho dos alunos se comparados a outros países do mundo por meio do ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Se nos voltarmos para as propostas ditas progressistas, percebemos outras preocupações que são fundamentalmente políticas, voltadas para a democratização do acesso à escola e do sucesso escolar, englobando práticas de gestão democrática e de formação, relacionamento com a comunidade local e a preocupação com a formação dos sujeitos para o exercício pleno da vida. (C. FERNANDES; NAZARETH, 2011, p. 66-67).

Sordi (2012, p. 47) também apoia essa discussão quando diz que “Não dá para discutir a avaliação educacional sem definir o significado de qualidade, evidentemente”. A autora dialoga com Oliveira (2012), dizendo que a reflexão que ele traz sobre “qualidade” vai além de uma simples discussão sobre sua definição e se pauta em “uma discussão sobre qualidade tentando disputar posições no campo das políticas”, mas para a autora é importante visualizar essa discussão sob a perspectiva daqueles que não formulam as políticas, mas as implementam e avaliam, ou seja, quem está nas escolas. Para Sordi existe um conformismo, o qual acaba produzindo um “silenciamento” por parte daqueles que se encontram nas escolas, pois os que estão lá “parece já não se sentirem mais como atores capazes de produzir um discurso sobre qualidade que alguém escute e entenda” (SORDI, 2012, p. 47), são profissionais que não se veem como participantes nos debates sobre educação e que, envolvidos com os alunos, “têm tido pouco tempo para refletir sobre seu papel e [...] estão quase que naturalizando uma única forma de participar disso, que é respondendo às questões que são pautadas externamente à escola” (*Ibid.*, p. 48). Sordi ainda completa dizendo que há uma forte tendência

de que os professores comecem a utilizar o discurso sobre a qualidade que está aí disponível e sintetizado nos índices como indicador único de qualidade de escola. Tal tendência acaba induzindo a interiorização de uma prática pedagógica orientada de fora para dentro, subtraindo dos professores a autonomia sobre algo que lhes cabe profissionalmente (SORDI, 2012, p. 48).

O terreno da avaliação externa em larga escala é mesmo turbulento; há em suas bases muitas questões que demandam reflexão crítica, as quais ainda não inspiram segurança principalmente aos profissionais que estão diretamente em contato com os avaliados. São questões que, segundo Werle (2010, p. 33), se colocam em paralelo e que merecem enfrentamento, com estudo e reflexão, por parte das diversas instâncias e segmentos que compõem o sistema educacional no país: “universal *versus* amostral; séries *versus* idade; muitas matérias do currículo *versus* alguns conteúdos; aspectos cognitivos *versus* afetivos; avaliação de competências *versus* avaliação do efeito escola; autonomia da escola *versus* fortalecimento do poder central.”

A essa ponderação da autora há que se acrescer outras inevitáveis questões que estão na esteira dos debates acerca da avaliação externa das aprendizagens em larga escala, as quais se inserem na problemática da qualidade da educação *versus* desempenho dos alunos e que interferem de forma negativa para que esse tipo de avaliação também esteja a serviço das aprendizagens dos alunos: os “ranqueamentos”, a responsabilização e a meritocracia, que, em grande medida, aparecem atreladas.

Como já comentei brevemente, o cenário da economia brasileira tem apresentado mudanças significativas, o que o inclui na esfera internacional de investimentos e exige a formação de mão-de-obra à altura de tais mudanças. Isso, certamente, “revela uma preocupação com o papel da educação tanto para alavancar processos de inovação, como para permitir melhorar a competitividade do Brasil nas disputas internacionais por mercado” (MERCADANTE, 2011 *apud* FREITAS, 2012). Mas essa relação educação/economia gera outra preocupação, porque pode mover a educação para rumos diversos aos seus propósitos de formação e fazer com que seja, nas palavras de Freitas, “aprisionada na lógica empresarial” (FREITAS, 2012, p. 345). O autor argumenta que diante do movimento de vários atores que não se caracterizam como professores profissionais, “entre eles movimentos organizados financiados por empresários, fundações privadas, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e até mesmo uma nascente indústria educacional” (*Ibidem.*), intervindo direta ou indiretamente na educação, os efeitos gerados podem ser muito negativos.

Apesar disso, diferentes alternativas de busca pela “qualidade” na educação têm sido experimentadas e, em geral, espelhando-se em experiências estrangeiras que se ancoram em políticas de responsabilização pelo aumento no desempenho dos alunos nas avaliações externas em larga escala, e de meritocracia, premiando ou punindo os responsáveis pelo aumento ou não dos resultados dos alunos.

Estas políticas estão se constituindo com o discurso do “direito das crianças a aprender”. Elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres (FREITAS, 2012, p. 346).

O fato é que a experiência estrangeira mais difundida é a dos Estados Unidos da América pormenorizadamente descrita por Diane Ravitch (2011) em sua publicação “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação”, que nada mais é do que uma eloquente defesa da escola pública. No relato, a autora, que trabalhou diretamente por mais de duas décadas na implementação de políticas de

meritocracia no sistema educacional norte-americano e “enxergou” os equívocos desta prática, deixa bem claro o histórico das reformas de mercado influenciando o sistema de ensino e analisa os resultados contraproducentes dessa influência, os quais refletiram na derrocada da educação pública dos Estados Unidos da América.

Vale comentar sobre a Lei “Nenhuma criança para trás” (*NCLB - No Child Left Behind*), de 2001, que é a materialização do desejo de muitos que defendiam a responsabilização (*accountability*) atrelada aos exames padronizados e, conseqüentemente, aos ranqueamentos. Basicamente, a lei determina que todas as escolas submetam aos testes anuais os alunos do 3º e dos 8º anos, os quais deveriam obter progressos a cada ano, atingindo 100% de proficiência até o ano de 2014. Essa era a meta. As escolas que não tivessem o devido progresso receberiam a classificação de “escola necessitando de melhorias (SINI).” (*Ibid.* p. 117), o que na verdade é uma punição, pois o nome da escola passa a integrar a lista de escolas SINI. Essas escolas, assim classificadas, têm cinco anos para elevar a proficiência dos alunos, caso contrário elas sofrem uma “reestruturação” que pode ocorrer de diversas formas, inclusive demissão da equipe gestora e transferência da gestão da escola para um administrador privado.

Nas palavras de Ravitch (2011):

O objetivo de 100% de proficiência colocou milhares de escolas públicas em risco de serem privatizadas, transformadas em escolas autônomas ou fechadas. E de fato, várias escolas em Nova York, Chicago, Washington D. C. e outros distritos foram fechadas porque elas foram incapazes de atingir as demandas absurdas do NCLB. [...] os Estados adotaram cronogramas concordando que eles vão fazer o que eles não podem fazer, não importa o quanto os professores e diretores tentem. A maioria já prolongou seus cronogramas – colocando os resultados maiores para o futuro – para adiar seu fracasso inevitável. [...] Até hoje, não há um conjunto de evidências substanciais que demonstre que as escolas de baixa performance possam ser revertidas por qualquer uma das soluções prescritas na lei. [...] Em vez de “não deixar nenhuma criança para trás”, a estratégia faz um truque de desaparecer com os estudantes de baixa performance, fazendo-os se mudarem de ou dispensando-os, fingindo que eles não existem (RAVITCH, 2011, p. 124-125).

A experiência estadunidense que apostou nos exames em larga escala declaradamente associados à responsabilização, segundo Ravitch (2011), não funcionou e gerou inúmeras artimanhas por parte das escolas para escapar das sanções por não alcançarem uma meta que jamais seria atingida. Uma verdadeira armadilha que camufla, ainda, outros efeitos muito negativos, como a redução do currículo e as premiações. Pode-se imaginar que as artimanhas criadas para fugir das punições são as mesmas utilizadas para ganhar as recompensas ou bonificações pela melhoria dos resultados dos alunos nos testes.

Para Freitas (2011a), a prática da responsabilização

[...] situa o problema da não aprendizagem apenas nos profissionais da educação e na gerência pública das escolas. Como solução, o Estado passa a pagar diferenciadamente com bônus os melhores profissionais e a demitir os piores –

inclusive os diretores. Com isso, o Estado dá uma “satisfação” à população. A transferência de responsabilidade para os profissionais da Educação faz com que o Estado passe a ter o papel apenas de premiar ou punir, ficando “bem na cena” com os pais, pois tomou providências enérgicas com os professores incompetentes. Em sua forma mais elaborada, as escolas com baixo desempenho são fechadas e entregues à iniciativa privada sob contrato, o que novamente transfere a responsabilidade para fora do Estado – além de criar mercado para as organizações sociais privadas. (FREITAS, 2011a).

Essa política de recompensas já está sendo experimentada em alguns estados do Brasil, como no Acre<sup>24</sup>, em Alagoas<sup>25</sup>, no Ceará<sup>26</sup>, no Espírito Santo<sup>27</sup>, em Goiás<sup>28</sup>, no Rio de Janeiro<sup>29</sup> e em São Paulo<sup>30</sup> - talvez pela grande divulgação da mídia que, em geral, defende programas e projetos que visam reformular o ensino público com vistas à qualidade da educação tendo como parâmetros os padrões de comparação que as avaliações externas em larga escala podem propiciar e, assim, apresentarem colocações mais dianteiras no Ideb ou no Enem, por exemplo, provocando pressão sobre as escolas. Como exemplifica uma notícia publicada por revista de grande circulação e popularidade, o que gera confiança no leitor:

**Figura 14** - Notícia Revista Veja: O regime de meritocracia dá resultados na educação

---

<sup>24</sup> Decreto N° 5.592 de 16 de agosto de 2010 - Regulamenta o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional.

<sup>25</sup> Diretrizes estratégicas para a gestão da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas alcançar suas metas – <http://www.educacao.al.gov.br/institucional/diretrizes-estrategicas> – Acesso em 18/8/2014.

<sup>26</sup> Lei n° 14.371/2009 - Cria o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com o melhor resultado no índice de Desempenho Escolar - Alfabetização - IDE - Alfa e dá outras providências.

<sup>27</sup> Lei Complementar N° 504 de 23 de novembro de 2009 - Institui a Bonificação por Desempenho no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDU e dá outras providências.

<sup>28</sup> Diretrizes do Pacto pela Educação - <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao>

<sup>29</sup> Resolução SEEDUC N° 4768 de 07 de fevereiro de 2012 - Regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo Decreto N° 42.793 de 06 de janeiro de 2011, alterado pelo Decreto N° 43.451 de 03 de fevereiro de 2012 e dá outras providências.

<sup>30</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

**veja****Educação**

22 de Junho de 2012

**O regime de meritocracia dá resultados na educação**

Mais de 30 000 escolas públicas brasileiras já adotam sistemas que premiam os professores com base no desempenho de seus alunos

Por Renata Betti



**Como em uma empresa** - escola de São Paulo: bônus para os que atingem as metas (Claudio Gatti)

“A meritocracia precisa vir acompanhada de um conjunto de medidas acertadas para realmente transformar uma escola”, Maria Helena Guimarães de Castro, diretora da Fundação Seade.

[...] Os números são particularmente animadores nas classes de 5º ano, nas quais o maior progresso se deu nas aulas de matemática. Segundo a escala do MEC que define o aprendizado desejado para o fim de cada ciclo, a evolução dos estudantes em São Paulo na disciplina — registrada em um intervalo de apenas dois anos — equivale a um semestre escolar. O entusiasmo provocado pela política que premia talento e esforço tem seu peso, mas evidentemente não explica tudo. “A meritocracia precisa vir acompanhada de um conjunto de medidas acertadas para realmente transformar uma escola”, observa Maria Helena Guimarães de Castro, diretora da Fundação Seade. Ao contrário do Brasil, onde a ideia de distinguir os melhores sempre esbarrou no corporativismo, os países mais ricos já acolhem há décadas esse princípio. Muitas vezes, os saltos são extraordinários; noutras, os efeitos são ainda tímidos ou não conclusivos — o que faz refletir sobre maneiras de aprimorar o sistema. A experiência não deixa dúvida de que só com boas e entusiasmadas cabeças é possível vencer o duro caminho que leva à excelência.

Fonte: Revista *Veja Online* - <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/todos-saem-ganhando>

Há, portanto, uma corrente que defende fortemente que a atuação docente pode ser melhorada segundo estímulos em pecúnia, resultando em melhorias também no desempenho dos alunos. O que é curioso a esse respeito é que os governos trabalham para incutir essa ideia ao invés de empenhar esforços para a real valorização docente, enxergando-a como estritamente necessária, a qual passa pela definição de salários e de condições de trabalho dignos, entre outros aspectos; se isso já ocorresse, não se justificaria o pagamento de prêmios para quem cumpre sua responsabilidade docente contando com toda a estrutura para o cumprimento dessa responsabilidade, não seria preciso de forma nenhuma “agradar” o professor para que ele desempenhasse o seu papel.

Mas, acompanhando o pensamento de Freitas (2011b, p. 17), o que de fato ocorre é que “se pretende legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação” para o alcance de uma “qualidade” na educação pelas vias da avaliação externa em larga escala como um modismo em detrimento do uso dessa avaliação para colher informações capazes de dar maior visibilidade acerca da educação ofertada, as quais possam retornar para as escolas e se refletirem nos projetos político-pedagógicos, na gestão e nas salas de aula

efetivamente, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens progressivas e contínuas de todos os alunos, atribuindo, portanto, um caráter formativo também a esse nível de avaliação.

Em Portugal, a qualidade da educação é muito defendida e se consubstancia por meio da ênfase que se dá à avaliação para a busca dessa “qualidade”, inclusive envolvendo a avaliação dos professores. O ano de 2013 foi marcado por manifestações da classe docente contra as políticas de austeridade que se abateram sobre a educação; muitas manifestações ocorreram contra a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades<sup>31</sup> para o exercício da função docente. Segundo o Decreto-Lei n.º 15/2007, houve uma alteração no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, definindo um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com maiores reflexos na carreira docente, inclusive com premiação por mérito. De acordo com esse Decreto, a aplicação do sistema de avaliação de desempenho, regulado no ECD - Estatuto da Carreira Docente, objetiva a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e visa possibilitar orientações para o desenvolvimento profissional, por meio de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. São também postos como objetivos: a) Identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente. b) Diagnosticar as respetivas necessidades de formação, devendo estas ser consideradas no plano de formação anual de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sem prejuízo do direito a autoformação.

Porém, para os professores,<sup>32</sup> essa prova não avalia conhecimentos nem questões fundamentais da ação docente, as quais estão intimamente relacionadas à prática na sala de aula. Apesar disso, essa prova pode resultar na demissão do professor, mesmo que este tenha anos de carreira no ensino público. A avaliação – exames em larga escala – tem sido uma defesa no Ministério da Educação e Ciência - MEC como uma alternativa prática para a melhoria da qualidade da educação. Essa foi outra questão que motivou os professores a se manifestarem: o excesso de provas ou testes a que são submetidos os alunos contrapondo-se aos poucos investimentos do governo na educação, restando toda a responsabilidade da tão esperada qualidade da educação a cargo única e exclusivamente do professor.

Há uma série de intervenientes que demonstram o quão burocrático e polêmico é o processo de avaliação de professores em Portugal. Perante tal dispositivo de avaliação, os professores encontram-se divididos em suas percepções: uns acham que com esse modelo se

---

<sup>31</sup> Avaliação prevista no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e regulamentada pelo Decreto Nº 3 de 21 de janeiro de 2008.

<sup>32</sup> Acompanhei as manifestações por meio do noticiário televisivo do canal SIC - Sociedade Independente de Comunicação e do canal RTP - Televisão em Portugal.

tem a possibilidade de progredir mais rapidamente, pois este valorizava o seu trabalho. Outros, sentindo que estavam sendo postos para trás, revoltaram-se. Ocorre que as progressões na carreira foram congeladas, o que fez com que os que eram a favor daquela política de avaliação ficassem também contra.

A avaliação no âmbito escolar em Portugal é vista como “processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.”<sup>33</sup> e se apresenta com algumas divergências em relação à nossa concepção de avaliação em seus três níveis, pois, conforme estabelece o Decreto-Lei Nº 139 de 5 de julho de 2012, do Ministério da Educação e da Ciência, “A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação somativa”. Nesse mesmo documento português a avaliação diagnóstica aparece separada da avaliação formativa, como procedimento que se realiza no início de cada ano letivo, ou quando se achar necessário, para embasar ações de “diferenciação pedagógica” para a superação de “eventuais dificuldades dos alunos”, o que é curioso, pois não seria esse também o papel da avaliação formativa? A avaliação somativa é apresentada como a formulação de “um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”. Essa modalidade da avaliação dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso escolar do aluno e é desmembrada em duas avaliações: a somativa interna e a somativa externa. A avaliação somativa interna é de responsabilidade dos professores e dos gestores dos agrupamentos<sup>34</sup> e dos gestores das escolas não-agrupadas. A avaliação somativa externa fica restrita aos serviços do Ministério da Educação e Ciência/ Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE/MEC, que é o responsável pela realização, desde o ano letivo de 2005/2006, dos testes intermédios, os quais são instrumentos de avaliação que, segundo o próprio MEC, têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor conscientização da progressão da sua aprendizagem e, complementarmente, contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa. Os alunos portugueses vivenciam os exames padronizados

---

<sup>33</sup> Decreto-Lei Nº 139 de 5 de julho de 2012.

<sup>34</sup> São considerados unidades organizacionais com setores próprios de gestão das escolas que a eles pertencem, inclusive no que diz respeito à frequência e pagamento dos professores e todas as questões relacionadas à administração das escolas. Segundo a Direção Geral de Educação - DGE, os agrupamentos foram criados a fim de diminuir as situações de isolamento dos estabelecimentos, reforçar a capacidade pedagógica e garantir o aproveitamento racional dos recursos, mas especialmente garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão.

desde muito cedo e convivem com a classificação resultante desses testes desde o fim do 1º ciclo.

A avaliação institucional ocorre sob outros parâmetros em Portugal. Naquele país há a avaliação de escolas<sup>35</sup>, que é uma prática comum na Europa, especialmente na França, na Inglaterra e na Espanha. As escolas são avaliadas individualmente pela Inspeção Geral da Educação - IGE, sendo uma atividade que envolve um número significativo de inspetores, podendo contar com a participação de professores do ensino superior para integrarem as equipes de avaliação. A avaliação das escolas engloba os resultados escolares dos alunos e a avaliação dos processos internos da escola – a autoavaliação. Trata-se de um processo com várias etapas de coleta de informações e que, teoricamente, busca relacionar as diferentes modalidades avaliativas desenvolvidas nas escolas portuguesas. A equipe de avaliação analisa todas as informações colhidas e classifica - Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente - cada um dos domínios avaliados, sinalizando os pontos fortes e os fracos da escola avaliada. Só então a equipe de avaliação envia os relatórios para as respectivas escolas. Após a conclusão do processo de avaliação, a escola deve elaborar um Plano de Ações de Melhoria com base no Relatório de Avaliação Externa e no Relatório CAF - Identificação de pontos fortes e áreas a melhorar. O Plano de Ações de Melhoria deve ser publicado na *Internet*, assim como são também os demais Relatórios.

Foram apresentados brevemente alguns pontos da avaliação portuguesa a fim de enriquecer a reflexão acerca da avaliação institucional, a qual pode se tornar uma prática do cotidiano escolar, envolvendo a comunidade, motivando-a a ponto de enxergar a avaliação institucional como um processo imprescindível ao sucesso do trabalho da escola, independentemente das instâncias superiores exigirem ou não o seu cumprimento.

A avaliação institucional é abordada no item seguinte deste trabalho como uma autoavaliação da escola, o nível da avaliação presente no contexto educativo capaz de colher e possibilitar a reflexão acerca de elementos fundamentais para a autocrítica da escola, aparentes ou não, os quais influenciam no sucesso do trabalho pedagógico e podem estabelecer pontos de conexão entre a avaliação que ocorre na sala de aula e a avaliação externa.

### **3. A avaliação institucional: a avaliação da escola pela escola**

A avaliação institucional ainda não tem muita força na educação básica. Ela nasceu como política pública no Brasil no ensino superior, na década de 1990, por meio do Programa

---

<sup>35</sup> Lei Nº 31/2002. (PORTUGAL, 2002).

de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que tinha o propósito de avaliar a gestão, o ensino e a pesquisa nas instituições. Em 2004, a Lei Nº 10.861 estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES que se desenvolve pela autoavaliação da instituição e por meio da avaliação externa, como o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

Por não ser ainda tão intensa na educação básica, quando se fala de avaliação da escola, facilmente o pensamento incide naquela realizada em sala de aula, porém é preciso levar em conta que a sala de aula está inserida “em um ambiente maior, a escola.” (FREITAS, 2014, p. 17) e, assim sendo, tudo o que se refere a esse ambiente maior precisa ser considerado. Os objetivos da escola e os da sala de aula estão relacionados, o que significa que o trinômio avaliação–ensino–aprendizagem não se limita a um ambiente ou a outro, mas se difunde em todo o espaço escolar<sup>36</sup>. Essa premissa é o que justifica que na escola não ocorre apenas a avaliação realizada em sala de aula, mas também a avaliação da escola por ela mesma, a institucional – “cujo foco é o projeto político-pedagógico da escola” (*Ibid.* p. 20), no qual todo o trabalho desenvolvido na sala de aula se ancora, já que este “não ocorre num vazio” (*Ibidem.*) ou, pelo menos, não deveria ocorrer.

O projeto político-pedagógico se estabelece como elemento estratégico para o delineamento das ações de toda a escola, então “constituí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola” (VEIGA, 2003, p. 13) e pode ser caracterizado como a “própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (*Ibid.*, 2006, p. 11). Assim sendo, a avaliação no seu processo de construção, de implementação e de retomada das ações nele previstas nada mais é do que a reflexão sobre a escola pela própria escola. Freitas (2009, p. 34) defende a tese de que toda a escola precisa ser reflexiva, não apenas o professor. Isso corrobora a ideia de que o trabalho pedagógico não pertence de forma restrita e particular ao professor, nem mesmo que ele se desenvolve de forma desvinculada do projeto da escola; uma escola reflexiva, portanto, consegue no coletivo de professores a organização de um trabalho pedagógico colaborativo, participativo, reflexivo e comprometido com os diferentes elementos que influenciam nas aprendizagens de todos os alunos. Isso não significa retirar do professor a sua autonomia docente, porém é preciso considerar o que Sordi e Ludke (2009, p. 316) falam a esse respeito: “A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização. Não tem ele a prerrogativa de decidir, por si só, algo que afeta o bem comum e marca o projeto pedagógico da

---

<sup>36</sup> A esse respeito foi realizada uma reflexão no Capítulo II, a qual inclui a reorganização de todo o espaço escolar com vistas às aprendizagens de todos os alunos.

escola.” (Grifo meu). Sendo dessa maneira, as decisões acerca das situações emanadas pela reflexão sobre o trabalho da escola pela escola é tarefa de todos os envolvidos no processo educativo; são decisões que deverão se manifestar na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, evidentemente.

A reflexão, a autocrítica, a autoavaliação da escola são, portanto, elementos intrínsecos da avaliação institucional, o que indica

[...] repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica em recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (FREITAS, 2009, p. 35).

A avaliação institucional sendo encarada como a possibilidade de a escola ser avaliada por ela mesma, como sua autoavaliação, permite-lhe ter clareza de suas práticas pedagógicas, sem descolar-se de sua função social e de seus objetivos curriculares. Por isso, é preciso assegurar que a avaliação institucional seja desenvolvida “[...] como um processo de caráter essencialmente pedagógico.” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 61), tendo em vista o aluno, o que justifica a existência da escola. Por meio dela, a organização do ensino e a definição das estratégias pedagógicas facilitam a ressignificação dos espaços e dos tempos escolares, permitindo desenvolver a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos. Isso pode ser possível porque o caráter coletivo e reflexivo da avaliação institucional reúne nas discussões as particularidades e potencialidades da escola, bem como as necessidades das turmas e de cada aluno.

Na seção anterior deste trabalho, busquei discutir acerca da avaliação externa em larga escala, bem como sobre algumas de suas armadilhas, especialmente no que se refere à busca pela qualidade na educação, a qual precisa ser esclarecida quanto aos seus parâmetros na educação pública. O Estado-avaliador não vê as particularidades/singularidades da escola nem de sua comunidade escolar, restando a ela própria traduzir e dar significado aos dados resultantes desses exames, caso contrário esses testes podem oferecer poucos ou nenhum ponto positivo, interferindo negativamente na organização do trabalho pedagógico, seja pela via da redução curricular ou até pela responsabilização do professor, o que repercute diretamente na sua profissionalização.

A avaliação institucional precisa ser encarada, conforme alerta Freitas *et al* (2009), sendo

Uma negociação ampla e responsável *com os que fazem a escola* da escola – em torno do seu projeto pedagógico e das suas demandas [...] Primeiro, porque a população atendida tem direito à melhor qualidade possível oferecida pelo serviço público; segundo, porque o exercício de novas formas de participação na instituição constitui-

se em um importante meio para desenvolver a contrarregulação quando o serviço público sofre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras (FREITAS *et al*, 2009, p. 66-67).

Participar das avaliações externas não é uma opção (SORDI, 2004, p. 75), mas é possível não se curvar inocentemente às práticas neoliberais de responsabilização latentes nos discursos desse nível de avaliação, bem como é possível instaurar na escola e na comunidade escolar como um todo uma visão qualitativa dos números advindos dos *rankings* por meio de uma avaliação institucional que assuma o caráter reflexivo por parte da escola acerca de suas “potencialidades, vulnerabilidades e repercussões” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 61.) na sala de aula. Essa ideia dispõe a avaliação institucional como aliada para a interpretação dos dados provenientes da avaliação externa em larga escala.

É possível apontar, então, que a avaliação institucional precisa integrar a organização do trabalho pedagógico da escola de forma consciente, processual e contínua, o que atribui também a esse nível de avaliação um caráter formativo. Sendo dessa maneira, a avaliação institucional fornece elementos importantes para: 1) a organização do trabalho pedagógico da escola e 2) potencializa sua relação com instâncias superiores do sistema educativo, na medida em que produz visibilidade de suas particularidades e necessidades para a realização de seus objetivos e metas, nos quais se inserem, naturalmente, as aprendizagens progressivas de todos alunos.

A partir disso é possível apontar algumas importantes contribuições da avaliação institucional para esses dois âmbitos:

▪ Para a organização do trabalho pedagógico:

- a) Desenvolvimento do trabalho pedagógico como um todo, bem como para o desenvolvimento das relações entre todos os envolvidos no processo educativo baseado no diálogo, na colaboração, na participação e no espírito de responsabilidade compartilhada.
- b) Busca coletiva por alternativas para suplantar eventuais dificuldades na consecução dos objetivos e metas traçados.
- c) “[...] prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade” (FREITAS *et al*, 2009, p. 41).

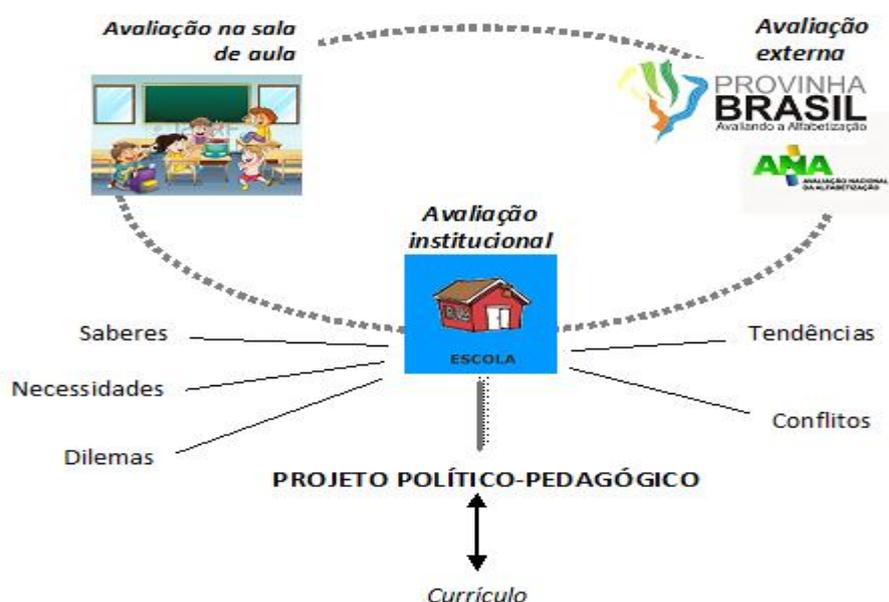
▪ Para a relação da escola com as instâncias superiores:

- a) Conhecimento da realidade das escolas da rede.
- b) Análise das políticas públicas de educação implantadas.
- c) Aproximação e diálogo com as escolas.

d) Articulação entre os diversos setores que compõem o sistema de ensino.

Tudo isso assenta a avaliação institucional em posição de centralidade junto aos três níveis de avaliação abordados neste capítulo, a qual, diante do projeto político-pedagógico e em conformidade com o currículo, tem condições de aflorar no coletivo da escola suas necessidades, saberes, potencialidades, tendências, dilemas e conflitos:

**Figura 15** - Importância da Avaliação Institucional na relação entre os três níveis de avaliação



Fonte: Elaborada pela autora

Nessa posição, a avaliação institucional pode favorecer a avaliação que ocorre na sala de aula que, embora seja *a priori* de responsabilidade do professor, espera-se que ela esteja prevista no projeto político-pedagógico, fruto do trabalho coletivo da escola, conforme Freitas *et al.* (2009, p. 44-45). A partir dessa perspectiva, o autor apresenta alguns efeitos positivos de “uma boa” avaliação institucional:

1. Acompanhamento do desenvolvimento afetivo, atitudinal e cognitivo dos alunos.
2. Análise das dificuldades dos professores com seus alunos, a fim suscitar do coletivo contribuições para a prática pedagógica de cada professor.
3. Análise das avaliações externas, atribuindo-lhes significado, validando ou reconhecendo as informações provenientes dessas avaliações como um “problema” do coletivo da escola.
4. Definição de metas.

## 5. Formulação de ações.

A avaliação institucional precisa ser vista:

[...] uma potente mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula. E não seria isso que estamos perseguindo ao efetuarmos avaliações nacionais do rendimento dos alunos? Não é a tentativa de fazer com que a prática pedagógica mude no interior das salas de aula? (FREITAS *et al.*, 2009, p. 45).

Os autores (*Ibidem.*) enfatizam, ainda, a avaliação institucional como o “ponto de encontro” entre os resultados da avaliação externa em larga escala dos alunos e da realizada pelo professor na sala de aula, pois esses resultados se referem ao mesmo “sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 45).

Vê-se, nessa ótica, que a conexão entre os diferentes níveis de avaliação – a que ocorre na sala de aula sob a responsabilidade do professor, a externa em larga escala e a institucional – pode contribuir para as aprendizagens de todos os alunos e possibilitar que os avanços dessas aprendizagens se efetivem de maneira progressiva e contínua, à medida que todos os responsáveis pelo processo educativo na escola trabalham juntos, em parceria, colaborativamente em equipe e para o mesmo fim.

A pertinência e a importância da relação e integração entre os três níveis de avaliação presentes no âmbito escolar se sustentam na coletividade que precisa ser incentivada, trabalhada e garantida na escola, pois o debate, a reflexão e o planejamento participativo são os elementos fundamentais para o alcance da verdadeira “qualidade na educação”, a qual, sem dúvida nenhuma ao meu ver, é aquela que possibilite aprendizagens progressivas e contínuas e que sejam capazes de propiciar aos alunos, ao término de sua escolaridade, todas as condições para transitar com propriedade na sociedade, fazendo uso consciente e autônomo das práticas sociais de leitura, de escrita e de matemática, bem como possam fazer escolhas para sua vida profissional a partir dos conhecimentos das ciências, das artes, da história e da geografia, enfim, que tenham todas as ferramentas para optar pelo caminho que mais lhes seja conveniente seguir em sua vida fora da escola.

Atribuir à avaliação institucional um caráter formativo significa em grande medida considerá-la parte integrante dos processos de construção do trabalho pedagógico da escola e, acima de tudo, enxergar a sua dimensão coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Há muitas formas de realizar avaliação institucional, cabendo à escola encontrar as alternativas que melhor atendam às suas necessidades. Deve-se levar em conta especialmente cinco condições que se desdobram em etapas do processo autoavaliativo da escola:

a) os participantes,

- b) a interação entre eles,
- c) como coletar informações,
- d) a análise das informações colhidas,
- e) a retomada das ações a partir da análise.

Essas condições/etapas precisam estar em sintonia com o espaço estabelecido para a avaliação, o qual pode ser diluído nos diferentes momentos de trabalhos coletivos da escola – coordenações coletivas, reuniões de equipes, nas quais se incluem a de orientação educacional e apoio à aprendizagem, reuniões de pais, reuniões dos demais funcionários da escola – desde que se tenha em mente que a avaliação institucional não se limita a um único dia e horário estabelecidos no ano ou no semestre. Pode-se, no entanto, constituir momentos específicos de socialização das informações coletadas, o que favorece a reflexão coletiva acerca dos aspectos suscitados pela avaliação e, conseqüentemente, a definição de novas ações. É importante que sejam garantidas as manifestações de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: professores, equipe gestora e demais funcionários da escola, alunos e pais. Vale destacar que a participação dos pais e dos responsáveis pelos alunos extrapola a ideia de trazê-los para dentro da escola, porque a Lei Nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, deixa claro, no Artigo 53, Inciso V, Parágrafo Único, a participação como um direito “dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Considerar todos esses segmentos demonstra a crença de que todos contribuem e possuem responsabilidades na melhoria da qualidade da educação.

A coleta de informações pode ser realizada conforme as necessidades surjam e de acordo com as especificidades dos temas, objetivos ou assuntos que serão avaliados, pois há aqueles que têm características institucionais, como determinadas situações que afetam toda a comunidade, e aqueles que dizem respeito mais particularmente a determinados grupos da comunidade. A coleta de informações pode se concretizar, então, por meio de questionários – impressos ou *online* – debates, conversas individuais, observações, pela manifestação dos participantes nas reuniões, nos conselhos de classe, caixa de críticas/sugestões, atividades culturais e até em momentos festivos, sem deixar de mencionar, mais uma vez, a pertinência de considerar os resultados da avaliação externa em larga escala como fonte importante de informações, as quais precisam ser traduzidas, interpretadas e analisadas pela escola, com vistas a favorecer toda a organização do trabalho pedagógico.

A avaliação institucional fornece elementos para soluções de problemas, modificações necessárias, acompanhamento e transparência nas ações, favorecendo à escola reconhecer sua

identidade que vai se constituindo ao longo do processo, por isso a sua autoavaliação, como atividade cotidiana e necessária, passa a ser a busca de um trabalho que atenda as metas e os objetivos estabelecidos pelo projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, que contribua para o trabalho em sala de aula e para as aprendizagens progressivas e contínuas de todos alunos.

Por esse mérito, o de contribuir para o trabalho em sala de aula, e tendo condições de elucidar os resultados das avaliações externas em larga escala, a avaliação institucional se revela como intercessora entre os demais níveis de avaliação – avaliação em sala de aula e avaliação externa em larga escala – que, retomando o que pensa Freitas *et al.* (2009, p.65), devem trabalhar “articuladamente e segundo suas áreas de abrangência.”

Ainda há incompreensões e insegurança quanto ao desenvolvimento e acerca dos objetivos e pressupostos da avaliação institucional, mas, sem dúvida, sua realização não pode ser uma escolha da escola muito menos uma ação burocrática, reservada a datas isoladas, precisa ser um processo imprescindível à “vida institucional” (BOTH, 2008, p. 113), o que resulta na ruptura com práticas excludentes – que culminam no sucesso de poucos –, bem como na suplantação de práticas docentes individualistas – que se convertem em um verdadeiro isolamento pedagógico. A avaliação institucional, portanto, é um passo significativo para a materialização das mudanças necessárias para que haja aprendizagens progressivas e contínuas dos alunos, as quais se refletem em avanços nos demais segmentos que compõem a comunidade escolar e, especialmente, coadunam com as expectativas de uma escola estruturada sob a perspectiva de ciclos.

Após as ponderações realizadas neste capítulo acerca da avaliação em seus três níveis e aquelas realizadas sobre a escola organizada em ciclos no Capítulo II, passo a tratar da escola organizada em ciclos no Brasil e no Distrito Federal, trazendo aspectos dos diversos conceitos e experiências de ciclos no país ao longo da história, refletindo sobre as suas potencialidades e fragilidades.

## **A escola organizada em ciclos no Brasil e no Distrito Federal: das fases e etapas ao Bloco Inicial de Alfabetização**

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

**(C. FERNANDES, 2009, p. 118)**

*O mundo de hoje* pode ser caracterizado das mais diferentes maneiras, pelas mais diversas dimensões que a ele se impõem, sejam culturais, sociais, econômicas, políticas, históricas... Dos dois últimos séculos para cá, especialmente, o mundo vem sentindo mudanças extraordinárias em um movimento de acontecimentos intenso e apressado: é o processo de urbanização que cresce de forma acelerada pelas diversas partes do planeta; é o fluxo das informações que se espalham quase que instantaneamente, fruto dos avanços que recaem também sobre os meios de comunicação, influenciando no ritmo de vida das pessoas e em suas expectativas futuras; são os avanços tecnológico, científico e industrial que se materializam em maior expectativa de vida, em erradicação de doenças, em maiores oportunidades de trabalho, em melhores condições de vida, etc. Esse panorama de transformações globais espera da escola um comportamento no mínimo condizente com tais progressos, mas o que ainda se percebe é que ela pouco se alterou ao longo dos últimos séculos e que ainda trabalha sob a égide excludente. Embora a escola tenha aberto suas portas, democratizando o acesso, ela continua excluindo por outros meios, principalmente quando não consegue democratizar também o conhecimento. Por isso, “pensar uma escola em ciclos significa pensar uma escola diferente da que conhecemos.”, significa pensar sobre uma organização do trabalho pedagógico – na qual se incluem evidentemente a estrutura curricular e a relação avaliação-ensino-aprendizagens – “mais coerente com as questões do mundo de hoje” (C. FERNANDES, 2009, p. 118).

A escola organizada em ciclos, tal como abordada no segundo capítulo deste trabalho, envolve a compreensão de uma escola estruturada, não como sinônimo de agrupamento de anos/séries de ensino, mas como uma escola que tem a intensão clara de superar fragmentações nas aprendizagens, tão tradicionais na organização escolar seriada e que são compatíveis com a retenção dos alunos. Trata-se, então, de uma escola preparada para que haja aprendizagens contínuas e progressivas e de uma instituição que cumpre a função da educação no mundo atual, reorganizando o currículo, os espaços, os tempos e o trabalho pedagógico com um todo e, ainda, como instituição que considera a “Heterogeneidade, [a] diferença, [a] justiça social, [o] compromisso e [a] responsabilidade [como] seus princípios orientadores” (C. FERNANDES, 2012a, p. 4).

A escolaridade em ciclos é uma opção em diferentes países (Argentina, Espanha, Suíça, França, Portugal, por exemplo), mas nem sempre a organização dos ciclos se dá com base na concepção de “uma escola diferente da que conhecemos”, que não considere a reprovação como uma alternativa, como é o caso de Portugal que, embora tenha reformulado o ensino básico para

ciclos desde 1986<sup>37</sup> e preveja a progressão das aprendizagens no Artigo 8º, inciso 2, da Lei de Bases do Sistema Educativo – quando diz que deve haver a “articulação entre os ciclos” e que esta deve obedecer “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (PORTUGAL, 1986, p. 3070) – prevê no inciso 6, Artigo 25º do Decreto-Lei Nº 139, do dia 5 de julho de 2012, a possibilidade de reprovações ao final dos ciclos, mas também dentro de cada ciclo:

Caso o aluno não adquira os conhecimentos predefinidos para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades definidas para um ano de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade (PORTUGAL, 2012, p. 3482).

Não obstante, convém ressaltar que a possibilidade de reprovação no ciclo e ao final dele na educação portuguesa, conforme o mesmo Decreto-Lei (*Ibidem.*), não é uma decisão particular do professor; para que se efetive a retenção do aluno é preciso que o professor titular da turma encaminhe o caso ao “conselho de docentes<sup>38</sup>, ou [a]o conselho de turma<sup>39</sup>”. Além disso, é previsto também na lei que a escola tome determinadas providências quando há a confirmação da reprovação, conforme descreve o inciso 5 do Artigo 25º do mesmo Decreto-lei Nº 139/2012:

Em situações em que o aluno não adquira os conhecimentos nem desenvolva as capacidades definidas para o ano de escolaridade que frequenta, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, deve propor as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno, designadamente, nos 1.º e 2.º ciclos, o eventual prolongamento do calendário escolar para esses alunos (PORTUGAL, 2012, p. 3481-3482).

No Brasil a experiência com ciclos já tem mais de 50 anos, mas também nem sempre assumiu uma compreensão diferente da escola tradicional. Por isso, com vistas a contextualizar a implementação dos ciclos no Distrito Federal, traço um breve retrospecto da experiência brasileira com a base em trabalhos de estudiosos sobre avaliação e ciclos como Alavarse (2002), Barreto e Mitrulis (1999, 2001, 2005), C. Fernandes (2000, 2005, 2007, 2008, 2009) e Mainardes (1998, 2001, 2007, 2009) e Krug, (2001, 2007).

<sup>37</sup> Lei Nº 46/1986 publicada pelo Diário da República de 14 de outubro de 1986, nº 237.

<sup>38</sup> Conselho de docentes: “Quando criado, o conselho de docentes será constituído, para efeitos de avaliação dos alunos, por todos os professores titulares de turma do 1.º ciclo de cada estabelecimento constituente do agrupamento.” (Artigo 4º, 2, a, Decreto Regulamentar Nº 10 de 21 de Julho DE 1999).

<sup>39</sup> Conselho de turma: “Para efeitos de avaliação dos alunos, o conselho de turma é constituído por todos os professores da turma, sendo seu presidente o diretor de turma.” (Artigo 15º, 1, Despacho Normativo Nº 24-A/2012)

## 1. O contexto nacional: os diversos conceitos e experiências da escolaridade em ciclos no Brasil

A questão da reprovação vem sendo tema de discussão e de análises desde muito tempo. Nos anos 50 do século XX, o Brasil apresentava os índices de reprovação mais elevados da América Latina, o que ventilava duas preocupações principais, segundo Barreto e Mitrulis (2001, p. 104): a organização e o financiamento do sistema de ensino e as consequências da retenção nas aprendizagens e na vida dos alunos. Além das reprovações, a evasão também contribuía para que “de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 [concluíssem] as quatro primeiras séries do ensino primário” (*Ibidem.*).

As mesmas autoras relatam que, em 1956, a Unesco em parceria com a Organização dos Estados Americanos – OEA realizou, em Lima, a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, da qual Almeida Júnior participou e escreveu uma recomendação acerca da necessidade de se solucionar o grave problema da reprovação, evitando suas trágicas consequências tanto para o aluno quanto para o próprio sistema de educação. A recomendação de Almeida Júnior apontava para uma revisão do sistema educativo e considerava a ideia da promoção automática, embora ele mesmo tenha argumentado que essa alternativa não atendia prontamente o caso brasileiro. A partir de então, houve muito debate acerca dos intervenientes deste tipo de medida paralelamente à emergência de se buscarem outras alternativas que revertessem o panorama que se apresentava na educação à época. Assim, o estado do Rio Grande do Sul começa a buscar, em 1958, estratégias nesse sentido e cria turmas de recuperação, das quais os alunos poderiam sair e voltar às suas turmas de origem, se recuperassem suas aprendizagens, ou poderiam continuar na escolarização conforme seus ritmos, apontando para uma modalidade de progressão continuada. Era, talvez, o prenúncio de uma possibilidade de estrutura escolar mais flexível e preocupada com as aprendizagens individuais.

Mas é nos anos de 1960 que se tem registros dos primeiros passos de alguns sistemas de ensino que se reestruturaram com a finalidade de mudar a organização da escolaridade de séries para ciclos para pôr fim aos altos índices de reprovações e de evasões e ofertar uma educação mais democrática. É o caso do Distrito Federal, que em 1963 organiza o ensino primário em Fases e Etapas, e de Pernambuco e São Paulo – em 1968 – que organizam os ciclos dividindo-os em níveis de ensino. Desde então, muitos sistemas municipais e estaduais vêm se reestruturando, buscando a alternativa da escola em ciclos, adaptada ao contexto de cada sistema, como forma de resolver os problemas observados na educação. Algumas secretarias

de educação optam pelos ciclos, retornam para a seriação e, após um determinado período - geralmente equivalente a mandatos políticos - buscam novamente na organização da escolaridade em ciclos a solução para situações, talvez criadas ou reforçadas pela seriação, como não aprendizagens, reprovação e evasão.

Os ciclos atualmente estão em vigor em diversos estados e municípios do país, sendo adequados às especificidades de cada região, o que lhes atribui diferenças na implantação, na estrutura e na sua denominação. Os dados no INEP mostram a expansão desse tipo de organização da escolaridade no Brasil que em 2006 correspondia a 9,72% das escolas de ensino fundamental e ao final daquela década, em 2009, já chegava a 25,4% das escolas públicas, como confirma a compilação feita por região pelo Censo Escolar de 2009.

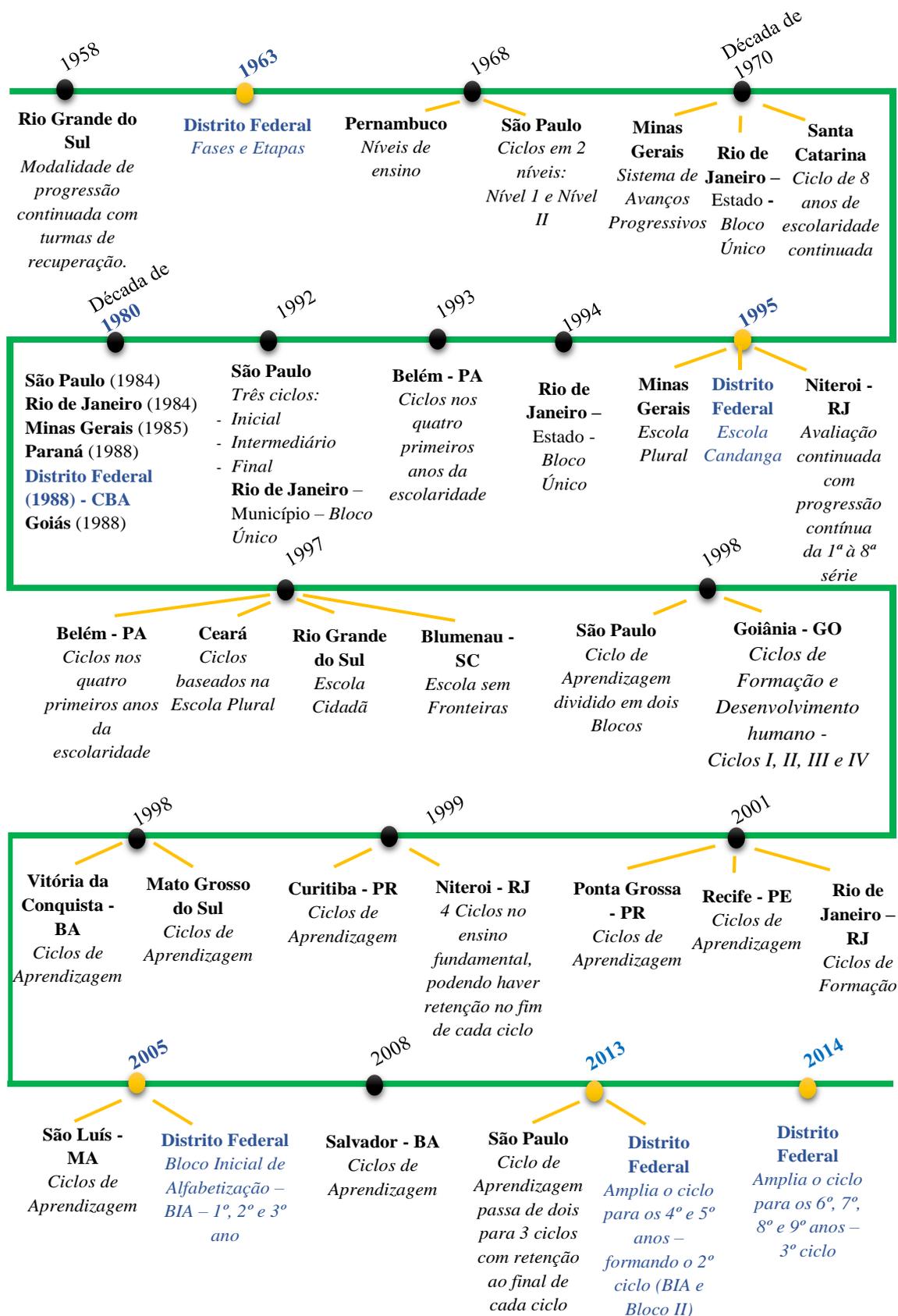
**Tabela 1 - Escolas em ciclos no Brasil**

Região do Brasil	Total de escolas	Ciclos	Seriação
Norte	21.979	10,6%	89,4%
Nordeste	68.380	11,8%	88,2%
Sudeste	37.802	64,4%	35,6%
Sul	16.547	14,8%	85,2%
Centro-Oeste	7.543	19,1%	80,9%
Brasil	152.251	25,4%	74,6%

Fonte: Censo Escolar de 2009.

Barreto e Mitrulis (1999, 2001, 2005), C. Fernandes (2000, 2005, 2007, 2008, 2009) e Mainardes (1998, 2001, 2007, 2009) têm se debruçado sobre as peculiaridades da escola que se organiza sob a perspectiva de ciclos e sobre a trajetória desse tipo organização da escolaridade no Brasil. A linha do tempo a seguir - Figura 16 - foi desenhada com base nas experiências mais citadas nos trabalhos desses autores e é apresentada aqui com a finalidade de situar, junto às demais experiências em diferentes secretarias de educação do país, as experiências do Distrito Federal com a escolarização em ciclos, conforme é relatado no item seguinte deste capítulo.

Figura 16 - Experiências com a organização da escolaridade em ciclos no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora.

## 2. Das Fases e Etapas ao Bloco Inicial de Alfabetização: os ciclos no Distrito Federal

A transferência da capital do Brasil do Rio de Janeiro para Brasília ocorreu em um clima de muito entusiasmo e com a perspectiva de concretização de um grande ideal. Muitos operários, engenheiros e mestres de obras, os quais ficaram conhecidos como “candangos”, vieram, juntamente com suas famílias, para o terreno onde ergueriam a nova capital, forçando a criação de escolas em um local absolutamente inóspito, ainda sem nenhuma condição urbana.

A partir daí, a educação no Distrito Federal teve como traço dominante atender a toda a clientela em idade escolar, o que foi sendo efetivado gradativamente, e também aqueles que não se enquadravam na obrigatoriedade de atendimento pela rede pública de ensino, adultos que ainda não eram alfabetizados. Mas, o que marcou efetivamente o início da educação no Distrito Federal foi a ideia de ofertar um ensino que fosse considerado de altíssima qualidade, sendo esta uma das muitas contribuições de Anísio Teixeira, que foi o grande idealizador do sistema educacional da nova capital.

Os 15 primeiros anos, no entanto, não foram fáceis, em decorrência do rápido crescimento da população e, conseqüentemente, da clientela a ser atendida na rede pública de ensino, obrigando a preocupação quantitativa, muitas vezes, se impor em relação à qualitativa.

Além disso, desde 1960, quando se implantou oficialmente o ensino primário, já se observavam expressivos índices de retenção da primeira para a segunda série, o que poderia ser explicado pela quantidade de matrículas realizadas ao longo de todo o período letivo, porque chegavam novos moradores o tempo todo, bem como em função dos diversos contextos de origem dos alunos. Desde então, a educação pública no Distrito Federal vem buscando alternativas para combater o problema da reprovação e da evasão nos anos iniciais da escolaridade.

O parecer nº 360/97 do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF contextualiza historicamente as mudanças na escolaridade do DF em busca de reverter a situação na época:

O Distrito Federal apresenta os maiores índices de escolarização do Brasil, mas as perdas por evasão e reprovação são significativas com prejuízo para o aluno que não chega a concluir o Ensino Fundamental, deixando de usufruir um direito que a Constituição lhe garante como cidadão, direito esse a que ele não pode nem renunciar por ser obrigatório. Esse problema tem sido preocupação dos administradores da educação no Distrito Federal. Vale lembrar que, ainda na década de sessenta, os alunos que cursavam a primeira série primária eram promovidos, automaticamente, à 2ª série. Os alunos com resultados satisfatórios constituíam as classes denominadas “regulares”, enquanto os com resultado insatisfatório formavam as classes “preliminares”. Nessas últimas o currículo era adaptado às suas necessidades, corrigindo-se as deficiências detectadas na série anterior (DISTRITO FEDERAL.CEDF, 1997).

Assim sendo, de forma precursora, na década de 1960, o DF organiza os anos de escolaridade em fases e etapas para reduzir os índices de reprovação e evasão, ampliar as oportunidades de aprendizagens e de avanços dos alunos, melhorando sua autoestima, e democratizando o ensino fundamental, conforme estabelece também o Conselho de Educação do DF:

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 (DISTRITO FEDERAL. CEDF, Boletim nº 1, 1966).

Em 1969, a Secretaria de Educação e Cultura do DF, na pessoa da Professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, justifica a implantação de Fases por meio do documento “Organização do Sistema” explicando que:

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 êste (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 (DISTRITO FEDERAL. SECDF, 1969, 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 (*Ibid.*, p. 5).

A proposta considerava as diferentes necessidades de aprendizagens dos alunos, ao apresentar a possibilidade de eles permanecerem na Fase por menos ou mais de 2 anos, dependendo dos avanços na leitura e na escrita. Assim, o aluno permanecia na primeira Fase até concluir seu processo de alfabetização para que fosse garantido que ele não apresentasse dificuldades na etapa seguinte.

Essa primeira experiência com Fases no DF terminou no final dos anos de 1960, mas abriu portas para outras tentativas de levarem os alunos a desenvolver seu processo de alfabetização de forma qualitativa e sem vivenciar o fracasso da reprovação nos anos iniciais da escolarização.

Em meados dos anos 1980, o DF organiza mais uma vez os anos iniciais de escolaridade em ciclos, por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, a exemplo de outros estados das regiões sudeste e sul, os quais viviam um momento de redemocratização com a eleição de governos de oposição. Os eleitos, ao assumirem o poder com o compromisso de realizar uma gestão democrática, apresentaram propostas de reformas em vários setores da administração pública, e a educação foi um dos seus principais focos, sendo a retenção apontada como um dos mais urgentes e complexos problemas a serem resolvidos.

O objetivo principal do CBA era assegurar a sequência e a continuidade do processo de alfabetização, garantindo ao aluno ao final do período o domínio da leitura e da escrita. Além disso, visava favorecer a superação do fracasso escolar, procurando transformar práticas pedagógicas cristalizadas, centradas na lógica da seleção e classificação.

O CBA consistia na ampliação do período de aprendizagem, por meio da supressão da reprovação nas duas primeiras séries do 1º grau, possibilitando a continuidade da alfabetização, que era vista como um processo, em que cada aluno tinha características diferentes e não aprendia da mesma forma e nem ao mesmo tempo. Exigia, portanto, uma reorientação do currículo e da práxis pedagógica e não somente a eliminação da reprovação.

O CBA apresentava estrutura diversa da primeira experiência da capital, no que diz respeito à organização das fases; o início da escolaridade foi disposto em três níveis: *Iniciando*, para os alunos em início do processo de alfabetização; *Continuando* para aqueles que se encontravam em processo, mas ainda não apresentavam uma aprendizagem suficientemente sistematizada; e *Concluindo*, para os alunos que já estivessem em estágio final de aprendizagem da leitura e da escrita. Tais níveis poderiam apresentar dois, três ou mais de três anos de duração, conforme o ritmo de aprendizagem do aluno.

Embora a filosofia de avanço do CBA fosse a de progressão continuada e o processo avaliativo caracterizado como processual, houve pouco entendimento das principais características daquela nova organização da escolaridade, resultando em insegurança, por parte dos docentes, e, principalmente, em altos índices de permanência dos alunos dentro do ciclo, além dos dois anos, correspondentes aos 7 e aos 8 anos de idade.

Além de inseguros, os professores se mostraram resistentes por não ter havido um debate amplo, anteriormente à sua implantação, nem cursos de formação prévia ou suficiente orientação e esclarecimento à comunidade escolar. Talvez, por isso, dos 146 professores que responderam ao questionário para esta pesquisa, 61% que disseram ter tido experiência no

CBA, quase a metade, 47% declarou que essa experiência foi ruim ou que poderia ter sido melhor.

Somente após a implantação do ciclo, a Fundação Educacional, órgão da Secretaria de Estado de Educação do DF à época, iniciou os trabalhos de orientação e formação dos educadores, mas de forma incipiente, o que impediu mudanças nas concepções de alfabetização, avaliação e na compreensão do conceito de ciclo, e, fundamentalmente na superação da ideia de seriação.

Ressalto que a minha experiência como docente e como coordenadora pedagógica no CBA, além das conversas com outros professores que vivenciaram esse processo, foram os subsídios para este relato, uma vez que, após pesquisa junto à Secretaria de Estado de Educação do DF, não foi encontrado material suficientemente registrado acerca daquele período. É importante observar, ainda, que este fato constitui-se em uma grande falha na educação da capital federal; o registro é um elemento indispensável para os avanços e sucessos educacionais, da sala de aula às instâncias superiores responsáveis pela gestão do sistema educativo.

A experiência com o CBA no DF durou pouco tempo, forçando a organização da escolaridade voltar a ser seriada até o nascimento de mais uma proposta de reestruturação dos anos iniciais do ensino fundamental, denominada “Proposta Político-Pedagógica de Educação - Escola Candanga: uma lição de cidadania”, em 1995, no governo de Cristovam Buarque, do Partido dos Trabalhadores - PT à época, com o objetivo de superar as defasagens de aprendizagens e, conseqüentemente, minimizar as reprovações no Ensino Fundamental e Médio.

A Escola Candanga foi criada sob a perspectiva semelhante à das escolas Plural e Cidadã, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, respectivamente; foi descrita como uma escola pública democrática e de qualidade, pautada na articulação entre a escola e a sociedade e como uma política educacional que via no conhecimento o caminho para a emancipação das pessoas. A ideia era a de um trabalho voltado para as aprendizagens de todos, que desconsiderasse a reprovação como constituinte do trabalho pedagógico. Além disso, a Escola Candanga veio ancorada na perspectiva da autorreflexão sobre o trabalho pedagógico, o que cogitou debates em todas as esferas da rede pública de ensino do DF, inspirando a revitalização e até a criação de movimentos de cunho democrático na escola, como coordenação coletiva dos professores, conselho de classe participativo, eleição de diretores e participação da

comunidade escolar nas discussões do Orçamento Participativo, trazendo para o interior da escola a participação coletiva da comunidade, com vistas à melhoria da educação pública.

Além de tudo isso, é também uma herança da Escola Candanga a ampliação do tempo do aluno na escola, que passou de 4h para 5h diárias, e a jornada ampliada de trabalho docente, que passou a ser de 25h de regência de classe mais 15h semanais de coordenação pedagógica, pois a coordenação era vista como um “momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e de troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal.” (DISTRITO FEDERAL, 1996, p. 10).

A Escola Candanga foi organizada em três fases de formação, que consistiam na organização dos tempos e dos espaços escolares fundamentados no desenvolvimento humano: “1ª fase: faixa etária 6, 7, 8/9 anos – infância; 2ª fase: faixa etária 9, 10, 11/12 anos – infância para a adolescência; 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14/15 anos – parte da adolescência.” (*Ibid.*, p. 664). Segundo a sua Proposta Pedagógica,

[...] a constituição das turmas por grupos não seriados com base na idade, aliada à progressão continuada, não se limita em romper com a seriação e sim adotar os avanços progressivos do aluno, com vistas ao redimensionamento do fazer pedagógico, tornando-o mais eficiente (DISTRITO FEDERAL. CEDF, 1997, p. 669).

A implantação iniciou em 1995, mas nem chegou a ser efetivada em toda a rede pública do DF. Naquele ano iniciou-se a implantação da 1ª Fase – crianças do 3º Período da Educação Infantil, da 1ª série e da 2ª série, e da 2ª Fase – alunos da 3ª, 4ª e 5ª séries. A 3ª Fase estava prevista para ser implantada em 1999, mas não pôde se concretizar, considerando que em 1998 muitas mudanças ocorreram na educação no DF após os resultados das eleições para o Governo do Distrito Federal, dentre elas a interrupção da Escola Candanga, encerrando, mais uma vez, a tentativa de redimensionar os tempos e espaços escolares para uma educação mais democrática e de qualidade.

Interrupções como essa são tradicionais na SEEDF, que tem sua estrutura administrativa alterada a cada novo resultado eleitoral, adaptando-se às diferentes perspectivas político-ideológicas de cada governo, o que resulta na alteração indiscriminada dos profissionais que atuam nos setores técnico-pedagógico dos seus níveis central e intermediário, especialmente. As mudanças e interrupções ocorridas a cada gestão deflagram sentimentos de insegurança, de desconfiança e, principalmente, de oposição a qualquer proposta pedagógica que venha a ser apresentada, tornando quase inférteis ações e orientações da rede para o trabalho em sala de aula.

No entanto, diferentemente de outras estratégias educacionais, em 2005, com a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, o DF implementa o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA e, mesmo após muitas mudanças no GDF e conseqüentemente na SEEDF, o Bloco resistiu, embora, durante a realização desta pesquisa, o uso da denominação Bloco Inicial de Alfabetização tenha caído em desuso, o que é melhor discutido mais adiante neste trabalho.

A ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, por meio da incorporação das crianças de 6 anos de idade, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 - LDBEN e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/02, encorajou o DF a, mais uma vez, lançar-se no “enfrentamento dos desafios e obstáculos que historicamente se repetem, interferindo no alcance da qualidade que se deseja” (SEEDF, Versão Revista, 2005, p. 8) que optou, como estratégia para vencer esses obstáculos, pela implantação do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

O Governo Federal determinou para todo o país, por meio da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 e da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos estipulando o prazo até 2010 para que fosse implantado nos municípios, nos estados e no Distrito Federal. A partir desta determinação, no DF a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos foi concluída em 2008, conforme a Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, por meio do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

O DF, então, reestruturou paulatinamente os anos iniciais da escolaridade, iniciando pela cidade de Ceilândia, e buscou assim, conforme documento orientador, uma oportunidade “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).

Os resultados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb<sup>40</sup> têm evidenciado, dentre outros aspectos, as insuficiências nas aprendizagens dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita, dificultando sua interação na sociedade por meio da língua em seus usos e funções. Embora nos resultados apresentados pelo último Ideb (2013), comparados aos de 2011, o DF tenha atingido a pontuação de 5,6 nos anos iniciais – a meta do MEC estabelecia 5,5 –, isso não significa que nossos alunos apresentem condições de leitura e de escrita que se enquadrem nas perspectivas de letramento almejadas. Pelo contrário, a

---

<sup>40</sup> Resultados Saeb/Prova Brasil- 2011 - Dados colhidos no Portal do MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>. Acesso em 18/11/12.

aprendizagem tem sido inexpressiva e preocupante, não somente nos aspectos relacionados à língua portuguesa, mas em outros igualmente necessários para o “enfrentamento do mundo que ora se apresenta” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 8).

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos constitui-se em uma tentativa de garantir o papel da escola no que se refere à aprendizagem e ao avanço dos alunos, assegurando-lhes a partir de 6 anos, além de um tempo maior de escolaridade, condições de permanência no sistema público de ensino. O Bloco Inicial de Alfabetização foi apresentado, portanto, com o objetivo de “reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, garantindo à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global” (DISTRITO FEDERAL, 2006a, p. 11), atendendo as crianças de 6, 7 e 8 anos, enturmadas pelo critério de idade: 6 anos – Etapa I; 7 anos – Etapa II; 8 anos – Etapa III (DISTRITO FEDERAL, 2006a, 2006b,). Essa nomenclatura atribuída às Etapas deixou de ser utilizada mesmo antes de se tornar bem compreendida pelos professores, os quais referiam-se às turmas pela terminologia mais tradicional: 1ª série, 2ª série e 3ª série até passarem a incorporar a reformulação trazida pela ampliação do ensino fundamental para 9 anos: 1º ano, 2º ano e 3º ano. Esse desuso foi percebido também nos documentos orientadores, como é o caso da “Estratégia Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização”, que não esclarece a enturmação dos alunos, apenas diz que a formação das turmas “pode priorizar um menor número de alunos em sala, de idades mais próximas, com características e interesses similares” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 12).

A intenção do Bloco, expressa no seu primeiro documento orientador, é a de “promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que a criança precisa construir” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 5). Vale observar, no entanto, que ampliar o tempo e reorganizar os espaços na escola não garantem as aprendizagens; é fundamental que outras intervenções sejam desenvolvidas a fim de garantir os objetivos do Bloco. Além disso, é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo possam discutir, estudar e refletir sobre o conceito e a concepção de progressão continuada das aprendizagens, bem como sobre os pressupostos da escola organizada em ciclos.

O DF já vinha atendendo às crianças de 6 anos de idade, por meio do Programa “Quanto mais cedo melhor”<sup>41</sup> em todas as Diretorias Regionais de Ensino<sup>42</sup>. Em 2005, esse programa começou a ser absorvido pela ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos que, de forma gradativa, em 2008 atingiu todas as cidades do DF, por meio da implantação do Bloco Inicial de Alfabetização.

A fim de subsidiar a Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia para a incorporação das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, considerando todas as especificidades que este grupo etário exige, em 2005 a Diretoria de Ensino Fundamental – DEIF da Secretaria de Estado de Educação do DF organizou palestras e encontros nas escolas para esclarecer os fundamentos da implantação do BIA. No entanto, essas medidas não foram suficientemente esclarecedoras e tampouco sedutoras a ponto de convencer os professores para a nova proposta à época, desencadeando muitos questionamentos e causando desconforto no grupo, principalmente entre aqueles que já haviam tido experiências com as outras propostas de ciclo do DF.

Em 2006, o BIA foi implantado em 36 escolas de Taguatinga e contou com a experiência vivida em Ceilândia, no ano anterior, para retomar algumas questões, a fim de possibilitar um sucesso maior no processo. Em 2007, Samambaia, Guará e Brazlândia também implantaram o BIA, dando prosseguimento ao processo de ampliação do ensino fundamental para 9 anos no DF e em 2008 o BIA foi implantado, portanto, em todas as Regiões Administrativas do DF.

O BIA é apresentado como “uma organização escolar em ciclo de aprendizagem e pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico e na formação de seus professores” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 14). Assim, o Bloco compreende os três primeiros anos do ensino fundamental, nos quais se espera o desenvolvimento de um trabalho que supere a fragmentação pedagógica, por meio da reorganização do tempo e do espaço escolares. Nesse sentido, para a reorganização temporal e espacial, o planejamento é defendido como “ferramenta de fundamental importância” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 20).

O Bloco foi alicerçado em “princípios” metodológicos, os quais eram definidos à época de sua implementação, em 2005, como elementos imprescindíveis ao sucesso do Bloco, os quais

---

<sup>41</sup> Programa que garantia vagas na rede pública de ensino às crianças do DF a partir de 5 anos e meio de idade, oferecendo “melhores oportunidades de desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais numa ação complementar ao papel da família e da comunidade.”  
<http://www.se.df.gov.br/antigo/subsecretarias/subip/Solida.swf>.

<sup>42</sup> À essa ocasião, as atuais Coordenações Regionais de Ensino eram designadas como Diretorias Regionais de Ensino.

deveriam “ser observados por todos os envolvidos” (DISTRITO FEDERAL, 2006a, p. 13). Os princípios eram assim listados (*Ibid.*, p.13-18):

- a *enturmação* por idade, respeitando “os ritmos e tempos do indivíduo, às suas necessidades e diferenças”;
- a *formação continuada dos professores*, na perspectiva de “instrumentalizar o professor para (...) compreender seus alunos e o contexto no qual estão inseridos e, principalmente, compreender o processo de desenvolvimento humano e a forma como o indivíduo constrói o conhecimento”;
- o *trabalho coletivo com reagrupamentos*, consistindo em “estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educativas dos alunos”;
- o *trabalho com Projeto Interventivo*, direcionado aos alunos com defasagem idade-série (aqueles com mais de 8 anos de idade), “proporcionando-lhes uma efetiva alfabetização numa perspectiva inclusiva”;
- as *Quatro Práticas de Alfabetização*, unidades de trabalho pedagógico para o desenvolvimento do processo de alfabetização, processo sistematizado das relações intratextuais e intertextuais “a fim de que os alunos atinjam a condição de letramento”; e a
- “*avaliação formativa no processo ensino e aprendizagem*”.

O uso do termo “princípios” nos documentos orientadores do BIA segue a sua conceituação dicionarizada como “Preceito, regra” (FERREIRA, 2008, p. 654). Assim sendo, infere-se que a escolha pela terminologia “princípios” requer o entendimento de que segui-los é fundamental e é “função de todos os envolvidos com o Bloco [...], sob o risco de inviabilizar o pleno êxito do processo de aprendizagem dos estudantes na alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 50).

Dentre os princípios elencados na Proposta Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização em 2005, a avaliação não vinha como eixo condutor do trabalho pedagógico, embora ela aparecesse como o último princípio e, muitas vezes de forma subjetiva nos demais princípios, não era apresentada sistematicamente como condição precípua para o sucesso do Bloco; mostrava-se direcionada somente ao aluno e, desta forma, poderia ser encarada apenas como maneira de classificá-los.

Em 2012, porém, os chamados “princípios metodológicos” do BIA foram editados e receberam outra roupagem (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 50-103), na qual a enturmação pela idade dos alunos desaparece - a idade dos alunos não se materializa mais como elemento

importante para a reorganização espacial e temporal no Bloco - e entra a avaliação sendo mais bem abordada, demonstrando um avanço na perspectiva de que a avaliação no trabalho desenvolvido em uma escola que se pretende em ciclos organiza o trabalho pedagógico, contribuindo para que haja aprendizagens contínuas e progressivas.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012a) – Documento E –, a avaliação “assume a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, por ser processual e contínua.” (*Ibid.*, p. 72). Assim, o planejamento da rotina pedagógica deve ser pautado nos princípios: da Formação Continuada, do Reagrupamento, do Projeto Interventivo, da Avaliação Formativa e do Ensino da Língua (*Ibid.*, p. 50), bem como deve ocorrer coletivamente<sup>43</sup>, a fim de “organiza[r] o tempo pedagógico” e “atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes ou de um determinado grupo de estudantes. Deve, ainda, garantir a otimização do uso dos diversos espaços escolares, ousando outras formas de fazer/viver a alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 21).

As Diretrizes Pedagógicas do BIA, além dos princípios, preconizam que o trabalho no Bloco deve seguir os “eixos integradores”: *alfabetização, letramentos e ludicidade*, os quais são apresentados como uma “tríade” inseparável para “[...] facilitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas e das dimensões afetiva, social e motora dos estudantes nos diferentes anos do Bloco, favorecendo a alfabetização e os letramentos nos seus diversos sentidos.” (*Ibidem*, p. 28).

O termo “letramentos” é utilizado nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização ampliando a ideia de “letramento” que, em geral, se refere à condição de aprendizagem da leitura e da escrita capaz de levar a pessoa a fazer uso dessa aprendizagem em práticas sociais; como existem inúmeras competências associadas às habilidades de leitura e de escrita, dentre elas as que se referem a outras áreas do conhecimento, as Diretrizes Pedagógicas trazem o termo no plural, “letramentos”, e fundamentam-se no material do curso Pró-Letramento (BRASIL, 2007b), que já anunciava essa ampliação do termo. Além disso, é possível perceber que o documento encara a alfabetização como processo que vai além da aprendizagem da língua como um código que precisa ser decifrado, apenas relacionando o

---

<sup>43</sup> O trabalho coletivo é sustentado pela Portaria Nº 74 de 29 de janeiro de 2009 (DISTRITO FEDERAL, 2009b) que define as normas para a coordenação pedagógica no Distrito Federal. São estabelecidas 15h de coordenação pedagógica no turno contrário ao da regência de classe do professor, A Portaria atribui às quartas-feiras o dia específico para a coordenação coletiva, nas quais a equipe docente deve reunir-se para estudo e reflexão de todas as questões pedagógicas envolvidas no trabalho da escola. Os professores do DF contam, portanto, com os demais dias da semana para coordenação individual.

sistema fonológico com o sistema gráfico, ou seja, indica que é preciso que a aprendizagem da relação grafia-som possibilite ao aluno fazer uso social dela.

Essa perspectiva de trabalho coaduna com a prevista no material pedagógico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, ao qual o DF aderiu em 2013. É de conhecimento de todos que as aprendizagens dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental ainda estão em nível considerado baixo, conforme revelaram a última Prova Brasil e a pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro<sup>44</sup> que evidenciou que em dez anos a taxa de crescimento dos considerados plenamente alfabetizados é zero. Em função de dados como esses, o MEC, a exemplo da experiência do município de Sobral no Ceará, implantou o PNAIC, como um “compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012a, p. 11).

O BIA conta com os Centros de Referência em Alfabetização – CRA, os quais são unidades escolares da rede pública de ensino, conforme previsto na Portaria nº 283/2005b, e foram constituídos com a intenção de serem espaços de formação continuada e para o acompanhamento didático-pedagógico às escolas do Bloco, não sendo, contudo, escolas modelo, mas, para “atender às demandas dos coordenadores pedagógicos e dos professores que atuam no Bloco” (SEDF, 2006b, p. 19). Isso significa que cada CRA deve estar disponível para contribuir com a coordenação pedagógica como “possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico” (*Ibidem.*).

Cada Coordenação Regional de Ensino conta com um ou mais de um CRA, dependendo do quantitativo de escolas a ela pertencentes, e para cada CRA é prevista uma equipe de articuladores, os quais são “professores-coordenadores para planejar, executar, acompanhar e avaliar” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 57) o desenvolvimento das atividades do Bloco em seus pressupostos teórico-metodológicos.

Para os professores-coordenadores dos CRA são listadas na Portaria Nº 45, de 07 de março de 2013, publicada no DODF Nº 50 de 11 de março de 2013, as suas atribuições, dentre as quais destaco, neste momento, a de “promover encontros de formação continuada com temas pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com a coordenação intermediária, bem como oficinas, exposições, palestras e encontros entre os professores para compartilhar experiências.” Este inciso da Portaria trata especificamente da responsabilidade

---

<sup>44</sup> Dados do relatório do Inaf 2011 – Disponível em <http://www.ipm.org.br/>. Acesso em agosto de 2012.

do CRA na formação e acompanhamento dos desdobramentos dessa formação continuada dos professores que atuam no Bloco em suas respectivas salas de aula, considerando a proximidade de cada CRA ao grupo de escolas que pertence a cada Coordenação Regional de Ensino – CRE.

Em 2008, o BIA contou com o Centro de Formação Continuada de Professores em Alfabetização e Linguagem - Cform/UnB, em parceria com a SEEDF, sob a coordenação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, para a formação continuada dos professores que atuavam no Bloco, os quais puderam contar, entre os anos de 2005 e 2011, com uma formação continuada desenvolvida por meio dos cursos “Alfabetizando no BIA”, “Avançando na práxis pedagógica” e “A alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos”, ofertados pela EAPE, além da formação oferecida pelos Centros de Referência em Alfabetização – CRA e pelo Núcleo de Anos Iniciais – NUANIN, que discutiram, cada um com sua organização e especificidade, as orientações teórico-metodológicas do BIA. Porém, o tema avaliação ainda permaneceu bastante incipiente até 2011, quando se percebe que o NUANIN, especialmente, apresentou certa preocupação com a temática, pois organizou uma palestra para os coordenadores das CRE e para os articuladores dos CRA a fim de discutir sobre a avaliação na escola organizada em ciclos e acerca da progressão continuada, enfoques absolutamente pertinentes, considerando que as orientações para o Bloco abordam a progressão continuada. Em seguida, houve outra palestra em umas das CRE, a qual seria a cidade polo para a ampliação do ciclo no DF, que deixaria de ser formado apenas por um bloco nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e passaria para a composição de dois blocos: o primeiro sendo composto do 1º ao 3º ano e o segundo com os 4º e 5º anos. Contudo, a palestra foi tumultuada pelos muitos questionamentos e descontentamentos por parte dos professores que a assistiram, levando a SEEDF a repensar a ampliação do ciclo, principalmente começando por aquela cidade. Questões de apropriação da concepção da escola em ciclo, da infraestrutura das escolas para receberem essa nova organização, a formação continuada e, especialmente, não terem “*o direito de reprovar os alunos*” (Professora de uma turma do 2º ano do BIA) foram os mais contundentes apontamentos após a palestra. Isso não significa descompromisso ou incompetência dos professores que atuam no Bloco, pelo contrário, as reivindicações podem ser traduzidas como sérias preocupações do grupo como também revelam as suas necessidades.

Quando o PNAIC passou a compor o trabalho da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização, as atividades do NUANIN e do CRA voltaram-se quase que na sua totalidade para as atividades do Pacto, especialmente no que se refere ao princípio da formação continuada, pois no Pacto a formação continuada dos professores é o primeiro dos seus quatro

eixos integradores e, ao aderir ao Pacto, a formação para o Bloco deixou de ser a organizada pela EAPE e pelos CRA e passou a ser a formação estruturada pelo MEC, porém contando com os professores-coordenadores do CRA como orientadores de estudo para esse fim.

Nos anos de 2013 e 2014, portanto, a formação continuada ofertada aos professores do Bloco Inicial de Alfabetização ficou restrita à formação para o PNAIC, embora durante o período de observação para esta pesquisa, eu tenha observado que a equipe do CRA observada tenha se empenhado em incluir na formação aspectos relacionados à escola em ciclos e ao BIA mais especificamente, bem como aqueles pertinentes à avaliação praticada em sala de aula.

Em minha pesquisa de mestrado<sup>45</sup> foi evidenciado que determinados professores do Bloco Inicial de Alfabetização realizavam ou se mostravam bastante seduzidos por uma prática pedagógica que facilitasse e viabilizasse o avanço dos conhecimentos dos alunos de forma significativa, contextualizada e comprometida com suas necessidades de aprendizagens e com o sucesso de todos. No entanto, era muito nítida a discrepância entre a prática pedagógica realizada por alguns desses professores e sua prática avaliativa, pois esta não se mostrava condizente à lógica da avaliação no ciclo. A avaliação ainda permanecia classificatória e unilateral, centrada na utilização de procedimentos convencionais como, por exemplo, a realização da semana de aplicação de provas para as crianças, cujos resultados têm pouca ou nenhuma influência nas aprendizagens do aluno e na prática pedagógica do professor.

A partir da implementação do BIA houve mudanças, à época do mestrado, na estrutura da escola pesquisada, e na organização do horário de coordenação coletiva dos professores, o que denotou a intenção de realizar um trabalho diferente. Porém, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula permaneceu de forma mecânica e fragmentada, evidenciando a ausência de qualquer estratégia para a reorganização temporal e espacial e na escola, bem como a avaliação inalterada.

No que se refere às práticas avaliativas, especialmente, o uso de provas ou testes praticamente inexistia no BIA. A professora interlocutora da pesquisa avaliava seus alunos por meio da observação, tecendo comentários sobre o desenvolvimento das atividades e, principalmente, sobre os comportamentos. A avaliação informal, portanto, era a mais frequente.

---

<sup>45</sup> A pesquisa (PEREIRA, 2008) teve por objetivo compreender como se desenvolve o processo avaliativo realizado por uma professora do Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Partiu-se do pressuposto de que a avaliação é o eixo central da organização do trabalho pedagógico e de que as práticas avaliativas dos professores na organização da escolaridade em ciclos, como é o caso do Bloco Inicial de Alfabetização, devem estruturar-se sob uma lógica diferenciada da avaliação na escola seriada.

Havia a prática constante de se avaliar a pessoa do aluno muito mais que suas aprendizagens. A avaliação realizada informalmente não se restringia à sala de aula. Eram comuns os comentários sobre os alunos e até sobre suas famílias, na sala dos professores e no Conselho de Classe.

A professora pouco circulava pela sala de aula, o que não lhe permitia acompanhar mais de perto cada aluno individualmente. Costumava comentar publicamente o comportamento de determinados alunos de sua sala, os quais acabaram sendo rotulados como indisciplinados e conhecidos pela escola inteira, afetando a relação entre a professora e os alunos, o que certamente pode ter contribuído para um processo de exclusão branda.

Vale dizer que o conceito de exclusão branda assemelha-se ao de eliminação adiada explicado por Freitas como uma das situações que geram o processo de exclusão das camadas populares do interior da escola, isto é, os alunos nela permanecem por algum tempo até serem dela excluídos (FREITAS, 2007, p. 7). Os ciclos ou o Bloco Inicial de Alfabetização do DF podem situar-se dentre as novas formas de exclusão apontadas pelo autor, as quais levam a uma

redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). (FREITAS, *Ibid.*, p. 8).

No caso do DF, o Bloco Inicial de Alfabetização tem o propósito de reduzir os índices de reprovação nos anos iniciais da educação fundamental. Contudo, reduzir ou eliminar a reprovação significa substituí-la pelas aprendizagens dos alunos e dos professores. A avaliação cumpre papel importante nesse processo. O que se observou é que ela continua sendo conduzida no Bloco Inicial de Alfabetização da mesma velha forma: classificatória, homogeneizada e excludente, com o agravante de a professora da turma investigada pouco ter investido na avaliação formal. A intenção de adoção da avaliação formativa tem afastado o uso da prova, como se ela fosse a principal responsável pelos problemas da avaliação. Ledo engano. Os alunos da turma investigada passavam por muitas situações de avaliação informal, o que confirma a afirmação de Freitas.

A escola investigada à época, por meio de seus diversos segmentos, demonstrou preocupação em desenvolver um ensino de qualidade para todos, mas a grande dificuldade ainda era a de aceitar a heterogeneidade<sup>46</sup> presente em cada uma das etapas do BIA e realizar

---

<sup>46</sup> A heterogeneidade foi e é característica nas turmas do BIA; embora a enturmação ocorresse pela idade da criança – 6, 7 e 8 anos – à época de sua implementação, cada turma reunia aprendizagens, histórias de vida e interesses diferentes.

um trabalho diferenciado voltado para as necessidades individuais dos alunos, o que revela a fragilidade da concepção do processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente em relação à aprendizagem da língua escrita e ao uso de procedimentos didático-pedagógicos diferentes em sala de aula para suprir as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

As informações colhidas durante aquela pesquisa (PEREIRA, 2008) revelaram que a escola procurou uma forma de se adequar às novas demandas surgidas com a implementação do BIA e, para isso, trabalhava de acordo com suas possibilidades, no que diz respeito ao trabalho pedagógico. No entanto, a escola ainda não via a avaliação como eixo condutor do trabalho pedagógico, tampouco reconhecia sua importância para que uma escola organizada em ciclo fosse de fato diferente da escola seriada.

Ademais, a prática pedagógica das professoras que atuam no BIA, assim como a de qualquer professor, possui um conjunto de ideias que as orientam, porém, querendo inovar ou não, as professoras não procuraram ou não tiveram condições de compreender suficientemente as questões que dão sustentação à proposta da organização da escolaridade em ciclo e, por isso, acabavam mesclando práticas pedagógicas, acreditando que o que faziam há muito tempo era suficiente pela larga experiência que tinham com alfabetização. Nesse contexto, a avaliação não entra como categoria fundamental do trabalho pedagógico e não se mostra, especialmente na avaliação informal que ocorre nos diferentes espaços da escola, como elemento de inclusão.

Outro aspecto que pode dificultar o trabalho no Bloco Inicial de Alfabetização é o fato de em determinadas escolas funcionarem turmas do Bloco e turmas em organização seriada de 4º e 5º anos, o que inibe o diálogo entre os professores. De fato, se toda a escola deixasse a seriação o trabalho seria facilitado porque todos os educadores se voltariam para o mesmo alvo. Além disso, seria possível a escola organizar-se de forma a evitar o “gargalo” no 3º ano, pois a exemplo de outras experiências com ciclo no DF, nesta etapa podem ocorrer elevados índices de permanência dos alunos dentro do Bloco, mas, especialmente, seria possível à escola organizar-se a fim de evitar que alunos permaneçam no Bloco sem aprender.

Preocupando-se com essa questão, a SEEDF anunciou em novembro de 2012 que sua intenção era a de ampliar o ciclo no DF para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, o que foi largamente discutido pela mídia impressa e pelo rádio, muitas vezes trazendo informações equivocadas e pouco esclarecedoras, como por exemplo, quando foi anunciada pelo Jornal Metro do dia 07 de dezembro de 2012, que em 2013 começaria a aprovação automática no DF (VELEDA, 2012):

**Figura 17** - Reportagem do jornal O Metro de 07 de dezembro de 2012 sobre a ampliação do ciclo no DF.



Fonte: Jornal Metro.

Esse tipo de notícia ajuda a sedimentar percepções igualmente equivocadas, pois para a maioria dos professores que responderam ao questionário para esta pesquisa, 54%, na escola organizada em ciclos os alunos vão passando de ano a ano automaticamente e 56% acreditam que o objetivo da escola em ciclos é limitar a repetência.

O jornal Correio Braziliense trouxe também uma reportagem sobre a ampliação do ciclo no DF no mês de novembro de 2012 e, da mesma maneira, apresentou uma compreensão confusa acerca da ampliação, bem como sobre a avaliação que, para o jornal, não ocorreria mais, confundindo avaliação com aprovação/reprovação, e somente haveria avaliação com a finalidade de retenção ao final do ciclo: “Os alunos só seriam avaliados com a possibilidade de retenção...” (ALCÂNTARA, 2012, p. 20).

**Figura 18** - Reportagem do jornal Correio Braziliense do dia 28 de novembro de 2012 sobre a ampliação do ciclo no DF.



Fonte: Correio Braziliense.

