



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

CONSOLIDANDO AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Cibele da Costa Veloso Cabral

Professora-orientadora Mestra Rita Silvana Santana dos Santos
Professor monitor-orientador Mestre Liceros Alves dos Reis

Brasília (DF), Junho de 2013

Cibele da Costa Veloso Cabral

**CONSOLIDANDO AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS
DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Mestra Rita Silvana Santana dos Santos e do Professor monitor-orientador Mestre Liceros Alves dos Reis.

TERMO DE APROVAÇÃO

CONSOLIDANDO AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Mestre Silvana Santana dos Santos – FE/UnB
(Professora-orientadora)

Profa. Mestre Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima – IFB
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de junho de 2013.

DEDICATÓRIA

À Deus, que me socorreu em todos os momentos.

Ao Celso e à Bia, que não me deixaram desistir, sempre me apoiando e incentivando.

Aos meus filhos, que são as razões de prosseguir para alcançar a meta desejada.

À minha mãe e irmãos, que oraram sempre e me apoiaram.

Aos professores alfabetizadores, que fazem parte da minha carreira pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e à equipe gestora do Centro de Ensino Fundamental nº. 02 (CEF 02), da Cidade Estrutural, que me instigaram a não desistir desta sublime carreira, da Escola Classe nº. 05 (EC 05), do Núcleo Bandeirante, onde comecei a pesquisa em questão, e da Escola Classe nº. 04 (EC 04), do Núcleo Bandeirante, pela confiança e força com que me assistiram.

EPÍGRAFE

“O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: 'Sou um pastor da alegria...'mas, é claro, somente seus alunos poderão atestar a verdade da sua declaração...”

Rubem Alves

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar a aplicação das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização na prática de sala de aula construída pelo professor atuante daquela política pública educacional, entendendo-se que a aprovação automática não é um fator negativo e que se faz necessário um trabalho efetivo e pontual nos dois primeiros anos, para que o terceiro não seja de fato um problema. A pesquisa foi realizada em escolas públicas do Distrito Federal, localizadas no Núcleo Bandeirante e na Cidade Estrutural. Apesar das diferenças em números de salas de aula e da comunidade assistida, as escolas apresentam os mesmos desafios no tocante à implantação do Bloco em questão, tendo como principal queixa, a estrutura física das escolas, o número de alunos em sala de aula e a falta de pessoal de apoio na realização dos projetos contidos em sua proposta pedagógica. De cunho qualitativo, a pesquisa científica permitiu que o objeto de estudo pudesse ser mais bem compreendido quando observado por meio do contexto em que está inserido, realizando-se, a partir de pesquisas bibliográficas e de campo, a utilização das observações, entrevistas e oficinas realizadas nas escolas pesquisadas, a fim de atingir o objetivo proposto. Concluiu-se que é preciso romper com algumas barreiras, tais como: a falta de pessoas na execução dos reagrupamentos e projeto interventivo, o espaço e tempo escolar, entre outros aspectos que impedem de alcançar o êxito no trabalho pedagógico. Faz-se necessário um fortalecimento do trabalho coletivo na escola e uma compreensão maior do trabalho com ciclos de aprendizagens, para que o Bloco analisado seja aplicado com sucesso na realidade escolar.

Palavras-chave: Diretrizes pedagógicas. Bloco Inicial de Alfabetização. Educação.