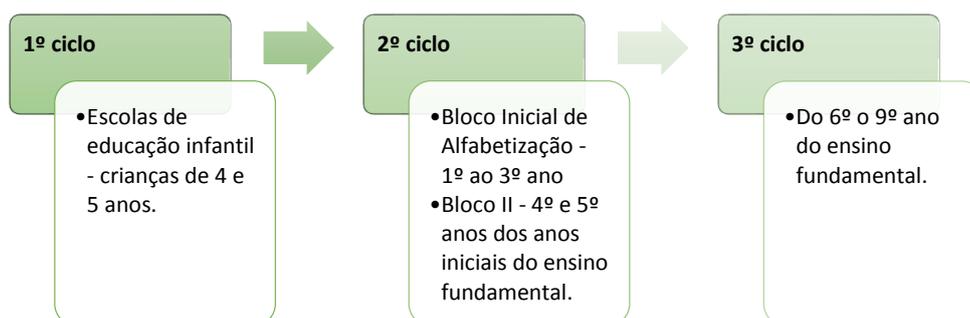
O anúncio das novas medidas quanto à organização da escolaridade ocorreu no dia 05 de dezembro de 2012 em reuniões regionalizadas nas Coordenações Regionais de Ensino, sob a responsabilidade dos respectivos coordenadores de cada Regional.

Em uma das Coordenações Regionais de Ensino a reunião foi reservada aos gestores e coordenadores das escolas. Aos professores em geral as informações oficiais foram dadas apenas na Semana Pedagógica<sup>47</sup> de 2013, o que pode ter sido um complicador para a aceitação e o engajamento do corpo docente na nova organização da escolaridade, pois talvez não seja fácil iniciar o ano com tantas mudanças e com tão poucos esclarecimentos.

Em novembro de 2013, a SEEDF anuncia a nova organização da escolaridade e faculta às escolas aderirem ou não aos ciclos de aprendizagem nos 4º e 5º anos do ensino fundamental. O Conselho de Educação do DF – CEDF aprovou, portanto, no dia 26 de novembro de 2013, a organização escolar em ciclos de aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A aprovação somente ocorreu após inúmeros debates entre os conselheiros do CEDF e entre os professores, gestores, bem como entre os alunos, durante 42 conferências realizadas no mês de novembro nas CRE, denotando a intenção da SEEDF de tornar o processo participativo, evitando que se tratasse de medida que vem “de cima para baixo”.

A nova organização da escolaridade no DF, a partir do ano de 2014, ficou assim estabelecida para as escolas que voluntariamente aderiram à proposta:

**Figura 19** - Nova organização da escolaridade nas escolas públicas do DF em 2014.



Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de os debates para a ampliação dos ciclos para todo o ensino fundamental, percebe-se que estes não atingiram um número significativo de participação, porque, a exemplo

<sup>47</sup> A Semana Pedagógica compreende o período de três dias que antecede à chegada dos alunos para o início do ano letivo e, em 2013, ocorreu de 06 a 08/02/2013. Essa “semana” pedagógica foi reservada para estudo, discussão e construção do projeto político-pedagógico de cada escola e demais necessidades para a recepção dos alunos e desenvolvimento do ano letivo.

disso, houve muitas manifestações de professores contrários à ampliação por se sentirem alijados do processo de discussão, como é o caso dessa manifestação, disposta na Figura 20, que faz referência à publicação da SEEDF em seu portal na Internet acerca da ampliação dos ciclos. A manifestação foi postada em um *Blog*<sup>48</sup> muito acessado pelos professores da rede pública de ensino do DF:

**Figura 20** - Manifestação de professor contrário à ampliação do ciclo no DF.

**Claudiomir disse:**  
[30/07/2013 às 16:20](#)  
*Essa matéria é pura e simplesmente propaganda enganosa da SEDF. Os professores, pais e funcionários das escolas nunca foram procurados para opinarem sobre os efeitos dos ciclos e semestralidades. Ocorre que algumas Direções estão falando nas reuniões setorizadas com a EAPE que o projeto está dando certo. Porém, somente as opiniões das Direções não representam as opiniões daqueles que realmente estão colocando em prática o projeto que foi implantado sem o mínimo de discussão com os mais interessados. Sei que o Sinpro está de acordo com a implantação do projeto. Fato confirmado pelo Secretário em entrevista, onde enfatizou que o Sindicato nunca entrou com uma ação judicial para barrar tal implantação. Faço um desafio ao Sinpro e à SEDF que façam uma verdadeira pesquisa entre os pais, funcionários e professores da rede para saberem de fato o que acham desse projeto jogado "goela abaixo". Isso é puro desespero do governo porque as eleições de 2014 estão chegando e isso demonstra que o mesmo já se encontra em campanha. Mas essa campanha terá um efeito contrário porque já estamos preparados para derrotá-lo nas urnas.*

Fonte: Blog do WD.

Mesmo causando polêmica, a adesão à ampliação dos ciclos de aprendizagem nos anos iniciais foi consideravelmente abrangente, pois das 306 escolas classe da rede pública do DF, 229 se dispuseram a ampliar o ciclo, implantando o Bloco II no 2º ciclo. Essa disposição não foi a mesma para o 3º ciclo, já que dos 164 Centros de Ensino Fundamental – CEF e dos 44 Centro Educacionais – CED, que oferecem do 6º ao 9º ano, apenas 05 aderiram à ampliação do ciclo – 04 CEF e 01 CED, conforme esclarecem, por CRE, as Tabelas 1 e 2 dispostas a seguir:

**Tabela 2** - Adesão ao Bloco II do 2º ciclo no DF

CRE	Adesão ao Bloco II do 2º Ciclo (do 4º e 5º ano)
Brazlândia	12
Ceilândia	36
Gama	13
Guará	05
Núcleo Bandeirante	09
Paranoá	12

<sup>48</sup> Blog do WD - <http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2013/07/29/sedf-afirma-escolas-aprovam-sistema-de-ciclos-e-semestralidade/> - Acesso em 25/11/2013.

Planaltina	25
Plano Piloto	28
Recanto das Emas	08
Samambaia	23
Santa Maria	14
São Sebastião	10
Sobradinho	12
Taguatinga	22
<b>Total</b>	<b>229 escolas</b>

Fonte: SEEDF.

**Tabela 3 - Adesão ao 3º ciclo no DF**

CRE	Adesão ao 3º Ciclo (do 6º ao 9º ano)
Recanto das Emas	02
São Sebastião	02
Taguatinga	01
<b>Total</b>	<b>05 escolas</b>

Fonte: SEEDF;

Infelizmente, a não totalidade de escolas sob uma única organização e tipos de organizações da escolaridade diferentes na mesma escola – ciclo e seriação – como já me referi anteriormente – podem ser fatores que atrapalham o sucesso do ciclo de aprendizagem, pois a organização do trabalho pedagógico não se estabelece sob as mesmas premissas, o que compromete a coletividade e o desenvolvimento de estratégias colaborativas em prol da construção e do cumprimento do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, em virtude das aprendizagens progressivas e contínuas dos alunos.

Todo o histórico dos ciclos no DF, bem como as características de cada experiência vivida por suas escolas, as quais demonstram ainda insegurança, dúvidas e resistência por parte dos professores – não somente quanto aos aspectos estruturais desse tipo de organização da escolaridade, mas também àqueles que se referem à concepção de uma escola organizada sob a perspectiva dos ciclos, o que incide diretamente na concepção de avaliação – precisam ser considerados de forma abrangente pela Secretaria de Educação, a fim de que o processo de implementação da nova organização não ceda lugar a apenas uma nova nomenclatura das modalidades e segmentos que compõem a rede pública de ensino, mas que possam dar conta de reelaborar concepções e, conseqüentemente, restaurar práticas nas escolas por meio de suas ações e orientações, impressas em seus documentos e na formação continuada ofertada.

Com base nesses aspectos, o capítulo seguinte aborda a estrutura pedagógico-administrativa da SEEDF, com vistas a esclarecer sua organização para o trabalho no Bloco Inicial de Alfabetização. A avaliação em seus três níveis é discutida nesse capítulo a partir do que dizem os documentos da SEEDF e suas orientações para os professores do Bloco Inicial de Alfabetização.

## **A SEEDF e o Bloco Inicial de Alfabetização: a avaliação nas orientações pedagógico-curriculares da Rede**

*Traça a reta e a curva, a quebrada e a sinuosa  
Tudo é preciso.  
De tudo viverás.*

*Cuida com exatidão da perpendicular  
e das paralelas perfeitas.  
Com apurado rigor.  
Sem esquadro, sem nível, sem fio de prumo,  
traçarás perspectivas, projetarás estruturas.  
Número, ritmo, distância, dimensão.  
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória.*

*Construirás os labirintos impermanentes  
que sucessivamente habitarás.*

*Todos os dias estarás refazendo o teu desenho.  
Não te fatigues logo. Tens trabalho para toda  
a vida.  
E nem para o teu sepulcro terás a medida  
certa.*

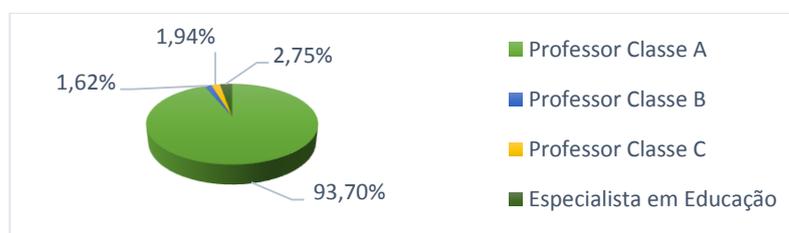
*Somos sempre um pouco menos do que  
pensávamos.  
Raramente, um pouco mais.*

Ao longo das últimas 3 décadas, pelo menos, a SEEDF vem refazendo o desenho do ensino público da capital federal “traçando perspectivas” que vão desde a expansão da oferta do ensino e de sua rede física, até a busca pela melhora na qualidade da educação por meio de estratégias de cunho pedagógico que visam reduzir a evasão, a reprovação e o desajuste entre a idade do aluno e o ano em que ele estuda, com a criação de projetos de aceleração da aprendizagem e reformas curriculares, além de investimentos no trabalho docente, como formação continuada, ampliação do tempo de coordenação pedagógica e gestão democrática, por exemplo.

Atualmente a rede pública de ensino do DF é constituída por 651 escolas, das quais 306 são escolas-classe e 48 Centros de Ensino Fundamental - CEF e Centros Educacionais – CED que atendem alunos do Bloco Inicial de Alfabetização.

O corpo docente da rede é composto por 28.559 profissionais ativos, entre professores das Classes A, B e C<sup>49</sup> e especialistas em educação/orientadores educacionais. Destes apenas 1,94% não são formados em nível superior (Figura 21), 17.289 possuem curso de especialização, 805 são mestres e 76 doutores, o que evidencia o alto grau de formação acadêmica dos profissionais da educação do DF.

**Figura 21** - Dados do corpo docente da Rede Pública de Ensino do DF



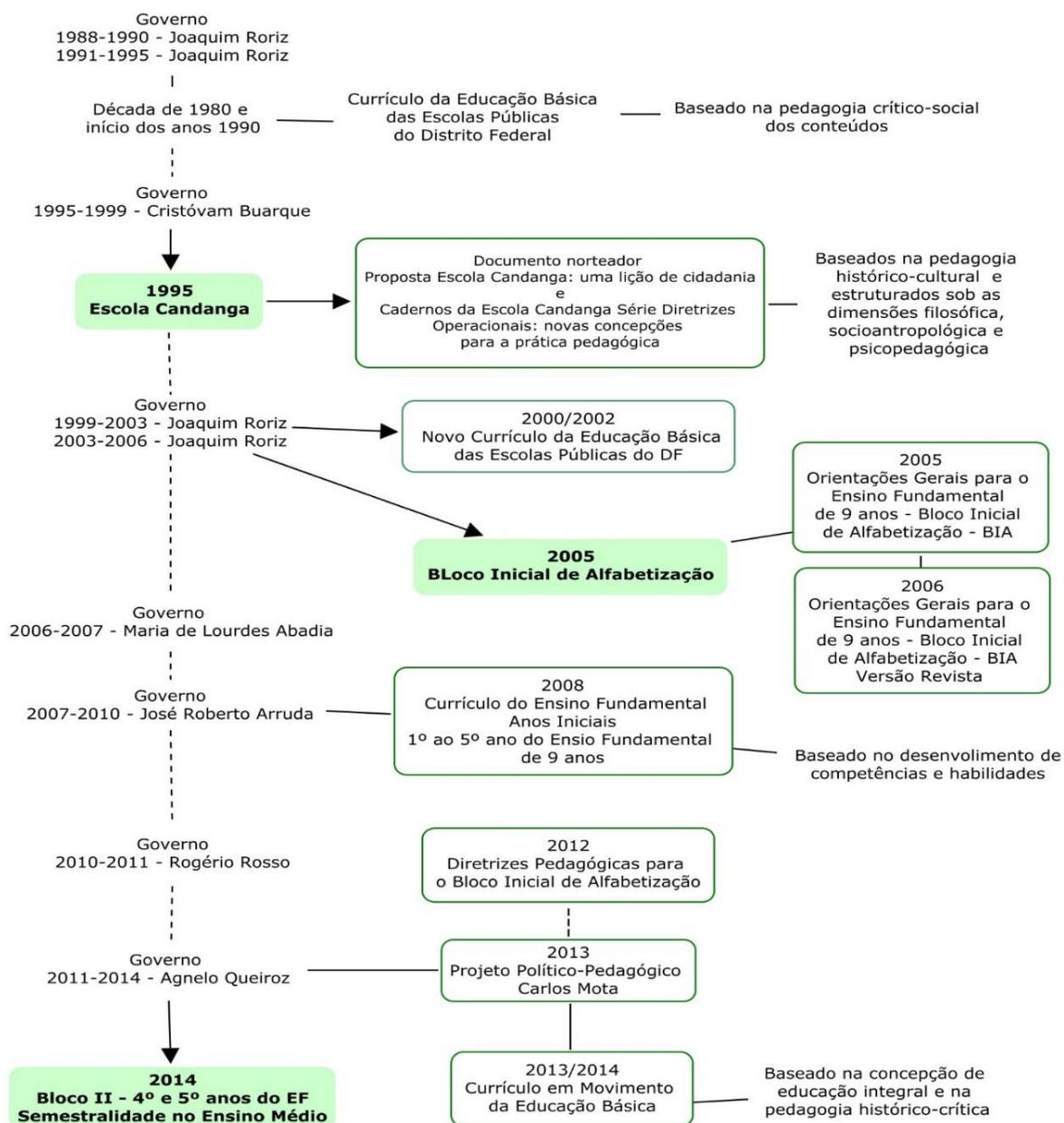
Fonte: SEEDF

A despeito disso, o “desenho” que vem sendo esboçado pela SEEDF para o ensino público do DF nesses últimos anos tem, muitas vezes, se caracterizado por meio de estruturas “impermanentes”, com programas e projetos que não se mostram longevos e ininterruptos, por vezes foram até fragmentados e terceirizados. A tradição da educação na capital e, acredito, em diversos sistemas públicos de educação do país, é de uma educação que se materializa pela sua realidade político-partidária-governamental, em outras palavras, a educação se delinea conforme os preceitos e valores daqueles que, por hora, estão no “poder”. Sendo desta maneira,

<sup>49</sup> Classe A: professores formados em curso superior de licenciatura plena; Classe B: professores formados em curso superior de licenciatura curta; Classe C: professores formados em curso de magistério em nível médio.

a educação sofre alterações, as quais, nem sempre, são as melhores escolhas ou, por vezes, são escolhas insuficientemente compreendidas pelo corpo docente, tendo pouca influência no trabalho desenvolvido nas escolas e nas aprendizagens dos alunos, efetivamente.

**Figura 22** - Reformas pedagógico-curriculares a partir das mudanças no GDF.



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 22 representa um pouco da história dessas mudanças e serve para ilustrar as alterações sofridas nas orientações pedagógico-curriculares da Secretaria de Estado de Educação do DF a partir das mudanças de governo no GDF. Essa tradição de mudanças a cada

novo governo recai também fortemente sobre a própria composição organizacional da SEEDF, conforme é discutido na sequência.

## 2. A estrutura organizacional da SEEDF e o Bloco Inicial de Alfabetização

A composição da SEEDF sofreu alteração em 2010 e foi definida oficialmente com a publicação do Decreto Nº 33.409, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal em 12 de dezembro de 2011. Segundo o que institui o Decreto, a nova estrutura foi criada para

[...] garantir maior agilidade no fluxo de trabalho ao permitir a efetividade das ações de ordem administrativa e, conseqüentemente, das ações de natureza pedagógica. Isto porque a função social desta Secretaria é garantir que os processos pedagógicos sejam soberanos e que os processos administrativos estejam ao seu serviço (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 12).

A SEEDF passou, naquela data, a ser constituída de oito unidades orgânicas, as quais são vinculadas ao gabinete do Secretário de Educação. Essas oito unidades são compostas por coordenações, gerências e núcleos, conforme ilustra resumidamente a Figura 23:

**Figura 23** – Estrutura administrativa resumida da SEEDF.

### Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF



Fonte: Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, s/d).

Visualiza-se pela Figura 24 que não se trata de uma estrutura organizacional tímida, pelo contrário, é suntuosa ao verificar-se que cada uma dessas subsecretarias possui, em média, 7 Coordenações, que cada Coordenação se subdivide em 3 ou 4 Gerências e que estas, por sua vez, possuem uma média de 5 Núcleos.

Mas, para este trabalho, interessa observar que das oito unidades orgânicas que compõem a estrutura da SEEDF, quatro possuem responsabilidades pedagógicas. O Quadro 8 resume as responsabilidades das subsecretarias genuinamente de caráter pedagógico:

**Quadro 8 - Responsabilidades das Subsecretarias Pedagógicas da SEEDF**

<b>Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional SUPLAV</b>	<b>Subsecretaria de Educação Básica SUBEB</b>	<b>Subsecretaria de Modernização e Tecnologia SUMTEC</b>	<b>Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação EAPE</b>
Responsável pela coordenação de supervisão institucional e normas de ensino, inspeção, documentação e acervo escolar; pelo acompanhamento das políticas públicas em todos os níveis, recursos financeiros, planejamento estratégico, oferta educacional, organização do sistema de ensino e pelo sistema de avaliação, educacional, institucional e de redes, além do censo escolar.	Responsável pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas desenvolvidas na SEDF, em todos os níveis e modalidades (educação infantil; educação inclusiva; educação de jovens e adultos; ensino fundamental; ensino médio e educação profissional), além de temas pertinentes ao desenvolvimento pedagógico das aprendizagens e do ensino (cidadania, direitos humanos e diversidade). Essa Subsecretaria também é responsável pela educação física e desporto escolar, pela implantação da educação em tempo integral, pela construção e acompanhamento do currículo, da orientação educacional e dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de natureza especial.	Responsável pela coordenação de serviços de informática (segurança, administração e armazenamentos das informações e redes); pela gestão e tecnologia da informação e pela coordenação de mídias e inclusão educacionais; pela educação a distância, biblioteca, videoteca e TV educativa. Além dessas áreas, ocupa-se da modernização da gestão da educação (gestão de projetos, modernização de processos, mecanismos de transparência, estratégias de divulgação das informações, análise e monitoramento de resultados).	Responsável pela formação continuada dos profissionais da educação, planejamento e realização de ações a partir de demandas da rede pública de ensino do DF, das outras Subsecretarias e/ou de projetos próprios, programas de orientação do ensino básico e orientação educacional, ensino médio e profissionalizante. Responsável por pesquisas na educação básica e produção de material didático.

Fonte: Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, s/d).

Entre essas quatro subsecretarias pedagógicas, a SEEDF conta com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE que desenvolve a formação por meio de cursos, seminários, fóruns, entre outras estratégias. A legislação da SEEDF prevê a formação continuada em serviço, a qual conta para progressão por mérito na carreira docente. Conforme a Portaria Nº 29 de 29 de janeiro de 2013, publicada no DODF de 1º de fevereiro de 2013, os professores podem participar da formação oferecida pela EAPE durante o seu período de coordenação pedagógica: aqueles que atuam em jornada de 40h por semana no diurno, nos anos iniciais, por exemplo, contam com 15h semanais de coordenação pedagógica no turno contrário ao da regência de classe; dessas 15h, a 4ª feira é reservada para coordenação coletiva na escola, as segundas e sextas-feiras são destinadas para coordenação individual, que pode ser realizada fora da escola, e as terças e quintas-feiras são reservadas para coordenação na escola ou para formação continuada.

A EAPE, de acordo com o Regimento Interno da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2009a) – Documento X -, deve, entre outras competências regimentais específicas:

- I – realizar a formação continuada dos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com vistas à melhoria da qualidade do ensino;
- II – coordenar as ações relativas à Bolsa de Estudos e ao Afastamento Remunerado para Estudos;
- III – estimular e favorecer a divulgação de pesquisas educacionais;
- IV – viabilizar a utilização de tecnologias/metodologias de educação à distância, nos cursos de formação continuada (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 122).

Além das subsecretarias pedagógicas e da EAPE, a SEEDF conta, ainda, com 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE divididas entre as diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Vale esclarecer que o DF é uma unidade federativa que não se divide em municípios como as demais 26 do Brasil, mas sim em 31 Regiões Administrativas, as quais, anteriormente, eram chamadas “cidades-satélites”. Atualmente a população do DF é de pouco mais de 2,8 milhões de habitantes, dos quais 32.109 são crianças matriculadas no Bloco Inicial de Alfabetização, de acordo com o último Censo do IBGE (Tabela 4):

**Tabela 4** - População do DF e número de crianças no Bloco Inicial de Alfabetização

População do DF estimada em 2014	2.852.372
Pessoas que frequentavam classe de alfabetização – Rede Pública do DF	32.109

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Considerando o aparato organizacional que o DF possui para esse número de alunos (em torno de 1.280 turmas de Bloco Inicial de Alfabetização), e considerando também o nível de formação do corpo docente e demais profissionais da educação, é possível afirmar que a educação no DF tem plenas condições para se desenvolver com a qualidade a que se propõe, favorecendo que lá na ponta, na escola, na sala de aula, cada aluno se desenvolva progressiva e continuamente, tendo garantidos os seus direitos de aprendizagens.

As 14 CRE abrangem todo o território do distrito. São elas: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Isso significa que a SEEDF, na “figura” de cada CRE, está próxima das escolas a fim de<sup>50</sup>:

- IV – operacionalizar a proposta curricular da SEDF;
- V – coordenar, orientar e supervisionar as ações pedagógicas e administrativas, no âmbito das propostas pedagógicas das instituições educacionais em sua área de abrangência;
- VI – elaborar, o Programa Anual de Trabalho da DRE, obedecendo as Diretrizes do Plano de Educação;
- VII – envidar esforços para garantir a qualidade da educação;
- XIII – estimular as instituições educacionais a criarem condições satisfatórias de atendimento ao aluno;
- XIV – garantir o cumprimento dos dias letivos e das horas-aula, estabelecidos pela legislação vigente;
- XV – supervisionar a execução de projetos pedagógicos, nas áreas de promoções artísticas, científicas culturais e esportivas;
- XVII – promover a execução de programas e projetos da área educacional (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 146-147).

As CRE desenvolvem seu trabalho em consonância com as diversas subsecretarias e, em especial, com a Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB, pois é sob a responsabilidade desta subsecretaria que estão a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio e demais modalidades de ensino no DF. A SUBEB deve cuidar da “criação e do acompanhamento das políticas pedagógicas desenvolvidas na SEEDF [...], além de temas pertinentes ao desenvolvimento pedagógico das aprendizagens e do ensino” (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 13). Esta Subsecretaria conta com o seguinte aparato organizacional:

1. Coordenação de Educação Integral
2. Coordenação de Educação Infantil
3. Coordenação de Ensino Fundamental
4. Coordenação de Ensino Médio
5. Coordenação de Educação Profissional

---

<sup>50</sup> Das 30 competências elencadas pelo Regimento Interno da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2009a) para as CRE foram destacadas neste trabalho as de natureza declaradamente pedagógica.

6. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
7. Coordenação de Educação em Diversidade
8. Coordenação de Educação Inclusiva
9. Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar
10. Coordenação de Educação em Direitos Humanos
11. Gerência de Escolas de Natureza Especial

É fácil observar que, a despeito das demais subsecretarias pedagógicas, a educação do DF concentra-se, fundamentalmente, na SUBEB. No entanto, as responsabilidades acerca da avaliação em seus três níveis, conforme Decreto Nº 33.409 de 12 de dezembro de 2011, publicado no DODF de 13 de dezembro de 2011, ficam a cargo de outra subsecretaria, a Subsecretaria de planejamento, acompanhamento e avaliação educacional – SUPLAV, que é composta por 6 Coordenações, entre elas a Coordenação de Avaliação Educacional que, por sua vez, se divide em três Gerências:

1. Gerência de Avaliação Institucional
2. Gerência de Avaliação de Redes
3. Gerência de Avaliação de Aprendizagem

Há, no mínimo, uma incoerência nessa organização, pois se a avaliação em seus três níveis precisa ser vista como elemento importante na organização do trabalho pedagógico, capaz de contribuir para aprendizagens contínuas e progressivas, se ela precisa ser valorizada pelo papel importante que representa em uma escola que se pretende em ciclos, como é caso do BIA, é fundamental que as ações e orientações para sua concretização no interior das escolas estejam ao lado das demais ações e orientações da Rede, a fim de evitar equívocos e, especialmente, de se evitar que a avaliação seja encarada como procedimento alheio ou apartado das práticas pedagógicas, porque, segundo C. Fernandes e Freitas (2007, p. 23) “Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.”

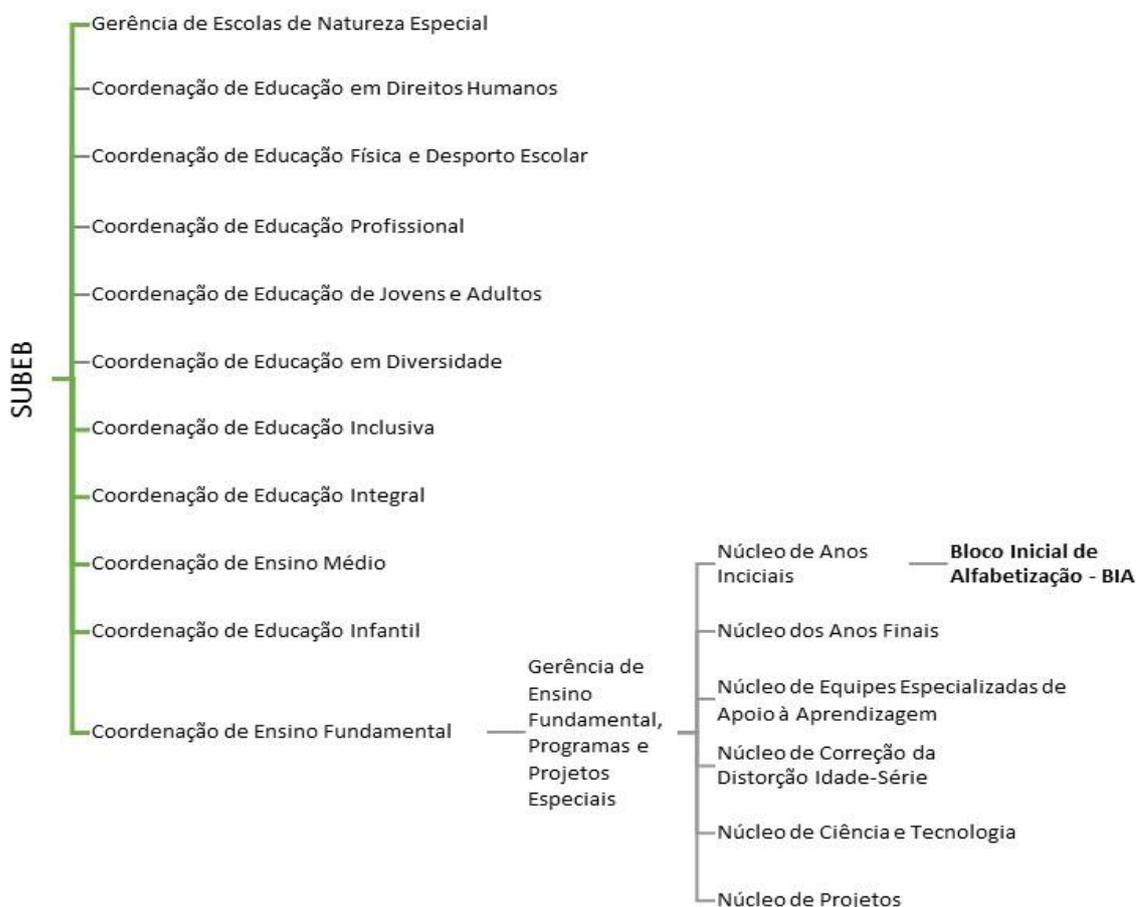
Sobre essa organização da Rede, a Colaboradora 1, interlocutor responsável pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas desenvolvidas em todos os níveis e modalidades da educação básica no DF, disse:

*“A gente tem hoje um problema aqui, organizacional, para mim grave e severo da estrutura, que existe uma coordenação de avaliação que não está nessa pasta, está no setor de planejamento e avaliação. Em outra subsecretaria. Mas, isso não pode me impedir, nos impedir, como aquele que está cuidando das aprendizagens, de ver a avaliação.” (C1)*

Todavia, pode ser complicado o diálogo efetivo entre subsecretarias diferentes, mesmo que seja esta uma das premissas estabelecidas pela nova estrutura da rede. Inevitavelmente, determinados assuntos que são claramente inerentes ao trabalho desenvolvido na sala de aula serão “jogados” para uma ou para outra subsecretaria sob o argumento de que “*isso não é da nossa alçada*”. É difícil compreender a avaliação não sendo “da alçada” da subsecretaria que cuida da educação básica.

O Bloco Inicial de Alfabetização, este sim, é da alçada da SUBEB e é coordenado pela Coordenação de Ensino Fundamental – COENF, por meio de Gerência de Ensino Fundamental, Programas e Projetos Especiais, a qual é constituída por seis Núcleos, como representa a Figura 24:

**Figura 24** - Estrutura organizacional da SUBEB para o Bloco Inicial de Alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora.

O Núcleo de Anos Iniciais – NUANIN é, então, o setor do nível central da SEEDF diretamente responsável pela coordenação do trabalho desenvolvido no Bloco Inicial de Alfabetização e, em nível intermediário, responsabiliza-se pelo Bloco a Gerência Regional de Educação Básica – GREB da Coordenação Regional de Ensino – CRE.

Cada Coordenação Regional de Ensino é subdividida em 8 setores:

1. Coordenação/direção
2. GREB - Gerência Regional de Educação Básica
3. GRGP - Gerência de Gestão Pessoal
4. GRIAE - Gerência de Infraestrutura e Apoio Educacional
5. GREG- Gerência de Administração Geral
6. GRP- Gerência de Planejamento
7. Expediente
8. Sindicância

Na composição de cada CRE, o Bloco Inicial de Alfabetização encontra-se sob a coordenação da Gerência Regional de Educação Básica – GREB. Conforme seu Plano de Ação, a GREB tem por objetivo “Promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas” (DISTRITO FEDERAL, 2013d) – Documento J - da Região Administrativa à qual pertence a CRE participante desta pesquisa. Essa Gerência responsabiliza-se pelo desenvolvimento das diferentes ações de caráter pedagógico propostas pela SEEDF, tais como o “Currículo em Movimento”, a implementação do PNAIC, dos Ciclos e da Semestralidade, o curso de formação “EAPE na Escola”, entre outras estratégias a partir do Projeto Político Pedagógico Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, s/d). Trata-se, portanto, de uma Gerência com atribuições significativas para o efetivo desenvolvimento do que propõe o nível central da SEEDF.

Inclui-se no trabalho da GREB a coordenação dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA. O número de Centros de Referência em Alfabetização varia em cada Região Administrativa, conforme o número de escolas de anos iniciais coordenado pela CRE daquela Região. A CRE participante desta pesquisa possui 16 escolas-classe e dois CRA. Os professores-coordenadores articuladores do CRA são ligados à Gerência Regional de Educação Básica – GREB/CRE e são os coordenadores diretamente responsáveis pelo Bloco Inicial de Alfabetização.

Em síntese, afunilando a estrutura organizacional da SEEDF, é muito nítido que a coordenação do trabalho desenvolvido no Bloco Inicial de Alfabetização é feita pelo professor-coordenador articulador do CRA. A responsabilidade que recai sobre o professor que atua como articulador de um determinado CRA é de absoluta relevância, pois são muitas atribuições e responsabilidades intimamente relacionadas ao trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores e às aprendizagens dos alunos. Talvez, por isso, a SEEDF reconheça

[...] o papel essencial do coordenador-articulador como elemento essencial para o sucesso da implementação dos princípios do BIA apresentados neste documento, e que muitos dos sucessos vivenciados têm na figura deste coordenador o trabalho de monitoramento, acompanhamento e suporte pedagógico dado às unidades escolares (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 58-59)

As atribuições dos articuladores dos CRA foram listadas no Artigo 5º da Portaria Nº 41 de 12 de março de 2012 - Documento S -, mas foram editadas a partir da publicação de uma nova Portaria, a de Nº 45 em 07 de março de 2013 - Documento R –, no DODF de 11 de março de 2013.

Os dois documentos foram dispostos em paralelo (Quadro 9), a fim de evidenciar o que foi modificado no rol de atribuições dos articuladores, bem como proporcionar visibilidade acerca da necessidade dessa reformulação:

**Quadro 9 - Atribuições do Coordenador Pedagógico – Articulador do CRA.**

<b>Portaria Nº 41 de 12 de março de 2012b Documento S</b>	<b>Portaria Nº 45 de 07 de março de 2013a Documento R</b>
I – Escolher um representante do grupo de Coordenadores Pedagógicos – Articuladores para atuar como elo entre a Coordenação Regional de Ensino e demais Coordenadores Pedagógicos–Articuladores.	I – Escolher um representante do grupo de Coordenadores Pedagógicos - Articuladores/Orientadores de estudos para atuar como elo entre a Coordenação Regional de Ensino e demais Coordenadores Pedagógicos–Articuladores.
II – Orientar, acompanhar e subsidiar o trabalho pedagógico dos professores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pautado na Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.	II – Orientar, acompanhar e subsidiar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pautado nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA e nas orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
	III - Ministrando o curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos professores do Bloco I do 2º Ciclo de Aprendizagem, orientando, acompanhando e subsidiando suas práticas pedagógicas, bem como, avaliando frequência e participação no referido curso.
	IV – Manter registro de atividades dos professores cursistas realizadas com os educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação.
III - Planejar e desenvolver Plano de Ação em parceria com o Núcleo Pedagógico - GREB, em consonância com as orientações do BIA.	V- Planejar e desenvolver Plano de Ação em parceria com a Gerência Regional de Educação Básica (GREB), cuidando para que as ações da Gerência Regional de Educação Básica (GREB) não sobreponham as do Centro de Referência em Alfabetização (CRA), desde que em consonância com as orientações do Bloco I do 2º Ciclo de Aprendizagem, as diretrizes pedagógicas do BIA e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
IV- Promover encontros de formação continuada com temas pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com a coordenação intermediária, bem como oficinas, exposições, palestras e encontros entre os professores para compartilhar experiências.	VI - Promover, em parceria com os Coordenadores Intermediários, encontros, oficinas, exposições e palestras para compartilhar experiências e socializar as aprendizagens dos estudantes com temas pertinentes ao 2º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental.
V - Analisar os resultados de desempenho dos alunos e das Unidades de Ensino que atendem o BIA seja em avaliações internas ou externas.	VII – Analisar os resultados de desempenho dos alunos e das unidades escolares que atendem o Bloco I do 2º Ciclo de Aprendizagem, incluindo as classes multisseriadas, seja em avaliações internas ou externas, tendo em vista as duas

	frentes de avaliação sugeridas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
VI - Propor e viabilizar, juntamente com as instituições de ensino e as Coordenações Regionais de Ensino intervenções pedagógicas que visem o desenvolvimento do processo escolar de ensino e aprendizagem do estudante.	VIII – Propor e viabilizar, juntamente com as unidades escolares e as Coordenações Regionais de Ensino intervenções pedagógicas que visem o desenvolvimento do processo escolar de ensino e aprendizagem do estudante
VII - Manter grupo de estudos permanentes e acompanhar o processo de alfabetização e letramento envolvendo a Equipe Gestora, Coordenadores Pedagógicos Locais e, especialmente, professores	IX - Manter grupos de estudos permanentes e acompanhar o processo de alfabetização e letramento, envolvendo a Equipe Gestora, Coordenadores Pedagógicos Locais e, especialmente, os professores.
VIII - auxiliar no processo de transição dos estudantes da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino para os anos iniciais do Ensino fundamental, bem como, dos estudantes da 4ª série/5º ano para a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental anos finais em parceria com os coordenadores Intermediários de Educação Infantil e Anos Finais respectivamente em uma perspectiva de continuidade dos processos pedagógicos.	XI - Auxiliar no processo de transição dos estudantes do 1º Ciclo de Aprendizagem - Educação Infantil da Rede Pública de Ensino para o Bloco I do 2º Ciclo de Aprendizagem – Ensino fundamental, bem como, dos estudantes do 3º ano, do Bloco I do 2º Ciclo de Aprendizagem para o Bloco II do 2º Ciclo de Aprendizagem, em parceria com os Coordenadores Intermediários do 1º Ciclo de Aprendizagem - Educação Infantil, e com os Coordenadores Locais do Bloco II do 2º Ciclo de Aprendizagem, respectivamente, em uma perspectiva de continuidade dos processos pedagógicos.
IX - articular ações com o coordenador pedagógico local a partir do disposto na Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização.	XII - Articular ações com o Coordenador Pedagógico Local a partir do disposto na Estratégia Pedagógica das diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização e das orientações do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Fonte: Portarias Nº 41 de 12 de março de 2012b e Nº 45 de 07 de março de 2013.

Observa-se pela leitura comparativa entre os dois textos das Portarias que não foi retirada nenhuma atribuição do articulador do CRA, pelo contrário, as responsabilidades são ampliadas com a nova Portaria Nº 45, que estabelece que os articuladores passam a ser considerados também orientadores de estudo (Inciso I) na formação para o PNAIC e seu trabalho deve pautar-se, não apenas nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização, como também nos documentos orientadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que lhes pode ser um desafio se observado o aspecto da concepção de escola que se pretende em ciclo. Toda a formação para o Pacto é estruturada e é realizada separadamente para cada um dos três primeiros anos do ensino fundamental, as turmas de professores cursistas são específicas para cada ano e também todo o material de formação. Sobre esse aspecto é importante observar que há nas salas de aula dos três anos do BIA – 1º, 2º e 3º anos – alunos que ainda se encontram em fase inicial de aprendizagem da língua, bem como há também no 1º ano alunos que já estão em fase avançada de seu período alfabetizador, que já escrevem textos longos e com ideias claras. Então, é difícil compreender como uma formação separada por anos pode dar conta da heterogeneidade presente na sala de aula e, especialmente, como pode ser considerada uma formação para uma escola em ciclo. As orientações para o BIA sugerem um trabalho que busque redimensionar os tempos escolares de maneira que estes não estejam vinculados ao ano civil, que seja um trabalho voltado para a possibilidade de que as

aprendizagens não fiquem presas a um determinado período, como se todos aprendessem as mesmas coisas, em um mesmo tempo.

Assim sendo, o desafio é convencer o professor que, mesmo que ele receba uma formação por ano, o seu trabalho na escola deve ser organizado de tal maneira que o ano em que o aluno está matriculado seja apenas uma referência burocrática e não influencie na organização do trabalho pedagógico, a qual deve pautar-se nas necessidades individuais de aprendizagens dos alunos não importando em que ano eles estejam. Há conteúdos/objetivos que só serão trabalhados no curso de formação para o PNAIC na turma do 3º ano, sendo que é possível que os professores do 1º ou do 2º ano do BIA tenham em suas turmas alunos que já estão em tempo de aprendê-los.

Outro aspecto observado na reformulação das atribuições dos articuladores é que lhes foram acrescentadas duas atribuições (Art. 5º Incisos III e IV da Portaria Nº 45 de 2013) às inúmeras que já eram previstas até 2012. O articulador deve ministrar o curso para o PNAIC e “orientar, acompanhar e subsidiar as práticas pedagógicas” dos professores cursistas da formação para o PNAIC. Constatando que o DF conta com a EAPE, por que a formação por meio de cursos não fica sob sua responsabilidade, deixando aos CRA a possibilidade de realmente orientar, acompanhar e subsidiar as práticas pedagógicas dos professores de acordo com essa formação e conforme o que orientam os documentos da rede? Ressalto que a EAPE reservou-se no direito de não oferecer nenhuma formação para os professores do BIA em 2013 e em 2014, pois já havia “essa formação maior”, conforme me relatou, em conversa informal, uma professora formadora da EAPE.

A redação do Inciso V do Artigo 5º da Portaria Nº 45, que elenca as atribuições dos articuladores do CRA, não é muito clara. Uma dessas atribuições é: “Planejar e desenvolver Plano de Ação em parceria com a GREB”. Em princípio imagina-se que o Plano de Ação a que se refere a Portaria é o do próprio CRA, Plano de Ação este precisa ser desenvolvido contando com o apoio da GREB. Porém, em seguida o texto mostra que se trata do Plano de Ação da GREB, ou seja, o CRA deve desenvolver o Plano de Ação da GREB desde que suas ações não se sobreponham ao seu próprio trabalho. Em seguida diz, também, que desde que seja em consonância com as Diretrizes do BIA e com o PNAIC. É uma redação confusa! Não esclarece qual o posicionamento do CRA frente ao trabalho da GREB, deixando livre a possibilidade de a GREB ainda solicitar dos articuladores outras tarefas/responsabilidades.

Os articuladores, segundo a Portaria Nº 41, devem analisar os resultados do desempenho dos alunos em avaliações internas e externas, mas estabelece a nova Portaria, a de Nº 45, que

essa análise deve ocorrer “tendo em vista as duas frentes de avaliação sugeridas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.” O que esta última Portaria chama de “frentes” devem ser a Provinha Brasil e a ANA. Fica nessa atribuição uma dúvida: a qual avaliação interna a Portaria se refere? Caso seja a avaliação que ocorre na sala de aula, pode haver uma incompreensão desse nível de avaliação, pois esta não é voltada para desempenho e sim para as aprendizagens. Quando se utiliza o termo “desempenho” infere-se imediatamente que se trata da classificação numérica que o aluno atingiu e, caso esteja referindo-se à avaliação em sala de aula, vale pensar se seria mesmo papel do articulador apenas “analisar” essa avaliação, porque, conforme estabelece o Inciso II, sua função é a de “Orientar, acompanhar e subsidiar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores” e, sendo assim, o que precisa ser também orientada, acompanhada e subsidiada é a prática avaliativa que compõe os processos de ensino e de aprendizagem. Tratando-se de um texto que define funções e estabelece responsabilidades, é importante que este seja transparente e preciso naquilo que visa estabelecer, não sendo adequados incisos que causem dúvidas ou que deem vazão a outras atribuições ou interpretações.

Ambas as Portarias – Nº 41 de 2012 e Nº 45 de 2013 – não situam de forma objetiva o papel do CRA no desenvolvimento das práticas avaliativas na sala de aula e não se referem à avaliação institucional como um nível da avaliação capaz de fomentar a coletividade da escola em prol das aprendizagens dos alunos nas salas de aula e nem mesmo que ela pode ser ponto de articulação entre os demais de níveis da avaliação. A avaliação externa aparece nas duas Portarias, mas não são evidenciadas as atribuições dos articuladores quanto ao que antecede e ao que sucede a aplicação dos testes padronizados aos alunos do Bloco inicial de Alfabetização.

O fato de os três níveis da avaliação, assim como a relevância da articulação entre eles, não estarem expressivamente dispostos na Portaria que rege o trabalho dos CRA e dos seus articuladores, pode comprometer a conscientização acerca do papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico, especialmente ao tratar-se de uma escola que se estrutura sob a perspectiva dos ciclos. O resultado pode ser o chamado “efeito dominó”, os articuladores não veem na legislação a avaliação sendo tratada com a ênfase que ela necessita em ambientes formativos e informativos acerca da escola em ciclos e, em sequência, nas escolas, os professores acabam não se envolvendo em debates e estudos sobre o tema avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização.

Talvez essa seja a realidade em muitas escolas do DF. Nesse sentido, a partir de agora passo a analisar as orientações pedagógico-curriculares sobre a avaliação - em seus três níveis

- nos demais documentos abordados nesta pesquisa, os quais são orientadores da prática pedagógica na escola e na sala de aula do Bloco Inicial de Alfabetização.

## **2 A avaliação em seus três níveis no Bloco Inicial de Alfabetização: o que dizem os documentos**

O “efeito dominó” pode atingir os documentos produzidos pela escola e, por conseguinte, se refletir no trabalho em sala de aula. A CRE participante da pesquisa, durante todo o meu período de observação, transmitiu organização e planejamento de suas ações, empenho e dedicação ao trabalho a ser realizado com as escolas e, especialmente, que essas características eram compartilhadas por todos os envolvidos, desde as pessoas responsáveis pela CRE e pela GREB até, e de modo muito latente, as professoras-coordenadoras articuladoras dos CRA. Entretanto, há aspectos que ainda não são tão expressivos e objetivos nas orientações realizadas pela CRE às escolas e, assim sendo, estes ficam diminuídos também nos documentos produzidos pela escola e, como é de se esperar, não ganham a importância que merecem nas salas de aula, como é caso da avaliação.

A despeito dos investimentos realizados pela CRE participante da pesquisa, por meio de assessoria e acompanhamento na construção do PPP por parte das escolas, o Projeto Político-Pedagógico da escola à qual pertence a sala de aula observada e o Plano de Ação da sua Coordenação Pedagógica não contemplam tal investimento, embora o Colaborador 7 – interlocutor responsável pela gestão da instituição educacional nos âmbitos administrativo e pedagógico – seja enfático em reconhecer o esforço da CRE:

*“Minha percepção é de uma Coordenação Regional de Ensino preocupada sim... desenvolvendo da melhor forma possível e sempre que possível tentando manter os profissionais atualizados”. (C7)*

Durante a entrevista realizada para esta pesquisa, o Colaborador 7 não conseguiu descrever quais foram os documentos orientadores que a escola recebeu para construir seu PPP, nem mesmo se referiu ao documento criado pela CRE. Conforme relata a Colaboradora 4, a CRE produziu o caderno “Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva possível” – (DISTRITO DEFERIAL, s/dg) - Documento N, a fim de “contribuir, respeitando a especificidade de cada escola, na construção do seu projeto político-pedagógico, na expectativa de que ele ocorra com ampla participação dos sujeitos sociais na tomada das decisões, na definição dos rumos da escola que queremos construir.” (p. 8). Após a elaboração, cada escola deveria encaminhar o PPP à CRE que, por sua vez, faria uma análise do texto construído, em seguida o PPP passaria por uma espécie de “banca”, momento em que seria possível dialogar com os gestores sobre aspectos merecedores de esclarecimentos:

*“Nós destacamos no Caderno a necessidade de que a escola contemple no Projeto Político-Pedagógico como a avaliação da aprendizagem é trabalhada na escola. Então, isso é uma orientação formal, que está nas orientações pedagógicas para a elaboração teórico-metodológica do PPP. [...] mas na hora de falar, de escrever sobre isso, elas [as escolas] têm dificuldade...então, eu estou achando muito interessante essa minha possibilidade de ler todos os projetos, porque aí eu estou vendo quem é que está conseguindo avançar [...] Eles já apresentaram esse projeto. Teve a formação em novembro, a consultoria e a apresentação, e agora a entrega da versão preliminar que eu estou fazendo a leitura, com as minhas devolutivas no próprio projeto; eu pedi autorização deles para escrever no próprio projeto... E agora eu faço a devolutiva com a equipe agendada e eles farão uma reformulação adequada.” (C4).*

Apesar dessa preocupação demonstrada pela Colaboradora 4, não ficaram claros os objetivos da reformulação que a CRE propõe aos PPP construídos pelas escolas: se são reformulações relativas aos processos avaliativos descritos ou se apenas envolvem questões de cunho textual, porque o próprio Caderno “Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva possível” (DISTRITO DEFERAL, s/dg) – Documento N –, formulado pela CRE, somente se refere abertamente à avaliação uma única vez e a denomina como “avaliação da aprendizagem”, não deixando claro de que nível de avaliação se trata; infere-se que verse acerca da avaliação desenvolvida em sala de aula: “Quais as concepções do grupo da escola acerca de: *currículo; avaliação da aprendizagem; gestão escolar; formação continuada na escola; escola integral; escola inclusiva*; considerando as etapas/modalidades ofertadas pela escola (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional)?” (p. 12 – Grifo meu).

No item “Objetivos específicos” do documento há um exemplo de como pode ser construído um objetivo específico e, nesse exemplo, faz-se uma relação entre práticas avaliativas formativas e redução de repetência e evasão; embora possa fazer sentido, não é muito salutar aliar a avaliação formativa unicamente à redução desses fatores sem mencionar aprendizagens ou processo de ensino: “- Reduzir os índices de evasão e repetência com a adoção de práticas avaliativas formativas.” (p. 14).

Quanto à avaliação externa, o documento da CRE não lhe faz nenhuma referência, ainda que a Colaboradora 4 sinalize, durante a entrevista, que reconhece a sua importância. Quando lhe foi perguntado se a Provinha Brasil estava entre as orientações que compõem o documento criado pela CRE, seu argumento foi o de que

*“A Provinha Brasil, como é uma avaliação de rede e ela é do MEC, já tem as orientações bem delimitadas. O que a Regional procura enfatizar são as etapas de aplicação da prova... eu acho que ela é toda ritualística... com as etapas muito rígidas... E eu entendo, porque é nacional, tem que ser uma metodologia única pra todos e tal, mas o que a gente tem orientado é que não torne esse momento de avaliação de rede uma tortura pra criança.” (C4)*

Talvez, o documento não se refira à Provinha Brasil pelo fato de não mencionar igualmente o próprio Bloco Inicial de Alfabetização.

Também não há nada referente à avaliação institucional no Caderno de orientação para a construção do PPP na escola, “Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva possível” (DISTRITO FEDERAL, s/dg) – Documento N –, apesar de todo o texto reforçar a importância de um trabalho coletivo na escola e, especialmente, a importância do processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, como é dito logo na Apresentação, à página 8:

*“Não um projeto como documento elaborado para atender a cobranças institucionais, numa perspectiva meramente burocrática que corrobora a alienação, mas como resultante de um processo coletivo de avaliação, estudo, reflexão, discussão, escrita e reescrita”. (C4)*

Apesar dessas ausências no documento da CRE, a Colaboradora 5 – interlocutor responsável pela sistematização e execução de projetos e programas pedagógicos na educação básica em uma Coordenação Regional de Ensino – argumenta sobre a importância da avaliação em seus três níveis estar claramente expressa no PPP:

*“Então, se no PPP da escola, na avaliação do próprio PPP e no seu corpo, ele traz essa perspectiva da avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e de larga escala, se tem mais condições de favorecer essas discussões e de se aproveitar esses níveis da avaliação em benefício da educação.” (C5)*

Vale dizer que há no documento da CRE três apêndices: A - Modelo de Plano de Ação para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, B - Estrutura do Projeto Político-Pedagógico e C- Modelo do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica – 2013, os quais poderiam, além de toda a argumentação do documento, auxiliar ainda mais a escola na elaboração, não só do PPP, mas também do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica, (DISTRITO FEDERAL, s/di) – Documento Q – o qual deriva do próprio PPP.

Por isso, é possível apontar que a escola à qual pertence a sala de aula observada seguiu as orientações realizadas pela CRE de forma absolutamente mecânica, pois no que refere à avaliação, tanto o Projeto Político-Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, s/dg) - Documento N como o Plano de Ação da Coordenação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, s/dgi) - Documento Q - da escola sinalizam o insuficiente entendimento e a conseqüente desvalorização do papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico, especialmente nesse caso, do Bloco Inicial de Alfabetização, conforme é abordado em seguida:

**a) No Projeto Político-Pedagógico da escola à qual pertence a sala de aula observada**  
(DISTRITO FEDERAL, 2013f) – Documento M:

O primeiro objetivo específico do PPP (*Ibid.*, p. 17) é “Realizar momentos de capacitação para professores.”, mas o objetivo não esclarece quais temáticas serão estudadas

nesses “momentos”. O segundo objetivo específico é o de “Diminuir os índices de alunos com dificuldade no processo de aprendizagem.”, no qual, talvez, a escola quisesse dizer promover as aprendizagens, mas também não esclarece de que maneira e nem aponta a avaliação formativa como um dos elementos a serem incorporados à prática pedagógica, embora explique que o documento foi construído em “consonância com o Currículo da rede”.

A falta desses esclarecimentos persiste nas Metas traçadas pelo PPP. A 5ª Meta refere-se à Prova Brasil. Porém, para atingi-la, o projeto apresenta ações voltadas para o BIA. A escola parece não ter feito uma revisão do texto ou não conhece de fato as avaliações externas às quais seus alunos são submetidos, porque os alunos do 2º ano do BIA participam da Provinha Brasil e não da Prova Brasil.

Meta: Aumentar o índice da prova Brasil em no mínimo 15% num total de 30%.  
Contribuir com êxito na proposta pedagógica do BIA – Bloco de Iniciação à Alfabetização, capacitando dos professores nas reuniões pedagógicas com palestras, seminários, cursos e discussões no aprofundamento do estudo de documentos sobre o tema e as propostas pedagógicas do BIA (durante todo o ano letivo) (DISTRITO FEDERAL, 2013f, p. 20).

A Meta 7 do Projeto Político-Pedagógico da escola à qual pertence a sala de aula observada (DISTRITO FEDERAL, 2013f) refere-se à participação dos funcionários em eventos da escola “num total de 60%”, o que é pouco esclarecedor e, além disso, não menciona a necessária participação coletiva de todo os segmentos da comunidade escolar para a construção do PPP, bem como acompanhamento, avaliação e reformulação das ações previstas no projeto.

Meta: Aumentar em no mínimo 20% a participação dos funcionários nos eventos da escola, num total de 60%.  
Promover a interação entre os segmentos escolares: equipe gestora, professores, auxiliares de educação, alunos e pais, reunindo-se para avaliações, momentos de confraternização e acolhimento com os todos os profissionais da escola (DISTRITO FEDERAL, 2013f, p. 20).

Poderia ser uma meta relacionada à avaliação institucional, mas a avaliação institucional é mencionada apenas uma única vez no documento, momento em que não se faz nenhuma referência ao seu desenvolvimento ou à sua importância – apenas diz que a avaliação “Ocorrerá também em nível de todas as ações da instituição de ensino, juntamente com a avaliação institucional como já previsto no calendário escolar de 2013.” (*Ibid.*, p. 40).

O PPP aponta como princípio ético:

[...] o compromisso, a seriedade, a responsabilidade, a ética e a vontade de bem educar demonstrados durante o período de construção coletiva desta proposta, sejam os eixos orientadores de nossa efetiva contribuição a uma educação pública de qualidade e inclusiva no Distrito Federal que tenha como objetivo maior reduzir a evasão escolar e melhorar os índices educacionais entre eles o IDEB (DISTRITO FEDERAL, 2013f, p. 34).

Nesse princípio, o documento expõe como objetivos da escola reduzir a evasão escolar e “melhorar os índices educacionais (sic.) entre eles o IDEB”, mas não diz que é por meio da melhoria da educação ou pela garantia de aprendizagens de todos os alunos. Verifica-se que há uma alta preocupação com desempenho e nenhuma relação do Ideb, por exemplo, com as aprendizagens realizadas em sala de aula.

O item “Concepções e práticas de avaliação do processo ensino aprendizagem” do PPP diz:

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem e de sua execução com o corpo discente, o [REDACTED], de acordo com o sugerido pelo Regimento Escolar da SE-DF (sic), adota como forma de avaliação 10 pontos para cada componente curricular a cada bimestre, sendo assim distribuídos: até 05 pontos de prova escrita realizada de forma multidisciplinar ou interdisciplinar e contextualiza e 05 pontos de trabalho realizados ao longo do bimestre, tais como: seminários, testes, relatórios, pesquisas, trabalhos extraclasse, prova oral, participação e outros (DISTRITO FEDERAL, 2013f, p. 38 – Grifos meus).

O título do item fala em concepção de avaliação, o que não é de forma nenhuma abordado. O texto limita-se a caracterizar a pontuação válida para instrumentos avaliativos, não menciona nada relacionado à avaliação nos anos iniciais e não se refere à avaliação formativa, embora diga que está “de acordo com o sugerido pelo Regimento Escolar da SE-DF”. (DISTRITO FEDERAL, s/dg, p. 38). Imagino que nesse item do PPP não tenha havido a participação de todos os professores para sua construção. Observa-se, ainda, que o documento não relaciona a avaliação às aprendizagens ou ao processo de ensino e, além disso, o documento não se refere à avaliação em seus 3 níveis, embora ela ocorra na escola.

A expressão avaliação externa ou avaliação em larga escala ou de sistema não aparece no texto. O documento menciona uma única vez um dos exames externos, a Prova Brasil, mas relaciona esse teste aos alunos do BIA, equivocadamente, o que denota ausência de discussão na escola sobre o tema.

Quanto ao Bloco Inicial de Alfabetização, este vem expresso em um dos objetivos específicos do PPP, mas o curioso é que o documento traz a nomenclatura do BIA de forma incorreta: “Contribuir com êxito na proposta pedagógica do BIA – Bloco de Iniciação à Alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2013, PPP da escola, p. 17 - Grifo meu). Além disso, não é um objetivo claro, não se pode compreender exatamente o que significa “Contribuir com êxito na proposta”. Isso pode sinalizar a precária intimidade que a escola tem em falar/discutir/escrever sobre o Bloco.

b) **Plano de Ação da Coordenação Pedagógica** (DISTRITO FEDERAL, s/di) – Documento Q:

O Plano de Ação da Coordenação Pedagógica foi construído a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, segundo informou a coordenadora pedagógica, e com base nas orientações da CRE, por meio do documento: “Formação centrada na escola: significando o espaço-tempo da coordenação pedagógica”. O Plano traz um quadro com uma lista de 17 objetivos e respectivas ações a serem realizadas pela coordenação pedagógica. Somente um desses objetivos refere-se à avaliação e a ação respectiva a ele é pouco elucidativa quanto aos conceitos, concepções, fundamentos e estratégias para o referido “Estudo sobre avaliação”: objetivo – “Conhecer para melhor estabelecer os critérios da avaliação”; ação – “Estudo sobre avaliação” (DISTRITO FEDERAL, s/di, p. 1).

Apesar do que apontam os documentos da escola, em entrevista concedida para esta pesquisa, ao perguntar à supervisora pedagógica se houve algum momento em que a escola parou para discutir especificamente sobre avaliação, ela respondeu prontamente:

*“Não...sobre avaliação...não.” (C8)*

Na mesma entrevista, foi também lhe perguntado se havia no Projeto Político-Pedagógico da escola algum ponto relacionado à avaliação:

*“Não... em nenhum ponto ele fala sobre avaliação.” (C8)*

A despeito da resposta da supervisora, o Projeto Político-Pedagógico da escola à qual pertence a sala de aula observada (DISTRITO FEDERAL, 2013f) cita a avaliação de forma muito tímida e não sustenta uma concepção de avaliação formativa. O que transparece é que os documentos produzidos pela escola não passam de cumprimento burocrático a uma exigência da CRE e, sendo assim, não há participação de todos em sua construção e nem mesmo há conhecimento por parte dos envolvidos no processo educativo do teor desses documentos. Além disso, transpareceu-me também que, embora a CRE deixe claras as suas concepções de avaliação, por meio das declarações realizadas durante as entrevistas concedidas para esta pesquisa, as quais demonstram valorizar o papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico, tais concepções ainda não foram adequadamente impressas no documento que orienta a construção do PPP na escola. Assim, o “efeito dominó” pode ser uma asserção verdadeira.

Foi possível perceber, durante a observação da sala de aula naquela escola, o quão ainda é escassa a discussão sobre avaliação que ocorre na escola e é praticamente inexistente a discussão sobre os demais níveis de avaliação – aspectos que são mais bem discutidos mais adiante neste trabalho. Esta constatação pode ser a representação do que advém dos documentos da rede, os quais ainda não destacam a avaliação em seus três níveis, notadamente os

documentos produzidos até 2013. Apesar disso, não posso deixar de pôr em relevo o comprometimento dos CRA pertencente à CRE participante desta pesquisa, bem como a sua compreensão sobre o papel da avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização e a sua percepção da realidade vivida nas escolas, conforme pode se perceber pelo depoimento da articuladora, Colaboradora 6:

*“A avaliação não é ainda a avaliação formativa, como trazem as Diretrizes pedagógicas do BIA, o currículo em movimento... e agora o próprio PNAIC também está respaldando. Eu acho que os nossos professores ainda têm uma prática de avaliação um pouco tradicional. Aqui a gente trabalha muito com a questão dos professores estarem fazendo portfólio, para eles poderem acompanhar o avanço dos alunos... quando a gente sabe que na verdade, na prática, têm muitos professores que precisam do instrumento que é o único ainda... que é um instrumento prova. Fazem calendário de prova... As escolas, a maioria ainda tem os calendários de prova... não estou dizendo que prova não é um instrumento, mas a gente ainda tem isso... que é o professor achar que o aluno tem que ser avaliado só assim... por meio de uma prova e tal... Então, o que é feito no dia-a-dia... as observações... a participação do aluno... não é levado em conta e a avaliação fica mais como uma forma de classificar do que de uma forma de estar reavaliando e reorganizando o trabalho pedagógico. Então, ainda a gente tem isso... A gente ainda tem muito o que trabalhar em relação a isso. Eu até falei com meus professores alfabetizadores, um dia desses na formação, que a gente carrega muito da nossa formação do nosso tempo de estudante também... Então a gente demora muito... tudo em educação demora muito, muitos anos para internalizar e fazer essas modificações. Então a gente guarda muita coisa da época que a gente estudou... como era e tal e parece que é muito difícil se despir disso.”*  
(C6)

A Colaboradora 6 compõe a equipe de professoras-coordenadoras articuladoras dos Centros de Referência em Alfabetização que pertencem à CRE. São dois Centros, os quais contam com 07 professoras-coordenadoras articuladoras para realizarem o acompanhamento de 16 escolas. Em consonância com sua legislação, os CRA se organizam e estruturam seu trabalho – cada um conforme o contexto em que estão inseridos<sup>51</sup> – em um planejamento apinhado de atividades que sustentem as atribuições que lhes são estabelecidas. Os CRA da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa, em seu Plano de Ação (2013), esclarecem que as ações das professoras coordenadoras-articuladoras do CRA ancoram-se em

[...] um trabalho de participação e integração, propiciando o desenvolvimento do Currículo e das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, junto à coordenação pedagógica local e/ou professores, visando um melhor desempenho do trabalho didático-pedagógico e a melhoria da qualidade do processo de alfabetização com vistas aos letramentos e à formação do leitor e escritor proficiente (DISTRITO FEDERAL, 2013e, p. 1).

O compromisso proposto pelos CRA da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa transcende o estabelecido pela Portaria N° 45/2013, que, em momento nenhum, refere-se ao Currículo das escolas públicas do DF - Currículo em Movimento - como um

---

<sup>51</sup> Como já mencionado anteriormente, cada Coordenação Regional de Ensino – CRE conta com um ou mais de um CRA, conforme o seu quantitativo de escolas. O DF possui 14 CRE, cada uma em uma Região Administrativa (cidade) diferente, com aspectos geográficos, sociais, culturais e históricos diferentes.

documento importante que precisa ser considerado pelas escolas que atendem ao Bloco Inicial de Alfabetização.

Seguindo essa perspectiva, insere-se no Plano de Ação do CRA (DISTRITO FEDERAL, 2013e) – Documento L – uma lista de objetivos, os quais são transcritos a seguir:

- I. Ampliar o conhecimento dos professores e coordenadores locais e gestores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / BLOCO I acerca das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (Edição revisada - 2012).
- II. Consolidar e/ou implementar de modo efetivo os princípios de reagrupamentos e projeto interventivo.
- III. Promover encontro entre os docentes das instituições educacionais para compartilhar experiências.
- IV. Discutir e analisar o desempenho alcançado pelos envolvidos durante o processo de alfabetização.
- V. Promover discussão e estudos sobre temas relevantes e de interesse das escolas para que Supervisores e Coordenadores Pedagógicos locais adquiram subsídios para fomentar essas discussões em suas escolas de atuação.
- VI. Atender as demandas dos professores e coordenadores.
- VII. Oferecer formação continuada e acompanhamento aos professores e coordenadores acerca do Projeto Trilhas.
- VIII. Acompanhar e subsidiar a aplicação e discussão acerca da Provinha Brasil de Linguagem e de Matemática.
- IX. Auxiliar no processo de transição dos estudantes da Ed. Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.
- X. Oportunizar aos professores dos Anos Iniciais momentos de formação continuada e trocas de experiências a partir dos temas levantados em 2012.
- XI. Participar das reuniões promovidas pela equipe central.
- XII. Participar das reuniões promovidas pela GREB.
- XIII. Colaborar com os encontros de formação promovidos pela GREB.
- XIV. Estudar, planejar e discutir temas/assuntos de acordo com as demandas das Escolas e CRA/PDAIC.
- XV. Discutir a prática pedagógica com os professores alfabetizadores na formação PNAIC-DF.
- XVI. Colaborar com as escolas acerca da construção coletiva do PPP (DISTRITO FEDERAL, 2013e, p. 2-9).

É notório que a equipe de articuladores do CRA planejou desenvolver um trabalho que abarcasse todas as responsabilidades previstas na Portaria N° 45/2013, com êxito. No entanto, é questionável que tudo isso possa ser realizado com fecundidade, especialmente no que se refere à estratégia número 4 “Discutir e analisar o desempenho alcançado pelos envolvidos durante o processo de alfabetização.”. Embora a redação seja “analisar o desempenho”, infere-se que o CRA busca acompanhar as aprendizagens dos alunos, discutindo e analisando o processo com o coordenador ou supervisor pedagógico, mas o acúmulo de atividades na agenda dos articuladores do CRA pode ter sido um impeditivo para a realização desse acompanhamento na escola.

Quanto à avaliação em seus três níveis, o Plano de Ação do CRA se refere de forma mais explícita apenas à avaliação externa em larga escala, embora não apareça nenhuma vez no documento o termo “avaliação”, nem nos objetivos, nem nas ações – “VIII. Acompanhar e

subsidiar a aplicação e discussão acerca da Provinha Brasil de Linguagem e de Matemática.”. Para este objetivo, o CRA lista sumariamente quatro ações e não delinea nenhuma que vise orientar as escolas sobre como podem tirar proveito das informações advindas da Provinha Brasil:

- Formação sobre a Provinha Brasil para os coordenadores e professores do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização.
- Acompanhamento da aplicação da Provinha Brasil.
- Discussão e análise dos resultados alcançados pela Coordenação Regional de Ensino.
- Discussão e análise dos resultados alcançados por cada instituição de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2013e, p. 6).

A primeira ação – “Formação sobre a Provinha Brasil para os coordenadores e professores do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização.” – ocorreu na escola da sala de aula observada em uma reunião, no período vespertino, com duas professoras do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização; não houve a participação da coordenação ou da supervisão pedagógica. A reunião pautou-se em slides sobre os objetivos da Provinha Brasil, enfatizando sua característica diagnóstica, e nas orientações pré-estabelecidas pelo INEP para a sua aplicação. Não foram observadas naquela reunião orientações acerca do trabalho pedagógico a partir dos resultados da Provinha.

Também não há qualquer referência à avaliação institucional, nem mesmo a menciona como nível da avaliação capaz de favorecer a análise coletiva dos resultados advindos da Provinha Brasil.

Quanto à avaliação em sala de aula, esta não aparece claramente no Plano de Ação do CRA (DISTRITO FEDERAL, 2013e); pode ser que ela se encontre embutida nos objetivos elencados no Plano. O primeiro objetivo busca “Ampliar o conhecimento [...] acerca das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização” e, sendo assim, espera-se que a avaliação para as aprendizagens desenvolvida na sala de aula seja um elemento importante a ser estudado, pois além da avaliação formativa ser considerada no documento Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização um dos princípios que rege o trabalho no Bloco, ela também deve aparecer quando se for discutir/estudar outros princípios previstos no documento, como a formação de reagrupamentos e o trabalho com projetos interventivos. Além disso, é fundamental considerar a avaliação como constitutiva dos processos de ensino e de aprendizagem.

Mesmo o tema avaliação para as aprendizagens praticada em sala de aula não estando previsto entre as ações do CRA da CRE participante da pesquisa, 55% dos professores respondentes do questionário declararam estar satisfeitos com as orientações a esse respeito,

denotando que o CRA pode orientar as escolas quanto a esse nível de avaliação indiretamente, ao discutir com os professores a prática docente, por exemplo e, sendo dessa maneira, pode-se inferir que a temática avaliação em sala de aula ainda não representa importância capaz de exigir sua inserção clara entre as ações previstas pelo CRA, embora este reconheça o papel da avaliação na alfabetização.

**Tabela 5** – Satisfação com as orientações acerca da avaliação praticada em sala de aula.

Resposta	Frequência
Satisfeito	80
Muito Satisfeito	3
Insatisfeito	20
Preocupado	28
Indiferente	11
Não informado	4
Total	146

Fonte: Questionário aplicado aos professores de uma CRE.

Todavia, essas são conjecturas, inferências suscitadas a partir da observação e das entrevistas realizadas para esta pesquisa.

Ao analisar o Plano de Ação do CRA (DISTRITO FEDERAL, 2013e) e verificar a ausência da palavra “avaliação”, surgem muitas dúvidas sobre aquilo que se fala e aquilo que se faz, sobretudo quando essa ausência ou a superficialidade com que é tratado o tema avaliação é frequente em outros documentos.

Constam também no Plano de Ação do CRA as ações previstas para o PNAIC, já comentado anteriormente neste trabalho à página 116. Essas ações visam atender o estabelecido pelo Parágrafo Único do Artigo 1º da Portaria Nº 45/2013 que designa o articulador do CRA como orientador de estudos na formação prevista para o Pacto, agregando à sua lista de funções esta nova atribuição: “Em 2013 e 2014 o Coordenador Pedagógico - Articulador do CRA desenvolverá, concomitante às suas funções, o papel de Orientador de Estudos, para atender as demandas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).” As ações descritas para atender a esta norma foram transcritas no Quadro 10 – sem os itens “local/hora, público-alvo e responsáveis” – do “Cronograma das atividades CRA/PNAIC” anexado ao Plano de Ação:

**Quadro 10** - Cronogramas das atividades CRA/PNAIC

Data	Ações Pedagógicas	Data	Ações Pedagógicas
11/04	Curso PNAIC-DF	30/08	Reunião NUANIN
12/04	Reunião NUANIN	05/09	Curso PNAIC-DF
18/04	Curso PNAIC-DF	06/09	Fórum de Supervisores e Coordenadores
19/04	Fórum de Supervisores e Coordenadores	11/09	Comunidades de Aprendizagem
22 a 24/04	Formação PNAIC-DF	12/09	Curso PNAIC-DF
25/04	Curso PNAIC-DF	13/09	Reunião NUANIN
26/04	Reunião NUANIN	19/09	Curso PNAIC-DF
02/05	Curso PNAIC-DF	20/09	Fórum de Supervisores e Coordenadores
03/05	Reunião NUANIN	26/09	Curso PNAIC-DF
10/05	Fórum de Supervisores e Coordenadores	03/10	Curso PNAIC-DF
15/05	Comunidades de Aprendizagem	04/10	Fórum de Supervisores e Coordenadores
23/05	Curso PNAIC-DF	09/10	Comunidades de Aprendizagem
24/05	Fórum de Supervisores e Coordenadores	10/10	Curso PNAIC-DF
06/06	Curso PNAIC-DF	11/10	Reunião NUANIN
07/06	Reunião NUANIN	18/10	Fórum de Supervisores e Coordenadores
13/06	Curso PNAIC-DF	21 a 23/10	Formação PNAIC-DF
14/06	Fórum de Supervisores e Coordenadores	24/10	Curso PNAIC-DF
17 a 19/06	Formação PNAIC-DF	25/10	Reunião NUANIN
20/06	Curso PNAIC-DF	31/10	Curso PNAIC-DF
21/06	Reunião NUANIN	01/11	Reunião NUANIN
26/06	Comunidades de Aprendizagem	06/11	Comunidades de Aprendizagem
27/06	Curso PNAIC-DF	07/11	Curso PNAIC-DF
28/06	Reunião NUANIN	08/11	Fórum de Supervisores e Coordenadores
04/07	Curso PNAIC-DF	14/11	Curso PNAIC-DF
01/08	Curso PNAIC-DF	21/11	Curso PNAIC-DF
02/08	Reunião NUANIN	22/11	Fórum de Supervisores e Coordenadores
08/08	Curso PNAIC-DF	28/11	Curso PNAIC-DF
09/08	Fórum de Supervisores e Coordenadores	29/11	Reunião NUANIN
14/08	Comunidades de Aprendizagem	02 e 03/12	Formação PNAIC-DF
15/08	Curso PNAIC-DF	05/12	Curso PNAIC-DF
16/08	Reunião NUANIN	06/12	Reunião NUANIN
22/08	Curso PNAIC-DF	12/12	Curso PNAIC-DF
23/08	Fórum de Supervisores e Coordenadores	13/12	Fórum de Supervisores e Coordenadores
26 a 28/08	Formação PNAIC-DF	A definir	Transição Ed. Infantil para o 1º Ano
29/08	Curso PNAIC-DF	A definir	Fóruns de desempenho bimestral

Fonte: Plano de Ação do CRA (DISTRITO FEDERAL, 2013e).

Uma leitura simples do “Cronograma das atividades CRA/PNAIC” anexo ao Plano de Ação do CRA (DISTRITO FEDERAL, 2013e) é capaz de constatar o tempo empregado para as ações referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: dos 80 dias alocados no cronograma anual de ações pedagógicas, 34 são exclusivamente destacados para o PNAIC, seja para a sua formação ou para o desenvolvimento do curso em si junto aos professores. As demais datas são definidas para a participação em reuniões com o Núcleo de Anos Iniciais – NUANIN ou para os Fóruns de Supervisores e Coordenadores ou para as Comunidades de Aprendizagem<sup>52</sup>, as quais são atividades coletivas de formação realizadas pela

<sup>52</sup> As “comunidades de aprendizagem” são definidas pela CRE, no documento “Formação centrada na escola: significando o espaço-tempo da coordenação pedagógica” (CRE, s/d, p. 3) – Documento P -, citando Hibernón (2009): “(redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação

CRE. Não há nenhuma inserção nesse calendário designadamente para o acompanhamento do trabalho realizado no Bloco Inicial de Alfabetização nas escolas e, da mesma forma, não se identifica nenhuma ação dedicada à avaliação, apesar da presença de objetivos relativos ao Bloco que possam contemplar uma discussão acerca da avaliação, como foi comentado à página anterior. Contudo, essa possibilidade “cai por terra” quando se faz uma análise do cronograma do CRA e não se encontra nele tempo – dia e horário – em que o articulador possa atender/acompanhar/orientar uma escola, um coordenador, um professor especificamente para tratar de assuntos relacionados ao trabalho em sala de aula e às aprendizagens dos alunos e sua consequente e esperada progressão continuada.

A Colaboradora 6, em contrapartida, avalia que o PNAIC favoreceu o contato dos articuladores com os professores, porque, segundo ela:

*“O nosso trabalho está tendo muito mais sucesso... acho que ele vai começar a ter mais sucesso agora porque a gente tem contato direto com os professores... toda semana formação... Então, muitas vezes a gente faz esses fóruns, a gente prepara com os coordenadores e supervisores... a gente prepara coisas boas, leva para eles e tal. Mas, às vezes não chegam onde tem que chegar, que é no professor, pra gente ver os resultados disso lá na sala de aula. Então, eu acho que esse contato nosso, direto com o professor este ano, através da formação PNAIC... não que a gente não tinha contato... mas eram menos vezes. Até porque as escolas, como até foi colocado ontem pelos diretores quando eu pontuei que nós precisamos também ter acesso as escolas... muitas vezes a gente vai... a gente quer fazer o nosso trabalho e a escola tem tantas atividades que não permite a nossa entrada também... Então eu acho que a formação PNAIC trouxe esse lado positivo, esse contato nosso direto com o professor, porque aí as coisas chegam, as coisas chegam onde tem que chegar, as coisas realmente acontecem.” (C6)*

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi instituído pelo MEC por meio da Portaria N° 867 de 4 de julho de 2012 – Documento F –, que estabelece logo em seu Artigo 1º que os “Estados, municípios e o DF devem alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade aferindo os resultados por exame periódico específico.”. Percebe-se fortemente a presença do estado avaliador/regulador (DIAS SOBRINHO, 2004) que vincula o financiamento da educação a estratégias *meritocráticas*, concedendo incentivos monetários a todos os envolvidos no Pacto, desde o coordenador geral até o professor alfabetizador participante do curso de formação, os quais são beneficiados pelo pagamento de “bolsas”. A Portaria descreve abreviadamente como se desdobra o curso por meio de eixos (Art. 6º): formação continuada, materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, avaliação e gestão, controle e mobilização social. O eixo avaliação é descrito no Artigo 9º apenas em nível de avaliação externa pela Provinha Brasil e por uma “avaliação universal a ser aplicada pelo INEP aos alunos

---

mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 40-41)”.

do 3º ano”, referindo-se à Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA<sup>53</sup>, a qual ainda não estava devidamente estabelecida à época da publicação da Portaria Nº 867. A redação da Portaria não inclui nada relativo à avaliação das aprendizagens; é possível que a superficialidade de esclarecimentos teóricos e pedagógicos seja por se tratar de uma Portaria.

Porém, a maioria dos documentos concernentes ao PNAIC, analisados para esta pesquisa, também é pouco esclarecedora:

a) Manual do Pacto (BRASIL, s/d) – Documento F2: trata-se de um folheto com informações básicas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ainda que seja denominado de “Manual”. Apresenta o Pacto, primeiramente, dispondo a alfabetização plena das crianças como uma estratégia para vencer os desafios da educação no Brasil e explica o que é o Pacto, começando pelo compromisso que devem assumir os governos e como a alfabetização até os 8 anos de idade é abordada no PNE e o PDE, os quais estabelecem a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. (Ibid., p. 11).

Quanto ao desenvolvimento do PNAIC junto ao corpo docente, o Manual explica que o Pacto é composto por programas, materiais curriculares e pedagógicos, tendo a formação continuada como eixo central. Entre os demais eixos, encontra-se em terceiro lugar o eixo “Avaliações”. Os esclarecimentos referentes a este eixo se dividem entre as “avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos” (Ibid., p. 13 – Grifo meu) e acerca das duas avaliações externas em larga escala utilizadas pelo Pacto: a Provinha Brasil e a ANA. O eixo apenas se refere à avaliação na formação continuada proposta pelo Pacto e deixa claro que essas “avaliações processuais” “podem” ser desenvolvidas pelos professores em suas respectivas salas de aula com os alunos, ou seja, mesmo que o documento tivesse a intenção de respeitar a autonomia docente, evidenciando-a pela liberdade concedida ao professor de realizar ou não a avaliação proposta pelo curso com seus alunos, deveria, pelo menos, utilizar uma redação mais encorajadora, que motivasse o professor cursista a enxergar nas “avaliações processuais” uma possibilidade de organizar seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, promover as aprendizagens dos seus alunos. Além disso, o item referente ao eixo “Avaliações” não esclarece a concepção de avaliação que atende o que vem descrito às páginas 16 e 17, no item “Esclarecimentos importantes”, o qual explica “O que é o ciclo de alfabetização”. Por se tratar

---

<sup>53</sup> Durante o desenvolvimento desta pesquisa a ANA foi aplicada aos alunos do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização em 2013 e em 2014.

de um ciclo, espera-se que a avaliação seja um dos elementos importantes que influenciarão no desenvolvimento esperado para o ciclo. O item esclarece sobre a necessidade de 3 anos sem interrupções na alfabetização, mas em nenhum momento defende a progressão continuada. Por isso, a formação dos professores é separada por ano, assim como os materiais também são.

b) Apresentação do PNAIC – *Slides* (BRASIL, 2012b) – Documento F1: os *slides* estão disponíveis, assim como os demais materiais referentes ao Pacto, no Portal do MEC<sup>54</sup> e foram utilizados pelo NUANIN em reunião com os articuladores dos CRA para apresentação e esclarecimentos quanto ao trabalho que a partir de então começariam a desenvolver em suas respectivas CRE. Os *slides* esclarecem didaticamente o teor da Portaria N° 867 que institui o Pacto. O primeiro *slide* diz que o PNAIC se caracteriza, dentre outros aspectos, pela “orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem aferidos pelas avaliações anuais”. Quanto a essa afirmação logo no início da apresentação, vale destacar que não é muito produtivo relacionar a garantia dos direitos dos alunos de aprender em um único parágrafo que estabelece a avaliação em larga escala como elemento para tal garantia; é possível que haja leituras que entendam que avaliar em larga escala é garantia de alfabetização. O 2° e o 3° *slide* trazem os componentes do Pacto: o 1° componente refere-se à formação continuada dos professores, os quais (2° componente) receberão “incentivo [...] para participar da formação”. Como componente também vem a distribuição e o aumento na quantidade de materiais pedagógicos para as escolas participantes. Os sistemas de ensino se veem coagidos a participar de uma política como essa, pois, caso contrário, ficam cerceados pelo poder público, já que não receberiam o mesmo tratamento dispensado aos sistemas participantes. O 4° *slide* refere-se a “Incentivo para as escolas que mais avançarem, face aos objetivos de alfabetização” que, embora não esclareça a que tipo “Incentivo” se refere, permite-nos inferir que esta seja uma medida declaradamente meritocrática, com base no que diz Freitas (2011b) sobre a teoria “responsabilização” e/ou “meritocracia”, na qual:

[...] se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2011b, p. 2)

A avaliação é particularmente apresentada pelo *slide* 15 em três itens; o primeiro é o que trata da avaliação em sala de aula desenvolvida pelos professores com seus alunos: “Avaliações contínuas na sala de aula, conduzidas pelos próprios professores, utilizando

<sup>54</sup> <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem”. Esse item, como nos demais documentos do Pacto ao se referirem à avaliação, não esclarece a concepção avaliativa adotada pelo PNAIC. Os demais itens que apresentam a avaliação se dedicam à avaliação dos orientadores, que serão realizadas pelos cursistas em plataforma digital e às avaliações que ocorrerão em reuniões mensais de formação entre Orientador de Estudo, Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Coordenador PNAIC. O *slide* número 16 aborda a avaliação externa em larga escala, apenas descrevendo que a aplicação da Provinha Brasil é de responsabilidade das próprias redes de ensino e que os “resultados serão “devolvidos” em sistema informatizado desenvolvido pelo INEP para tabular, agregar e informar os resultados às redes.”; e que há a “avaliação externa anual pelo INEP, universal, ao final do 3º ano: INEP devolverá resultados tabulados para as redes até março do ano seguinte à aplicação”, no caso a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA.

Embora a Apresentação do PNAIC – *Slides* (BRASIL, 2013a) – Documento F1 apenas sinalize a aplicação de outra avaliação externa em larga escala aos alunos em período de alfabetização, além da Provinha Brasil, é importante, nesse momento, esclarecer que a ANA é direcionada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental e se insere nas ações do PNAIC, entre as quais está a “realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV, da Portaria Nº 867 de 4 de julho de 2012), a fim de realizar “um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2013b, p. 9). Assim, a ANA tem por objetivos específicos avaliar o nível de alfabetização dos alunos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e buscar a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Segundo o documento Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA - Documento Básico (BRASIL, 2013a) - Documento G -, a ANA tem em vista avaliar a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, “entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem.” (*Ibid.*, p. 9). Tais aspectos são avaliados por meio de questionário respondido pela escola para aferir informações acerca das condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras questões. O nível da alfabetização, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, é aferido por meio de um teste de desempenho composto por 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso da Matemática, são aplicados às crianças 20 itens objetivos de múltipla escolha.

O MEC reconhece a dificuldade de avaliar em larga escala crianças dessa faixa etária e também que esse tipo de avaliação não consegue aferir todos os aspectos previstos “em sua totalidade e em todas as suas nuances” (*Ibid.*, p. 13), mas defende que a ANA pode contribuir para a compreensão dos aspectos relativos às aprendizagens dos alunos no período da alfabetização na escola pública, bem como pode influenciar na formulação de políticas voltadas para essa etapa da escolaridade.

Apesar disso, os *slides* do PNAIC, que abordam a avaliação, em nenhum momento detalham o trabalho a ser desenvolvido pelos professores a partir das avaliações que compõem o Pacto, limitando-se a dizer que os exames serão “tabulados” e “devolvidos” para os sistemas de ensino.

c) Portal do MEC (BRASIL, s/db) – Documento F3: o Portal apresenta o item “Para conhecer melhor o Pacto” com aspectos relacionados a cada eixo – Formação, Materiais didáticos, Avaliações e Gestão, mobilização e controle social –, o qual é caracterizado exatamente como os demais documentos do Pacto já comentados neste trabalho. O item “Avaliações sistemáticas” descreve, assim como no Manual e nos *Slides*, a avaliação no curso de formação, a avaliação da formação e os exames de avaliação externa em larga escala aplicados aos alunos, utilizando para a avaliação a ser desenvolvida com os professores cursistas a mesma redação, já comentada anteriormente: “Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos.” O Portal dispõe o *link* [Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões](#), que direciona para o “Caderno com reflexões sobre a avaliação e sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem”. É possível que os outros documentos do PNAIC analisados para esta pesquisa tenham se mostrado limitados na discussão sobre a avaliação na sala de aula porque há esse Caderno exclusivamente para refletir e sugerir atividades avaliativas, seguindo a concepção adotada pelo Pacto, conforme discuto no item a seguir.

d) Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões (BRASIL, 2012c) – Documento F4: segundo a Apresentação do Caderno, a concepção de avaliação a ser desenvolvida em sala de aula pelos professores alfabetizadores é de caráter

[...] mais progressista [...] como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados.” (*Ibid.* p. 7). O texto destaca, a partir disso, que o “planejamento docente se constitui como uma ferramenta essencial ao processo de avaliação, assim como constatar que a avaliação orienta outras ações docentes (BRASIL, 2012c, p. 7).

A utilização do termo “mais progressista” não é explicada no documento, mas é possível inferir que esteja relacionada à intenção de demarcar a avaliação a ser desenvolvida com características diferentes da avaliação conservadora. O termo “progressista” pode ser compreendido como algo que se manifesta sob uma postura avançada, moderna, próspera, assim sendo, há que se esperar uma avaliação que se pautar pelas mesmas perspectivas, que possa ser diagnóstica, processual e contínua, com feição investigativa dos progressos dos alunos.

Nessa linha, esse documento é o único do PNAIC que aborda a progressão. Embora não utilize a expressão “progressão continuada”, defende, ainda na Apresentação, que o uso de vários instrumentos avaliativos pode auxiliar o professor no acompanhamento do que foi planejado e na análise da progressão dos alunos.

O texto não fala em avaliação diagnóstica, mas sim em “atividade diagnóstica”, o que na verdade dá no mesmo, e ressalta que a avaliação precisa ser contínua para que haja “redefinição das ações ao longo do processo” (*Ibid.*, p. 8). Ao apontar que é necessário ao professor conhecer variados instrumentos avaliativos, aponta a Provinha Brasil como exemplo e diz que “outros instrumentos podem ser elaborados pelos docentes para esses mesmos eixos de ensino e complementar informações, tal como será exemplificado neste caderno.” (*Ibid.*, p. 8). Vejo aqui outra vez a redação possibilitando ao leitor uma interpretação não muito satisfatória quando se trata de avaliação e, principalmente, sob a ótica de avaliação progressista que o próprio documento apresenta, pois dizer que o professor “pode” lançar mão de instrumentos diversos é uma coisa, outra coisa é incentivá-lo argumentando que apenas uma avaliação diagnóstica não é capaz de evidenciar os elementos dos processos de ensino e de aprendizagem que contribuirão para o planejamento e consequente organização do trabalho pedagógico, com vistas ao desenvolvimento da progressão continuada das aprendizagens de todos aos alunos durante o ciclo.

O item “Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização” (*Ibid.*, p.10) discorre, de forma esclarecedora, sobre a avaliação que permeia todo o sistema educativo, porque é “preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação.” (*Ibid.*, p. 9). Nesse interim, argumenta que a avaliação do currículo precisa envolver “diferentes participantes do processo educativo da escola”, mas não estabelece, nessa reflexão, relação com a avaliação institucional. Ainda sobre a avaliação curricular, o texto é categórico ao dizer que essa avaliação “comporta diferentes dimensões da prática pedagógica e é impactada pelas avaliações em larga escala.” (*Ibid.*, p. 9).

Sobre esse argumento fica uma dúvida que o próprio texto não esclarece: tal impacto se materializa na redução do currículo? Pois, caso a avaliação do currículo seja impactada pelas avaliações externas, é preciso esclarecer a que tipo de impacto se refere, pois, hoje, as avaliações externas, em sua grande maioria, se restringem a aferir conhecimentos relativos a dois únicos componentes curriculares, a matemática e a língua portuguesa. Esse impacto, portanto, não é nada produtor para uma escola preocupada com a formação de pessoas capazes de “transitar” na sociedade contemporânea com autonomia.

Apesar disso, ao discutir a avaliação da escola, o texto faz uma reflexão consistente acerca da autoavaliação da escola tendo como referência o seu PPP e retoma o que havia dito anteriormente ao referir-se à necessidade de que os diferentes participantes do processo educativo estejam igualmente envolvidos no processo avaliativo da escola. Embora o documento não mencione a avaliação institucional, percebe-se que pode haver a intenção de esclarecer os diferentes níveis da avaliação presentes no contexto educativo. Todavia, considero que somente intenção não baste. Os documentos, especialmente os oficiais, os quais são veículos de orientação e de esclarecimentos, precisam ser preparados de maneira que sua redação diga tudo o que pretende de forma clara e objetiva, não deixando espaço para inferências ou interpretações dúbias.

O documento busca, ainda, refletir sobre a importância de uma avaliação que não seja classificatória, mas “como um processo para garantir as aprendizagens e não para “reprovar ou excluir os estudantes” (BRASIL, 2012c, p. 15) e articula esse pensamento à discussão acerca dos “direitos de aprendizagem” das crianças no período de alfabetização, aspecto este que não é suficientemente explorado, visto que se trata de uma terminologia relativamente nova, afinal, durante muito tempo, falou-se em habilidades e competências; como se podem explicar de fato os ditos “direitos de aprendizagem”? Esta dúvida foi levantada em reunião com os articuladores dos CRA, orientadores de estudo do PNAIC, realizada pelo Núcleo de Anos Iniciais no dia 13/9/2013. Nesta reunião, o NUANIN buscou esclarecer aspectos do PNAIC e de sua formação, mas a reunião foi sobrecarregada pelos muitos questionamentos realizados pelos orientadores, entre eles sobre o que de fato eram os “direitos de aprendizagem” e como estes se articulavam aos ditames do Currículo da SEEDF, já que se notou diferenças entre eles:

*“Os direitos de aprendizagem estão assim e assim... e o currículo está assim e assim... e agora?!”*  
(C6)

O questionamento da articuladora orientadora de estudos do PNAIC que participava da reunião e socializou sua dúvida, de forma bastante incômoda, não obteve resposta naquele momento. A reunião continuou sem que os “direitos de aprendizagem” fossem discutidos,

apenas foi feita uma indicação de que o MEC havia disponibilizado para consulta pública o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” e que, sendo assim, todos deveriam acessar o documento e estudá-lo em seus respectivos CRA, a fim de enviar suas contribuições.

Ainda no Caderno “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” (BRASIL, 2012c), o item “Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino” oferece uma reflexão que caracteriza a avaliação proposta na linha de Freitas (2005), quando o autor estabelece a relação entre avaliação-objetivos e conteúdo-método:

Um dos aspectos importantes da intervenção pedagógica situa-se no campo da avaliação. Para avaliar a leitura é importante estar ciente de que existem diferentes maneiras de avaliar, considerando-se os diferentes conhecimentos e habilidades a serem ensinados na leitura, os quais se encontram no quadro de direitos de aprendizagem inseridos nos cadernos da Unidade 1. É necessário ter clareza de que habilidades se pretende avaliar, ou seja, quais habilidades são importantes, em cada ano, para que o aluno possa avançar em seu conhecimento, realizando a leitura de um texto com autonomia e independência. Além disso, a avaliação precisa ser baseada no conteúdo que foi ensinado. É importante que o professor esteja atento à progressão na apresentação de conteúdos e também à exigência de desempenho dos estudantes, sempre lembrando que os ritmos de aprendizagem não são uniformes e que a diversidade constitui a prática docente. Ela não é um obstáculo eventual, a ser evitado ou superado. Por sua vez, o ensino da leitura, numa abordagem sociointeracionista, tem como referência as práticas sociais de leitura nas quais esperamos que o leitor se torne proficiente (BRASIL, 2012, p. 15).

O Caderno explica a concepção defendida pelo Pacto e aborda a avaliação sob seus diferentes aspectos, inclusive referindo-se aos seus três níveis, mesmo sem nomeá-los. Da mesma forma, refere-se a uma concepção avaliativa, a qual denomina de “mais progressista”, que, pelos argumentos defendidos durante todo o texto do documento, pode-se reconhecê-la como uma avaliação pautada em crenças semelhantes à avaliação proposta pela SEEDF, apesar não mencionar a expressão avaliação formativa – que é a concepção de avaliação defendida pela SEEDF e, incontestavelmente, pelo Bloco Inicial de Alfabetização também.

Apesar dessa abordagem acerca da avaliação percebida no documento Caderno Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões (BRASIL, 2012c), o qual compõe o conjunto de cadernos do curso para o PNAIC, não foi possível notar, durante a observação realizada em 06 encontros de formação do curso, uma dedicação mais acurada ao estudo e à discussão desse Caderno ou sobre a avaliação em si, com exceção de 01 encontro, que se dedicou exclusivamente à avaliação, e de outros 02 encontros, nos quais o assunto avaliação foi suscitado partir do que exigiam as temáticas trabalhadas naquelas datas (a observação realizada nos encontros de formação do PNAIC é discutida no capítulo seguinte deste trabalho).

A concepção de avaliação, portanto, apresentada pelo Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa é consoante à concepção adotada pelos documentos da SEEDF, o que não poderia ser diferente, pois a coordenação do Bloco Inicial de Alfabetização passou a ser realizada com base, não somente nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, mas também nas orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

As Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012a) – Documento E – são o resultado de reformulações que vêm ocorrendo no principal documento orientador do trabalho pedagógico no Bloco desde sua implementação em 2005, em Ceilândia, primeira Região Administrativa do DF a implementar o BIA.

A implementação do Bloco deveria envolver mudanças não somente na enturmação das crianças, mas também no currículo, na didática e na avaliação, por isso a importância de um documento que esclarecesse e orientasse os professores quanto aos objetivos e às perspectivas do Bloco. A política de formulação desse documento, elaborado pela equipe central da SEEDF à época e por uma consultoria contratada para este fim, apresentou-se em quatro versões<sup>55</sup>:

1. Orientações Gerais para o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA - Versão Preliminar I” (DISTRITO FEDERAL, s/dh).
2. Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos - Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (DISTRITO FEDERAL, 2005) - Versão Preliminar II<sup>56</sup>.
3. Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização - Versão Revista (DISTRITO FEDERAL, 2006a).
4. Proposta Pedagógica – Bloco Inicial de Alfabetização - Versão Final<sup>57</sup> (DISTRITO FEDERAL, 2006b).

Em 2010, a SEEDF reelaborou mais uma vez o documento de orientações para o Bloco Inicial de Alfabetização, intitulando-o “Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – 2ª edição – Versão Experimental” (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Em 2012 essa versão experimental foi revista culminando nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012a) – Documento E. O

---

<sup>55</sup> Uma descrição da construção dessas versões foi realizada em minha dissertação de mestrado (PEREIRA, 2008).

<sup>56</sup> Durante a pesquisa verifiquei a existência de uma versão do documento de orientações para o BIA sob o título de “Orientações Gerais para o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – Versão Preliminar”. Porém, há outro documento construído posteriormente que também é chamado de Versão Preliminar: “Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos - Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Optei, portanto, para fins deste trabalho, chamar esses documentos de Versão Preliminar I e Versão Preliminar II, respectivamente.

<sup>57</sup> Chamo de Versão Final, a versão revista pela segunda vez, a qual foi distribuída aos professores do BIA.

documento foi reformulado por uma comissão de professores que atuam nas diversas Coordenações Regionais de Ensino, nos Centros de Referência em Alfabetização, nas coordenações intermediárias, além de coordenadores do nível central da SEEDF, “com o cuidado de garantir estruturas participantes dos mais diversos profissionais que implementam o BIA no DF, dando voz aos professores atuantes no Bloco e também os (sic.) demais profissionais que contribuem para a implementação da política.” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 11). Apesar dessa afirmativa, o texto não é claro quanto à forma como se deu a participação dos professores na sua construção.

Por serem as Diretrizes consideradas o principal documento orientador da SEEDF para o trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização, faço uma resumida descrição de sua estrutura a fim de possibilitar uma visão geral do documento e para contextualizar as futuras observações realizadas a seu respeito, tendo como foco a avaliação em seus três níveis e demais aspectos que se inserem na temática avaliação – embora já tenha comentado anteriormente neste trabalho sobre o documento em questão. Assim sendo, o texto é dividido em três partes:

A primeira parte, “Bloco Inicial de Alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 8-25), é dedicada a apresentar o histórico do Bloco, explicar seus objetivos e a sua definição como uma “organização em ciclos de aprendizagem” (*Ibid.*, p. 10). Ainda nessa parte, o texto discorre sobre a escola em ciclos, as experiências do DF com esse tipo de organização da escolaridade, suas características, como os ciclos foram sendo implementados em alguns sistemas de ensino no Brasil, bem como algumas mudanças que precisam ocorrer na escola para que o BIA possa se estabelecer como um ciclo de aprendizagem, inclusive no que diz respeito aos tempos e espaços escolares e ao planejamento.

Em seguida, na parte 2, são apresentados os eixos integradores do trabalho pedagógico no Bloco, definidos como “Alfabetização, letramentos e ludicidade” (*Ibid.*, p. 26-45), os quais “procuram estabelecer uma coerência entre os aspectos fundamentais do processo de alfabetização, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos sem perder de vista a ludicidade.” (*Ibid.*, p. 27). A partir desse posicionamento, o texto discute a relação entre alfabetização e letramentos e como a ludicidade deve perpassar todo o trabalho pedagógico e apresenta, também, nesta segunda parte, “os conceitos básicos para o desenvolvimento de uma prática mais atualizada e significativa para o letramento matemático.” (*Ibid.*, p. 35).

Na terceira parte, as Diretrizes focalizam os “Princípios do trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 50): Princípio da Formação

Continuada, Princípio do Reagrupamento, Princípio do Projeto Interventivo, Princípio da Avaliação Formativa e Princípio do Ensino da Língua. Acerca desses princípios, vale a pena dizer que, ao discutir o Princípio da Formação Continuada, o texto reforça a importância de se investir na formação docente e que no Bloco Inicial de Alfabetização a formação continuada objetiva

[...] instrumentalizar o professor para atender às diversidades e perspectivas da unidade escolar inclusiva, compreender seus estudantes e o contexto no qual estão inseridos e, principalmente, compreender o processo de desenvolvimento humano e a forma como o indivíduo constrói o conhecimento. Perceber-se como ser histórico para respeitar a história dos outros (DISRITO FEDERAL, 2012b, p. 52).

Entretanto, as Diretrizes não inserem nos objetivos da formação continuada para o Bloco a necessidade de estudo, reflexão, pesquisa e discussão entre os pares a respeito da avaliação, mesmo demonstrando reconhecer sua importância para a organização do trabalho pedagógico em uma escola organizada em ciclo, haja vista a inserção da avaliação formativa como um dos princípios do trabalho pedagógico no Bloco.

O reagrupamento é também um princípio do Bloco que se materializa na realização de atividades em grupo e “É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 59). O texto busca explicar os benefícios dos reagrupamentos em sala de aula, contudo não se refere à avaliação como um processo intrinsecamente relacionado ao planejamento dos reagrupamentos, apesar de dizer que os “reagrupamentos não buscam a homogeneidade, [mas contemplam] as reais necessidades dos estudantes, uma pedagogia diferenciada” (*Ibid.*, p. 59), e dizem logo em seguida que essa discussão será ampliada: “Ao discutirmos o princípio da avaliação formativa” (*Ibid.*, p. 60). No entanto, não fica claro, de jeito nenhum, se a discussão a que se refere o texto é sobre a avaliação que precisa ser considerada para o trabalho com os reagrupamentos ou se é sobre a “pedagogia diferenciada” mencionada. Vale dizer que o princípio da avaliação formativa somente é discutido onze páginas depois e, além disso, o documento lista os tempos, os espaços da escola, os conteúdos, o registro, o princípio do ensino da língua materna e da matemática como elementos necessários a serem considerados para a realização dos reagrupamentos (*Ibid.*, p. 60), mas, mesmo nessa lista, a avaliação não aparece.

Quando o texto explica os tipos de reagrupamento – intraclasse e intercalasse – adverte que

A participação do coletivo de professores permite outros olhares sobre os estudantes que poderão contribuir para a avaliação e o planejamento de estratégias adequadas ao reagrupamento intercalasse. Além disso, o maior número de profissionais envolvidos

contribui para a formação de grupos com número menor de estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 63 – Grifo meu).

O documento faz essa importante observação, porém não explora a importância e o papel da avaliação para que os reagrupamentos atendam aos seus objetivos.

Diferentemente, na discussão do Princípio do Projeto Interventivo, a avaliação aparece de forma mais explícita, ainda que não seja feita nenhuma referência à avaliação formativa. O texto refere-se a “diagnóstico” como “eixo orientador da organização do Projeto” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 68), mas não utiliza em qualquer momento desse item do documento a expressão “avaliação diagnóstica”, somente o termo “diagnóstico” e diz que “a partir do diagnóstico, serão elaborados os objetivos, as expectativas, definidas as habilidades e ações, bem como o seu processo de avaliação” (*Ibid.*, p. 68). Neste trecho, retirado do documento, não fica claro ao leitor se o processo de avaliação a que se refere é o das aprendizagens do aluno ou se está relacionado ao desenvolvimento do próprio projeto. Na página 69, o documento reforça o objetivo básico do projeto interventivo, que é “atender as necessidades de aprendizagem” do aluno, dizendo novamente que ele deve “partir de um diagnóstico” (*Ibid.*, p. 69). Há ênfase somente na avaliação diagnóstica, embora, na última página da discussão sobre o Princípio do Projeto Interventivo, seja apresentado um quadro intitulado “Para saber mais” – que lista de que maneira pode ocorrer a participação dos envolvidos no processo educativo no desenvolvimento de um projeto interventivo – no qual aparece a expressão “processo avaliativo”, porém não há ligação entre esse processo avaliativo e o desenvolvimento do projeto interventivo, o que precisaria ser destacado, tendo em vista o seu caráter “flexível, dinâmico e temporário no atendimento ao estudante” (*Ibid.*, p. 69).

No mesmo quadro “Para saber mais”, a expressão “processo avaliativo” aparece como elemento que pode contar com a participação do aluno, do professor regente, dos demais professores da escola, do supervisor e coordenador pedagógico e do gestor da escola; a expressão “processo avaliativo” apenas aparece entre as ações sugeridas ao orientador educacional, o que não é explicado pelo texto; para esse profissional, em contrapartida, sugere-se a colaboração “na realização do diagnóstico inicial” (*Ibid.*, p. 70). Por que o orientador educacional seria uma figura importante apenas na etapa diagnóstica? Por que ele não seria também um partícipe nas demais etapas do projeto interventivo, se ele é um dos profissionais da escola que acompanham o desenvolvimento dos alunos que apresentam determinadas necessidades de trabalho individualizado? Sobre essa questão é válido ressaltar que um projeto interventivo, dentro das especificidades a que me refiro neste trabalho, é desenvolvido para atender as necessidades de aprendizagens, as que estão previstas no currículo para o período

alfabetizador da criança. No entanto, não há como separar os aspectos cognitivos dos demais aspectos inerentes à constituição humana, os quais estão intimamente relacionados ao trabalho realizado pelo orientador educacional junto aos alunos.

Enfim, nos três primeiros princípios apresentados pelas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012a) como necessários para o trabalho em sala de aula – princípio da formação continuada, princípio do reagrupamento e princípio do projeto interventivo – a avaliação tem uma abordagem inexpressiva, indicando que ela pode ter sido “guardada” para ser explorada com maior profundidade pelo texto ao discutir o Princípio da Avaliação Formativa. Esta suposição torna o fato curioso, haja vista toda a retórica sobre os ciclos no início do documento, sobre progressão continuada, sobre os propósitos do Bloco etc., na qual a avaliação é um processo que se instaura de forma amalgamada em todas essas discussões. Assim sendo, falar sobre a avaliação – que permeia todo o trabalho no Bloco – atribuindo-lhe um espaço exclusivo e como o penúltimo princípio pode não ser produtivo, porque a concepção de avaliação formativa é justamente a que é defendida pelo documento, mas o próprio documento fraciona essa concepção, porque deixa a avaliação praticamente para o final, descaracterizando a concepção formativa de avaliação, e repete, dessa forma, uma prática tão presente na sala de aula.

De qualquer forma, o item do documento Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012a), que apresenta o princípio da avaliação formativa, traz informações importantes, das quais destaco três:

- a) É necessário o sistemático “acompanhamento do trabalho pedagógico” (*Ibid.*, p. ) para o qual são apresentadas 4 etapas (que na verdade são 5): diagnóstico, registro, análise e planejamento execução das ações (p. - ).
- b) Apresenta o *feedback* “como elemento-chave deste processo” (*Ibid.*, p. 80).
- c) Retoma o pensamento de Esteban (2002) sobre o “erro”, dizendo que ele “revela os conhecimentos consolidados, sinaliza os conhecimentos necessários e os que estão em processo de construção [...] indica trajetos possíveis” (*Ibid.*, p. 81).

O último princípio apresentado pelas Diretrizes como necessário ao trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização é o Princípio do Ensino da Língua. Este princípio é discutido defendendo a necessidade de que os “professores se apropriem dos novos conhecimentos linguísticos e ressignifiquem o ato de ensinar a ler e escrever.” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 81) e que o Bloco “[...] partilha da concepção de Ensino da Língua como atividade, como forma de ação, como lugar de interação, portanto, é interativa, discursiva e funcional. (*Ibid.*, p.

82). Não há nenhuma referência à avaliação na discussão desse princípio ou nas considerações finais do texto.

Acerca dos demais níveis da avaliação – institucional e externa e larga escala – foi possível observar que há referências apenas à avaliação externa em larga escala que aparece no texto, primeiramente à página 15, que diz que após a implementação do BIA houve diminuição das retenções nos 3 primeiros anos do ensino fundamental a partir dos resultados das avaliações externas, mas não explicita a quais avaliações externas se refere e não estabelece relação entre esse nível de avaliação e as aprendizagens dos alunos. Depois, na página 58, a avaliação externa é citada no rol de atribuições do articulador do CRA que deve “analisar os resultados de desempenho dos alunos e das Unidades de Ensino que atendem o BIA seja em avaliações internas ou externas” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 58). Como já comentado anteriormente, nesta atribuição do articulador há uma referência a avaliações internas. Suponho que as Diretrizes estejam se referindo à avaliação institucional e à realizada em sala de aula, porém seria importante que essas informações fossem suficientemente claras e objetivas no texto, especialmente por se tratar das responsabilidades atribuídas ao CRA.

Apesar dessa carência de orientações nas Diretrizes, 64% dos professores que responderam ao questionário classificam como boas e 5% como ótimas as orientações acerca da avaliação institucional, o que pode denotar que o distanciamento desse nível de avaliação pode atrapalhar ou até impedir um posicionamento crítico a seu respeito.

À página 77 se encontra a última menção feita à avaliação externa em larga escala pelas Diretrizes quando o texto diz que “O registro deve servir de suporte ao trabalho coletivo da escola, por meio da supervisão e da coordenação pedagógicas. As avaliações externas, como a Provinha Brasil e IDEB, também devem fazer parte do acervo de dados da proposta pedagógica da unidade escolar” (*Ibid.*, p. 77 – Grifos meus). Embora a avaliação externa apareça neste trecho transcrito das Diretrizes, não foi possível compreender com exatidão o que ele orienta. Em primeiro lugar há confusão entre o que é e o que não é avaliação externa. Quando essas Diretrizes foram publicadas, a única avaliação externa a que os alunos do BIA (2º ano) eram submetidos era a Provinha Brasil, somente com o advento do PNAIC é que outra avaliação externa em larga escala é aplicada aos alunos do 3º ano de ensino fundamental: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Então, não há justificativa para referir-se à avaliação externa que ocorre no Bloco no plural. Além disso, o Ideb não é uma avaliação externa, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e, sendo um índice, indica os resultados de um

cálculo realizado com base nas informações do Censo Escolar e nas médias de desempenho dos alunos obtidas no Saeb e na Prova Brasil.

Essa é uma das incompreensões verificadas nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012a). Como já dito anteriormente, este documento é resultado de uma reformulação que ocorreu de forma coletiva. Essa reelaboração “a várias mãos” resultou em um texto longo, visivelmente fragmentado – demonstrando ter sido escrito cada trecho por uma pessoa diferente – com caráter muito acadêmico em algumas partes, o que se observa pela alta incidência de citações, além de ter sido publicado com sérios problemas gramaticais de ordem morfológica e sintática, comprometendo a compreensão das ideias mais importantes do documento, como a concepção de escola organizada em ciclos e o papel da avaliação. É sobre algumas dessas incompreensões que discuto a seguir.

O texto das Diretrizes diz que a SEEDF “[...] adotou a progressão continuada no Bloco defendendo a não retenção dos alunos nos anos iniciais da alfabetização” (p. 10). Mas essa redação, que dispõe a progressão continuada ao lado da não retenção, como se a progressão continuada fosse pensada somente para evitar a reprovação, induz o leitor a estabelecer uma comparação entre promoção automática e progressão continuada.

Além disso, o documento é pouco esclarecedor acerca dos elementos que constituem uma escola em ciclo: à página 12, o texto diz que “Na organização escolar em ciclo parte-se de outra concepção de aprendizagem e de avaliação que traz desdobramentos significativos a reorganização dos tempos e espaços escolares, além de exigir novas práticas e novas posturas da equipe escolar.” (*Ibidem*, p. 12), mas não esclarece que concepção é essa a que se refere, nem quais são esses “desdobramentos significativos”.

Acredito que essa falta de clareza seja em função de incompreensões que partem da própria equipe que construiu o documento, pois na página 13 encontra-se a seguinte sentença: “Embora a progressão continuada seja considerada uma organização em ciclos.” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 13). A progressão continuada não pode ser considerada uma organização em ciclos; essa afirmação nem poderia constar de um documento que orienta a prática pedagógica e que tem a intenção de levar o professor a entender os propósitos de uma escola em ciclos e os benefícios desse tipo de organização da escolaridade – tanto para os alunos como também para o corpo docente, que precisará enxergar na coletividade um caminho mais produtivo e prazeroso para o seu trabalho. Então, de maneira nenhuma a progressão continuada poderia ser apresentada aos professores como um tipo de escola em ciclo, pois, caso assim fosse, existiria escola em ciclo em que não haveria a progressão continuada e, sendo assim, a

escola deixaria de ser em ciclo; seria nada mais nada menos do que uma escola em séries. Em que mudaria, então?

Esse equívoco se estende nos parágrafos seguintes das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012a):

Na progressão continuada, as séries são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries, bem diferente dos ciclos de formação e de aprendizagem que propõe (sic.) mudanças no contexto escolar, na formação de professores, na avaliação e no currículo. Segundo Freitas (2003) somente o entendimento de ciclos, para além da progressão continuada, trará o avanço da concepção conservadora-liberal para as propostas transformadoras e progressistas (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 13)

É muito confuso e incorreto esse pensamento, pois se “Na progressão continuada, as séries são mantidas”, por que o Bloco Inicial de Alfabetização adotaria a progressão continuada?

Apesar dessa citação equivocada, as Diretrizes sinalizam que é preciso garantir a progressão dos alunos, por meio de um “processo contínuo de aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 15). Todavia, os deslizos persistem, pois à página 15 são apresentadas as “mudanças” que precisam ocorrer no BIA: a primeira mudança deve ocorrer para se ter a garantia de um processo contínuo de aprendizagem; a 2ª, que “os estudantes 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.” (*Ibidem*). A 3ª mudança: “Retenção: só acontece ao final do ciclo, no 3º ano do BIA” (*Ibidem*). Estas indicações feitas pelo documento nem poderiam ser chamadas de “mudanças”. Mudança, nesse contexto, significa alterar, modificar, transformar e, sendo assim, não vejo tais indicações como sinais de mudança. Pelo contrário, apenas explicam que o Bloco Inicial de Alfabetização é uma organização que se pretende em ciclo e, que sendo assim, não há expectativas de reprovação durante o ciclo, pois o que se espera é uma redefinição do tempo escolar com vistas a atender as necessidades individuais de aprendizagens dos alunos em seu período alfabetizador. O termo progressão foi utilizado inapropriadamente na 2ª indicação de mudança apontada pelo texto, porque escrito daquela maneira pode causar a impressão de promoção automática: “os estudantes têm progressão do 1º ano para o 2º ano, e deste para o 3º ano” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 15). Além disso, dizer que a retenção “só acontece” ao final do ciclo estimula ideias que se opõem a não retenção.

Ainda na mesma página 15, há um gráfico que é apresentado para uma “análise dos rendimentos dos estudantes a partir da implementação do BIA”, porém o título do gráfico é “Índice de reprovação 2006-2010”. É temeroso utilizar índice de rendimento como sinônimo

de índice de reprovação. De qualquer forma, muito mais que diminuir as reprovações e aumentar as aprovações, os ciclos, assim como o BIA, visam aumentar/melhorar as aprendizagens e é isso que precisaria ser enfatizado para sairmos do senso comum que alia a escola organizada em ciclos à diminuição de taxas de reprovação.

Entre as páginas 15 e 16, o texto inicia uma reflexão acerca dos pontos mais apontados pelos docentes quando da elaboração do documento “Bloco Inicial de Alfabetização: o desafio da mudança (2009)”<sup>58</sup>. Uma delas é “o fato de a retenção acontecer só ao final do BIA” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 16). Diz que muitos ainda não internalizaram “a dinâmica de uma aprendizagem que precisa ser contínua” (*Ibidem.*), mas não desenvolve esse argumento, não esclarece como é essa “dinâmica” e finaliza o item e também o assunto. Embora, mais à frente, o texto se esforce em trazer como pode ser a rotina pedagógica, bem como o planejamento e a organização do tempo e do espaço escolares, não faz nenhuma relação com a progressão continuada das aprendizagens.

A respeito do tempo, a discussão é prolixa; começa com a explicação do termo “tempo” em latim, passa à ideia de tempo representada por *Cronos*, tempo profano, depois a *Kairós*, tempo sagrado, e vai pela concepção de criança e de adolescente, mas não dá nenhuma indicação segura de como o tempo pode ser redimensionado na escola em ciclos e não aborda questões relacionadas aos tempos de aprendizagem que estão intimamente relacionados às necessidades de aprendizagens de cada aluno.

Ao final da página 17 e na página seguinte, há uma discussão sobre o espaço, o que até poderia fazer sentido, caso o texto fosse mais bem redigido, porque, acima de tudo, os parágrafos são muito confusos.

As Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012a) são um documento que busca levar ao professor e a todos os envolvidos no processo educativo da SEEDF o entendimento do tipo de escola que o BIA pretende ser, no caso uma escola em ciclo. Todavia, informam que o planejamento deve ser feito pelos “professores atuantes no mesmo ano” (*Ibid.*, p. 21). Tal afirmação joga por terra todo o esforço para mudar a concepção de trabalho segmentado, tradicional nas séries, para a compreensão da progressão continuada e também para o entendimento do “reagrupamento”, o qual é apontado pelas próprias Diretrizes como uma estratégia pedagógica de toda a escola: “[...] um trabalho que integre a unidade escolar como um todo, rompendo com a ideia de turma estabelecida pela

---

<sup>58</sup> Apesar da indicação bibliográfica desse texto, não foi possível acessá-lo para análise durante o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se de um texto desconhecido na rede.

organização escolar em série e compondo uma estrutura de trabalho como prevista na organização em ciclos” (DISTRITO FEERAL, 2012b, p. 59).

Sobre esse aspecto, ressalto que há discrepância entre as orientações veiculadas pela SEEDF e a formação desenvolvida atualmente com os professores do Bloco Inicial de Alfabetização, por meio do curso do PNAIC, que é realizado em turmas separadas por ano de atuação do professor no Bloco, bem como todo o material didático do curso também o é, o que se opõe à expectativa da escola em ciclos, que intenciona redimensionar a temporalidade convencional de anos/séries, permitindo ao aluno a flexibilidade que lhe for necessária durante o período que o compreende o ciclo. Então, torna-se, no mínimo, discrepante promover uma formação que se dá por ano, desconsiderando a heterogeneidade natural entre os alunos. Há alunos, nos três anos que compõem o Bloco Inicial de Alfabetização, com necessidades de aprendizagens diversas. O professor que atua no 3º ano, conforme orienta o material do curso, recebe formação voltada para a consolidação das aprendizagens do período de alfabetização, mas como ficam os alunos do 3º ano que ainda estão em processo inicial de alfabetização? Da mesma forma, há alunos no 1º ano que necessitam de intervenções capazes de ampliar sua alfabetização. Uma formação por ano caminha contra a perspectiva da escola em ciclo. Além do mais, há que se reconhecer que as inconsistências que as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização apresentam ao tentar explicar o que é uma escola em ciclo também são empecilhos para que se avance no entendimento de que uma escola em ciclo é uma escola diferente da que conhecemos tão bem.

A SEEDF distribuiu 10 mil cópias das Diretrizes entre todos os professores e coordenadores do Bloco, bem como para os professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, a fim de que estes possam também conhecer e se apropriar da concepção de escola em ciclo apresentada e das orientações, as quais podem ser perfeitamente desenvolvidas nos anos seguintes ao Bloco, desde que possam ser compreendidas, é claro.

Dos 146 professores do Bloco Inicial de Alfabetização da CRE participante desta pesquisa que responderam ao questionário, 36% conheceram as novas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização por meio de um exemplar em uma reunião organizada pela Coordenação Regional de Ensino, o que demonstra o compromisso da CRE em disseminar as orientações para o Bloco. Foi possível perceber também pelo questionário que aqueles professores que porventura não participaram da reunião de distribuição das Diretrizes, as receberam na escola ou tiveram acesso a elas por outros meios. Em outras palavras, quase a totalidade dos professores pesquisados tem em suas mãos um exemplar das Diretrizes – como

mostra a Tabela – diferentemente de outros documentos da rede, como currículos de gestões anteriores, os quais chegavam às escolas em quantidades mínimas e eram seguramente guardados nos armários das direções ou das coordenações, dificultando ou até mesmo impossibilitando o contato do professor com aqueles documentos.

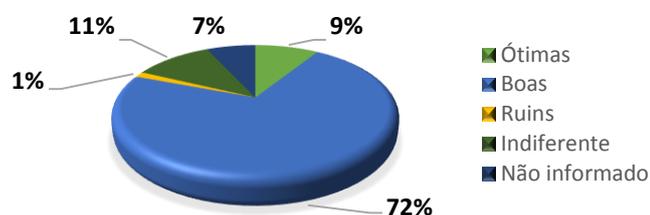
**Tabela 6** – Declarações dos professores acerca de como tiveram acesso às Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.

Respostas	Nº de respondentes
Recebi um exemplar na escola	48
Baixei o arquivo em PDF pela Internet	16
Recebi um exemplar em uma reunião organizada pela Regional de Ensino	53
Fiz uma cópia (xerox)	6
Não tive acesso às Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização.	15
Não informado	8
Total	146

Fonte: Questionário aplicado aos professores de uma CRE.

Apesar das inconsistências e dos equívocos percebidos durante a análise realizada para esta pesquisa nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012a), a maioria dos professores da CRE participante da pesquisa avaliou as Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização como boas e apenas 02 as consideraram ruins:

**Figura 25** - Gráfico representativo das impressões dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização de uma CRE acerca das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.



Fonte: Questionário aplicado aos professores de uma CRE.

Sobre essas impressões por parte dos professores acerca das Diretrizes, é possível dizer que a avaliação verificada pelo questionário é, no mínimo, superficial, considerando que muitos professores alegavam durante a observação realizada para esta pesquisa – tanto na escola como em outros espaços observados– que não tinham conhecimento das Diretrizes. O mesmo foi

possível perceber durante o curso de formação para o PNAIC, o qual viabilizou em um encontro o contato dos professores cursistas com o documento em questão.

Quanto à ideia de levar os professores dos 4º e 5º anos a se apropriarem melhor do Bloco por meio das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização pautou-se na expectativa que a SEEDF já tinha em 2012 de ampliar o ciclo para todos os anos iniciais. Embora não tenha publicado naquela época nenhum documento que esclarecesse tal intenção, a notícia foi divulgada pelo jornal Correio Braziliense no dia 07 de novembro de 2012 e provocou descontentamentos entre os docentes e na sociedade brasileira, especialmente pela sua manchete:

**Figura 26** - Reportagem Correio Braziliense sobre a ampliação do ciclo no DF

**Educação »**  
**Reprovação pode acabar nas escolas**  
 Rede pública estuda um novo método de avaliação no ensino fundamental a partir de 2013. Se a mudança for adotada, a divisão em séries será abolida e passarão a valer ciclos, sem a possibilidade de reter o estudante no fim do ano letivo

Ana Pompeu  
 Publicação: 08/11/2012 08:00 Atualização: 07/11/2012 11:20



Alunos do ensino fundamental em sala de aula no Recanto das Emas: a ideia do fim da reprovação é para evitar a evasão escolar

O ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal pode passar por mudanças significativas no próximo ano letivo. A atual divisão por séries poderá ser substituída por ciclos educacionais, de dois a quatro anos. A ideia é dar fim à reprovação dos estudantes dentro de cada ciclo para garantir a permanência deles na escola. A Secretaria de Educação estuda a possibilidade, mas não a assume oficialmente. Mesmo assim, o assunto provoca questionamentos entre professores e pais de alunos, por meio das entidades representativas de cada classe, pela falta de debate com a sociedade.

Grupos de trabalho da secretaria se reuniram, desde o último dia 28, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) para debater o currículo escolar. O último encontro ocorreu na manhã de ontem. Um dos professores que esteve presente afirma que, no primeiro dia, os participantes receberam a informação, pela assessoria do secretário de Educação, Denilson Bento da Costa, de que a mudança começaria a valer em 2013. “Levantamos dúvidas em relação à medida, mas nada foi esclarecido. Disseram-nos apenas que os detalhes estão sendo avaliados e que a mudança atinge todas as séries do ensino fundamental”, afirmou o participante da reunião, que não quis ser identificado. De acordo com ele, o descontentamento entre os docentes foi tanto que o debate ficou esvaziado depois da notícia.

Com base em informações recebidas por integrantes dos grupos de trabalho da secretaria, o Sindicato dos Professores (Sinpro-DF) também se manifestou contra a mudança para o ano que vem. “Para colocar em prática uma proposta dessa envergadura, é preciso um debate amplo com a sociedade. A chegada dos ciclos exige formação adequada dos professores e estrutura pedagógica. Se ocorrer dessa forma, será um grande erro do governo”, critica o diretor do Sinpro Washington Dourado. Na opinião dele, alterar a forma de avaliação dos estudantes interfere diretamente na rotina de sala de aula, uma vez que o método passa a ser global, e não mais de conteúdos específicos.

Do outro lado, o governo nega que tenha pulado a etapa de discussão com os profissionais de educação e a comunidade escolar. O secretário Denilson Bento da Costa afirma que as reuniões dos últimos dias provam a participação ativa dos professores. “Estamos sistematizando o documento construído nas plenárias em todas as cidades, feitas em 2011, para definir o projeto político-pedagógico da secretaria e avaliando o currículo escolar para que as disciplinas conversem melhor entre si”, explica o secretário. Em relação ao fim da progressão por séries, Denilson Bento afirma que só vai se pronunciar quando houver uma posição consolidada do governo. De acordo com ele, nenhuma alteração deve surpreender os profissionais de educação.

**Modelo importado**

*O sistema de progressão continuada e a extinção da avaliação no fim de cada ano letivo não serão uma experiência única do DF. Nas redes públicas municipal e estadual de São Paulo, o modelo é aplicado de forma obrigatória. Com isso, não há reprovação durante um período. No entanto, o conteúdo permanece baseado no ano letivo, assim como os livros didáticos, a organização dos professores e do currículo como um todo.*

Fonte: Correio Braziliense<sup>59</sup>

Os comentários provocados pelo Blog do WD<sup>60</sup> também expressam que há incompreensão da organização da escolaridade em ciclo por parte do corpo docente no DF, sinalizando que após 9 anos de Bloco Inicial de Alfabetização no DF e apesar das outras experiências com o ciclo, é notório que ainda não estão sedimentados os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de um trabalho que garanta o direito do aluno de aprender e avançar progressivamente, sem interrupções.

A notícia não oficial se espalhou rapidamente por meio de um *blog* que tem mais de 5 milhões de acesso, organizado por um sindicalista professor da rede pública de ensino do DF, e provocou comentários insatisfeitos e ácidos:

#### **Quadro 11 – Posts no Blog do WD sobre a ampliação do ciclo no DF**

##### **Séries ou ciclos na SEDF?**

30/10/2012

Um leitor deste Blog afirmou que a Secretaria de Educação do DF está organizando grupos de trabalhos para elaborar uma proposta de organização dos alunos em ciclos e não mais em séries como é hoje. Você está sabendo de algo neste sentido? Concorda com a proposta de organização dos alunos em ciclos de aprendizagem?

##### **Renato falou:**

O sistema de ciclos tem seus aspectos positivos, mas da forma como querem implantar no DF é uma loucura. Nessa proposta que anda correndo por aí, haveria apenas dois ciclos: Ciclo básico (1o ao 5o ano) e o ciclo intermediário (do 6o ao 9o ano) ou seja, só haveria reprovação no 5o e no 9o ano. Um ciclo de cinco anos é uma loucura, pois seus resultados só podem ser avaliados a cada 5 anos. Um retrocesso. Vindo deste governo....

##### **Helena falou:**

A proposta dos ciclos já existe em alguns estados como Belém, Belo Horizonte, e já foram comprovados resultados positivos. Conheço a proposta e ela é boa. Porém, na minha opinião deveria ser implantada em 3 etapas e gradativamente. Quem não conhece a proposta, sugiro que leia a respeito primeiro, para fazermos reflexões maduras e conscientes. A leitura do texto sugerida aqui no Blog, eu conheço e está bastante esclarecedora.

##### **Comentário enviado pelo leitor deste blog, H M**

“Acho que a implementação do ciclo – aos moldes de SP e MG (no passado), isto é, como mera progressão automática e eliminação da reprovação – merece uma greve tanto quanto o plano de carreira. Falo isso porque sofri o ciclo como aluno em MG e tenho certeza de que foi o divisor de águas na minha formação, em que, a partir do ciclo, a sala de aula se tornou uma zona, e minha aprendizagem foi alta e irreversivelmente prejudicada por isso.”

##### **Professor que espera 2014 disse:**

Concordo plenamente.

Uma asneira dessa magnitude, garganta abaixo, merece uma boa greve. E acho que temos que trazer os pais de alunos para nosso lado. Conheço muitos que não concordariam com isso.

<sup>59</sup> Disponível em <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/11/07>.

<sup>60</sup> Blog do Washington Dourado - Já apresentado na página 57 deste projeto - Disponível em <http://blogdowashingtondourado.wordpress.com>.

**Fátima Oliveira disse:**

Professores, isso é só pra mascarar e zerar a reprovação de alunos. Pensa: fazer dois ciclos como corre por ai na rádio corredor, reprovação apenas no 5º e 9º ano, gente com o “ciclo” BIA já está difícil, imagina se fizerem uma coisa dessa. E mais uma vez os atores principais desse processo ficarão de fora. Sinceramente AFFFFFFFFFFFFFFFFFFFF!!

**Professora muito zangada!!! disse:**

Vou ser sincera: para nós, professores, de certa forma, a implantação de ciclos só diminui nosso trabalho! Deve ser fácil passar o aluno adiante (confesso que tenho uns alunos dos quais me seria extremamente agradável me livrar...), quer saiba, quer não saiba! Porém, PARA A FAMÍLIA deste aluno, o prejuízo é terrível. Imagine: o pai coloca seu filho na escola e segue sua vida, OMISSO (porque pai não participa da escola de seu filho, mesmo!) na construção do saber de seu filho, pois está certo de que nós, os professores, estaremos zelando para que seu “PIMPOLHO” termine o ano com os conhecimentos necessários para avançar em sua vida escolar com os conhecimentos necessários para as séries seguintes. E nós, que até agora damos nosso melhor em sala de aula e continuaremos dando seja “ciclo” seja “série”, já não teremos nosso instrumento de convencimento mais poderoso em nosso dia a dia com nosso alunado: a força da aprovação ou da reprovação! Bem, mas a vida continua, e nossos alunos, então, continuarão em nossas escolas, sendo alçados para séries subsequentes, QUER ESTEJAM PREPARADOS OU NÃO. E aí, um ano, este aluno terá que passar por uma avaliação, quer seja na 5ª, na 8ª ou no MERCADO DE TRABALHO (Não se esqueçam da grande máxima: “O MERCADO CORRIGE!”), e quando este dia chegar, ficará comprovado que o aluno NÃO sabe nada! E que aquele EMPREGO, aquela VAGA NA FACULDADE, aquela BOLSA DE ESTUDO ou ESTÁGIO dificilmente será dele, pois outro aluno, provavelmente vindo de escolas que priorizaram MESMO a construção do saber de seu aluno a conseguirá por estar muito melhor preparado do que o egresso da REDE PÚBLICA! E neste momento, o pai olhará para seu filho preterido e pensará: “Eu deveria ter colocado meu filho para estudar em uma BOA ESCOLA, e não NA REDE PÚBLICA.”, e nem de longe se culpará por não ter participado das escolhas que afetaram tão grandemente o futuro de seu filho, como por exemplo, a SERIAÇÃO ou os CICLOS!...

Fonte: *Blog do WD*<sup>61</sup>

Ao lado da intenção de ampliar o ciclo para os 4º e 5º anos do ensino fundamental e ao mesmo tempo melhorar o trabalho desenvolvido no Bloco Inicial de Alfabetização, o Conselho de Educação do DF publicou a Resolução nº 1/2012 – CEDF que, em seu artigo 5º, institui o Ciclo Sequencial de Alfabetização - CSA:

Art. 25. Fica instituído, no Sistema de Ensino do Distrito Federal, o Ciclo Sequencial de Alfabetização - CSA, composto pelos três anos iniciais do ensino fundamental.  
Parágrafo único. O Ciclo Sequencial de Alfabetização, sem reprovação do estudante, visa à oferta de amplas e variadas oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento de estudos (DISTRITO FEDERAL. CEDF, 2012, p. 8).

Aparentemente essa nova nomenclatura, Ciclo Sequencial de Alfabetização, se traduz no que é hoje o Bloco Inicial de Alfabetização. Parece não haver diálogo entre o CEDF e a SEEDF, embora dois dos subsecretários da SEEDF façam parte do CEDF como conselheiros. Quando a Resolução foi construída, antes da sua publicação, portanto, o Núcleo de Anos Iniciais, que já pensava na reorganização dos 4º e 5º anos em ciclo, não divulgou nada a respeito do Ciclo Sequencial de Alfabetização.

Embora pareçam a mesma coisa, Bloco Inicial de Alfabetização e Ciclo Sequencial de Alfabetização, eles podem apresentar diferenças conceituais. A denominação Bloco pode não ser a mais adequada para o que se imagina como uma escola em ciclo, mas também pode ser

<sup>61</sup> Disponível em <http://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2012/11/07>

redundante chamar de Ciclo Sequencial, considerando que um ciclo já se propõe a ser sequencial. Pela sua estrutura, a Resolução nº 1/2012 – CEDF não esclarece muito o que vem a ser e nem como se dará essa mudança, apenas diz que o Ciclo Sequencial de Alfabetização objetiva oferecer "amplas e variadas oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento de estudos", o que não é muito claro.

Desde a intenção de ampliação do ciclo no DF até a sua efetiva implementação ainda persiste a antipatia por essa organização por parte dos professores, o que reforça a ideia de que orientações incompletas, equivocadas – como as que puderam ser identificadas, por exemplo, nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – podem derrubar qualquer boa intenção de mudança na rede.

Em outubro de 2013, a SEEDF enviou às escolas a Circular Conjunta Nº 01/2013 – SUBEB/SUPLAV/EAPE (DISTRITO FEDERAL, 2013b) – Documento T –, que tinha como “Assunto: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB”. Não obstante o assunto descrito na Circular seja o Saeb, o documento visa orientar as escolas acerca da estratégia de matrícula para o ano de 2014. Assim, a Circular determinava que a Estratégia de Matrícula 2014 deveria

[...] prever que todos os estudantes matriculados no ano de 2013 em turmas de 4º ano nas unidades escolares que aderiram ao 2º ciclo deverão ser matriculados em 2014 em turmas de 5º ano, excetuando-se os alunos que excederem o limite de 25% de faltas, conforme a LDB 9.394/96 e o Regimento desta Secretaria (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 1)

Para amparar essa determinação, o documento discorre sobre a avaliação na escola organizada em ciclos e sobre a progressão continuada das aprendizagens, de forma mais lúcida e mais objetiva que outros documentos analisados para esta pesquisa.

Acerca da concepção avaliativa nos ciclos, a Circular diz que é baseada na lógica formativa e que

A organização do trabalho escolar por meio de ciclos pressupõe a progressão continuada das aprendizagens dos estudantes, que demandam acompanhamento sistemático de seu desempenho por meio de avaliações realizadas permanente e processualmente. A progressão continuada não permite que os estudantes avancem sem terem garantidas suas aprendizagens, contudo as intervenções processuais realizadas ao longo do período é que poderão respaldar tal decisão.

A reprovação no 2º Bloco, do 4º para o 5º ano, é admissível para os estudantes que apresentarem faltas escolares que ultrapassem o determinado pelo Regimento Escolar da SEDF (2009). Além dessa situação, a retenção é possível ao término do 2º Bloco (5º ano), nos casos em que os estudantes não alcançarem (sic.) os objetivos de aprendizagem definidos para o Bloco, como justificativa elaborada pelos professores e registros sistematizados ao longo do processo. Tais evidências justificarão e ou comprovarão as estratégias adotadas pelo professor e pela Equipe de Apoio para atender às necessidades específicas de aprendizagens do estudante em caráter processual e contínuo. Nesse caso se faz necessária anuência do Conselho de Classe (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 1).

A Circular procura deixar claro que a progressão continuada das aprendizagens é um pressuposto dos ciclos e que a não retenção não se confunde com promoção automática, porque pode haver reprovação “nos casos em que os estudantes não alcançarem (sic.) os objetivos de aprendizagem definidos para o Bloco” (*Ibidem.*).

O conteúdo das orientações dessa Circular Conjunta Nº 01/2013 tem uma feição que se assemelha aos documentos orientadores do Ministério da Educação e Ciência, os quais são publicados em Portarias, Decretos-Lei ou em Despachos Normativos no Diário da República, como no Diário Oficial brasileiro, o que reforça o caráter institucional das orientações. As definições do processo avaliativo nas escolas públicas portuguesas, portanto, vêm descritas com a máxima clareza nas orientações oficiais, nas quais constam todos os elementos a serem considerados pelos agrupamentos de escolas, como por exemplo o disposto no Decreto-Lei Nº 139/2012 (PORTUGAL, 2012), publicado no Diário da República, 1ª Série, Nº 129 de 5 de julho de 2012, pelo Ministério da Educação e Ciência de Portugal, que tem

[...] como principal objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar. [...] tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2012, p. 3476).

Para esse Decreto-Lei Nº 139/2012, o Ministério da Educação e Ciência promoveu uma consulta pública que originou um “conjunto vasto de contributos relevantes.” (*Ibid.*, p. 3477), como a definição disposta no Artigo 24º, Inciso I, da Seção I do Capítulo III que estabelece o desenvolvimento das chamadas “Modalidades de avaliação: I - A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.”, Na Seção II, Artigo 25º, são descritos os “Efeitos da avaliação”, os quais transcrevo para socializar a objetividade e clareza dispensados na produção de textos orientadores do trabalho pedagógico naquele país:

- 1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para cada ciclo de ensino.
- 2 — A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino.
- 3 — A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.
- 4 — A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.
- 5 — Em situações em que o aluno não adquira os conhecimentos nem desenvolva as capacidades definidas para o ano de escolaridade que frequenta, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, deve propor as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno, designadamente, nos 1.º e 2.º ciclos, o eventual prolongamento do calendário escolar para esses alunos.

6 — Caso o aluno não adquira os conhecimentos predefinidos para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades definidas para um ano de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.

7 — O previsto no número anterior não se aplica ao 1.º ano de escolaridade.

8 — Verificando-se retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar os conhecimentos não adquiridos e as capacidades não desenvolvidas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do plano da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente (PORTUGAL, 2012, p. 3481-3482)

Destaco que as medidas adotadas, conforme o próprio Diploma descreve, são regidas pela autonomia das escolas na gestão curricular, pela liberdade nas ofertas formativas e por meio de uma “melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades, [valorizando] a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas.” (*Ibid.*, p. 3476). A ênfase que os documentos dão à autonomia e às experiências dos professores, bem como a clareza das informações podem ser fatores que beneficiam a aceitação de novas ou apenas reformuladas orientações pedagógicas.

Assim, a Circular Conjunta Nº 01/2013 procura atribuir mais clareza aos elementos que compõem a avaliação no ciclo, como a questão da progressão continuada especialmente. Contudo, esse documento pode não ter sido “visto com bons olhos”, porque muitas manifestações de repúdio – as quais são muitas vezes até mal educadas e irônicas, bem como de total desconhecimento acerca dos ciclos e da progressão continuada – foram publicadas no *blog* mais acessado pelos professores da rede, como já mencionado anteriormente:

#### Quadro 12 - Comentários no Blog do WD sobre os ciclos no DF

**Dridras disse:**

24/10/2013 às 20:50

Absurdo dos absurdos! Progressão contínua pra quem ver? SEEDF passará por cima, por meio de portaria, de algo que salvo engano, já foi “proibido” pelo judiciário? Pode isso?

Não precisa mais de professores não! SEEDF – GDF entreguem os livros didáticos para que os alunos estudem em casa e nem prova precisará ser feita depois... promova tod@s!

**Drica\* disse:**

24/10/2013 às 16:14

Tudo que vem lá de “cima” é com imposições, de forma radical e o imbróglgio sobra para os professores. (Isso que o atual secretário declarou que iria abrir discussões e ouvir a categoria em relação a essas mudanças) WD, sugiro que substitua onde diz...” você concorda com a “orientação” emitida pela SEDF” pela palavra ...” determinação”. (Ou não é ???)

Sou contra progressão automática, sem avaliação, sem cobrança, sem critérios, ou seja o aluno é EMPURRADO e com certeza mais tarde a culpa do seu despreparo vai ser atribuída para os professores e a escola. Isso não é Educação, é uma estratégia do governo petista que não está preocupado com a melhoria do ensino, e sim com números de aprovação. Nós professores temos que GARANTIR A APRENDIZAGEM dos alunos com total responsabilidade, principalmente nos anos iniciais. Nós professores identificamos as dificuldades e defasagens dos nossos alunos e ao final do processo, somos obrigados a cumprir uma circular? Vamos trabalhar a favor de estatísticas? Temos sim, que superar as repetências, mas a solução não é a “progressão automática”.

Quanto ao blha blha dos ciclos a primeira atitude desse governo era investir pesadamente na formação dos professores, reformulação do material didático, turmas menores, outros...Como? Onde? quando? Tudo foi implementado a toque de caixa, com a determinação e a incompetência do Secretário da pasta da Educação do governador Agnelo do PT.

**Dalmir Armando disse:**

16/02/2014 às 22:59

Ciclos e Semestralidades, sobretudo os Ciclos, é mais um golpe na qualidade da já cambaleante Educação do DF. Trata-se de mais um Projeto Socialista tosco, que visa tão somente criar uma condição de aceleração disfarçada, e desqualificar mais ainda o Professor, deixando -o apenas na condição de mero monitor de alunos cada vez mais ignorantes...

**Roberto Luiz disse:**

13/02/2014 às 19:29

Ciclos e semestralidade é coisa de brasileiro querendo inventar, por isso e outras coisas ocorre uma decadência do nosso ensino. Não tem que inventar muitas coisas, o que tem que ser feito e explicar o conteúdo e fazer um trabalho com qualidade e exigir o máximo do aluno, é uma vergonha passar um aluno com média 5 em uma escola tão fácil como a nossa. [...] Vai vc professor exigir de nossos alunos, se os índices das notas forem baixos a regional liga na escola para saber o que está acontecendo, o que querem e passar todo mundo é uma máquina de fazer peões. Onde 75% do ensino superior é privado o que mais se espera, no Reino Unido 90% do ensino é público. Enquanto fica essa discussão de semestralidade, as escolas privadas renomadas e militares usam uma forma de ensinar dita tradicional e estão aí formando os padrões para os alunos do ensino público. Vai ver quem vai passar em concurso entre outras coisas, mas tem gente q diz conheço várias pessoas que sempre estudaram em escola pública e está bem, também conheço e sempre vai ter. Nossa educação está anos-luz de ser pelo menos boa, não precisa ir longe, alunos do ensino médio não sabem nem a tabuada, o que mais podemos esperar.

**Joao disse:**

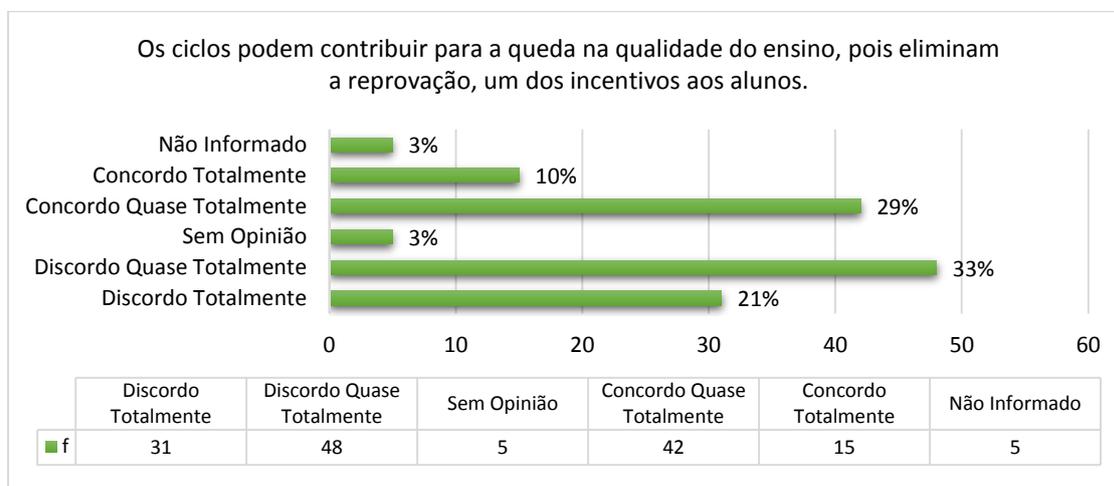
14/02/2014 às 13:51

Ah não, não acabem com o ciclo sou adepto adoro e já aprovei todo mundo esse ano para as próximas series já estão todos aprovados felizes sem saber nada e eu sem ensinar. Ahahah aumentei antecipadamente a estatística da aprovação

Fonte: *Blog do WD.*

Mas, contraditoriamente a essas manifestações, a maioria dos 146 professores do Bloco Inicial de Alfabetização respondentes do questionário aplicado para esta pesquisa não acredita que a escola em ciclo possa contribuir para a queda da qualidade do ensino porque elimina a reprovação, como revela a Figura 27:

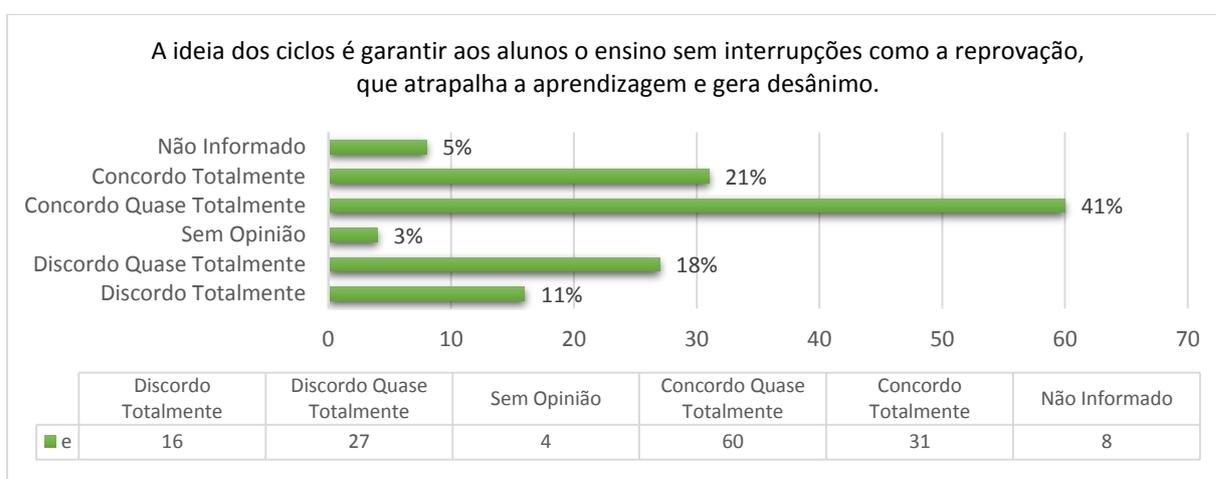
**Figura 27** - Opinião dos professores acerca de uma possível relação entre escola em ciclos e queda da qualidade do ensino.



Fonte: Questionário aplicado aos professores de uma CRE.

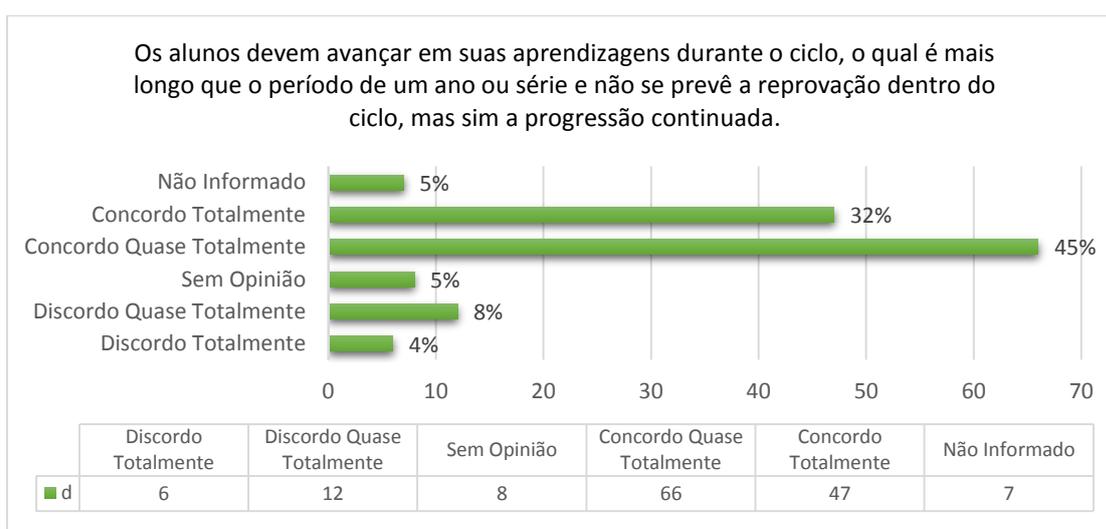
Além disso, 62% dos professores concordam que a reprovação gera desânimo e atrapalha as aprendizagens e que a ideia dos ciclos é, portanto, garantir aos alunos o ensino sem interrupções. E da mesma forma, a grande maioria dos professores pensa que os alunos devem avançar em suas aprendizagens durante o ciclo, o qual é mais longo que o período de um ano ou série e não se prevê a reprovação dentro do ciclo, mas sim a progressão continuada, como comprovam as Figuras 28 e 29:

**Figura 28** - Opinião dos professores acerca do ciclo como organização da escolaridade que favorece o ensino sem interrupções, como a reprovação, que atrapalha a aprendizagem e gera desânimo.



Fonte: Questionário aplicado aos professores de uma CRE.

**Figura 29** - Opinião dos professores acerca da relação entre escola em ciclos e progressão continuada.



Fonte: Questionário aplicado aos professores de uma CRE.

A diferença de percepções acerca dos ciclos – entre as publicações no *blog* e as respostas do questionário – pode ser um indício de que os professores que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização já enxerguem a organização da escolaridade em ciclos diferentemente daqueles professores que porventura não trabalham no Bloco. É bom considerar a esse respeito que mudanças de opinião e de práticas na educação não ocorrem de imediato, assim sendo, o fato de o Bloco Inicial de Alfabetização ter perdurado, apesar das mudanças de governo e, conseqüentemente na estrutura da SEEDF, pode ter sido um ponto positivo.

Inserir-se também nesta probabilidade acerca das diferenças de percepções a ideia de que diferentes organizações da escolaridade em uma mesma escola atrapalhem a compreensão e, quem sabe até, dificultem a mudança nas concepções que estão atreladas aos ciclos. Além disso, é bastante prejudicial um trabalho pedagógico no qual não sejam compartilhados os mesmos objetivos, o que seguramente segmenta o trabalho realizado na unidade escolar.

No final do ano de 2013, como já discutido, a SEEDF anuncia a nova organização da escolaridade em 3 ciclos de aprendizagem com adesão voluntária pelas CRE e pelas escolas respectivamente. Foram muitas as manifestações de professores contrários à ampliação do ciclo, o que pode ter sido resultado, não apenas das experiências vividas e mal compreendidas no DF com a escola em ciclo, mas, notadamente, pelo não esclarecimento por parte da própria rede acerca deste tipo de organização da escolaridade, por meio de seus documentos orientadores, os quais incentivam, inclusive, a mídia a propagar informações errôneas e depreciativas sobre as mudanças no ensino público do DF.

Há, portanto, um grande desafio a ser vencido pela SEEDF em relação ao trabalho no Bloco Inicial de Alfabetização que, embora não tenha absorvido a nova nomenclatura estabelecida pelo CEDF de Ciclo Sequencial de Alfabetização, passou, praticamente a partir de 2012, a não ser lembrado pelo seu nome nos documentos e, principalmente, nas falas dos responsáveis pelo ensino no capital do país. É como se a denominação Bloco Inicial de Alfabetização caísse em desuso com a ampliação do ciclo. Vale dizer também que, mesmo após 9 anos de BIA, a rede ainda não teve condições de compreender a escola organizada em ciclo no DF, o que pode ser verificado claramente pelas inconsistências e equívocos impressos nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco. Além disso, existem muitos outros fatores que influenciam esse tipo de organização da escolaridade e que precisam ser seriamente pensados também para que sua aceitação possa ocorrer, inclusive de infraestrutura, de currículo e, especialmente, no que refere à avaliação e, conseqüentemente, à progressão continuada das aprendizagens dos alunos. A compreensão leva à aceitação, a aceitação leva ao entusiasmo, ao envolvimento e à

persistência por parte de todos para que uma nova organização na escola possa se concretizar em sua essência.

A reformulação na educação pública do DF é aparentemente oficializada pela publicação do Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, s/de) – Documento D – que é apresentado como início do “processo de reformulação da dinâmica da gestão da educação pública.” (*Ibid.*, p. 5). Embora não conste do PPP Carlos Mota sua data de publicação, ele foi divulgado em 2011, explicando a opção pelo título de PPP pelo fato de ser um documento que busca ir além de diretrizes pedagógicas ou operacionais. Explica que a concepção de educação no DF deve ser a de uma educação integral, dizendo que:

A SEDF entende que a educação deve ser referenciada pela formação integral do ser humano. Em outras palavras, a educação deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos. Deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano (DISTRITO FEDERAL, s/de, p. 19).

A avaliação aparece no PPP Carlos Mota primeiramente - de maneira implícita - como o primeiro dos objetivos institucionais listados: “Combater o analfabetismo, o abandono, a retenção, a evasão escolar e a distorção idade-série; (*Ibid.*, p. 25). Todavia, após descrever a estrutura da SEEDF, a distribuição dos alunos nas respectivas etapas e modalidades e os dados da educação no DF provenientes do Censo Escolar/2011 e do Saeb, os quais revelam os desafios da Secretaria quanto ao alto índice de repetência, que “é de 18,12%” (*Ibid.*, p. 36-37), a avaliação somente aparece – também implicitamente - como o 5º desafio: “Desafio 05 – Enfrentar a evasão, repetência e Distorção Idade-Série nos Ensinos Fundamental e Médio.” (*Ibid.*, p. 42), ou seja, a 1ª preocupação da rede é a disposta como “Desafio 1: Ampliação do acesso às Creches” (*Ibid.*, p. 40) e não com as aprendizagens. Essa observação pode ser um elemento simbólico relacionado à constatação, expressa pelo texto do PPP, de que o aluno para a rede pública de ensino do DF ainda não é o “sujeito” mais importante, porque ao discutir no item “3. Sujeitos do processo educativo”, à página 26, o aluno não é apresentado em 1º lugar como sujeito desse processo, mas sim o professor ou, como aparece no texto no item “3.1 – Profissionais da educação” (*Ibid.*, p. 26):

Mesmo reconhecendo a amplitude do trabalho educativo e da importância dos tantos sujeitos nele envolvidos, destacamos o professor, o estudante e o conjunto da comunidade educativa como centrais no processo pelo envolvimento direto para concretizar os objetivos destacados para a escola. ((DISTRITO FEDERAL, s/de, p. 27)

Além dessa constatação, entre os cinco desafios elencados pelo PPP para a educação no DF, os quais falam da reprovação, do abandono, da distorção idade-série, não se incluem entre esses desafios questões referentes à garantia de aprendizagens dos alunos.

À página 45, no item 6 do PPP, são listadas as Propostas e Ações, as quais o documento anseia que devem ser materializadas por meio de medidas caracterizadas em dois tipos: “Políticas Públicas Intersetoriais<sup>62</sup> e Políticas Públicas Intrasetoriais<sup>63</sup> – quando exigem o envolvimento dos diversos setores da SEDF.” (DISTRITO FEDERAL, s/de, p. 47). O Bloco Inicial de Alfabetização se inclui nestas últimas – Políticas Públicas Intrasetoriais – como “Política de alfabetização de todas as crianças no Bloco Inicial de alfabetização - BIA;” (*Ibid.*, p. 48) e, da mesma forma, a ampliação do ciclo: “Política de implementação dos ciclos no ensino fundamental (4º e 5º anos)” (*Ibid.*, p. 48).

A definição do desenvolvimento das propostas e ações do PPP por meio da instauração de políticas públicas denota o interesse da rede em estabelecer compromissos para vencer os desafios descritos por ela mesma. Então, a partir dessas políticas elencadas, o documento parece encaminhar suas intenções para as aprendizagens de forma mais substancial:

Há que se garantir o atendimento a 100% dos estudantes do ensino fundamental, reduzir, no período de 2011 a 2014, o quantitativo de estudantes retidos no ensino fundamental, garantir a permanência de todos com sucesso, comprometer-se com a alfabetização de todos os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e reduzir o número de estudantes que se encontram em situação de defasagem de idade em relação à série/ao ano. (DISTRITO FEDERAL, s/de, 64).

Para essa garantia, o PPP discorre sobre aspectos relacionados a cada etapa/modalidade de ensino no DF e destaca que há as avaliações externas, como a Provinha Brasil e a Prova Brasil, as quais revelam o quanto ainda a proficiência leitora e escritora dos alunos “está longe dos ideais adotados como critérios de letramento.” (*Ibidem.*) e, por isso, o documento espera que

Além da garantia de atendimento a 100% dos estudantes do ensino fundamental e o compromisso de que os estudantes sejam alfabetizados até o segundo ano do BIA, almeja-se a redução, no período de 2011 a 2014, do quantitativo de estudantes reprovados no ensino fundamental, bem como a garantia de permanência de todos com sucesso. Espera-se, ainda, a redução do número de estudantes que se encontram em situação de defasagem de idade em relação à série/ao ano (DISTRITO FEDERAL, s/de, 64 – Grifos meus).

---

<sup>62</sup> “Políticas Públicas Intersetoriais devem ser entendidas como políticas que envolvam outras instâncias do governo, dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada.” (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 47).

<sup>63</sup> “Políticas Públicas Intrasetoriais são aquelas que envolvem apenas os setores internos à SEDF” (DISTRITO FEDERAL, s/d, p. 47).

Sobre essa expectativa demarcada pelo PPP vale ressaltar, como já comentado anteriormente, a divergência de orientações: o PPP Carlos Mota da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, s/d.) prevê que os alunos sejam alfabetizados até o 2º ano, enquanto o PNAIC, até o 3º ano, aos 8 anos de idade. Conforme o próprio PPP, “Dada a complexidade e abrangência de atendimento, o ensino fundamental exige políticas e ações integradas e contínuas.” (*Ibid.*, p. 68), e deveria ser agregado a este pensamento: orientações uníssonas, claras e objetivas.

De qualquer forma, o PPP defende a:

- Organização do trabalho pedagógico na perspectiva da aprendizagem de todos e, conseqüentemente, da aprovação.
- Garantia de acesso, permanência e êxito de todos os estudantes.
- Compromisso para que os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) sejam alfabetizados.
- Adequação da faixa etária à série/ao ano (DISTRITO FEDERAL, s/de, p. 68).

Para a avaliação em seus três níveis, o PPP assegurou espaço exclusivo no item 11.5, porém o espaço não chega a ocupar 2 páginas (119 e 120), apesar de reconhecer que

Pensar a avaliação leva-nos necessariamente a pensar na escola, nos professores e na equipe gestora. Envolve também a percepção dos estudantes e de seus responsáveis. Tem-se discutido o modelo de avaliação que temos hoje, de natureza classificatória e excludente, que vem funcionando como mecanismo que aciona o fracasso escolar, especialmente aos estudantes de classe popular. Para enfrentar essa prática, novas proposições têm sido feitas no sentido de reverter esse quadro (DISTRITO FEDERAL, s/de, p. 119).

Embora o PPP Carlos Mota apresente – diante dos documentos analisados até então nesta pesquisa – um avanço no que diz respeito à abordagem dada ao tema avaliação, inclusive considerando os seus três níveis e os benefícios de sua articulação, ainda são inconsistentes as orientações que reconhecem a avaliação em seus três níveis como processo que compõe o ensino e a aprendizagem, pois não se esclarece no documento em questão cada um desses níveis e não se faz referência clara ao PPP da escola como elemento fundamental da avaliação institucional e nem como instrumento importante de articulação dos três níveis da avaliação, embora diga que “[...] a articulação entre os três níveis de avaliação citados repercutem (sic.) diretamente na qualificação do trabalho docente, na forma de participação da comunidade escolar nos rumos e destinos da escola e na melhora da qualidade das aprendizagens dos estudantes.” (*Ibid.*, p. 120).

Não obstante, a partir do PPP Carlos Mota, os documentos elaborados pela SEEDF começam a manifestar uma feição diferenciada, notadamente no tocante à avaliação e à redação do texto em si.

Em 2012 a SEEDF sofre outra reformulação em sua estrutura organizacional, conforme pode ser extraído da Seção II, página 24, Atos do Poder Executivo, do DODF Nº 87 de 5 de

maio de 2014. A SUBEB e a COENF passam a ser representadas por novos profissionais, os quais se empenharam em reformular outros documentos da rede. Com isso as orientações para o trabalho pedagógico nas escolas públicas do DF e, particularmente, para o Bloco Inicial de Alfabetização adquirem uma nova feição, como o mais recente currículo das escolas públicas do DF que é composto por um *Kit* de 8 cadernos<sup>64</sup>:

- 1 - Pressupostos Teóricos.
- 2 - Educação Infantil.
- 3 - Ensino Fundamental Anos Iniciais.
- 4 - Ensino Fundamental Anos Finais.
- 5 - Ensino Médio.
- 6 - Educação Profissional e a Distância.
- 7 - Educação de Jovens e Adultos.
- 8 - Educação Especial.

O primeiro caderno dessa lista – Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos (DSITRITO FEDERAL, s/d) – Documento A – expõe o histórico da reformulação curricular publicada em 2013, embora não conste essa data nos referidos cadernos, após a SEEDF ter disponibilizado o Currículo de caráter experimental em dezembro de 2010. Em 2011, professores, coordenadores pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central foram convidados para discuti-lo, quando se propôs a escrita de uma nova versão desse documento.

Em 2012, as discussões foram realizadas em Grupos de Trabalho – GT formados por professores, coordenadores pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central que produziram os cadernos que compõem o Currículo em Movimento. Essa primeira elaboração foi submetida às escolas para que fosse reconhecida como válida em 2013. A validação ocorreu nas CRE e nas escolas, por meio de uma formação planejada e desenvolvida pela EAPE, intitulada “Projeto EAPE na Escola – Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” (DISTRITO FEDERAL. SEEDF/EAPE, s/d) – Documento O - e, também, em reuniões realizadas em cada CRE para a produção de textos com sugestões, os quais foram encaminhados à SUBEB para a devida sistematização. Esse “movimento” que mobilizou as CRE e as escolas na reconstrução do currículo, conforme é narrado em seus Pressupostos Teóricos, simboliza, portanto, o esforço para instaurar um

---

<sup>64</sup> A análise realizada para esta pesquisa recai somente nos cadernos Pressupostos Teóricos e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

processo coletivo, participativo e democrático na definição do novo texto curricular, o qual expressa as intencionalidades formativas e políticas e a concepção pedagógica assumida pela SEEDF para o trabalho na escola, como sintetiza a Figura 30 elaborada com intuito de facilitar a análise do documento em questão:

**Figura 30** - Bases teóricas e pedagógicas do Currículo em Movimento para a educação no DF



Fonte: Elaborada pela autora.

O Currículo em Movimento declara para a educação no DF a concepção de educação integral, vista como “um resgate da própria história de Brasília, que se confunde com os ideais de Anísio Teixeira para a escola, como um espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano.” (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 24). O item 2.2 do documento – Concepção de Educação Integral: ampliação de tempos, espaços e oportunidades – explicita que a educação integral deve ocorrer para além de uma escola que apenas oferece um tempo alargado das atividades escolares, pois estas “[...] fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas.” (*Ibid.*, 25).

A concepção de educação integral apoia-se na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico-cultural e nas teorias crítica e pós-crítica do currículo. Estas últimas instauram o currículo como espaço de construção social e de inquietações com as relações de poder, ainda tão presentes na escola, e são elementos fundamentais, em tais inquietações, o diálogo e a

problematização, desafiando professor e aluno a trabalharem juntos o conhecimento e de forma contextualizada. De acordo com Silva (2007, p. 30), “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” e as “As teorias pós-críticas abordam com ênfase as inquietações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, (*Ibid.*, p. 147). Sendo assim, o currículo declaradamente assume um trabalho pedagógico que caminhe contra as relações de poder na escola, as quais, muitas vezes, são vivenciadas por meio da avaliação no âmbito escolar, tanto pela via formal quanto pela informal.

O texto do currículo não estabelece essa relação – entre as teorias assumidas e a avaliação a ser desenvolvida –, mas aponta, como último tema do currículo, um item específico para a avaliação. Apesar da referência inegável que se faz à avaliação, ainda prevalece o costume de separá-la e, ainda, deixá-la para o final das discussões, embora tais discussões sejam genuinamente relativas aos processos de ensino e de aprendizagens, dos quais a avaliação é inerente.

A concepção de avaliação abraçada pelo Currículo em Movimento, igualmente nos demais documentos da rede, é a da avaliação formativa, preocupada com as aprendizagens. Ao longo do texto encontram-se algumas afirmativas que traduzem essa concepção, como por exemplo: “A SEEDF não corrobora nenhum ato avaliativo que seja utilizado para excluir ou cercear direitos educacionais, garantindo assim, a todos, o direito fundamental e inalienável de aprender” (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 74).

Logo no capítulo de apresentação do Currículo há um arrazoado em defesa de uma avaliação que dê conta da realidade social atual, dizendo que os alunos de hoje são bem diferentes de alunos de épocas passadas, por isso “Esse(s) novo(a) estudante requer outra escola, outro profissional, outra relação tempo-espaco escolar.” (p. 13). A partir desse ponto o texto busca evidenciar a perversidade da reprovação e apresentar outros caminhos mais produtores para as aprendizagens dos alunos, defendendo que

Se a reprovação não se mostrou como o procedimento mais adequado para garantir o direito à educação a todos e todas, tampouco os programas de correção de fluxo e aceleração mostraram-se eficazes.

Assim, não podemos ignorar o fato de que nossa história de reprovação e evasão é bem mais longa que a dos ciclos de progressão continuada (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 15).

Assim a progressão continuada das aprendizagens, diferentemente dos outros documentos analisados para esta pesquisa, recebe no Currículo em Movimento um investimento encorpado nas argumentações em sua defesa, que buscam esclarecer a

diferenciação entre progressão continuada e promoção automática e ainda sugerem estratégias que podem facilitar o desenvolvimento da progressão continuada dos alunos.

A concepção de avaliação formativa é assumida pelo Currículo, porque segundo ele “a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória” (DISTRITO FEDERAL, s/da, p. 71), destacando que adota o uso da expressão “Avaliação para as aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2001) por acreditar na intenção da avaliação “para garantir algo e não apenas para coletar dados sem comprometimento com o processo.” (*Ibid.*, p. ). Nessa mesma argumentação, o texto sobre os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento faz diferenciação entre avaliação para as aprendizagens e avaliação das aprendizagens, dizendo que “A avaliação da aprendizagem se sustenta no paradigma positivista e, portanto, distancia-se do avaliado, buscando certa “neutralidade”, enquanto a Avaliação para as aprendizagens se compromete com o processo e não somente com o produto da avaliação.” (*Ibidem.* – Grifos meus). O texto não possibilita compreender sua intenção ao estabelecer a relação entre o positivismo e a avaliação da aprendizagem, deixando transparecer a ideia de negação a esta última”, embora utilize esta expressão reiteradas vezes. A “neutralidade” apontada como característica da avaliação da aprendizagem é questionável, visto que a avaliação somativa – avaliação das aprendizagens, que se “volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado”, tendo por foco os resultados (VILLAS BOAS, 2014, p. 1), assim como a avaliação que ocorre no interior da sala de aula não são neutras.

A despeito dessa tentativa de diferenciação, o documento não faz essa distinção nas teorizações subsequentes, utilizando a expressão “avaliação da aprendizagem” para a avaliação desenvolvida em sala de aula, quando põe em relevo que:

[...] as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014) [...] articulam os três níveis de avaliação educacional: avaliação em larga escala ou em redes de ensino, realizada pelo Estado; avaliação institucional da escola, desenvolvida por ela mesma; e avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob a responsabilidade do professor. A perspectiva é de que esses três níveis interajam entre si e possam contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação pública no DF. (DISTRITO FEDERAL, s/da. p. 74).

Esse lapso pode simbolizar que ainda são voláteis os argumentos que sustentam a concepção de avaliação definida pela SEEDF ou, até mesmo, que os saberes relativos a essa concepção não se encontram substancialmente assentados, a ponto de favorecer redações de documentos oficiais coerentes e coesas.

Seguindo essa reflexão, na página 74, logo após a referência feita à articulação entre os três níveis de avaliação proposta pelas Diretrizes de Avaliação Educacional, o texto diz: “Além das Diretrizes, a SEEDF desenvolve sistema de avaliação de rede.” (DISTRITO FEDERAL,

s/dc, p. 74). Há, pelo menos, duas questões nesse trecho do Currículo que merecem esclarecimentos: primeiro, após um breve comentário acerca da articulação entre os três de avaliação defendida por outro documento da rede, as Diretrizes de Avaliação, sucede a informação de que, além das Diretrizes, a SEEDF desenvolve avaliação em larga escala. As Diretrizes de Avaliação Educacional são um documento orientador das práticas avaliativas pelo sistema educacional no DF, não desenvolvem, portanto, nenhuma avaliação, apenas orientam. Segundo ponto que merece explicação: o texto diz que “a SEEDF desenvolve sistema de avaliação de rede” (*Ibidem.* – Grifo meu), mas diz que “Os testes e demais instrumentos que integrarão esse sistema próprio da SEEDF serão realizados em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA” (*Ibidem.* – Grifo meu); ou seja, a SEEDF, até a finalização desta pesquisa, não divulgou nenhum projeto/programa de avaliação em larga escala de sua própria autoria; todavia, o Currículo em Movimento trata o tema como se o mesmo já se desenvolvesse no DF.

Quanto à avaliação institucional, o Currículo em Movimento avança – comparando-o ao PPP Carlos Mota – na argumentação que define a avaliação institucional como processo relacionado ao PPP da escola e como elemento importante na articulação entre os demais níveis da avaliação presentes no âmbito escolar:

A ideia é que a escola e o docente sejam os primeiros a conhecerem os resultados e junto com o coletivo da escola possam deliberar sobre os ajustes no Currículo e no projeto político-pedagógico da instituição. Esse momento em que se dá o entrelaçamento entre o exame da rede com a avaliação praticada na escola é denominado de avaliação institucional ou avaliação do trabalho da escola e deve ocorrer sempre que houver necessidade de análises nesse sentido. (DISTRITO FEDERAL, s/db, p. 74).

A partir desse ponto, o caderno retoma os princípios norteadores do currículo e a importância da articulação entre os componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada, propondo como eixos integradores a “alfabetização, somente para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), letramentos e ludicidade para todo o Ensino Fundamental.” (*Ibid.*, p. 9). Para tanto, defende o uso de estratégias didático-pedagógicas desafiadoras e que o Conselho de Classe seja participativo, dispondo a avaliação como processo importante para a análise das aprendizagens e para reorganização da prática docente. Aponta também como fundamentais a formação continuada na escola e a coordenação pedagógica como espaço e tempo de trabalho coletivo.

Nesse caderno a concepção de avaliação formativa é reforçada e é defendida como procedimento de “análise e apreciação do processo de ensino e de aprendizagem oportunizando a progressão continuada e assistida das aprendizagens de todos os estudantes de maneira

responsável.” (DISTRITO FEDERAL, s/db, p. 15), e como “redirecionamento da ação didática do professor.” (*Ibidem.*). Para isso, o documento apresenta elementos importantes que compõem o desenvolvimento de uma prática avaliativa formativa, como “autoavaliação para estudantes e demais profissionais da unidade escolar, bem como feedback [...] elementos imprescindíveis para tornar o processo avaliativo em um espaço-tempo das aprendizagens de todos”. (DISTRITO FEDERAL, s/db, p. 9).