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| Art. | - Artigo |
| BIA | - Bloco Inicial de Alfabetização |
| CBA | - Ciclo Básico de Alfabetização |
| CEF | - Centro de Ensino Fundamental |
| CRA | - Centro de Referência em Alfabetização |
| DRE | - Diretoria Regional de Ensino |
| EAPE | - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação |
| EC | - Escola Classe |
| EEAA | - Equipe Especializada de Apoio e Aprendizagem |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | - Ministério da Educação |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| SEE-DF | - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| ZDP | - Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO | 11 |
| 1.1 O Bloco Inicial de Alfabetização no desenvolvimento do educando da Educação Infantil | 15 |
| 1.2 Os princípios do Bloco Inicial de Alfabetização | 19 |
| CAPÍTULO 2 – O CAMINHO PERCORRIDO | 23 |
| 2.1 Falando dos resultados..... | 25 |
| 2.1.1 Tempo de atuação dos docentes..... | 25 |
| 2.1.2 Aceitação dos pais ao Bloco Inicial de Alfabetização | 26 |
| 2.1.3 Espaço e tempo escolar <i>versus</i> projeto interventivo e reagrupamento | 26 |
| 2.1.4 O coordenador pedagógico e número de alunos em sala <i>versus</i> reagrupamento e projeto interventivo..... | 27 |
| 2.1.5 Os Centros de Referência em Alfabetização | 28 |
| 2.1.6 Programação curricular no Bloco Inicial de Alfabetização | 28 |
| CONCLUSÃO | 30 |
| REFERÊNCIAS..... | 32 |
| APÊNDICE 1 | 34 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a aplicação das Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), na prática da sala de aula, e a organização das estratégias pedagógicas construídas pelo professor atuante do referido Bloco no Distrito Federal. Pretendeu-se ainda compreender a ideia de que a aprovação automática não é um fator negativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, evidenciando que se faz necessário um trabalho efetivo nos dois primeiros anos, para que o terceiro não seja, de fato, um problema.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do Distrito Federal, localizadas no Núcleo Bandeirante – onde o BIA funciona no turno vespertino, com duas turmas de cada ano – e na Cidade Estrutural, com onze turmas em cada turno, atendendo aos alunos no sistema de tempo integral e assumindo os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa científica. Os objetivos específicos preconizados na presente pesquisa destacam a análise da organização pedagógica do espaço e tempo escolar, dos eixos integradores do trabalho pedagógico e dos princípios metodológicos que orientam as diretrizes do BIA, discutindo os principais desafios enfrentados pelos professores na prática em sala de aula.

O presente estudo pretendeu, portanto, iniciar um diálogo que faça surgir reflexões e sugestões onde a organização do tempo e do espaço escolar possa evidenciar uma constante busca da garantia e da construção da qualidade do ensino no Distrito Federal. Neste sentido, objetivou-se também a contribuição junto aos professores atuantes do BIA, que se preocupam com a transformação da escola pública brasileira, para a formação de uma escola de inclusão, de direito e de aprendizagens significativas para todos os alunos, onde a busca pela efetivação dos princípios e eixos da alfabetização sejam, de fato, uma ferramenta de grande auxílio para os professores do referido Bloco, e que tais ações não possam ser vistos apenas como mais uma política pública fadada ao fracasso.

As linhas a seguir dividem-se em dois capítulos principais. O capítulo 1 é composto pelo referencial teórico, onde os três subtítulos conversam entre si. Discutiu-se a importância do BIA para a educação. Neste sentido, faz-se necessário pensar sobre a escola em ciclos de aprendizagens, comparando-os com a seriação,

bem como a forma de avaliação nos ciclos e a avaliação formativa, contida nas Diretrizes Pedagógicas do referido BIA. Assim, tratou-se aqui sobre a transição dos alunos de 6 anos de idade da Educação Infantil que adentraram no Ensino Fundamental de 9 anos. O BIA, no desenvolvimento do educando da Educação Infantil, aparece resgatando a transição e a visão do currículo pra os alunos de 6 anos de idade, onde, conforme Vygotsky (1998), tem-se o conhecimento sobre as zonas de desenvolvimento proximal – que na Educação Infantil tem-se utilizado bastante e que aparece de forma significativa nas diretrizes curriculares do BIA. O presente capítulo teve por linha de formação abrir uma discussão sobre os princípios do BIA, de forma articulada com a prática pedagógica. Surgiu aqui as principais queixas dos professores que atuam no referido Bloco, entre as quais, a falta de recursos humanos na realização do princípio de reagrupamento e o espaço físico, que aparece como vilão, para o insucesso daquele princípio contido nas diretrizes curriculares.

O segundo capítulo aponta o caminho metodológico percorrido durante a realização da presente pesquisa, que tem caráter descritivo e cunho qualitativo. Em relação aos procedimentos, foi realizada pesquisa de campo para a observação direta da rotina diária dos professores do Bloco em questão, realização de oficinas de estudo das Diretrizes Pedagógicas e da prática dos princípios de reagrupamento, interventivo e formação continuada. Como instrumento de coleta, foi utilizado questionário aplicado aos professores, apresentando-se a análise e a interpretação dos dados coletados na presente investigação.

CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Muito tem se falado sobre os sucessos e fracassos das diversas políticas públicas que, em várias décadas, vem-se experimentando na educação pública do Distrito Federal. Algumas, com sucesso. Outras, com restrições. Porém, faz-se importante destacar que aos professores, muitas vezes, são impostas mudanças bruscas no modelo a ser seguido, tanto no currículo quanto nas políticas públicas. Neste sentido, é possível afirmar que a História da Educação no Distrito Federal reflete a própria história do fracasso escolar, o que gera uma frustração na população cada vez que o Governo muda de mãos, fazendo com que outras políticas públicas, como, por exemplo, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) surja com a sensação de ser mais uma política que está fadada ao fracasso.