O item número 1 do caderno Currículo em Movimento: Ensino Fundamental Anos Iniciais – Documento B - refere-se ao trabalho com as “Linguagens”. No decorrer desse item são discutidas todas as nuances que compõem o ensino da língua escrita no período alfabetizador, bem como são realizadas articulações aos documentos do PNAIC. Especialmente os que se relacionam ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, os quais são entendidos como procedimentos primordiais para

[...] análise e reflexão sobre a língua aliadas ao aperfeiçoamento de textos produzidos. Assim, é preciso construir regras, aprimorar ortografia, usar acentuação e pontuação adequadas, compreender diferentes significados das palavras, utilizar elementos coesivos, entre outros, para garantir continuidade e progressão temáticas, tanto na produção oral quanto na escrita, buscando adequar a fala ou a escrita a situações de uso real da Língua. (DISTRITO FEDERAL, s/db, p. 14).

É importante ressaltar que o currículo incorpora a perspectiva de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para análise do pensamento da criança acerca da língua escrita e estabelece uma relação da psicogênese da língua escrita ao trabalho pautado na concepção de avaliação defendida pela rede:

[...] a avaliação formativa é imprescindível para o redirecionamento da ação didática do professor, tornando-a reflexiva e sustentada em situações contextualizadas, lúdicas, num diálogo multidirecional, que contemple a lógica do processo de aprendizagem. Essa lógica compreende o conceito de psicogênese definido por Ferreiro e Teberosky (1988) e discutido por outros estudiosos, no sentido de encaminhar intervenções para garantir a aprendizagem de todos a partir da gênese do pensamento do estudante, ou seja, de suas hipóteses sobre o que é leitura e escrita. Cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula, portanto, deve ser vista como uma riqueza para organização do trabalho pedagógico, uma vez que as aprendizagens se dão na interlocução com o outro e os diversos saberes. (DISTRITO FEDERAL, s/db, p. 15).

Apesar disso, o documento não cria uma perspectiva de relação entre o teste da psicogênese e a avaliação diagnóstica. Pelo contrário, por meio da leitura desse caderno pode-se criar a falsa ideia de que a avaliação diagnóstica é uma ação realizada somente no início do ano: “O diagnóstico realizado no início do ano nos ajuda a conhecer a turma e a planejar uma proposta de trabalho para o ano, que deverá ser constantemente avaliada.” (*Ibid.*, p. 70). A redação desse caderno do Currículo se deteve no uso do termo “diagnóstico”. Não aparece a expressão “avaliação diagnóstica” e nem mesmo há no texto a relação do uso da avaliação

diagnóstica como processo que compõe a prática da avaliação formativa, funcionando, especialmente no caso da alfabetização, como processo capaz de auxiliar o professor na busca por estratégias pedagógicas que melhor atendam às necessidades individuais de aprendizagens de cada aluno, pois seria essa a principal contribuição do teste da psicogênese no trabalho pedagógico.

Embora não haja destaque para a avaliação diagnóstica relacionada ao teste da psicogênese, o documento, reiteradas vezes, se preocupa em apresentar a avaliação como processo importante no trabalho pedagógico desenvolvido no período alfabetizador: “a escola deve preocupar-se em elaborar quantas estratégias forem necessárias para ajudar estudantes a se desenvolverem.

O item que discute o ensino da Matemática apresenta um subitem específico para a “avaliação para aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, s/db, p. 69), no qual a avaliação é vista como

[...] acompanhamento do processo da aprendizagem, um meio de mostrar o que o estudante já aprendeu e o que precisa aprender [...] A aprendizagem e a necessidade de replanejamento pedagógico são combustíveis essenciais desse processo contínuo e complexo. O processo de avaliação para aprendizagem deve ser diário: fala, produção escrita, gesto, manipulação de um material, olhar reflexivo, pergunta de uma criança, registros que ficaram na carteira e não aparecem no caderno ou na folha de atividade, recusa de realizar uma atividade, entre outros. O processo de avaliação deve estar recheado pela “auscultação” sensível do professor, na busca da melhor compreensão de processos de pensamento, sentimento e significação das crianças. Tudo que acontece em sala de aula pode ser objeto de avaliação. (DISTRITO FEDERAL, s/db. p. 70).

Ao discutir o ensino das Ciências Humanas, o documento destaca “a importância de um fazer didático-pedagógico centrado na avaliação formativa, em que olhar, observar, descrever, registrar e analisar são essenciais para decisões de planejamento com o objetivo de promover as aprendizagens.” (*Ibid.*, p. 101). Os demais itens relacionados às outras áreas do conhecimento não abordam a avaliação e, além disso, não são feitas quaisquer referências aos demais níveis de avaliação presentes no âmbito escolar - institucional e externa em larga escala – no caderno Currículo em Movimento: ensino fundamental anos iniciais.

Enfim, o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF define a avaliação formativa claramente em seu texto, tanto no caderno Pressupostos Teóricos – Documento A – quanto no caderno Ensino Fundamental Anos Iniciais – Documento B. Os dois cadernos se referem à importância da articulação entre os três níveis de avaliação, embora não tenha sido possível perceber nenhuma explicação mais objetiva ou mais clara que pudesse tornar essa articulação compreensível na prática pelos envolvidos no contexto educativo. Talvez, a realização de tais esclarecimentos tenha sido reservada para a formação desenvolvida pelo

“Projeto EAPE na Escola – Currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” (DSITRITO FEDERAL. SEEDF.EAPE, s/d) – Documento O –, discutida no capítulo seguinte deste trabalho, mas, principalmente para as Diretrizes de Avaliação Educacional.

As “Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014-2016” (DISTRITO FEDERAL, s/dc) – Documento C – foram publicadas em 2014 após intenso movimento de discussão em um GT formado por professores da Rede, instituído pela Ordem de Serviço Nº 06 de 27 de novembro de 2013 – DODF nº 249 e contou com a participação de colaboradores internos, das GREB das diversas CRE, da SUPLAV e da EAPE, além de uma colaboradora externa, professora da Faculdade de Educação da UnB. Foram disponibilizadas para consulta pública no ambiente eletrônico da SEEDF até o final do ano de 2013 e houve a sugestão, por parte da esfera central, de que fossem discutidas durante a Semana Pedagógica de 2014 em todas as CRE, o que atribui traços de coletividade e participação na sua construção.

Essas Diretrizes de Avaliação Educacional foram construídas com o objetivo de “organizar e envolver — de maneira articulada — os três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala (ou de redes), tendo a função formativa como indutora dos processos que atravessam esses três níveis por comprometer-se com a garantia das aprendizagens de todos.” (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p. 9), o que, sem dúvida, dispensa ao documento um caráter inovador e status de referência, não somente para a rede pública de ensino do DF, mas também para os diversos sistemas de ensino do país.

As Diretrizes de Avaliação apresentam uma linguagem que se difere da apresentada nos demais documentos analisados para esta pesquisa, pois, além da clareza das informações, intenta estabelecer diálogo com os professores e, ainda, os convida a discutir, em suas respectivas escolas, com toda a comunidade escolar, o processo avaliativo por elas proposto. Fundamentam-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural e defendem a concepção de educação integral, em consonância com o Currículo em Movimento, a qual, segundo os dois documentos, considera a multidimensionalidade humana, bem como os direitos coletivos. Assim sendo, o documento defende a educação sob a perspectiva integral esclarecendo que esta não coaduna com a “lógica do poder punitivo comumente percebido nos processos avaliativos” (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p. 10).

Assim, a partir dessa declaração, o documento “discute concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas,

especialmente nas práticas avaliativas realizadas no cotidiano das Unidades Escolares” (*Ibid.*, p. 11), sustentando-se e intercedendo, no decorrer de suas páginas, pelo desenvolvimento da avaliação formativa na educação do DF. Por isso, é enfático quanto à ideia de que “avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida.” (*Ibidem.*). Nota-se, a partir da Apresentação (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p. 9-11), a conotação pretendida pelo documento: de que a avaliação tem posição de centralidade na organização do trabalho pedagógico da escola. A Apresentação das Diretrizes é assinada pela SUBEB e pela SUPLAV, considerando o fato de a avaliação em seus três níveis estar sob a responsabilidade da SUPLAV, situação definida pela nova estrutura organizacional da SEEDF, e considerando o claro entendimento de que não há como se discutir avaliação fora das questões relativas aos processos de ensino e de aprendizagens, bem como não faz sentido o contrário.

As Diretrizes de Avaliação Educacional defendem que a avaliação deve trabalhar “na perspectiva da progressão continuada da aprendizagem de todos.”, ressaltando que a progressão continuada não deve se confundir com promoção automática, mas não aprofundam nessa questão tão presente na percepção dos professores da Rede, apenas esclarecem que a promoção automática consiste “em regularizar o fluxo escolar sem a garantia das aprendizagens necessárias” (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p. 10). Há a intenção de explicar melhor a progressão continuada quando trazem o Registro da Avaliação – RAV e o Registro do Conselho de Classe como elementos que podem contribuir para que os alunos tenham a oportunidade de progredir continuamente, todavia dizer que devem constar “nessa descrição todas as informações referentes às aprendizagens já construídas e aquelas ainda não construídas pelo estudante, bem como as intervenções necessárias à progressão ininterrupta do processo” (*Ibid.*, p. 15), pode não produzir os efeitos esperados quanto à compreensão da progressão continuada, porque só o registro não dá conta. Ademais, esses dois registros, que fazem parte das responsabilidades docentes dos professores do DF há muito tempo, ainda não adquiriram posição de apoio da prática avaliativa e pedagógica.

Outro argumento defendido pelo documento em questão para o desenvolvimento da progressão continuada é utilizar-se da “Vivência” como estratégia assegurada pela LDB Nº 9.394/1996, que preconiza, em seu Art. 24º, inciso V, alínea c, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, p. 9). A “Vivência” é, portanto, uma estratégia pedagógica que oferece ao aluno a possibilidade de vivenciar o ambiente de sala de aula em outra turma de ano/série mais adiantado que o seu por um determinado período, quando este demonstra conhecimentos curriculares acima daqueles

definidos para o ano/série em que está matriculado, cabendo ao professor analisar suas potencialidades, bem como o seu desenvolvimento como um todo e, a partir do que o aluno tenha evidenciado nesse período de vivência, e possa, assim, decidir sobre o seu avanço para o ano/série seguinte ou não. Sendo assim, tal estratégia não atende às perspectivas da progressão continuada das aprendizagens, a qual precisa ser entendida como circunstância resultante do trabalho pedagógico da escola e, mais ainda no caso do Bloco Inicial de Alfabetização, que é estruturado sob a perspectiva de ciclo de aprendizagem, como aspecto inerente, integrante e necessário para que a escola seja mesmo em ciclo. Embora o documento faça uma observação pertinente de que a “Vivência” não tem como ocorrer dissociada de um processo avaliativo formativo e diagnóstico, há outra situação que afasta a “Vivência” das reais dimensões da progressão continuada: os documentos da SEEDF analisados para esta pesquisa, de uma forma ou de outra, clara ou não, defendem que as aprendizagens devem ocorrer para todos, assim como o trabalho pedagógico deve ser organizado para que todos avancem e a “Vivência”, por sua vez, fica restrita a uns poucos alunos que, se derem sorte, poderão ser candidatos a passar para o ano seguinte.

O que ainda parece não ser compreendido é que a progressão continuada não tem nada a ver com a presunção de “passar” o aluno de um ano para o outro. Tem a ver com a ideia de que somente um trabalho pedagógico organizado, estruturado, planejado coletivamente por meio dos elementos provenientes de uma avaliação formativa na escola, na qual estão interligadas a avaliação da sala de aula, a avaliação externa e a avaliação institucional, poderá contribuir para que haja aprendizagens continuamente progressivas de todos os alunos e de cada um. Vale ressaltar que a sugestão da “Vivência” pode, ainda, dificultar a compreensão da escola em ciclo, a qual exige um comportamento muito mais que coletivo da escola, exige uma postura colegiada, participativa e de corresponsabilidade sobre todos os alunos, bem como precisa das naturais heterogeneidades entre os alunos para facilitar o avanço de todos e, no caso, a “Vivência” faz um caminho diferente disso, pois sugere trocar de sala e de professor aquele aluno que demonstra conhecimentos avançados. Então, como ficam aqueles que evidenciam conhecimentos aquém do esperado?

As Diretrizes de Avaliação Educacional discutem a avaliação formativa nos diversos segmentos da educação no DF, destacando as características desse tipo de avaliação para cada etapa do ensino, mas não há uma discussão específica para o Bloco Inicial de Alfabetização. Há riqueza de exemplos de instrumentos/procedimentos que podem potencializar a avaliação formativa, inclusive a tarefa de casa é discutida oportunamente como estratégia que pode

adquirir caráter formativo. E sobre isso, o documento esclarece que não é o instrumento utilizado na avaliação que a define como formativa ou não, mas sim o uso que se faz dele, aproveitando o pensamento de Hadji (2001). No entanto, no que se refere especificamente ao Bloco Inicial de Alfabetização, o documento é limitado porque não discorre, por exemplo acerca de um dos instrumentos mais populares entre os professores alfabetizadores atuantes no Bloco: o teste da psicogênese, o qual carece de investimento nos documentos e nas ações de orientação pedagógica da Rede, porque há evidências da sua utilização muito mais para classificar os alunos do que para auxiliar o professor na organização do seu trabalho pedagógico, conforme é abordado mais adiante neste relatório. Além disso, as Diretrizes de Avaliação Educacional não realizam nenhuma articulação da avaliação em seus três níveis às estratégias previstas para o trabalho no Bloco Inicial de Alfabetização como os reagrupamentos e o projeto interventivo, ambos intimamente relacionados, dependentes e resultantes de um processo avaliativo formativo. Tais estratégias aparecem no documento estranhamente e apenas no item “2.4 Recuperação Contínua”:

O registro da intervenção processual (recuperação) deverá ser feito nos diários em que constarão as necessidades apresentadas pelos estudantes e os relatos das atividades realizadas para a promoção de seu avanço. A intervenção poderá ser conduzida por meio de atividades diversificadas, no horário das aulas ou no contraturno, assim como por meio de reagrupamentos, projetos interventivos e outros recursos criados pela escola, sempre considerando a etapa/modalidade e as condições de aprendizagem em que o estudante se encontra. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 40).

Posicionar o reagrupamento e o projeto interventivo como estratégias que podem servir para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio é perfeitamente compreensível, contudo é mesmo de causar estranhamento que esse documento não tenha se atentado para o que é proposto para o Bloco Inicial de Alfabetização, o qual, desde 2005, vem tentando sustentar suas perspectivas didático-metodológicas sem muito sucesso, situação que pode ser perfeitamente resultante da inconsistência nos processos orientadores e formadores promovidos pela Rede. Era de se esperar que as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, documento definidor do processo avaliativo nas escolas públicas do DF, ao discutir a avaliação formativa em cada segmento/modalidade, designasse espaço nessa discussão também para o Bloco Inicial de Alfabetização, considerando, especialmente, a ampliação do ciclo no DF, mas também o fato conhecido pela própria esfera central da Rede de que as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização mereciam esclarecimentos quanto aos aspectos que se são intrinsecamente relacionados à avaliação, no qual se incluem os reagrupamentos, o projeto interventivo e, notadamente, a progressão continuada das aprendizagens.

Quanto à avaliação em seus três níveis, as Diretrizes de Avaliação Educacional destacam o Conselho de Classe como instância privilegiada para a interseção entre eles, pois argumentam que no Conselho pode haver autoavaliação pela escola, por meio de uma reflexão acerca da coordenação pedagógica, dos projetos desenvolvidos pela escola e por meio dos resultados emanados dos exames externos em larga escala, o que atribui ao Conselho de Classe uma característica formativa para retomada de ações, para planejamento e organização do trabalho pedagógico, tendo o PPP da escola como foco e “potencializador da gestão pedagógica da escola.” (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p. 44).

Nesse caminho, o Projeto Político-Pedagógico aparece como “integrador dos processos da escola” (*Ibid.*, p. 57) e tem na avaliação institucional espaço para analisar sua implementação, identificar suas potencialidades e fragilidades, bem como orientar a sua retomada para a “garantia da qualidade social do trabalho escolar.” (*Ibid.*, p. 56). Assim, a avaliação institucional é discutida nesse documento de forma esclarecedora e incentivadora para que a escola possa aproveitá-la para “reflexões mais amplas” (*Ibidem.*) e como momento capaz de mediar a avaliação da sala de aula e a avaliação externa. Porém, o mesmo não ocorre quanto à avaliação externa em larga escala, que não recebe o mesmo aprofundamento, a fim de auxiliar a escola a lidar com os diferentes exames aos quais são submetidas, de forma a aproveitá-los qualitativamente para as aprendizagens dos alunos. No item “5. Sistema permanente de avaliação educacional do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p. 60-62), último item do documento, antes das Considerações Finais, há única e exclusivamente uma apresentação da pretensa avaliação em larga escala aplicada nas escolas públicas do DF, a qual é definida como

[...] testes para o Acompanhamento do Desempenho Escolar dos Estudantes [que] serão realizados em dois períodos distintos, de maneira informatizada, gerando, neste caso e em tempo real, o retorno para o estudante, para os docentes e toda a equipe de gestão que precisam reorientar ou ratificar suas práticas a partir do que poderá proporcionar a análise dos resultados decorrentes dessa avaliação. (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p. 61).

Assim, as Diretrizes de Avaliação Educacional não discutem as avaliações externas já em desenvolvimento: Provinha Brasil, ANA etc., apenas mencionam algumas delas quando falam que “Ao trazer para o Conselho de Classe os dados emanados dos exames externos (Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, a unidade escolar promoverá a reflexão sobre seu Projeto Político-Pedagógico”. (DISTRITO FEDERAL, s/dc, p. 47).

Enfim, apesar de o documento ser intitulado “Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014-2016” há uma nítida predileção pela discussão sobre a avaliação para as aprendizagens praticada na sala de aula, embora tenha sido dispensado à avaliação institucional certo aprofundamento. Assim, ainda que esse documento proporcione melhor entendimento e aprofundamento acerca da avaliação quando comparado aos demais documentos da Rede analisados para esta pesquisa, deixa a desejar se olharmos pelo prisma de um documento que foi produzido tão-somente para orientar sobre a avaliação em seus três níveis, mas que não inclui em suas reflexões as avaliações externas em larga escala. Como, então, tais Diretrizes pretendem auxiliar a escola a relacionar, interligar, articular os três níveis da avaliação, ideal reiteradamente proposto no texto? Para que a escola tenha condições de visualizar essa relação entre os três níveis, não basta que ela aceite a concepção de avaliação formativa, não basta que ela entenda que a escola precisa se autoavaliar, é fundamental que a escola possa atribuir caráter formativo às outras avaliações presentes no âmbito escolar, é preciso que a escola compreenda que em sua autoavaliação devem estar incluídos não só os resultados das avaliações externas e larga escala, mas primordialmente a interpretação desses resultados, o que exige reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Além do mais, é muito importante que a escola conheça as intenções de cada um desses exames e o que pode surgir a partir dele na escola e na sociedade.

De resto, fica o entendimento de que os documentos orientadores pedagógico-curriculares da SEEDF defendem a avaliação formativa e a articulação entre os três níveis de avaliação, mas ainda de forma tímida, assim como as ações realizadas pelos níveis central e intermediário da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização observadas nesta pesquisa, o que obviamente é refletido no trabalho da escola e na sala de aula.

O próximo capítulo dedica-se a discutir a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização a partir do que dizem os professores e da realidade avaliativa observada em uma sala de aula do 2º ano do Bloco.

## A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: o dito, o pensado e o feito



O que é real, palpável, concreto, não sei se é  
mesmo real, palpável, concreto. Para mim é  
evidente e é claro que aquilo que é evidente e  
é claro, muita vez é nebuloso, é escuro. E o  
verdadeiro, o que importa, o que  
crucial, nem sempre é visível.  
Às vezes simplesmente estamos, onde  
há onde não e, onde parece  
e nada existe, onde parece  
estar vazio... Mas quando  
olhamos através do visível  
, do concreto, aí aparece a  
miragem e percebemos que  
que o concreto é apenas  
algo de fluido, transitório.

Gilberto de Almeida

A poesia concreta de Gilberto de Almeida ilustra de forma inspiradora a ideia de que aquilo que vemos e que nos parece tão nítido e evidente nem sempre o é, o “concreto” pode ser “fluido”. Os capítulos precedentes deste relatório de pesquisa buscaram expor o “palpável” do caso estudado, mas o que eu vi e ouvi, o que li e compreendi é que me levaram a enxergar além do “real”, possibilitando-me atravessar a porta da realidade das orientações e das ações acerca da avaliação e chegar à prática avaliativa na sala de aula do Bloco Inicial de Alfabetização.

A SEEDF, por meio de sua estrutura administrativo-pedagógica, descrita no capítulo anterior, tem uma prática convencionada de levar até a escola e, conseqüentemente, até o professor as orientações concernentes ao desenvolvimento do processo educativo. Essa prática dilui-se em um protocolo de correspondências oficiais, em geral por meio de documentos Circulares<sup>65</sup>, e de reuniões ou de encontros pedagógicos. Inserem-se também, nesse protocolo, ações de cunho especificamente formativo, como é o caso dos cursos de formação continuada, em geral, sob a responsabilidade da EAPE. Assim sendo, durante o desenvolvimento desta pesquisa e levando em consideração os seus limites, busquei observar essas ações, a fim de tornar menos fluida a análise da realidade e assegurar interpretações confiáveis advindas dos demais instrumentos/procedimentos de investigação utilizados para a coleta de informações, as quais respondem as questões de pesquisa.

Para um entendimento mais apurado sobre como decorrem as orientações e as ações da SEEDF acerca da avaliação em seus três níveis, durante as entrevistas perguntei aos Colaboradores 3, 4 e 6 quais são os caminhos percorridos pelas orientações da SEEDF até chegarem à escola e à sala de aula e quais ações são realizadas pelas esferas central e intermediária e pela escola com base nessas orientações. Não obtive respostas prontamente objetivas de nenhum dos entrevistados de cada esfera, no entanto a Colaboradora 4 teceu uma avaliação que demonstrou sua percepção e preocupação acerca do protocolo da Rede:

*A Regional tem procurado acompanhar esse processo...sistematizar esse processo...fazer orientações bem claras e formais para que as coisas fiquem bem óbvias. Mas infelizmente a gente sabe que têm essas três dimensões que é a do pensado, do dito e do feito. Temos trabalhado também no sentido de romper essa visão que as escolas têm...quebrar essa visão que as escolas têm da Regional como uma instância fiscalizadora, uma instância que só vai à escola para cobrar... não é fácil. (C4).*

Por não ter obtido uma resposta objetiva, insisti na pergunta. Dessa forma, a Colaboradora 6 detalha o processo vivido pela CRE quanto ao fluxo e quanto à dinâmica das

---

<sup>65</sup> As Circulares chegam aos destinatários tanto pela via tradicional, impressa, que deve ser retirada pelo interessado no setor de Expediente da CRE, como também por meio eletrônico, o que confere mais agilidade no recebimento da correspondência.

ações/orientações pedagógicas que, pela riqueza das informações, sua declaração foi transcrita na íntegra para este relatório:

*“Hoje a gente está vivendo uma fase em que a escola tem deixado inclusive em alguns momentos de realizar a sua função precípua pra fazer a práxis social. Então a práxis pedagógica fica um pouco de lado e a práxis social acaba ganhando mais espaço... Então, se você apenas pega o documento e... claro, as orientações que são da Rede, a gente encaminha... a gente tem que encaminhar, porque nós fazemos parte da Rede... porque a Regional não pode ser uma ilha, embora ela tenha um projeto de trabalho articulado ao projeto maior da Rede... das políticas públicas... das diretrizes... É lógico que a gente pensa que cada Regional imprime sua marca no trabalho e a gente procura imprimir o nosso... Mas as orientações que são gerais... os trabalhos que são da Rede como um todo... eles são encaminhados... A minha preocupação é que elas [as orientações] não sejam encaminhadas via e-mail ... friamente... porque é o que eu digo lá pro grupo, que não adianta... se você mandar esse documento desse jeito não adianta, não vai ter eco lá na escola... ele vai chegar e pode ficar na gaveta... na mesa do diretor... que entrega pro coordenador e ele tem tantas coisas pra fazer...ele tem que substituir professor...e a coisa vai ficando... Então, eu tenho uma preocupação que, quando chega uma orientação, primeiro: eu faço questão de ler todas, então tudo que vai pra GREB vai pro meu e-mail também.. Segundo: tem algumas que a gente faz exatamente como está, mas tem algumas que são de orientações pedagógicas que, por conhecer a realidade da Regional e por estar mais próxima, eu procuro fazer uma redação em cima dessa redação que veio, muitas vezes dando até mais detalhes, mais orientações voltadas a especificidade do trabalho que as escolas realizam na Regional. Principalmente quando são orientações pedagógicas, a gente procura detalhar mais. Por exemplo: na última que veio da avaliação institucional, a SUBEB fez uma Circular única com uma página, a nossa tinha três, com ficha, com modelo de relatório, seguindo também a orientação da Subsecretaria de Educação Básica, que também estava sugerindo relatório. Em relação a avaliação das aprendizagens... existem as Diretrizes de Avaliação da Rede, o BIA tem a proposta do BIA [referindo-se às Diretrizes Pedagógicas do BIA] que traz uma discussão mais aprofundada. Agora... da avaliação das aprendizagens a gente tem pouca possibilidade de intervir, porque ela é a avaliação que o professor faz na escola, com seus estudantes. As orientações que nós fazemos é sempre procurando reforçar o que está na estratégia pedagógica do BIA [referindo-se às Diretrizes Pedagógicas do BIA]. Então, não tem muita coisa escrita sobre isso não, elas ocorrem nos fóruns de coordenadores e com os estudantes nas comunidades...por exemplo... quando os professores nas comunidades de aprendizagem indicam o tema avaliação, aí nós trabalhamos, estudamos sobre avaliação e outras temáticas. Nós levamos outras discussões, mas que não ficam restritas apenas na intenção de prescrever ou de dar orientações metodológicas, mas também de discutir concepção.” (C6).*

A Colaboradora apresenta pelo menos três posicionamentos que merecem ponderação:

1º. Há uma preocupação com a efetivação das orientações pedagógico-curriculares da SEEDF na escola, deixando clara sua percepção de que nem tudo que é orientado é realizado e que a escola não tem desenvolvido totalmente sua função pedagógica, sugerindo, até, que deixa de ensinar. No entanto, a CRE, segundo ela, busca tornar as orientações mais claras por meio das ações que desenvolve, as quais são discutidas mais à frente neste capítulo.

2º. Ainda há dúvidas quanto ao documento orientador do trabalho no Bloco Inicial de Alfabetização, o qual passou por reformulações desde a implementação do Bloco no DF. O documento já foi chamado de Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização, mas sua versão mais atual é intitulada Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização desde 2012, quando foram publicadas e distribuídas para todo o corpo docente dos anos iniciais, inclusive na CRE participante desta pesquisa em encontro pedagógico preparado exclusivamente para este fim. Embora possa parecer apenas uma troca ingênua de

denominação, pode também representar pouca intimidade com o documento e, ainda, prejudicar a sua popularização entre os envolvidos no processo educativo do Bloco, porque ao referir-se a ele por meio de diferentes nomenclaturas pode sugerir a existência de vários documentos e não de um único produzido pela Rede com orientações e esclarecimentos específicos acerca do Bloco Inicial de Alfabetização.

3°. Quanto às orientações/ações acerca da avaliação para as aprendizagens, a Colaboradora acredita que, como ela é de responsabilidade do professor e ocorre na sala de aula, a CRE tem pouca possibilidade de intervir e que as orientações para esse nível de avaliação já constam das Diretrizes de Avaliação Educacional e das Diretrizes Pedagógicas do BIA. Segundo a Colaboradora, a CRE reforça as orientações provenientes desses documentos, mas quando o tema é suscitado pelos professores. Todavia, ao se falar em intervenção, não necessariamente se trata de uma ação de interferência ou de intromissão, pode significar assistência, mediação e, sendo assim, como dito pela própria Colaboradora, nem tudo que é *pensado* ou *dito é feito*, talvez porque nem tudo o que está escrito seja plenamente compreendido a ponto de levar o professor a crer naquelas orientações e a levá-las para sua prática pedagógica, exigindo, portanto, estudo, discussão entre os pares, reflexão etc.

Em contrapartida, ao ser convidada a responder a mesma pergunta, a Colaboradora 6 encaminha seu pensamento para outra vertente e declara que há falhas nas orientações para o CRA advindas do NUANIN, as quais são a base de seu trabalho junto às escolas:

*“Nós aqui estamos caminhando, porque nós já temos uma certa vivência, uma certa experiência, mas eu acho que em questão de orientação mesmo, eu acho que está bem falho. Eu penso que as Regionais... que está todo mundo... muita gente que está começando agora, que entrou este ano [referindo-se aos coordenadores articuladores do CRA de outras CRE]. Eu acho que estão tendo muita dificuldade, porque o trabalho está ficando focado mais no PNAIC, as discussões, as reuniões conosco têm ficado mais no PNAIC”.* (C6).

A Colaboradora 6 conta o que lhe incomodava à época em que a entrevista foi realizada; para ela as reuniões com os coordenadores articuladores dos CRA, organizadas por polos<sup>66</sup> pelo NUANIN, deixavam a desejar em alguns aspectos, mas naquele momento incomodava o fato de não ter havido orientação quanto aos Relatórios de Avaliação – RAV<sup>67</sup> dos alunos e nem mesmo quanto aos Registros de Acompanhamento<sup>68</sup> que as escolas deviam preencher e encaminhar à CRE:

<sup>66</sup> Foram chamadas de “reuniões por polos” as reuniões previstas para ocorrerem por grupos de CRE próximas geograficamente.

<sup>67</sup> O RAV, Registro de Avaliação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi criado pela Portaria Nº 77 de 3 de fevereiro de 2009. É considerado um registro da vida escolar do aluno.

<sup>68</sup> Registro de Acompanhamento – Trata-se de uma planilha na qual o professor analisa o desenvolvimento (“Conhecimento/capacidade”) do aluno com base em descritores como: “Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.”. Para cada descritor, o professor deve marcar “sim”, “parcialmente” ou “não”.

*Como a gente não teve orientação... a gente fez um nosso [referindo-se ao Registro de Acompanhamento]. (C6).*

Isso pode ter acontecido da mesma forma com as demais Coordenações Regionais de Ensino.

A respeito das orientações/ações do NUANIN junto aos coordenadores articuladores dos CRA, a Colaboradora 3, professora da equipe responsável pela sistematização e execução de programas e projetos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental na esfera central da SEEDF, socializou, praticamente fazendo um “desabafo”, sua opinião sobre a funcionalidade da estrutura organizacional da SEEDF:

*“Às vezes eu penso que não precisa ((risos)) de um Núcleo dos Anos Iniciais para acompanhar o processo do BIA entendeu? Porque as Regionais já são organizadas e autônomas no trabalho delas. Então, às vezes, eu fico me perguntando: “Gente, o que nós estamos fazendo aqui?!” ((risos)). Eu fico tentando entender esse processo, que é uma Subsecretaria de Educação Básica, que dentro dela tem uma Coordenação de Ensino Fundamental, dentro dessa Coordenação tem um Núcleo dos Anos Iniciais... É, eu entendo que esse Núcleo deveria estar fazendo a interlocução e a articulação com esses Centros de Referência em Alfabetização e, às vezes, eu não sei até que ponto a gente consegue fazer essa articulação e essa interlocução, porque as Regionais já se sentem autônomas para desenvolver esse trabalho.” (C3).*

A manifestação da Colaboradora 3 também sofre reflexos do texto da Portaria Nº 45/2013 que prevê uma série de responsabilidades para os coordenadores articuladores dos CRA e determina apenas uma ação ao NUANIN, o que, para ela, reforça sua hipótese de que o Núcleo de Anos Iniciais poderia simplesmente não existir na estrutura da Rede:

**C3:** *Nós temos uma portaria... Embora essa portaria tenha sido mudada ao longo do tempo... Acho que é a quarenta e um ou a quarenta e cinco do CRA e ali existe uma série de atribuições do Centro de Referência em Alfabetização e uma só atribuição que diz respeito a nós aqui, que fazemos essa interlocução.*

**Pesquisadora:** *E qual é essa atribuição?*

**C 3:** *Essa interlocução com eles... Então, é, por exemplo, quando eu assumi aqui o Núcleo dos Anos Iniciais, qual era a minha proposta? Bom... agora que eu tenho cento e sessenta coordenadores do Centro de Referência em Alfabetização... Então, qual foi a minha proposta organizacional para conseguir atingir esses orientadores, articuladores do CRA: vamos dividir em polos. Então, vamos dividir polo um, polo dois, polo três, porque uma pessoa fica responsável pelo polo um, uma pelo dois, outra pelo três, somos uma equipe. Vamos sentar toda terça-feira, organizar o trabalho pedagógico e planejar. O que nós vamos falar no polo um tem que ser o mesmo que se vai falar no polo dois e no polo três, apesar de serem diversos e realidades diferentes. Mesmo se a gente quisesse, claro, nunca iríamos falar a mesma coisa, mas tinha uma linha, não é? Isso era a minha proposta de organização do trabalho pedagógico, porque assim a gente poderia instalar no polo... por exemplo no polo um, Sobradinho, Planaltina, Paranoá, São Sebastião, Plano Piloto, Guará, que são mais próximas daqui, a gente poderia estar trocando experiências entre essas Regionais de Ensino, a gente poderia estar fazendo discussões ali para que veio o Pacto de Alfabetização pela Idade Certa... O que é esse Pacto... Vamos entender o pacto? Vamos dar conta da estrutura do Pacto?*

A resposta da Colaboradora 3 não satisfaz a pergunta feita durante a entrevista para esta pesquisa acerca dos caminhos percorridos pelas orientações da SEEDF até chegarem à escola e à sala de aula e quais ações são realizadas com base nessas orientações, porque, embora ela

explique sua intenção na organização do trabalho do Núcleo, não responde qual é a atribuição do NUANIN, o que é compreensível, pois nem mesmo o texto da Portaria consegue definir exatamente qual é essa função, restringindo-se a determinar ao Núcleo a realização de reuniões periódicas para estudo:

Art. 4º A Coordenação do Ensino Fundamental – COENF, por meio de seu Núcleo dos Anos Iniciais (NUANIN), realizará periodicamente encontros pedagógicos de formação continuada, com os Coordenadores Intermediários do Ciclo de Aprendizagem e com os Coordenadores Pedagógicos - Articuladores do Centro de Referência em Alfabetização/ Orientadores de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de todas as Coordenações Regionais de Ensino (CRE). (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 11).

Talvez, por causa dessa inexatidão quanto à sua incumbência, o NUANIN tenha se dedicado muito mais ao PNAIC do que ao Bloco Inicial de Alfabetização, como relatou a Colaboradora 6 e como, de fato, eu pude observar ao acompanhar as reuniões no Núcleo, as quais ficaram restritas ao Pacto, especialmente à volta de sua implementação, porque foram detectados vários problemas na formação oferecida pela UnB – motivo de muito descontentamento entre os coordenadores articuladores dos CRA –, bem como problemas quanto ao pagamento das bolsas aos orientadores de estudos e aos professores alfabetizadores cursistas.

A professora da equipe responsável pela sistematização de programas e projetos pedagógicos no âmbito de todo o ensino fundamental na esfera central da SEEDF, Colaboradora 2, segue a mesma linha de pensamento da Colaboradora 3, que, ao ser questionada sobre a função da COENF em relação ao Bloco Inicial de Alfabetização, não consegue explicá-la. Ainda que tente demonstrar sua valorização e preocupação com o Bloco, limita-se a explicar por que o articulador do CRA é o mesmo orientador de estudos do PNAIC:

**Pesquisadora:** *Como você explica o trabalho da COENF e do NUANIN em relação ao Bloco Inicial de Alfabetização?*

**C2:** *Olha... eu não teria assumido a COENF se eu não tivesse voltada para o Ensino Fundamental. Então isso é um ponto. Desde o primeiro momento, nós encontramos vários desafios, mas eu vou lhe dizer assim sem nenhum constrangimento, eu acho que... você viu pela minha fala ao começar que eu sempre fui apaixonada pela alfabetização...acho que não tem como você pensar num projeto de sociedade... e aí eu vou mais longe, se você não pensar num povo alfabetizado. Então, meu projeto de sociedade passa por um povo alfabetizado, se o povo não tiver isso... e hoje a gente vai um pouco mais adiante, não é? Hoje vai não só na alfabetização, a gente vai na concepção maior de letramento e tudo. Então, eu volto a dizer que o PNAIC caiu como uma luva para nos ajudar, porque era muito difícil montar o CRA. Nós tínhamos desigualdades no Distrito Federal, se você comparar Ceilândia e Sobradinho... tentaram fazer esse movimento de ter o CRA, estou dando um exemplo, porque não é só o exemplo de Sobradinho... quando você vem para esse lado aqui é que você vê as dificuldades. Então nós temos 5 ou 6 regionais que estão tendo o primeiro contato com os documentos, com o BIA, através do CRA, esse ano. Existem ainda essas fragilidades... Eu precisava de 128 professores para montar os CRA, e eu precisava de 156 para serem orientadores do PNAIC. Por questões de gestão, eu não iria conseguir os dois... eu não tinha como separar... Então hoje tem alguns orientadores de estudo que estão entrando agora nesse processo do CRA, que acham que deveria apartar, que é muita*

*coisa... é muita coisa, mas não tem jeito... eu sou CRA, você é PNAIC... eu estou entrando na coordenação e você está saindo da coordenação e estamos falando as mesmas coisas! Então, por questões de gestão e por questões pedagógicas só tinha uma maneira de fazer, era juntar.*

Quanto ao entendimento de como ocorrem as orientações/ações da COENF para o Bloco Inicial de Alfabetização e qual caminho percorrem até chegarem as salas de aula, obtive a seguinte resposta da Colaboradora 2:

*Ai... essa, vamos dizer assim, é que é a nossa grande meta. Nós temos que trabalhar. (C2).*

Os colaboradores desta pesquisa, aqueles diretamente responsáveis pelo Bloco Inicial de Alfabetização na esfera central da SEEDF, não tiveram condições de responder exatamente o que é reservado como responsabilidade aos seus respectivos setores no que diz respeito ao Bloco. Assim sendo, pode ser considerado natural que algumas orientações esperadas pelos articuladores dos CRA não tenham sido realizadas, como é o caso manifestado pela Colaboradora 6 quanto ao RAv e quanto às Fichas de Acompanhamento dos alunos. Embora possa parecer uma preocupação burocrática, apenas de como se deve preencher tais documentos, esta merece atenção, pois pode traduzir outra importante carência nas orientações/ações do NUANIN para os articuladores dos CRA: as que se referem à avaliação desenvolvida no Bloco Inicial de Alfabetização, pois esses documentos estão intimamente relacionados à prática avaliativa do professor.

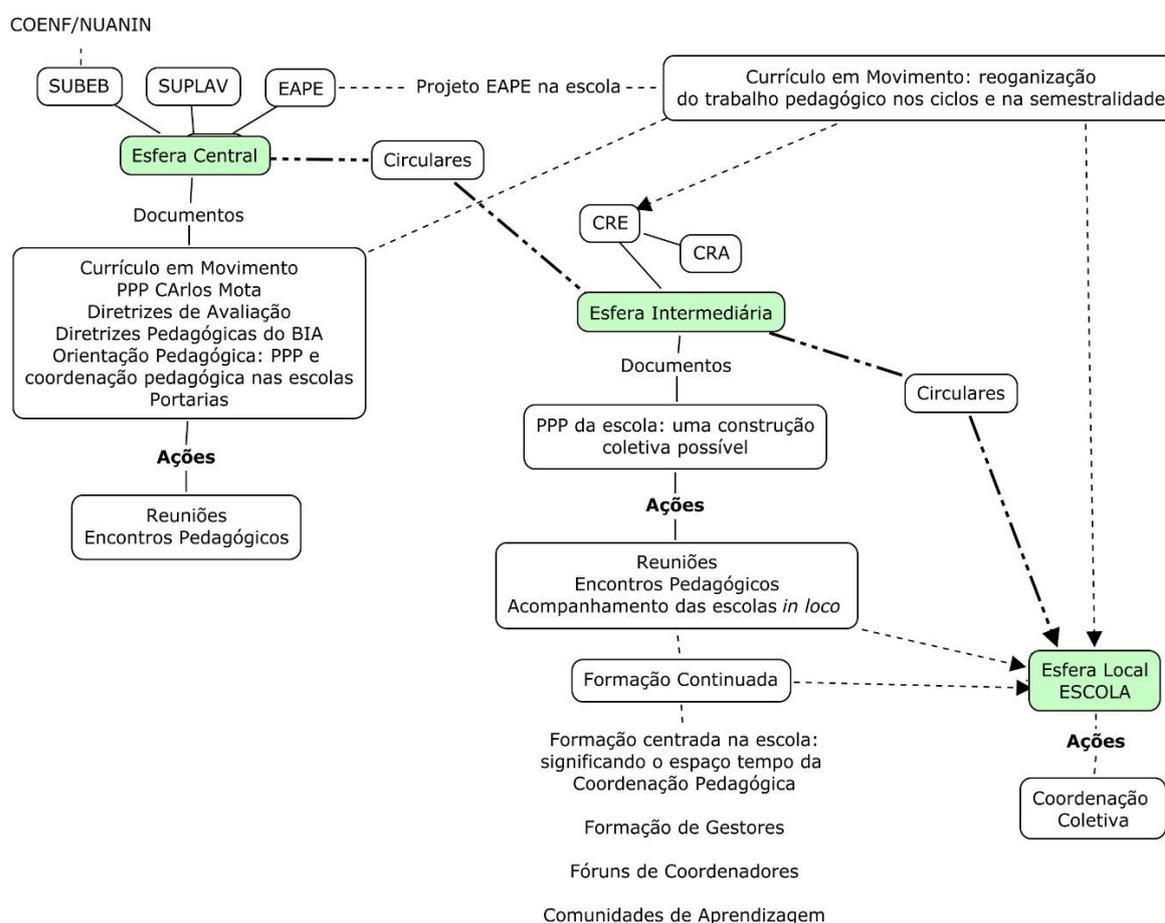
A declaração da Colaboradora 3 pode ter alguma fração de verdade quando diz não entender o porquê da existência do Núcleo de Anos Iniciais, pois é notória a importância das Coordenações Regionais de Ensino – CRE para o sucesso das orientações prescritas pela SEEDF e é inegável a independência da COENF/NUANIN. Como exemplo, a CRE participante desta pesquisa buscou desenvolver ações específicas para a propiciar melhor compreensão das orientações, as quais estão oficializadas por meio dos documentos curriculares e são, muitas vezes, particularizadas ou esmiuçadas pelas Circulares encaminhadas aos setores destinatários das respectivas orientações. O CRA, por sua vez, no que se refere especificamente ao Bloco Inicial de Alfabetização é, conforme foi anteriormente evidenciado, o setor designado para levar até o professor as orientações pedagógicas da Rede por meio de ações planejadas para esse fim. Além disso, a EAPE, pela formação continuada, procura também sistematizar tais orientações paralelamente ao trabalho desenvolvido pela CRE/CRA.

O que ficou bastante claro é que cada CRE/CRA se estrutura de maneira diferente quanto à vazão das orientações da rede, organizando ações conforme exige e se comporta sua realidade. Não há, portanto, uma norma a esse respeito. Sobressai, então, nessa trajetória das orientações/ações da SEEDF, o papel dos supervisores e coordenadores pedagógicos nas

escolas, os quais ficam encarregados de “reproduzir” junto ao corpo docente as informações e orientações pedagógicas recebidas pela CRE/CRA principalmente nas coordenações coletivas que ocorrem às quartas-feiras em todas as escolas.

Na intenção de retratar de maneira elucidativa o percurso ou o movimento das orientações/ações pedagógico-curriculares da rede, as quais transitam pelas esferas central, intermediária e local da SEEDF, a Figura 31 foi elaborada para representar sinteticamente essa dinâmica, desde as subsecretarias pedagógicas até a escola, e para contextualizar as análises subsequentes neste relatório. Vale dizer que há elementos nessa trajetória que são próprios da CRE participante da pesquisa, como é o caso das “comunidades de aprendizagem”:

**Figura 31** - Trajetória das orientações/ações pedagógico-curriculares da SEEDF



Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo como parâmetro esse fluxo representado pela Figura 31, estruturei a observação participante seguindo as ações da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização, conforme foi esclarecido no Capítulo I. Considerando a quantidade de horas de observação realizada e as

evidentes limitações desse tipo de relatório, não é possível narrar cada ação observada na íntegra e nem mesmo é o foco desta pesquisa, por isso o quadro sinótico disposto no Apêndice O foi criado para dar visibilidade à observação realizada, por meio de uma caracterização geral e resumida de cada ação observada.

Assim sendo, a partir da visão de todo o período de observação realizado para esta pesquisa, passo a expor especificamente os episódios observados nas ações da Rede relativos à avaliação em seus três níveis, os quais foram divididos nas esferas:

1. Central – Subsecretarias pedagógicas.
2. Intermediária – Coordenações Regionais de Ensino – CRE e Centros de Referência em Alfabetização – CRA.
3. Local – Escola.

## **1. A avaliação em seus três níveis nas ações formativas e informativas da SEEDF: reuniões, encontros pedagógicos e na formação continuada oferecida para o Bloco Inicial de Alfabetização**

### **1.1 Na esfera central**

As subsecretarias pedagógicas, diretamente ligadas ao Gabinete do Secretário de Educação do DF, realizam, em geral, atividades direcionadas à esfera intermediária da Rede, as quais são diluídas em reuniões formativas e informativas e encontros pedagógicos. No caso do Bloco Inicial de Alfabetização, a SUBEB, por meio da COENF/NUANIN, é a subsecretaria diretamente responsável pela sua coordenação, cabendo à EAPE a oferta de formação continuada aos profissionais da educação. Assim, durante o período de observação para esta pesquisa, que ocorreu entre 2012 e 2013, acompanhei diversas ações planejadas e executadas por esta subsecretaria, as quais são relatadas e aqui divididas em:

- 2.1.1 Reuniões ou encontros pedagógicos da SUBEB/COENF/NUANIN.
- 2.1.2 Curso do Projeto EAPE na escola - “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa.

#### **1.1.1 Reuniões ou encontros pedagógicos da SUBEB/COENF/NUANIN**

As ações direcionadas ao Bloco Inicial de Alfabetização são programadas pela SUBEB/COENF/NUANIN no intuito de favorecer o entendimento e consequente

desenvolvimento dos pressupostos do Bloco na escola. Entre os anos de 2012 e 2013, essas ações ocorreram, quase em sua totalidade, conforme o cronograma previsto nas “Estratégias Anos Iniciais 2013” (DISTRITO FEDERAL, 2013c) – Documento I -, por meio de reuniões/encontros pedagógicos quinzenais com os coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA. Acompanhei 18 reuniões. Desse número de reuniões observadas, pude perceber o anseio da equipe central de contribuir o máximo possível para o trabalho a ser desenvolvido pelas equipes da esfera intermediária com esforço e dedicação, buscando alternativas que melhor pudessem atender as especificidades do DF e de cada CRE. O esforço se revelou bastante quando a equipe conseguiu, por exemplo, ampliar consideravelmente o quantitativo de coordenadores/articuladores dos CRA, que praticamente triplicou. De 68 esse número passou a ser de 165 coordenadores/articuladores. Esse aumento ocorreu em função da formação exigida pelo PNAIC, mas não se pode negar a sua relevância para o Bloco, pois, certamente, mais articuladores nos CRA indicavam maior e melhor acompanhamento do trabalho no Bloco Inicial de Alfabetização.

No entanto, o esforço emanado pelo grupo da esfera central nem sempre se mostrou suficiente durante as reuniões que pude acompanhar, primeiro porque percebi que as reuniões poucas vezes tinham objetivos claros para os coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA, a pauta de algumas delas somente era conhecida no momento da reunião. Em segundo lugar, essas reuniões não foram sempre esclarecedoras, principalmente para aqueles articuladores recém-chegados, os quais, por serem de diferentes áreas de formação e não serem todos professores com experiência em alfabetização, apresentavam muitas dúvidas, tanto quanto ao trabalho que lhes aguardava, quanto ao próprio Bloco Inicial de Alfabetização. Além disso, as reuniões, que tinham o propósito de durar em média 3h, ficavam mais da metade do tempo dedicadas a informações, o que não era negativo, mas não se aprofundava em nada, sem contar os vários encontros que se resumiram em socializar desconfortos e questionamentos por parte dos coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA e que, nem sempre, foram respondidos, causando mais desconforto.

Nas reuniões dedicadas a estudo e aprofundamento de determinadas temáticas, fiquei na dúvida se elas foram mesmo significativas do ponto de vista de ampliação de conhecimentos, porque as temáticas foram “discutidas” por meio de apresentações realizadas pelos coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA, que tinham maior afinidade com um ou outro assunto, e que traziam para suas respectivas

apresentações suas convicções, as quais não eram literalmente as previstas pelos documentos da rede ou foram apresentações superficiais.

Sobre a profundidade das discussões, destaco a primeira reunião que observei, no dia 11 de maio de 2013, a qual foi quase toda dedicada a passar informações. Naquele período, as intenções da Rede de ampliar o ciclo já eram praticamente uma certeza e, nessa reunião, apenas nos últimos 15 minutos é que se discutiu essa questão. Pouco se falou sobre os ciclos, sua concepção e características, restando aos coordenadores a posição unânime de que não seria adequado implementar os novos ciclos sem incluir o corpo docente nessa discussão. Considerando a repercussão negativa veiculada pela mídia impressa e digital, bem como as conversas entre os pares que resultaram em depoimentos de rejeição a essa política educacional, talvez, os coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA fossem os profissionais que melhor poderiam contribuir para demover o clima de negação aos ciclos no DF, por serem eles os mais diretamente ligados ao trabalho com os anos iniciais nas escolas. Apesar disso, essa reunião não trouxe melhores esclarecimentos e nem mesmo possibilitou aos coordenadores segurança para lidarem com essa temática junto aos professores.

Das apresentações realizadas pelos coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA de uma CRE, faço especial referência a duas que ocorreram em 2012, nos dias 25/5 e 15/6. A primeira tinha o foco na alfabetização, assunto de extrema importância, afinal alfabetizar é o trabalho do Bloco Inicial de Alfabetização, e a segunda abordou o que se denominou de “pós-alfabetização”. Sem dúvida, as apresentações foram claras e houve bastante participação dos demais coordenadores e articuladores. Todavia, o que chamou a atenção, tanto em uma como na outra reunião, foi o fato de darem expressivo destaque a uma metodologia/didática não prevista nos documentos da SEEDF analisados para esta pesquisa, em especial nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – Documento E. As Diretrizes defendem a necessidade de o professor alfabetizador conhecer “o processo por meio do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (DISTRITO FEDERAL, 2102, p. 29), processo esse pautado na perspectiva psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, conforme diz o próprio documento. No entanto, as apresentações nas referidas reuniões pautaram-se basicamente na proposta de alfabetização do Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA, coordenado pela professora Esther Grossi, por meio do projeto “O prazer de ler e escrever de verdade”, que editou o teste da psicogênese, não somente quanto à forma de realizá-lo como também enumerando diferentemente os níveis da

psicogênese, os quais são definidos por Ferreiro e Teberosky, (1999) como quatro: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Para Grossi, são três níveis - pré-silábico, silábico e alfabético – e dois intermediários, para ela o silábico-alfabético não deve ser considerado um nível. Não questiono, de forma nenhuma, a metodologia do GEEMPA, e sim a efetividade de se discutir em poucas horas uma proposta didática que, além de não constar do principal documento orientador do Bloco, é recheada de detalhes que exigem muito estudo. Além disso, é fato conhecido pela SEEDF que ainda há incompreensões acerca das orientações do Bloco, que ainda não se percebe, por exemplo, os chamados “princípios do BIA” como elementos integrantes realmente do trabalho pedagógico.

Como os documentos defendem um determinado trabalho, espera-se que as ações da Rede, as quais são direcionadas para esse mesmo trabalho, estejam em consonância com o que os documentos estabelecem. Caso contrário, pode haver confusão e, sobretudo, um trabalho pedagógico totalmente alheio aos documentos e ao que se diz em reuniões, porque não se tem, assim, um parâmetro real, não se sabe o que a SEEDF quer. Então, por que não aproveitar esses encontros para estudar os documentos, dirimir dúvidas por meio de sua leitura, ampliar seu entendimento buscando compreender o que dizem os autores que os fundamentam? Em outras palavras, por que trazer outras informações se nem mesmo as impressas nas Diretrizes Pedagógicas, no Currículo em Movimento e no PPP Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, s/d.) são conhecidas e, menos ainda, desenvolvidas na sala de aula? Ademais, já existe o reconhecimento de que há dificuldade de orientar o professor, de levar informações precisas até ele, como admitiu a Colaboradora 1, professora responsável, na esfera central da SEEDF, pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas para todos os níveis e modalidades da educação básica no DF, durante a entrevista semiestruturada.

*“Eu acho que as Diretrizes precisam avançar, acho que elas têm problema, mas como é todo um trabalho coletivo e assim não entendo que a gente não possa mudá-lo de caneta sem uma discussão, porque a exemplo da avaliação que não muda por decreto, a gente precisa fazer um trabalho de conscientização, de discussão, de rever como rede. Então isso é um processo, é uma certa paciência que o gestor precisa ter e é um exercício difícil para mim, para mim tudo era para ontem, mas o para ontem, uma decisão daqui, ela vai chegar na sala do professor do BIA muito depois, além de muito depois ela chega distorcida... Sabe telefone sem fio? É um problema gravíssimo aqui na rede. A comunicação é falha. A comunicação do ponto de vista material mesmo, tecnológico, e a comunicação do ponto de vista das discussões, dos encaminhamentos que vão se desdobrando e ganhando outro entendimento. Como instância central que pensa, a gente não dá conta, não tem perna para chegar diretamente na base, porque o BIA é a faixa de atendimento dos anos iniciais... é a nossa maior faixa de atendimento na rede. Com o quadro de professores que nós temos aqui trabalhando dificilmente a gente chega lá. Então, desdobrando documentos e propostas eles chegam lá na ponta distorcidos. E do ponto de vista tecnológico o mesmo, até uma circular, um documento, se não for bem discutido, tem várias interpretações.” (C1)*

À vista disso, uma reunião que tinha o objetivo de ampliar conhecimentos sobre alfabetizar no Bloco Inicial de Alfabetização e na qual eram participantes muitos articuladores pouco inteirados do que propõe o Bloco, surtiria mais efeito um estudo que se inclinasse sobre as Diretrizes e, no caso, que refletisse sobre o uso do teste da psicogênese, bem como sua relação com os reagrupamentos, por exemplo. Ressalto que não se fez nenhuma relação do teste da psicogênese com a avaliação diagnóstica, nem mesmo de sua aplicação sob a perspectiva de avaliação formativa proposta pelas Diretrizes Pedagógicas do Bloco.

Vale dizer que, excetuando uma palestra realizada por Villas Boas e Pereira (2012) sob o título “Ciclos, avaliação e progressão continuada”, em agosto de 2012, proferida aos coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA, das 18 reuniões ou encontros pedagógicos que pude acompanhar durante o período de observação, somente em três houve alguma discussão sobre avaliação,

A primeira delas ocorreu no dia 01/6/2012, quando os coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA foram convocados para uma reunião extraordinária para discussão sobre a Provinha Brasil. O NUANIN apontou, inicialmente, algumas questões sobre a Provinha, dizendo que

*“É um instrumento diagnóstico criado em 2008 que não vem para ranquear, vem para promover a intervenção na prática pedagógica. É preciso ver como a escola irá agir para melhorar a aprendizagem... daí a importância dela ser bem organizada na escola, que a escola se volte para ela. O ano passado começou com matemática já na 2ª fase, esse ano foi atípico porque houve um atraso do MEC. Para nós do DF ela ocorre dentro do nosso calendário. Ela avalia a chegada do aluno no 2º ano e como ele sai. Ela acontece em duas fases. Mas o foco é acompanhamento, intervenção. Hoje já se pensa na Provinha de Ciências - não sabemos quando - há quem defenda que ela vem também com ranqueamento... Aí entram as várias correntes, as várias teorias, mas hoje isso não existe ainda.”* (Representante do NUANIN e responsável pela reunião)

Embora tenha sido feito somente este pronunciamento acerca dos propósitos da Provinha Brasil, percebi a intenção da SUBEB/COENF/NUANIN de esclarecer a finalidade diagnóstica do exame. Todavia as exposições não incluíram reflexões que relacionassem esse diagnóstico ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e pela escola como um todo, apesar de defender que o preenchimento da Ficha Síntese<sup>69</sup> significava possibilitar:

*“Melhor condição de trabalhar com os dados, de fazer a reflexão na escola e na CRE também. A CRE tem que fazer uma reflexão à luz desses dados, desde o acompanhamento da escola na aplicação e após. É primordial que a regional se envolva nisso - na organização e reflexão dos dados, tentando ver que intervenção está sendo necessária... E o Núcleo também.”* (Representante do NUANIN e responsável pela reunião).

*“A intenção é que a ficha seja útil para o professor – no caso a ficha síntese da turma – seja útil para a escola – a ficha síntese da Unidade Escolar e seja igualmente útil para CRE – a ficha síntese da CRE. Mas é preciso observar, porque acaba que o coordenador preenche todas as fichas e o professor*

<sup>69</sup> Planilha na qual o professor registra os acertos dos alunos em cada questão da Provinha da Brasil.

*não vê sentido nessa ficha.*” (Representante do NUANIN responsável pela apresentação sobre a Ficha Síntese).

A Reunião girou em torno basicamente das informações acerca do preenchimento da Ficha Síntese e dos procedimentos estabelecidos para a aplicação da Provinha. Ainda que tenha sido citado que esta Ficha serve para dar visibilidade do que cada aluno desenvolveu e do que ainda precisa desenvolver e que revela “dados suficientes para os professores trabalharem”, não se aprofundou no debate de como a escola poderia interpretar esses dados, observando, por exemplo, o que favoreceu ou não os resultados emanados da Provinha, bem como de que forma a escola poderia propor intervenções a partir deles ou, ainda, que tipo de intervenções poderiam ser realizadas tendo como parâmetros, inclusive, as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.

A superficialidade com que determinados temas são tratados junto aos coordenadores intermediários de anos iniciais e aos coordenadores/articuladores dos CRA pode culminar no tratamento desses respectivos temas com a mesma ligeireza nas escolas, o que se comprova pela fala de uma coordenadora articuladora de um CRA que participava da reunião:

*“Temos dificuldade de fazer o professor entender isso que você está falando - ele acha que isso é um trabalho burocrático da secretaria da escola. Ele não vê como esse instrumento é valioso e vai auxiliar na prática dele [Referindo-se à Ficha Síntese].”* (Coordenadora articuladora de um CRA).

No dia 09/11/2012 realizou-se outra reunião sobre a Provinha Brasil. No início dessa reunião foi dito que os coordenadores intermediários de anos iniciais e os coordenadores/articuladores dos CRA haviam participado de uma palestra bastante esclarecedora acerca da aplicação e dos propósitos da Provinha, o que lhes repertoriou para falar sobre esse teste com os professores, coordenadores e supervisores pedagógicos nas escolas (Não tive conhecimento da realização dessa palestra, por isso não pude observá-la). A partir daí, foram apresentados os dados colhidos das Fichas Síntese de todo o DF, como o índice de acertos por questões e a síntese de desempenho de todos os alunos na Provinha. Mas chamaram-me a atenção as várias declarações dos coordenadores articuladores dos CRA que demonstravam a pouca valorização prestada à Provinha Brasil por parte das escolas, constatada pelos coordenadores em vários momentos, até, por exemplo, no ato de recolha dos cadernos de prova na CRE, pois várias escolas só o fizeram na última hora da véspera da data da aplicação. Além disso, foi apontado também o alto índice de falta dos alunos no dia da Provinha, podendo significar que as famílias dos alunos desconhecem o porquê da Provinha Brasil e, assim, “*as crianças vão continuar faltando mesmo.*” (Coordenadora articuladora de um CRA).

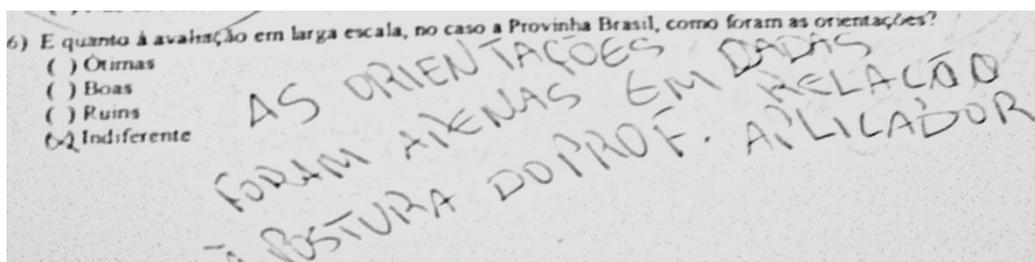
Além desses aspectos apontados pelos coordenadores articuladores dos CRA, pude observar outros quando acompanhei a aplicação da Provinha Brasil no dia 05/6/2013 em um

Centro de Ensino Fundamental. A realização da Provinha ocorreu conforme os rituais conhecidos em aplicação de exames, em larga escala ou não, apesar de se tratar de crianças muito pequenas e daquela prova não prever classificação por notas ou menções. Os 25 alunos da turma estavam sentados em filas bem organizadas, de modo que cada aluno estava bem distante do outro. Durante todo o período de aplicação, a professora dizia, muitas vezes em tom áspero e alto, frases como: *“Agora não é hora disso!”*; *“Agora você está fazendo a Provinha. É coisa séria. Não é brincadeira e não pode conversar!”*; *“Meu amor, não pode ler alto. Em dia de prova, a gente não fala.”*; *“Oh, turma! Silêncio! Por que em dia de prova é assim? Começa todo mundo em silêncio e depois vira bagunça. Aí, depois tira nota ruim. Não dá certo.”*. Tudo isso pode ter provocado um clima tenso e, provavelmente, divergia de todo o ambiente que corriqueiramente os alunos em fase de alfabetização vivenciam em suas salas de aula, quando são convidados a ler em voz alta, a conversar com os seus colegas para a realização de determinadas atividades – como é o caso dos reagrupamentos, que favorecem o trabalho com a formação de parcerias -, sem contar que participam de atividades lúdicas, como brincadeiras, jogos etc., os quais lhes ajudam a aprender melhor e mais prazerosamente. Enfatizar que prova é coisa séria, pode demonstrar e cultivar nos alunos a ideia de que as demais atividades realizadas na sala de aula não o são e, pior, pode atrapalhar sua desenvoltura na realização da Provinha Brasil, prejudicando os seus resultados, pois os alunos podem não demonstrar o que de fato já sabem, tendo um desempenho diferente e abaixo do que costumam obter em suas salas de aula. Em sua pesquisa de doutorado Dias (2014) verificou também que pode haver prejuízo nos resultados da Provinha por causa da “ansiedade gerada pela tensão causada no momento da prova [...] Embora isso possa ocorrer, consideramos que a questão pode estar no modo como a aplicação dos testes é conduzida”. (DIAS, 2014). Não observei, apesar de tudo isso, durante essas duas reuniões, nenhuma reflexão a esse respeito e nem mesmo uma discussão que articulasse a Provinha Brasil às demais avaliações realizadas na escola, a despeito da informação de que os coordenadores/articuladores do CRA tenham sido orientados acerca da Provinha Brasil por meio de palestra.

Apesar disso, 60% dos professores que responderam ao questionário classificaram as orientações quanto à Provinha Brasil como boas, 13% como ótimas e apenas 7% classificaram as orientações como ruins, denotando que, apesar de a esfera central não discutir/estudar essa temática com os coordenadores/articuladores dos CRA com o aprofundamento necessário, os CRA, por sua vez, organizaram-se a fim promover orientações junto às escolas. Mas, mesmo assim, é possível que tais orientações tenham se resumido à aplicação da Provinha, como

apontou um professor respondente do questionário, que aproveitou o espaço em branco da folha para completar sua resposta à questão 26, a qual questionava como foram as orientações quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil:

**Figura 32** – Anotações feitas por um professor em espaço em branco do questionário aplicado aos professores do Bloco Inicial de Alfabetização.



Fonte: Fotografia realizada pela autora.

Para a Colaboradora 3, a Provinha Brasil não tem tanta representatividade para o trabalho em sala de aula, justamente, talvez, porque a esfera central ainda não consegue orientar o professor quanto ao seu aproveitamento pedagógico, o que atrapalha também qualquer possibilidade de promover sua articulação aos demais níveis de avaliação:

*“Eu acho a Provinha Brasil importantíssima... eu acho que a Provinha Brasil vem pra o professor perceber “Caramba, olha, o meu aluno tá assim e agora a partir daqui eu vou fazer isso mais isso mais isso pra ele avançar.” ... mas nós não temos essa cultura aqui no DF... então a Provinha Brasil vem, assim, o professor aplica, não estou generalizando... porque em algumas Regionais isso não acontece, em algumas escolas, nem é Regional, não, é em algumas escolas... Mas aqui... não sei se é por falta de equipe técnica pra fazer isso, eu acho que é. Nós não temos condições de fazer uma análise pedagógica da Provinha Brasil, entendeu? É falho isso. Então, por exemplo, a gente tem uma ficha síntese maravilhosa, onde lá na escola eu tenho a minha turma, eu sei direitinho como que a minha turma está. Eu mando para a gestão reunir de toda a escola, que manda pra CRE. A CRE une para nós, manda pra nós, a gente tem apenas os dados, mas a gente não faz uma análise pedagógica dessa Provinha.” (C3)*

Pelo que a Colaboradora 3 disse, é possível que isso também aconteça no âmbito da escola, que a escola realize a prova e após isso preencha uma planilha, mas não analise os dados, não desenvolva um estudo pedagógico acerca do que os alunos já aprenderam ou do que eles ainda precisam aprender. A partir desse pensamento, perguntei também à Colaboradora 3: a Provinha está servindo, então, a que na escola?

*“Eu acho que ela não está servindo a nada. Se a escola não é aquela que discute e tem uma organização do trabalho pedagógico de entender que a Provinha é pra isso, não serve pra nada.” (C3).*

A despeito desse posicionamento da Colaboradora 3, em pesquisa de doutorado realizada por Dias (2014, p. 259-262), ficou claro que a Provinha Brasil pouco tem sido útil para a esfera central da SEEDF. Em contrapartida, embora se tenha falado da sua baixa valorização por parte

das escolas, a autora concluiu que “diante de uma política curricular fraca e praticamente ausente para a rede pública de ensino do Distrito Federal, a PB [Provinha Brasil] passa a servir como parâmetro de referência para a alfabetização.”, sendo, portanto, instrumento importante para a prática docente, inclusive por significar, conforme Esteban (2009, p. 48), “como um dos indutores da chamada qualidade da educação”. Porém, tudo isso não indica exatamente que possa haver redução do currículo, pois na mesma pesquisa, Dias (2014, p. 259) constatou que há mudanças nos planejamentos a partir da Provinha, já que os resultados aparecem quase que instantaneamente. Ao mesmo tempo, há o risco de que as matrizes de referência sejam parâmetro para uniformizar práticas curriculares e que o trabalho pedagógico seja consumido pelo “treino” para a realização do exame, como sinaliza também Dias (*Ibid.*). Por isso, é indiscutível a necessidade de que a esfera central da SEEDF desenvolva ações mais produtoras para “convidar” professores, coordenadores, articuladores e gestores a estudarem os documentos relativos à Provinha Brasil.

A reunião realizada pelo NUANIN no dia 26/4/2013 abordou vários aspectos relacionados ao trabalho dos coordenadores intermediários de anos iniciais e coordenadores/articuladores dos CRA, partindo de uma discussão intitulada “Quem somos nós?”, na qual, por meio de *slides*, fez-se uma reflexão acerca da estrutura da Rede, focalizando a posição e a responsabilidade de cada um até chegar no aluno. Essa discussão serviu para contextualizar o que o Núcleo pretendia salientar: a necessidade de “*articular ações entre todos para chegar até os professores e estudantes. Não é fácil. Demanda coragem, organização e paciência. Quando as ações se perdem, não chegamos a atingir nossos objetivos.*” (C3). Foi expressiva a preocupação da equipe da esfera central da Rede em discutir ações que pudessem assegurar um trabalho que surtisse efeito na escola. Em seguida, foram apresentados os “desafios” que lhes aguardavam, especialmente os relativos à ampliação do ciclo. Sobre esse aspecto, a Colaboradora 3 explicou a lógica da nova organização da escolaridade no DF – Bloco I (BIA) e Bloco II –, enfatizando que era preciso “*fazer esses blocos conversarem entre si*” e lançou questionamentos, como: “*Esse currículo atende a proposta de ciclos?*”, “*As Diretrizes do BIA atendem o BIA e o Bloco II? Não! Vamos Jogar fora?*”. Apesar das perguntas bastante provocativas e da própria Colaboradora 3 afirmar que as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, bem como o Currículo em Movimento não atendem as expectativas da escola em ciclo, a discussão não se estendeu, passando a focalizar a temática avaliação: “*Qual é a avaliação adequada para que nosso aluno aprenda?*”. O questionamento foi pertinente e possibilitou perceber a concepção daquela equipe em consonância com os

documentos pedagógico-curriculares da SEEDF e que sinalizam que a avaliação precisa estar relacionada às aprendizagens. Porém, ao buscar esclarecer de que maneira os Blocos deveriam lidar com a avaliação, o NUANIN preferiu discutir sobre a reprovação ao final de cada Bloco e não foi feita nenhuma relação com o que ditam os documentos da Rede sobre a avaliação, os quais defendem o desenvolvimento da avaliação formativa. Pelo contrário, foi lançada ao grupo uma afirmação, no mínimo, confusa: “*É importante que não se confunda retenção com reprovação.*” (C3). Após essa declaração, o burburinho entre os participantes da reunião foi perceptível e, por causa disso, demonstrei o desejo de questionar o que havia sido dito, mas não tive oportunidade: “*Eu quero muito ouvir você, mas a gente tem uma proposta de trabalho com o grupo...*”, disse a Colaboradora 3, que, no mesmo instante, partiu para outro *slide* que trazia questões relacionadas à Portaria Nº 45 de 7 de março de 2013 – Documento R – já discutida neste relatório. Ao final da reunião, porém, ratificou-se a ideia de que reprovação é diferente de retenção: “*Reprovar não é o mesmo que reter, porque iremos reter o aluno sem reprová-lo. Por isso devemos pensar juntos como será isso.*” (C3). Não foi possível observar essa questão sendo retomada, não houve esclarecimentos acerca desse pensamento e, assim, o assunto acabou ali mesmo.

No âmbito educacional, esses dois vocábulos – reter e reprovar – adquirem *status* semântico semelhante: reter é o mesmo que deter, bloquear, impedir que o aluno prossiga em seus estudos. Reprovar não é diferente. Portanto, é possível que tenha havido um engano na afirmação feita, todavia equívocos como esse, precisam ser evitados em reuniões com elevado número de participantes e que objetivam oferecer esclarecimentos fundamentais ao desenvolvimento do trabalho da Rede. É bom ressaltar que um dos maiores entraves para a aceitação e compreensão da escola organizada em ciclos, como já discutido neste relatório, incide justamente no elemento “reprovação”. Dizer que reprovar o aluno não é o mesmo que retê-lo não minimiza, não esclarece e não contribui em nada.

Caminhando na discussão sobre a modificação na organização da escolaridade no DF e acerca das ações da SEEDF na esfera central, passo a discutir a formação oferecida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE.

### 1.1.2 Curso do Projeto EAPE na escola - “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, como já explicado, é o setor da SEEDF diretamente ligado ao Gabinete do Secretário da Educação com a função de “Promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores.” (DISTRITO FEDERAL. SEEDF/EAPE, s/da) – Documento U. A formação ofertada pela EAPE atende também ao previsto pela Portaria Nº 29 de 29 de janeiro de 2013, publicada no DODF de 1º de fevereiro de 2013, que diz que os professores da Rede podem participar da formação oferecida pela EAPE durante o seu período de coordenação pedagógica.

O curso “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” (DISTRITO FEDERAL. SEEDF/EAPE, s/d) – Documento O – foi idealizado “para dar suporte” à reconstrução curricular iniciada em 2012, “tendo por objetivo central possibilitar (sic.) a compreensão da proposta de educação em ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens.” e foi desenvolvido em todas as unidades escolares das CRE de todo o DF, abrangendo os anos iniciais e finais e o ensino médio, o que foi caracterizado como uma “formação em rede” (*Ibidem.*). Essa formação estruturou-se por meio da estratégia intitulada “formação de formadores” que consistia em uma sucessão formativa, na qual:

O formador da EAPE trabalhará com os coordenadores intermediários e locais de cada Coordenação Regional de Ensino - CRE, às segundas-feiras, no turno vespertino.  
O coordenador local trabalhará na escola com os professores na coordenação coletiva das quartas-feiras, quinzenalmente. Os demais profissionais da escola podem participar da formação, com vistas à construção da identidade do agente da educação, como aquele que participa do processo educativo, independentemente da função exercida na escola. (DISTRITO FEDERAL. SEEDF/EAPE, s/d).

Assim organizado, o curso desenvolveu-se de março a outubro de 2013 em três “ações” e com carga horária diferenciada, visando à “formação de formadores”, no caso, os coordenadores pedagógicos locais:

1. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade” para os coordenadores intermediários, com certificação de:
  - cursista: 60 horas
  - articulador intermediário da formação: 120 horas

2. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade” para os coordenadores pedagógicos locais, com certificação de:

- cursista: 60 horas
- articulador local da formação: 120 horas

2. Curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade” para os professores/profissionais da educação, com certificação de:

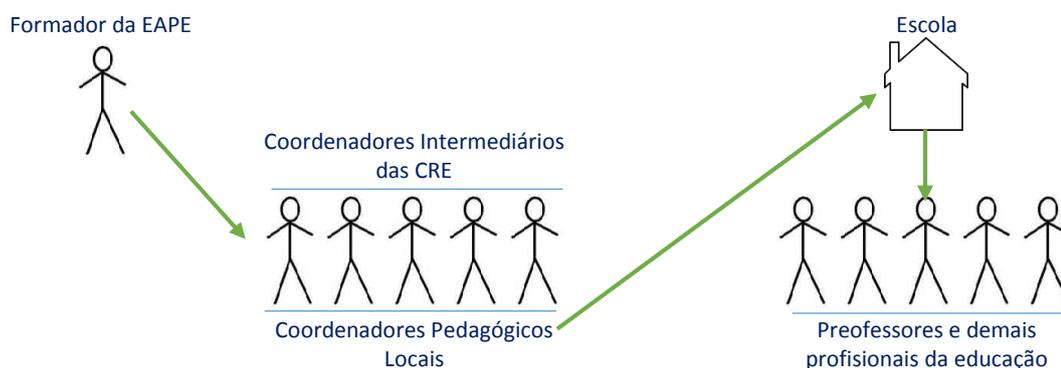
- cursista: 120 horas

A estrutura organizada para o curso teve o propósito de desenvolver a formação dentro das escolas, o mais perto possível do professor e em ambiente propício para isso: a coordenação coletiva dos professores. Sobre a importância dessa opção da EAPE, a Colaboradora 4 disse que:

*Esse movimento da EAPE na escola é histórico... Eu acho que é uma reivindicação histórica da categoria dos profissionais da educação de ter a EAPE mais próxima da escola. Eu sou uma defensora da formação centrada na escola [...] porque eu acredito nessa formação. Eu acho que é importante a formação nos cursos, em seminário, mas a formação na escola muda a escola, ela pode contribuir para mudar a escola como um todo, não apenas um indivíduo. Então, para mim, é de grande relevância a EAPE estar hoje mais próxima.” (C4)*

A “formação de formadores” efetivou-se, então, em “cadeia”, seguindo a ideia de “multiplicação do curso” (EAPE):

**Figura 33** - Formação de formadores do curso EAPE na Escola



Fonte: Elaborada pela autora.

O formador da EAPE, o docente do curso, era o “responsável pelo acompanhamento da “multiplicação” do curso nas coordenações coletivas, por meio de cronograma.”. O

coordenador intermediário era cursista do Projeto EAPE na Escola e, ao mesmo tempo, considerado articulador da formação junto aos coordenadores pedagógicos locais, sendo, dessa forma, responsável por acompanhar a multiplicação do curso nas escolas da CRE a que pertencem. O coordenador pedagógico local era também cursista do Projeto EAPE na Escola e deveria efetivar a “multiplicação” do curso nas coordenações coletivas, às quartas-feiras, junto aos professores e demais profissionais da educação de suas respectivas escolas, os quais também eram cursistas com direito à certificação de 120 horas.

A observação do curso ocorreu em dez encontros, de 01/4/2013 a 04/9/2013, entre as formações para os coordenadores pedagógicos locais e a formação que ocorreu na escola da sala de aula observada para os professores e demais profissionais da educação.

A proposta de “multiplicação” foi desenvolvida sob a perspectiva de aulas-modelo<sup>70</sup>, as quais foram planejadas pela equipe de formação da EAPE e tinham, a cada encontro, uma pauta intitulada “Percurso Pedagógico”, que se delineava em seis etapas a serem seguidas pelo coordenador pedagógico local quando fosse realizar a formação junto aos professores de sua escola:

1. Pretextos – Sendo a primeira etapa da aula, era reservada para situações pedagógicas ou cotidianas que pudessem introduzir a temática a ser discutida naquele encontro, embora o significado dicionarizado de “pretexto” não se aplique à intenção dessa etapa. Pretexto, segundo o dicionário Houaiss, é “motivo que se declara para encobrir a verdadeira razão de (algo); desculpa.” (HOUAISS, 2001, p. 626).
2. Pesquisando e refletindo sobre a nossa realidade – Nesta etapa do encontro era lançado um ou mais de um questionamento que se relacionava com a situação apresentada na seção “pretextos”. Ainda que esta segunda parte do encontro se chamasse “Pesquisando e refletindo sobre a nossa realidade”, não havia espaço para pesquisa, e sim o convite ao debate, por meio de perguntas.
3. Estudando o tema – Etapa reservada para o desenvolvimento do tema do encontro, por meio de atividades em grupo ou pela exposição oral feita pelo formador da EAPE.
4. Intervindo na nossa realidade – Tratava-se da apresentação de situações diversas, que tinha alguma relação com a temática do encontro, para as quais os cursistas deveriam posicionar-se conforme suas convicções e práticas pedagógicas.

---

<sup>70</sup> A expressão “aulas-modelo” é aqui utilizada para exprimir a percepção acerca dos encontros do curso em questão, os quais eram conduzidos de forma que se constituíssem em exemplos do que deveria ser realizado pelos coordenadores junto aos professores em suas escolas, sendo, pois, verdadeiras “aulas-modelo”.

5. Avaliando – Esta etapa ocorria sempre ao final de cada encontro para que os cursistas avaliassem, em geral, em que medida aquele determinado encontro contribuiu para ampliar os seus conhecimentos.
6. Ampliando os conhecimentos – Não se tratava de uma etapa do encontro, mas sim um espaço no qual eram dispostas referências bibliográficas relacionadas ao tema do encontro ou, até mesmo, reservado para glossários de termos presentes nas discussões.

A cada encontro de formação com os coordenadores intermediários e coordenadores pedagógicos locais era distribuído o “Percurso Pedagógico” com cada uma dessas etapas descritas, além do objetivo do encontro e da data prevista para a sua “multiplicação” na escola. Os coordenadores pedagógicos locais, por conseguinte, deveriam seguir as mesmas ações e etapas na formação a ser realizada na coordenação coletiva com os professores da escola.

Essa formatação escolhida para o curso pode ter sido pelo fato de se tratar de uma ação que pretendia abarcar toda a rede pública de ensino do DF concomitantemente, e, talvez, a EAPE buscasse, dessa maneira, garantir que os objetivos do curso e de cada encontro fossem alcançados por todos. Todavia, por causa dessa estrutura, o curso adquiriu ares lineares e mecânicos, cada passo dos encontros era apresentado e seguido à risca em *slides* do *Power Point* e nem sempre havia tempo para uma discussão mais aprofundada dos temas. Além disso, não se contou com a leitura ou com estudos de textos que fundamentassem teoricamente os assuntos de cada encontro, apenas eram trabalhados tópicos de documentos e, mais ainda, citações de autores, o que pode não ter sido muito qualitativo do ponto de vista de ampliação de conhecimentos, como era previsto, bem como da possível mudança de concepções.

As aulas-modelo se tornaram receitas formuladas a partir de um discurso inconsistente, dificultando aos cursistas estabelecerem relações entre suas práticas e a teoria que fundamentava o curso, assim, suas dúvidas ou crenças podem ter continuado as mesmas.

Espera-se que a formação continuada em serviço seja espaço privilegiado de reflexão sobre o que se pensa e o que se faz na escola, mas, aliado a esse processo, é necessário que seja oportunizado ao professor o contato efetivo com textos e com pesquisas capazes de fundamentar teoricamente a ação reflexiva. Além disso, Zeichner (1992), citando Dewey (1993), diz o seguinte:

[...] a reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos

professores, como alguns tentaram fazer. (DEWEY *apud* ZEICHNER, 1992, p. 18).

Acompanhando essa citação, é preciso pensar também que uma formação absolutamente enquadrada em um modelo único para toda uma rede de ensino pode ter encontrado inúmeros percalços, primeiramente pelo fato de desconsiderar as diferenças de toda ordem que existem nas CRE e em suas respectivas escolas e, nesse caso, demonstra contradição entre o que se diz e o que se faz, pois a diversidade é um dos eixos defendidos pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2012). Além do mais, essa formatação escolhida pelo curso acomoda o coordenador pedagógico em uma situação de mero repetidor, caminhando contra, inclusive, o que se espera ser trabalhado e discutido nas coordenações pedagógicas com os professores, os quais são convidados a buscar estratégias didático-pedagógicas que se apliquem às necessidades de aprendizagens de seus alunos, as quais, porventura, são diferentes das necessidades de alunos de outros professores, ou seja, não existe um modelo que possa ser *ipsis litteris* aplicado e que possibilite a real aprendizagem de todos. Por que, então, a própria formação continuada oferecida pela Rede veio padronizada?

A esse respeito, a Colaboradora CRE acredita que a “padronização” é fruto da dificuldade de uma formação planejada para toda a SEDF e, ainda, que se tratou de uma ação desenvolvida somente pela EAPE, sem uma, talvez, participação mais efetiva das CRE, as quais estão próximas e conhecem melhor cada uma das escolas a elas pertencentes:

*Talvez pela dificuldade de se pensar uma formação para uma Rede tão grande como a nossa. Então, para uma escola pensar um percurso único para mais de trezentas escolas não é fácil... não é fácil, não é? Então, eu penso que isso dificulta a concretizar a relação teoria e prática e eu penso, inclusive, que poderia ser dado uma flexibilidade para as Regionais entrarem com uma orientação que também viesse - não suplantando, sobrepor ou anular a proposta da EAPE - mas agregar valor à proposta da EAPE. (C4)*

O curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade”, tinha o propósito de discutir, na formação para os anos iniciais, o Currículo em Movimento e a escola em ciclos, por causa da alteração na organização da escolaridade na rede pública de ensino do DF. Em função disso, em cada encontro foi possível observar a avaliação sendo discutida, diretamente ou por meio de questões relacionadas a ela. No encontro do dia 1º/4/2013, que tinha o objetivo de “Promover o estudo e o debate sobre a organização escolar em ciclos nos Anos Iniciais como estratégia para o favorecimento das aprendizagens, tendo em vista a consolidação do Currículo em Movimento e a execução do Projeto Político-Pedagógico da SEE-DF (sic.)” (Percurso Pedagógico), a discussão foi iniciada a partir de uma

imagem retirada do livro “Cuidado, Escola!”<sup>71</sup>, que mostra algumas figuras geométricas (quadrado, losango, triângulo, retângulo) que deviam se encaixar em espaços exatamente iguais, todos com o formato de círculos. Foi apresentada, em *slide* também, a frase de Arroyo: “A escola é muito petulante! Quem chega é que tem de se adaptar a ela, ela nunca se adapta para incluir quem chega.”<sup>72</sup>, que serviu para ratificar a mensagem da imagem apresentada, a qual tinha a intenção clara de provocar a reflexão acerca da escola convencional, que, tradicionalmente, não leva em consideração as naturais diferenças e necessidades individuais de aprendizagem, desenvolvendo um trabalho pedagógico unificado para todos e ao mesmo tempo. A partir disso e após algumas colocações dos coordenadores, lhes foi pedido que escrevessem suas percepções sobre os ciclos, se eram positivas, negativas ou indiferentes e o porquê. Os coordenadores intermediários e os coordenadores pedagógicos locais participantes do curso demonstraram, em geral, uma percepção positiva da escola em ciclos, embora muitas ressalvas foram feitas acerca da necessidade de sua compreensão e de mudanças na prática pedagógica, o que facilitou a apresentação do próximo *slide*, o qual questionava “O que fazemos quando reprovamos?”, “Por que reprovamos?” e “Quais são as consequências sociais da reprovação?”. Não houve um debate aprofundado sobre essas perguntas, embora algumas respostas demonstrassem contradição entre o que se disse sobre os ciclos e o que se pensava sobre reprovar; a não reprovação ainda não era bem aceita pelo grupo. De qualquer forma, passou-se para os próximos *slides*, os quais traziam trechos do Currículo em Movimento, colhidos entre as páginas 53 e 65 da Versão para Validação de 2013 (Currículo em Movimento Educação Básica Distrito Federal, Livro 1 (DISTRITO FEDERAL, 2013g) – Documento V), o qual continha um capítulo exclusivo para “Organização escolar em ciclos de aprendizagem” que trazia um subitem sobre “A avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclo”. Infelizmente, a alternativa escolhida pelo curso de trabalhar a partir de fragmentos extraídos de textos pode não ter sido capaz, por exemplo, de levar os cursistas perceberem as contradições ainda presentes em suas percepções sobre os ciclos e sobre a reprovação. Ainda que tenham sido dispostas várias sugestões bibliográficas sobre a escola organizada em ciclos no item “Ampliando conhecimentos” da pauta do curso – “Percurso Pedagógico” – não foi realizado nem mesmo um incentivo para que os cursistas lessem ao menos um daqueles livros indicados.

Sobre a constatação da insuficiência teórica na formação do Projeto EAPE na Escola

*Eu penso que, do ponto de vista político, a importância da EAPE na escola é inquestionável. Do ponto de vista pedagógico, eu penso que nós poderíamos estar tirando maior proveito, no sentido de que nós temos a categoria de professores que, embora seja a mais qualificada do país, a mais bem*

<sup>71</sup> HARPER, B *et. al* (Orgs.). Cuidado Escola. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

<sup>72</sup> Não foi feita a referência bibliográfica da citação de Miguel Arroyo.

*remunerada do país, a que tem as melhores condições de trabalho do país, ainda é muito impermeável a mudanças, impermeável à teoria. Há uma ojeriza à teoria e há uma resistência à leitura. O que eu penso, o que eu tenho identificado de fragilidade nessa orientação que vem da EAPE, e eu já questioneei a própria EAPE, é que eu não consigo imaginar uma formação sem estudos, sem leitura, sem fundamentação teórica. Como é que eu vou mudar?” (C4)*

A esse respeito, é importante notar que os cursistas – coordenadores pedagógicos locais – iriam “multiplicar” esse mesmo encontro em suas respectivas escolas e, sendo assim, seria fundamental que o encontro de formação pudesse orientá-los para as discussões que porventura ocorreriam, ou melhor, que lhes agregasse fundamentação teórica capaz de possibilitar sustentação às suas falas e, conseqüentemente, lhes viabilizasse formular questões articuladas à realidade da escola em que trabalham e não apenas repetissem um ritual didático, deixando, muitas vezes, a discussão girar e terminar em torno de “achismos”.

Foi exatamente o que observei no encontro do curso realizado na escola da sala de aula observada. A coordenadora pedagógica seguiu literalmente o “Percurso Pedagógico” daquele encontro, em sua maioria procedendo à leitura dos slides, os quais eram os mesmos da formação oferecida pela EAPE. As falas suscitadas a partir da figura do livro “Cuidado, Escola!” e da frase de Arroyo foram bastante instigadoras e até acaloradas, mas não houve retomada por parte da coordenadora, ela se reservou a ouvi-las:

**Professora:** *“Não só eu, como muita gente pensa assim. Uma mudança pode dar certo, é preciso tentar. Mas eu preciso entender a proposta do ciclo, porque projeto interventivo a gente já faz, reagrupamento a gente já trabalha...”*

**Professora:** *“Da forma que está sendo é um passaporte para a promoção automática. É uma preocupação do governo que quer mostrar números. Querem que o DF seja o estado que mais aprova. É uma coisa forçada, sendo que não conhecem a nossa realidade, estudam, sabem da teoria, mas da nossa realidade não sabem nada.”*

**Professora:** *“Pensei mais na questão geral, que se ele for ver a questão lógico-matemática ele já esqueceu tudo. Como ele vai passar no concurso, no vestibular. A classe dominante quer dominar, bem longe das ideias de Karl Marx.”*

**Professora:** *“Na [escola]particular o professor tem que se virar pra sanar as dúvidas do aluno, custe o que custar, porque a escola tem um nome a zelar.”*

**Professora:** *“Eu queria dar reforço pros meus alunos, na que hora que eu vou fazer isso? Na folga, nem pensar! Dois dias é curso, outro dia é coletiva. Não dá!”*

**Professora:** *“Nós temos alunos diferentes. Quando eu trabalhei em Taguatinga, o pai já acorda com o jornal na mão aqui não.”*

**Professora:** *“O aluno vai ser retido em algum lugar!”*

**Professora:** *“O que eu não gosto é o aluno que não tem maturidade para aquele ano.”*

**Professora:** *“Essa aprovação a todo custo vai causar a banalização do ensino.”*

Quando a coordenadora mostrou o *slide* com a pergunta “O que fazemos quando reprovamos?”, as respostas ocorreram da mesma forma e sem a sua mediação:

**Professora:** *“Aprender a ouvir não! A gente que aprender, nem sempre a gente ganha. Faz parte da vida!”*

**Professora:** *“Eu já reprovei, quando eu fui pra particular. Quando reprovei em todas foi uma vergonha, eu não viajei, mas valeu a pena, eu sei que eu tinha que me esforçar!”*

**Professora:** *“Eu tenho uma aluna que pra ela a reprovação foi positiva. Têm pessoas que precisam da derrota para se reerguer!”*

**Professora:** *“A gente pra conseguir tem que se esforçar!”*

**Professora:** *“A gente já disposto a fazer tudo isso aí. O que a gente não concorda é com a aprovação dos alunos.”*

**Professora:** *“O ciclo acaba afunilando também, porque em algum lugar o aluno vai ficar!”*

**Professora:** *“A escola é excludente sim. O que a gente faz não é excluir? Você vai fazer a tarefinha A e você a tarefinha B. isso não excluir?”*

**Professora:** *“O reagrupamento é a mesma coisa, separar os fortes. E eles sabem.”*

**Professora:** *“Nós éramos o penúltimo lugar do [referindo-se à CRE] numa prova dessas aí... nós chamamos os alunos e dissemos: vocês não sabem nada, não sabem ler... vamos mudar essa realidade. Fizemos um projeto e eles se saíram bem melhor. Não vejo que essa separação entre forte e fraco seja ruim. Eu até prefiro do que essa mistura toda!”*

**Professora:** *“Eu sou a favor da separação mesmo. Eu queria uma turma só daqueles que não dão conta de ler. Aí eu dou conta. Assim, tudo junto, eu não dou conta, não!”*

Durante a avaliação do encontro, no item “Avaliando” do “Percurso Pedagógico”, uma fala ratificou a minha percepção quanto a formação que gira em torno apenas de opiniões:

**Professora:** *“Eu acho que o grupo já avançou acerca das intervenções. Estamos bem maduros quanto a isso. O que ainda não está maduro é a questão da aprovação e não reprovação. Pra isso precisamos de alguém que nos dê mais argumentos; se você não é convencido de determinado assunto, você não realiza. Nós precisamos de pessoas, de estudo, de alguém que viveu a sala de aula. Só teoria não.”*

O encontro do dia 08/4/2013 foi realizado como reposição para os cursistas que não puderam comparecer ao 1º encontro. Na seção Pretextos foi apresentado um vídeo, no qual os personagens se veem tendo aulas sobre vários assuntos que lhes pareciam desnecessários e, ao final, saindo da aula, eles discutem o objetivo da escola e chegam a dizer que “*é estudar, estudar e estudar; para ir para o segundo grau e estudar, estudar e estudar; para ir para a faculdade e estudar, estudar e estudar; para conseguir um bom emprego, constituir família e ter filhos. Filhos que vão para a escola, para estudar, estudar e estuda...*” (Trecho do vídeo “Vida escolar” da Turma do Charlie Brown). Após o vídeo, a formadora da EAPE buscou explorá-lo por meio de alguns questionamentos sobre currículo oculto, concepção de currículo, sobre notas

e sobre os objetivos da escola. Nesse encontro houve participação efetiva da Gerente da GREB, que aproveitou a ideia do vídeo e os questionamentos da formadora da EAPE para refletir com os cursistas sobre o que a escola desenvolve como atividades, a profundidade dessas atividades vinculadas aos objetivos educacionais e ao currículo etc., buscando demonstrar, inclusive, que é preciso haver uma relação dialógica e dialética entre os eixos integradores do Currículo em Movimento e o planejamento das aulas. A formadora da EAPE buscou provocar uma reflexão quanto às concepções de currículo que se depreendem de forma explícita ou não na organização do trabalho pedagógico. No item “Estudando o tema” realizou-se uma dinâmica de grupo, na qual cada grupo recebia trechos retirados do Currículo em Movimento que discutiam questões sobre a concepção de currículo, sobre projeto político-pedagógico e sobre educação integral. Os grupos deveriam ordenar os trechos, discuti-los, seguindo as orientações para posterior socialização: “A partir dos trechos, exemplifique/relacione-os com as ações na escola– o que está acontecendo e o que ainda não está acontecendo!!!! (sic.)”; “As metas definidas no PPP são acompanhadas durante o processo de ensino e de aprendizagem? Qual a necessidade do PPP nesta discussão?” e “Considerando a Educação Integral (e não a Educação de Tempo Integral) como fazer para que essa prática se efetive em nosso cotidiano escolar?”. Entendi que a intenção da atividade era a de proporcionar aos cursistas o contato com o documento Currículo em Movimento e relacioná-lo à realidade vivida na escola, no entanto a estratégia didática escolhida para isso abrangeu de uma só vez três temáticas amplas – Currículo, PPP e Educação Integral –, as quais exigem estudo mais acurado, inclusive para que se tenha uma compreensão do que propõe o próprio Currículo da Rede. Talvez, por isso, o “Percurso Pedagógico” daquele encontro tenha feito a seguinte observação:

**FIQUE LIGAD@!**

A etapa do percurso “intervindo na nossa realidade” deverá ter um desdobramento para que de fato seja realizada na escola. Levantamos a questão para que seja refletida por um tempo mais longo, incluindo o período de realização desse encontro na escola (08/05). Certamente as considerações levantadas pelos profissionais de educação das unidades escolares trarão os pontos de maior fragilidade e, conseqüente, necessidade de investimento de cada instituição. E é esse material, fruto da reflexão coletiva de cada escola, que precisa ser considerado no planejamento de estratégias para reorganização do trabalho institucional. (Percurso Pedagógico – 3º encontro – 08/4/2013).

Apesar disso, reitero que é provável que nas escolas as discussões também tenham ocorrido ligeiramente e sem os esperados desdobramentos, afinal a ideia era a de “multiplicar” a formação e, se esta foi compactada, a realizada na escola, é de se esperar que tenha sido também. Embora os três temas discutidos estejam de uma forma ou de outra relacionados à avaliação, não houve nenhuma articulação ou menção à avaliação nesse encontro observado.

O encontro do dia 06/5/2013 teve por objetivo “Apresentar e discutir os modelos epistemológicos e pedagógicos que fundamentam as concepções de aprendizagem e suas implicações para as práticas pedagógicas.”. Para iniciar a discussão, os cursistas foram convidados a completar frases e depois a socializá-las:

1. Aprendo devagar quando...
  2. Aprendo depressa quando...
  3. Acho que é fácil aprender quando...
  4. Aprender em grupo...
  5. Aprendo bem com alguém que...
  6. Gosto de aprender quando...
  7. Não aprendo quando...
- (Percurso Pedagógico do dia 06/5/2013).

A proposta era articular o que os cursistas pensam em relação às suas próprias aprendizagens às suas ações docentes a esse respeito, para tanto foram convidados a responder a pergunta: “Como eu organizo a minha prática pedagógica para contemplar as necessidades de aprendizagens dos estudantes?”. As respostas dos cursistas ficaram em torno de que os alunos aprendem de forma diferente, “*uns são mais auditivos*”, “*têm aqueles que só aprendem quando copiam*”, entre outras falas semelhantes. Não foi feita nenhuma relação dessas colocações com as diferentes necessidades de aprendizagens dos alunos. A discussão foi muito rápida, passando-se logo para outro *slide*. Foi apresentado um quadro com conceitos de empirismo, inatismo e interacionismo e sobre diversas epistemologias – Vigostki, Piaget, Ausubel -, para os quais foram agregadas “citações retiradas dos textos selecionados para complementar a explicação do quadro” (Percurso Pedagógico). Mais uma vez o estudo do tema escolhido para o encontro foi baseado em citações soltas. A formadora da EAPE havia encaminhado, por meio eletrônico, três textos referentes ao assunto do dia e, como já estávamos ao final do encontro e considerando a complexidade da discussão, eu aguardei até que todos os cursistas fossem embora para que eu pudesse perguntar à formadora se houve no encontro anterior alguma orientação sobre leituras que os coordenadores deveriam fazer previamente para a discussão desenvolvida. Mesmo antes de eu terminar a pergunta, ela já me respondeu dizendo “*Como você me sugere fazer esse pessoal ler?*”. Eu argumentei que era preciso buscar meios para que o curso lhes proporcionasse fundamentação teórica capaz de orientá-los para a empreitada que eles teriam na escola, pois as discussões, os temas tratados, exigem daquele que está à frente condições de alavancar o debate, levar o grupo a refletir de maneira que se possa ir além do senso comum, ampliar conhecimentos e, quem sabe até, mudar concepções. Eu disse também que fazer com que os coordenadores e, respectivamente, os professores tivessem a oportunidade de estudar textos na íntegra, não apenas lendo parágrafos, citações soltas, poderia contribuir e

muito para que a formação continuada adquirisse maior qualidade. Referi-me também ao vídeo apresentado ao final do encontro que ilustrava bem o que eu estava tentando refletir, pois tratava-se da experiência da Escola da Ponte, mostrando como os alunos daquela escola se organizavam para suas aprendizagens, como o conhecimento era trabalhado etc. Em seguida foi apresentada também uma experiência brasileira que segue o caminho da Escola da Ponte. Refleti com a formadora que nessas duas experiências ficou claro que o aluno é convidado/encaminhado a enxergar-se como responsável pelo seu próprio trajeto escolar em busca das aprendizagens, que ele é incentivado a pesquisar, a ler, a estudar, a fim de ampliar seus conhecimentos durante todo o tempo, assumindo uma postura de autonomia sobre suas aprendizagens. Então, se tínhamos acabado de ver aquele vídeo, como poderíamos querer “outra escola” se não somos capazes, nós mesmos, de sermos autônomos e responsáveis pela nossa própria formação? Ler é indiscutivelmente necessário em uma formação de professores. Não podemos apenas ouvir o que os colegas dizem e deixar a discussão cair no vácuo. Eu lhe expliquei, ainda, que como eu estava acompanhando também o curso em escola, eu pude perceber a necessidade dessa fundamentação, pois a coordenadora que estava à frente do grupo não conseguia apresentar argumentos que fizessem os colegas pensarem mais sobre o que estava sendo discutido ou, nem mesmo, questionar algumas posições, pois lhe faltava condições teóricas para isso. O curso com os professores ficava na leitura dos *slides* e, muitas vezes, nem a leitura era fluente, porque a coordenadora, por vezes, tropeçava em algumas palavras, demonstrando seu pouco contato com aqueles textos.

No encontro seguinte, dia 20/5/2013, fui informada pela coordenadora da CRE que a formadora iria acompanhar o curso na escola em que estava observando. Fiquei imaginando que a minha conversa pode ter levantado alguma curiosidade sobre como as coisas estão de fato ocorrendo. Porém, o encontro do dia 20 transcorreu exatamente como os demais, com apenas uma ressalva: foram encaminhados previamente 3 textos por e-mail ao grupo sobre avaliação – tema do encontro – e havia na mensagem apenas uma indicação de que os textos poderiam ser lidos “*Para melhor aproveitamento*”, mas não que a leitura era necessária para a discussão da temática do encontro:

---

*“Car@s Cursistas,  
seguem os textos relacionados ao nosso próximo encontro, dia 20 de maio.  
Para melhor aproveitamento é importante a leitura dos textos. A sugestão é que vocês comecem pelo texto da professora Máisa “Avaliação Formativa no contexto da sala de aula”.  
Caso tenham alguma dúvida a respeito do encontro que vocês realizarão na escola no dia 22 de maio, tragam suas dúvidas. Lembrando que o tema da coletiva que vocês facilitarão na*

---

---

*escola será Eixos Estruturantes (material do 4º Encontro, quem ainda não conseguiu salvar o PP traga um pen drive)."*

---

*E-mail encaminhado pela formadora da EAPE aos cursistas no dia 16/5/2013.*

O encontro do dia 20/5/2013 foi especificamente para discutir avaliação. Antes de começar uma coordenadora nova no curso veio substituir a colega que saiu. Ao se apresentar e explicar os motivos da substituição, o posicionamento da formadora foi: *"Vai ficar um pouco complicado para receber o certificado."* A formadora da EAPE não se pronunciou dando, por exemplo, boas-vindas à professora. Seu comentário foi imediato quanto à certificação. Isso pode reforçar a ideia de que se valoriza mais o certificado do que a formação em si.

O encontro começou como de costume, por meio de uma dinâmica de grupo que durou uns dez minutos. Em seguida, houve outra dinâmica: em círculo, de mãos dadas. Rodar o bambolê no círculo sem ninguém soltar as mãos. (4 minutos). A formadora anunciou que o tema do encontro era avaliação. E foi mostrando os *slides* começando pelo objetivo do encontro: "Proporcionar reflexão acerca da avaliação formativa como perspectiva fundamental para a promoção da aprendizagem." e disse: *"Não vamos demonizar a avaliação somativa e a classificatória, mas podemos aproveitar a formativa e isso pode ser muito bom."* Não foi possível compreender o que a formadora pretendia manifestar por meio dessa declaração, sinalizando que há incompreensão acerca dos diferentes "tipos" de avaliação.

Em seguida, a formadora entregou aos cursistas uma "prova de matemática" para que cada coordenador individualmente a corrigisse e aferisse uma nota de 0 a 10. Saíram as notas: 7,0 - 2,5 - 5,0 - 3,0 - 4,5. As notas foram colocadas em um cartaz para que refletissem sobre o porquê da diferença entre as notas. Uma professora observou que a diferença entre as notas poderia ser porque a situação-problema que a prova trazia havia sido mal elaborada, então dependia de cada um pensar como daria essa nota, o que consideraria ou não.

A discussão suscitada pela "correção da prova" provocou um debate bastante participativo, diferente dos demais encontros do curso.

**Formadora da EAPE:** *Vc levou isso em consideração?*

**Coordenadora:** *Não porque não fui eu quem elaborou... Mas se eu tivesse criado a prova e visse isso, eu levaria sim.*

**Coordenadora:** *"Arme e efetue" não tem sentido para o aluno.*

**Coordenadora:** *"É importante trabalhar as duas formas sim, porque tem alunos que têm problema de interpretação, mas fazem as operações muito bem."*

**Coordenador:** “Se o aluno acertou as de cima e errou as de baixo, você já vai identificar que o problema dele é com a interpretação.”

**Coordenadora:** “Acho que esse “Arme e fetue” está para a matemática do mesmo jeito que o treino ortográfico está para o português. Eu vejo como um treino, uma fixação.”

**Coordenadora:** “É, mas o problema é se limitar a isso.”

**Coordenadora:** “Eu sou uma pessoa que fez muito treino ortográfico e muito arme e fetue e eu posso garantir que hoje eu escrevo muito bem e devo isso ao trabalho que fizeram comigo.”

**Formadora da EAPE:** “Vocês viram que existem abordagens diferentes?”

**Coordenador:** “Esse tipo de exercício é bom porque tem os dois tipos. A gente precisa saber qual o problema dele, se ele não acertou porque não consegue interpretar ou porque não sabe fazer a operação. A gente precisa saber para poder avaliar.”

**Formadora da EAPE:** “Avaliar pra quê?”

**Coordenadora:** “Ué, pra intervir. Quanto ao problema, a questão dá entender que é pra somar... Por isso eu preciso saber qual é o objetivo. Como eu posso dar uma nota de que uma coisa que ele tá próximo... ele teve um raciocínio. A gente precisa saber o que ele tá pensando, o processo.”

A temática do dia e a forma de abordá-la oportunizou que todos se posicionassem. No entanto, acredito que as colocações, as opiniões e a socialização das experiências ficaram sem um arremate, pois não houve nenhuma fala da formadora da EAPE que efetivamente sinalizasse algo sobre o tipo de questão apresentada na “prova” e, especialmente, que respondesse a pergunta que ela mesma havia feito: “Avaliar pra quê?”. Talvez se, após essa discussão, o grupo tivesse tido a oportunidade de estudar algum texto que abordasse o assunto, alguns coordenadores pudessem continuar essa reflexão fora do curso, em suas escolas.

A partir daí seguiu-se com a apresentação de 9 slides que traziam, cada um, uma citação de algum autor sobre avaliação. Depois, o próximo slide continha perguntas “elaboradas com base em Fernandes e Freitas, 2007, página 29. Eu mandei pra vocês já faz uns dias, é bom vocês darem uma olhada e qualquer coisa tragam na aula que vem.” (Formadora da EAPE). Mais uma vez senti falta de um encaminhamento mais assertivo que indicasse aos cursistas a necessidade de leitura e estudo dos textos. Os demais textos encaminhados por e-mail aos coordenadores não foram sequer citados nesse encontro.

Sobre uma citação de Villas Boas acerca da avaliação formal e informal, uma coordenadora diz:

**Coordenadora:** “A gente sabe que não precisa de fazer **uma prova, uma avaliação**, mas os pais querem isso. Igual quando a professora colocou no calendário que ia fazer uma Verificação de Matemática e o pai foi reclamar, dizendo que aquilo não era prova.”

**Formadora da EAPE:** *“Às vezes a gente avalia até a família, como um juiz e até sentencia. Para aquela criança que no começo do ano o professor já diz que ele não vai dar conta... Ah, porque eu já trabalhei com irmão dele, o pai é problemático...”*

Ouvir a colocação da formadora da EAPE que a avaliação sai da escola e chega até à casa do aluno, não agradou duas coordenadoras que estavam sentadas próximas a mim. Uma delas chegou a dizer em voz baixa: *“Ah tá, se não é problema da família, meu que não é!”* (Coordenadora).

A formadora propôs um exercício reflexivo com base na proposta de Villas Boas (2008, p. 95-96), em seu livro “Virando a escola do avesso por meio da avaliação”:

- 
1. Avaliação é aprendizagem. Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia.
    - a) Por que?
    - b) O que se aprende com esse processo?
    - c) Quem aprende com esse processo?
  2. A avaliação é aliada do aluno e do professor.
    - a) Em que sentido é aliada do aluno?
    - b) Em que sentido é aliada do professor?

(VILLAS BOAS, 2008, p. 95)

Percurso Pedagógico – 20/5/2013

Cada coordenador deveria responder, por escrito, as perguntas e passar para o colega ao lado respondê-las também. Infelizmente não houve socialização. A formadora apenas perguntou o que eles acharam da experiência de escrever e passar para o colega e passou para outra atividade: avaliação do curso.

Aquele encontro permitiu momentos ricos de reflexão acerca da avaliação formativa, porém não se fez nenhuma relação desse tipo de avaliação com a escola em ciclos, com as discussões anteriores relativas à reprovação, e tampouco com a perspectiva de progressão continuada das aprendizagens. As questões propostas com base no trabalho de Villas Boas (2009) eram um bom caminho para assegurar a ideia de que a avaliação precisa estar a serviço das aprendizagens e que, sendo assim, na escola organizada em ciclos, é ela o elemento capaz de auxiliar o professor e o coletivo da escola na organização do trabalho pedagógico a fim de viabilizar aprendizagens contínuas e progressivas para todos os alunos.

O encontro seguinte observado, o do dia 03/6/2013, continuou a discussão acerca da avaliação, com o objetivo de “Refletir sobre os diversos instrumentos na perspectiva da avaliação formativa.”. Iniciou-se com o questionamento: “Que instrumentos/procedimentos de avaliação formativa são utilizados na prática pedagógica da sua escola?”. Apesar da pertinência da pergunta, imagino que esta não devesse ter sido feita adjetivando a avaliação como formativa, deixando aberto para que os coordenadores socializassem todo e qualquer tipo

avaliativo presente em suas escolas; além do mais seria importante a observação de que considerar um instrumento/procedimento avaliativo formativo ou não depende do uso que se faz dele. Infelizmente essa reflexão não ocorreu nesse encontro, o qual se desenvolveu a partir de uma atividade em grupo “para a leitura (sic.) para discussão e apresentação dos textos, definindo características, fragilidades e potencialidades de cada um dos instrumentos/procedimentos (elaborar cartaz para sistematização e apresentação).” (Percurso Pedagógico). Cada grupo deveria discutir um dos trechos retirados do livro “Virando a escola do avesso por meio da avaliação”, de Villas Boas (2008): Registros Reflexivos, Autoavaliação, Avaliação e Portfólio, Prova: vilã da avaliação? e Relatórios e Pareceres: o que registrar?

As socializações realizadas pelos grupos mostraram que os coordenadores acreditam na avaliação formativa e procedimentos avaliativos, como os Portfólios, por exemplo, estão se popularizando nas escolas. Ao falar sobre o uso desse procedimento/instrumento avaliativo, os professores demonstram entusiasmo e até certa confiança. Em contrapartida, ao falarem sobre prova demonstram receio e dificuldade de admitir o uso desse instrumento e se justificam dizendo que ela existe na escola de anos iniciais corriqueiramente, mas sua aplicação é apenas para assegurar a vontade dos pais, que exigem uma prova para saber acerca do desempenho de seus filhos. Quanto aos registros, as falas mostraram que eles ocorrem na escola, mas não como aliados da avaliação e do planejamento dos professores, além disso, foi possível perceber que ainda há muita dúvida quanto aos relatórios dos alunos, no caso o RAv. As dúvidas aparecem porque, segundo os cursistas, ao se ler um Relatório nem sempre se tem conhecimento do que sabe ou do que ainda falta aprender um determinado aluno, pois há relatório que se restringe a pontuar determinadas competências amplas, como saber interpretar, mas não esclarece a que tipo texto se refere e, mais ainda, relatórios que são recheados de percepções subjetivas relativas a comportamento disciplinar e características emocionais dos alunos. Sobre a autoavaliação, os coordenadores apontaram que é possível que por meio de portfólios alguns professores já, mesmo que indiretamente, a trabalhem, mas ainda é uma prática que precisa ser melhor compreendida, pois há aqueles que imaginam que crianças pequenas são incapazes de se autoavaliar ou que essa autoavaliação não tem valor nenhum porque são alunos de anos iniciais.

O curso seguiu uma estrutura que buscou encaminhar as discussões partindo de assuntos mais amplos, como o próprio Currículo, até chegar no trabalho em sala de aula. Assim, no dia 17/6/2013, o encontro foi reservado para “Identificar, analisar e refletir sobre as rotinas escolares, na nova reorganização por ciclos, como promotoras de aprendizagens significativas.” (Percurso Pedagógico). A discussão foi suscitada pela leitura de um “relatório” (fictício) que

dizia que o suposto aluno apresentava rendimento abaixo dos demais de seu nível etário-escolar e foram relatadas as suas *dificuldades* em matemática e em língua portuguesa. Coube aos cursistas responder: “Quais estratégias de Organização do Trabalho Pedagógico podem ser utilizadas para intervir favorecendo no processo de aprendizagem?” (Percurso Pedagógico). Surgiram respostas, como:

**Coordenadora:** *“Eu trabalharia com o reagrupamento, no 4º ano o reagrupamento é diferente do que no 1º e no 2º e no 3º ano...”*

**Coordenadora:** *“Tem que ver até a própria mãe, as vezes até em casa, ele não deve ter autonomia, então eu trabalharia essa autonomia dele.”*

**Coordenadora:** *“Eu trabalharia individualmente com ele, com cruzadinhas, letras móveis...”*

**Coordenadora:** *“Acho importante também encaminhar essa criança, porque ela pode apresentar DEPAC, algo assim.”*

**Coordenadora:** *“Acho importante ver a oralidade dele, porque se ele fala também assim, pode ser importante um acompanhamento. Mas não é questão de chamar a atenção dele para essas coisas. Eu coloquei além do reagrupamento, o projeto interventivo.”*

Não houve posicionamentos da formadora da EAPE quanto às falas dos cursistas naquela atividade. Fiquei aguardando, pois as ideias socializadas poderiam ser retomadas na atividade seguinte proposta pela formadora, que distribuiu uma folha com diferentes questões para que cada grupo as conceituasse “A partir da proposta de ciclos (SEDF)” (Percurso Pedagógico): rotina diária, reagrupamentos, projeto interventivo, progressão continuada, letramentos e ludicidade.

A discussão dessas duas atividades, notadamente sobre reagrupamentos, trouxe à tona concepções e práticas ainda vigentes nas escolas:

**Coordenadora:** *“Eu acho que a gente não tem que separar por médio, fraco e forte, a gente tem que ver as metas e os direitos de aprendizagens<sup>73</sup>.”*

**Formadora da EAPE:** *“Se a gente nomear por médio, fraco e forte interfere na subjetividade do aluno; ele estando na turma do fraco, ele acaba se sentindo assim...você tem essa consciência, mas o aluno não.”*

**Coordenadora:** *“É pejorativo? É rotular? É, mas pode surtir efeito.”*

**Coordenadora:** *“Acho que a gente precisa primeiro definir o que é cada uma dessas coisas aí. Porque a nomenclatura influencia sim, por que a gente chama de folga a CPI? Por que deixamos de falar em deficiente? Quanto às metas, elas não devem ser para o final do ano, porque acaba o ano o aluno não atendeu e você não tem mais tempo...”*

---

<sup>73</sup> O conceito de “Direitos de aprendizagem”, segundo ALFERES e MAINARDES (2014, p. 246), “está relacionado à noção de direito à educação, que tem sido empregada no Brasil em diferentes instâncias, tais como na academia, na gestão educacional, na luta sindical, nos movimentos da sociedade civil organizada”.

**Coordenadora:** *“Não adianta a gente se policiar vai ser sempre o fraco, médio e forte, e nem é só assim... é burro mesmo... é o canto dos burros....dos fortes...”*

**Formadora:** *“Se esse curso promove a discussão, a reflexão... já é positivo, eu sei que ele não vai mudar o mundo...mas já é um espaço importante*

**Coordenadora:** *Acho que a gente precisa mudar... porque a gente faz mesmo uma listagem dos fortes, dos fracos e dos médios... o reagrupamento dá trabalho, precisa de planejamento. Se a gente não der nome pr'aquele grupo, como que a professor vai saber? Quem vai ficar naquela turma e como ele vai planejar? Se a gente levar ao extremo essa individualização, é impossível.*

Esta última declaração transcrita é bastante preocupante. Muitos comentários vieram em seguida tentando reverter a questão da classificação em médio, fraco e forte, mas parece ser muito difícil dizer claramente aos colegas que o seu pensamento ou que aquilo que sua escola tem praticado não condiz com o que determinam os documentos ou as orientações pedagógicas da SEEDF, porque, ao contrário do que se poderia imaginar, naquele momento, a formadora ouviu várias vezes depoimentos feitos com tanta segurança, os quais demonstravam que os coordenadores locais acreditavam que o que estavam realizando em suas escolas era de fato o esperado e mais correto, que a forma como estavam conduzindo o reagrupamento era o certo, que bastava mudar o nome dos grupos, quem sabe nomeá-los por cores etc., que isso já era o bastante, porém, não houve nenhuma argumentação contrária ou esclarecedora. O que está de fato equivocada é a compreensão do que sejam os reagrupamentos, para que servem, como funcionam, como devem ser organizados, a partir de quê etc., apenas classificá-los como inter, intra e extraclasse não quer dizer nada. O que ficou bastante claro é as escolas que desenvolvem essa estratégia - e muitas dizendo “isso a gente já faz!” – a realizam com base na premissa de separar os grupos em os que não sabem nada, os que sabem alguma coisa e aqueles que sabem tudo: o fraco, o médio e o forte.

Um coordenador pedagógico local socializou com o grupo que havia convocado os pais de uma turma de sua escola juntamente com os alunos e disse-lhes que os alunos eram “mesmo péssimos”, que não sabiam nada e que, depois disso, eles são outros. *“Ser honesto, ser sincero com os pais, eles gostam muito mais. Como eu disse, seu filho não tem condições de estar nessa sala... É melhor a franqueza dos atos do que da rotulação.”* Em seguida outra coordenadora tomou a palavra e, com a sua voz embargada, contou-nos que ela foi vítima de rotulação, de classificação na escola, que foi chamada de burra pela professora. Disse que via o quanto esse tipo de situação, que ainda é presente na sala de aula, como os próprios coordenadores afirmaram, marca a vida de uma pessoa. A sua voz lacrimante foi prova disso. É possível que aquela coordenadora se polície e não se permita cometer o mesmo deslize com seus alunos.

Mas, ainda há quem ache que é assim mesmo que deve ser, “*se não o menino não se dedica, não estuda, não se empenha, a mãe também não acompanha...*” (Coordenador).

Não houve outros posicionamentos quanto ao depoimento daquele coordenador, nem dos colegas cursistas, nem da formadora da EAPE, assim como quanto às falas que defenderam a divisão dos alunos por “níveis”, embora a formadora tenha chamado a atenção para que não usassem a palavra nível. A falta de argumentação quanto à classificação fraco, médio e forte e, especialmente, quanto às consequências negativas dessa herança escolar que carregamos, as quais não são somente pedagógicas, mas emocionais e sociais também, foram superficialmente abordadas. Além do mais, as atividades propostas, que traziam elementos estratégicos e justos para o trabalho na alfabetização, não tiveram desdobramentos capazes de mostrar aos cursistas seus benefícios em função das aprendizagens de todos os alunos.

Os coordenadores pedagógicos locais demonstraram muitas dúvidas quanto às situações que deveriam ser conceituadas por eles, como o projeto interventivo, por exemplo: “*Eu queria saber quem desenvolve esse projeto interventivo...*” (Coordenadora). A maneira como a coordenadora se expressou, em tom mordaz, e utilizando a palavra “esse” ao referir-se ao projeto interventivo, indicou total distanciamento desse “princípio do BIA”, indicando que se trata de uma estratégia que ainda não faz parte da organização do trabalho pedagógico de sua escola. A formadora respondeu: “*Qualquer um na escola... tem escola que é o diretor etc.*” e logo em seguida diz “*Pessoal, eu vou andar um pouquinho mais rápido..*” e passou para outro assunto, desconsiderando a nítida necessidade detectada naquele momento. O objetivo daquele encontro do curso era justamente “Identificar, analisar e refletir sobre as rotinas escolares” (Percurso Pedagógico), mas não percebi de que maneira a reflexão encaminhada possa ter contribuído para a ampliação dos conhecimentos dos coordenadores, os quais deveriam “multiplicar” a reflexão em suas escolas sobre Projeto Interventivo.

A formadora seguiu a “aula”, passando pelas outras situações que deveriam ser conceituadas pelos cursistas, rapidamente. Quanto à progressão continuada, a formadora foi enfática ao afirmar que “*não é promoção automática*” (Formadora), porém não houve muita argumentação e foi conceituando, também rapidamente, as demais situações didáticas. A formadora alegou que o tempo estava corrido e que era preciso passar para a frente. E assim o fez. Mais uma vez ninguém leu nada, a não ser trechos retirados dos documentos da Rede.

Os demais encontros observados no curso “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade” seguiram a mesma estrutura e desenvolvimento. Pude perceber durante o acompanhamento dessa formação a sua intenção de

trazer para a discussão os elementos presentes na proposta de educação pretendida pela Rede, os quais estão dispostos no Currículo em Movimento e na nova organização da escolaridade para os anos iniciais. Entretanto, é possível que a formação de formadores na formatação escolhida pela EAPE não tenha tido a repercussão esperada, pois, pelas declarações da Colaboradora 9, o espaço/tempo reservado para a formação continuada dos profissionais da educação nas coordenações coletivas não tem sido tão proveitoso, assim como não tem sido percebido pela escola reflexos do curso na sala de aula:

**Pesquisadora:** *Na quarta-feira nós temos a coordenação coletiva como uma espécie de formação continuada, não é? Como ela é desenvolvida na escola?*

**C9:** *Bem... Tem agora o curso da EAPE, que é a reorganização em ciclos, que já tá saindo como uma formação continuada, tirando dúvidas e tudo e, além disso, geralmente a escola tenta fazer sempre algo pra tá adaptando na quarta-feira além dos famosos informes...*

**Pesquisadora:** *O curso da EAPE acontece quinzenalmente, não é?*

**C9:** *Quinzenalmente... exatamente.*

**Pesquisadora:** *Então, numa quarta-feira tem o curso... e na outra quarta-feira, como ocorre?*

**C9:** *Olha...geralmente a supervisão, junto com a coordenação, tá sempre procurando algo, algum texto, algumas dúvidas, mas tem momentos que é somente aqueles informes... Mas a escola está tentando se adaptar a essa proposta de fazer uma formação continuada.*

**Pesquisadora:** *E como você descreve a participação dos professores nas coordenações coletivas no curso da EAPE?*

**C9:** *Eu vejo assim... alguns você percebe sim ter interesse em querer aprender, em querer estar informado, em querer estar interagindo... Mas ainda tem aquela: “Estou aqui por obrigação.” No caso do curso: “Tô aqui pra receber o certificado.”. Me admiro assim, que de vez em quando vem aquela piadinha assim no ar..*

**Pesquisadora:** *Que tipo de piadinha?*

**C9:** *Assim: “Não sei pra que esse curso!”, “Isso é só ‘encheção’ de linguiça”.*

**Pesquisadora:** *E porque você acha que eles pensam isso?*

**C9:** *No meu ponto de vista é porque não querem abrir a mente, ou seja, querem continuar com aquele mesmo jogo de empurra, ou seja, fazer um caderno de planejamento esse ano que vá servir pro ano que vem e pro outro e pro outro... Só vai mudar a capa do caderno...e olhe lá! Então, eu coloquei esse exemplo, porque pra mim é isso... Porque você tem que ter o ‘renovo’... A cada dia é uma renovação... Todo dia você aprende algo novo... Mas você tem que estar aberto pra querer aprender... Agora, se você não está aberto, você vai mesmo ver só “encheção” de linguiça mesmo, ou seja, entrar por um ouvido e sair pelo outro ou como eu falei, um caderno de estágio que você só vai mudar a capa todo ano, mudar a capa que eu falo...assim...tira o papel camurça rosa e põe o vermelho... No ano seguinte tira o vermelho e coloca o amarelo... Mas o conteúdo vai ser o mesmo, a programação vai ser a mesma... ou seja... não vai ter mudanças... e você tem que ter mudanças.*

**Pesquisadora:** *Você percebe alguma articulação entre o curso da EAPE e as orientações para o BIA?*

**C9:** *Algumas coisas eu acredito que tenha... quando você fala de reagrupamento... quando você fala de trabalho em equipe... trabalho diferenciado...você está ouvindo falar o tempo inteiro no curso da EAPE e você também vê no BIA que tem que ser um trabalho diferenciado.*

**Pesquisadora:** *Você já percebeu algum reflexo dessa formação da EAPE dentro da sala de aula?*

**C9:** *Não. Até agora não.*

O curso cedeu espaço à discussão sobre a avaliação, tratou-se, porém, de um estudo ainda rasteiro, o qual não foi capaz de favorecer melhor segurança aos cursistas, por exemplo, no desenvolvimento das estratégias pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização e, especialmente, no que se refere à progressão continuada das aprendizagens, questão fundamental para a compreensão e consequente aceitação da nova organização implantada, o Bloco I – BIA –, e o Bloco II – 3º e 4º anos. Além disso, foi possível notar também que a formação limitou-se à avaliação que se desenvolve em sala de aula, não considerando as avaliações externas em larga escala presentes nos anos iniciais do ensino fundamental nem mesmo a avaliação institucional presente nas Diretrizes de Avaliação Educacional e no Currículo em Movimento da SEEDF.

É oportuno dizer que não foi observada nenhuma ação da esfera central da SEEDF, entre 2012 e 2013, realizada para o Bloco Inicial de Alfabetização, que discutisse a avaliação institucional. Mas é importante dizer também que os calendários escolares da rede pública de ensino do DF preveem a avaliação institucional desde 2011, mas em nenhum deles é feita a referência clara a esse nível da avaliação. Os calendários praticamente repetem em todos os anos a definição atribuída às respectivas datas sem mencionar a expressão “avaliação institucional”:

**Quadro 13** - A avaliação institucional nos calendários da SEEDF.

2011 -	27/4, 15/6, 03/8 e 19/10.....	“Avaliação pedagógica do semestre/Reunião comunidade escolar/dia letivo temático”
2012 -	13/6 e 31/10.....	“Avaliação pedagógica /Reunião comunidade escolar/dia letivo temático”
2013 -	20/3, 12/6 e 13/11.....	“Avaliação pedagógica /Reunião com a comunidade escolar/dia letivo temático”
2014 -	21/5, 10/9 e 19/11.....	“Avaliação pedagógica do semestre/da comunidade escolar/dia letivo temático”

Fonte: Calendários Letivos SEEDF.

É possível deduzir disso que a pouca intimidade com esse nível de avaliação leva a própria Secretaria de Educação a não assumi-la francamente em seus calendários escolares. Apesar de acreditar que definir datas específicas e únicas para o desenvolvimento da avaliação institucional na Rede possa limitá-la e suprimir dela o seu real valor, acredito também que a opção de estabelecer tais momentos nos calendários pode indicar a intenção de construir nas escolas e em suas respectivas comunidades o espírito autoavaliativo. Mas, mesmo assim, ainda é factível a ressalva de que essa “timidez” já poderia ter sido, se não sanada, pelo menos

diminuída, porque já somam, no mínimo quatro anos que se nomeia de “dia letivo temático” a avaliação institucional, demonstrando receio de utilizar a expressão mais adequada, o que dificulta, inclusive, popularizá-la.

Apesar de o PPP Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, s/d.) – Documento D – dizer que a avaliação institucional é “uma ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal e, como tal, requer que as políticas e ações propostas sejam referência para o trabalho desenvolvido para todas as instâncias.” (*Ibid.*, p. 8), não foi possível observar a esfera central da Rede, entre 2012 e 2013, desenvolvendo ações para o Bloco Inicial de Alfabetização que abrangessem esse nível da avaliação.

A Colaboradora 3 respalda essa percepção quando lhe foi perguntado se existe alguma preocupação da esfera central da Rede em relação à avaliação institucional especificamente para o Bloco Inicial de Alfabetização:

*“Não...não existe... a gente...não existe e a gente até já conversou sobre isso, sabe? Mas a gente ainda não conseguiu colocar em prática; sai uma circular, mas a circular não é uma orientação.” (C3)*

Apesar disso, 80% dos professores, dos 146 que responderam ao questionário, disseram que participaram de alguma ação ou receberam alguma orientação quanto aos três níveis de avaliação e 64% deles classificaram as ações e orientações acerca da avaliação institucional como boas, o que pode sinalizar que o distanciamento que se tem desse nível de avaliação não lhes permite avaliar de forma crítica seu desenvolvimento, bem como suas possibilidades para a organização do trabalho pedagógico. Isso demonstra também que a avaliação institucional que ocorre nas escolas pode ter uma aparência mecânica, embora a Colaboradora 8 explique que a escola tem procurado formas diferentes de realizá-la:

*“Quando fazemos a avaliação institucional, como ela acontece por bimestre... acaba que, assim, se você for abordar toda vez o mesmo tema, o trabalho do professor, o trabalho da direção... a cada avaliação institucional a escola procura fazer, abordar aspectos diferentes, porque senão vai ficar a mesma coisa no primeiro, a mesma coisa no segundo e a mesma coisa no terceiro e aí, como se faz algumas vezes, quando se faz avaliação institucional, se faz também com os resultados do Ideb, da Provinha Brasil, pra ver como é que está e que ação nós estamos desenvolvendo pra obter esses resultados, pra melhorar.” (C8)*

Sobre a possível articulação entre as avaliações que ocorrem na escola, a supervisora, após demonstrar que esse não é um assunto muito debatido ou que, talvez, a escola nem tenha pensado ainda nessa articulação, diz:

*“Agora deixa eu pensar.. Aqui na escola? Se há uma relação? Olha, mais com a Provinha Brasil; é...o trabalho da sala de aula...assim...uma relação mais com a Provinha Brasil do que com a avaliação institucional.” (C8)*

Em 2014, com a alteração ocorrida na estrutura pedagógico-administrativa da Rede, a avaliação institucional começou a receber maior atenção. Embora o período de observação para esta pesquisa tenha sido entre 2012 e 2013, tive acesso a determinadas ações desenvolvidas pela nova equipe da esfera central da SEEDF informalmente, o que possibilitou-me perceber novos encaminhamentos orientadores sobre a avaliação institucional, como a definição para cada “dia letivo temático” de um assunto específico a ser debatido na escola:

**Quadro 14** - Dias Letivos Temáticos 2014 e respectivos assuntos debatidos<sup>74</sup>

20/4/2014	PPP a ser implantado em cada unidade escolar, de acordo com as respectivas peculiaridades, considerando: a) a existência de diferentes sujeitos sociais ativos na escola; b) que os sujeitos influenciam são influenciados nos diferentes espaços de debate; c) que a construção da identidade da escola é resultante das intervenções dos diferentes atores sociais; d) que a escola é um espaço vivo de debate dos desafios e das alternativas para o seu enfrentamento
10/9/2014	Análise do conteúdo das Diretrizes de Avaliação Educacional 2014/2016, onde a comunidade escolar teve grande atuação, participando dos debates, das palestras e das conversas pedagógicas.
19/11/2014	“Avaliação Pedagógica do Semestre” que teve como objetivo analisar e debater os resultados dos exames externos, como a Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, IDEB, desempenho dos estudantes no PAS, bem como os resultados do desempenho escolar dos estudantes nos 1º, 2º e 3º bimestres.

Fonte: SEEDF

Esse nível de avaliação requer, em primeiro lugar, que as instituições escolares possam usufruir de uma atmosfera de autonomia pedagógica capaz de lhes facultar quando e de que maneira elas querem/precisam ser avaliadas por elas mesmas. A ideia de desenvolver na Rede a compreensão e a prática da avaliação institucional, de certa forma, padronizando-a, pode não surtir os efeitos esperados nem para a escola e muito menos para a SEEDF, que obterá dados, talvez, não muito fiéis. Ao estabelecer “quando” e “o que” a escola deve “analisar” pode figurar uma ação pouco democrática e, até mesmo, discordante dos próprios documentos da SEEDF, os quais frisam sua preocupação em desenvolver um trabalho em prol da qualidade da educação e ancorado na participação e na democracia. Segundo Freitas (2005b, p. 911), “qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente” e, sendo dessa forma, é esperado que esse processo dê condições à escola de usufruir de um espaço pautado no enfoque da “qualidade negociada” - expressão advinda dos estudos de Bondoli (2004). A autora explica que qualidade vista sob a perspectiva do “negociável” é aquela intrinsecamente de natureza (*Ibidem*, p. 14-17):

<sup>74</sup> [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/linkmateria/dia\\_letivo\\_tematico.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/linkmateria/dia_letivo_tematico.pdf)

- Participativa, porque não há qualidade sem participação, sendo, portanto, também de natureza polifônica.
- Autorreflexiva, porque nasce da reflexão sobre a prática. A qualidade é uma modelação de “boas práticas”, fruto de uma “reflexão compartilhada” sobre a capacidade dessas práticas alcançarem os objetivos consensualmente definidos.
- Contextual e plural, porque a qualidade não é um valor absoluto; porque os contextos e as realidades são diferentes. A qualidade sob essa perspectiva admite modos de realização diferentes e leva em consideração as idiossincrasias.
- Processual, porque a qualidade constrói-se.
- Transformadora, porque é vista como uma dimensão participada, como situação de co-construção, que resulta em transformação para melhor de todos os envolvidos.
- Formadora, porque contribui para a socialização de saberes, para a aquisição de consciência e promove o confronto positivo de pontos de vista.

É possível que determinadas ações/orientações para o Bloco Inicial de Alfabetização ainda não contemplem o caráter negociável da qualidade, podendo evidenciar que situações “impostas do alto” (BONDIOLI, 2004, p. 18) tornam mais difícil a concretização da qualidade, e, no caso da avaliação institucional, podem produzir resultados precários ou insuficientes. Por isso, vale complementar as reflexões tecidas no Capítulo III, acompanhando o pensamento de Freire (1978, p.27), que diz que “a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos”. Ela deve acontecer sob um clima de envolvimento de todos aqueles que têm relação de responsabilidade dentro da escola, a fim de que haja diálogo acerca da melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, avanço nas aprendizagens de todos os alunos. Por isso, precisa ser compreendida para que seja desenvolvida com autonomia e efetiva participação de todos os envolvidos, processual e continuamente, a fim de que seus benefícios possam produzir efeitos no contexto de cada unidade escolar. É “pensar a escola a partir da própria escola”, nas palavras de Sordi (2009, p. 4), com responsabilidade e ética, tendo em vista os objetivos e os compromissos estabelecidos no PPP para o redimensionamento das ações. São características formativas, as quais atribuem à avaliação institucional na escola de educação básica pressupostos singulares e particulares para a autorreflexão da escola, o que, porventura, não compatibiliza com a estipulação dos “dias letivos temáticos”. A autora ainda diz que para a escola a avaliação institucional funciona como possibilidade de “[...] recolocar os seus atores em situação de protagonismo, assumir sua

condição de cidadã de posicionamento no processo decisório que afeta a vida da instituição, é dar-lhes fala governante sobre seus processos e contextos.” (*Ibidem.*).

Foi possível notar que a nova equipe da esfera central da SEEDF compartilha desse entendimento acerca da avaliação institucional, muito embora tenha mantido a definição de datas e assuntos específicos para a sua realização em toda a rede pública de ensino do DF. A fim de possibilitar que as escolas pudessem tirar melhor proveito desses momentos, a SUBEB preparou dois vídeos digitais gravados por profissionais da educação que compõem a equipe da esfera central da SEEDF. Os vídeos foram produzidos pela “TV Educativa Canal E da SEEDF” e encaminhados às escolas. Apenas o “dia letivo temático” que ocorreu em abril/2014 não contou com o auxílio dessa mídia.

O primeiro vídeo, “Diretrizes de Avaliação Educacional”<sup>75</sup>, refere-se ao “dia letivo temático” reservado para o estudo das Diretrizes de Avaliação (DISTRTO FEDERAL, 2014) – Documento C – e consegue, em pouco mais de dez minutos, refletir sobre várias e importantes nuances da avaliação presentes no contexto educativo. A palestra gravada é muito rica em informações sobre os documentos da SEEDF e sobre a forma como foram construídos. Além disso, trata-se de uma exposição esclarecedora quanto à avaliação ainda vivenciada na educação, chamando a atenção para a necessidade de a escola fazer o melhor uso dela em função das aprendizagens dos alunos. Ademais, ressalta o fato de que a rede pública de ensino do DF conta com um documento que ampara e auxilia a escola em sua prática avaliativa, bem como defende e incentiva a articulação entre os três níveis da avaliação.

O palestrante esclarece que as Diretrizes de Avaliação servirão “de base para a discussão com toda a comunidade” no “dia letivo temático”, porém, sem questionar a qualidade formativa do vídeo quanto à avaliação, essa foi a única referência do vídeo feita a essa data. Por isso, é importante observar que se a intenção da gravação e publicação dessa mídia era a de orientar melhor as escolas quanto ao “dia letivo temático”, entendido como momento reservado para a avaliação institucional, não há, na palestra, orientações sobre esse nível da avaliação, como por exemplo, de que maneira ela pode ser desenvolvida, quem precisa participar, quais os intervenientes que favorecem à escola tirar o melhor proveito dela etc. Mas há que se observar também que o “dia letivo temático”, ao qual se refere o vídeo, foi designado para “Análise do conteúdo das Diretrizes de Avaliação Educacional 2014/2016”. Então, a palestra pertinentemente serviria para momentos de estudo, análise e reflexão sobre esse documento. O imbróglgio pode estar na definição de uma data para estudo de um documento, data esta que já

---

<sup>75</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zswgJZ78Hxg>

era previamente estipulada para a “Avaliação pedagógica do semestre/da comunidade escolar/dia letivo temático” (Calendário Escolar de 2014 da SEEDF). Além do mais, se o documento deveria servir “de base para a discussão com toda a comunidade” escolar, não há explicação para ele ser estudado exatamente no dia reservado para a avaliação da escola.

O segundo vídeo, “Construindo escolas reflexivas e democráticas”, refere-se ao terceiro e último “dia letivo temático”<sup>76</sup> de 2014. A apresentadora, inicialmente, pondera sobre o que chamou de “*movimento coletivo de revisão e de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que compõem o sistema de ensino do Distrito Federal*”, esclarecendo que esse processo se fundamenta no pressuposto de que a Rede precisa ter um “*sentido coletivo, único de rede*”, que a “*autonomia da escola não quer dizer ausência de unidade e orientações do nível central da Secretaria de Educação*”, que é preciso “*diretrizes únicas, com certa margem de flexibilidade, para que cada escola, na sua singularidade, com suas especificidades, possa criar e exercer a sua autonomia pedagógica*”. A partir desse ponto, o vídeo enumera e explica cada um dos documentos que “*orientam esse processo*”: a Lei de gestão democrática, Nº 4.751 de 2012, o Currículo em Movimento, a Orientação Pedagógica e as Diretrizes de Avaliação Educacional. Ao falar das Diretrizes, a palestrante ressalta que o documento discute a avaliação em seus três níveis, mas refere-se à avaliação desenvolvida em sala de aula como “*avaliação das aprendizagens*”, apesar de as Diretrizes defenderem o uso da expressão “*avaliação para as aprendizagens*” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p, 10, 12, 19, 56, 63). Essa mistura de uso de terminologias, que pode promover confusão de entendimentos e atrapalhar a intimidade com as propostas da Rede, também foi percebida nas próprias Diretrizes e em outras declarações provenientes dos instrumentos/procedimentos de coleta de informações para esta pesquisa.

O vídeo reforça também que os documentos orientadores do trabalho pedagógico da SEEDF são ancorados na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural e que essas concepções precisam embasar as práticas pedagógicas dos profissionais da educação e a elaboração do PPP da escola, todavia a palestra não discorre sobre essas concepções, apenas afirma que elas estão “*articuladas às discussões que os profissionais fazem também sobre como eles percebem, como eles entendem o que seja ensinar, aprender, avaliar, o que é currículo, a formação*”.

Sobre essa declaração, é oportuno ressaltar - acerca dos conceitos norteadores do pensamento pedagógico crítico - a necessidade de orientações teóricas capazes de assegurar

---

<sup>76</sup> Disponível em <http://www.se.df.gov.br/noticias-e-midias/noticias-da-educacao/item/2696-construindo-escolas-reflexivas-e-democr%C3%A1ticas.html>

essa visão educacional proposta pela SEEDF, a qual exige um entendimento do referencial marxista, que, no campo da educação, nos remete buscar avidamente por formas de lutar contra uma escola que não ensina, que não socializa o saber sistematizado, que não socializa o conhecimento científico. Aliado a isso, a perspectiva de educação delineada no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2013), que é retomada pela palestra gravada no vídeo, demanda compreensão de que a ação docente é intencional, é o professor quem organiza o trabalho pedagógico e, sendo dessa maneira, é ele quem define o que e como viabilizará para que os alunos se apropriem do saber sistematizado. Durante a observação para esta pesquisa, foi possível acompanhar apenas uma ação da esfera central da Rede que mencionou a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural em momento de formação, no encontro do dia 06/5/2013 do curso EAPE na Escola, mas o estudo pode não ter sido suficiente teoricamente para uma reflexão que favorecesse o entendimento de que a ação docente só vale a pena quando proporciona a autonomia das pessoas, e esta só ocorre pela via da apropriação do conhecimento.

Depois de citar as perspectivas que fundamentam a educação no DF, o vídeo resgata a importância da construção coletiva e do registro do PPP visto como “*documento de identidade*” e anuncia, “*como desdobramento desse trabalho*”, o último “dia letivo temático” previsto no calendário da SEEDF para 2014. O convite para o dia temático é feito sob a defesa de ser “*uma autoavaliação institucional [...]um balanço, uma análise dos objetivos, das metas, das ações que foram pensadas, planejadas e sistematizadas no PPP*”.

Apesar dessa conceituação feita para a avaliação institucional e da ressalva quanto à autonomia que as escolas desfrutam, em tom de aconselhamento, o vídeo diz que

*“é importante que, nesse momento, cada equipe gestora em diálogo com as equipes pedagógicas, organizem dados dos exames, das avaliações externas, como a Prova Brasil, Provinha Brasil, o Enem, o PAS, a Ana, Avaliação Nacional da Alfabetização e também os resultados do Ideb de 2013, que foram divulgados no segundo semestre deste ano. Esses resultados podem ser organizados em forma de gráficos, de tabelas e é importante trazer também os dados do desempenho escolar dos estudantes nas avaliações praticadas pela escola, avaliações da aprendizagem”. Esses dados oferecerão elementos para que a escola possa promover um debate amplo sobre quais são os aspectos que foram positivos nesse trabalho e o que ainda precisa melhorar nesse movimento. (Palestrante - Trecho)*

Concomitante à publicação desse vídeo, as escolas receberam a Circular N° 244/2014 – SUBEB que define a discussão desse último “dia letivo temático”, designando-o para:

**Figura 34** - Objetivos do "dia letivo temático" - 19/11/2014

- 1- Analisar os resultados dos exames externos (Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, ENCEJA,), Programa de Avaliação Seriada – PAS e Ideb 2013. Como sugestão de metodologia, a escola (Ensino Fundamental e Médio) poderá apresentar esses dados em forma de gráficos.
- 2- Analisar os resultados de desempenho escolar dos estudantes por meio da avaliação para as aprendizagens – 1º, 2º e 3º bimestres. Nos Centros de Educação Profissional, como metodologia, pode-se comparar os dados do 2º semestre de 2013 com os resultados do 1º semestre de 2014.
- 3- Avaliar o alcance dos objetivos, metas e ações do projeto político-pedagógico da escola, discutindo o que deve ser aprimorado, mantido e ou suspenso para o ano de 2015.
- 4- Propor ações para a finalização dos trabalhos de 2014 e levantamento de propostas para 2015. Essas ações serão planejadas no início do ano letivo de 2015 e integrarão o projeto político-pedagógico da escola, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, garantindo as aprendizagens dos estudantes.

Fonte: SEEDF.

A Circular pode ter motivado dúvidas em relação à discussão indicada, pois alguns desses exames ainda nem tinham sido aplicados até a data marcada para o “dia letivo temático, como é o caso da ANA, do ENEM e do PAS. Outra dúvida pode ter ocorrido a partir do item 2 desse documento, que, em princípio, parece sugerir a articulação dos resultados dos exames em larga escala com os provenientes da avaliação realizada em sala de aula ao estabelecer que deve ser feita a análise dos “resultados de desempenho escolar dos estudantes por meio da avaliação para as aprendizagens” (Grifo meu). No entanto, há na página 2 do documento uma observação que invalida a sugestão quando diz que “as orientações para os Centros de Educação Infantil públicas e conveniadas (sic.) ficam restritas aos dois últimos itens, uma vez que os estudantes dessas unidades não realizam exames externos” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 2), ou seja, o item 2 não se referia à avaliação desenvolvida em sala de aula, mas sim à avaliação externa, ao que parece. Fica claro que ainda há dúvidas quanto a determinados elementos da avaliação, os quais acabam influenciando no trabalho que a SEEDF pretende esclarecer junto ao corpo docente. Além do mais, é notória a ausência de revisão textual dos documentos da Rede capaz de viabilizar a publicação de textos coesos e coerentes, que possam de fato adquirir o status de informativos e formativos.

Ainda que ambos os vídeos mencionem a preocupação da SEEDF com a articulação entre os três níveis de avaliação, não foram percebidas argumentações que dessem conta de

incentivar, esclarecer e favorecer essa prática por meio da avaliação institucional, sendo esta uma possibilidade sensata de encontro entre os resultados dos exames em larga escala e os da avaliação realizada pelos professores em sala de aula com os alunos, retomando Freitas *et al* (2009).

A SUBEB acompanhou cada um desses “dias letivos temáticos” nas escolas, por meio do projeto chamado “SUBEB na escola”, como foi anunciado pela apresentadora no 2º vídeo. Os profissionais da educação atuantes nas diversas gerências da SUBEB e nas CRE foram encaminhados para as escolas munidos de uma ficha específica para o “dia letivo temático”, conforme o tema da discussão daquela data. Após o acompanhamento das atividades da escola naquele determinado “dia temático letivo”, as fichas preenchidas retornavam à SUBEB, que se encarregou de tabular as informações constantes das fichas e devolvê-las às escolas em forma de *feedback*. A devolutiva para as escolas foi realizada somente acerca do segundo “dia letivo temático” e não ocorreu de maneira individualizada, com observações particulares para cada escola; foi feita uma compilação total dos dados colhidos das fichas. Assim sendo, essa devolutiva pode ter sido importante para que a Rede pudesse ter uma visão geral de si, mas não foi produtiva para cada unidade escolar, pois não se contou com orientações acerca do observado pelos profissionais da SUBEB que pudessem auxiliar as escolas nas futuras avaliações institucionais ou que contribuíssem para o trabalho pedagógico com um todo. A ação pode não ter se caracterizado, portanto, como um *feedback* sob a perspectiva da avaliação formativa.

De resto, ficou a dúvida quanto ao objetivo desses momentos pré-estabelecidos pela SEEDF, pois se o propósito desses momentos é – como trazem os Calendários – “Avaliação pedagógica do semestre/da comunidade escolar/dia letivo temático”, infere-se que se trate de um espaço reservado para que a escola possa ser avaliada por ela mesma, por que, então, sugerir às escolas que façam análise de um documento nessa data, como no dia 10/9/2014? Talvez, pode não ter sido produtivo como esperado, nem para a avaliação institucional da escola, nem para o entendimento de todo o documento, o qual poderia ter sido lido, estudado e “analisado” pelos professores em outras oportunidades dispostas pela Rede, como nas coordenações coletivas, durante a formação continuada ou pelas ações propostas pelas CRE, por exemplo.

A partir dessas questões, passo a refletir sobre as ações realizadas pela esfera intermediária da SEEDF durante o período de observação para esta pesquisa.

## 2.2 Na esfera intermediária

As Coordenações Regionais de Ensino – CRE estão diretamente ligadas às subsecretarias pedagógicas e desenvolvem seu trabalho com base nas determinações dessas subsecretarias e nos documentos da Rede. No que se refere ao Bloco Inicial de Alfabetização, durante o período de observação para esta pesquisa, entre 2012 e 2013, acompanhei ações planejadas e executadas por uma CRE, as quais foram divididas em:

2.2.1 Reuniões ou encontros pedagógicos.

2.2.2 Curso PNAIC.

### 1.2.1 Reuniões ou encontros pedagógicos realizados pela CRE participante da pesquisa

Na composição de cada CRE, o Bloco Inicial de Alfabetização é coordenado pela Gerência Regional de Educação Básica – GREB, que tem a responsabilidade de viabilizar o desenvolvimento das propostas pedagógicas da esfera central da SEEDF. Cabe à GREB a coordenação dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA, os quais devem “atender as demandas dos coordenadores pedagógicos e dos professores que atuam no Bloco” (DISTRITO FEDERAL, 2006b, p. 19), o que demonstra que cada CRA objetiva contribuir para o trabalho na escola como “possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico” (*Ibid.*).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar que aquela GREB cuidava para obter êxito no cumprimento de suas atribuições, realizando diversas estratégias pedagógicas: assessoria e acompanhamento na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições Educacionais, Fóruns de Gestores, Supervisores e Coordenadores Pedagógicos, Mostras e Conversas Pedagógicas, acompanhamento efetivo nos espaços/tempos destinados à coordenação pedagógica coletiva nas escolas. Entre essas estratégias há a “Formação centrada na escola: construindo comunidades de aprendizagens”, que, segundo a Colaboradora 5, professora responsável pela sistematização e execução de projetos e programas pedagógicos na educação básica em uma CRE, trata-se de um projeto com várias ações:

*“As comunidades de aprendizagens envolvem grupos de escolas com temáticas de interesses dessas escolas para serem discutidas...nós temos as “Conversas Pedagógicas” que também trazem temáticas de relevância para a proposta do ciclo. Hoje nós estávamos discutindo, por exemplo, como realizar... que aspectos devem ser observados para fazer uma avaliação diagnóstica, que é fundamental no processo inicial de aprendizagem e, além disso, nós temos os “Fóruns de coordenadores e supervisores pedagógicos”, que são articuladores fundamentais nesse processo. Então, as equipes de coordenadoras intermediárias que vão subsidiar todo esse trabalho.” (C5).*

Pude acompanhar três dessas ações realizadas pela CRE/GREB. A primeira foi a do dia 05/12/2012. Tratou-se do Encontro Pedagógico “Ciclos, avaliação e currículo”. A discussão foi

realizada no auditório da CRE e contou com a participação de diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos locais das escolas. Segundo a palestrante que abriu o encontro, o objetivo era o de contextualizar o currículo, que estava em processo de revisão, discutir os ciclos em 2013, sua concepção, a avaliação e a progressão continuada na escola em ciclos, PNAIC e sobre a semestralidade. Explicou também que cada escola iria receber um *Kit* contendo 13 textos, vídeos e um “Tira-dúvidas” acerca dos aspectos discutidos naquele encontro. Para a palestrante “*A forma ideal de implantar uma outra organização da escolaridade é aquela que se pode pensar coletivamente, dialogar com os protagonistas.*”. A partir daí fez uma contextualização da reelaboração do Currículo da Rede até aquela data:

- *Setembro/2010 – Congresso de Educação do DF que revelou a necessidade de se rever o currículo.*
- *Maio/2011 – Avaliação diagnóstica do currículo – versão experimental.*
- *Junho e julho/2011 – Encaminhamento de textos para estudo e discussão nas coordenações pedagógicas.*
- *Agosto e outubro/2011 – Plenárias regionais do currículo*
- *Outubro/2012 – GT para sistematização das propostas apresentadas nas plenárias.*
- *Dezembro/2012 – Seminário regionalizado para apresentar a sistematização dos ciclos*

A segunda palestrante, que deu prosseguimento à apresentação, explanando sobre a escola em ciclos e referindo-se às mudanças vindouras na organização da escolaridade de Rede que o caso é “*Nem passar, nem reprovar: ensinar!*”. Falou sobre a escola que conhecemos, suas práticas convencionais, e apresentou índices de reprovação no Brasil. A partir disso, perguntou ao grupo: “*Educação como direito ou educação como privilégio?*” e fez uma comparação entre séries e ciclos. Trouxe um breve histórico da escola em ciclos no país e como essa organização da escolaridade seria ampliada no DF. Segundo a palestrante, as estratégias pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização deveriam ser estendidas aos demais Blocos que seriam criados no ano seguinte. Reforçou a ideia da necessidade de formação continuada para todos em prol das novas propostas da Rede e alertou: “*O professor começa sua formação quando entra na escola, na educação básica, vivenciando as práticas pedagógico-avaliativas.*”, buscando refletir sobre a realização de uma formação continuada que dê conta de levar o professor a rever suas concepções.

O encontro abordou questões importantes sobre a escola em ciclos, mas não teve oportunidade de discutir mais a fundo o que, naquele momento, mais afligia os docentes: a não reprovação. Embora a 1ª palestrante tenha sinalizado no início, a progressão continuada foi um

tema praticamente não discutido, mesmo tendo iniciado a palestra com a expressão “*Nem passar, nem reprovar: ensinar!*”.

Para surpresa das palestrantes, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO-DF estava presente na pessoa de um dos de seus diretores, o qual dispõe de um *Blog* muito acessado pelos professores da Rede e já comentado neste relatório. Ao final da 2ª palestra, o representante do SINPRO foi a primeira pessoa a manifestar-se. Ele começou dizendo que não tinha uma posição sobre o assunto, referindo-se à mudança na escolaridade e que sua fala era a de um professor que tem formação política e ideológica. Disse que tem uma certeza e sairia dali com uma convicção: “*Da forma como está sendo, é certo que não dará certo*”. Sua fala recebeu muitos aplausos. E continuou dizendo:

*“Essa Regional tem o privilégio de ter poucas escolas, professores enraizados, diretora que tem a formação centrada na gestão. Mas o DF, na minha visão, a SEDF não está preparada para implantar o projeto a partir de 2013. Questões teóricas: escola integral - sabemos a dificuldade - nossa categoria não está formada, convencida, não é culpa nossa. Nós somos formados pela seriação, somos cobrados pelos pais para que os filhos passem em vestibular, todo o sistema conspira contra os ciclos! Um dia eu quero vivenciar esse modelo de sociedade. Eu sou sim favorável, entendo que temos condições, mas não em dois meses! Com a responsabilidade que tem, não vamos fazer as coisas às pressas... que o nosso posicionamento (SINPRO) não seja radicalmente contra. Que o ano que vem seja de formação, de convencimento. Que a estrutura possa estar preparada. Agora, não, companheiros! É um equívoco. E nós, professores, temos que resistir com nossa posição. Queremos saber algumas coisas: estrutura da escola? A jornada vai mudar? Vai diminuir ou não o número de alunos na sala? Não somos professores aventureiros. Queremos políticas de estado e não políticas de governo!”.* (Representante do SINPRO).

Esse discurso ganhou ainda mais aplausos, como se o representante do SINPRO traduzisse os pensamentos dos participantes daquele encontro. Mas, apesar da manifestação do público, a 1ª palestrante retoma a fala e diz “*Não tenho medo do debate, principalmente debates consistentes. Os conflitos são salutares, a partir deles podemos construir um caminho.*” (Palestrante - Representante da CRE). Dessa forma, o encontro foi sendo finalizado. O que pude perceber naquele momento é que ainda havia um longo processo de convencimento, o qual deriva de muitas leituras e de estudo aprofundado por todos, tanto os envolvidos no processo de reformulação da organização da escolaridade, quanto os demais profissionais da educação que estão nas escolas. A insatisfação, naquele encontro, apenas confirmou o que já foi comentado anteriormente nesta pesquisa a esse respeito.

A segunda ação da CRE/GREB que pude observar ocorreu em 03/4/2013. Foi uma reunião que teve o intuito de discutir sobre a elaboração dos PPP das escolas com os coordenadores intermediários e coordenadores/articuladores dos CRA. Ressaltou-se, primeiramente, a importância da integração entre esses coordenadores e como a CRE/GREB iria orientar as escolas quanto à construção de seus respectivos PPP por meio de uma

“consultoria”, a fim de oferecer às escolas “*Apoio para garantir que o PPP seja uma construção coletiva da escola.*” (Representante da GREB).

A representante da GREB, que conduzia a reunião, explicou que o PPP deveria ser entregue pelo diretor da escola e valeria também como avaliação do curso de gestores que estava sendo oferecido pela CRE. Além disso, as escolas iriam passar por uma “banca” de avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos. Apesar de não ter havido nenhuma manifestação do público a esse respeito, tal proposta de “acompanhamento” na construção dos PPP, é, no mínimo estranha, contraria sua perspectiva formativa e, sem dúvida, contribui para a sensação ameaçadora e autoritária que ainda recai sobre a avaliação.

A partir desse ponto, foram dadas orientações gerais para a elaboração do PPP, bem como orientação da Coordenadora da CRE específica para que os coordenadores/articuladores do CRA estivessem “*dentro das escolas*”:

*“Se não estivermos dentro da escola, acompanhando, iremos ter uma visão superficial. Não é visita. Visitar é informal. É acompanhar as escolas!” (C4).*

Embora a reunião fosse de orientação sobre a elaboração do PPP, o tema avaliação não foi sequer abordado.

A última ação da CRE/GREB que pude observar foi uma reunião de avaliação do trabalho desenvolvido pela CRE. Foram apresentadas algumas questões que serviram como base para a avaliação proposta. Em grupos, os diretores das escolas discutiram e socializaram suas percepções sobre o trabalho da CRE. Sobressaíram falas como: “*Muita ansiedade no começo por causa dos ciclos, do PNAIC... eram muitas reuniões*”; “*Quanto à formação continuada, mais sugestões de atividades práticas e menos teoria.*”; “*Excelente a orientação para o PPP.*” A CRE recebeu muitos elogios por parte dos diretores. Mas, não houve nenhuma discussão que abordasse os três níveis de avaliação, nem mesmo quando se falou sobre os PPP das escolas. Possivelmente, as orientações às escolas podem seguir a mesma linha e não ressaltar a avaliação como elemento fundamental a ser discutido e definido no PPP, de maneira que a escola assuma nesse projeto a sua perspectiva avaliativa, bem como deixe claro quais serão as práticas, as estratégias pedagógicas que revelarão essa perspectiva e, além disso, pode não ficar claro o importante papel do PPP para a avaliação institucional, bem como esse nível de avaliação como dimensão articuladora entre os demais níveis de avaliação desenvolvidas na escola.

De fato, essa percepção foi comprovada quando, pela entrevista realizada para esta pesquisa, o Colaborador 7 confirmou que nem o Bloco Inicial de Alfabetização nem a avaliação foram questões levadas em consideração quando elaboraram o seu PPP:

**Pesquisadora:** *Você se lembra se no PPP houve uma preocupação especial em relação ao Bloco Inicial de Alfabetização?*

**C7:** *Não... especificamente... Não tenho como afirmar, sei que ele faz parte do nosso projeto.... Agora, se houve uma atenção especial a ele eu não vou afirmar.*

**Pesquisadora:** *E em relação à avaliação no projeto político pedagógico, você se lembra se há algum item específico, se no PPP aparece alguma coisa relacionada à avaliação?*

**C7:** *Não... não.*

A conversa que tive com o Colaborador 7 demonstrou que naquela escola a construção do PPP não ocorreu conforme orientou a CRE, não foi uma elaboração coletiva e participativa, pois nem mesmo ele tinha conhecimento claro do PPP de sua escola, o qual, naquele momento, já se encontrava pronto. E, ratificando essa percepção, a Colaboradora 9 também demonstrou não ter familiaridade com o PPP e ainda reforçou que o Bloco Inicial de Alfabetização e a avaliação não foram devidamente abordados no Projeto Político-Pedagógico da escola à qual pertence a sala de aula observada (DISTRITO FEDERAL, 2013f):

**Pesquisadora:** *Você tem conhecimento se as estratégias do BIA estão no PPP, como o reagrupamento, o projeto interventivo?*

**C9:** *Eu acho que não...*

Já a Colaboradora 8 apresentou outra informação, segundo ela as estratégias do Bloco estão sim no PPP:

**C8:** *Só o que...somente...o que manda a proposta...digamos... de colocar o trabalho diferenciado por reagrupamento...agrupamento...*

**Pesquisadora:** *Isso aparece no PPP?*

**C8:** *Aparece...*

**Pesquisadora:** *Há algum ponto no Projeto Político-Pedagógico relacionado à avaliação?*

**C8:** *Não.*

**Pesquisadora:** *Em nenhum ponto ele fala sobre avaliação?*

**C8:** *Em nenhum ponto ele fala sobre avaliação...*

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola à qual pertence a sala de aula observada (DISTRITO FEDERAL, 2013f), conforme foi discutido no Capítulo V, pude verificar que a avaliação não é tema que mereceu esclarecimentos e, menos ainda, o Bloco Inicial de Alfabetização, ratificando a ideia de “efeito dominó”, já que as orientações dadas aos coordenadores intermediários e coordenadores/articuladores dos CRA, em reunião realizada

para esse fim, não abordaram a avaliação nem o BIA. Mas, em contrapartida, a CRE produziu material justamente para auxiliar a escola nessa elaboração, o documento “Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva possível” (DISTRITO FEDERAL, s/dg) – Documento N. Esse material foi distribuído às escolas pertencentes à CRE a fim de “contribuir, respeitando a especificidade de cada escola, na construção do seu projeto político-pedagógico, na expectativa de que ele ocorra com ampla participação dos sujeitos sociais na tomada das decisões, na definição dos rumos da escola que queremos construir.” (*Ibid.*, p. 8). O documento defende que o PPP, assim como as demais ações na escola, devem partir da discussão coletiva e se apresenta com a finalidade de “orientar gestores, professores, estudantes, auxiliares de ensino e toda a comunidade escolar na construção de um caminho permeado por reflexão, pesquisa, estudo, debate, consensos, dissensos, conflitos e contradições que emergem em toda construção coletiva” (*Ibid.*, p. 10). Esse documento menciona a avaliação quando sugere à escola se questionar a fim de definir quais são as bases teórico-filosóficas que sustentarão o PPP, mas não fica claro à qual nível de avaliação se refere, considerando as confusões que outros documentos apresentam e também algumas falas de colaboradores para esta pesquisa no que se referem às expressões “avaliação da aprendizagem” e “avaliação para as aprendizagens”:

Quais as concepções do grupo da escola acerca de: currículo; **avaliação da aprendizagem**; gestão escolar; formação continuada na escola; escola integral; escola inclusiva; considerando as etapas/modalidades ofertadas pela escola (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional)? (DISTRITO FEDERAL, s/dg, p. 12 – Grifo meu).

Ainda que não especifique a avaliação institucional, o texto retoma o pensamento de Silva (2007, p. 139) e, dessa forma, sinaliza o atributo autoavaliativo que dispensa o PPP desde seu processo de construção, porque “requer uma reflexão profunda sobre as finalidades da escola, sobre o reconhecimento de sua historicidade e sobre um processo de auto-avaliação que possibilite construir uma nova organização do trabalho escolar” (SILVA, 2007 *apud* DISTRITO FEDERAL, s/dg, p. 10).

O documento não se refere especificamente à avaliação como elemento que precisa constar do PPP e também não há nenhuma orientação sobre isso que envolva o Bloco Inicial de Alfabetização. No item “Objetivos específicos”, o documento traz um exemplo de como pode ser descrito um objetivo específico no PPP e relaciona práticas avaliativas formativas à redução de repetência. Não faz alusão às aprendizagens ou ao processo de ensino, apenas afirma: “- Reduzir os índices de evasão e repetência com a adoção de práticas avaliativas formativas.” (*Ibid.*, p. 14).

Esse documento foi a base para a construção da “Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014) – Documento H –, que foi publicada na nova gestão da esfera central da SEEDF e distribuída para a Rede para “contribuir para que o PPP seja construído coletivamente, fomentando as propostas que são diversas pela especificidade de cada escola.” (*Ibid.*, p. ). A semelhança entre os dois documentos é nítida, ambos têm

[...] a intenção de subsidiar gestores, profissionais da educação, estudantes e toda a comunidade escolar na definição de metodologias que favoreçam a reflexão, a avaliação, a pesquisa, o estudo, o debate, os consensos, os dissensos e os conflitos que emergem de toda construção coletiva.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13).

Houve, no documento que foi distribuído para toda a Rede, uma reformulação que lhe trouxe aspectos que não apareceram no documento idealizado pela CRE, como alusão à avaliação em seus três níveis, embora essa expressão não apareça no documento. Destaca a perspectiva coletiva da coordenação pedagógica e apresenta argumentos relativos ao fato de o tempo-espaço para a coordenação pedagógica possibilitar o alcance dos objetivos apresentados no PPP pelo grupo, além de estabelecer o caráter coletivo do trabalho docente. É na coordenação pedagógica que se pode “reavaliar as práticas institucionais, docentes e discentes, o compartilhamento de experiências entre escolas, a realização de atividades de reflexão do trabalho do professor, conselho de classe, avaliação institucional” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32)

O documento apenas cita algumas avaliações externas e o Ideb como elementos que precisam ser considerados nos processos de avaliação institucional e que devem ser analisados, compreendidos e socializados como ações do processo diagnóstico que orientará a elaboração do PPP. Vale mencionar que, apesar desse documento (Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas) ter sido publicado em 2014, não há qualquer referência à ANA. Sobre a avaliação formativa, o documento apenas a menciona quando sugere, como atividades/procedimentos exequíveis para o alcance de uma meta ou objetivo, “Estudos e elaboração de fichas e instrumentos para acompanhamento das reuniões dos conselhos de classe com base na perspectiva da avaliação formativa implícita nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 23 – Grifo meu.), mas comete um deslize porque a avaliação formativa é defendida explicitamente nas Diretrizes de Avaliação Educacional da Rede, e não de maneira implícita, assim como em outros documentos analisados para esta pesquisa.

Diferentemente do documento que lhe deu origem, a “Orientação Pedagógica: Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas” (DISTRITO FEDERAL, 2014) –

Documento H - declara a necessidade de que no PPP a avaliação desenvolvida na escola esteja devidamente registrada:

k) Concepções, práticas e estratégias de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Observar as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014). Importante apresentar como a prática avaliativa é desenvolvida na escola (Conselho de Classe, procedimentos e instrumentos avaliativos, reuniões de pais e outros). (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 27).

Em suma, uma ação realizada por uma determinada CRE, a qual culminou em um documento orientador, possibilitou à SEEDF/SUBEB enxergar a necessidade de orientar toda a rede pública de ensino e, a partir disso, ampliou as orientações constantes no texto produzido pela CRE. No entanto, não foi possível perceber, durante a realização desta pesquisa, os frutos dessa “Orientação Pedagógica”.

Além das reuniões e do encontro pedagógico realizado pela CRE, pude acompanhar também algumas atividades desenvolvidas pelos CRA naquela Regional de Ensino, em especial o curso PNAIC que, apesar de se tratar de uma formação desenvolvida pela esfera intermediária da SEEDF, tem suas bases em uma ação do MEC e, por esse motivo, narro a seguir apenas os encontros em que avaliação se mostrou presente.

### 1.2.2 Curso PNAIC

Conforme foi discutido ao longo desse relatório, o curso de formação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC absorveu muito tempo do trabalho dos CRA, os quais

[...] exercem papel preponderante na produção e disseminação de conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de alfabetização, além de proporcionar momentos específicos para atendimento às unidades escolares. Prevê, também, a existência do articulador, um professor-coordenador para planejar, executar, acompanhar e avaliar a implementação da proposta do BIA com seus pressupostos teórico-metodológicos. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 57).

O orientador de estudos do PNAIC deveria “conciliar com suas atuais atividades com as do Pacto, tendo a disponibilidade para se ausentar para receber e repassar o curso de formação.” (BRASIL, s/dc). Assim, o DF optou por “aproveitar” o quadro de coordenadores/articuladores dos CRA, o qual foi ampliado para atender à determinação de que cada orientador de estudo deveria ter sob sua responsabilidade uma turma formada de 25 a 34 professores alfabetizadores, a fim de:

- Ministrando o Curso de Formação.
- Acompanhar a prática pedagógica de seus professores.
- Avaliar frequência.
- Manter registros de atividades.

- Apresentar relatórios à universidade. (BRASIL, s/dc).

O curso tem duração de 2 anos. Em 2013 a formação enfatizou a aprendizagem da língua portuguesa escrita, ficando 2014 reservado para o curso com ênfase na aprendizagem da matemática. Os professores alfabetizadores cursistas recebem certificação de 120h para cada ano. A formação para os orientadores de estudo do DF é de responsabilidade da Universidade de Brasília – UnB, a qual disponibiliza certificação de 200h diluídas em encontros presenciais, seminários, atividades de monitoramento e planejamento.

Essa formação, assim como todo o material didático, foi dividida em “quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do ensino fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas.” (BRASIL, p.24). Essa divisão por ano diverge do entendimento da escola estruturada sob a concepção de ciclos – como é caso do DF nos anos iniciais –, a qual busca ultrapassar a organização da escolaridade convencional, dividida em séries e que tem como critério o ano civil e, acima de tudo, pressupõe organizar o trabalho pedagógico de forma a atender à expectativa de avanços dos alunos em suas aprendizagens, administrando os planos espacial e temporal e adequando o currículo para que se efetive a progressão continuada. Com base nesse raciocínio, uma formação que se dá por ano dificulta a compreensão de uma proposta de trabalho que honra e cuida do desenvolvimento individual de cada aluno no decorrer de todo o ciclo.

Dissonando dessa ideia, a Colaboradora 2, ao ser questionada sobre sua percepção sobre o Bloco Inicial de Alfabetização, declarou:

*“Como eu sou simpática a ciclos, eu sou simpática ao BIA. Eu penso o seguinte: ainda temos alguns lugares que não têm essa compreensão e é isso que eu lamento. Quando nós vimos a oportunidade de juntar PNAIC e CRA foi justamente dentro dessa lógica. Agora os professores de Anos Iniciais que estão no BIA vão começar a entender o que seria um ciclo de alfabetização.” (C2)*

Em contrapartida, a Colaboradora 3 acredita ser incompatível à concepção de ciclos uma formação que separa também o curso por área de conhecimento e, é bom ressaltar, que são apenas duas áreas:

*“Agora, esse ano, é centrado muito na linguagem... o que eu acho uma falha horrível no Pacto. Como é que um Pacto vem com um ano de formação em linguagem e depois vem com a matemática para depois do recreio? Sendo que as duas precisam caminhar juntas, né? É horrível! Mas, enfim...” (C3)*

A formação dos orientadores de estudos, coordenadores/articuladores dos CRA, foi motivo de grande insatisfação, porque segundo a Colaboradora 6:

*“Eu penso que está desorganizado, cada formação nossa na UnB é um formador novo que nós temos. Eu... por exemplo... já passei por três formações e eu já tive de três formadores diferentes! Eu acho que quem continuou mesmo foram duas... acho que foram duas ou três que estão desde o começo...”*

*Eu acho que essa desorganização é um fator, o pouco tempo que eles tiveram para poder ter conhecimento do material e eu só estou dizendo em relação ao primeiro/ à primeira formação” Mas as coisas se ajustaram... Eu acho que elas começaram a achar um caminho nessa última formação agora, apesar de ter muita coisa pra mudar...”. (C6)*

Tive oportunidade de acompanhar 07 encontros da formação ministrada pelos orientadores de estudo em uma turma de professores alfabetizadores do 2º ano. As aulas aconteciam às quintas-feiras pela manhã; os professores cursistas participavam do curso durante seu período de coordenação e retornavam para suas escolas para a docência no período vespertino. Pude perceber, logo no início, que o descontentamento causado pela formação oferecida pela UnB “motivou” o grupo de orientadores de estudo de maneira que o grupo, o qual era formado somente de professores muito experientes, diferentemente de outros grupos das demais CRE/CRA, investisse muito em estudo e na preparação do curso como um todo.

*“Eu acho que o nosso estudo aqui dentro dos CRAs, mesmo em cada Regional, é que tá fazendo a diferença.” (C6).*

Cada encontro era eximamente planejado e rico em materiais pedagógicos, fruto desse investimento dos coordenadores/articuladores dos CRA da CRE participante da pesquisa, que se reuniam semanalmente para estudar o material do Pacto, buscando relacioná-lo às Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização e com o Currículo em Movimento, e de forma coletiva preparavam os planos de cada encontro. Percebi também o clima amistoso e franco na sala de aula e que foi crescendo durante o período de observação, o que certamente favoreceu o ambiente formativo, que necessita considerar não somente os aspectos didáticos, mas também os sociais e emocionais que influenciam nas aprendizagens.