Neste sentido, encontra-se no referido Bloco uma alternativa educacional para a organização do Ensino Fundamental, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/1996, em seu art. 23, indica a forma de organização que poderá moldar aquela modalidade de Ensino:

A educação básica poderá se organizar em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomenda.

Por outro lado, a coordenadora de editoração de inovações pedagógicas, Santana (2009, p. 119), afirma que:

A “intenção da Secretaria de Educação do Distrito Federal de construir uma escola pública e de qualidade” [...] Aqui, percebe-se que o processo de implantação gradativo possibilitou que as Diretrizes do BIA, fossem analisadas na prática o que gerou certo desconforto em alguns professores da rede.

Ainda nas diretrizes pedagógicas do referido Bloco, pode-se verificar que a efetivação deste ainda não se consolidou devido aos conflitos que surgiram no processo de implantação:

A dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico, centrado na heterogeneidade dos educandos, revela a fragilidade de alguns professores, que demonstraram estar reflexivo e em conflito (SANTANA, 2009, p. 120).

Desde a implantação do BIA em 2005, na Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Ceilândia, Distrito Federal, apresentou-se o cuidado em seguir aquela política pública de modo gradativo, com base na avaliação e acompanhamento ali realizados, pelo Centro de Referência em Alfabetização (CRA). Para o entendimento do referido processo, é preciso fazer um resgate na história da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

O Ministério da Educação (MEC) realizou ao longo dos anos um estudo que focaliza a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, entendendo tal mudança como algo necessário. Em documento oficial, o MEC abordou o tema promovendo um breve histórico que tinha por objetivo elucidar o histórico da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil (2004a, p. 13):

O Ministério da Educação vem envidando efetivos esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. Essa relevância é constatada, também, ao se analisar a legislação educacional brasileira: a Lei no 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº. 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei no 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº. 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

No Distrito Federal, aquelas crianças eram atendidas no terceiro período da Educação Infantil, de forma ainda não universalizada, e a consolidação do processo de atendimento destas no Ensino Fundamental de nove anos se deu, de fato, no ano de 2008.

Percebe-se que no Distrito Federal houve uma resposta positiva à necessidade de reestruturação do Ensino Fundamental, visando promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, permitindo aos alunos a partir de seis anos de idade, além de um tempo maior de escolaridade, a promoção das condições de permanência no sistema público de ensino. Neste sentido, entendeu-se que oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, para que as crianças prossigam nos estudos, seria possível alcançar, assim, maior nível de escolaridade. Sendo assim, tem-se afirmado no documento do MEC:

[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagens (BRASIL, 2004b, p. 9).

Muitos professores apresentaram grandes dúvidas, durante o processo de implantação do BIA, pois a grande maioria estava acostumada a trabalhar com currículo de Educação Infantil, e não conseguiam discernir entre alfabetizar ou não seus alunos de seis anos de idade, uma vez que anteriormente se trabalhava visando o preparo das habilidades necessárias para que aqueles infantes fossem alfabetizados no próximo ano de estudo. Após perceberem tal dificuldade entre os docentes, fez-se necessário pensar em um currículo que atendesse melhor aos pequenos educandos, que seriam recebidos no Ensino Fundamental de nove anos.

Neste sentido, surgiram os estudos e ciclo de debates, que culminaram na construção, na implantação e implementação da Proposta Pedagógica do BIA. Entretanto, não é possível aceitar que se pense apenas em transferir para as crianças de seis anos de idade os conteúdos e atividades tradicionais da primeira série, mas sim, procurar adequar uma nova maneira de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. Pode-se verificar que o documento final das Diretrizes Pedagógicas do BIA, segunda edição, confirma aquela busca de qualidade no ensino dos alunos de 6 a 8 anos de idade, ao afirmar que:

[...] é uma organização escolar em ciclos de aprendizagem que pressupõe mudanças nas concepções de ensino, aprendizagens e avaliação, e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico e na formação de seus de seus professores (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 14).

O BIA, conforme descrito em sua matriz curricular de 2012, busca reestruturar o Ensino Fundamental para nove anos de duração, e obriga a matrícula da criança, nesta etapa da educação básica, a partir dos seis anos de idade, bem como visa garantir aos infantes de 6, 7 e 8 anos de idade, a aquisição da alfabetização e letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global. Na Orientação nº. 01/2004, do MEC, tem-se a ênfase da “necessidade de revisão das práticas pedagógicas e de cuidado especial aos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2004a, p. 13). Nota-se aí a preocupação com a organização dos espaços, dos tempos e das práticas escolares e a ênfase na alfabetização e no letramento, sem esquecer-se do uso de diferentes linguagens como parte importante do desenvolvimento da criança de seis anos de idade.

O Bloco em análise, desde a sua primeira versão, recomenda que a concepção de aprendizagem da construção do conhecimento em uma relação sócio-histórica interacionista, cujos eixos são alfabetização, letramento e ludicidade, segundo o documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), vem afirmar que “nesse contexto, um processo interpessoal é transformado num processo pessoal” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 32). Deve conceber a aprendizagem como um fenômeno que ocorre na integração com outros

indivíduos, por meio da internalização de experiências anteriores, que constitui o coletivo da ação de aprender. Nas palavras de Rego (2002, p. 98), ao descrever a Teoria Vygotskyana, tem-se:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo.

O que não pode ser diferente para as crianças de seis anos, agora atendidas pelo ensino fundamental.

1.1 O Bloco Inicial de Alfabetização no desenvolvimento do educando da Educação Infantil

A criança de seis anos de idade agora é parte do Ensino Fundamental de nove anos. Tem-se aí, ainda, um fator de dúvidas sobre o que ensinar e até onde chegar com o referido infante. Para alguns professores, certamente tal questão se tornará, de fato, um problema, mas assim permanecerá se não se aceitar estudar o que as Diretrizes Pedagógicas do BIA tratam sobre tal questão. Neste sentido, Kramer e Moreira (2007, p. 15) esclarecem:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Neste sentido, tem-se no BIA, a criança como sujeito capaz de pensar, de interagir e construir seu processo de aprendizagem de acordo com os estímulos que irá receber do seu professor, dos espaços escolares e na interação com os seus pares. Assim, tem-se o auxílio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde, segundo Vygotsky (1998, p. 57), “a internalização transforma o processo que se desenvolve e altera suas estruturas e funções. Relações sociais ou relações entre pessoas dão suporte a todas as funções superiores e modo como elas interagem”.

Diante do exposto, percebe-se que a escola surge como um aspecto espacial e temporal onde as atividades devem ocorrer de maneira prazerosa, pois o processo de ensino e de aprendizagem envolve diretamente a interação entre os sujeitos. Em relação ao "professor vygotskyano", citado nas Diretrizes Pedagógicas do BIA Freitas (2003) explica que é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Surge-se assim, o professor mediador, que está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar ZDPs com sua turma e atuando como elemento fundamental de intervenção, de ajuda. Pode-se afirmar que é na referida Zona que o professor aparece mais evidenciado na sua função de mediar, conduzir e aproximar seus alunos da aprendizagem, de forma que, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provoca avanços que não aconteceriam de maneira voluntária.

O alcance da alfabetização e letramento na perspectiva da ludicidade e do desenvolvimento global é compreendido no BIA como sendo a maneira de atendimento às crianças de seis, sete e oito anos de idade, enturmadas, sempre que possível, pelo critério de idade, permitindo uma organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que o infante necessita possuir.

Objetivando a formação continuada dos docentes da rede pública de ensino, Nóvoa (1992, p. 25) aponta que a

[...] “formação do professor do Bloco Inicial de Alfabetização deve ser vista numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite aos docentes a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica, a qual não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas) mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as

práticas e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Neste sentido, é por meio da formação continuada que o professor tem a possibilidade de construir sua autonomia e buscar subsídios para mudanças na sua prática pedagógica, bem como o sucesso de seus alunos. Tem-se um retrato dos educadores que atuam no BIA, composto após o fórum de discussão realizado no ano de 2011, pelos articuladores do CRA, na DRE do Núcleo Bandeirante, Distrito Federal. Foi possível notar nas sugestões dos professores para que fossem realizados cursos e oficinas, que ajudassem no fazer pedagógico, ou seja, a busca por novas técnicas e métodos de alfabetização mostra-se como o ponto positivo da questão em análise, para o crescimento profissional dos docentes atuantes no BIA. A procura por novos meios, ideias e técnicas que proporcione aos alunos uma aprendizagem significativa é crescente; assim, o princípio da formação continuada veio trazer a certeza de que os professores receberão, seja em *locus* ou nos cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), a resposta de muitas de suas perguntas, diminuindo o medo de atuação no BIA. Neste sentido, Imbernón (2006, p. 49) afirma que:

[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo deve ser questionado permanentemente.