O primeiro encontro que observei ocorreu no dia 18/4/2013. O objetivo do encontro era o socializar memórias de alfabetização e aprofundar a compreensão sobre o currículo na perspectiva da educação inclusiva. Acerca da avaliação foi apresentado um quadro que deveria ser completado pela turma com sugestões de como a avaliação poderia ser desenvolvida com base no que espera o currículo. Diante desta proposta, emergiram do grupo de professores cursistas algumas sugestões: *avalições diversificadas, teste da psicogênese, avaliação continuada, avaliação formativa*. As sugestões foram registradas no quadro, mas não foi feito nenhum comentário da coordenadora/articuladora do CRA, orientadora de estudos do curso PNAIC, que sintonizasse as falas dos professores ao que se espera de uma avaliação formativa, pois nesta concepção de avaliação se incluem práticas de avaliações contínuas, as quais podem ser realizadas por meio de instrumentos avaliativos diversificados. Também não foi feita nenhuma observação acerca de que o teste da psicogênese precisa ser visto como uma avaliação diagnóstica, a qual é realizada apenas naqueles momentos em que o professor precisa visualizar

com maior precisão em que momento da aprendizagem da língua escrita se encontram o pensamento do aluno, ou seja, dependendo do acompanhamento e dos registros que o professor faz acerca dos avanços de seus alunos no decorrer do processo, o teste da psicogênese passa a ser desnecessário, pois ele já conhece seus alunos, bem como sabe em que período da alfabetização se encontram. Ademais, não foi dito também que esse teste foi proposto apenas com esse intuito e, sendo assim, não pode, de maneira nenhuma, servir para classificar ou rotular os alunos como sendo deste ou daquele nível (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Destaco, ainda, que a discussão sobre a avaliação no ciclo não se aliou à discussão dos “direitos de aprendizagem”<sup>77</sup>, embora estes tenham sido citados e já constassem da pauta do encontro, no item “Tarefas de casa e da escola”, a “Leitura do texto da seção Compartilhando Direitos de Aprendizagem no ciclo de Alfabetização – Língua Portuguesa (30 a 37)” (Plano de aula CRA/PNAIC-DF - 2º encontro - 18/4/2013). Durante a participação dos professores, surgiram questões relacionadas à efetivação e ao conhecimento do currículo da Rede por parte deles nas salas de aula e, nesse contexto de questionamentos, destacou-se a seguinte fala:

*“Quando a gente chegou era um livro verde, depois ele ficou amarelo e a gente nunca teve acesso. Era só fragmentos. Hoje ele é em movimento, mas não chegou ainda pra gente. A semana pedagógica diminuiu e o currículo hoje nem tem cor!”* (Professora cursista do PNAIC)

A professora refere-se a três momentos vividos pela SEEDF quanto às suas orientações curriculares: “livro verde” – Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (1993), o chamado “Hulk”; “amarelo” – Novo Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (2000) e “em movimento”, referindo-se ao atual Currículo em Movimento (2012). Percebi nessa declaração uma expressão livre do conhecimento que o professor tem acerca da importância que representa o currículo para a educação da Rede e que a maneira como ele se apresenta, assim como se efetiva o seu contato pelo corpo docente, são aspectos intrinsecamente relacionados à credibilidade depositada nas orientações e nas ações da SEEDF ao longo do tempo. Além disso, dizer que “o currículo hoje não tem cor” é uma fala significativa, a qual pode ser o anúncio da representatividade que esse documento tem no trabalho pedagógico do professor.

O encontro do dia 25/4/2103 teve por objetivo discutir a organização do trabalho pedagógico e a formulação de sequências didáticas, dando prosseguimento à compreensão sobre o currículo na perspectiva da inclusão. O tema avaliação surgiu ao ser apresentado um slide que continha a pergunta: “*Que ações ou atitudes são necessárias para que o ciclo de*

---

<sup>77</sup> “Caderno do PNAIC de Língua Portuguesa - Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”. (BRASIL, 2013b, p. 30-37).

*alfabetização se organize pautado pelos princípios da inclusão, continuidade e progressão?”*. Emergiram respostas como: “postura profissional”, à qual a articuladora do CRA, orientadora de estudos do PNAIC, estabeleceu uma relação que, segundo ela, “*vai da LDB ao plano de aula*” (Orientadora de estudos do PNAIC); “conhecer o aluno” – foram agregados a esta resposta outros questionamentos pela orientadora de estudos, aos quais ela já ia apontando respostas: “*Diagnóstico, reagrupamento, ele proporciona a inclusão? E a continuidade? Pode ser pelo projeto interventivo, projeto da escola, do professor, sequência didática... E a progressão? Nas avaliações, nos projetos interventivos...*” (Orientadora de estudos do PNAIC). Apenas ao projeto interventivo a orientadora se ateve mais em sua argumentação, dizendo que se trata de um projeto que não é para todos os alunos, senão “*ele deixa de ser interventivo*” (Orientadora de estudos do PNAIC) e completou dizendo “*esse projeto precisa ser de quem que está fora de sala*”, referindo-se a “projetos” que são realizados pelo próprio professor dos alunos. A esse respeito é importante ressaltar que um projeto interventivo visa, substancialmente, contribuir para o avanço em aprendizagens específicas, do aluno ou de determinado grupo de alunos, e precisa nascer da reflexão coletiva dos responsáveis pelo processo educativo na escola, a partir da constatação de que há a necessidade de um acompanhamento e de intervenções ainda mais particulares para que esse aluno ou grupo de alunos possa avançar, ou seja, o professor da turma também se inclui entre os responsáveis pelo processo educativo e é ele quem mais tem conhecimento sobre seus próprios alunos, ele não pode ficar “de fora”. Mas, compreendendo o posicionamento da orientadora de estudos do PNAIC, o que pode ocorrer nas escolas é a espera de que o professor da turma, sozinho, elabore um “projeto interventivo” e o desenvolva junto aos seus alunos e isso contradiz as Diretrizes. Corroborando esse pensamento da orientadora, uma professora desabafou:

*“Eu vejo que o trabalho do professor é muito só. Mesmo com reagrupamento e tudo, você não consegue. Você só ouve aqueles comentários: ah, de que era esse menino? A professora não fez nada? Então, eu decido que sou eu e eu mesma e pronto.”* (Professora cursista do PNAIC).

A orientadora de estudos aproveita o desabafo da professora cursista para defender a importância de se registrar o percurso do trabalho pedagógico e ainda convida o grupo a refletir: “*A gente peca por não registrar. Temos que ter bem na cabeça qual é o nosso papel e o da escola.*” (Orientadora de estudos do PNAIC).

Embora a discussão desse encontro tenha sido estimulada pela pergunta “*Que ações ou atitudes são necessárias para que o ciclo de alfabetização se organize pautado pelos princípios da inclusão, continuidade e progressão?*”, a progressão continuada como aspecto intrínseco da escola organizada em ciclos não foi explorada.

No dia 02/5/2013, o curso abordou o tema específico a “Avaliação no Ciclo de Alfabetização” (Plano de aula CRA/PNAIC-DF - 4º encontro - 02/5/2013). A discussão sobre o tema foi provocada a partir do vídeo apresentado à turma “Avaliação em Língua Portuguesa”, elaborado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco. O vídeo começa fazendo um apanhado geral de questões relativas à avaliação como o seu papel na escola, a sua relação com o currículo e, especialmente, sua importância no processo de aprendizagem da língua escrita, focalizando sobre isso a avaliação da compreensão leitora, a avaliação da produção de texto, a avaliação da oralidade e a avaliação da análise linguística. A partir do vídeo, discutiu-se sobre procedimentos avaliativos e sobressaiu, na discussão, o teste da psicogênese. Uma cursista argumentou que o aluno precisa saber que está sendo avaliado, então, ela disse que sempre avisa e, nas palavras dela: “*Quando eu falava é teste, teste da psicogênese, a aluna trabalhava.*” (Professora cursista). Sobre essa fala, não houve nenhum argumento que pudesse levar o grupo a refletir sobre a diferença entre ter-se conhecimento que está sendo avaliado e ser implicitamente ameaçado por um instrumento avaliativo. O aluno é parte do processo ensino-avaliação-aprendizagens e, por isso, ele precisa, muito mais que saber que está sendo avaliado, merece participar da avaliação, tendo consciência da sua forma e dos seus objetivos e, além disso, vivenciando a autoavaliação. A partir desse ponto, a formadora apresentou a tarefa de casa que consistia no preenchimento da Ficha Perfil da Turma e da Ficha Registro de Acompanhamento da Aprendizagem das Crianças.

Essa temática teve prosseguimento no encontro subsequente, dia 23/5/2013, que começou pela socialização da tarefa de casa, as Fichas Perfil e de Acompanhamento da Aprendizagem das Crianças. Nem todos preencheram as fichas, porque não entenderam bem o que era para ser feito e sobre isso a orientadora de estudos fez um apelo: “*Vamos trocar figurinha, mande um e-mail, pergunte o que você não entendeu. A gente está estudando todos os módulos e vimos que os temas vão e voltam, então não se preocupem*”, demonstrando sua disponibilidade e desejo em contribuir. Os cursistas que fizeram a tarefa de casa observaram os pontos positivos do registro:

*Cursista: Para os pais foi muito bom, porque no relatório descritivo não fica claro, às vezes o aluno faz parte daquilo e o pai não entende. Quanto aos direitos, eu vejo que nós estamos trabalhando aquilo tudo. A ficha dá um certo trabalho, mas vale a pena.*

*Orientadora de Estudos: O que vocês acham desse tipo de avaliação?*

*Cursista: Faz a gente ver que tem que mudar também, que não é só o que o aluno sabe ou não, mas é ver a minha prática.*

*Cursista: É ver que o aluno não avançou em certo aspecto e o que eu estou fazendo não está dando certo e que eu preciso buscar outra forma.*

Porém, a orientadora de estudos nomeou as fichas de “tipo de avaliação” e não se fez uma reflexão sobre isso. Após a socialização desse registro, a avaliação foi discutida por meio de *slides* que tinham como objetivos: “Discutir a avaliação como mediadora das aprendizagens na perspectiva de um currículo inclusivo. Compreender a concepção formativa da avaliação como aliada dos professores e dos estudantes. Apresentar processos e procedimentos avaliativos que corroborem práticas inclusivas avaliação e registro”. Os *slides* não foram organizados pela orientadora de estudos daquela turma, por esse motivo senti que as ideias apresentadas em cada um deles foram exploradas superficialmente. O 3º *slide* dizia que a avaliação no PNAIC tinha o propósito de “Avaliar para incluir compreendendo que a função formativa da avaliação não trabalha com a exclusão e a competitividade. No processo avaliativo, especialmente na alfabetização, o encorajamento e a busca de meios para garantir as aprendizagens podem fazer a diferença no processo de ensino e na aprendizagem”. Partindo desse pensamento, a orientadora fez um convite ao grupo, incentivando-o para que fizessem daquela ficha sua “aliada” em busca de uma avaliação para a inclusão. E, assim, mais uma vez o registro da avaliação ficou como sinônimo da avaliação em si. Ainda sobre esse mesmo *slide*, refletiu sobre a avaliação que muitos de nós vivenciamos quando estudantes, se era uma avaliação nos moldes proposto pelo slide, uma avaliação encorajadora ou não. A partir disso, os cursistas sinalizaram o modo como realizavam esse “encorajamento”, o que foi bom para que se conhecesse concepções e práticas:

*Cursista: A avaliação tem foco em alguma coisa. Ela depende do objetivo final. Então, quando eu vou falar com os pais, eu mostro que o aluno está em processo, está avançando... Eu não coloco certo ou errado.*

*Cursista: Já eu coloco certo. O X não, eu coloco um traço pra ele refletir, porque ele tem que pensar. Já o certo eu acho que é um incentivo.*

*Cursista: Eu sigo mais ou menos o que ela faz. Eles já sabem o que é o teste da psicogênese... Eu pergunto: o que que a gente vai fazer hoje? Porque? Eles falam: pra saber o a gente sabe e o que a gente não sabe.*

*Orientadora de Estudos: O que a gente não pode é taxar, como mostra o vídeo, não podemos romantizar o erro e nem absolutizá-lo!*

*Cursista: Mas se o meu aluno tá em processo eu não posso dizer que ele errou. Até porque a língua tá em movimento. Daqui a pouco a linguagem da Internet vai ser algo corriqueiro, antes era errado falar a gente... tem as questões” regionalísticas” e tudo.*

**Cursista:** *Eu gosto de chamar no quadro, os mais tímidos ou que ainda não sabem, eu falo que eles tão aqui pra aprender e se ele errar a gente ajuda... e assim fica até mais fácil de ver o que precisa ser trabalhado.*

Os slides discutiram ainda a avaliação formativa, defendida pelos documentos da Rede, e trouxe os três níveis de avaliação, mas não houve nenhum aprofundamento relativo à Provinha Brasil. Tendo em vista que os professores cursistas daquela turma de formação do PNAIC trabalhavam com crianças do 2º ano do ensino fundamental, era de se esperar que a abordagem feita à avaliação em seus três níveis abarcasse com ênfase a Provinha Brasil. Quanto à ANA, esta não foi nem citada, talvez por se tratar de uma avaliação aplicada apenas aos alunos do 3º ano. Já a avaliação institucional, esta foi mais bem explorada no encontro porque, segundo a orientadora de estudos, é um momento em que ela já viu “*de tudo, churrasco, bingo etc., mas não se faz uma avaliação da escola*”. “*Fala-se de tudo, menos do PPP.*” (Cursista). A avaliação formal e informal também foi discutida e foram apresentados procedimentos e práticas que podem contribuir para a avaliação formativa: a autoavaliação, a avaliação por pares e os registros avaliativos. Todavia, esses procedimentos foram discutidos apenas pela leitura dos slides.

Esse encontro revelou que existe uma concepção formativa de avaliação na Rede, mas mostrou também que aquilo que se pensa nem sempre é o que de fato ocorre. Além disso, confirmou que o teste da psicogênese adquiriu um espaço e uma fisionomia bastante diferente dos seus reais propósitos, sinalizando que além de burocrático ele pode estar contribuindo para a seleção em sala de aula, pois até mesmo os alunos classificam seus colegas pelos níveis da psicogênese.

Essa realidade eu tive a chance de acompanhar na escola observada. A Colaboradora 9, responsável pela orientação, pelo planejamento e acompanhamento das atividades didático-pedagógicas na escola, durante a entrevista, relatou o uso do teste da psicogênese em sua escola, ratificando o que percebi durante a observação:

**Pesquisadora:** *Pelo que entendi, nem todos desenvolvem um planejamento sistematizado e muitos, como você me disse, nem mesmo têm um caderno de planos. Mas, existe a exigência de um teste diagnóstico que deve ser encaminhado para Regional, correto?*

**Colaboradora 9:** Isso

**Pesquisadora:** *Você percebe alguma relação desse teste que, no caso a Secretaria de Educação tem optado pelo teste baseado na psicogênese da língua escrita, não é? Você percebe alguma relação desse teste que é aplicado com o trabalho realizado em sala de aula?*

**Colaboradora 9:** ((baixinho e em tom de riso)) *Quer que fala mesmo?*

**Pesquisadora:** *Aham...*

**Colaboradora 9:** *Eu acho que não, porque eles fazem muito automatizado, entendeu? Tipo... “Ai, me dá uma ideia, me dá uma sugestão.” Ou, então, faz como uma obrigação, porque tem que fazer o teste da psicogênese, porque eu tenho que levar pra Regional.*

**Pesquisadora:** *Então, se você não vê relação desse teste com o trabalho em sala de aula, significa que também não há relação dele com as estratégias pedagógicas do BIA... por exemplo, com os reagrupamentos?*

**Colaboradora 9:** *Ah, aí sim... Porque o reagrupamento é feito em cima do teste da psicogênese, porque aí vai dividir os grupos... quantos grupos, qual a professora ficará com aquele grupo, que atividade será desenvolvida...*

**Pesquisadora:** *Quando você fala “grupos” é em que sentido?*

**Colaboradora 9:** *Assim...é fazer a divisão... Vamos supor: a professora M ficará com o pré-silábico...*

Nessa ação desenvolvida pela esfera intermediária da SEEDF, o curso PNAIC, eu pude observar que, em termos de discussão que abordasse a avaliação, bem como outros temas relativos à alfabetização no DF, como a escolaridade em ciclos e as estratégias pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização, tratou-se de uma formação que possibilitou reflexão e diversas leituras. Sempre havia algum material a ser lido. As possíveis discrepâncias entre a proposta educacional do DF e o Pacto, talvez, tenham sido minimizadas naquela formação, naquela CRE, que buscou aliar os documentos da Rede aos propósitos e exigências do PNAIC. Mas, vale dizer que essa realidade pode não ter sido a mesma em todo o DF.

Quase a totalidade de professores alfabetizadores que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização participaram dessa formação. Ao final de cada encontro era realizada uma avaliação, geralmente oral, acerca do curso:

**Cursista:** *Tem sido tudo muito rico e a gente tem sido convidado a participar, conhecer mais dessas ferramentas, desses documentos. Acho que ainda tá faltando um pouquinho do que a gente pode fazer com os alunos.*

**Cursista:** *Só tá faltando mesmo a gente partir para ideias mais práticas!*

**Cursista:** *Eu também acho!*

**Cursista:** *Eu não mudaria nada!*

**Cursista:** *Eu fiquei muito tempo sem estudar depois do PIE [Referindo-se à formação em nível superior oferecida pela SEEDF em parceria com UnB], então, eu me sentia perdida, sem norte, porque que poderia me dar um norte seria o coordenador, mas lá na minha escola não tem isso. O curso tá sendo excelente por isso.*

**Cursista:** *O curso superou minhas expectativas.*

**Cursista:** *Estou muito satisfeita. Houve um planejamento. É muito organizado!*

Essas avaliações, que fui colhendo ao longo do período de observação, anunciam que a formação foi positivamente avaliada pelos cursistas, mas estes ainda não conseguem visualizar no que leem, no que discutem entre seus pares em um ambiente de formação e, menos ainda, nos documentos da Rede, “*aquilo que [se] pode fazer com os alunos.*”. Talvez seja esse o motivo de não ser tão perceptível o reflexo da formação no trabalho da escola, como disse a Colaboradora 9 ao ser questionada sobre isso:

*“Até o momento eu não percebi. Eles falam, mas pelo que eu vejo, colocar na prática, não. Eles falam que o curso do PNAIC é muito bom e tudo mais. Mas, ver aplicando na prática, em sala, não... Somente uma professora... uma professora... Porque eu vejo que ela tem interesse, tá sempre fazendo um trabalho diferenciado em sala de aula.”. (C9).*

Segundo uma das cursistas, o coordenador da escola “*poderia dar um norte*” e, seguindo esse pensamento, passo a refletir sobre as ações desenvolvidas pela esfera local da SEEDF, a coordenação e a supervisão pedagógica na escola da sala de aula observada.

### 1.2.3 Na esfera local - escola

De acordo com a Seção III, Artigo 11, do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - Anexo da Ordem de Serviço Nº 01, de 11 de dezembro de 2009 em vigor (DISTRITO FEDERAL, 2009b, p. 8) – Documento Y –, “O Supervisor Pedagógico deverá assistir ao Diretor e ao Vice-Diretor em assuntos pedagógicos e articular as ações dos coordenadores pedagógicos”. O coordenador pedagógico, por sua vez, de acordo com o Artigo 21, da mesma lei, deverá:

- I - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;
- II - orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;
- III - articular ações pedagógicas entre professores, equipes de direção e da Diretoria Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações;
- IV - divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas, promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Básica, inclusive as de formação continuada;
- V - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;
- VI - divulgar, estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas;
- VII - orientar os professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica;
- VIII - propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas; e
- IX - propor ações educativas que visem ao avanço de estudos e a recuperação do processo de ensino e aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 12).

Partindo do que determina a legislação da SEEDF, o coordenador pedagógico representa acompanhamento contínuo e permanente do trabalho pedagógico da escola em que atua e, nesse entendimento, desempenhar essa função requer, além do óbvio compromisso, interesse, desejo e perfil compatível.

O coordenador deve ser eleito pelos professores da unidade escolar anteriormente aos procedimentos de escolha de turmas pelos professores, de acordo com a Portaria Nº 29 de 29 de janeiro de 2013, publicada no DODF Nº 26 de 1º de fevereiro de 2013. Mas, como ocorre em muitas escolas, há coordenadores pedagógicos que assumem essa função diferentemente da determinação legal, porque nenhum outro professor aceita a tarefa e, por ser último na lista de professores para escolher uma turma, acaba “sobrando” e, assim, assume a coordenação pedagógica.

Assumir esse posto por essa via atrapalha o desenvolvimento das ações pedagógicas, as quais podem não ter o resultado esperado e, conseqüentemente ou vice-versa, impede o estreitamento das relações profissionais de confiança e de respeito, as quais são de suma importância para o efetivo sucesso do trabalho desenvolvido por todos os profissionais da escola. Há que se dizer também que restam desse imbróglio, desmotivação, fragmentação e individualização no trabalho da escola. A SEEDF, conhecedora de situações como essa, por meio da “Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014) – Documento H –, busca evidenciar a importância do trabalho que desempenha o coordenador pedagógico e a necessidade de que ele seja visto como profissional parceiro para que se efetive a “co+ordenação” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30),

A CRE, à qual pertence a escola da sala de aula observada, com a mesma inquietação, por meio do projeto “Formação centrada na escola: significando o espaço tempo da coordenação pedagógica” (DISTRITO FEDERAL, s/dj) – Documento X – realizou “Fóruns de Coordenadores”, quinzenalmente entre setembro e dezembro de 2012, no qual participavam também os supervisores, na expectativa de “Subsidiar os coordenadores pedagógicos locais para elaborar, executar e avaliar o Plano de trabalho da coordenação pedagógica.” (Ibid., p. 7). Além dessa formação, o documento “Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva possível” (DISTRITO FEDERAL, s/dg) – Documento N – visa ressaltar o bom aproveitamento do momento da coordenação pedagógica, mesmo não aprofundando na discussão. Nesse documento foi inserido um “Modelo do Plano de Ação da Coordenação

Pedagógica – 2013” (*Ibid.*, p. 19), que serviu de base para a coordenação pedagógica da escola da sala de aula observada construir o seu próprio Plano.

Assim, o “Plano de Ação da Coordenação Pedagógica” (DISTRITO FEDERAL, s/di) – Documento Q – da escola da sala de aula observada, além de um objetivo geral e de uma justificativa, constitui-se de um quadro dividido em sete colunas: Objetivos, Ações, Responsáveis, Público-Alvo, Recursos, Avaliação das ações propostas e Cronograma. Essa estrutura, muito semelhante ao “Modelo” sugerido pela CRE/GREB, dispensa ao registro do planejamento um caráter resumido e pouco esclarecedor, especialmente quanto às ações que visam alcançar os objetivos propostos, conforme trecho transcrito no Quadro 15:

**Quadro 15** - Objetivos e ações previstas no PPP da coordenação pedagógica

<b>Objetivos</b>	<b>Ações</b>
Sensibilizá-los quanto a importância do conhecimento e da prática do currículo	Currículo
Atingir a meta de alfabetização estabelecida para o 1º ano do E.F	Estudos sobre a Psicogênese da alfabetização
Auxiliar o professor a lembrar os métodos de alfabetização/letramento e execução dos mesmos	Estudo a respeito dos métodos de alfabetização
Conhecer para melhor estabelecer os critérios da avaliação	Estudo sobre avaliação
Auxiliar o professor a lidar com diversas situações cooperando para a manutenção da boa convivência entre eles.	Debate: disciplina/indisciplina
Orientar os professores no preenchimento e na execução da adequação curricular para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais	Fórum: Adequação curricular
Discutir a respeito das diretrizes do Bloco Inicial da Alfabetização	Estudo das diretrizes do Bloco Inicial da Alfabetização
Contribuir com o professor para sanar as dificuldades dos alunos na expressão escrita	Oficina de leitura e interpretação
Desenvolver estratégias para aprimorar o trabalho com os alunos na construção de valores	Oficina de construção de valores e boas maneiras

Fonte: PPP da coordenação Pedagógica da escola da sala de aula observada.

A primeira ação citada pelo Plano é “Currículo”, o que comprova o quão lacônico é o registro do planejamento da coordenação pedagógica. Todavia, a razão dessa estrutura pode estar no fato de que levou-se em consideração muito mais o “Modelo do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica – 2013”, do que a formação desenvolvida pela CRE para os supervisores e coordenadores pedagógicos. O vocábulo “modelo” é semanticamente sedutor, porque sugere padrão, exemplar a ser seguido, o que torna qualquer coisa mais fácil. O fato de constar do “Modelo” um quadro com espaços muito reduzidos para cada item estimulou uma redação também abreviada. Apesar de imaginar que o “Plano de ação da coordenação pedagógica” (DISTRITO FEDERAL, s/di) – Documento Q - tenha sido assim estruturado

porque visa apenas delinear o trabalho, acredito que essa forma atrapalha a retomada das ações, dificulta a avaliação do seu desenvolvimento e, sobretudo, afasta os demais profissionais da educação que atuam na escola do seu entendimento e, conseqüente, envolvimento. O Plano é do trabalho da coordenação pedagógica, mas é, sob uma perspectiva coletiva e participativa, de todos os envolvidos no processo educativo. É preciso que ele exprima os propósitos e os caminhos de um trabalho que pretende envolver todos no espaço/tempo das coordenações pedagógicas.

Há no quadro do Plano de Ação objetivos/ações relativos à avaliação e também ao Bloco Inicial de Alfabetização, todavia não foi possível identificar nenhuma atuação da coordenação pedagógica nesse sentido, exatamente como declarou a Colaboradora 8:

**Pesquisadora:** *Quanto à formação continuada dos professores na escola, que é prevista para ocorrer nas coordenações coletivas, você disse que a escola não tem promovido essa formação, que ela tem acontecido pela formação proposta pela EAPE, não é isso?*

**C8:** *Isso.*

**Pesquisadora:** *Se o curso da EAPE é previsto para ocorrer na escola de quinze em quinze dias, nas outras quartas-feiras tem acontecido um estudo proposto pela escola?*

**C8:** *Um estudo, não... pela escola não.*

**Pesquisadora:** *Neste ano houve algum estudo específico para o Bloco Inicial de Alfabetização em algum momento?*

**C8:** *Esse ano, não... Mas nos anos anteriores, sim.*

**Pesquisadora:** *E sobre avaliação, teve algum momento que vocês pararam para discutir especificamente a avaliação?*

**C8:** *Não...sobre avaliação...não.*

Embora não tenha havido nenhuma discussão acerca da avaliação, de acordo com a Colaboradora 8:

*“Ela é formativa, ela é formativa. Eu digo isso também porque no conselho de classe, às vezes, quando chega no terceiro ano, o professor diz assim: “Olha gente, na provinha - na prova escrita, né? Nessa prova que se faz mesmo, nessa prova tradicional - ele não fez isso, ele não fez isso, ele não fez isso.”. Mas em sala de aula, quando se faz uma atividade, eu percebo que ele aprendeu, que ele sabe, que ele se esforça e, muitas vezes, se deixou de lado essa avaliação, essa avaliação escrita para avaliar o todo do aluno.” (C8).*

Há confusão nessa fala. Primeiro: não foi possível entender o que a Colaboradora pensa sobre avaliação formativa. Depois, ela diz que pela avaliação escrita o professor aponta o que o aluno não sabe, em seguida fala que percebe que em sala de aula ele demonstra avanços nos

conhecimentos, mas que o professor deixa a avaliação escrita de lado e avalia o “todo do aluno”. A avaliação formativa não exclui o uso de instrumentos formais, o que denota característica formativa à avaliação é a forma como ela se desenvolve e o uso que se faz dos seus resultados. Uma prova escrita pode servir para a compreensão de determinados aspectos trabalhados, mas, em geral, ela não é capaz de avaliar o “todo do aluno”, especialmente em período de alfabetização. Exemplo disso ocorre quando, dependendo da fase em que seu pensamento se encontra acerca de como se escreve aquilo que se fala, o aluno necessariamente precisará ler em voz alta o que escreveu, a fim de que o professor possa assimilar o que ele pensa. Nesse caso somente a escrita do aluno pode não representar muita coisa, menos ainda o seu “todo”.

O tema avaliação enfrenta dificuldade de compreensão também por parte de outros componentes da equipe gestora da escola, pois o Colaborador 7, professor responsável pela gestão da instituição educacional nos âmbitos administrativo e pedagógico, demonstrou, por meio de sua fala durante a entrevista, pouco entendimento acerca do que se espera dos processos avaliativos e do próprio Bloco Inicial de Alfabetização presente naquela escola. Ao ser questionado sobre o que pensa sobre avaliação na escola organizada em ciclo, embaraçou-se:

**C7:** *Avaliação durante todo o processo ou avaliação que determina a continuação ou a permanência dele no terceiro ano... porque aí depende... É avaliação do quê?*

**Pesquisadora:** *Eu quero entender o que você pensa sobre a avaliação no ciclo.*

**C7:** *Bom... A avaliação no ciclo... como eu já disse... no Bloco Inicial especificamente... Porque do ciclo, eu não tenho tanto conhecimento do BIA... A avaliação quando ela chega no terceiro ano... que vai determinar a continuação ou a retenção do aluno... eu acho... e continuo afirmando... que ela... às vezes pode ser tardia... A avaliação pode ser, talvez, não no melhor momento.*

O Colaborador 7 confunde avaliação com a aplicação de uma prova ou verificação, como ele mesmo denominou ao afirmar que “*O grupo de profissionais da escola (sic.) são desfavoráveis ao BIA.*”, porque “*não concordam de (sic.) ter essa verificação específica ao término do terceiro ano. Na opinião de muitos dos profissionais, ela deve acontecer sim... sistematicamente... ano após ano.*”. O Colaborador 7 se refere à avaliação como sinônimo de uma “verificação” que deve ser aplicada aos alunos ao final do ano: “*a avaliação... a avaliação que estabelece a continuação dele ou a repetição (sic)*”. Conforme declara o Colaborador 7, denotando ser esta também a sua opinião, os professores acreditam, então, que no ciclo, no qual se inclui o Bloco Inicial de Alfabetização, a avaliação só ocorre ao final do terceiro ano: “*a avaliação que estabelece a progressão ou a retenção... especificamente.*”. Esse pensamento confirmou-se durante a formação do curso EAPE “repassada” pela coordenadora no encontro que buscava levantar os conhecimentos prévios acerca da escola em ciclos,

revelando que a percepção do grupo acerca da progressão continuada se confunde com a promoção automática e que avaliação é sinônimo de instrumento avaliativo. Além disso, foi possível verificar que determinadas estratégias pedagógicas previstas pelas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização não são compreendidas e que a não reprovação é vista como fator negativo para a formação do aluno:

*“O reagrupamento é a mesma coisa. É separar os fortes. E os alunos sabem!”*

*“Como querem que eu aprove um aluno que não tem maturidade pr’aquele ano?!”*

*“A gente tá disposto a fazer isso tudo aí. O que a gente não concorda é com a aprovação do aluno a todo custo.”*

*“Nessa história de ciclo, o aluno vai ser retido em algum lugar!”*

*“Reprovar não é ruim. A gente tem que aprender a ouvir “não”. Nem sempre a gente ganha. Faz parte da vida.”*

Vê-se, especialmente nesta última fala, a ideia que ainda prevalece acerca da reprovação, embora tais declarações, registradas durante a observação no curso da EAPE realizado na coordenação coletiva da escola em 17/4/13, ao apresentarem suas percepções sobre a escola em ciclos, as quais explicitam concepções de avaliação e educação também, não expressem o pensamento geral dos professores da rede pública de ensino do DF, conforme pode ser percebido pelo questionário, que revelou que para 89% dos professores participantes da pesquisa a principal função da avaliação é ajudar o aluno a aprender, assim como ajudar o professor a compreender o quanto e em que nível os seus objetivos estão sendo alcançados e para 93% a avaliação existe para fornecer subsídios para o redirecionamento do processo em direção aos objetivos estabelecidos pelo professor. Todavia, se ainda há pelo menos um professor que pensa daquela forma, não se pode fechar os olhos para isso, conforme alerta Freitas (2011, p. 920), pois esse tipo de pensamento pode comprometer negativamente o trabalho pedagógico e comprova a necessidade de estudo e reflexão sobre avaliação por parte de todos os envolvidos no processo educativo da escola.

Segundo o que revelou o questionário, há estudos/reflexões/debates sobre a avaliação nas coordenações coletivas realizadas nas escolas, conforme declaram 122 professores. No entanto, mais da metade – 53% - afirmam que esses estudos ocorreram poucas vezes.

A avaliação aparece no Plano de Ação da Coordenação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, s/di), contudo a Colaboradora 9 esclarece que o Plano de Ação da Coordenação

Pedagógica encontrou dificuldade para ser concretizado e, por meio de sua fala, fica nítido que é difícil também desempenhar sua função, como espera a legislação da SEEDF:

**Pesquisadora:** *Como você realiza o acompanhamento do trabalho do professor tanto em sala de aula quanto no momento das coordenações, como é esse papel do coordenador aqui na escola?*

**C9:** *Bem, é como eu falei, nós tentamos sentar muitas vezes com eles para conversar, para saber como é que está acontecendo...*

**Pesquisadora:** *Em que momento você pode fazer isso?*

**C9:** *No horário de coordenação individual. É que muitas vezes, mexe e vira eu tento sentar com um ou outro professor, e quando eu começo a falar no que a gente poderia fazer, vem aquela: “Ah, mas eu tenho que fazer umas atividades, tenho que imprimir.”, “Eu tenho que fazer isso agora porque tem que duplicar.”, “Ah, eu tenho que fazer aquilo, porque eu tenho que fazer”. Então, nesse momento seria um momento de troca, até mesmo pra uma atividade ali que ele tá fazendo. Se ele parasse um momento para conversar, eu creio que, talvez, a gente até daria uma ideia pra fazer aquela atividade que ele tá tão, assim, agoniado, angustiado pra fazer, porque o que eu percebo, muitas vezes, é que não se trabalha muito material concreto. É mais folha, caderno e quadro, sendo que material concreto, gente, é muito melhor, dá um pouco de trabalho? Dá. Mas se você coloca rotina na sala de aula você consegue sim trabalhar.*

**Pesquisadora:** *Você tem essa intenção de “sentar” com eles e, às vezes, não consegue, porque precisam/querem fazer outras atividades. Existe um Plano de Ação da Coordenação, não é? Nesse plano de ação você colocou quais seriam essas estratégias?*

**C9:** *uhum.*

**Pesquisadora:** *Você tem percebido que a coordenação pedagógica tem ocorrido como vocês previram, seguindo o planejado?*

**C9:** *Não exatamente porque o tempo tá muito apertado na escola...*

**Pesquisadora:** *Vamos ver se eu entendi: temos a coordenação coletiva na quarta-feira e temos duas coordenações individuais que podem ser feitas fora da escola... não é?*

**C9:** *uhum*

**Pesquisadora:** *Isso significa o que? Ainda restam dois dias de coordenação individual?*

**C9:** *Dois dias, que é, no caso, terça e quinta, mas tem o PNAIC, que é quinta-feira.*

**Pesquisadora:** *Todos na quinta-feira?*

**C9:** *Todos na quinta.*

**Pesquisadora:** *Então, resta a terça?*

**C9:** *Só terça...*

**Pesquisadora:** *Na terça-feira, qual é a atividade desenvolvida nessa coordenação?*

**C9:** *É o que eu falei, cada um, vamos dizer assim, no seu quadrado.*

O individualismo verificado pela Colaboradora 9 não se restringe aos momentos de coordenação dos professores, ele ganha força quando a escola não aproveita as possibilidades de que dispõe para instaurar um ambiente propício à coletividade, participação e envolvimento, como é o caso do Conselho de Classe realizado no Bloco Inicial de Alfabetização naquela escola. Embora não haja nenhuma referência ao Conselho de Classe no Plano de Ação da Coordenação Pedagógica” (DISTRITO FEDERAL, s/di) – Documento Q, perguntei se era realizada alguma discussão sobre ele, se havia preparação prévia sobre como deve transcorrer e sobre o que se pode esperar do Conselho de Classe. A Colaboradora 8 disse que existe discussão sobre isso sim e explicou o objetivo do Conselho:

*“Olha... sim...tem sim. Este bimestre eu não sei porque eu não estava presente...mas outros bimestres, é a supervisão com a coordenação, a sala de apoio e a orientação. E o objetivo do conselho não é só estar ouvindo problemas, não é? É realmente ver estratégias pra ajudar aquele aluno... Nós geralmente começamos o conselho pedindo que o professor fale o perfil da turma...aí ele vai citar alunos que têm dificuldades em aprendizagem...aí ele cita...alunos que têm dificuldade em determinada coisa...alunos que precisam ser encaminhados... e em seguida fala de aluno por aluno.”* (C8).

Na mesma perspectiva, a Colaboradora 9 explicou que o Conselho é realizado “*Por ano...vamos supor...hoje vai ser só do primeiro ano... amanhã só do segundo ano...*”, o que destoa da intenção do Bloco Inicial de Alfabetização como escola organizada sob a concepção de ciclo. No entanto, o Conselho de Classe do dia 05/8/2013 foi previsto para as turmas do 1º, 2º e 3º anos do turno vespertino. Estavam presentes as duas coordenadoras, a orientadora educacional e somente duas professoras, uma do 1º ano e outra do 3º ano. O conselho começa, mesmo com a ausência de professoras, pela leitura do relatório perfil da turma. Foram feitas observações gerais sobre os avanços e necessidades da turma quanto à leitura e à escrita. A professora diz que a turma conversa muito e se ateu a falar de um aluno específico e que sobre aquela situação a escola se vê impotente, porque

*“Ele fica inventando tudo para sair de sala, hora é banheiro, hora é isso, hora é aquilo, a mãe não aceita nenhum tipo de ajuda, tá no primeiro ano 3 anos consecutivos, reprovou por falta. Falta demais e, quando vem, não quer entrar em sala de aula.”* (Professora da turma do 1º ano).

*“A mãe não tá nem aí pra ele”* (Coordenadora)

Segundo uma das coordenadoras, a escola contatou o Conselho Tutelar, mas não a Regional de Ensino. Questionei por que não conversaram com o CRA a respeito, pois, além de deixar o Centro de Referência em Alfabetização a par da realidade da escola, seria importante para que pudessem juntos buscar uma alternativa capaz de ajudar aquele aluno. A orientadora explica que a mãe gosta da escola, que não muda o aluno de escola, embora em nenhum

momento eu tenha sugerido algo parecido ao fazer a pergunta, denotando o desejo da escola de transferir o aluno e por fim àquele “problema”.

“A escola tem 490 alunos de anos iniciais, ele é importante, mas todos têm que fazer sua parte. O problema é que ele não quer aprender. Esse é o problema.” (Orientadora Educacional).

A partir desse momento do Conselho, a coordenadora que conduzia a reunião começa a falar o nome de cada aluno do 1º ano, seguindo a ordem da chamada, e aguarda os comentários da professora daquela turma. Transcrevo algumas falas, atribuindo o numeral correspondente ao aluno na lista de frequência:

**Supervisora: Professora da turma do 1º ano:**  
*Três..... Ele está ruim, quer dizer, assim, satisfatório.*  
*Quatro..... É um bom menino. Ele recuperou bem*  
*Cinco..... Ótimo.*  
*Seis..... Bom.*  
*Sete..... Boa.*  
*Oito..... Ótimo.*  
*Onze..... Regular. Tem alguma coisa, algum problema de dicção, não é trocar letra, não, é fala mesmo. Tá regular.*  
*Doze..... Bom.*  
*Treze..... Boa.*  
*Dezoito..... Boa. Ela é prima do Jorge<sup>78</sup>. Tem o mesmo problema dele, mas ela conseguiu desenvolver, superou.*  
*Vinte..... Esse também é outro que foi encaminhado também, não tem ajuda em casa. Eu mandei alfabeto móvel e disse assim pra mãe: “é pra você tentar ajudar” e ele voltou pior. Ultimamente ele tá é preguiçoso.*

A verbalização da avaliação que a professora faz dos seus alunos não é feita por nota, mas não há diferença nenhuma se o fosse, pois os alunos são classificados em uma escala que vai do “Ruim” ao “Ótimo”. Os pareceres da professora da turma sobre cada aluno não são comentados por nenhum participante do Conselho, tornando o Conselho um verdadeiro jogral. Não houve também nenhum comentário ao fim da lista de alunos acerca do trabalho desenvolvido naquela sala de aula, nem sobre estratégias pedagógicas que poderiam ajudar aqueles alunos mais negativamente adjetivados. A coordenadora explica que a professora da turma do 2º ano que eu estava observando não iria participar por motivos pessoais, mas não se refere às demais que faltaram à reunião. Perguntei-lhe sobre essa abstenção, se não era prejudicial ao trabalho da escola, ao que a coordenadora respondeu: “*A gente senta com elas depois.*”. Assim, o Conselho teve prosseguimento falando da turma do 3º ano, exatamente como ocorreu na primeira parte.

A Colaboradora 9 mostra que a “dinâmica” do Conselho de Classe naquela escola é algo já estabelecido, contradizendo a Colaboradora 8, que afirmou haver discussão sobre o objetivo e desenvolvimento das reuniões do Conselho:

---

<sup>78</sup> Nome fictício.

*“Nesse momento... apesar que muitas vezes nós acabamos não seguindo a ordem, porque a gente tem que falar de um aluno específico e tudo, entendeu? Mas, nesse momento, eu como coordenadora queria ouvir: “oh...o aluno dois tá com essa e essa dificuldade, assim e assim” ou “Em que você, como coordenadora, poderia me ajudar pra sanar essa dificuldade?” Mas não falam. Então, é só assim: “Oh, o Fulano tá com problema disso, disso e disso, por causa disso, disso e disso.” Pronto... acabou. (C9).*

Apesar dessa tradição na escola, os documentos da Rede defendem a avaliação formativa e sinalizam a compreensão de que o processo avaliativo não se encerra na sala de aula e não se atém somente ao aluno. O Currículo em Movimento reconhece o Conselho de Classe como

[...] uma das mais relevantes instâncias avaliativas da escola. Acontece ao final de cada bimestre, período ou quando a escola julgar necessário, com o objetivo de analisar de forma ética aspectos atinentes à aprendizagem dos estudantes: necessidades individuais, intervenções realizadas, avanços alcançados no processo ensino-aprendizagem, além de estratégias pedagógicas adotadas, entre elas, projetos interventivos e reagrupamentos. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 73)

O Conselho de Classe, nessa perspectiva, adquire caráter colegiado, no qual se discute sobre o desempenho dos alunos, mas também se avaliam as ações individuais e de todo o grupo (DALBEN, 2004, p. 31). Nessa visão, Dalben (1995) esclarece ainda que é preciso que a reunião dos profissionais da educação no Conselho vise o redimensionamento do trabalho pedagógico, revisitando e restaurando o PPP da escola. A esse respeito é importante lembrar que deve estar descrita no Projeto Político-Pedagógico a fisionomia política e pedagógica da avaliação pretendida pela escola, tornando públicas a concepção de educação e a intencionalidade formativa da instituição, que se traduzem nas práticas docentes e entre as quais se insere o desenrolar dos Conselhos de Classe.

O que se depreende da observação realizada, da leitura dos documentos e das declarações das colaboradoras até esse momento é que existe um empenho da CRE/GREB em orientar e conscientizar a escola da preponderância não somente do papel do coordenador, mas também de se utilizar de forma proveitosa o espaço/tempo que os profissionais da educação do DF dispõem para a coordenação pedagógica com vistas à sua formação continuada, a qual se refletirá em todo o trabalho da escola. Mas, suponho que esse esforço encontre alguns empecilhos provocados pela própria Rede. 1) Não há nas esferas central e intermediária comunicação capaz de favorecer articulação de suas ações, pelo contrário, cada instância de cada esfera planeja, organiza e realiza ações para o mesmo público: a escola, o professor. Tudo ao mesmo tempo. A Colaboradora 8 deixou claro que não participou de todos os encontros do Fórum realizado pela CRE/GREB, porque tinha outras reuniões. Ao passo que a Colaboradora 9 também não pode ir a todos os encontros do Fórum porque, quando a Colaboradora 8 não está na escola ela precisa estar. 2) Os professores têm ao mesmo tempo duas formações com

encontros semanais, as quais abrangem toda a Rede simultaneamente e são praticamente obrigatórias: uma determina que o coordenador deve ser o “multiplicador” de um curso em sua escola, o outro é um programa nacional que determina a participação de todos os professores alfabetizadores e, para garantir que todos participem, paga para ele frequentar o curso por meio de Bolsa. Quem desenvolve o primeiro curso nem sabe *o que* será abordado no outro curso. 3) Fora outras ações da GREB e do CRA, que se particularizam em cada Regional de Ensino e exigem também a participação da escola. Enfim, “Não sobra tempo” (Colaboradora 9) para estudar, para planejar, para discutir as demandas da escola no coletivo.

A falta de tempo também é apontada por professores de outras escolas, como registrou um dos respondentes do questionário, aproveitando o espaço em branco para complementar sua resposta à questão 33:

**Figura 35** - Anotações feitas por um professor para complementar sua resposta no questionário acerca da presença das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização em sua prática de sala de aula.

( ) Indiferente

3) Como você avalia a presença dessas Diretrizes em seu trabalho pedagógico?

( ) Realizo plenamente

Realizo parcialmente

( ) Realizo raramente

( ) Não as realizo

Há algum ponto específico das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização que você considera que ainda merece maiores esclarecimentos (orientações mais adequadas)?

Qual-qualis?

*na medida que sobra tempo para planejar, pois o grupo do BIA está tão sobrecarregado que o tempo para planejar está curto por causa dos cursos e o dia que sobra trabalhamos o projeto interativo com os alunos não alfabetizados (aulas de reforço).*

Fonte: Questionário aplicado aos professores da CRE participante da pesquisa.

Talvez, a “falta de tempo” tenha interferido mesmo no planejamento do trabalho pedagógico a ponto de afastar o professor das estratégias propostas pelas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, pois somente 20% dos professores declararam realizar plenamente o que orientam as Diretrizes e, dos 146 que responderam ao questionário, três assinalaram a alternativa “Não as realizo”, o que significa que três turmas de alunos do Bloco naquela escola, algo em torno de 100 alunos naquela CRE, podem não ter tido as mesmas oportunidades pedagógicas que os demais.

Além de tudo isso, foi possível perceber outras dificuldades como as reuniões coletivas, às quartas-feiras que demoravam para iniciar, porque o grupo somente começava a se reunir depois de muitas chamadas, de muito convencimento por parte da coordenadora, embora houvesse um horário marcado para tal. Caso o professor tenha o seu período de regência no vespertino, que começa às 13 horas, significa que ele tem 3 horas para coordenação pela

manhã; como ele precisa almoçar, suponhamos que utilize pelo menos uma hora para isso antes de ir para sua sala de aula, ou seja, as reuniões deveriam começar no máximo às 9h. Porém, só começavam às 10h, 10h20 ou até mais tarde, restando pouquíssimo tempo para qualquer trabalho de formação e, por isso, ficavam “*muito nos informes*”, que eram sempre divulgados no início das reuniões, como comprovou a Colaboradora 9.

Assim, as ações realizadas pelas esferas central e intermediária da SEEDF, com vistas a atender aos pressupostos orientadores da educação no DF e garantir o seu consecutivo desenvolvimento nas escolas, se deparam com percalços de ordem diversas na esfera local, os quais encontram abrigo no revestimento burocrático que, em linhas gerais, o trabalho do professor tem adquirido. Conforme evidenciou a Colaboradora 9, o planejamento das ações por parte do professor, o qual deve ancorar-se nos objetivos e, conseqüentemente, respaldar a organização do trabalho pedagógico em sua sala de aula, pode não estar se efetivando como esperado, o que resulta um trabalho reservado ao interior da sala de aula, como quem vai a um escritório: juntam-se uns papéis, muitas vezes atividades escritas fotocopiadas e duplicadas para todos os professores ou para aquele que se interessar, ou escolhem-se páginas do livro didático para serem lidas e preenchidas e, assim, já se sabe o que será “passado” para os alunos naquele dia. O espaço/tempo da coordenação pedagógica, inteiramente destinado para fins de planejamento e de formação continuada e que é ambiente propício para o desenvolvimento das relações profissionais de parceria e coletividade, torna-se pouco aproveitado e não recebe os reflexos das ações e orientações das esferas central e intermediária. Além de tudo isso, esse trabalho com feição burocrática esconde as carências conceitual e teórico-metodológica que podem existir na Rede, das quais derivam percepções pouco críticas sobre a própria prática ou revelam distanciamento entre o pensado, o dito e o feito.

Nesse caminho, o capítulo seguinte discute características e tendências da avaliação praticada no Bloco Inicial de Alfabetização a partir do que foi discutido, do que dizem os professores de uma CRE e de como a avaliação tem sido desenvolvida em uma sala de aula do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização.

## **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: características e tendências na escola**

*A prática da avaliação formativa não é um bicho de sete cabeças para a escola. Basta pensar que cumpre o propósito de promover as aprendizagens dos estudantes e dos professores. [...] Olhar cada estudante com interesse por suas necessidades, seus propósitos e seus sonhos é um bom começo para a avaliação formativa.*

*(VILLAS BOAS, 2011, p. 40)*

Nos capítulos anteriores houve um esforço para apresentar as orientações e ações pedagógico-curriculares da Secretaria de Educação do DF sobre a avaliação em seus três níveis para o Bloco Inicial de Alfabetização e compreender o seu percurso, desde as subsecretarias pedagógicas até a escola, levando em consideração a estrutura administrativa da Rede e a organização da escolaridade escolhida para os anos iniciais do ensino fundamental, a qual ampliou o ciclo no DF para os 4º e 5º anos. Tal apresentação pode constatar que a SEEDF defende a avaliação formativa como um dos pressupostos para a educação de qualidade que anseia. Por isso, começo o último capítulo deste relatório de pesquisa pelas palavras de Villas Boas (2011, p. 40) que, na epígrafe, traduzem sucintamente o que se espera de uma prática avaliativa formativa.

Com base nisso, é preciso visualizar as percepções dos professores sobre a avaliação e sobre sua prática, bem como quais são as características e as tendências avaliativas emanadas da realidade observada, arrematando as informações colhidas e discutidas ao longo deste trabalho.

Os professores da CRE participantes da pesquisa – 89% - demonstraram, por meio do questionário, que percebem que a avaliação tem como principal função ajudar o aluno a aprender, assim como ajudar o professor a compreender o quanto e em que nível os seus objetivos estão sendo alcançados, o que corrobora o pensamento de Villas Boas (*Ibidem.*) e, também, o que sinalizam as orientações para a educação da Rede. Da mesma forma, a professora da sala de aula observada declarou que para ela

*[...] a escola de hoje (em sua grande maioria aqui no DF, acredito eu) tem a avaliação como aliada para traçar novas metas e rumos dentro do processo aprendizagem, isto porque a avaliação não se resume mais só em provas escritas, o aluno é avaliado pela participação, pelas atividades feitas em sala e em casa e conseqüentemente o professor também é avaliado, pois dita se sua metodologia de ensino está funcionando ou precisa melhorar.*

*(Carta Reflexiva da Professora Clara – Trecho)*

Já o Colaborador 7, ao ser questionado sobre o que pensa acerca da avaliação, caminhando para um lado diferente e conflitante do que se espera da avaliação formativa, diz:

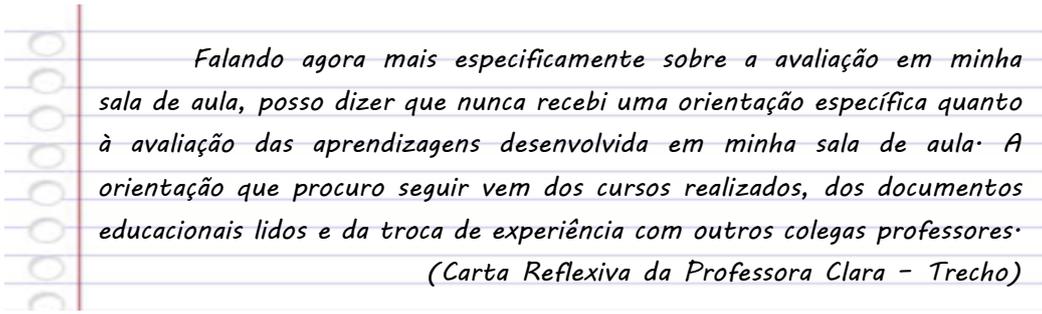
*“Eu acho que a avaliação deve existir sim. A avaliação deve existir porque, querendo ou não, nós trabalhamos com posturas; nós somos um país capitalista e os dispositivos que existem, assim, selecionam, porque essa é a expressão, e que eu mantenho, é através de avaliações, e ela tem que estar dentro do contexto escolar.” (C7).*

A fala do Colaborador 7, embora cause estranhamento por contradizer a perspectiva formativa da avaliação prevista pela SEEDF, está em perfeita harmonia com o principal

documento produzido por aquela escola, o seu Projeto Político-Pedagógico (2013) – Documento M –, que anuncia claramente no item “13 - Concepções e práticas de avaliação do processo ensino aprendizagem”, na página 38, que a escola “adota como forma de avaliação” a classificação por notas – “10 pontos para cada componente curricular”. O título do item anuncia que o documento irá tratar da concepção de avaliação da escola, o que não é de forma nenhuma abordado. O texto limita-se a caracterizar a pontuação válida para instrumentos avaliativos, não menciona nada associado à avaliação nos anos iniciais e não se refere à avaliação formativa ou à avaliação relacionada às aprendizagens e ao processo de ensino, embora diga que está “de acordo com o sugerido pelo Regimento Escolar da SE-DF”. (*Ibid.*, p. 38). O PPP traz a recuperação paralela como forma de “Reduzir os índices de reprovação e evasão escolar” (*Ibid.*, p. 40), não estabelece que o processo avaliativo a ser desenvolvido precisa estar sob a perspectiva formativa nos diversos segmentos que a escola atende e, além disso, não faz qualquer alusão ao BIA ou aos anos iniciais. O Projeto Político-Pedagógico da escola fala em aulas de reforço, mas nem toca nas estratégias previstas para o BIA, como reagrupamentos e projeto interventivo e, nesse caso, encontra respaldo no documento orientador para a construção do PPP produzido pela CRE e encaminhado às escolas, “Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva possível” (DISTRITO FEDERAL, s/dg) – Documento N – que, da mesma, forma, não aborda tais aspectos. Tanto a conversa com o Colaborador 7 quanto a leitura do PPP da escola da sala de aula observada revelam que as orientações da SEEDF não têm tido os reflexos esperados.

Além disso, há contradição entre o que declara a professora da sala de aula observada e o que esclarece o PPP daquela escola, denotando que pode não ter havido a participação de todos os profissionais da educação pertencentes àquela escola na construção do PPP ou, pelo menos, não houve a participação da Professora Clara, pois, ao que parece, sua opinião sobre o papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico não foi levada em consideração.

Ao socializar o que pensa sobre a avaliação em sua Carta reflexiva, a Professora Clara afirma não ter recebido nenhuma orientação sobre esse aspecto:



*Falando agora mais especificamente sobre a avaliação em minha sala de aula, posso dizer que nunca recebi uma orientação específica quanto à avaliação das aprendizagens desenvolvida em minha sala de aula. A orientação que procuro seguir vem dos cursos realizados, dos documentos educacionais lidos e da troca de experiência com outros colegas professores.*

*(Carta Reflexiva da Professora Clara - Trecho)*

Todavia, embora afirme que “nunca” recebeu orientação quanto à avaliação a ser praticada em sua sala de aula, é válido pensar que os cursos ofertados pela Rede têm também a intenção de orientar acerca dos elementos concernentes ao processo educativo no DF e, sendo assim, em 2013 a Professora Clara participou de dois cursos de formação continuada – Curso EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” e curso de formação para o PNAIC. Como foi discutido anteriormente, ambos os cursos focalizaram a avaliação, mas nenhum pode aprofundar, embora o curso PNAIC tenha abordado a avaliação um pouco mais detalhadamente ao longo dos encontros, quando trouxe o tema avaliação em língua portuguesa e quando tratou das estratégias pedagógicas previstas para o Bloco Inicial de Alfabetização – reagrupamento e projeto interventivo. Quanto aos documentos, nos quais se inserem as Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização, principal documento de orientação do trabalho no Bloco, este não foi estudado em profundidade na escola. A Colaboradora 9 afirmou que a escola conhece as Diretrizes porque, nas palavras dela, foram assim estudadas:

*“Nós dividimos as turmas em três blocos, pra cada um poder estudar dentro do seu... vamos supor, primeiro ano, quais são as diretrizes do primeiro ano e foram feitas metas pro primeiro ano, pro segundo ano, foram feitas metas para alcançá-las no segundo ano e no terceiro ano também.” (C9)*

O que deparei da fala da Colaboradora 8 é que a escola se dividiu por ano em que atuavam os professores no Bloco Inicial de Alfabetização para traçar metas para cada ano e não com o objetivo de ler e entender o que diz o documento; perguntei-lhe se a partir disso a escola tem conhecimento de fato das orientações das Diretrizes e ela disse que “*tem sim*”. Em contrapartida, a Colaboradora 8 já apresentou outro posicionamento sobre esse estudo:

*“Olha nós não promovemos um estudo...um estudo específico, não...mas quando se vai falar sobre reagrupamento...como deve ser feito...o projeto interventivo...e aí se busca... as Diretrizes.” (C8)*

Então, se a escola não reserva tempo para estudar os documentos que deveriam orientar o seu trabalho, fica mesmo a cargo dos cursos a possibilidade de entendimento de tais orientações, o que pode ser negativo se formos observar que nem todos os profissionais participam dessas formações fora da escola, como foi indicado pelo questionário, pois 73% dos professores apontaram a não participação do diretor de sua escola em alguma atividade de formação continuada para atuar na escola organizada em ciclos, no caso o BIA, nos últimos 2 anos. Disso resulta uma percepção diminuta sobre o Bloco e dos elementos intrínsecos ao seu trabalho, entre os quais se insere a avaliação. Essa percepção pode ser verificada pelo posicionamento do Colaborador 7, que, ao ser questionado sobre o que pensa sobre avaliação na escola organizada em ciclo, demonstrou, inicialmente, confundir avaliação com instrumento

avaliativo, denotando que ainda pode haver a prática de depositar em um único instrumento ao final do ano letivo o poder decisório da aprovação ou não do aluno, o que invalida qualquer tentativa de avaliação formativa e contraria as orientações pedagógico-curriculares da SEEDF:

**C7:** *A avaliação durante todo o processo ou avaliação que determina a continuação ou a permanência dele no terceiro ano... porque depende... É avaliação do quê?*

**Pesquisadora:** *Eu gostaria de entender o que você pensa sobre a avaliação no ciclo.*

**C7:** *Bom, a avaliação no ciclo, como eu já disse, no Bloco Inicial especificamente... porque do ciclo eu não tenho tanto conhecimento do BIA... A avaliação quando ela chega no terceiro ano, que vai determinar a continuação ou a retenção do aluno, eu acho e continuo afirmando que ela, às vezes, pode ser tardia, a avaliação pode ser, talvez, não no melhor momento... Dentro do processo, quando você identifica situações e se trabalha com ela, aí eu vejo como positiva, porque você vai durante todo o processo do BIA, pelo que eu percebo, estar numa constante avaliação, não é verdade? Pelo menos é a minha visão, tanto é que se eu proponho ações, como eu citei, o próprio reagrupamento, é porque eu estou avaliando ele, senão eu não teria feito.*

Então, fica do posicionamento da Professora Clara e da fala do Colaborador 7 o entendimento de que a escola tem deixado para fora dela a responsabilidade de compreensão dos elementos fundamentais do Bloco e de que ainda nem todos os responsáveis pelo trabalho pedagógico demonstram conhecimentos sobre esta etapa dos anos iniciais capazes de contribuir para a organização do trabalho pedagógico da escola, favorecendo para que ainda prevaleça o individualismo docente, o que contraria não somente o que dispõem os documentos da Rede acerca do trabalho coletivo, mas também a própria concepção de escola organizada em ciclos.

Na Carta reflexiva a Professora Clara lista os instrumentos/procedimentos avaliativos presentes no seu trabalho pedagógico:

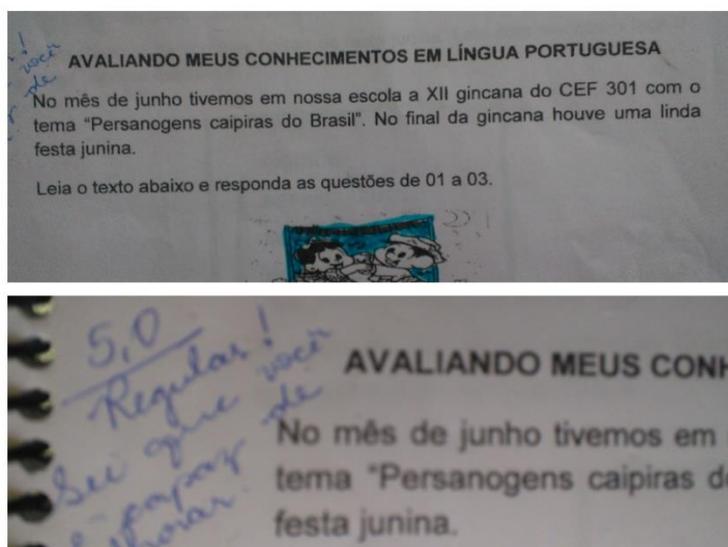
*Desta forma a avaliação em minha sala de aula acontece todos os dias, através de questionamentos, atividades orais e escritas, mas também não fujo a regra, uso o teste da psicogênese para saber o nível silábico dos alunos, aplico testes de português e matemática. Além disso, cobro dever de casa, leitura e escrita (resumo) de livros literários infantis, no entanto, eles não têm boletins e sim relatórios descritivos que apontam suas conquistas e os aspectos que precisam melhorar. Tudo isso serve para que eu verifique como está a aprendizagem dos alunos e o que preciso focar na hora de planejar. Outro tipo de prova que tem me ajudado muito na hora de planejar é a Provinha Brasil. Considero esta avaliação como aliada do professor, pois através dela podemos perceber de forma mais ampla como está o desenvolvimento de cada aluno.*

*(Carta Reflexiva da Professora Clara - Trecho)*

Os professores que responderam ao questionário também sinalizaram que utilizam diversos procedimentos/instrumentos avaliativos em sua prática pedagógica. Os mais apontados foram a observação e as atividades escritas realizadas por 97% dos respondentes, além da participação nas aulas (95%), das tarefas no caderno (90%), das tarefas de casa (81%) e das atividades no livro didático apontadas por 108 professores (74%),

Para a maioria dos professores, assim como para a Professora Clara, a avaliação gera informações importantes sobre os processos de ensino e de aprendizagens, possibilitando criar as intervenções necessárias para cada aluno. Apenas 2% dos 146 professores discordaram dessa afirmativa. Esse resultado denota que a percepção do professor acerca da avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização coaduna com os pressupostos orientadores da educação dispostos nos documentos da Rede, os quais defendem a avaliação formativa. No entanto, como é possível observar na Carta Reflexiva escrita pela Professora Clara, a diversidade de procedimentos avaliativos e a crença declarada na avaliação formativa não exclui a aplicação de provas para fins de nota e conceitos, embora, segundo ela, as provas sejam utilizadas apenas como meio de prestar contas aos pais:

**Figura 36** - Prova de Português com nota e conceito



Fonte: Escola da sala de aula observada.

A sala de aula da Professora Clara era formada por 29 alunos matriculados e 27 frequentes. O período das aulas era de 13h às 17h30. No dia 02/8/2013 apenas 14 alunos estavam presentes, os quais foram acomodados em três fileiras de dois a dois. Esta não era uma formatação fixa para a sala de aula. Fui vendo que havia mudanças na posição das carteiras, às

vezes em grupos, às vezes separadas individualmente, mas nem sempre a forma como a sala era organizada tinha relação com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A Professora Clara começou convidando um aluno para fazer oração, como era feito todos os dias, os demais alunos repetiam a oração espontânea do colega. Em seguida foram dadas informações sobre um “passeio” que os alunos fariam para assistir ao filme “Meu malvado favorito”; a professora leu para eles o bilhete que seguiria para os pais explicando o valor do passeio - R\$ 12,00 - e que as vagas eram limitadas. Fiquei me perguntando naquele momento qual seria o fundamento pedagógico daquele passeio, considerando o valor cobrado que, nas palavras da própria Professora Clara, era “caro” e que, além de serem poucas vagas, já selecionava pelo valor alto da taxa, ou seja, somente alguns alunos iriam ao cinema, como seria trabalhado isso em sala de aula? Infelizmente, não tive oportunidade de acompanhar esse desfecho, porque nos dias subsequentes em que estive na sala de aula não foi sequer mencionado o título do filme.

A Professora explicou que *“Hoje a aula é de português e matemática, mas vamos ficar só com português, porque depois do recreio vamos para a recreação, porque hoje vieram poucos alunos”*. Logo em seguida, os alunos fizeram fila para ir ao banheiro, ainda estávamos no início da aula, mas percebi que fazia parte da rotina daquela turma ir ao banheiro por volta das 14h. Quando retornaram, os alunos foram avisados que iriam trabalhar no livro de português: *“O livro de vocês tem um assunto que trata direto que são as parlendas; parlendas são esses versinhos; geralmente as parlendas têm rima. Lembrem o que eu expliquei para vocês sobre estrofes e que cada linha é um verso? Então lembram daquela Corre Cotia...”* A professora escreveu a parlenda no quadro com ajuda dos alunos, de fato ela não se lembrava de toda a parlenda, então a ajuda dos alunos foi primordial. Enquanto ela estava em frente ao quadro, alguns alunos passeavam pela sala e não participavam da escrita da parlenda no quadro. Mesmo assim a professora continuou e explicou o que é uma rima; fez uma pausa e chamou a atenção dos alunos dizendo: *“Na provinha eu fiquei muito chateada, porque teve gente que não conseguiu marcar as rimas!”*. Observei que a professora demonstra dispensar importância significativa para o que os alunos realizam nas avaliações formais, no caso as provas. Naquele momento, os alunos que estavam participando da aula, respondiam sempre às indagações feitas por ela acerca do que são rimas e também do que são as estrofes e os versos, demonstrando o que sabiam ou não sobre aquela temática, mas ela preferiu pôr em relevo a atuação deles na prova escrita, associando o erro cometido pelos alunos ao seu sentimento de tristeza. Continuando a atividade sobre parlendas, entregou aos alunos uma folha contendo uma parlenda sobre uma bruxa que não era conhecida por ela e nem pelos alunos; cada um deveria

recortar as palavras da parlenda e depois montar novamente a parlenda no caderno, colando as palavras adequadamente em cada verso. Achou que a expressão “mal assombrada” poderia causar confusão, então ela mesma a escreveu no quadro e pediu aos alunos que pegassem o caderno de português para iniciar o trabalho, iniciando pelo cabeçalho. Começou a escrever o que deveria ser feito, mas ficou em dúvida sobre como escrever o que os alunos deveriam fazer e resolveu escrever apenas assim: *“Monte a parlenda usando a folha que a professora dará a você”*. Tive nesse momento a impressão de que aquela atividade proposta aos alunos não constava do planejamento da professora, pois ela não conhecia o texto que estava trabalhando e não fazia ideia de como registrar o que era para ser feito no quadro. Talvez, por isso ela tenha achado melhor ir explicando a cada um de sua mesa, mas quando uma aluna gritou *“Tia, me ajuda aqui!”*, a professora logo lhe respondeu: *“Você não precisa de ajuda. Você já sabe ler.”* Essa fala me suscitou duas questões: 1º) que o aluno que já “sabe ler” não precisa mais de ajuda; 2º) que os que “não sabem ler” podem se sentir subestimados duas vezes, porque além de não saberem ler sempre vão precisar de ajuda, então vão esperar pela professora. A aluna que chamou a professora demorou para começar a colar a parlenda no caderno; só começou a realizar a atividade quando uma colega foi socorrê-la, aproveitando a saída da Professora Clara da sala de aula. Essa atividade pode ser uma boa situação de aprendizagem para aqueles alunos que se encontram em período alfabético, mas ainda demonstram pouco conhecimento sobre a segmentação das palavras, ou seja, sobre as marcações das fronteiras das palavras. Há situações em que o aluno escreve o texto de forma contínua, sem reconhecer os espaçamentos entre as palavras: o aluno pode juntar palavras diferentemente do que estabelece a escrita formal ou pode separá-las quando deveria juntá-las. Pode não fazer muito sentido atividades do gênero para aqueles alunos que já avançaram quanto à questão da segmentação, bem como para aqueles que ainda se encontram em período pré-silábico ou silábico. Todavia, a proposta feita pela professora abarcava todo o conjunto de alunos, desconsiderando os saberes e as respectivas necessidades de aprendizagem de cada um. Nesse caso, foi possível perceber que a avaliação apontada pela Professora Clara em sua Carta Reflexiva que, segundo ela, ocorria diariamente por meio de diferentes instrumentos, não era considerada para planejar e organizar o trabalho pedagógico.

Ao voltar para a sala de aula, a professora sentou-se em sua mesa e disse *“Quem tiver dúvidas vem aqui.”* e fez a chamada. Em seguida repetiu: *“Gente, vem aqui me perguntar, se tiver errado vai ter que arrancar a folha e fazer de novo!”*. A professora não circulou entre as carteiras dos alunos para observar o andamento da atividade e deixou claro que o aluno é que

deveria ir até ela, caso tivesse dúvidas. É possível imaginar que alunos mais tímidos deixem de ir até à mesa da professora e, além disso, outros podem não ir por medo de ver sua folha do caderno arrancada. Acredito na necessidade de incentivar os alunos a buscarem informações que lhes permitam ampliar seus conhecimentos, pois trata-se de um caminho para o alcance de sua autonomia em relação aos estudos, porém, por se tratar de alunos pequenos e que ainda não desenvolveram plenamente o hábito da autoavaliação, pode ser difícil para alguns ter clareza de suas próprias dúvidas. Além disso, no período alfabetizador a observação por parte do professor pode ser um dos procedimentos avaliativos mais preciosos, porque por meio dela se tem nitidez dos saberes dos alunos, o que já sabem e o que ainda precisam aprender. Os instrumentos listados pela professora também são úteis, é claro, mas a observação é capaz de revelar conhecimentos atualizados, pois as aprendizagens podem variar de um momento para outro, aquilo que o aluno demonstrou não saber em uma atividade na semana anterior pode ser hoje algo já consolidado por ele. Talvez, por isso 142 professores – 97% - que responderam ao questionário tenham sinalizado a observação como um dos procedimentos avaliativos mais utilizados.

Às 15 horas os alunos foram lavar as mãos para lanche. Às 15h25 a professora escreveu no quadro a segunda parte da atividade: *“Copiar a parlenda separando com espaço em branco uma palavra da outra”*, mas os alunos demonstraram dúvida: *“Tia, o que é para fazer?”* e ela respondeu que era para copiar do quadro, que lá estava escrito o que devia ser feito e completa: *“A parlenda está escrita tudo junto, como muitos de vocês fazem, então vocês vão separar.”*. Assim, a aula continuou até a hora do recreio, depois disso a professora levou os alunos em fila para a quadra, era a hora da recreação.

A segunda observação na sala de aula ocorreu no dia 5/8/2013. A aula começou às 13h15 com pedido de silêncio: *“Hoje vamos começar com os ajudantes pela ordem alfabética”*, apesar desse anúncio, não foi feita nenhuma reflexão com os alunos sobre ordem alfabética, nem sobre os nomes das crianças, quem vem antes ou quem viria depois etc. Embora essa observação tenha ocorrido no segundo semestre, ainda havia na turma alunos em período muito inicial de alfabetização, ou seja, o alfabeto não era um assunto dominado por todos alunos, mas mesmo assim não se aproveitou o momento para esse trabalho. *“Hoje nossa aula é de português e matemática. Nós vamos usar o livro. Nós vamos começar com o livro de português, que nós estamos um pouco atrasados”*. No dia anterior, a aula também era *“de português e matemática”*, havia uma separação bem clara dos componentes curriculares e com horário de

aulas previamente definido, ficando para esses dois componentes uma dedicação maior de tempo; história, geografia, ciências, artes, eram trabalhados praticamente uma vez por semana.

A primeira atividade do dia foi pedir aos alunos para formarem fila para ir ao banheiro. Ao retornarem, a professora procedeu a contagem dos alunos e perguntou: “*Do 22 até 27 faltam quantos? Quem são os que faltaram?*”, demonstrando a intenção de trazer para o dia a dia da sala de aula situações que levem os alunos a pensar, mas não aprofundou nessa reflexão matemática com alunos, parou por ali mesmo. As duas alunas ajudantes do dia distribuíram os livros de português - os livros ficam guardados na sala, os alunos não os levam para casa, o que a meu ver não é muito produtivo, pois para alguns alunos o livro didático pode ser um dos poucos materiais escritos que eles possuem em casa e, dessa forma, se desperdiça a oportunidade de dar ao aluno contato com o texto e, ainda, pode lhes parecer que lugar de livro é na escola e não em casa. Para a Professora Clara essa era uma maneira de garantir que os alunos não iriam perder ou estragar os livros, uma vez que eles deveriam devolvê-los ao final do ano. Os alunos somente levam o livro para casa quando há tarefa de casa a ser realizada nele.

Enquanto os livros eram distribuídos, a professora veio até a mesa em que eu me sentava no fundo da sala e se justificou dizendo: “*Ai, menina eu estou tão sem tempo pra planejar, eu faço isso em casa, mas não estou conseguindo nem em casa... tanta coisa acontecendo!*”. Logo, pediu para os alunos abrirem o livro na página 70 e perguntou à turma: “*A página 70 nós fizemos, não foi? Nós não seguimos uma ordem. Vê a 73. Nós lemos a 73? Lemos essa história? Acho que não.*”, comprovando o que ela havia acabado de me confidenciar, a ausência de planejamento. O livro didático serve como um amparo para essa carência, ele supre o tempo e, se der sorte, ainda pode haver alguma aprendizagem.

A Unidade do livro referia-se a brincadeiras, assim a professora conversou com os alunos sobre as brincadeiras que eles gostam e sobre as regras que toda brincadeira tem. O texto escolhido foi “Regras de brincadeiras e jogos” que faz parte do capítulo “Brincando com a imaginação”. A professora percebeu que já havia sido lido quase todo o capítulo e que já haviam sido feitas as atividades no dia 17/6/2013, mas explicou que os alunos iriam ler em voz alta o texto, um deveria começar a leitura e os demais deveriam “acompanhar com o dedo para saber onde está”. A leitura do primeiro aluno foi corrigida o tempo todo pela professora. Depois do primeiro parágrafo ela disse “*Vou ler de novo pra quem não entendeu.*” e leu. Imaginei que o aluno que havia acabado de ler o parágrafo pode ter se sentido incomodado com a situação, pois sua leitura precisou ser “traduzida”. Será que ele se sentirá à vontade em ler em voz alta em outras oportunidades?

“Vocês já sabem quem é Mauricio de Sousa. Quem é Mauricio de Sousa?”. Deu informações sobre o autor e comentou sobre os personagens da Turma da Mônica. “O Cebolinha, como ele é, como ele fala? Ele fala parecido com João<sup>79</sup>, que não veio hoje. Como é? Os alunos logo responderam: “Ah! Ele fala errado!”. A comparação direta feita pela professora denigre a imagem do aluno ausente e demonstra como a avaliação informal pode ainda estar sendo utilizada de maneira pejorativa, ao contrário do que espera, pois a avaliação informal faz parte do trabalho pedagógico e pode complementar a avaliação formal, conforme esclarece Villas Boas (2006a). Para a autora os julgamentos podem trazer consequências, positivas ou negativas, então a avaliação informal precisa ser “praticada com responsabilidade” (VILLAS BOAS, 2006a, p. 23).

A professora retomou a comparação feita e disse que “A fala dele não é errada, mas também não é certa. Ele troca o R pelo L. Ele tem dificuldade de falar” e seguiu comentando cada um dos personagens da Turma da Mônica. Pediu para outro aluno continuar a leitura do texto. Assim, a aula prosseguiu até a hora do recreio, um aluno lia, a professora explicava o que havia sido lido e respondiam juntos as atividades do livro didático. Após o recreio a aula passou a ser de matemática: “Vamos ver se vocês ainda lembram somar e subtrair.” e foi para o quadro escrever: “1) Resolva as subtrações e adições.”, e pediu: “Vai falando os números aí!”, “Eu quero números que tenham dezenas. 42 menos 29 não, sabe por quê? Porque eu ainda não ensinei para vocês. Eu quero adições agora.”. “Tia, põe mil mais mil!” “Ah tá! Então, quanto é mil mais mil?” E o aluno respondeu logo: “Dois mil”. “Mas eu ainda não trabalhei isso não, gente. Não quero que passe de 100, não. Vamos resolver problemas agora. Inventem um problema pra mim, por exemplo, da nossa sala. Tem quantos alunos?” E escreve no quadro: “2) Resolva os problemas.” Os alunos ajudaram a criar duas situações-problema. A professora recebeu em sua mesa aqueles que terminaram, ela corrigiu e explicou o que erraram. Em seguida passou a tarefa de casa no quadro, que era para ser feita no livro didático de matemática.

Durante o recreio, a Professora Clara veio conversar comigo e disse que o Dia dos Pais estava chegando e que ela não tinha tido tempo de fazer nada para os alunos darem aos seus pais. Então, eu lhe sugeri que deixasse que os alunos fizessem um cartão, um bilhete, assim ela poderia trabalhar esses gêneros textuais e ainda dar aos pais a produção dos próprios alunos. No dia seguinte, 06/8/2013, a aula foi de Artes e a professora seguiu, em parte, a minha sugestão; trouxe várias mensagens com desenhos já impressos para os alunos colarem em folha

---

<sup>79</sup> Nome fictício.

colorida, completarem com frases e entregarem aos pais em comemoração ao Dia dos Pais. No quadro ela foi escrevendo sugestões de frases, as quais eram para ser copiadas pelos alunos nos cartões e disse: *“Eu só vou ajudar aqueles que não sabem ler nem escrever”* e chamou uma aluna até a sua mesa. Percebi o hábito de reforçar que na turma existem os que sabem e os que não sabem ler e escrever, os alunos já sabem dessa divisão. O que me pareceu é que eles têm em mente que os colegas que ainda não desenvolveram essas competências são diferentes, têm dificuldade.

Os alunos coloriram os cartões e copiaram as frases do quadro. Muitas vezes, na intenção de “facilitar”, pode se impedir que os alunos criem e produzam conforme suas realidades e desejos, o que pode ainda contribuir para a formação de alunos e futuros jovens e adultos que não conseguem expressar por escrito suas ideias, suas emoções e crenças em determinadas situações exigidas, não somente no espaço escolar, mas também na vida em sociedade. A escola ainda tem um padrão de atividades, um padrão de textos, os quais parecem existir apenas dentro dela, e tem também um padrão de organização do trabalho pedagógico – refiro-me agora especificamente ao formato das aulas com horários fixos, organizado como as disciplinas curriculares nos anos finais e no ensino médio, tudo bem separado. A avaliação não foge dessa padronização, apesar do que revelou o questionário e do que disse a Carta Reflexiva da Professora Clara, o que acaba prevalecendo são mesmo as provas e suas notas, como foi comprovado durante o Conselho de Classe. Os professores apontam diversos instrumentos e procedimentos avaliativos, mas é o desempenho na prova que conta.

Durante a realização da tarefa de produção dos cartões, os alunos constantemente se levantavam e iam até a mesa da professora para tirar dúvidas sobre como se escreve essa ou aquela palavra, embora as frases estivessem no quadro para serem copiadas, demonstrando que estavam ávidos por aprender e não apenas por copiar. Um aluno fez diferente do que determinou a professora, ele copiou todas as frases juntas: *“PAPAI VOCÊ É BONITO É MUITO ESPECIAL EU TE AMO VOCÊ É UM HERÓI VOCÊ É U PAIS MAIS BONITO”* (Transcrição da escrita do aluno). Nota-se nesta escrita que o aluno começou copiando, mas ao final escreveu conforme sabia. Ao finalizarem os cartões, os alunos foram convidados para fazerem outra atividade no caderno de português:

**Quadro 16** - Atividade escrita pela professora no quadro-de-giz no dia 06/8/2013.

<p>1) <i>Forme frases:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>papai</i></li> <li>- <i>mamãe</i></li> </ul>
---

- família

2) Desenhe o seu pai ou outra pessoa da sua família:

Fonte: Quadro-de-giz da sala de aula observada.

No dia 14/8/2013, a professora começou a aula entregando aos alunos as “*Atividades do 2º bimestre*”, as provas. A coleção de atividades (português, matemática, história, geografia e ciências) foi entregue aos alunos encadernada, cada aluno deveria colorir a capa e preencher com o seu nome completo. “*Eu quero bem bonito! Lembrando que sexta-feira é reunião de pais e é interessante que a mãe leve para casa um trabalho bonito, não é?*”. Antes de começarem, os alunos foram ao banheiro. Quando voltaram foram colorir as capas que continham um desenho fotocopiado simbolizando festa junina. Eu vi que um dos alunos não estava colorindo sua capa. Ele sempre se sentava ao fundo da sala e me pareceu que não tinha lápis de cor; outro aluno passeava por toda a sala chupando um chocolate por cima da embalagem. Nesse contexto, a professora permaneceu em sua mesa, sem se envolver ou incentivar esses alunos a cumprirem a tarefa ou, quem sabe, entender porque não estavam trabalhando. O aluno que parecia não ter lápis de cor tinha uma característica, segundo os demais alunos: “*A tia disse que ele é especial pra nós, porque ele não consegue fazer o que a gente faz.*”; “*É, ele não dá conta!*”; “*Ele não fala direito, porque tem um problema na garganta dele.*” (Transcrição das falas de três alunas). Mais uma vez percebi os frutos da avaliação informal ecoando nas falas dos alunos. É válido ressaltar que naquela turma todos os alunos eram considerados do ensino regular.

Depois de pintarem suas capas, a atividade passou a ser no livro de português. Enquanto a professora entregava os livros, os alunos conversavam muito e muito alto e quando isso ocorria ela trocava os alunos de lugar. Esse tipo de mudança era constante. “*Se ficar de conversa, eu vou mudar de lugar. Não adianta chorar!*”. Assim, começou a trabalhar com os alunos o que pedia o livro didático de português, as atividades eram sobre “*Uma coisa bem interessante. Vocês já viram que nem todo mundo fala igual?*”. A professora fez uma introdução explicativa sobre as variantes linguísticas e, em seguida, leu uma tirinha de Chico Bento que constava do livro. Após alguns esclarecimentos, ela pediu que os alunos fizessem as atividades do livro. Percebi que vários alunos não estavam acompanhando a atividade, tinha aluno sentado de lado, outro mexendo com o lápis, outro com a cabeça abaixada na carteira conversando com o colega ao lado. Enfim, apenas os alunos da frente estavam respondendo o que a professora ia perguntando. Ela falava em voz alta o que pedia a atividade e um ou outro aluno lhe respondia. Em seguida, ela escrevia no quadro a resposta de cada item: “*Todos devem*

*copiar.*” Ao final das atividades do livro, os alunos foram lanchar. Quando retornaram: “*Quem terminou de copiar, pega o caderno de português.*” E foi escrevendo a atividade no quadro:

**Quadro 17** - Atividade escrita pela professora no quadro-de-giz no dia 14/8/2013.

1) *Reescreva as palavras de acordo com a norma padrão da nossa língua:*

a) *amá*

e) *vendê*

b) *compra*

f) *sai*

c) *carculadora*

g) *nois*

d) *pír*

h) *semos*

Fonte: Quadro-de-giz da sala de aula observada.

A professora buscou esclarecer o que era para ser realizado na atividade: “*Qual a forma correta de acordo com a norma padrão? É igual está lá no dicionário.*”. Infelizmente não havia nenhum dicionário na sala para que os alunos o manuseassem. Depois do recreio, os alunos passaram para o livro de geografia, o assunto era “As ruas”. Da mesma forma, a professora ia lendo, esclarecendo o que livro dizia e, em seguida, ia fazendo com os alunos as atividades e registrando as respostas no quadro para eles copiarem. Mais uma vez não observei a avaliação auxiliando na organização do trabalho pedagógico.

No 15/8/2013 a sala estava organizada com outro formato, em cinco grupos, mais ou menos com 5 alunos por grupo. A professora informou que no dia seguinte haveria reunião de pais e disse “*Lembram do teste da psicogênese? Tinha aluno que era pré-silábico e que passou pro silábico. O pré-silábico, ele já sabe escrever? Se eu pedir pra ele escrever bola ele vai escrever de qualquer jeito, outro já vai escrever melhor... Então, eu vou dividir vocês por esses níveis. A Emília que já está bem melhor vai ficar aqui, já está silábica. A Lúcia também vem para cá. E eu vou colocar a Amália<sup>80</sup> aqui também, ela já está um pouco adiantada, mas vou deixar ela aqui*”. Desse mesmo modo foi chamando aluno por aluno e montando os grupos. O teste da psicogênese parece ter se tornado um meio de selecionar os alunos com o aval dos pressupostos alfabetizadores mais contemporâneos, é como se o resultado que dele emerge se traduzisse em classificação validada e reconhecida como um trabalho fundamentado em uma teoria respeitada, o que garante ao professor utilizar-se dele sem constrangimentos, contrariando totalmente os seus pressupostos. Nesse ínterim, há uma tendência de eufemizar a classificação “médio, fraco e forte” por meio uso indiscriminado dos níveis emanados do teste

<sup>80</sup> Todos os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

da psicogênese. Então, se não é qualitativo, adequado ou ético utilizar a classificação “médio, fraco e forte”, passa-se a utilizar pré-silábico, silábico etc.