As Diretrizes Curriculares do BIA só irão alcançar o sucesso se não se medir o esforço necessário para o fortalecimento do coletivo da escola, pois é no interior da escola que as trocas de experiências, o professor pesquisador e a formação continuada, colaborarão para aperfeiçoar aquele profissional na prática docente, tornando as trocas de experiências e a formação continuada um elo entre a teoria e a prática. Segundo Imbernón (2006, p. 59), a formação tem o papel de:

[...] descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Neste sentido, confirma-se que é possível a teoria e a prática caminharem lado a lado. Os professores precisam saber e aceitar que aquele período de transição de métodos de ensino é o momento de fortalecimento do trabalho coletivo na escola. Precisam unir forças e ideias que ajudem alcançar os objetivos gerais e específicos do BIA. Assim, tem-se como exemplo um pequeno trecho da introdução existente nas Diretrizes Pedagógicas do BIA que ilustram como se deve dar o ensino-aprendizagem:

Estas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização 2012 delineia-se como norteador para as práticas pedagógicas dos envolvidos no trabalho no que tange à reorganização e à articulação dos tempos e dos espaços das aprendizagens, à identificação dos saberes já construídos na perspectiva de novas aquisições que virão, ao planejamento e à avaliação dos processos pedagógicos (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 4).

Refletir tais questões no interior da escola é de primordial importância para que as dimensões indispensáveis à totalidade do processo de alfabetização possam ser construídas e fortalecidas no coletivo da escola.

Em uma possibilidade de atualização do ensino aprendizagem, conforme Silva (2004, p. 53) a formação continuada dos professores que atuam no BIA, "constitui-se no ponto de partida de qualquer processo de formação que considere as experiências docentes como mobilizadoras de ações reflexivas". Não se pode esquecer que outros fatores são primordiais para o sucesso das Diretrizes Pedagógicas na prática das escolas, como, por exemplo, os espaços físicos adequados e profissionais no apoio a realização dos princípios de reagrupamento e interventivo. O quadro que se tem hoje é justamente a falta destes requisitos, o que vem, segundo dados obtidos na presente pesquisa, atropelando a execução das orientações do documento do BIA.

1.2 Os princípios do Bloco Inicial de Alfabetização

O BIA traz em sua concepção alguns princípios que, a seguir, serão apresentados: formação continuada, reagrupamento, projeto interventivo, avaliação formativa e ensino da língua.

De fato, a formação continuada ocorre simultaneamente ao fazer pedagógico do docente, durante o ano letivo, seja oferecida pela EAPE, nas coordenações pedagógicas coletivas – que é o momento destinado ao estudo aos professores da Rede Pública do Distrito Federal – ou nas coordenações individuais.

Destaca-se nas Diretrizes Pedagógicas do BIA, o princípio do reagrupamento, que é um momento de crescimento para os educandos, sendo este uma intervenção pontual de caráter provisório, que visa a recuperação e progressão nos conhecimentos adquiridos. Ali os alunos estarão agrupados de acordo com o diagnóstico da turma. O reagrupamento aparece nas diretrizes como uma estratégia pedagógica que os professores do BIA devem utilizar para estimular e facilitar o acesso do aluno à leitura e escrita, apresentando algumas características específicas, a saber: dinamicidade, com caráter provisório, e diversidade.

Não menos importante, tem-se o princípio do projeto interventivo, que ocorre de maneira pontual e provisória. Apresenta data de início e de fim. O aluno não pode permanecer sem avançar seus conhecimentos. Nas diretrizes pedagógicas do BIA, percebe-se que o trabalho com projetos interventivos objetiva atender principalmente aos alunos da Etapa III, que apresentem defasagem idade/série, buscando condições para efetivar a alfabetização de tais infantes.

É preciso ainda entender o significado da avaliação formativa. Na obra *A dimensão dialógica da avaliação formativa*, Batista (2011, p. 7) afirma:

Nesse contexto, precisamos demarcar: de que avaliação está falando? O que significa avaliar quando estamos tratando de avaliação escolar? Se tentarmos responder a essas questões pode ser um bom exercício de decifração das práticas.

Refletir a prática nada mais é do que um diálogo entre o que se faz, como se faz e porque se faz. Visando às mudanças de estratégias, “se temos a certeza que a avaliação praticada nas salas de aula ilumina e dá sentido ao trabalho pedagógico do professor e dos estudantes, estamos embasados na concepção de avaliação formativa” (BATISTA, 2011, p. 9). Portanto, a avaliação formativa constitui-se em ponto de partida, útil para a apropriação ou correção de novas aprendizagens, mostrando-se importante em uma avaliação continuada, pois possibilita ao professor gerir e organizar situações didáticas de aprendizado, identificando eventuais necessidades de correção de procedimento, adequando seu tempo escolar para que os alunos possam, de fato, apresentar descobertas que promovam aprendizagens. Segundo Perrenoud (1999, p. 9), “a lógica que permeia as práticas da avaliação da aprendizagem consolida a divisão de classes na sociedade, a avaliação legitima a hierarquia social”. E ainda: “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros”.

Aqui se percebe que, de fato, se está diante de um grande desafio. Os professores podem criar certa resistência, mas, é importante destacar que tal desafio pode ser modificado na formação continuada *in locus*, onde é possível a troca de experiências, o avançar no fazer pedagógico, a quebra de paradigmas e a modificação do ato de avaliar. A importância de um novo olhar sobre a avaliação vem reforçada no documento Diretrizes Pedagógicas do BIA, ao afirmar que:

A avaliação no BIA tem a função de diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento que auxilia a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens e não de exposição. Repensar as práticas avaliativas e significá-las é proposta do Bloco para que a partir desta concepção de avaliação formativa possamos garantir uma unidade escolar ciclada com a aprendizagem de todos (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 71).

A avaliação formativa prevê mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, o que irá refletir na organização do trabalho pedagógico. Na avaliação formativa, é exigido da escola um acompanhamento pedagógico sistemático junto ao supervisor, ao coordenador e ao professor, visando o

desenvolvimento de um trabalho que resgate a aprendizagem dos alunos. Tal acompanhamento dá visibilidade para as necessidades e avanços de cada discente. A ausência deste pode gerar lacunas na aprendizagem, além de fracassos e desigualdades. Deve, sim, contemplar um ciclo: diagnóstico, registro e intervenção, o que se tem afirmado nas Diretrizes Curriculares do BIA:

Sendo o BIA uma organização escolar em ciclos, pressupõe mudanças nas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico. Entende-se que essa reorganização implica na adoção de um trabalho pedagógico coletivo em que todos os profissionais envolvidos planejem, executem e avaliem o processo de ensino e de aprendizagem de forma cooperativa, integrada e coletiva (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 73).

Diante do exposto, é preciso garantir aos alunos do BIA, um olhar diferenciado na maneira de avaliar dos docentes, de forma que se ofereçam avanços significativos nas aprendizagens dos educandos. Sobre o princípio do ensino da língua, tem-se nas Diretrizes Curriculares do BIA:

Todo sujeito é um falante nativo da sua língua. O estudante, ao ingressar no sistema escolar, já é um usuário da língua e aprendeu a entender a linguagem em suas relações sociais com a comunidade a qual pertence, ou seja, possui competência linguística (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 85).

Portanto, é na escola que tal princípio deve ser explorado de forma significativa.

Os professores precisam buscar novas técnicas que possam ajudar nesse processo de forma mais eficaz. O BIA apresenta a necessidade da formação continuada para que professores se apropriem dos novos conhecimentos linguísticos e ressignifiquem o ato de ensinar a ler e escrever (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 81).

O professor necessita entender que precisa ter consciência do que, para e como ensinar, a fim de que o ensino aprendizagem ocorra de forma prazerosa, acoplando novos saberes e atribuindo novo significado a acontecimentos por meio da mudança no ato de ler e escrever. No tocante ao ensino da língua, o documento orienta para as quatro práticas pedagógicas no ensino da língua materna, a saber: a prática da leitura e interpretação de textos; a prática de produção de textos; a prática de análise linguística; e a prática da sistematização para o domínio do código. Juntas e simultaneamente, estas irão conduzir o trabalho pedagógico do professor ao sucesso, proporcionando aos alunos os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento na fase de alfabetização. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares do BIA afirmam:

Assim, a metodologia das Quatro Práticas de Alfabetização fundamenta a rotina diária do professor e dá subsídios para o planejamento por meio de sequências didáticas, a partir do texto, com vistas aos múltiplos letramentos, garantindo as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (PCN, 1996), para o domínio dos campos da leitura, da produção e da compreensão de textos orais e escritos. A sistematização dos recursos do código e de seus princípios organizadores deve se dar por meio de um trabalho que contemple as quatro práticas do ensino da língua, a partir do texto, para que nossos estudantes alcancem conhecimentos linguísticos e atinjam a condição de leitores e escritores proficientes (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 84-85).

Aos professores atuantes no BIA, faz-se necessário estudar e empregar as estratégias apontadas anteriormente, para a obtenção da consolidação das Diretrizes Pedagógicas do BIA, através do fortalecimento do trabalho coletivo de todos os envolvidos: professores regentes, orientadores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora, na execução dos princípios do referido Bloco.