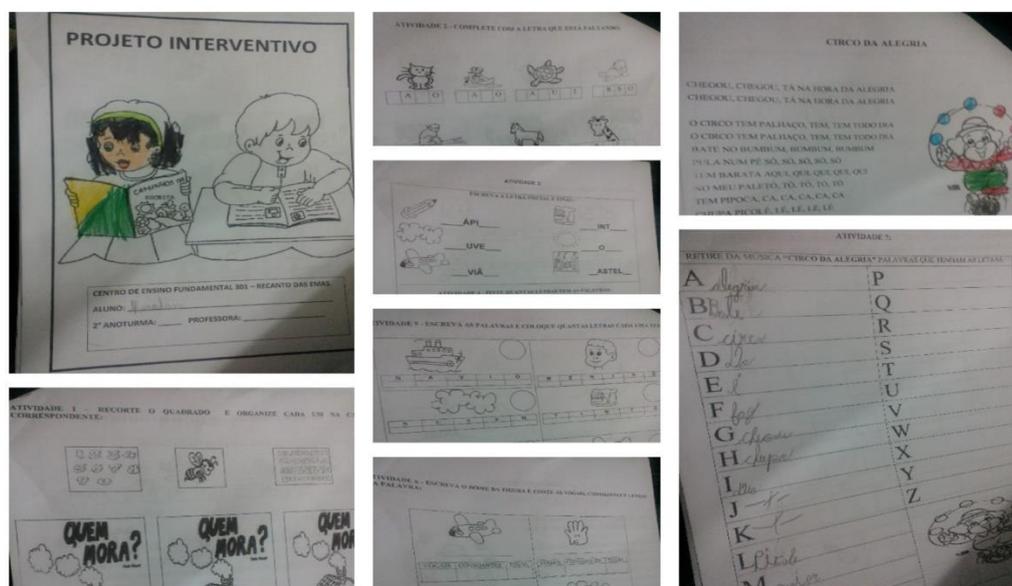
O teste da psicogênese, que não compôs o rol de procedimentos/instrumentos avaliativos listados no questionário, foi lembrado por 07 dos 146 respondentes (21%) no campo destinado a “outros” procedimentos, o que foi significativo pela importância do teste para o período alfabetizador. Por outro lado, essa informação derivada do questionário autoriza pensar que o fato de a CRE exigir da escola a realização do teste da psicogênese bimestralmente não tem produzido efeitos no sentido de levar o professor a encará-lo como procedimento avaliativo diagnóstico que contribui para o planejamento de intervenções pedagógicas produtivas, tendo em vista o número significativamente baixo de professores que apontaram o seu uso. Sendo esse pensamento correto, pode-se inferir que o teste venha a ser realizado apenas como cumprimento burocrático, o que favorece única e exclusivamente que ele se torne instrumento classificatório eufemizado.

Também refletindo sobre o encontro do dia 15/8/2013, é preciso pensar que dividir a turma por níveis, declarando em alto e bom som que uns sabem isso e que outros não sabem aquilo, pode contribuir para segregação em sala de aula entre os próprios alunos, os quais relacionam tal classificação à condição pessoal de cada um, tornando comum, inclusive, comentários do tipo “*Ah, tia, ele não sabe nada, não. Ele não faz nada.*” (Transcrição da fala de uma aluna). Ouvir comentários desse gênero por parte dos colegas, respaldados pelo trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor, pode gerar sentimentos de incapacidade e de inferioridade; o aluno pode passar a acreditar que não sabe nada mesmo e isso, sem dúvida, em crianças tão pequenas, pode desencorajá-las, atrapalhando suas aprendizagens. Mas, ao contrário disso, há professores que acreditam que dizer diante da turma o que o aluno sabe ou não tem efeito motivador, como foi possível verificar nas falas de coordenadores locais participantes do curso EAPE, sinalizando a tendência de atribuir ao aluno a responsabilidade unilateral, principalmente, pelas suas não aprendizagens.

Ainda nessa aula, a professora perguntou aos alunos se eles se lembravam de uma apresentação dos personagens Patati e Patatá que assistiram antes do recesso escolar em julho, quando iniciaram uma atividade escrita, e explicou-lhes que naquele momento, então, iriam terminá-la. Assim, entregou a cada aluno um envelope. Dentro do envelope havia algumas páginas grampeadas com o título “Projeto Interventivo” (DISTRITO FEDERAL, s/dh) – Documento P – e em cada página havia atividades de diferenciação entre letras, números e figuras, para preenchimento de letras faltantes em uma palavra, para contagem de número de

letras em uma palavra, para diferenciar e contar número de vogais e de consoantes, para a escrita de palavras com a letra inicial indicada ou pela figura indicada.

**Figura 37 - Projeto Interventivo da escola da sala de aula observada**



Fonte: Escola da sala de aula observada.

*“Vai ser assim, quem dá conta de fazer sozinho, vai fazendo, eu vou ajudar mais esse grupo aqui ó”,* apontando para o grupo dos alunos que foi caracterizado como o dos que não sabiam ler ainda, dos pré-silábicos e silábicos. *“O grupo mais comportado vai ganhar uma lembrancinha. Vou colocar aqui G1, G2, G3, G4 e G5 (foi escrevendo no quadro). Quem tiver mais X está ruim”.*

Ao ver a sala de aula organizada em grupos, imaginei que a formação fosse mesmo considerar as aprendizagens de cada um em função do que se pretendia realizar e que, talvez, fosse o momento escolhido para um trabalho com reagrupamentos, porém a explicação da professora e a forma como foi chamando cada aluno evidenciaram que ainda não estão claros os objetivos do reagrupamento, bem como não são nítidas as possibilidades de intervenção que podem ser pensadas para esse tipo de formação de grupos. Separar os alunos por supostos níveis e determinar que todos os grupos dos diferentes níveis realizem a mesma atividade, com os mesmos desafios, não garante avanços nas aprendizagens. Espera-se de um trabalho em grupo, no mínimo, que haja socialização de saberes, que haja um debate de ideias, que as crianças possam pensar juntas para resolver algum “problema”. Nesse sentido, a proposta didática precisa garantir que cada aluno tenha problemas a resolver, ou seja, que a atividade proponha

desafios. Esses desafios são nada mais nada menos que situações complexas, porém possíveis de serem realizadas pelo aluno. Por isso, uma única atividade que deve ser realizada da mesma forma por todos os alunos, certamente, não proporcionará as mesmas condições de reflexão para todos, uns irão considerá-la fácil demais e outros, difícil demais, em ambos os casos a atividade não trará os benefícios esperados, não contribuirá para que cada aluno avance.

Nessa situação, há outra questão que merece reflexão. Os grupos foram formados por níveis, como disse a própria professora, e todos os alunos de todos os grupos deveriam preencher as atividades do “Projeto Interventivo”. A professora fez a primeira atividade no quadro-de-giz e disse aos alunos que fariam as demais sozinhos. Uma das atividades pedia que os alunos preenchessem o número de letras e separassem em sílabas as palavras listadas; nessa atividade, a professora demonstrou dúvidas, se era para escrever a quantidade de letras ou não e disse que quem formulou a apostila foi outra professora. Ela se sentou em um dos grupos e disse: *"Vocês vão fazer diferente dos outros"*. Tratava-se de um grupo de alunos que aparentavam estar no período silábico da aprendizagem da língua escrita. Ela pode ter percebido, ao ler a apostila em voz alta para os alunos, que determinadas atividades ali dispostas não atendiam às necessidades daquele grupo de alunos, por isso pensou em uma alternativa para que eles executassem a atividade mesmo assim. O fato de a professora não ter participado da construção daquele “projeto interventivo” e de não ter tomado conhecimento previamente das tarefas impressas na apostila trouxe-lhe outros inconvenientes: a atividade número 9 pedia que os alunos retirassem três palavras da música “Circo da alegria” com a quantidade de letras pedidas – de uma a 12 letras –, porém não havia na letra da música nenhuma palavra com 8 ou com 9 letras, causando confusão entre os alunos. A partir daí ela resolveu ir lendo as atividades em voz alta para que todos os grupos fossem respondendo e completando a apostila. Alguns alunos respondiam, mas eram poucos. Ela continuou explicando coletivamente e pedindo para completar, conforme ela ia registrando no quadro-de-giz. Fiquei, nesse momento, me perguntando: como ficam as situações didáticas propostas pelo PNAIC e também as orientações previstas nas Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização?

Os alunos estavam em grupo, mas a atividade foi absolutamente individual. A conversa excessiva irritou a professora, por isso ela trocou diversos alunos de lugar. Então, de fato a divisão dos grupos feita por nível realmente serviu apenas para separar os alunos, não teve nenhuma relação com a atividade. A partir daí, ela determinou que os alunos terminassem sozinhos e voltou para o grupo em que estava antes. Um aluno de outro grupo diz *"Tia, eu não sei não!"* e ela responde: *"Olha aí no da Maria Joaquina."* Os alunos foram lanchar. Depois

do lanche, passou-se para a correção no quadro daquelas atividades que os alunos fizeram sozinhos. A correção foi boa porque ela sempre ia chamando a atenção para o uso de determinadas letras - S, C, Ç etc. -, mas qual a validade dessas observações ortográficas para quem ainda se encontra distante dessas dúvidas? Os alunos que já estão em fase avançada de sua alfabetização, que estão no período alfabético, também foram negligenciados durante aquela aula, pois a maioria dos exercícios era direcionada para quem já sabe que as letras representam sons da fala, mas ainda pensa que cada letra representa uma sílaba oral, para aqueles que estão no período silábico. A professora pede que guardem as apostilas e peguem o caderno de matemática.

O entendimento do que vem a ser um projeto interventivo ainda carece esclarecimentos, embora esteja descrito nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012a) – Documento E –, como um projeto didático

[...] destinado a **um grupo de estudantes**, com Necessidades específicas de aprendizagem que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano em que se encontra matriculado, independentemente da idade. Tem como objetivo principal sanar essas necessidades assim que surjam, por meio de estratégias diferenciadas. É uma proposta de intervenção complementar, de inclusão pedagógica e de atendimento individualizado. (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 64 - Grifos do autor).

Villas Boas (2010) nos ajuda a entender o que são os projetos interventivos, esclarecendo fundamentalmente que projetos no âmbito escolar são uma “proposta de intervenção” (*Ibid.*, p. 43) e, sendo assim, exigem o cumprimento de etapas a fim de se garantir que tais intervenções atinjam seus objetivos. Para a autora, a avaliação se faz presente em todas essas etapas, articulando os objetivos e conduzindo o projeto:

**Quadro 18** - Etapas de desenvolvimento do Projeto Interventivo segundo Villas Boas (2010).

**Etapa 1**

*No primeiro momento identificam-se seus estudantes que necessitam de intervenção complementar para que as aprendizagens ocorram. As seguintes perguntas orientam a formulação do problema: quais estudantes necessitam de ajuda? Quem é cada um deles? Qual a necessidade de cada um? Mas não basta identificar os estudantes e suas necessidades. Nesse momento de problematização, o professor faz uma análise das necessidades, detecta os conhecimentos que os estudantes já têm e os que ainda não têm sobre as atividades realizadas até então, levanta as expectativas e define, com o grupo de colegas, o objetivo do projeto. (VEIGA, 2006b, p. 79).*

**Etapa 2**

*O segundo momento é o da elaboração do projeto. Esse registro escrito é fundamental para que exista um histórico das intervenções realizadas. Como o primeiro momento é o da problematização, este é o primeiro item do projeto escrito, do qual constam: 1) os nomes dos estudantes a serem atendidos e as necessidades correspondentes a cada um deles; 2) os objetivos de aprendizagem a serem alcançados; 3) os conteúdos a serem trabalhados; 4) as atividades a serem desenvolvidas com grupos de estudantes ou com estudantes individualmente; 5) os recursos didáticos e tecnológicos a serem utilizados; 6) o processo de avaliação, que inclui a avaliação da aprendizagem e avaliação do projeto; 7) o cronograma das atividades; 8) o local de realização das atividades; 9) o professor ou professores responsáveis.*

**Etapa 3**

*O terceiro momento é o do desenvolvimento do projeto. Enquanto as ações são realizadas, registram-se todas as informações referentes ao alcance dos objetivos, as reações dos estudantes, a pertinência das atividades pedagógicas e dos recursos utilizados, ao tempo destinado às atividades e ao ritmo de aprendizagem dos estudantes. Essa é a avaliação em processo. É importante que haja uma ficha de acompanhamento das aprendizagens de cada estudante, para ser usada pelo professor do projeto, pelo professor da turma a que ele pertence, pelos pais e pelos próprios estudantes.*

**Etapa 4**

*O quarto momento é o da sistematização da avaliação das atividades do projeto nos períodos definidos pela escola. Como ele é desenvolvimento contínuo, mas não atende o mesmo grupo de estudantes durante todo ano, periodicamente passa por uma análise pelo conjunto de professores e demais educadores envolvidos, a partir das informações coletadas durante a sua execução. Ao final do ano letivo, é feita a apreciação de todo trabalho, de modo que se obtenham informações para subsidiar a sua continuidade no ano seguinte.*

Fonte: (VILLAS BOAS, 2010, p. 44-45).

O CRA pertencente à CRE participante desta pesquisa buscou orientar as escolas quanto ao desenvolvimento de projetos interventivos e, para tanto, encaminhou a cada unidade escolar um quadro que, de certa forma, atende às etapas indicadas por Villas Boas (2010). No entanto, não foi possível observar a escola discutindo ou construindo projetos interventivos a partir dessa orientação do CRA:

**Quadro 19** - Registro do Projeto Interventivo proposto pelo CRA responsável pelo trabalho do BIA na escola da sala de aula observada.

PROJETO INTERVENTIVO				
Escola:				
Responsáveis pelo projeto:				
Turmas atendidas:				
Objetivos:				
Alunos atendidos	Diagnóstico Inicial	Intervenções	Metas	Avaliação do aluno
	Leitura silabada sem interpretação	Leitura mediada de contos de assombração. Ampliação do vocabulário mediante uso do dicionário.	Leitura fluente com antecipação e consequentemente melhor compreensão no prazo esperado de um mês.	Ao final de cada semana a partir de atividades individuais de leitura e interpretação (em anexo).
Avaliação do projeto:				

PLANEJAMENTO DAS AULAS				
DATA	TEMPO ESTIMADO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS

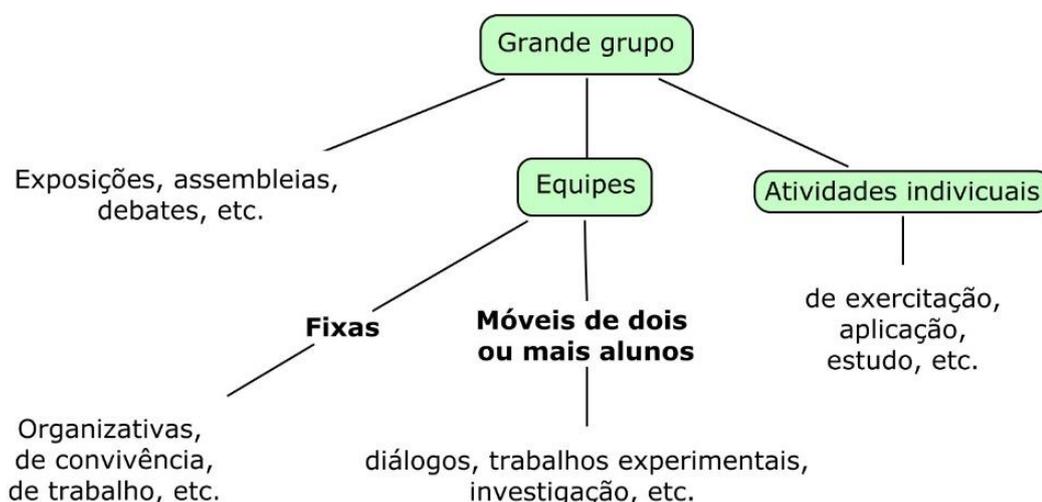
Fonte: CRA da CRE participante da pesquisa.

No dia 22/8/2013, a Professora Clara mostrou-me um bilhete que havia recebido de um aluno de 9 anos que estava há dois no 2º ano; segundo ela, ele faltava muitos dias seguidos e acabava sendo reprovado por faltas. A escrita do aluno demonstrava que ele poderia estar ainda no período silábico da aprendizagem da língua escrita, embora estivesse há três anos no Bloco Inicial de Alfabetização. Aproveitei esse momento para conversar com a Professora Clara sobre como a escola procura resolver situações como essa; perguntei-lhe se já havia pensado em um projeto interventivo específico para aquele aluno e ela me disse que não, mas me informou que no dia anterior houve uma reunião com a supervisora pedagógica justamente sobre reagrupamento e projeto interventivo; *“Será que foi por causa de sua conversa com ela?”*, indagou referindo-se à entrevista realizada para esta pesquisa com a supervisora. Segundo a Professora Clara, a partir daquela reunião, os reagrupamentos iriam ocorrer uma vez por semana envolvendo toda a escola. Assim, aproveitei para lhe sugerir que os reagrupamentos poderiam também ser dentro de sua própria sala, apenas com seus alunos, independentemente dos reagrupamentos interclasses. Percebi que minha proposta causou-lhe estranhamento, por isso perguntei se ela já havia lido as Diretrizes Pedagógicas do BIA, ao que me respondeu: *“Toda não.”*, confirmando o que eu percebi pelas entrevistas com as Colaboradoras 8 e 9, bem como o Colaborador 7, que também não conhecem as Diretrizes, pois apenas realizou *“Uma folheada”* (C7).

As Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012) sugerem incluir na rotina pedagógica a formação de reagrupamentos, como discutido no Capítulo V deste relatório de pesquisa. Por isso, nesse momento, é substancial trazer as considerações elaboradas por Zabala (2010, p. 112-126), as quais se referem às possíveis formas de agrupar os alunos na escola e em sala de aula. O autor parte da ideia de que a formação de grupos é definida pelo seu *“âmbito de intervenção: grupo/escola e grupo/classe; e em cada uma delas conforme o trabalho seja realizado com todo o grupo ou com grupos ou equipes fixas ou móveis.”* (Ibid., p. 112 – Grifos do autor). Para o autor é preciso se ter clareza dos critérios estabelecidos para a formação de ambos os tipos de agrupamentos, se foi a homogeneidade ou heterogeneidade, entre os quais

se inserem gênero, nível de desenvolvimento, conhecimentos etc. Assim, o “grupo/escola” é a configuração primeira de agrupamento da escola, na qual os alunos se veem inseridos em um grupo maior e no qual participam de atividades coletivas da escola – culturais, esportivas, recreativas, entre outras. O “grupo/escola”, em geral, implica a formação de agrupamentos fixos pela idade, conforme aponta Zabala (*Ibidem.*) e como ocorre no caso do Bloco Inicial de Alfabetização, no qual as crianças são enturmadas, *a priori*, pela idade: 1º ano – 6 anos de idade, 2º ano – 7 anos e 3º ano – 8 anos de idade. No “grupo/classe”, há diferentes possibilidades de agrupamentos, as quais também são determinadas por seu “âmbito de intervenção”:

**Figura 38** - Formas de agrupamentos na escola e na sala de aula conforme Zabala (2010)



Fonte: Elaborada pela autora.

A organização da sala de aula em grupos fixos, sob a perspectiva de Zabala (2010), consiste na distribuição dos alunos em grupos de 5 a 8 elementos, por um determinado período de tempo. Essa forma de organização oferece muitas oportunidades para trabalhar questões atitudinais, permite o desenvolvimento de relações interpessoais e integradoras do grupo, oportunizando que se estabeleçam “vínculos afetivos, de ajuda, de companheirismo e de aceitação dos outros e de suas diferenças” (*Ibid.*, p. 124). Para tanto, a constituição dos grupos leva em consideração a diversidade de seus componentes.

Já a organização da sala de aula em grupos móveis ou flexíveis se insere na perspectiva de reagrupamentos intraclasse proposta pelas Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização e compreende o grupo formado por 2 ou por mais de 2 alunos para “desenvolver uma determinada tarefa. A duração destes agrupamentos se limita ao período de tempo de realização da tarefa em questão.” (*Ibid.*, p. 125). O período de permanência do grupo móvel pode ser por curtos

momentos, como para as atividades em parcerias produtivas, ou pode durar mais tempo, um mês ou mais, no caso da realização de atividades pertencentes ao um projeto didático, por exemplo. Os motivos para se inserir esse tipo de formação de agrupamento na sala de aula, de acordo com o autor, são

[...] diversos, embora o principal seja a necessidade de atender às características diferenciais da aprendizagem dos meninos e meninas. Posto que a estrutura permite distribuir trabalhos em pequenos grupos, é possível que os professores atendam àqueles grupos ou alunos que mais o necessitam, que distingam as tarefas a serem realizadas conforme possibilidades ou interesses, ou que exijam diferentes níveis de elaboração. Trabalhos que sempre devem estar bem definidos, para que os grupos possam trabalhar autonomamente e seja possível favorecer a atenção personalizada por parte dos professores. (ZABALA, 2010, p. 125).

Nesse tipo de formação de grupos, se inserem o que Zabala (*Ibid.*) chama de “cantos”, os quais são determinados espaços criados na sala de aula para a realização de atividades com passos e regras já bem conhecidos pelos alunos, possibilitando ao professor se preocupar apenas com intervenções – desafios e ajudas – individualizadas, as quais não precisam interromper o trabalho dos demais alunos da turma. O período de estágio doutoral que pude cursar na Universidade de Lisboa, como socializei anteriormente, possibilitou-me conhecer, mesmo que brevemente, rotinas de algumas salas de aula de anos iniciais portuguesas, nas quais havia os “cantos”. Pude perceber que as crianças já estavam muito familiarizadas com a organização da sala de aula em grupos e não se importavam quando a professora reformulava os agrupamentos. Como os alunos, às segundas-feiras, elaboravam, juntamente com a professora, o plano de atividades da semana, e tinham registrado em fichas o que iriam realizar, no momento dos agrupamentos já sabiam o que deveriam fazer: uns se encaminhavam para os grupos organizados pela professora e os demais iam para o “canto” de leitura ou para o “canto” de pesquisa, por exemplo, e ainda havia aqueles que seguiam para a realização de alguma atividade escrita individual, conforme sua necessidade de aprendizagem.

O trabalho individual também ocupa espaço na descrição dos diferentes tipos de formação de agrupamentos de Zabala (2010), porque é uma forma organizativa que, independentemente da corrente pedagógica, sempre fez e faz parte da organização do trabalho pedagógico.

E é lógico que seja assim, porque a aprendizagem, por mais que se apóie num processo interpessoal e compartilhado, é sempre, em última instância, uma apropriação pessoal, uma questão individual. As diferenças são encontradas no papel que se atribui a este trabalho, no momento em que ele é realizado, nos tipos de conteúdos que se trabalham e em seu grau de adaptação às características pessoais de cada aluno. (ZABALA, 2010, p. 127).

Essas formações, é claro, não excluem trabalho que envolva todo o grupo da sala de aula. O que conta necessariamente para a escolha de um tipo ou outro de agrupamento ou de organização dos alunos na sala de aula são os objetivos definidos, os quais encontram ancoragem na avaliação, bem como no currículo e no PPP da escola.

Assim sendo, os reagrupamentos, como esclarecem as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012), são uma estratégia pedagógica de trabalho em grupo, que possibilitam ao aluno “ser atendido nas suas necessidades, avançar nas suas potencialidades, interagir com o outro e com a sua aprendizagem, questionar suas hipóteses e compartilhar seus saberes para que se transformem em conhecimento.” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 59). Sendo assim, fica nítido o entendimento de que essa estratégia visa justamente evitar a homogeneização do ensino, que busca atender cada aluno em suas reais necessidades de aprendizagens. Talvez, tenha sido um impeditivo para o sucesso da primeira experiência da escola com a realização de um reagrupamento o fato de o coletivo dos profissionais responsáveis e envolvidos pelo trabalho no Bloco não ter se debruçado no documento orientador desse trabalho e, ainda mais, ter realizado o reagrupamento a partir de uma reunião marcada de última hora e com urgência para planejar os reagrupamentos. Essa reunião ocorreu em uma sexta-feira, dia da semana em que os professores não coordenam na escola, o que dificultou a participação de todos os professores do Bloco, apenas duas professoras foram para a reunião, ou seja, não houve envolvimento coletivo e participativo para a realização do reagrupamento. De qualquer forma, o reagrupamento ocorreu na terça-feira seguinte à reunião.

No dia 27/8/2013, portanto, a Professora Clara inicia a aula anunciando: “*Hoje será o reagrupamento.*”. Houve uma movimentação na escola muito grande, muita agitação, alunos fora de suas salas de aula, professoras pelos corredores e, por, isso, o relógio já marcava 13h50 e ainda não havia começado nenhuma atividade. A professora disse que “*Como hoje é o reagrupamento não tem outro planejamento. Tem que esperar mesmo.*”. Às 13h53, a Professora propõe aos alunos fazerem uma dobradura de um patinho como forma de entreter os alunos que estavam enfileirados, mas conversando demais, aguardando o reagrupamento.

Os alunos perguntaram sobre a ida à quadra, sobre a recreação que ocorria toda 3ª feira. A professora disse: “*Lembram que eu falei? No dia que tiver reagrupamento não tem quadra. A nossa quadra agora é na segunda-feira*”. Embora o dia da recreação não tenha sido cortado, tenha sido apenas alterado, dizer que no dia de reagrupamento “*não tem quadra*” soou como algo ruim para as crianças, que logo reagiram, soou como se o reagrupamento lhes tivesse tirado a atividade mais divertida da escola.

A supervisora pedagógica veio à sala da Professora Clara trazer uma lista de alunos considerados “silábicos sem valor sonoro” que viriam para sua sala, às 14h25. Então, a Professora Clara começou a chamar os alunos pelos níveis e foi informando com qual professora eles iriam ficar durante aquela tarde. Uma aluna grita: *"Tia, eu não quero mudar de sala, não!"* (Aluno). *"Vocês nunca fizeram isso? Nunca mudaram de sala?"* (Professora Clara). A resposta da professora pode não ter sido muito incentivadora. Os alunos não compreendiam o reagrupamento, eles apenas sabiam que toda 3ª feira iria haver reagrupamento, mas o que de fato era, porque deveriam trocar de sala, o que fariam com outra professora, eles não sabiam.

Os alunos das outras turmas foram chegando, era apenas uma menina e nove meninos, todos com três anos no BIA, estavam no 3º ano, mas não eram alfabetizados, segundo a supervisora pedagógica, eram “silábicos sem valor sonoro”. A professora reclama, nervosa, porque havia mais alunos do que o combinado na reunião, sem contar os que não estavam na lista e vieram para a sua sala. Ela explicou que só havia tirado nove cópias da atividade. Então, a professora contou os alunos e fez um círculo com as mesas. Hora do lanche. Quando chegou o lanche, a Professora Clara avisou à servidora da cantina que às terças-feiras sempre seria lanche para apenas 11 alunos. Isso revelou que a escola iria prosseguir com o reagrupamento exatamente da mesma maneira nas semanas seguintes, com os mesmos alunos sendo encaminhados para as mesmas professoras. Perguntei o que estava previsto para depois daquele primeiro reagrupamento, se haveria uma reunião para avaliar e para planejar alguma possível mudança na formação dos grupos, a professora me disse que não, que poderia haver somente depois do próximo teste da psicogênese.

A professora Clara iniciou o trabalho com aquele grupo de 11 alunos, cantou a música “O pato”, de Vinícius de Moraes, colocou no quadro um cartaz escrito Glossário com palavras seguidas de figuras de animais e explorou a letra da canção. Enquanto os alunos lanchavam, a coordenadora pedagógica veio à sala e comentou com a Professora Clara como havia sido bom participar de um encontro realizado no dia anterior pela CRE para socialização de boas experiências das escolas, inclusive sobre os reagrupamentos. A coordenadora disse que gostou de como foi feito o reagrupamento em outra escola e que achava que é preciso dizer aos alunos que eles são pré-silábicos, silábicos, que não sabem ler ainda etc., que isso servia para incentivá-los. Acredito que esse entendimento já tenha sido, de alguma maneira, socializado na escola, porque a Professora Clara habitualmente classificava os alunos por esses níveis.

No dia 3/9/2013 houve outro reagrupamento que ocorreu da mesma maneira, houve também outro rebuliço na escola enquanto os alunos encontravam as suas respectivas salas.

Outra professora veio até a Professora Clara queixando-se de que um determinado aluno, que era “*muito difícil*”, “*diagnosticado*”, foi para a sala dela e que seria impossível trabalhar com ele lá. Diante disso, a Professora Clara lhe sugeriu procurar a Direção para tentar resolver aquele caso. É possível inferir que o pouco entrosamento da equipe de professores para a realização dos reagrupamentos influencie negativamente no trabalho, pois pareceu-me que não havia acontecido nenhuma discussão para socialização das necessidades de aprendizagens dos alunos, bem como não havia sido pensada nenhuma estratégia que pudesse atender melhor os alunos com necessidades especiais de aprendizagem, causando mal-estar nas professoras. Eu percebi nervosismo, elas estavam pouco à vontade tanto no primeiro como nesse segundo reagrupamento.

A professora retomou a aula anterior, falou de Vinicius de Moraes e cantou a música “O pato” novamente com os alunos. A atividade proposta foi o jogo da memória; a professora avisou que em um dos jogos estava faltando uma peça. Que coisa! Por que levar para a sala um jogo faltando uma peça? Chega um novo aluno, acompanhado pela coordenadora, que, segundo ela, fazia parte daquele grupo, mas não constava da lista. A Professora Clara se surpreende e pergunta: “*Qual o nível dele?*”. Em seguida chegam mais 2 alunos e a professora reclama “*Eita bagunçaiada danada!*”. Enquanto a professora explica a atividade para os recém-chegados e faz com que tentem ler as palavras, os demais alunos conversam, dão estrelinhas na sala etc. Ainda não se tem compreensão de que se pode trabalhar com atividades diferentes e que os outros não precisam ficar à toa enquanto se atende individualmente um aluno ou uma dupla. Um aluno do 3º ano leu uma ficha do jogo onde estava escrito “poço”, embora tenha lido “poco”. Por isso, fiquei me perguntando: será que esse aluno está mesmo no período silábico sem valor sonoro?”. A professora saiu da sala para pedir para a coordenadora “rodar” uma atividade. Enquanto isso, os meninos começaram a se levantar, a conversar em tom muito alto e a subir nas cadeiras. Então, resolvi conversar com eles e aproveitei para falar mais de perto com um deles que era do terceiro ano. Conversando eu lhe pedi que escrevesse quatro palavras: tartaruga, formiga, baleia e rã. Uma por uma ele foi escrevendo. Aquela criança já havia avançado, ela não poderia ser considerada “silábica sem valor sonoro”! Conversei com a professora, mostrei-lhe a escrita das palavras. Ela se surpreendeu e resolveu ditar algumas palavras aos outros dois alunos do 3º ano. Então, desse reagrupamento, ficou uma pergunta: para que está servindo a avaliação realizada pela escola, os diferentes instrumentos avaliativos apontados na Carta Reflexiva, além do teste da psicogênese que é aplicado bimestralmente e encaminhado à CRE?

Durante o período de observação naquela sala de aula e por meio das entrevistas realizadas com os colaboradores envolvidos no trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização, pude perceber que determinadas ações e orientações da SEEDF ainda não são bem compreendidas e que há um sentimento negativo proveniente justamente dessas ações e orientações, porque ainda pode existir a crença de que são ações e orientações descompromissadas com a realidade da escola, com a realidade dos alunos e dos professores. Talvez, por isso, o Colaborador Diretor tenha sido enfático ao dizer que tanto o projeto interventivo quanto os reagrupamentos não ocorriam na escola porque as professoras rejeitavam o BIA – “*O grupo de profissionais da escola são desfavoráveis ao BIA*” (Colaborador 7) – e porque ele acreditava que as determinações da SEEDF esbarravam na falta de estrutura da escola para realizar tais determinações:

*Porque não pode se propor, muitas vezes na teoria, ações e deixar por nossa conta executá-las dentro de um espaço físico limitado, sem recurso humano e sem recurso, sim, físico! Vou continuar insistindo nessa tecla, porque acho que é necessário, quem conhece. Quem sabe dessas atividades, sabe que não é fácil de se trabalhar e que passa também por questões do que se torna necessário: a redução do número de alunos por sala de aula! (C7).*

Sobre a afirmação do Colaborador 7 acerca da rejeição ao BIA por parte dos professores daquela escola, não houve dados colhidos por esta pesquisa capazes de confirmá-la efetivamente. O que pude depreender é que 69% dos professores que responderam ao questionário se sentem ao menos satisfeitos trabalhando em uma escola que atende ao BIA e 10% se sentem muito satisfeitos. Contudo, há uma parcela dos respondentes que se sente preocupada ao trabalhar com o BIA (23%) e apenas 3% declararam insatisfeitos, como pode ser visualizado mais claramente na Tabela:

**Tabela 7** - Como o professor se sente trabalhando em uma escola que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização

Como se sente	Frequência
Satisfeito	87
Muito Satisfeito	14
Insatisfeito	5
Preocupado	33
Indiferente	4
Não informado	3
<b>Total</b>	<b>146</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A Professora Clara também demonstrou sentir-se satisfeita por trabalhar com o Bloco Inicial de Alfabetização:

*A princípio estranhei esta nova forma de organização escolar. Estava acostumada com a seriação, conteúdos excessivos, nomenclaturas, etc. Com a participação em encontros, palestras, cursos e coordenações coletivas dentro da escola, passei a ver com bons olhos o ciclo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.*

*Acredito que o BIA é uma estratégia pedagógica positiva e que tem contribuído de forma significativa no processo de alfabetização, pois apresenta novas propostas de ação para o ensino da língua, como por exemplo, reagrupamentos, agrupamentos, projetos interventivos, em outras palavras, uma nova forma de organização escolar que favorece a aprendizagem.*

*(Carta Reflexiva da Professora Clara - Trecho)*

Mas, na mesma Carta Reflexiva, a Professora Clara faz uma ressalva, caminhando na contracorrente do que escreveu no parágrafo anterior e transcrito acima, que pode ir ao encontro do que declarou o Colaborador 7 quanto à desaprovação do BIA:

*No entanto, o fato de uma progressão continuada em que não há retenção de alunos tem feito com que uma grande leva de alunos cheguem ao 3º ano sem saber ler e escrever. Hoje essas turmas são vistas como turmas problemas, pois estão lotadas e tem muita reprovação. Por isso acredito que a solução não é ampliar a progressão continuada e sim ampliar as ferramentas adotadas pelo ciclo, ou seja, o ciclo é muito bom quando se trata de ações educativas, projetos, novas metodologias, porém é falho quando aprova alunos sem que estes estejam preparados para avançarem. É fato que a reprovação ocorrida porque um aluno não alcançou nota mínima em História ou porque não sabe multiplicar corretamente, ou então não sabe o que é dígrafo, só produz efeito negativo. Sou contra a reprovação quando ela acontece de forma classificatória, mas sou a favor da reprovação quando o aluno ainda não alcançou itens básicos necessários dentro do ano cursado. Por exemplo, se no 2º ano está previsto que o aluno tem que sair lendo e escrevendo pequenos textos; aquele aluno que participou de reagrupamento, reforço, projeto interventivo e ainda não alcançou o previsto, é necessário que fique mais um ano na turma. Agora se ele já lê e escreve, mesmo que não seja de forma convencional, não há motivos para retê-lo, pois alcançou o objetivo proposto.*

*(Carta Reflexiva da Professora Clara - Trecho)*

É basicamente um único aspecto – a não retenção - que incomoda os professores e consubstancia-se em uma séria tendência a, inconscientemente, contribuir para a efetiva aprovação automática, a qual é ainda vista como sinônimo da progressão continuada. Os professores acreditam que na escola organizada em ciclos os alunos vão passando de ano a ano automaticamente, como foi manifestado pela maioria daqueles que responderam ao questionário e que totaliza 79 professores (54%). Ressalto que, naquele item, houve 4 professores que não opinaram e 7 não responderam a questão. A Professora Clara demonstra a mesma percepção, como é possível notar pelos argumentos registrados em sua Carta. Esses dados analisados paralelamente às informações colhidas por meio da observação, não somente na sala de aula, mas também nos demais espaços que compõem o cenário desta pesquisa, provocam a seguinte inferência: o entendimento de que no ciclo há aprovação automática pode gerar uma espécie de despreocupação com a organização do trabalho pedagógico tal como prevista nos documentos orientadores da Rede para o Bloco Inicial de Alfabetização, pois esse entendimento deflagra a ideia de que independentemente do que se faça o aluno estará matriculado no ano subsequente.

Por outro lado, há contradição nítida nas percepções dos professores, considerando a demonstração de satisfação em relação ao BIA e a defesa da manutenção da reprovação no Bloco. Isso sinaliza a diminuta compreensão dos pressupostos da escola organizada em ciclos, entre os quais se insere a progressão continuada das aprendizagens como fator precípuo.

Dessa percepção, derivam três questões: 1) os documentos da rede não são capazes de orientar quanto à progressão continuada das aprendizagens. 2) Da mesma maneira, a formação continuada mostrou-se pouco fértil no que se refere à avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização, na qual a progressão continuada encontra direcionamento e auxílio. 3) O papel da avaliação formativa defendida pela Rede e que está presente nos discursos dos professores, não é compreendido como elemento capaz de contribuir para organização do trabalho pedagógico com vistas a progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos.

Tais questões produziram reflexos na escola, pois não foi possível perceber a avaliação contribuindo para a organização do trabalho pedagógico na sala de aula observada, embora a Professora Clara defenda em sua Carta reflexiva que acredita que:

*[...] a escola de hoje (em sua grande maioria aqui no DF, acredito eu) tem a avaliação como aliada para traçar novas metas e rumos dentro do processo aprendizagem, isto porque a avaliação não se resume mais só em provas escritas, o aluno é avaliado pela participação, pelas atividades feitas em sala e em casa e conseqüentemente o professor também é avaliado, pois dita se sua metodologia de ensino está funcionando ou precisa melhorar.*

*(Carta Reflexiva da Professora Clara - Trecho)*

Não houve episódios, durante o período de observação, que permitissem observar a avaliação externa em larga escala, no caso a Provinha Brasil, presentes no cotidiano da sala de aula. Segundo a Colaboradora 9, a escola não recebeu nenhuma orientação que pudesse levar os resultados deste teste para a sala de aula. Embora ela mesma tenha apontado algum caminho para isso durante a entrevista, não manifestou ter tido nenhuma iniciativa para auxiliar ou orientar os professores daquela escola:

**Pesquisadora:** *E em relação ao que fazer depois da aplicação da Provinha, houve alguma orientação?*

**C9:** *Não. Ao meu ver, eu poderia, se eu estivesse aplicando essa Provinha Brasil, eu vou dar minha opinião ((risos)), eu creio que daria sim pra você fazer um trabalho muito bom com relação a Provinha Brasil, porque quando a gente está passando os dados pro computador, a gente percebe um monte de coisas: que a criança está com dificuldade na leitura, na escrita, o que' que eu posso fazer pra superar essas dificuldades dessas crianças, ainda mais que as provas estão identificadas com os nomes dos alunos, ou seja, você poderia fazer um trabalho após a Provinha Brasil.*

**Pesquisadora:** *Você já identificou em alguma turma o aproveitamento desses dados?*

**C9:** *Não...que eu lembre não.*

**Pesquisadora:** *Então, aplicou-se a Provinha, certo? Depois você montou aqueles gráficos exigidos pela Regional. E depois disso tudo, você "sentou" com os professores junto com a supervisora para analisar esses dados de cada turma?*

**C9:** *Não.*

Mas, apesar disso, a Professora Clara afirma contar com os resultados da Provinha Brasil no seu planejamento:

*Outro tipo de prova que tem me ajudado muito na hora de planejar é a Provinha Brasil. Considero esta avaliação como aliada do professor, pois através dela podemos perceber de forma mais ampla como está o desenvolvimento de cada aluno.*

*(Carta Reflexiva da Professora Clara - Trecho)*

Entendo que essa declaração da Professora Clara, assim como as demais socializadas por meio de sua Carta, retrate, além de seu pensamento, a configuração de seu trabalho pedagógico, no qual se incluem, é claro, a avaliação, muito embora a observação realizada não tenha conseguido confirmar essa suposição. Talvez, os percalços, de ordem pessoal ou profissional, que porventura ocorreram, possam ter interferido na realização do que pretendia a professora. Todavia, os objetivos e os passos desta pesquisa, os quais percorreram os caminhos das ações e orientações da SEEDF sobre a avaliação em seus três níveis até chegarem à escola, à sala de aula, exigiram enxergar aquilo que estava para ser visto. Por isso, é necessário destacar que a avaliação não é, naquela sala de aula, o eixo condutor do trabalho pedagógico, não foi possível percebê-la na organização da sala de aula e tampouco nas atividades desenvolvidas, deflagrando que a rotina pedagógica daquela sala de aula não considerou as orientações da Rede para o Bloco Inicial de Alfabetização, limitando-se a realizar uma ou outra estratégia, como no caso dos reagrupamentos, mas ainda com desdobramentos distantes dos que almejam os documentos da SEEDF. É possível, portanto, que haja uma tendência de a escola abandonar as orientações oficiais e criar a sua própria forma de trabalhar

Quanto à avaliação institucional, esta pareceu-me ainda mais distante da sala de aula. A pouca intimidade que a própria Rede ainda tem em relação a esse nível de avaliação pode ter sido um empecilho; as ações e as orientações realizadas ainda não surtiram os efeitos esperados na escola. Acredito que os resultados da avaliação institucional refletindo na organização do trabalho pedagógico, bem como a articulação entre os três níveis de avaliação, ainda dependam do entendimento do que vem a ser a avaliação formativa e de que maneira ela pode contribuir para as aprendizagens de todos os alunos no Bloco Inicial de Alfabetização como escola que anseia estruturar-se sob a perspectiva de ciclo. Mas, para isso, é preciso em primeiro lugar que a escola acredite que isso é possível, que é possível organizar o trabalho pedagógico para que todos possam avançar, a partir de estratégias pedagógicas definidas intencionalmente de forma coletiva e participativa e que não se espere que a reprovação – que, em geral, canaliza o aluno a viver experiências pedagógicas quase idênticas no ano seguinte, muitas vezes com o mesmo professor, utilizando o mesmo livro didático e até estudando na mesma sala de aula – resolva os “problemas” das não aprendizagens.

As Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização orientam que a alfabetização no Distrito Federal deve ser planejada a fim de que seja desenvolvido o letramento de forma lúdica, divertida e prazerosa, defendem que alfabetizar *letrando* requer o trabalho estruturado por meio de sequências didáticas e por meio de textos, de diferentes tipos e gêneros

textuais. Essa perspectiva não esteve presente na sala de aula observada. Acredito ter havido uma supervalorização da cópia de atividades do quadro-de-giz, em detrimento da produção dos alunos, ambas estratégias, muitas vezes, desconectadas e desvinculadas das necessidades de aprendizagens. Ferreiro (2001) ao discutir em seu livro “Cultura escrita e educação” sobre práticas convencionais na alfabetização, chama a atenção para o fato de que copiar não é o mesmo que escrever e, dessa forma, se a intenção é a de alfabetizar *letrando* (CARVALHO, 2005, SOARES, 2004; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2006), é primordial que os alunos participem de práticas reais de leitura e de escrita, a fim de que possam fazer uso dessas práticas fora da escola.

A realidade descrita neste trabalho pode apontar que a efetividade das orientações e das ações da Rede sucedidas dessas orientações, embora estejam presentes nas falas dos professores, ainda é limitada no contexto da escola e na sala de aula. Mas é preciso pôr em relevo que não se pode imputar aos professores essa responsabilidade. Por isso, aproveito a reflexão lúcida de Carvalho (2005) para dizer que

Quanto à questão das metodologias de alfabetização, sabemos que a posição das alfabetizadoras é delicada, pois, ao sabor das mudanças de governo e das equipes pedagógicas, são por vezes levadas a mudar seus procedimentos habituais, a adotar um novo referencial teórico, ‘a trocar o certo pelo duvidoso’. Na prática, ainda conseguem conduzir o ensino à sua maneira, mesmo que seja preciso criar um modo de trabalhar aparentemente fiel às determinações oficiais, mas que no fundo não difere muito do que já vinham fazendo. Em favor das professoras, argumento que não estão suficientemente amparadas por um projeto pedagógico, uma formação teórica aprofundada, e pelo pertencimento a uma equipe de trabalho, formada na própria escola, para fazerem experimentações ousadas. Nas condições concretas em que trabalham, parece-lhes mais correto investir naquilo que lhes é familiar, introduzindo aqui e ali pequenas modificações que não alteram o arcabouço do ensino. (CARVALHO, 2005, p. 112).

Vejo nas palavras da autora o porquê de a avaliação em seus três níveis ainda não estar presente na organização do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização e porque a avaliação formativa também ainda não encontrou seu lugar na sala de aula. Essa reflexão, além de uma explicação, é um chamamento para que os responsáveis pela educação no Distrito Federal visualizem caminhos e realizem ações que de fato possam levar suas orientações até os professores, possibilitando-lhes conhecimentos que fundamentem suas práticas de tal maneira que lhes permitam crer, que lhes permitam querer crer.

Finalmente, após a descrição das informações colhidas e da interpretação proporcionada pelo referencial teórico utilizado, passo a tecer, na próxima seção, as últimas considerações desta pesquisa, a fim de arrematar as análises e, tendo consciência do caráter provisório das

respostas, indicar possíveis encaminhamentos para outros estudos, os quais possam aprofundar e iluminar a temática abordada.



## Últimas considerações

*“Acredito que nós, da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional de professores. Mas só seremos capazes de o fazer se perseguirmos e desenvolvermos um interesse genuíno pelos professores. Espero que possamos começar a melhorar nossas formas de ação e nossas instituições antes que seja tarde”.*

*(ZEICHNER, 1998, p. 231).*

A longa trajetória que chega ao fim nestas páginas produziu sensações distintas, algumas boas, outras nem tanto. Ao finalizá-la, o sentimento de que aquilo que se queria dizer e não foi dito e do que se queria perceber e ficou obscurecido revela o quanto o processo de construção do conhecimento é inacabável. Mas, por outro lado, é essa infinitude que nos permite querer avançar, querer contribuir. Por isso, as palavras de Zeichner (1998) foram cuidadosamente escolhidas para o término deste relatório, porque também acredito que *“nós, da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais”*.

A pesquisa foi desenvolvida tendo em vista o interesse principal em compreender a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização em seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional – desde as orientações e ações da Secretaria de Educação do Distrito Federal até o trabalho nas escolas, pretendi reunir dados que pudessem responder: qual o percurso das orientações pedagógico-curriculares sobre a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização em seus três níveis, desde as subsecretarias pedagógicas da SEEDF até as escolas? O tema avaliação em seus três níveis é abordado nos documentos pedagógico-curriculares da Rede? Como? A SEEDF inclui em suas ações para o Bloco Inicial de Alfabetização o tema avaliação em seus três níveis? De que maneira? Os professores do Bloco Inicial de Alfabetização constroem suas práticas avaliativas a partir das orientações da SEEDF? Como a organização do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização leva em consideração os três níveis de avaliação? Quais são as características e as tendências da avaliação desenvolvida no Bloco Inicial de Alfabetização?

A análise empreendida tornou possível esclarecer a estrutura administrativa da SEEDF e verificar que se trata de uma estrutura rica em possibilidades para orientar adequadamente a escola acerca dos pressupostos por ela definidos para a educação no DF, bem como é formada por profissionais competentes e comprometidos em contribuir para que o aluno seja atendido em seus direitos de aprendizagens. As informações colhidas viabilizaram conhecer as orientações acerca da avaliação em seus três níveis para o Bloco Inicial de Alfabetização e o seu percurso desde as subsecretarias pedagógicas até a escola, por isso é possível dizer que há sinais evidentes de fragmentação no processo de orientação pedagógico-curricular da Rede originados por ela mesma.

A SEEDF possui uma maneira habitual de difundir suas orientações no sistema educativo do DF, conforme a característica da orientação, por documentos Circulares, em reuniões ou encontros pedagógicos e pelos documentos oficiais. Diante dessas três estratégias e no que se refere unicamente ao Bloco Inicial de Alfabetização, as orientações caminham das

subsecretarias pedagógicas até a escola, resumidamente, seguindo da SUBEB ou da EAPE para a CRE/CRA que, por sua vez, encaminham as respectivas orientações à direção das escolas. Cabe à escola, por meio da supervisão e da coordenação pedagógica local, viabilizar que tais orientações cheguem ao professor. Nessa jornada, foram percebidos percalços que produzem falhas no encadeamento das orientações ou até as interrompem, atrapalhando a sua compreensão e, por conseguinte, sua efetivação na sala de aula.

A coordenação do Bloco Inicial de Alfabetização é realizada efetivamente pelos CRA, por meio dos articuladores, os quais possuem uma lista de atribuições de considerável extensão. Com o advento do PNAIC, os articuladores se viram acumulando a função de orientadores de estudos à de coordenador/articulador do Bloco. A nova função adquiriu ares de exclusividade no trabalho desenvolvido pelo CRA, o que significa dizer que foi diminuída a possibilidade desse articulador acompanhar, orientar e auxiliar o professor, apesar do inegável contato semanal que o curso de formação para o PNAIC possibilitou entre o professor e o coordenador/articulador orientador de estudos. Além disso, o PNAIC também foi o centro das atenções do NUANIN, prejudicando também as orientações deste Núcleo para os CRA no que concerne ao previsto nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização. Vale lembrar que muitos coordenadores/articuladores dos CRA estavam estreando na função e nem todos conheciam as Diretrizes ou o que se esperava do trabalho no Bloco. Estavam, pois, ansiando por estudo e orientações que respaldassem a nova função. Mas houve concentração no trabalho demandado pelo PNAIC também pelo NUANIN, que declarou não ter exatidão quanto à sua incumbência na Rede e, talvez por isso, suas orientações ao CRA não foram satisfatórias no que se refere aos pressupostos do Bloco Inicial de Alfabetização, entre as quais se incluem as relacionadas à avaliação, que teve tratamento superficial durante as reuniões e nos encontros pedagógicos, possibilitando que temas como a Provinha Brasil fossem tratados nas escolas com a mesma abreviação.

Há incoerência na organização pedagógico-administrativa da Rede, a qual desmembra a coordenação da educação básica em duas subsecretarias pedagógicas, retirando o tema avaliação em seus três níveis da SUBEB, reservando-o à SUPLAV, o que favorece o entendimento equivocado de que a avaliação é um procedimento que pode ser apartado das práticas pedagógicas. Mas, a despeito dessa separação, esta pesquisa pôde comprovar que não há como pensar nas questões relativas aos processos de ensino e de aprendizagens sem levar em consideração a avaliação, pois ela não é apenas integrante, é, notadamente, impulsionadora do trabalho pedagógico. Por isso, ao acompanhar as ações das esferas central e intermediária,

responsáveis pela coordenação do trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização, percebi que, de alguma maneira, a avaliação esteve presente, independentemente de estar sob a responsabilidade da SUPLAV. Reforço que não foi possível perceber ações relativas à avaliação em seus três níveis para o Bloco Inicial de Alfabetização provenientes da SUPLAV, ficando clara a incongruência da estrutura definida pela SEEDF e a certeza de que ações e orientações sobre avaliação sempre estarão ao lado das demais ações e orientações que focalizem o trabalho da escola e da sala de aula.

Ficou evidente que cada instância de cada esfera da Rede planeja, organiza e realiza ações para a escola e espera a participação de todos, a qual nem sempre é possível, porque tudo acontece ao mesmo tempo, de forma que a escola é alvo de um turbilhão de compromissos, produzindo efeitos negativos nos desdobramentos das orientações da própria SEEDF, entre os quais destaco a “falta de tempo” declarada pelos colaboradores desta pesquisa. Os professores do Bloco Inicial de Alfabetização cursaram, ao mesmo tempo, duas formações que abrangeram simultaneamente toda a Rede com encontros semanais durante o período de coordenação; as coordenações coletivas enfrentaram dificuldade para adquirir aparência de espaço de formação, pois grande parte do tempo era dedicada a informes. Assim, havia mesmo “falta de tempo”, interferindo, sobremaneira, no planejamento do trabalho pedagógico e afastando o professor da compreensão das estratégias propostas pelas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.

Desde minha pesquisa de mestrado, houve avanço na percepção dos professores acerca do tema avaliação. Atualmente os professores se sentem mais à vontade para falar de avaliação e declaram conhecer o seu papel na organização do trabalho pedagógico, no entanto não foram percebidos avanços acerca dos conhecimentos relativos às estratégias pedagógicas para Bloco Inicial de Alfabetização, as quais possuem relação direta com a avaliação, denotando que a popularidade adquirida pelo tema avaliação pode ainda estar na dimensão no dito e que na prática a avaliação não tem servido ao trabalho pedagógico conforme suas potencialidades. Ademais, o fato de a avaliação formativa estar sendo focalizada com ênfase ultimamente, provoca no professor, especialmente em ambientes formativos, uma espécie de necessidade de dizer que em sua prática docente a avaliação é desenvolvida com base nesta concepção, a fim de evitar qualquer constrangimento.

Embora tenha havido ampla distribuição das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização entre os professores, estratégias como reagrupamentos e projetos interventivos são, muitas vezes, apenas o cumprimento de exigência das instâncias superiores, indicando que

não fazem parte do projeto educativo, como de fato foi evidenciado pelo PPP da escola, bem como pelo cotidiano da sala de aula observada, o que indica a quebra significativa que existe nas orientações entre a CRE e a escola. A Coordenação Regional de Ensino, por meio do CRA, é a instância da SEEDF, na esfera intermediária, mais próxima do professor e, na escola, a supervisão e a coordenação pedagógica representam o elo entre os dois. Mas parece haver um hiato nessa relação, pois a pesquisa pôde verificar displicência da esfera local no tratamento das orientações junto aos professores. Nem mesmo a equipe gestora da escola da sala de aula observada mostrou-se conhecedora dos documentos da Rede, o que pode ser fruto do efeito “dominó”: se não foi propiciado aos coordenadores/articuladores do CRA imersão nos documentos orientadores, como de fato ocorreu, é de se esperar que o mesmo se repita na escola.

As falhas nas orientações não ocorrem somente por causa do caminho que percorrem das esferas central e intermediária até chegarem à escola, mas também porque nem tudo que está nos documentos é compreendido, inclusive por integrantes dessas mesmas esferas. Um dos maiores obstáculos percebidos durante o processo de ampliação dos ciclos no DF foi provocado pela resistência do professor à não reprovação dos alunos, sendo esta amplamente manifestada, mas superficialmente, e até erroneamente, discutida, quando em reunião do NUNANIN foi apresentada a proposta de que não haveria reprovação, mas sim a retenção, causando confusão e, especialmente, perdendo-se a oportunidade de repertoriar o coordenador/articulador do CRA para debater com seus pares nas escolas essa questão. Em decorrência disso, a progressão continuada foi tema pouco esclarecido, o que favoreceu a permanência de entendimentos equivocados a seu respeito. Não há suficiente percepção de que a progressão continuada esteja direta e proporcionalmente relacionada à escola em ciclo.

A esse respeito, foi possível perceber que ainda persiste a compreensão equivocada de que progressão continuada é sinônimo de promoção automática e que essa confusão é alimentada pela própria Rede, quando permite a publicação de documentos pouco esclarecedores e até colaboradores nesse mal-entendido. No caso das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, a análise minuciosa desse importante documento orientador do trabalho pedagógico no Bloco possibilitou enxergar diversas afirmações sobre progressão continuada que reforçam o seu entendimento equivocado por meio de sentenças mal redigidas, as quais inserem a progressão continuada em expressões como: “[...] defendendo a não retenção...”, “Embora a progressão continuada seja considerada uma organização em ciclo...”, “Na progressão continuada as séries são mantidas...”. Apesar disso, não houve nenhuma ação, entre reuniões ou encontros pedagógicos proporcionados pelas esferas central e

intermediária que objetivasse estudar, analisar e compreender esse documento, assim como, nos cursos de formação continuada ofertados em 2013, não houve espaço para o aprofundamento necessário que o tema progressão continuada das aprendizagens exigia.

É válido ressaltar que a SEEDF, além da avaliação formativa, defende que a educação no DF deve pautar-se pela perspectiva de educação integral, como é preconizado nos documentos e, sendo assim, há nessa conjectura uma promissora alternativa para o desenvolvimento da progressão continuada das aprendizagens de todos os alunos e de cada um, tendo em vista os arranjos curriculares, temporais e espaciais que precisam ocorrer na escola, bem como os aspectos da multidimensionalidade humana preconizados pela concepção de educação integral, os quais almejam o desenvolvimento não somente cognitivo e físico, mas o intelectual, o afetivo e também o ético, aspectos estes que precisam estar em perfeita consonância para a efetiva progressão dos alunos.

O PPP Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, s/d.) nem menciona a progressão continuada, mas argumenta que orientações pedagógicas relacionadas ao ciclo no DF serão estabelecidas em documento próprio. Há que se considerar que as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização foram publicadas anteriormente ao PPP Carlos Mota e é nítido que elas não são capazes de esclarecer o entendimento acerca da progressão continuada das aprendizagens na escola em ciclo, assim, era de se esperar que todos os documentos posteriores se encarregassem disso ou que a SEEDF se dispusesse a reformular o documento específico do Bloco, o que não ocorreu.

Com a publicação do “Currículo em Movimento” e das “Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014/2016”, há o prenúncio de avanços em relação à questão da progressão continuada no ciclo no DF, o qual se encontra em processo de ampliação, porque esses dois documentos ressaltam que esta não pode ser confundida com promoção automática e defendem que o trabalho pedagógico precisa ser estruturado para as aprendizagens de todos, embora não haja nas Diretrizes de Avaliação Educacional espaço necessário para a argumentação acerca da progressão continuada das aprendizagens tanto no Bloco Inicial de Alfabetização quanto no Bloco II, recém agregado aos anos iniciais.

A SEEDF defende fortemente a avaliação formativa e, especialmente nos documentos mais recentes, aborda a avaliação em seus três níveis, assim como em suas ações de cunho orientador e formativo. No entanto, a proposição de articulação entre a avaliação praticada em sala de aula, a avaliação externa em larga escala e a avaliação institucional está mais bem

defendida nas Diretrizes de Avaliação Educacional, embora esse documento produzido especificamente para discorrer e orientar acerca do processo avaliativo nas escolas públicas do DF, ao abordar a avaliação externa em larga escala, não tenha se dedicado a proporcionar a reflexão necessária para integrá-la aos outros dois níveis. Também é notório que as Diretrizes de Avaliação se atêm mais à avaliação para as aprendizagens, o que é indicativo de que ainda há na esfera central da SEEDF um entendimento acanhado sobre a avaliação externa em larga escala e sobre a institucional, mas, sobretudo, que existe uma lacuna entre os três níveis de avaliação, a despeito de toda a retórica. Desta maneira, há que se esperar, mais uma vez, o “efeito dominó” desencadeando seus reflexos na escola.

As Diretrizes de Avaliação Educacional inegavelmente trazem aspectos relevantes sobre a avaliação no contexto escolar, os quais merecem e precisam ser compreendidos para que possam ser aceitos e, assim, se manifestarem na prática docente, mas, nem mesmo esse documento consegue ser suficientemente esclarecedor sobre o delineamento da intersecção entre os três níveis de avaliação, bem como acerca dos seus frutos para o aluno, para a escola, para o professor e para a comunidade escolar.

A avaliação institucional recebe, nas Diretrizes de Avaliação Educacional, especial atenção, estabelecendo a importante relação desta com o PPP da escola, mas é preciso observar que, a despeito das orientações nela dispostas, a própria SEEDF encaminha outras orientações que podem divergir das previstas no documento, quando, em seu calendário escolar, determina data e assunto a ser discutido na avaliação institucional nos chamados “dias letivos temáticos”, mingando a possibilidade de a escola construir o seu espírito autoavaliativo.

Esta pesquisa evidenciou que, diante da estrutura organizacional da SEEDF, a Coordenação Regional de Ensino tem papel preponderante na coordenação e na orientação do trabalho na escola com vistas a atender aos desígnios da educação pública no DF e mostrou também que há, na CRE participante desta pesquisa, não somente compromisso e dedicação, mas a preocupação incontestável em planejar ações e produzir materiais que ampliem/esclareçam as orientações da esfera central e sejam subsídios ao trabalho dos profissionais da educação. Apesar disso, o comportamento visto na escola figurou-se burocraticamente zeloso, mas pedagogicamente alheio a tais ações e orientações, uma vez que foi possível perceber situações desenvolvidas apenas como o cumprimento de exigências e não como estratégias devidamente planejadas a fim de alcançar objetivos previamente definidos, como é o caso dos reagrupamentos e do projeto interventivo. Isso pode revelar que, a despeito da seriedade e comprometimento do CRA, as ações da Rede inviabilizaram o suporte, o apoio

e o acompanhamento direto do trabalho realizado no Bloco Inicial de Alfabetização por parte do coordenador/articulador do CRA, o qual passou a desempenhar a função de orientador de estudos do PNAIC.

De igual natureza foi a percepção acerca da coordenação pedagógica que, vista como espaço/tempo de formação e de planejamento da organização do trabalho pedagógico, mostrou-se insuficiente no que diz respeito à avaliação em seus três níveis por dois motivos: em primeiro lugar, sendo a coordenação espaço/tempo de formação continuada, não houve, naquela escola, dedicação privilegiada ao estudo do tema avaliação, nem mesmo por meio das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. O curso desenvolvido na escola, sob a perspectiva de “multiplicação” proposta pela EAPE e conduzido pela coordenadora pedagógica nas coordenações coletivas, não deu conta de aprofundar o debate sobre a avaliação na sala de aula que pudesse, no mínimo, questionar posicionamentos defensores da formação de turmas homogêneas classificadas em fraca, média e forte, como foi o discurso em dos encontros observados daquele curso. Em segundo lugar, a coordenação pedagógica também tem sido insuficiente para o planejamento da ação docente, o que foi percebido pela observação na sala de aula e revelou uma situação, talvez, curiosa: há no discurso do professor a sólida afirmação de que sua prática se desenvolve sob o amparo da avaliação formativa, todavia essa prática consegue se materializar rotineiramente sem o respaldo de um planejamento organizado a partir de objetivos intencionalmente estipulados para todos os alunos e para cada um e, sendo assim, é difícil enxergar a avaliação formativa embutida em tal prática, especialmente quando instrumentos avaliativos, a exemplo do teste da psicogênese, são utilizados como ferramentas para classificar os alunos, formal e informalmente, por meio de seus resultados, sinalizando que há forte tendência para o desenvolvimento de uma avaliação ainda classificatória e totalmente desvinculada dos processos de ensino e aprendizagem, pois foi possível perceber pela substituição da identificação médio, fraco e forte, comumente atribuída a um tipo de avaliação chamada de tradicional, por uma identificação “respaldada” na psicogênese da língua escrita: pré-silábico, silábico e alfabético – o que não sabe nada, o que sabe um pouco e o que sabe um pouco mais –, ou seja, o fraco, o médio e o forte.

Essas impressões advindas da observação da sala de aula e também dos debates nos cursos observados ratificam a proposição de que a fragmentação das ações e a inconsistência de acompanhamento na prática pedagógica das orientações acerca da avaliação em seus três níveis – na sala de aula, externa e institucional - por parte da SEEDF para o Bloco Inicial de Alfabetização, bem como a escassa reflexão acerca da relevância da relação entre esses níveis

e sobre as bases e desafios da escola em ciclos, direcionam as escolas para um trabalho na sala de aula indiferente à progressão continuada e despreocupado com a avaliação e com o que dela decorre, permitindo que concepções e práticas avaliativas permaneçam inalteradas, inibindo, por sua vez, o Bloco Inicial de Alfabetização de se sustentar de fato como uma escola organizada em ciclo.

Assim, é possível assinalar que apenas encaminhar orientações à escola ou convidar os profissionais da educação para participarem de ações de cunho formativo e informativo não basta. É fundamental um trabalho das esferas central e intermediária capaz de acompanhar o andamento dessas orientações na escola, assegurando as condições e os meios necessários à consecução de tais orientações, em consonância com os objetivos da escola, com suas particularidades e necessidades, bem como prestando assistência didático-pedagógica e curricular direta aos coordenadores e supervisores pedagógicos no desenvolvimento do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica da escola (DISTRITO FEDERAL, s/di) – Documento Q. É muito importante esclarecer que não se trata, de forma nenhuma, de vigiar a escola ou coisa parecida. Trata-se, pois, de proporcionar o sentimento de pertencimento à Rede, considerando que, sentindo-se parte e usufruindo da sensação de cuidado pelas instâncias superiores, a escola poderá desenvolver um trabalho que segue essa mesma linha: um trabalho em consonância com os propósitos da Rede a que pertence, alicerçado na coletividade, no diálogo, na parceria e na corresponsabilidade, elementos intimamente relacionados aos preceitos da escola organizada em ciclos, como é o caso do Bloco Inicial de Alfabetização.

A partir disso percebe-se que existem muitos desafios a serem vencidos no que se refere à avaliação em seus três níveis presente nas ações e nas orientações pedagógico-curriculares da SEEDF, mas é possível pensar neles como circunstâncias favoráveis ao crescimento de toda Rede, em todas as suas esferas. Há que haver uma sintonia no pensamento das pessoas que coordenam o trabalho nas escolas, desde as subsecretarias pedagógicas, uma sintonia pedagógica, curricular, metodológica, teórica, epistemológica, filosófica e sociológica, além da perspectiva uníssona em relação ao que se pretende como qualidade da educação no DF. Tal sintonia somente pode ser produzida, manifestada, evidenciada e vivenciada a partir do momento que todos os envolvidos no processo educativo demonstrem apropriação dos pressupostos educacionais estabelecidos pela própria SEEDF e o coloquem como fundamento primeiro de seu trabalho o aluno, suas aprendizagens, seu avanço contínuo e progressivo. Para tanto, se faz absolutamente necessário que cada instância de cada esfera da Rede tenha muito claras as suas obrigações e responsabilidades, com vistas a um trabalho encadeado, alinhado e

sem discrepâncias para que ele mesmo não produza brechas ao longo do caminho, garantindo, assim, que não haja amontoados de ações e, principalmente, evitando que instâncias desenvolvam ações de forma isolada, a exemplo dos cursos de formação continuada, os quais precisam derivar das necessidades da Rede e desenvolver-se harmonicamente ao lado das demais ações e orientações.

É válido agregar a isso que os documentos produzidos pela Rede precisam ter condições de promover a todos, desde as subsecretarias até às escolas, a compreensão exata do que dizem a fim de que se efetive o alinhamento de ações. Assim, não é adequada a publicação de documentos com informações dúbias ou com inconsistências teóricas. Sobre isso, foi perceptível, durante a coleta de dados, a preocupação da SEEDF em escrever documentos que, além de atenderem aos seus propósitos, pudessem revelar que são resultado de um trabalho coletivo. No entanto, a produção de materiais escritos “a várias mãos” não pode ser confundida com a escrita de um texto “dividido entre várias mãos”, pois o que proporciona ao texto caráter de coletividade é justamente o pensamento uníssono do grupo acerca dos elementos essenciais do texto – pedagógico-curriculares, teórico-metodológicos etc. Afinal, é preciso ter em mente que as pessoas têm linguagens diferentes, as quais se manifestam em sua produção escrita, não sendo, pois, válido cada um escrever uma parte. Discute-se coletivamente, debate-se e estuda-se no grupo, mas reserva-se a uns dois pares de mãos a redação final do documento.

A SEEDF trabalha pela busca por uma qualidade na educação e ainda a adjetiva como a “qualidade social da educação”, o que, ao meu ver, está diretamente relacionado à prerrogativa da garantia da não exclusão na escola pela própria escola, o que só se pode vislumbrar à medida que, a cada dia, for mais evidente que a Rede, nas suas diferentes esferas e instâncias, se estrutura e organiza seu trabalho para que haja aprendizagens progressivas e contínuas de todos os alunos e de cada um no Bloco Inicial de Alfabetização, mas, é claro, nos diferentes segmentos/etapas da SEEDF. Caso contrário, caminha-se contra essa “qualidade social”, pois a escola pode perpetuar uma realidade ainda presente na educação pública, com evidências de um carência que tem suas raízes na educação básica e, porque não dizer, no período de aprendizagem da língua escrita, na alfabetização, como exemplificam muito bem os resultados do último ENEM<sup>81</sup>, os quais mostram que dos 5,9 milhões de candidatos que puderam ter seus textos corrigidos, somente 250 obtiveram 1.000 pontos (nota máxima na prova) e, ao mesmo

---

<sup>81</sup> Dados publicados no Jornal O Globo em 13/0/2015. Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-2014-medias-de-redacao-matematica-caem-em-relacao-exame-anterior-15041650#ixzz3OsCbbKjw> - Acesso em 13/01/2015.

tempo, 8,5% (529 mil) participantes foram pontuados com nota zero, sendo automaticamente eliminados do processo, o que lhes tirou a oportunidade de participar do Sistema de Seleção Unificada – Sisu -, ou seja, de pleitear uma vaga em uma instituição pública de ensino superior do país. Essa situação só expõe uma dura conjectura: a escola tem conseguido fazer com que, após 12 anos dentro dela, no mínimo, o ex-estudante demonstre efetivas dificuldades de expressar por escrito aquilo que pensa e/ou revele dificuldade de pensar sobre aquilo que lhe foi pedido para escrever; as duas hipóteses podem influenciar em suas vidas, não somente pelo fato de não poderem prosseguir em seus estudos em uma universidade pública, mas tira-lhes a possibilidade de fazer escolhas para sua vida, como as relativas ao trabalho, por exemplo.

Assim, a escola, tendo a avaliação como procedimento que impulsiona a organização do trabalho pedagógico, pode evitar que alunos permaneçam dentro dela sem aprender. Para tanto, a própria escola precisa reconhecer conscientemente a presença da avaliação nos diferentes níveis, porque, é claro, ela não se desenvolve unicamente dentro da sala de aula; os alunos do Bloco Inicial de Alfabetização, precocemente já são submetidos a duas avaliações externas em larga escala – a Provinha Brasil e a ANA –, mas ambas ainda carecem de entendimentos em função das especificidades de cada uma, sobre como podem auxiliar no trabalho, não só da sala de aula, mas de toda a escola. Além disso, a própria escola naturalmente se autoavalia, porque a avaliação está, quer queira quer não, em todos os lugares, em todas as atividades humanas, mas é necessário que essa autoavaliação adquira dimensões conscientes e possa ocorrer de maneira que toda a comunidade escolar se sinta também responsável, corresponsável, ativa e participativa e elemento fundamental no desenvolvimento da educação que a escola espera desenvolver. Sendo assim, a avaliação em seus três níveis e seu papel na escola e na Rede precisa, acima de tudo, ser compreendido, estudado, analisado, difundido e incorporado ao pensamento uníssono de todos os envolvidos no processo educativo, com vistas a alcançar a verdadeira qualidade da educação.

Estas considerações nada mais são do que a mais pura expressão de que não existe conclusão, tudo é provisório, nada é definitivo. Por isso, posso dizer que a pesquisa alcançou seus objetivos, por meio da trajetória percorrida, e termina aqui, ao fim desta escrita, mas, certamente, receberá outros olhares, os quais lançarão luz sobre ela, e poderão, assim, esclarecer os não ditos e trazer novos ditos para a temática avaliação em seus três níveis, bem como poderão frutificar entendimentos mais elucidativos acerca da escola em ciclos e da progressão continuada das aprendizagens como um dos propósitos de uma educação verdadeiramente de qualidade.

## REFERÊNCIAS

---

- ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 1997.
- AHLERT, A. **Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar**. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 42/6 – 10 de maio de 2007. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI, Centro de Altos Estudios Universitarios: Madri, Espanha, 2007.
- ALAVARSE, O. M. **Ciclos: a escola em (como) questão**. 2002. 404f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ALCÂNTARA, M. **O ensino médio também muda**. Correio Braziliense, Brasília, DF, 28 nov. 2012. Caderno Cidades, p. 20.
- ALFERES, M.; MAINARDES, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARCAS, P. Progressão continuada e avaliação: o que dizem os alunos? In: FETZNER, A. R. (Org.) **Ciclos em revista – Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. vol. 4 p. 101-129. Rio e Janeiro: Wak, 2008.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.
- ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação e Sociedade**, N° 68, p.143-162, Campinas, 1999.
- ARROYO, M. Prefácio. In: MOLL, J. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, 1999.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, USP, v.15, n.42, p.105-142, 2001.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD. P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, 2005.

BOFF, L. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In: BONDIOLI, A. (Org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. Curitiba: Ibplex, 2008.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P.(Org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. 9.394/96, 1996.

BRASIL. **Constituição** (1988). Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº 28/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a nº 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, módulo 2**. PELISSARI, C. (Org.) Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores de Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sistema de ciclos abrange 21% dos alunos do ensino fundamental**, Brasília, 2011. Disponível em [http://portal.inep.gov.br/rss\\_censo-escolar/](http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/) - Acesso em 02/01/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação do PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa. Brasília, DF: Portal do MEC, 24 *slides*, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 13/3/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília – DF, 2012. 43p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Seção I, Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa. Brasília, DF: Portal do MEC, 24 *slides*, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 13/3/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília: Ministério da Educação, 2012c. 68 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno do PNAIC de Língua Portuguesa**: direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”, 2013b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientador de Estudo**. Apresenta informações sobre o orientador de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, [s/dc]. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/orientador\\_de\\_estudo.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/orientador_de_estudo.pdf). Acesso em: 27 outubro 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, [s/db]. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s/da.] 43p.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: teoria e ejercicios. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRISAC, C. L. C. **A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho – Uninove, São Paulo, 2010.

CARTA DE CAMPINAS - **Protesto às políticas de avaliação baseadas nos conceitos de responsabilização, competitividade e privatização da educação**. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/CartadeCampinas.pdf>. Acesso em 13 setembro 2012.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

CRUZ, G. B. da. Tempo e espaço escolar: categorias importantes quando pensamos na escolaridade em ciclos. In: CRUZ, G. B. da. (Org.). **Ciclos em debate**. Niterói, RJ: Intertexto, 2008.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DANTAS, L. M. V. **As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala**: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2009.

DIAS, E. T. G. **Província Brasil e Regulação**: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico. 2014. 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

DISTRITO FEDERAL Portaria Nº 45, de 07 de março de 2013. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA – nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Nº 50 de 11 de março de 2013a.

DISTRITO FEDERAL. CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal. **Indicação nº 5 de maio de 1963**. Boletim nº 1. Brasília, DF, 1966.

DISTRITO FEDERAL. CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº 360 de 30 de junho de 1997**. Proposta Pedagógica da Educação - Escola Candanga: uma lição de

cidadania. Emenda ao Regimento Escolar dos Estabelecimentos da Rede Pública do Distrito Federal, Brasília, DF, 1997.

DISTRITO FEDERAL. CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 01 de 21 de março 2006**. Estabelece normas para a avaliação institucional no sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília, DF, 2006.

DISTRITO FEDERAL. CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 01 de 11 de setembro 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Circular Conjunta Nº 01/2013** – SUBEB/SUPLAV/EAPE. Assunto: Sistema de Avaliação da Educação Básica, 10 de outubro de 2013b.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 21.396 de 31 de julho de 2000. Dispõe sobre a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**. 01 ago. 2000.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 32.716 de 1º de janeiro de 2011. Define a organização administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, Seção 1, 13 dez. 2011.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, Seção II, Nº 237, 13 de dezembro de 2011.

DISTRITO FEDERAL. FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. **Caderno da Escola Candanga**: Diretrizes Operacionais: coordenação pedagógica, nº1, Brasília, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 3.483** de 25 de novembro de 2004. Amplia o Ensino Fundamental para 9 anos. Brasília, DF, 2004.

DISTRITO FEDERAL. Lei 4.036 de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal** nº 207 de 26 out 2007.

DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 46 de 24 de maio 2006. Sobre a construção de uma sistemática de avaliação institucional que leve em consideração as especificidades, as intenções, os resultados, o envolvimento e participação de todos os segmentos do Sistema de Ensino do DF. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 101 de 29 de maio de 2006.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 41 de 12 de março de 2012. Dispõe sobre a organização dos Centros de Referência em Alfabetização - CRA, atribuições e modulação dos coordenadores pedagógicos articuladores, conforme orientações da Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 53 de 15 de março de 2012b.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 74 de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre os critérios para distribuição de carga horária dos professores da rede pública de ensino. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Nº 22 Brasília, DF, 30 de Janeiro de 2009b.

DISTRITO FEDERAL. SECDF - Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Coordenação de Educação Primária. **Ensino Primário no Distrito Federal**, Brasília, DF, 1969.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos**: BIA. Versão Preliminar. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública. Brasília, DF, [s/dh].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, DF, [s/de].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos**: Bloco inicial de Alfabetização. Versão Preliminar. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública: 2005.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos**: Bloco inicial de Alfabetização. Versão Revista. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública: 2006a.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Proposta Pedagógica**: Bloco inicial de Alfabetização. Versão Revista. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública: 2006b.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2009a.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**: anexo da Ordem de Serviço Nº 01, de 11 de dezembro de 2009. Brasília, DF: SEEDF, 2009b.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Estratégias pedagógicas para o BIA**. Brasília, DF: SEEDF/Subsecretaria de Educação Básica, 2010.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2012a.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal **Projeto Político-Pedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**: a construção de outra sociedade começa na escola. Brasília, DF: SEEDF, 2012c.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, DF, [s/de].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica:** Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Circular Nº 244/2014 – SUBEB**, 12 de novembro de 2014. Define o tema do “dia letivo temático” de 19/11/2014. Brasília, DF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. SUBEB/COENF/NUANIN. **Estratégias Anos Iniciais 2013**. Brasília, 2013c.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. **Plano de Ação 2013 GREB**. [S. 1.], 2013d.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. **Formação centrada na escola:** significando o espaço tempo da coordenação pedagógica. [S. 1.], [s/df].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. **Plano de Ação do CRA**. [S. 1.], 2013e.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico da escola à qual pertence a sala de aula observada**. [S. 1.], 2013f.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção coletiva possível. [S. 1.], [s/dg].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Interventivo da escola da sala de aula observada**. [S. 1.], [s/dh].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano de Ação da Coordenação Pedagógica**. [S. 1.], [s/di].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento Educação Básica Distrito Federal**, Livro 1, Versão para validação. Brasília. DF, 2013g.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. **Projeto Formação centrada na escola:** significando o espaço tempo da coordenação pedagógica. [S. 1.], [s/dj].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** pressupostos teóricos. Brasília, DF, [s/da].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** ensino fundamental anos iniciais. Brasília, DF, [s/db].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional:** aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014-2016. Brasília, DF, [s/dc].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF/EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. **Formação e prática profissional:** novos cenários da educação e inovações pedagógicas. Brasília, DF: EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, 16 slides, [s/d].

DISTRITO FEDERAL. SEEDF/EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. **Projeto EAPE na Escola:** “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade”. Brasília. DF, [s/d], 6p.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, maio/ago. 2009.

ESTEBAN, M. T. **Provinha Brasil:** reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. Mimeo. S.d.

FERNANDES, C. de O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n.197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

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. 2003. 340f. Tese (Doutorado). PUC-Rio, 2003.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr., p.57-82, 2005.

FERNANDES, C. de O. **Escolaridade em ciclos:** desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FERNANDES, C. de O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. *In:* KRUG, A. R. F. (Org.) **Ciclos em Revista:** construção de uma outra escola possível. vol. 1 p. 95-109. Rio de Janeiro, Ed. Wak, 2007a.

FERNANDES, C. de O; FREITAS, L.C. de. Currículo e Avaliação. *In:* **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007b.

FERNANDES, C. de O. Escola em ciclos: uma escola inquieta: o papel da avaliação *In:* CRUZ, G. B. **Ciclos em Debate**, p. 51-62. Niterói: Intertexto, 2008a.

FERNANDES, C. de O. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. *In:* FETZNER, A. R. (Org.). Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. **Ciclos em Revista**, vol. 4. p. 53-70. Rio de Janeiro: WAK, 2008b.

FERNANDES, C. O.; NAZARETH, H. D. G. **A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala**. Impulso, Piracicaba [digital] ISSN Eletrônico: 2236-9767, p. 63-71, jan-jun, 2011.

FERNANDES, C. de O. A organização escolar em ciclos: velhos e novos desafios. *In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP – Campinas, SP, 2012a.

FERNANDES, C. de O. Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização - Introdução. *In: Salto para o futuro. Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização* Ano XXIII, Boletim 8, maio 2013.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C.; SORDI, M.; LUDKE, M.; OLIVEIRA, R. L. P.; SOUSA, S. M. Z. Caminhos da avaliação no Brasil: interfaces com as políticas educacionais. *In: Freitas, Luiz Carlos; Malavasi, Maria Marcia Sigrist; Sordi, Mara Regina Lemes De; Mendes, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; Almeida, Luana Costa. (Org.). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. v. 1, 1ed.* Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012b.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, Coleção Educação Hoje, 2005a.

FERNANDES, D. Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. *In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos, 2005b.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50, CIED - Universidade do Minho, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Nova Fronteira, 2008.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman; Artmed. 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, L. C. de. **A dialética da eliminação no processo seletivo**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 12, n. 39, 1991.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, nº 80, p. 301-327, set. 2002a.

FREITAS, L. C. de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos**, São Paulo, v.4, nº1, p. 79-93, jun. 2002b.

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

FREITAS, L. C. de. **Ciclo ou séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Caxambu – MG: Anais, 27<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPEd. 2004.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ed, Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100, out. 2007.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. de. **Atalhos ilusórios**: como a meritocracia pode ser determinante para o fracasso da progressão continuada no Brasil. Carta Capital, 15/03/2011a. Disponível em: Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental-arquivo/atalhos-ilusorios>. Acesso em 23 novembro 2014.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In: III Seminário de Educação Brasileira - Plano Nacional da Educação*: Questões Desafiadoras e Embates Emblemático. Simpósio: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. 2011, Unicamp. Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Campinas, 2011b.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

FREITAS, L. C. de. Dossiê: Políticas públicas de responsabilização na educação. Apresentação. **Educação e Sociedade**. [online]. 2012, vol.33, n.119 pp. 345-351. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10 janeiro 2014.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 19 julho 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GUILHERME, C.C. F. **Práticas docentes no regime de progressão continuada**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

HADJI, C. **A avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. - Porto alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: MacGraw – Hill, 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN. F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUO PAULO MONTENEGRO – IPM. INAF 2011-2012. Relatório on-line. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em 26 outubro de 2013.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez.2004.

JACOMINI, M. A. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. *In*: FETZNER, A. R. (Org.) **Ciclos em revista** – Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. vol. 4 p. 81-97. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação & Pesquisa**. [online]. 2009, vol.35, n.3, pp. 557-572.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. *In* BADER S. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

KRUG, A. R. F. **Ciclos de Formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRUG, A. R. F. Desserializar o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento? *In*: KRUG, A. R. F. (Org.). **Ciclos em Revista**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2007.

KRUGER, H-H. A Relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 39-52.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, V. L. de C. **A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas/SP**: o olhar dos gestores. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 32, 2009, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> - Acesso em: 12 mar. 2012.

MAINARDES, J. A. Promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **RBEP**, Brasília, v.79, n.192, p.16-29, maio/ago. 1998.

MAINARDES, J. A. Organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio. *In*: FRANCO, C. (Org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, Maringá, v.1, n.3, p. 53-64, 2011.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**. vol.5, n.2 (Bauru) [online], 1998,

MELLO, D. T. **Provinha Brasil (Ou “Provinha de Leitura?”): Mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial”?** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2012.

MENDES, L. Avaliação: um processo partilhado. **Revista Escola Moderna**. Nº 24, série 2005. Lisboa, Portugal, 2005.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?**. Caderno de Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública (FioCruz). Rio de Janeiro: 1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext). Acesso em 7 de maio de 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 26ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2006.

MORAES, S. R. C. de. **Auto-avaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC Campinas, São Paulo, 2008.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MUNDIM, M. A. P. **Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

OLIVEIRA, R. L. P.; FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C.; SORDI, M.; LUDKE, M.; SOUSA, S. M. Z. Caminhos da avaliação no Brasil: interfaces com as políticas educacionais. *In*: Freitas, Luiz Carlos; Malavasi, Maria Marcia Sigrist; Sordi, Mara Regina Lemes De; Mendes, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; Almeida, Luana Costa. (Org.). **Avaliação e**

**políticas públicas educacionais:** ensaios contrarregulatórios em debate. v. 1, 1ed..Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

OLIVEIRA, R. M. da S. e. **Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens:** percepções e significados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PACHECO, J. A. **Políticas de integração curricular** (Org.). Porto, Portugal: Editora Porto, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização:** a realidade de uma escola do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2008.

PEREIRA, M. S. Avaliação das aprendizagens na escola organizada em ciclos: elementos para uma reflexão. In: TEIXEIRA, Célia R. *et al.* (Orgs.). Avaliação Educacional: campo contestado – Teorias e Práticas Educativas. vol. 1. São Paulo: Max Limonad, 2012.

PEREIRA, M. S. Avaliação das aprendizagens: contribuições de Vigotski e Piaget. In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A. da. **Pensamento pedagógico e políticas de educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

PERRENOUD, P. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem.** In: Cadernos de Pesquisa. Campinas – SP: Editora Autores Associados, nº 108, Nov.1999.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

PORTUGAL. Decreto Regulamentar Nº 10/1999. Dispõe sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República** de 21 de julho de 1999, 1.ª série, N.º 168.

PORTUGAL. Decreto-lei Nº 139/2012. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a serem adquiridos e desenvolvidos pelos alunos dos ensinos básico e secundário. **Diário da República** de 5 de julho de 2012, 1.ª série, N.º 129.

PORTUGAL. Despacho normativo n.º 24-A/2012. Estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário. **Diário da República** de 6 de dezembro de 2012, 2.ª série, N.º 236.

PORTUGAL. Lei Nº 46/1986. Estabelece o quadro geral do sistema educativo. **Diário da República** de 14 de outubro de 1986, Nº 237.