CAPÍTULO 2 – O CAMINHO PERCORRIDO

Durante o ano de 2011, as Escolas Classes (ECs) n^{os}. 04 e 05, do Núcleo Bandeirante, Distrito Federal, foram assistidas pela autora do presente estudo quando do desenvolvimento do trabalho como coordenadora articuladora do Centro de Referência de Alfabetização (CRA), da Diretoria Regional de Ensino (DRE) da referida localidade. Durante tal atividade, foi possível notar que se fazia necessário um estudo centrado nos porquês das dificuldades enfrentadas para a consolidação das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), resultando no tema base da pesquisa em curso. A escolha do Centro de Ensino Fundamental (CEF) n^o. 02, da Cidade Estrutural, Distrito Federal, deu-se de maneira inesperada, após uma visita àquela instituição. Foi evidenciado que o pouco tempo em que a escola funcionava como escola classe – aproximadamente três anos – ainda não havia sido evidenciado o trabalho efetivo dentro do BIA.

Neste sentido, a presente pesquisa realizou-se na EC n^o. 05 do Núcleo Bandeirante, Distrito Federal, situada em área urbana, próxima à avenida principal daquela localidade. A referida unidade de ensino atende aos alunos do primeiro ao quinto ano, em dois turnos. É uma escola de pequeno porte, com seis salas de aulas, sala de recurso e atendimento da Equipe Especializada de Apoio e Aprendizagem (EEAA), laboratório de informática e sala de leitura. Tais espaços foram criados e adaptados pela equipe gestora, que junto com o Conselho Escolar, entendem da necessidade da qualidade para se alcançar bons resultados junto aos educandos. Conta com a ajuda de seis professores readaptados, que juntam forças para realizar os projetos contidos nas Diretrizes do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012) e atendem seis turmas do BIA, no turno vespertino.

Ainda sob a orientação da DRE do Núcleo Bandeirante, Distrito Federal, participou também da presente pesquisa, a EC n^o. 04, situada na zona urbana daquela localidade, na Avenida 1. Esta conta com sete salas de aulas, atendimento da EEAA, laboratório de informática e biblioteca e laboratório de informática. Atende ao BIA, em dois turnos, distribuídas em sete turmas, sendo três no matutino e quatro no vespertino.

A terceira escola pesquisada foi o CEF nº. 02, da Cidade Estrutural, Distrito Federal, situada logo no início da entrada daquela localidade. Com estrutura de grande porte, atende em tempo integral e conta com vinte e duas salas de aulas, sala de múltiplas funções, onde são desenvolvidas algumas atividades da escola integral, como, por exemplo, judô, além de sala de vídeo, sala de recursos, laboratório de informática, sala da EEAA. Vale destacar que tal instituição atende a onze turmas do Bloco em estudo, em cada turno.

Diante da apresentação das instituições escolares pesquisadas, obteve-se a participação de trinta professores envolvidos com o BIA, em 2013. Têm-se aí três realidades diferentes, mas que, em seus contextos, as dificuldades para a aplicação das Diretrizes Pedagógicas do BIA são as mesmas. Neste sentido, percebeu-se que a falta de pessoas para desenvolver conjuntamente com os regentes, os projetos interventivos e reagrupamentos, bem como local adequado para atendimento dos alunos durante o reagrupamento e desvio da função do coordenador pedagógico em outras atividades, como substituição dos professores faltosos, são as principais queixas dos docentes quando se trata das Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012), na prática das escolas.

A coleta de dados deu-se tranquilamente durante as reuniões de coordenação nas ECs nºs. 04 e 05 e no CEF nº. 02. Os professores que atuam no BIA puderam aproveitar para expor suas principais queixas sobre a metodologia do referido Bloco. A maior delas é a execução dos projetos: interventivo e reagrupamento, uma vez que estes envolvem não apenas a vontade e disposição do professor em realizar, mas pede uma melhor organização dos espaços da escola e dos demais envolvidos naquelas estratégias pedagógicas, tais como: coordenador, orientador, gestores e professores readaptados, como é o caso da EC nº. 05, que dispõe de cinco profissionais em tais condições. Neste sentido, foi possível observar que as três escolas são organizadas de maneiras diferentes para que as atividades do BIA aconteçam. Todas, porém, se preocupam com o planejamento coletivo de todas as atividades que serão desenvolvidas tanto no coletivo do referido Bloco, como em âmbito individual de cada sala de aula. As atividades, então, ocorrem sempre após um teste diagnóstico, de acordo com a psicogênese da língua escrita, segundo foi possível constatar após a participação da pesquisadora do presente estudo no planejamento individual e coletivo do Bloco.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário contendo dez questões, que foi bem compreendido pelos grupos. Houve, porém, a necessidade de uma conversa aberta e franca, onde o grupo de professores se posicionou e colaborou mais efetivamente da pesquisa. A maior dificuldade encontrada foi com respeito à devolução dos questionários, pois os docentes sempre pedem para devolver depois, fazendo com que seja necessária mais de uma visita a cada escola. O CEF nº. 02 ficou com os questionários e marcou, uma reunião coletiva, onde foi possível recolher o questionário e acompanhar o diagnóstico inicial, quais e como seriam as estratégias utilizadas em 2013 pelo BIA, naquela instituição. Foi possível também realizar uma oficina sobre as Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012) e suas implicações na prática de sala de aula.