PORTUGAL. Lei nº. 31/2002 de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República**, Lisboa, 1. série A, n. 294, p. 7952-7954, 20 dez. 2002.

QUEIROZ, D. M. de. **A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem**: uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental. 2010. 343f. Tese (Doutorado) Universidade de Coimbra Faculdade de psicologia e de ciências da educação. Coimbra, Portugal, 2010.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1988.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, A. dos R. **Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**: série e ciclo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 2008.

RESENDE, O. L. **Vista Cansada**. Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992. Disponível em <http://www.releituras.com/olresendevista.asp>. Acesso em: 09 set 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, R. **Este admirável mundo novo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

SABINO, M. R. M.; SERENO, A. M. M. **Novas Poesias Inéditas**. Fernando Pessoa. 4ª ed. Lisboa: Ática, 1993.

SILVA, E. F. da. **A prática pedagógica de professoras da educação básica**: entre a criação e a imitação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/> - Acesso em: 25 fev. 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Fev-Mar-Abr, Nº 25, 2004.

SORDI, M. R. L. de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2004.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p. 253-266, 2009.

SORDI, M. R. L. de. Por uma Aprendizagem “Maiúscula” da Avaliação da Aprendizagem. **Coleção Didática e Prática de Ensino**. XV Endipe p. 22-35, Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SORDI, M. R. L. de.; FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C.; LUDKE, M.; OLIVEIRA, R. L. P.; SOUSA, S. M. Z. Caminhos da avaliação no Brasil: interfaces com as políticas educacionais. In: Freitas, Luiz Carlos; Malavasi, Maria Marcia Sigrist; Sordi, Mara Regina Lemes De; Mendes, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; Almeida, Luana Costa. (Org.). **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. v. 1, 1ed..Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2013**. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em 22 abril 2014.

THURLER, M. G. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2007.

TORRES, L. H. **A ação supervisora na escola pública da rede estadual de São Paulo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho - ININOVE, São Paulo, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006b.

VEIGA, I. P. A. **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo** (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VELEDA, R. **Aprovação automática deve começar em 2013**. Jornal Metro, Brasília, DF, 07 dez 2012, p. 08.

VILLAR, A. P. R. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação). 471f. FE/Unicamp, 1993.

VILLAS BOAS, B. M de F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. *In: VEIGA, I.P.A. & RESENDE, L.M.G. de. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

VILLAS BOAS, B. M de F. **Contribuição do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico**. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, v. 23, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2002.

VILLAS BOAS, B.M de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2006a.

VILLAS BOAS, B. M de F. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização do DF**. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu – MG: Anais Caxambu – MG: Anais, 29ª Reunião anual da ANPED, 2006b*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/> - Acesso em: 19 out. 2011.

VILLAS BOAS, B. M de F. Avaliação por meio de portfólios. *In: MELO, M. M. (Org.) Avaliação na Educação*. Pinhais, PR: Editora Melo, 2007a.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **De qual avaliação precisamos?** Palestra ministrada aos alunos da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Brasília, DF: UnB/FE, 13 março de 2007b.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M de F. **Projeto interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização**. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu – MG: Anais, 32ª Reunião anual da ANPED, 2009*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> - Acesso em: 12 mar. 2012.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. *In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papyrus, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, M. S. **Ciclos, avaliação e progressão continuada**. Palestra ministrada aos professores coordenadores/articuladores dos Centros de Referência em Alfabetização. Brasília, DF: EAPE/SEEDF, 22 de agosto de 2012.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **A avaliação na escola em ciclos**. Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - GEPA. Brasília, DF, 31 maio 2013. Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliacao-na-escola-em-ciclos/>. Acesso em 02 junho 2013.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. *In*: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WOLFF, L. Avaliações educacionais: uma atualização a partir de 1999 e implicações para a América Latina. *In*: BOMENY, H. (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**: realidades e desafios. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. *In*: **A formação reflexiva de professores**: Idéias e práticas. Lisboa: Educa, p. 13-29, 1992.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

---

## ANEXO A

**Quadro comparativo entre progressão continuada e ciclos na visão de Freitas (2003, p. 73-76).**

<b>DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CICLOS E AVALIAÇÃO</b>	
<b>Progressão Continuada</b>	<b>Ciclos</b>
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e no do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/privatização.	Educação de tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
Avaliação formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

Fonte: FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003, p.73-76.



Avaliação no ciclo	-	-	-	-	-	-	-	02	01	-	-	-	-	-
Avaliação por pares	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Avaliação sob a ótica do aluno	-	-	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Exclusão e repetência	-	-	-	-	-	-	-	03	03	-	02	01	-	-
Concepção de avaliação	01	01	01	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-
Currículo e avaliação	-	01	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Instrumentos avaliativos	-	01	-	01	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Matriz de avaliação	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
Meta-avaliação	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
Portfólio na avaliação	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Práticas avaliativas	01	03	02	02	-	01	02	-	01	-	-	-	-	01

**Fontes:** BDTD e ANPEd

**Tabela 3** – Teses e dissertações disponíveis na BDTD e produções da ANPEd com o assunto “Bloco Inicial de Alfabetização” organizadas por temáticas – 2007 – 2013.

<b>Bloco Inicial de Alfabetização</b>														
Temática	BDTD							ANPED						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Bloco Inicial de Alfabetização	01	01	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Ciclos e alfabetização	-	02	-	-	-	-	01	01	01	-	-	-	01	-
Ciclos e avaliação	03	04	02	-	02	01	01	-	01	-	-	-	-	-
Ciclos e currículo	02	04	02	02	04	01	01	01	-	-	-	-	-	01
Ciclos e formação continuada	02	01	02	-	-	02	-	01	-	-	-	-	-	-
Ciclos e inclusão/exclusão	-	-	01	01	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-
Concepção de ciclos	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-	-
Organização da escola em ciclo	02	01	01	-	01	-	01	01	-	02	01	01	-	-
Organização do trabalho pedagógico no ciclo	03	-	01	02	-	01	02	-	-	-	-	-	-	-
Ciclos e aprendizagem	09	04	03	06	-	03	05	-	-	-	01	-	-	01

Ciclos e trabalho docente	-	01	02	-	01	01	-	01	-	-	-	-	-	-
Ciclos e família	03	05	03	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciclos e séries	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-	01	-	-	01
Ciclos e gestão	-	01	-	01	-	-	01	-	01	-	-	01	-	-
Ciclos e formação inicial	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fontes: BDTD e ANPEd

**Tabela 4 - Teses e dissertações disponíveis na BDTD e produção da ANPEd com o assunto “Ações e orientações para a educação básica pública” organizadas por temáticas - 2007- 2013.**

<b>Bloco Inicial de Alfabetização</b>														
Temática	BDTD							ANPEd						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Autonomia na educação	-	-	-	-	01	-	01	01	-	-	-	-	-	-
Avaliação institucional	-	-	-	-	-	-	01	01	01	-	-	-	-	-
Banco mundial na educação brasileira	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Capitalismo e globalização na educação	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Conselhos de educação	-	01	01	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Currículo	01	-	03	03	01	-	02	01	-	01	-	01	-	-
Democratização do ensino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Direito à educação	-	-	-	-	-	-	-	01	01	01	-	-	-	-
Educação comparada internacional	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos	-	04	01	-	01	-	05	01	01	01	02	03	01	01
Educação e hegemonia	-	-	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-	-	-
Educação especial	-	01	-	-	-	01	07	01	02	02	-	01	01	01
Educação Infantil	-	-	-	-	-	-	01	-	04	01	01	03	-	-
Educação integral	-	01	-	-	-	-	03	01	-	-	-	-	-	-
Educação popular	-	-	-	-	-	01	-	02	-	-	-	-	-	01
Educação no do campo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-
Educação técnico-profissional	-	-	01	01	01	-	01	-	01	-	01	02	-	-
Ensino médio integrado	-	-	-	-	-	-	-	-	02	01	01	-	-	-
Financiamento da educação	-	02	01	-	-	-	-	05	01	-	01	-	01	-

Formação de profissionais da educação	03	07	04	01	01	01	06	01	02	04	02	04	01	01
Gestão	-	-	02	01	-	-	02	04	01	01	02	-	02	-
História da educação	-	-	02	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Institucionalização da educação	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-	-
Legislação educacional	-	-	03	02	01	-	-	01	-	-	01	01	-	-
Movimentos sociais e políticas públicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
Organização da escola em ciclos	-	01	01	-	-	-	-	-	-	02	01	-	-	-
Participação da sociedade civil na educação	-	-	-	01	-	-	-	01	01	01	-	-	-	-
Planejamento estratégico	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
Plano Nacional de Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Políticas de <i>Accountability</i>	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-
Políticas de cunho neoliberal	-	-	02	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Políticas de educação superior	-	01	02	01	-	-	-	02	02	02	04	-	-	02
Políticas de inclusão/ações afirmativas	-	-	01	01	-	-	-	02	-	-	-	02	01	-
Políticas educacionais estrangeiras	-	-	-	-	01	-	-	01	01	-	-	-	-	-
Políticas públicas de avaliação em larga escala	02	02	-	01	-	-	02	01	02	-	01	-	-	-
Políticas públicas de educação básica	-	-	-	-	-	-	-	04	-	01	03	-	01	-
Privatização	-	-	-	-	-	-	-	01	-	02	-	-	-	-
Projeto político-pedagógico	-	01	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
Qualidade da educação	-	01	-	03	-	-	01	-	01	-	01	01	-	01
Reforma da educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Regime de cooperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-
Remuneração docente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-
Repertório de pesquisas sobre política educacional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Reprovação e fluxo escolar	-	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vulnerabilidade Social e educação	-	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	-	01	-

Fontes: BDTD e ANPEd

## APÊNDICE B

### Detalhamento da relação entre os objetivos específicos e os procedimentos/instrumentos de pesquisa.

#### Procedimentos/instrumentos e interlocutores da pesquisa.

Procedimentos/ Instrumentos de pesquisa	Interlocutores da pesquisa e/ou documentos
Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</li> <li>▪ Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização.</li> <li>▪ Diretrizes de Avaliação para as escolas públicas do DF.</li> <li>▪ Projeto político-pedagógico da SEDF.</li> <li>▪ Currículo das Escolas Públicas do DF.</li> <li>▪ Documento orientador do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa.</li> <li>▪ Plano de Ação do Núcleo de Anos Iniciais da Subsecretaria de Educação Básica da SEDF.</li> <li>▪ Plano de Ação da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.</li> <li>▪ Documentos relativos aos Centros de Referência em Alfabetização.</li> <li>▪ Projeto Político-Pedagógico da escola participante da pesquisa.</li> <li>▪ Procedimentos escritos de avaliação (planejamento de professores).</li> <li>▪ Instrumentos formais de avaliação dos alunos.</li> </ul>
Entrevista semiestruturada	▪ Professor responsável pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas desenvolvidas em todos os níveis e modalidades da educação básica no DF.
	▪ Professor responsável pela sistematização e execução de projetos e programas no ensino fundamental da educação básica no DF.
	▪ Professor responsável pela sistematização e execução de projetos e programas nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica no DF.
	▪ Professor responsável pela sistematização e execução de projetos e programas pedagógicos na educação básica em uma Coordenação Regional de Ensino.
	▪ Professor responsável pela orientação, pelo acompanhamento e pela oferta de subsídios à prática pedagógica dos professores alfabetizadores no Bloco Inicial de Alfabetização.
	▪ Professor responsável pela gestão da instituição educacional nos âmbitos administrativo e pedagógico.
	▪ Professor responsável pelo assessoramento ao Diretor e ao Vice-Diretor na instituição educacional em assuntos pedagógicos e pela articulação das ações dos coordenadores pedagógicos.
Observação participante com registro escrito	▪ Reuniões promovidas pelo Núcleo de Anos Iniciais com os coordenadores intermediários das Coordenações Regionais de Ensino e articuladores dos Centros de Referência em Alfabetização.
	▪ Reuniões promovidas pela Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa com os coordenadores locais e com os professores do Bloco Inicial de Alfabetização.
	▪ Reuniões e outras ações do Centro de Referência em Alfabetização da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.
	▪ Uma sala de aula do 2º ano de uma escola do Bloco Inicial de Alfabetização da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.
	▪ Curso EAPE na Escola - “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade”
▪ Curso PNAIC para professores do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização.	
Carta reflexiva	▪ Escrita pela professora do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização da sala de aula observada.
Questionário	▪ Todos os professores do Bloco inicial de Alfabetização das escolas pertencentes à Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE C

### Eixos para a análise documental

Documentos		Eixos norteadores
<b>Oficiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</li> <li>▪ Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização.</li> <li>▪ Diretrizes de Avaliação para as escolas públicas do DF.</li> <li>▪ Documentos orientadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maneira como a avaliação em seus três níveis é abordada nos documentos, considerando a sua importância para a escola organizada em ciclos.</li> </ul>
<b>Técnicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projeto político-pedagógico da SEEDF.</li> <li>▪ Plano de Ação do Núcleo de Anos Iniciais da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF.</li> <li>▪ Plano de Ação da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.</li> <li>▪ Projetos político-pedagógicos das escolas participantes da pesquisa.</li> <li>▪ Documentos relativos aos Centros de Referência em Alfabetização.</li> <li>▪ Atas de Conselhos de Classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneira como a avaliação em seus três níveis é abordada nos documentos, considerando a sua importância para a escola organizada em ciclos.</li> <li>• Espaço ocupado pelo tema avaliação em cada um dos seus três níveis em cada documento.</li> </ul>
<b>Pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procedimentos escritos de avaliação (planejamento de professores).</li> <li>▪ Instrumentos formais de avaliação dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais instrumentos/procedimentos avaliativos são utilizados, bem como quais são os critérios e o espaço da avaliação na organização do trabalho pedagógico.</li> </ul>

## APÊNDICE D

### Documentos analisados

Codificação	Identificação
Documento A	DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Currículo em Movimento da Educação Básica</b> : pressupostos teóricos. Brasília, DF, [s/da].
Documento B	DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Currículo em Movimento da Educação Básica</b> : ensino fundamental anos iniciais. Brasília, DF, [s/db].
Documento C	DISTRITO FEDERAL. SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Diretrizes de Avaliação Educacional</b> : aprendizagem, institucional e em larga escala – 2014-2016. Brasília, DF, [s/dc].
Documento D	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota</b> . Brasília, DF, [s/de].
Documento E	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização</b> . Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2012a.
Documento F	BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. <b>Diário Oficial da União</b> , Seção I, Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012a.
Documento F1	BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa. Brasília, DF: Portal do MEC, 24 slides, 2012b. Disponível em: <a href="http://pacto.mec.gov.br/index.php">http://pacto.mec.gov.br/index.php</a> . Acesso em 13/3/2013.
Documento F2	BRASIL. Ministério da Educação. <b>Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b> . Brasília, DF: Ministério da Educação, [s/d] 43p.
Documento F3	BRASIL. Ministério da Educação. <b>Portal do MEC</b> : Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, [s/db] Disponível em: <a href="http://pacto.mec.gov.br/index.php">http://pacto.mec.gov.br/index.php</a> . Acesso em: 13 mar. 2013.
Documento F4	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <b>Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização</b> : reflexões e sugestões. Brasília: Ministério da Educação, 2012c. 68 p. Disponível em: <a href="http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf">http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf</a> . Acesso em: 25 mar. 2013.
Documento G	BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. <b>Avaliação nacional da alfabetização (ANA)</b> : documento básico. Brasília: INEP, 2013.
Documento H	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Orientação Pedagógica</b> : Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. Brasília, 2014.
Documento I	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. SUBEB/COENF/NUANIN. <b>Estratégias Anos Iniciais 2013c</b> . Brasília, 2013.
Documento J	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. <b>Plano de Ação 2013 GREB</b> . [S. l.], 2013d.
Documento K	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. <b>Formação centrada na escola</b> : significando o espaço tempo da coordenação pedagógica. [S. l.], [s/df].
Documento L	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. <b>Plano de Ação do CRA</b> . [S. l.], 2013.
Documento M	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Projeto Político-Pedagógico da escola à qual pertence a sala de aula observada</b> . [S. l.], 2013f.
Documento N	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. <b>Projeto Político-Pedagógico da escola</b> : uma construção coletiva possível. [S. l.], [s/dg].
Documento O	DISTRITO FEDERAL. SEEDF/EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. <b>Projeto EAPE na Escola</b> : “Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade”. Brasília, DF, [s/d], 6p.
Documento P	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Projeto Interventivo da escola da sala de aula observada</b> . [S. l.], [s/dh].

Documento Q	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Plano de Ação da Coordenação Pedagógica.</b> [S. l.], [s/di].
Documento R	DISTRITO FEDERAL Portaria Nº 45, de 07 de março de 2013. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Alfabetização – CRA – nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. <b>Diário Oficial do Distrito Federal</b> , Nº 50 de 11 de março de 2013.
Documento S	DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 41 de 12 de março de 2012. Dispõe sobre a organização dos Centros de Referência em Alfabetização - CRA, atribuições e modulação dos coordenadores pedagógicos articuladores, conforme orientações da Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização <b>Diário Oficial do Distrito Federal</b> , nº 53 de 15 de março de 2012b.
Documento T	DISTRITO FEDERAL. <b>Circular Conjunta Nº 01/2013</b> – SUBEB/SUPLAV/EAPE. Assunto: Sistema de Avaliação da Educação Básica, 10 de outubro de 2013.
Documento U	DISTRITO FEDERAL. SEEDF/EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. <b>Formação e prática profissional:</b> novos cenários da educação e inovações pedagógicas. Brasília, DF: EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, 16 slides, [s/da].
Documento V	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Currículo em Movimento Educação Básica Distrito Federal</b> , Livro 1, Versão para validação. Brasília. DF, 2013g.
Documento W	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino. <b>Projeto Formação centrada na escola:</b> significando o espaço tempo da coordenação pedagógica. [S. l.], [s/dj].
Documento X	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.</b> Brasília, DF: SEEDF, 2009a.
Documento Y	DISTRITO FEDERAL. SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. <b>Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal:</b> anexo da Ordem de Serviço Nº 01, de 11 de dezembro de 2009. Brasília, Brasília, DF: SEEDF, 2009b.

## APÊNDICE E

---

### Eixos para a observação participante com registro escrito

#### A observação participante ocorrerá inicialmente em:

- Reuniões promovidas pelo Núcleo de Anos Iniciais com os coordenadores intermediários das Coordenações Regionais de Ensino e articuladores dos Centros de Referência em Alfabetização.
- Reuniões promovidas pela Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa com os coordenadores locais e com os professores do Bloco Inicial de Alfabetização.
- Reuniões e outras ações do Centro de Referência em Alfabetização da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.
- Palestras, fóruns, seminários promovidos pelo núcleo central da SEEDF, bem como pela Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa e pelo Centro de referência em Alfabetização.
- Uma sala de aula do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.

#### Eixos norteadores:

- A concepção de avaliação.
- O espaço da avaliação em seus três níveis em cada uma das reuniões.
- Se/como as orientações para o Bloco Inicial de Alfabetização pela SEEDF envolvem a avaliação em seus três níveis.
- Se/como as ações para o Bloco Inicial de Alfabetização pela SEEDF envolvem a avaliação em seus três níveis.
- Se/como os coordenadores da Coordenação Regional de Ensino e os articuladores do Centro de Referência em Alfabetização participantes da pesquisa são orientados a desenvolver suas atividades para o Bloco Inicial de Alfabetização considerando a avaliação em seus três níveis.
- Se/como os coordenadores da Coordenação Regional de Ensino e os articuladores do Centro de Referência em Alfabetização participantes da pesquisa desenvolvem suas ações para o Bloco Inicial de Alfabetização considerando a avaliação em seus três níveis.
- Se/como professores do Bloco Inicial de Alfabetização constroem suas práticas avaliativas a partir das orientações da SEEDF.

## APÊNDICE F

### Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Subsecretário da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF

---

#### Identificação do interlocutor

- Cargo/função
- Tempo de exercício na SEEDF
- Tempo no cargo/função
- Formação

#### Questionamentos prévios:

1. A sua trajetória docente inclui experiência com os anos iniciais do ensino fundamental? Em que época?
2. Teve experiência com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal? Com qual delas? Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Candanga e/ou Bloco Inicial de Alfabetização?
3. O que pensa sobre a escola organizada em ciclos? E sobre o Bloco Inicial de Alfabetização?
4. O que pensa sobre a avaliação presente no âmbito escolar?
5. E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?
6. Quais ações a Subsecretaria tem realizado para o Bloco Inicial de Alfabetização?
7. Quais são as orientações da Subsecretaria quanto à avaliação das aprendizagens na escola que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização?
8. E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações da Subsecretaria?
9. E a avaliação institucional? Há uma preocupação/ação/orientação quanto a esse tipo de avaliação especificamente nas escolas que atendem ao Bloco Inicial de Alfabetização? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações da Subsecretaria?
10. Como percebe esses três tipos de avaliação? E na escola em ciclo, como é o caso do BIA?
11. Como ocorreu a reformulação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
12. Como ocorrem/ocorreram as orientações da subsecretaria a partir da publicação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
13. Como percebe a progressão continuada?
14. Algo a acrescentar?

## APÊNDICE G

### **Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Coordenador do Núcleo de Anos Iniciais da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF**

#### **Identificação do interlocutor**

- Cargo/função
- Tempo de exercício na SEEDF
- Tempo no cargo/função
- Formação

#### **Questionamentos prévios:**

1. A sua trajetória docente inclui experiência com os anos iniciais do ensino fundamental? Em que época?
2. Teve experiência com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal? Com qual delas? Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Candanga e/ou Bloco Inicial de Alfabetização?
3. O que pensa sobre a escola organizada em ciclos? E sobre o Bloco Inicial de Alfabetização?
4. O que pensa sobre a avaliação presente no âmbito escolar?
5. E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?
6. Como explica o trabalho do Núcleo de Anos Iniciais em relação ao Bloco Inicial de Alfabetização?
7. Quais ações o Núcleo de Anos Iniciais tem realizado para o Bloco Inicial de Alfabetização?
8. Qual o caminho das ações e das orientações do Núcleo de Anos Iniciais até chegarem às salas de aula?
9. Quais são as orientações do Núcleo de Anos Iniciais quanto à avaliação das aprendizagens na escola que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização?
10. E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações do Núcleo de Anos Iniciais?
11. E a avaliação institucional? Há uma preocupação/ação/orientação quanto a esse tipo de avaliação especificamente nas escolas que atendem ao Bloco Inicial de Alfabetização? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações do Núcleo de Anos Iniciais?
12. Como percebe esses três tipos de avaliação? E na escola em ciclo, como é o caso do BIA?
13. Como ocorrem/ocorreram as orientações do Núcleo de Anos Iniciais a partir da publicação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
14. Como percebe a progressão continuada?
15. Algo a acrescentar?

## APÊNDICE H

### **Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Coordenador da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa**

#### **Identificação do interlocutor**

- Cargo/função
- Tempo de exercício na SEEDF
- Tempo no cargo/função
- Formação

#### **Questionamentos prévios:**

1. A sua trajetória docente inclui experiência com os anos iniciais do ensino fundamental? Em que época?
2. Teve experiência com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal? Com qual delas? Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Candanga e/ou Bloco Inicial de Alfabetização?
3. O que pensa sobre a escola organizada em ciclos? E sobre o Bloco Inicial de Alfabetização?
4. O que pensa sobre a avaliação presente no âmbito escolar?
5. E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?
6. Quais ações a Regional de Ensino tem realizado para o Bloco Inicial de Alfabetização?
7. Qual o caminho das ações e das orientações da Regional de Ensino até chegarem às salas de aula?
8. Quais são as orientações da Regional de Ensino quanto à avaliação das aprendizagens na escola que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização?
9. E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações da Regional de Ensino?
10. E a avaliação institucional? Há uma preocupação/ação/orientação quanto a esse tipo de avaliação especificamente nas escolas que atendem ao Bloco Inicial de Alfabetização? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações da Regional de Ensino?
11. Como percebe esses três tipos de avaliação? E na escola em ciclo, como é o caso do BIA?
12. Qual foi a participação da Regional de Ensino na reformulação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
13. Como ocorrem/ocorreram as orientações da Regional de Ensino a partir da publicação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
14. Como percebe a avaliação presente nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
15. Como percebe a progressão continuada?

## APÊNDICE I

### **Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Gerente da Gerência de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa**

#### **Identificação do interlocutor**

- Cargo/função
- Tempo de exercício na SEEDF
- Tempo no cargo/função
- Formação

#### **Questionamentos prévios:**

1. A sua trajetória docente inclui experiência com os anos iniciais do ensino fundamental? Em que época?
2. Teve experiência com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal? Com qual delas? Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Candanga e/ou Bloco Inicial de Alfabetização?
3. O que pensa sobre a escola organizada em ciclos? E sobre o Bloco Inicial de Alfabetização?
4. O que pensa sobre a avaliação presente no âmbito escolar?
5. E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?
6. Quais ações a Gerência de Educação Básica tem realizado para o Bloco Inicial de Alfabetização?
7. Como é formada a equipe de coordenadores da Gerência de Educação Básica para o Bloco Inicial de Alfabetização? Qual é o papel desses coordenadores em relação ao Bloco Inicial de Alfabetização?
8. Qual o caminho das ações e das orientações da Gerência de Educação Básica até chegarem às salas de aula?
9. Quais são as orientações da Gerência de Educação Básica quanto à avaliação das aprendizagens na escola que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização?
10. E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações da Gerência de Educação Básica?
11. E a avaliação institucional? Há uma preocupação/ação/orientação quanto a esse tipo de avaliação especificamente nas escolas que atendem ao Bloco Inicial de Alfabetização? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações na Gerência de Educação Básica?
12. Qual foi a participação da Gerência de Educação Básica desta Regional de Ensino na reformulação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
13. Como ocorrem/ocorreram as orientações da Gerência de Educação Básica a partir da publicação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
14. Como percebe a progressão continuada?

## APÊNDICE J

### **Roteiro para a entrevista semiestruturada com Articulador do Centro de Referência em Alfabetização da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa**

#### **Identificação do interlocutor**

- Cargo/função
- Tempo de exercício na SEEDF
- Tempo no cargo/função
- Formação

#### **Questionamentos prévios:**

1. A sua trajetória docente inclui experiência com os anos iniciais do ensino fundamental? Em que época?
2. Teve experiência com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal? Com qual delas? Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Candanga e/ou Bloco Inicial de Alfabetização?
3. O que pensa sobre a escola organizada em ciclos? E sobre o Bloco Inicial de Alfabetização?
4. O que pensa sobre a avaliação presente no âmbito escolar?
5. E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?
6. Qual o objetivo e importância, na sua concepção, do Centro de Referência em Alfabetização?
7. Como explica o trabalho do Centro de Referência em Alfabetização nesta Regional de Ensino?
8. Quais ações o Centro de Referência em Alfabetização tem realizado para o Bloco Inicial de Alfabetização? Essas ações são pesadas, planejadas, organizadas a partir de quê?
9. Como é formada a equipe de articuladores do Centro de Referência em Alfabetização? Qual é o papel desses coordenadores em relação ao Bloco Inicial de Alfabetização?
10. Qual o caminho das ações e das orientações do Centro de Referência em Alfabetização até chegarem às salas de aula?
11. Quais são as orientações do Centro de Referência em Alfabetização quanto à avaliação das aprendizagens na escola que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização?
12. E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações no Centro de Referência em Alfabetização?
13. E a avaliação institucional? Há uma preocupação/ação/orientação quanto a esse tipo de avaliação especificamente nas escolas que atendem ao Bloco Inicial de Alfabetização? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações no Centro de Referência em Alfabetização?
14. Qual foi a participação do Centro de Referência em Alfabetização desta Regional de Ensino na reformulação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
15. Como ocorrem/ocorreram essas orientações do Centro de Referência em Alfabetização a partir da publicação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
16. Como percebe a progressão continuada?
17. Como os professores veem o papel do Centro de Referência em Alfabetização na sua percepção?
18. Algo a acrescentar?

## APÊNDICE K

### **Roteiro para a entrevista semiestruturada com diretor e com o supervisor pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pertencente à Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.**

#### **Identificação do interlocutor**

- Cargo/função
- Tempo de exercício na SEEDF
- Tempo de exercício na escola
- Tempo no cargo/função
- Formação

#### **Questionamentos:**

1. A sua trajetória docente inclui experiência com os anos iniciais do ensino fundamental? Em que época?
2. Teve experiência com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal? Como docente ou como gestor? Com qual delas? Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Candanga e/ou Bloco Inicial de Alfabetização?
3. O que pensa sobre a escola organizada em ciclos? E sobre o Bloco Inicial de Alfabetização?
4. O que pensa sobre a avaliação presente no âmbito escolar? E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?
5. Como você sente ao trabalhar na gestão de uma escola que atende ao Bloco Inicial de alfabetização? Qual o seu papel?
6. Há critérios diferenciados para a construção do projeto político-pedagógico no que se refere ao Bloco inicial de Alfabetização? Por quê? Em que sentido? E quanto à avaliação?
7. E quanto à formação continuada dos professores prevista para as coordenações coletivas, há uma formação específica para o Bloco Inicial de Alfabetização? E quanto à avaliação?
8. Como é sua participação nas coordenações coletivas?
9. Como você percebe as ações e as orientações do nível central da SEEDF (SUBEB e Núcleo de Anos Iniciais) para a escola no que se refere ao Bloco Inicial de Alfabetização? E no que se refere à avaliação?
10. Como você percebe as ações e as orientações da Coordenação Regional de Ensino para a escola no que se refere ao Bloco Inicial de Alfabetização? E no que se refere à avaliação? E quanto ao Centro de Referência em Alfabetização?
11. E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil? Que lugar ela ocupa nas ações da SEEDF destinadas para a escola e nas orientações recebidas pela escola? Como você avalia o caminho percorrido por essas orientações? Têm surtido efeito? Qual? Por quê?
12. E a avaliação institucional? Há uma preocupação/ação/orientação quanto a esse tipo de avaliação? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações da SEEDF, desde a SUBEB até o CRA?
13. Como percebe esses três tipos de avaliação presentes na escola? E na escola em ciclo, como é o caso do BIA?
14. Houve participação dos professores desta escola na reformulação das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
15. A escola teve acesso às Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização, publicadas em 2012? Como foram recebidas pelos professores?
16. Como a escola se organizou para conhecer as novas Diretrizes?
17. Quais foram as impressões do grupo de professores acerca das novas Diretrizes?
18. Como você percebe a avaliação presente nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
19. Como percebe a progressão continuada?
20. Como você percebe a avaliação desenvolvida na sala de aula e nesta escola como um todo?

## APÊNDICE L

### **Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Coordenador de uma escola do Bloco inicial de Alfabetização pertencente à Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.**

#### **Identificação do interlocutor**

- Cargo/função
- Tempo de exercício na SEEDF
- Tempo de exercício na escola
- Tempo no cargo/função
- Formação

#### **Questionamentos:**

1. A sua trajetória docente inclui experiência com os anos iniciais do ensino fundamental? Em que época?
2. Teve experiência com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal? Como docente ou como gestor? Com qual delas? Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Candanga e/ou Bloco Inicial de Alfabetização?
3. O que pensa sobre a escola organizada em ciclos? E sobre o Bloco Inicial de Alfabetização?
4. O que pensa sobre a avaliação presente no âmbito escolar?
5. E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?
6. Como você sente ao trabalhar na coordenação de uma escola que atende ao Bloco Inicial de alfabetização? Qual o seu papel?
7. Como você descreve seu trabalho no que se refere ao acompanhamento das atividades do Bloco Inicial de Alfabetização?
8. E quanto à formação continuada dos professores prevista para as coordenações coletivas, como é desenvolvida na escola? Há uma formação específica para o Bloco Inicial de Alfabetização? E quanto à avaliação?
9. Como é sua participação nas coordenações coletivas?
10. Como descreve a participação dos professores nas coordenações coletivas?
11. Como você percebe as ações e as orientações do nível central da SEEDF (SUBEB e Núcleo de Anos Iniciais) para a escola no que se refere ao Bloco Inicial de Alfabetização? E no que se refere à avaliação?
12. Como você percebe as ações e as orientações da Coordenação Regional de Ensino para a escola no que se refere ao Bloco Inicial de Alfabetização? E no que se refere à avaliação?
13. E quanto ao Centro de Referência em Alfabetização?
14. E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil? Que lugar ela ocupa nas ações da SEEDF destinadas para a escola e nas orientações recebidas pela escola? Como você avalia o caminho percorrido por essas orientações? Têm surtido efeito? Qual? Por quê?
15. E a avaliação institucional? Há uma preocupação/ação/orientação quanto a esse tipo de avaliação? Que lugar ela ocupa nas orientações e nas ações da SEEDF, desde a SUBEB até o CRA?
16. Como percebe esses três tipos de avaliação presentes na escola? E na escola em ciclo, como é o caso do BIA?
17. Como esses três tipos de avaliação estão contemplados do projeto político-pedagógico da escola?
18. Como você percebe a avaliação presente nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
19. Como percebe a progressão continuada?
20. Como você percebe a avaliação desenvolvida na sala de aula e nesta escola como um todo?
21. Algo a acrescentar?

## APÊNDICE M

### Questionário para os professores do Bloco Inicial de Alfabetização das escolas pertencentes à Coordenação Regional de Ensino do Distrito Federal participante da pesquisa.

---

#### Questionário para os professores do Bloco Inicial de Alfabetização

---

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário tem como objetivo colher informações a respeito da avaliação desenvolvida no Bloco inicial de Alfabetização.

Os dados coletados por meio deste instrumento subsidiarão uma pesquisa que estou desenvolvendo em nível de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Oportunamente, esclareço que os dados serão trabalhados anonimamente, de maneira que você não precisa se identificar.

Desde já, agradeço a sua importante colaboração.

**Maria Susley Pereira**

[mariasusley@gmail.com](mailto:mariasusley@gmail.com)

---

- 1) Há quantos anos você é professor(a) na SEDF?
  - Há 2 anos ou menos
  - De 3 a 7 anos
  - De 8 a 14 anos
  - De 15 a 20 anos
  - Há mais de 20 anos
  
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
  - Magistério
  - Curso superior. Qual curso? \_\_\_\_\_
  - Especialização. Em que? \_\_\_\_\_
  - Mestrado. Em que? \_\_\_\_\_
  - Doutorado. Em que? \_\_\_\_\_
  
- 3) Há quantos anos você trabalha na escola em que se encontra atualmente?
  - Há menos de 1 ano
  - De 1 a 2 anos
  - De 3 a 5 anos
  - De 6 a 9 anos
  - Há mais de 10 anos
  
- 4) Há quantos anos você atua no BIA?
  - Há menos de 1 ano
  - De 1 a 2 anos
  - De 3 a 4 anos
  - De 5 a 6 anos
  - Há mais de 6 anos
  
- 6) Em qual série/ano você trabalhou em 2012?
  - No BIA com o mesmo ano.
  - Com outra série/ano. Qual? \_\_\_\_\_
  
- 7) Como você se sente ao trabalhar em uma escola que atende ao Bloco Inicial de alfabetização?
  - Satisfeito(a)
  - Muito Satisfeito(a)
  - Insatisfeito(a)
  - Preocupado(a)
  - Indiferente
  
- 8) Teve outras experiências com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal?
  - Não.

- ( ) Sim. Qual? ( ) Projeto ABC ( ) CBA ( ) Escola Candanga
- 9) Como foi essa experiência?
- ( ) Ótima
- ( ) Boa
- ( ) Ruim
- ( ) Poderia ter sido melhor.

10) O que você pensa sobre a escola organizada em ciclos?

Sobre a escola organizada em ciclos:	Discordo totalmente	Discordo quase totalmente	Sem opinião	Concordo quase totalmente	Concordo totalmente
a) O trabalho pedagógico na escola em ciclos é diferente do trabalho realizado na escola seriada.					
b) A escola organizada em ciclos tem por objetivo limitar a repetência dos alunos.					
c) Na escola organizada em ciclos os alunos vão passando de ano a ano automaticamente.					
d) Os alunos devem avançar em suas aprendizagens durante o ciclo, o qual é mais longo que o período de um ano ou série e não se prevê a reprovação dentro do ciclo, mas sim a progressão continuada.					
e) A ideia dos ciclos é garantir aos alunos o ensino sem interrupções como a reprovação, que atrapalha a aprendizagem e gera desânimo.					
f) Os ciclos podem contribuir para a queda na qualidade do ensino, pois elimina a reprovação, um dos incentivos aos alunos.					
g) O trabalho realizado na escola organizada em ciclos depende das condições oferecidas, tais como: materiais adequados, espaço físico nas escolas e formação dos professores.					

12) O que você pensa sobre a avaliação presente na escola?

Sobre a avaliação na escola:	Discordo totalmente	Discordo quase totalmente	Sem opinião	Concordo quase totalmente	Concordo totalmente
a) A avaliação existe para fornecer subsídios para o redirecionamento do processo em direção aos objetivos estabelecidos pelo professor.					
b) A avaliação existe para verificar o conhecimento assimilado ou adquirido pelo aluno.					
c) Verificar a metodologia de ensino ou o desempenho do professor.					
d) O ato de avaliar é essencial ao professor e à escola para saber como está o rendimento e a aprendizagem dos alunos.					
e) A principal função da avaliação é ajudar o aluno a aprender, assim como ajudar o professor a compreender o quanto e em que nível os seus objetivos estão sendo alcançados.					

f) A avaliação realizada deve contribuir para as aprendizagens dos alunos, caso contrário nem precisava existir na escola.					
--	--	--	--	--	--

13) E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?

Sobre a avaliação na escola:	Discordo totalmente	Discordo quase totalmente	Sem opinião	Concordo quase totalmente	Concordo totalmente
a) A avaliação na escola em ciclos possui as mesmas características da avaliação realizada na escola seriada.					
b) A avaliação no ciclo não é mais tão importante como era na escola seriada, considerando que não há retenção dentro do ciclo.					
c) A avaliação gera informações importantes sobre os processos de ensino e de aprendizagens, possibilitando criar as intervenções necessárias para cada aluno.					

14) Especifique os tipos de atividades/procedimentos que você utiliza para avaliar:

- Observação
- Participação
- Atividades escritas (individuais e/ou em grupos)
- Portfólio
- Provas
- Trabalhos (individuais e/ou em grupos)
- Tarefas no caderno
- Tarefas no livro didático
- Tarefas de casa
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

15) Você participou de alguma atividade de formação continuada para atuar na escola organizada em ciclos (BIA) nos últimos 2 anos?

- Não
- Sim

16) O(a) diretor(a) de sua escola participou com você de uma dessas atividades?

- Não
- Sim

17) O(a) coordenador(a) de sua escola participou com você de uma dessas atividades?

- Não
- Sim

18) Das atividades que você participou, dentre as listadas abaixo, marque apenas uma que você considera ter sido a mais relevante para sua prática pedagógica no BIA.

- Curso
- Grupo de estudos
- Palestra
- Oficina
- Coordenação coletiva
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

19) Há estudos/reflexões/debates sobre a avaliação nas coordenações coletivas realizadas em sua escola?

- Não
- Sim

- Se sim, com que frequência discute-se/estuda-se sobre avaliação em sua escola?
- Repetidas vezes
  - Poucas vezes
  - Nunca
  - Uma vez
- 20) Como você percebe as ações e as orientações do nível central da SEDF (SUBEB e Núcleo de Anos Iniciais) para a escola no que se referem ao Bloco Inicial de Alfabetização?
- Ótimas
  - Boas
  - Ruins
  - Indiferente
- 21) Como você percebe as ações e as orientações da Coordenação Regional de Ensino para a escola no que se referem ao Bloco Inicial de Alfabetização?
- Ótimas
  - Boas
  - Ruins
  - Indiferente
- 22) E quanto às ações e orientações do Centro de Referência em Alfabetização?
- Ótimas
  - Boas
  - Ruins
  - Indiferente
- 23) Você teve acesso a orientações desses setores quanto à avaliação das aprendizagens a ser desenvolvida em sala de aula?
- Não
  - Sim
- 24) As orientações quanto à avaliação das aprendizagens chegam até você de forma clara e precisa? Responda marcando como você se sente quanto a essas orientações.
- Satisfeito(a)
  - Muito Satisfeito(a)
  - Insatisfeito(a)
  - Preocupado(a)
  - Indiferente
- 25) Como você avalia a presença dessas orientações em seu trabalho pedagógico?
- Realizo plenamente
  - Realizo parcialmente
  - Realizo raramente
  - Não as realizo
- 26) E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil, como foram as orientações?
- Ótimas
  - Boas
  - Ruins
  - Indiferente
- 27) Como você avalia a Provinha Brasil no seu trabalho pedagógico?
- Observo as questões da Provinha Brasil para adequar meu trabalho em sala de aula.
  - A Provinha Brasil aponta o que é preciso ou não trabalhar com os alunos.
  - A Provinha Brasil não tem relação nenhuma com o meu trabalho em sala de aula.
- 28) E quanto à avaliação institucional? Você participou de alguma ação ou recebeu alguma orientação quanto a esse tipo de avaliação em sua escola?
- Não
  - Sim
- 29) Como você percebe as ações e as orientações acerca da avaliação institucional?

- Ótimas  
 Boas  
 Ruins  
 Indiferente
- 30) Como você conheceu as novas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?  
 Recebi um exemplar na escola.  
 Baixei o arquivo em PDF pela Internet.  
 Recebi um exemplar em uma reunião organizada pela Regional de Ensino.  
 Fiz uma cópia (xerox).  
 Não tive acesso às Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização.
- 31) Quais foram as suas impressões acerca das novas Diretrizes?  
 Ótimas  
 Boas  
 Ruins  
 Indiferente
- 32) Como você se sente quanto às orientações para a avaliação presentes nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?  
 Satisfeito(a)  
 Muito Satisfeito(a)  
 Insatisfeito(a)  
 Preocupado(a)  
 Indiferente
- 33) Como você avalia a presença dessas Diretrizes em seu trabalho pedagógico?  
 Realizo plenamente  
 Realizo parcialmente  
 Realizo raramente  
 Não as realizo
- 34) Há algum ponto específico das Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização que você considera que ainda merece maiores esclarecimentos (orientações mais adequadas)? Qual/quais?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 35) Caso queira deixar sua opinião de forma mais esclarecedora acerca de qualquer um dos pontos abordados neste questionário, sinta-se perfeitamente à vontade para utilizar o verso das folhas. Sua opinião é muito importante!

*Muito Obrigada!*

## APÊNDICE N

### **Roteiro para Carta Reflexiva de uma Professora do 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pertencente à Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.**

#### **Caracterização do interlocutor**

- Tempo de exercício na SEEDF
- Tempo de exercício na escola
- Formação acadêmica (Curso de graduação e Especializações)
- Cursos realizados na formação continuada em serviço

#### **Apontamentos:**

- A sua trajetória docente inclui outras experiências com os anos iniciais do ensino fundamental? Em que época?
- Teve outras experiências com a escola organizada em ciclo aqui no Distrito Federal? Como docente ou como gestora? Com qual delas? Ciclo Básico de Alfabetização, Escola Candanga?
- O que pensa sobre a escola organizada em ciclos? E sobre o Bloco Inicial de Alfabetização?
- O que pensa sobre a avaliação presente no âmbito escolar?
- E sobre a avaliação na escola organizada em ciclos?
- Como você se sente ao trabalhar em uma escola que atende ao Bloco Inicial de alfabetização?
- Como descreve as coordenações coletivas? Você identifica que seja desenvolvida uma formação continuada nessas coordenações? Por quê?
- Houve estudos/reflexões/debates sobre a avaliação nas coordenações coletivas durante esse ano? Se houve, como foram?
- E sobre a escola em ciclos, houve estudos/reflexões/debates? Se sim, como foram?
- Como é sua participação nas coordenações coletivas?
- Como tem se desenvolvido a formação continuada proposta pela EAPE (o curso da EAPE)? A formação proposta pelo curso se articula às ações e orientações para o BIA? De que maneira? Como você tem participado dessa formação?
- E o curso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC? Você participa? Como o PNAIC se articula ao BIA?
- Como você percebe as ações e as orientações do nível central da SEEDF (SUBEB e Núcleo de Anos Iniciais) para a escola no que se refere ao Bloco Inicial de Alfabetização? E no que se refere à avaliação?
- Como você percebe as ações e as orientações da Coordenação Regional de Ensino para a escola no que se refere ao Bloco Inicial de Alfabetização? E no que se refere à avaliação?
- E quanto ao Centro de Referência em Alfabetização - CRA? Como você percebe suas ações e as orientações?
- Quais são as orientações recebidas quanto à avaliação das aprendizagens a ser desenvolvida em sua sala de aula? De que maneira essas orientações são realizadas?
- Como você avalia essas orientações no seu trabalho pedagógico? De que maneira essas orientações se realizam e sua sala de aula?
- E quanto à avaliação em larga escala, no caso a Provinha Brasil? Quais foram as orientações?
- Como essas orientações foram trabalhadas na escola?
- Como você avalia a Provinha Brasil no seu trabalho pedagógico?
- E quanto à avaliação institucional? Há uma preocupação/ação/orientação quanto a esse tipo de avaliação?
- Como você percebe esses três tipos de avaliação (das aprendizagens, em larga escala e institucional)?
- E na escola em ciclo, como é o caso do BIA, como você enxerga esses três tipos de avaliação?

- Como você conheceu as novas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
- Essas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização estão presentes em seu trabalho pedagógico? Se sim, como? Se não, por quê?
- Quais foram as suas impressões acerca das novas Diretrizes?
- Como você percebe a avaliação presente nas Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização?
- Como percebe a progressão continuada?
- Como você descreve a avaliação desenvolvida em sua sala de aula (suas preocupações, como é planejada e desenvolvida etc.)?
- Fique à vontade para acrescentar o que achar necessário.

*Muito obrigada! Aguardo sua Carta!*  
*Susley*

---

**APÊNDICE O**  
**Quadro sinótico da observação.**

Observação	Data	Local	Identificação	Participantes	Número de horas*
1 Reunião SUBEB/COENF/ NUANIN	11/5/2012	Colégio Polivalente – 9h	Somente informes e uma rápida discussão sobre ciclos nos 15 minutos finais da reunião. Os coordenadores foram unânimes em dizer que é preciso discutir com os professores antes da ampliação dos ciclos.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h45
2 Reunião NUANIN	25/5/2012	EAPE – 9h	Estudo sobre alfabetização. Discutiui-se psicogênese da língua escrita e a didática criada pelo GEEMPA a partir da psicogênese. Não foi feita nenhuma relação com a avaliação diagnóstica. Discutiui-se também sobre Relatório de Acompanhamento, mas também não se fez nenhuma relação com a avaliação.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h55
3 Reunião NUANIN	01/6/2012	Colégio Polivalente – 9h	Reunião extraordinária sobre a Provinha Brasil e Ficha Síntese. Foram feitas inicialmente algumas considerações sobre a Provinha, tais como: “é um instrumento diagnóstico, não vem para ranquear, vem para promover intervenção na prática pedagógica”. A partir daí as discussões foram sobre a Ficha Síntese da Provinha e sobre o ritual de aplicação da prova. Ver	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h40
4 Reunião NUANIN	15/6/2012	Auditório Edifício Phenícia – 9h	Estudo sobre pós-alfabetização conduzido pelos coordenadores articuladores do CRA de uma CRE. Conceito de alfabetizado; explicação sobre a metodologia do GEEMPA e suas bases epistemológicas. Trazem Piaget e Vigotski, Esther Grossi e Emília Ferreiro, construtivismo e pós-construtivismo na mesma proposta de trabalho como se todos esses aspectos fossem absolutamente convergentes. Ver sobre provinha brasil e Esther X ciclo	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h15
5 Reunião SUBEB/COENF/ NUANIN	19/6/2012	EAPE – 9h	Reunião com a participação do Secretário de Educação, coma Subsecretária de Educação Básica e com a Coordenadora de Ensino Fundamental – não reprovação, ampliação do ciclo, alfabetização na idade certa, Bloco Inicial de Alfabetização, PNAIC, papel do gestor (grande coordenador pedagógico da escola, que precisa apropriar-se das Diretrizes do BIA e garantir seu estudo na escola); apresentou-se o conceito de alfabetização de Esther Grossi – Aula Entrevista. Falou-se rapidamente sobre avaliação externa: Provinha Brasil e Prova Brasil.	Diretores das escolas e Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	3h05
6 Reunião NUANIN	10/8/2012	EAPE – 9h	Estudo sobre as Diretrizes Pedagógicas do BIA conduzido pelos coordenadores articuladores do CRA de uma CRE. Pontos discutidos: capa, sumário, histórico - ensino fundamental 9 anos, construção do documento, foco na aprendizagem e como fazer para que o aluno aprenda. Discutiui-se concepção de ensino e de aprendizagem, educação inclusiva, eixos das Diretrizes (alfabetização, letramentos e ludicidade), mas aprofundamento. Falou-se também nos princípios do BIA, mais especificamente sobre reagrupamento. Não houve discussão sobre a avaliação.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h45
7 Reunião NUANIN	24/8/2012	EAPE – 9h	Discussão sobre as funções dos CRA – cada CRA apresentou como tem desempenhado sua função, por exemplo: oficinas que as escolas pedem, suporte para elaboração de projetos, promover grupos de estudos, orientar o trabalho acerca das práticas de alfabetização, participar de cursos direcionados aos articuladores, participar de reuniões, visita às escolas quando convidada.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h
8 Reunião NUANIN	31/8/2012	EAPE – 9h	Avaliação do semestre – olhar do grupo em relação às atividades do CRA; discussão sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas, sugeriram ao NUANIN que fizesse encontros com eles.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h10
9 Reunião NUANIN	21/9/2012	EAPE – 9h	Informes: Projeto Trilhas; PNAIC. Estudo sobre “ortografia reflexiva” conduzido pelos coordenadores articuladores do CRA de uma CRE. Trabalho com pós-alfabetizado; papel do alfabetizador no aprimoramento ortográfico; procedimentos avaliativos: teste da psicogênese, mapeamento ortográfico, escrita dos alunos e outros. Ver sobre o tempo da alfabetização	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h
10 Reunião NUANIN	9/11/2012	Colégio Polivalente – 9h	Apresentação dos resultados da Provinha Brasil – síntese do desempenho dos alunos em leitura, índice de acertos por questões, índice de abstenção etc. síntese de desempenho por CRE. Ver desvalorização da Provinha	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h
11 CRE participante da pesquisa	05/12/2012	Auditório da CRE – 8h30	Encontro Pedagógico “Ciclos, avaliação e currículo” Título dos slides: “Ciclos progressivos de aprendizagens: uma outra escola possível” Discussão sobre: histórico da reformulação do currículo, os ciclos em 2013, concepção de avaliação, progressão continuada, educação integral, a escola que temos e a que queremos. Cada escola recebeu um kit com 13 textos, vídeos e um “tira-dúvidas” sobre ciclos e semestralidade.	Diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pertencentes à CRE participante da pesquisa.	3h15

12 Reunião NUANIN	26/3/2013	EAPE – 9h	Reunião para construção do Plano de Curso do PNAIC-DF. Apresentação da logomarca do PNAIC-DF. Discussão sobre as atribuições do articulador do CRA e esclarecimento de que todo articulador deve ter uma turma de formação do PNAIC (explicações dadas: porque recebe Bolsa, porque precisa acompanhar, não é acumular tarefas). Muitas dúvidas sobre o papel do articulador do CRA. Discussão sobre a data de início do curso PNAIC. Algumas orientações sobre o planejamento na CRE que deve ser coletivo, discussão sobre faltas dos professores cursistas. Ver falas dos coordenadores e fala da Gerente do NUANIN	Articuladores dos CRA (orientadores de estudo do PNAIC)	2h55
13 Curso EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade na CRE participante da pesquisa	08/4/2013	Auditório da CRE – 14h	Objetivo: “Promover o estudo e o debate sobre a organização escolar em ciclos nos Anos Iniciais como estratégia para o favorecimento das aprendizagens, tendo em vista a consolidação do Currículo em Movimento e a execução do Projeto Político-Pedagógico da SEE-DF” (Pauta do encontro). Discussão a partir de imagem do livro “Cuidado, Escola!” e da frase de Arroyo: “A escola é muito petulante! Quem chega é que tem de se adaptar a ela, ela nunca se adapta para incluir quem chega.”. Após algumas colocações dos coordenadores, foi pedido que escrevessem suas percepções sobre os ciclos, se são positivas, negativas ou indiferentes e porquê. Discutiu-se rapidamente sobre a reprovação e suas consequências sociais. “Em que medida a organização em ciclos pode contribuir com a mudança da cultura do fracasso para a cultura do sucesso escolar?” Retornou aos registros feitos no início do encontro para verificar se os coordenadores permaneciam ou não com suas percepções sobre os ciclos. A discussão ficou calorosa, não houve muita alteração nas opiniões. Infelizmente o encontro é baseado na leitura dos slides.	Formação conduzida pela EAPE. São cursistas os Coordenadores pedagógicos das escolas	2h45
14 CRE/GREB participante da pesquisa	03/4/2013	Sala de reuniões da CRE - 14h30	Discussão sobre a elaboração dos PPP pelas escolas. Importância da integração entre os articuladores dos CRA e os coordenadores intermediários de 4º e 5º anos. Como a CRE orienta a construção do PPP – consultoria – apoio para garantir que o PPP seja uma construção coletiva da escola. O PPP deverá ser entregue pelo diretor da escola e valerá como avaliação do curso de gestores oferecido pela CRE. As escolas passarão por uma “Banca” para avaliação do PPP. Orientações gerais para o PPP; orientação da Coordenadora da CRE para os coordenadores/articuladores do CRA estejam “dentro das escolas”. Ver fala da coord. Da CRE. Não focalizou avaliação em nenhum momento.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA da CRE participante da pesquisa.	3h
15 Reunião NUANIN-PNAIC	04/4/2013	EAPE – 9h	Encontro PNAIC para conclusão do Plano de Curso. Muita discussão sobre a elaboração do Plano de curso se os articuladores ainda não conhecem o curso, não tiveram contato com os cadernos do PNAIC; muitos questionamentos sobre a formação da UnB.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h15
16 Reunião NUANIN	05/4/2013	Colégio Polivalente – 9h	1ª parte: O ensino das Ciências – “letramento científico” - discussão realizada por um professor representante do NUCITEC – Núcleo de Ciência e Tecnologia da SUMTEC – Subsecretaria de 2ª parte: Currículo em Movimento – o que cada CRE tem feito/encaminhado acerca do Currículo – foram feitos registros escritos.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h55
17 Curso EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade na CRE participante da pesquisa	08/4/2013	Auditório da CRE – 14h	2º encontro do curso – Retomada do 1º encontro para aqueles que não estavam presentes. Retomada de como cada coordenador irá trabalhar o curso em sua escola. - dúvidas quanto ao desenvolvimento na escola e quanto à frequência dos professores no curso. Concepção de currículo, PPP, educação integral. Leitura de trechinhos do Currículo da SEEDF – dinâmica do quebra-cabeça.	Formação conduzida pela EAPE. São cursistas os Coordenadores pedagógicos das escolas	2h30
18 Curso EAPE “Currículo em Movimento:	15/4/2013	Auditório da CRE – 14h	Encontro de reposição para aqueles que perderam os 2 primeiros encontros. Percepções sobre escola em ciclos – positiva, negativa ou indiferente – Ver fotos Discussão sobre a reprovação – por que reprovamos? Quais as consequências sócias da reprovação? Fala sobre a história dos ciclos, mas não resgata a experiência do DF.	Formação conduzida pela EAPE. São cursistas os Coordenadores pedagógicos das escolas	2h30

Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa			Toca rapidamente na avaliação formativa.		
19 Curso da EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na Escola da sala de aula participante da pesquisa	17/4/2013	Sala de Vídeo da escola – 9h30	“Repasse” do 1º encontro do curso EAPE – percepções sobre os ciclos, sobre a não retenção. Muita discussão entre os professores; há rejeição clara aos ciclos porque não reprovam. Apenas leitura dos demais slides.	Formação conduzida pelo coordenador pedagógico local da escola. São cursistas os professores da escola dos anos iniciais em coordenação no matutino. Diretor e supervisora acompanharam boa parte da reunião.	2h
20 Curso PNAIC	18/4/2013	Sala de Vídeo de uma escola da CRE participante da pesquisa – 8h30	2º encontro do curso Memórias da alfabetização Currículo – o que é, para quê, para quem, como – em grupos responderam a essas questões Avaliação – como? – um quadro pedia que respondessem essa pergunta – apareceu como resposta: avaliação formativa, teste da psicogênese, avaliação continuada Sobre o PPP da escola – construção coletiva	Formação conduzida pelo coordenador articulador do CRA/orientador de estudos do PNAIC. São cursistas nessa turma os Professores de 2º do Bloco Inicial de Alfabetização da CRE participante da pesquisa.	3h
21 Curso EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa	22/4/2013	Auditório da CRE – 14h	Eixos Estruturantes do currículo da SEDF – leitura de trechos retirados do Currículo: cidadania, sustentabilidade humana, aprendizagem, diversidade, educação em relações étnicas raciais, educação em gênero e sexualidade, direitos humanos. Análise de 6 situações que envolvem os eixos do Currículo retiradas do livro <i>Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas</i> (ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF (Orgs.), 2009).	Formação conduzida pela EAPE. São cursistas os Coordenadores pedagógicos das escolas	2h30
22 Reunião COENF/NUANIN	24/4/2013	?	Discussão acerca da formação ofertada pela UnB – descontentamento sobre a ordem do estudo dos cadernos do PNAIC,	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h
23 Curso PNAIC	25/4/2013	Sala de Vídeo de uma escola da CRE participante da pesquisa – 8h30	Discussão sobre sequência didática. Ações necessárias para o ciclo de alfabetização se pautem nos princípios da inclusão, continuidade e progressão: diagnóstico, reagrupamentos, projeto interventivo, PPP da escola, sequências didáticas. A avaliação – importante para que haja a progressão: avaliação formativa. Diferenças entre alfabético e alfabetizado.	Formação conduzida pelo coordenador articulador do CRA/orientador de estudos do PNAIC. São cursistas nessa turma os Professores de 2º do Bloco Inicial de Alfabetização da CRE participante da pesquisa	2h50
24 Reunião NUANIN	26/4/2013	Colégio Polivalente – 9h	Discussão sobre o papel da Coordenação central: NUANIN, dos coordenadores intermediários, dos articuladores do CRA, das coordenações locais na escola, dos professores e dos estudantes (slides) – articular ações – demanda coragem, organização e paciência. Desafio: escola em ciclo. Como articular o Bloco I e o Bloco II que estão dentro de um ciclo de aprendizagem. Questionamentos: o currículo atende o ciclo? As Diretrizes atendem ao BIA? Avaliação – qual é a avaliação adequada para que o aluno aprenda? Falou-se que há diferença entre retenção e reprovação!	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	3h05

			Provinha Brasil atrelada ao PNAIC		
25 Curso PNAIC	02/5/2013	Sala de Vídeo de uma escola da CRE participante da pesquisa – 8h30	Avaliação no ciclo de alfabetização. Direitos de aprendizagem previstos pelo PNAIC comparados às metas do Currículo em Movimento. Instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem. Vídeo: avaliação em Língua Portuguesa. Tarefa de casa: aplicar instrumento de avaliação e preencher quadros Perfil da Turma e Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem.	Formação conduzida pelo coordenador articulador do CRA/orientador de estudos do PNAIC. São cursistas nessa turma os Professores de 2º do Bloco Inicial de Alfabetização da CRE participante da pesquisa	2h30
25 Reunião COENF/NUANIN	03/5/2013	Escola Parque 308 Sul – 9h	Informes: Seminário de abertura oficial do PNAIC dia 07/5/2013; cadastramento dos professores cursistas no SISPACTO. Muitas dúvidas por parte dos articuladores quanto à entrada de novos cursistas, quanto a faltas etc. Essa reunião ocorreu devido às muitas reclamações dos articuladores acerca da formação oferecida pela UnB para o Pacto e quanto aos inúmeros questionamentos relativos à parte burocrática do PNAIC – SISPACTO/Bolsa COENF/NUANIN - parceria forte SEEDF-MEC-UnB UnB – “Estamos em fase de acertos. Tomei conhecimento de algumas fragilidades. O espaço que é responsabilidade da UnB, vamos assumir e peço desculpas porque está sendo conflitante. Quanto à metodologia, estamos deixando a desejar quanto à teoria e à prática. Iremos buscar melhorar esse trabalho.” MEC – “O que nós queremos é resolver o problema dos professores: como concatenar os diversos materiais que chegam e como aportar esses materiais no planejamento com vistas à aprendizagem dos alunos.” Muitos questionamentos demonstrando insatisfação dos articuladores.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA  Presença de representantes do MEC e da UnB responsáveis pelo PNAIC.	3h
26 Curso EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa	06/5/2013	Auditório da CRE – 14h	Objetivo: “Apresentar e discutir modelos epistemológicos e pedagógicos que fundamentam as concepções de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica” (slide) Empirismo, apriorismo/inatismo, interacionismo – Vigotski, Ausubel etc. Foram encaminhados textos previamente aos cursistas, mas não foram resgatados no encontro. Ver nota da observação – importante!	Formação conduzida pela EAPE. São cursistas os Coordenadores pedagógicos das escolas	2h40
27 SUBEB/COENF/NUANIN	07/5/2013	Auditório do Centro de Convenções Ulysses Guimarães – manhã e tarde	Lançamento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa do DF. Palestra sobre letramento.	Foram convidados pela Circular Nº 67/2013 – SUBEB de 26/4/2013 os Coordenadores de CRE, os Gerentes de GREB, os articuladores dos CRA, os coordenadores intermediários de anos iniciais, os diretores das escolas, os coordenadores pedagógicos das escolas e os professores do 1º ao 3º ano e classes multisseriadas.	2h
28 Curso EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade”	20/5/2013	Auditório da CRE – 14h	Objetivo: “Proporcionar reflexão acerca a avaliação formativa como perspectiva fundamental para a promoção da aprendizagem” (Pauta do encontro). Apresentação de uma prova aplicada a uma turma de anos iniciais para correção e atribuição de nota. Reflexão sobre a atividade, considerando a linguagem da prova, se a prova promove aprendizagem, se o conteúdo era significativo, se havia coerência com os propósitos de ensino, se explorava leitura, escrita e raciocínio. Estudo da temática por meio de citações de autores estudiosos de avaliação. Discussão sobre avaliação formal e informal também por meio de citações. “Avaliação é aprendizagem” – Por que? O que se aprende? Quem aprende?	Formação conduzida pela EAPE. São cursistas os Coordenadores pedagógicos das escolas	2h45

na CRE participante da pesquisa			“Avaliação é aliada do professor e do aluno” – Em que sentido?		
29 Curso PNAIC	23/5/2013	Sala de Vídeo de uma escola da CRE participante da pesquisa – 8h30	Continuação do tema “Avaliação no ciclo de alfabetização”. O que é letramento. Leitura dos Apontamentos do Módulo 3: Avaliação – Registros reflexivo. Socialização da tarefa de casa – Perfil da Turma e Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem Slides – Avaliar para incluir, incluir para aprender, aprender para continuar Vídeo> Avaliação no ciclo de alfabetização	Formação conduzida pelo coordenador articulador do CRA/orientador de estudos do PNAIC. São cursistas nessa turma os Professores de 2º do Bloco Inicial de Alfabetização da CRE participante da pesquisa	2h55
30 Reunião NUANIN	24/5/2013	Auditório do Centro de Línguas de Brasília – 9h	Palestra proferida por representante do MEC: Prova Brasil, Direitos de Aprendizagem, PNAIC Apresentação de Ficha Síntese da Prova Brasil.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA Presença de representante do MEC	2h
31 Curso EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa	03/6/2013	Auditório da CRE – 14h	Objetivo: “Refletir sobre os diversos instrumentos na perspectiva da avaliação formativa” (Pauta do encontro). “Que instrumentos/procedimentos de avaliação formativa são utilizados na prática pedagógica de sua escola?” (Slide) – pouca participação e já passou para a formação de grupos para leitura de trechos do livro “Virando a escola do avesso por meio da avaliação”, de Villas Boas (2008). Socialização da discussão de cada grupo por meio de cartazes. Registros reflexivos, autoavaliação, avaliação e portfólio, prova, relatórios e pareceres – análise de exemplares referentes aos trechos discutidos e “como esses instrumentos/procedimentos podem auxiliar na organização dos reagrupamentos intraclasse e interclasse” (slide).	Formação conduzida pela EAPE. São cursistas os Coordenadores pedagógicos das escolas	2h25
32 Aplicação da Provinha Brasil	05/6/2013	Escola da sala de aula observada da CRE participante da pesquisa	Ritual previsto para a aplicação da Provinha. Alunos em fileira e várias falas típicas de momento de aplicação de prova: “Agora não é hora disso!”, “Agora a gente está fazendo a Provinha. É coisa séria. Não é brincadeira e não pode conversar!”, “Meu filho, não pode! Em dia de prova ninguém fala!”, “Oh, turma, silêncio! Por que em dia de prova é assim? Começa em silêncio e depois vira bagunça? Ai, depois tira nota ruim! Não dá certo!”	Alunos do 2º ano do BIA. Prova aplicada por outro professor que não é o da turma.	3h10
33 Avaliação Institucional – Dia Letivo Temático	12/6/2013	Escola da sala de aula observada da CRE participante da pesquisa - manhã	A avaliação estava marcada, mas estava previsto também para o mesmo horário o Curso da EAPE com os professores de Anos Iniciais. Demorou a decisão se fariam os dois ou não. Decidiram adiar o curso, mas a avaliação começou perto de 11h da manhã sem a participação de toda a comunidade escolar. Não seguiu o roteiro sugerido pela CRE, preenchendo o Quadro Avaliação Institucional 12 de junho de 2013. A discussão começou pelo Conselho de Classe, mas sem retratar a realidade; não chegaram a nenhum consenso sobre o que poderia ser melhor. Sobre o Currículo, disseram que é o “conteúdo” e não chegaram a nenhuma decisão sobre esse aspecto. Sobre os Projetos da Escola, citaram “aquele que os meninos votam”; a coordenadora pediu sugestões de projetos a serem incluídos. Sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, chegaram à conclusão que é fraca. Falaram também do Serviço de Orientação Educacional e disseram “As meninas nem deveriam estar aqui.”, “É verdade, a presença delas intimida!”. Sobre a avaliação, alguns afirmaram realizar avaliação formativa. Procedeu-se avaliação da gestão da escola.	Professores, coordenação e supervisão pedagógicas e direção da escola	1h45
34 Curso PNAIC	13/6/2013	Sala de Vídeo de uma escola da CRE participante da pesquisa – 8h30	Sistema de escrita alfabética. Consciência fonológica e alfabetização. Necessidade de planejamento de atividades de reflexão fonológica e gráfica das palavras utilizando os materiais distribuídos pelo MEC.	Formação conduzida pelo coordenador articulador do CRA/orientador de estudos do PNAIC. São cursistas nessa turma os Professores de 2º do Bloco Inicial de Alfabetização da CRE participante da pesquisa	2h55
35 Curso EAPE “Currículo em Movimento:	17/6/2013	Auditório da CRE – 14h	Objetivo: “Identificar, analisar e refletir sobre as rotinas escolares, na nova organização por ciclos, como promotoras de aprendizagens significativas.” (Pauta do encontro). Leitura de um registro referente a um aluno do 4º ano, a fim de indicar estratégias que poderiam ser desenvolvidas e que favorecessem o processo de aprendizagem do aluno. Durante a discussão dessa atividade	Formação conduzida pela EAPE. São cursistas os Coordenadores pedagógicos das escolas	1h55

Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa			sobressaíram as falas que demonstram a avaliação para além dos muros da escola e chegando especialmente às famílias, Às mães que “não ajudam os meninos”! Fez-se uma relação com as Diretrizes do BIA, solicitando que os coordenadores definissem o que a formadora da EAPE chamou de “Princípios/estratégias”: Rotina diária, reagrupamentos, projeto interventivo, progressão continuada, letramentos e ludicidade. Foi realizada a leitura de slides que conceituavam cada um desses elementos, mas nenhum aprofundamento.		
36 Curso PNAIC	20/6/2013	Sala de Vídeo de uma escola da CRE participante da pesquisa – 8h30	Planejamento no ciclo de alfabetização – objetivos e estratégias para o ensino da língua portuguesa. Como planejar considerando os diferentes eixos de ensino da língua. Concepção de alfabetização. Recursos didáticos distribuídos às escolas pelo MEC. Planejamento em grupo de atividades utilizando jogos, livros de literatura e livro didático.	Formação conduzida pelo coordenador articulador do CRA/orientador de estudos do PNAIC. São cursistas nessa turma os Professores de 2º do Bloco Inicial de Alfabetização da CRE participante da pesquisa	2h40
37 Reunião na CRE participante da pesquisa	02/7/2013	Sala de reuniões da CRE – 9h	Avaliação do trabalho desenvolvido pela CRE. Foram apresentadas algumas questões em um quadro que poderiam servir como base para a avaliação. Em grupos, os diretores discutiram e socializaram suas percepções sobre o trabalho da CRE. Sobressaíram falas como: “Muita ansiedade no começo por causa dos ciclos, do PNAIC... eram muitas reuniões”; “Quanto à formação continuada, mais sugestões de atividades práticas e menos teoria.”; “Excelente a orientação para o PPP.”	Coordenadora da CRE, Gerentes da diversas Gerências da CRE e diretores das escolas.	3h05
38 Sala de aula do 2º ano do BIA	02/8/2013	Sala de aula – 13h	A professora anuncia que a aula é de português e matemática, mas ficarão somente na de português, porque faltaram muitos alunos e depois do recreio irão para a recreação na quadra. A aula é sobre parlendas no livro didático. A professora faz uma breve caracterização desse gênero textual, começando por uma que os alunos conheciam; vai escrevendo-a no quadro, mas não se lembra de toda a parlenda. Traz uma parlenda que nem ela conhecia sobre uma bruxa, impressa em papel e dividida em retângulos para os alunos montarem a parlenda em outra folha. Pede aos alunos que escrevam no caderno o cabeçalho enquanto ela ia escrevendo o que eles deveriam fazer no quadro, mas percebeu que ela ficou em dúvida sobre como escrever o que deveria ser feito. Ela precisou ir de mesa em mesa explicando a atividade de novo. A 2ª atividade: copiar a parlenda separando as palavras da parlenda que estava, dessa vez, com todas as palavras juntas. Muitos alunos têm dúvidas, outros fazem a tarefa sem dificuldade nenhuma, mas a tarefa é a mesma para todos. Após o recreio, seguiram para a quadra.	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA.	4h25
39 Conselho de Classe do BIA na escola da sala de aula observada	05/8/2013	Sala da Supervisão Pedagógica - manhã	Conselho das turmas de 1º e 2º anos. Inicia pela leitura do Relatório da Turma do 1º ano, que traz elementos gerais quanto a condição leitora e escritora dos alunos. A partir daí começam a tecer comentários sobre determinados alunos aleatoriamente. Em seguida, seguem a lista de chamada e vão classificando cada um: “Fulana: Alguma coisa para falar? Comportamento?”, “Ele tá ruim, satisfatório, né?” e seguem assim com todos os alunos. “Boa”, “Excelente” etc.; não ocorreram discussões sobre intervenções realizadas ou que poderiam ser realizadas para o avanço dos alunos.	Coordenadoras Pedagógicas, orientadora educacional e duas professoras (1º ano A e do 2º ano D)	2h35
40 Sala de aula do 2º ano do BIA	05/8/2013	Sala de aula – 13h	“Hoje a nossa aula é de português e matemática e nós vamos usar o livro. Vamos começar com o livro de português que nós estamos atrasados!” A professor veio se justificar comigo, dizendo que não tem tempo para planejar e que geralmente faz isso em casa! Pergunta aos alunos se já fizeram as atividades da página 70. “E a 73?” O texto sobre brincadeiras. Pede que cada um leia uma parte e corrige a leitura o tempo todo. Lê novamente o texto, conversa um pouco sobre ele e parte para as atividades do livro. Faz uma a uma com os alunos e diz que depois poderão brincar na quadra de “Chefe mandou”. Uma das atividades traz uma lista de brincadeiras e duas delas a professora diz não conhecer. Os alunos deveriam escolher duas e escrever as regras no caderno de português. A professora explica que a escrita será em dupla, “um ajudando o outro”, que “só a Maria Eduarda não sabe escrever, então o texto vai ficar bem bonitinho!” Muitos alunos procuram a professora em sua mesa com dificuldade de fazer a atividade. Depois do recreio, atividade de matemática copiada do quadro: “Resolva as adições e subtrações”.	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA.	4h

42 Sala de aula do 2º ano do BIA	06/8/2013	Sala de aula – 13h	“Aula de Artes, gente!”. A professora trouxe várias sugestões impressas de mensagens para o dia dos pais, os alunos deveriam colar em folha colorida e pintar. No quadro, foi escrevendo frases que os alunos poderia copiar para seus pais. Como sempre, os alunos se levantam e vão à mesa da professora tirar suas dúvidas. Após finalizarem os cartões, passaram para uma atividade copiada do quadro no caderno: “Português – 1. Forme frases: a) papai b) mamãe c) família 2. Desenhe seu pai ou outra pessoa de sua família”	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA.	3h30
43 Sala de aula do 2º ano do BIA	06/8/2013	Sala de aula – 13h	A professora entregou aos alunos o que ela chama de atividades do 2º bimestre (nada mais é do que as provas de português, matemática, ciências, geografia e história encadernadas, porque têm conceitos e notas – ver foto) para pintarem as capas com desenho impresso de festa junina. “Eu quero bem bonito. Lembrando que sexta-feira é reunião de pais e é interessante que a mãe leve para casa um trabalho bonito, não é?” Após o término dessa atividade, passam para o livro de português, página 77 que traz um texto do Chico Bento. Após o recreio, quem terminou a atividade do livro passa a copiar do quadro outra atividade: “1. Reescreva as palavras de acordo coma norma padrão: amá compra calculadora vende saí nois semos” Depois disso, passaram para o livro de Geografia, página 43, assunto “as ruas”, da Unidade A escola é nossa.	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA.	4h
44 Sala de aula do 2º ano do BIA	06/8/2013	Sala de aula – 13h	A sala estava organizada em cinco grupos, diferentemente de todos os dias, que é sempre em fileiras dois a dois. A professora avisa que no dia seguinte terá reunião de Pais e que não haverá aula. Em seguida tece a seguinte conversa: “Lembram do teste da psicogênese? Tinha aluno que era pré-silábico e que passou pro silábico...O pré-silábico, ele já sabe escrever? Se eu pedir para escrever bola vai escrever de qualquer jeito outro já vai escrever melhor. Então eu vou dividir vocês por esses níveis.” A professora foi mudando os alunos de lugar e dizendo porque: “A Maria Eduarda que já tá bem melhor vai ficar aqui, já tá silábica. Renata também vem pra cá. E eu vou colocar a Carol aqui também. Ela já um pouco adiantada, mas eu vou deixar ela aqui.” Falou sobre uma apresentação que os alunos assistiram do Patati Patatá... Após o recreio distribuiu uma apostila com atividades iguais para todos sob o título “Projeto interventivo” – Ver fotos – Mesmo com a formação do grupo, a professora anuncia que quem conseguir faz sozinho. Depois de toda a postila preenchida, passam para atividades de matemática copiadas do quadro.	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA.	4h
45 Reunião de Pais dos alunos da Sala de aula do 2º ano do BIA	16/8/2013	Sala de Aula – 13h	A reunião começou sem uma fala de abertura aos pais; a professora atendeu individualmente aos pais com argumentos do tipo: “Português ele é muito bom, matemática ele tem muita dificuldade. Agora, o comportamento dele tá muito agressivo, de vez em quando eu tenho que tirar o recreio dele. Agora, matemática ele tá precisando de ajuda, continhas facinhas ele tem dificuldade. Então, se você puder me ajudar em casa... (sic.)”	Professora, pais, mães ou responsáveis pelos alunos da turma do 2º ano da sala de aula observada.	3h25
46 Sala de aula do 2º ano do BIA	22/8/2013	Sala de aula – 13h50	Após a minha chegada à sala de aula, que foi atrasada, a professora me informou que tinha acabado de realizar uma atividade indicada pelo PNAIC: “Caixa Matemática” – com olhos vendados, os alunos deviam identificar o sólido geométrico retirado da caixa. Nesse momento estavam sendo distribuídos pelos alunos ajudantes do dia os livros de matemática, enquanto a professora pedia a entrega da tarefa de casa. Em seguida diz: “No livro, página 95. Nós paramos na 94. Abre na 94, onde nós paramos. Hoje nós vamos ver as informações do gráfico que vocês pintaram.” As atividades do livro referem-se aos sólidos geométricos, o que justifica a atividade realizada anteriormente. Por causa de um aluno que não realizava as atividades do livro, ela disse: “Parabéns aos alunos que estão respondendo, porque daqui uns dias eu não vou mais ler, vocês vão fazer sozinhos.”. Ela ia lendo, tentando tirar as respostas deles, porém são poucos os que respondem e mesmo assim dá continuidade e segue anotando as respostas no quadro. Imagino que a maioria da turma apenas cópia.	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA	4h
47 Sala de aula do 2º ano do BIA	23/8/2013	Sala de aula – 13h	Os alunos estão organizados em grupos – a formação parece ser baseada em comportamento apenas. A professora vai trocando os alunos de lugar sem nenhum suporte escrito para a formação dos grupos. A professora começa falando: “Hoje é um dia especial. Vocês viram algo sobre folclore ontem?” e não dá prosseguimento a essa fala. Diz: “Mas, hoje é especial porque é aniversário da Milena. Nós vão cantar parabéns para ela sem gritar. No final da aula, quem quiser vai fazer um bilhete para ela.” Logo em seguida pede aos alunos que “Peguem o caderno de português.” e escreve no quadro a atividade que eles devem copiar e responder: “Leia as palavras abaixo e faça ilustrações para representa-las:	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA	4h30

			GALINHA CANECA OSSO JANELA PANELA Ver – importante								
48 Sala de aula do 2º ano do BIA	27/8/2013	Sala de aula – 13h	“Hoje será reagrupamento.” A professora já anuncia no início da aula. Esse reagrupamento foi planejado em uma reunião marcada de emergência para o dia 23/8, 6ª feira passada, para a qual foram convocadas todas as professoras do BIA – em geral a 6ª feira é dia de coordenação individual que pode ser realizada fora da escola. Já são 13h50 e ainda não tem nada! A professora vem e me diz que “Como hoje é reagrupamento, não tem outro planejamento.” Os alunos estão enfileirados separadamente. 13h53 – a professora propõe que os alunos façam uma dobradura de um patinho, que na verdade era o pássaro japonês Tsuru. Ela entrega os papeis já cortados em forma de um quadrado e já com uma dobra ao meio. [...] Às 14h25 a supervisora trouxe uma lista de alunos que ficariam na sala, são os considerados “silábico sem valor sonoro”. A professora, então, começa a chamar os alunos pelo nome e dizendo em qual nível eles estavam e para qual sala deveriam ir...	Professora e alunos de dos 3 anos do BIA	4h30						
49 Sala de aula do 2º ano do BIA	29/8/2013	Sala de aula – 13h	A professora começa a aula organizando a sala, mudando os alunos de lugar pelo comportamento de cada um. Explica que farão um envelope para trabalhar a casa das dezenas e desenha no quadro: <table border="1" data-bbox="734 576 938 624"> <tr> <td>C</td> <td>D</td> <td>U</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> Inicia a explicação da dobradura e vai de mesa em mesa dobrando cada um. Depois passa colando um pedaço de fita crepe em cada mesa. Pede para colocarem o nome. Ele conta os canudos e corta os canudos ao meio em sala de aula e diz que “Hoje é só para confeccionar”. Já são 14h30 e ainda nos canudos! Ela diz que os canudos não deram, por isso uns vão ficar com canudos e outros com palitos de picolé. “Não sobrou nem pra mim!”. Por isso não tinha como ela ir fazendo no quadro com os alunos.	C	D	U				Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA	4h
C	D	U									
50 Sala de aula do 2º ano do BIA	03/9/2013	Sala de aula – 13h	3ª feira, dia de reagrupamento. 13h20 – muita movimentação na escola. os alunos ainda estão procurando as salas para as quais devem ir - a mesma da semana passada. Nesta sala ficam os alunos “silábicos sem valor sonoro”, como são chamados pela professora. São 7 alunos. A sala já estava organizada em semicírculo. Uma professora de outra turma veio queixar-se que um determinado aluno, “Muito difícil”, “diagnosticado”, foi para a sala dela e que seria “impossível trabalhar com ele lá”. A professora da turma que observo sugere, então, que ela procure a Direção. 13h30 – os alunos rezam e são encaminhados ao banheiro. 13h 55 – a professora retoma a aula do reagrupamento anterior [...] e explica que brincarão de jogo da memória, mas já avisa que em um dos jogos falta uma peça. (Que coisa! Por que trouxe sabendo que estava incompleto?!) [...] Chega à sala um aluno acompanhado pela coordenadora que, segundo, faz parte do grupo, mas não constava da lista. A professora se surpreende e pergunta: “Qual o nível dele?”. Responde a coordenadora: “É silábico sem valor sonoro.” [...] 13h44 - Chegam outros dois alunos. “Eita bagunçada!”, diz a professora irritada. A professora não recebe os alunos, eles entram, se sentam e ficam olhando. Enquanto isso a professora fala, com voz meio áspera, que a atividade já começou. Mas, depois explica a atividade aos recém-chegados.	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA	4h30						
51 Curso EAPE “Currículo em Movimento: Reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade” na CRE participante da pesquisa”	04/9/2013	Sala de Vídeo da escola da sala de aula observada	9h – Sala fechada. Ainda não chegou ninguém. 9h30 – a coordenadora desabafa dizendo que precisa “adular” os professores para conseguir trazê-los para a sala onde ocorrerá o curso. Diz ainda que a própria supervisora não contribui, porque disse que precisava de 9h às 10h para passar recados. 9h37 e nada! Será que mais uma vez eu não conseguirei assistir essa coordenação coletiva?	Formação conduzida pela coordenadora pedagógica. São cursistas os professores dos anos iniciais da escola.	2h						
52	09/9/2013	Sala de aula – 13h	A professora já anuncia no início da aula; “Hoje, gente, é só português, porque tem quadra depois do recreio.” E vai escrevendo a atividade no quadro para ser copiada e respondida no caderno:	Professora e alunos de uma turma do 2º ano do BIA	4h						

Sala de aula do 2º ano do BIA			1. Pesquisar no encarte do Supermercado Vende Bem materiais de higiene. Recorte, cole e escreva os nomes desses materiais. a professora explica a tarefa e sai da sala para resolver algo. Auxiliei os alunos durante uns 20 minutos na ausência da professora. [...] Após ela passar de mesa em mesa corrigindo a escrita – ortografia – com caneta, avisa que quem receber o livro é para ler a tirinha da página 85....		
53 Reunião NUANIN	13/9/2013	Escola Parque 308 Sul	Reunião para socialização de experiências de 5 CRE. A reunião começa com muitos questionamentos por parte dos articuladores dos CRA: sobre a Circular 35, sobre o Caderno de Registro do PNAIC, sobre quais materiais as escolas têm de receber do MEC – “Então não cobre lista se você não sabe nem que material tem que chegar.”, disse uma articuladora. “Vou dar até dia 30 para vocês mandarem esse levantamento”. Começou falando de registro, mudou para a Circular – que não foi esclarecida – e mudou o assunto para a socialização de experiências.	Coordenadores intermediários de Anos Iniciais e articuladores dos CRA	2h50
<b>53 dias de observação</b>			<b>TOTAIS</b>	<b>150 horas de observação (aproximadamente)</b>	

\*Cálculo do número de horas de observação efetuado sem considerar os segundos.

**APÊNDICE P****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO****Para os participantes das entrevistas semiestruturadas**

**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação - FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Doutorado em Educação**

**Responsável pelo projeto: Maria Susley Pereira**  
**Professora da SEEDF**  
**Estudante da PPGE – Doutorado em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro ter sido informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa “A avaliação em seus três níveis no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas” tem como objetivo central “compreender a avaliação em seus três níveis - das aprendizagens, institucional e em larga escala - no Bloco Inicial de Alfabetização a partir das ações e das orientações da Secretaria de Educação do Distrito Federal”. Consinto a gravação de entrevista pela pesquisadora Maria Susley Pereira. Estou ciente de que os dados coletados nessa entrevista terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para a sua Tese de Doutorado, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o meu anonimato como participante da pesquisa. Receberei informações sobre o estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo endereço [mariasusley@gmail.com](mailto:mariasusley@gmail.com). Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Interlocutor(a) da pesquisa**

\_\_\_\_\_  
**Maria Susley Pereira**  
*Responsável pela pesquisa*

**APÊNDICE Q****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

**Para o professor interlocutor da sala de aula a ser observada e redator da Carta Reflexiva**



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação - FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Doutorado em Educação**

**Responsável pelo projeto: Maria Susley Pereira**  
**Professora da SEEDF**  
**Estudante da PPGE – Doutorado em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro ter sido informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa “A avaliação em seus três níveis no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas” tem como objetivo central “compreender a avaliação em seus três níveis - das aprendizagens, institucional e em larga escala - no Bloco Inicial de Alfabetização a partir das ações e das orientações da Secretaria de Educação do Distrito Federal”. Consinto a observação do meu trabalho em sala de aula pela pesquisadora Maria Susley Pereira e me predisponho a lhe escrever uma Carta Reflexiva. Estou ciente de que os dados coletados por meio dessa observação e da citada Carta terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para a sua Tese de Doutorado, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes da pesquisa. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o meu anonimato como participante da pesquisa. Receberei informações sobre o estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo endereço [mariasusley@gmail.com](mailto:mariasusley@gmail.com). Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Interlocutor(a) da pesquisa**

\_\_\_\_\_  
**Maria Susley Pereira**  
*Responsável pela pesquisa*

### **Breve currículo da autora**

---

Maria Susley Pereira é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas – pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília – CEUB (1992) e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2008). Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e doutoranda em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA. Possui experiências na área de educação com ênfase em avaliação, formação de professores, alfabetização e língua portuguesa.