De fato, foi possível acompanhar o dia a dia das escolas pesquisadas, ouvir as principais queixas dos professores e perceber que apesar de quase dez anos da implantação do referido Bloco, ainda tem-se a falta de conhecimento por parte dos professores do documento que deveria nortear o trabalho em sala de aula.

2.1 Falando dos resultados

Ao longo da presente pesquisa e, após a aplicação dos questionários e observações realizadas no decorrer do processo, têm-se os dados apresentados a seguir.

2.1.1 Tempo de atuação dos docentes

Quando questionados sobre o tempo de atuação em Magistério, identificou-se que a maioria dos professores são atuantes na alfabetização com mais de doze anos de experiência, e demonstraram ter passado por vários momentos diferentes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Inúmeros foram os projetos citados: Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), escola candanga, jornada ampliada, e agora, vivenciam o BIA, com certo receio e ainda cheios de dúvidas. Aqueles profissionais entrevistados percebem que é necessário não somente a

mudança de seriação para o ciclo, mas, sobretudo, a mudança de visão e de metodologia de trabalho – fato que pode ser reafirmado no próprio documento do BIA, quando elenca as mudanças necessárias para romper com a seriação, entre as quais, “o trabalho pedagógico voltado para as necessidades de aprendizagens do aluno e com garantia de um processo contínuo” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p.108).

2.1.2 Aceitação dos pais ao Bloco Inicial de Alfabetização

A presente pesquisa questionou junto aos professores como estes percebem a aceitação dos pais dos alunos do BIA? Em geral, a resposta obtida foi que os pais apresentaram boa aceitação da aplicação das Diretrizes, sem, contudo, deixar de questionar a aprovação automática – o que se dá no relato dos pais como sendo o grande vilão no trabalho com ciclos de aprendizagens. Neste sentido, tem-se nas Diretrizes Pedagógicas do BIA um estudo sobre a retenção dos alunos na seriação e a comparação com os ciclos, onde é possível observar que a não retenção permite ao aluno um ganho significativo em suas aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2012). Aos pais, cabe esperar os resultados, que somente serão notados com o passar dos anos, após a consolidação dos ciclos de aprendizagens.

2.1.3 Espaço e tempo escolar *versus* projeto interventivo e reagrupamento

Foi possível observar ainda que uma das principais dificuldades dos professores em aplicar as Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012), é a falta de pessoas e espaços adequados na execução do reagrupamento e projeto interventivo. Os profissionais entrevistados afirmaram em seus relatos que para se realizar um bom trabalho, seria preciso que a SEE-DF construísse espaços para que as divisões de trabalho, como, por exemplo, a coordenação, pudessem ocorrer de forma mais adequada. Assim, as Diretrizes do referido Bloco afirmam que o trabalho do professor deve ser permeado de ações que favoreçam o desenvolvimento do aluno, *in verbis*:

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante na ação docente como sabem os professores. No BIA deve-se atentar para não reduzir apenas o trabalho da sala de aula, como se o professor fosse isolado, mas deve estendê-lo para outros espaços/tempos, com o exercício do planejamento coletivo e ação concretizadora da proposta pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 19).

Diante do exposto, é preciso fortalecer o trabalho coletivo na escola, criando-se momentos de planejamentos e ações coletivas.

2.1.4 O coordenador pedagógico e número de alunos em sala *versus* reagrupamento e projeto interventivo

A maior reclamação do grupo de professores, em todas as escolas pesquisadas, é o desvio das funções do coordenador, que, na maioria das vezes, se vê incapaz de realizar os princípios do reagrupamento interventivo, por estar sempre em substituição dos professores faltosos. E ainda, o número excessivo de alunos em sala de aula também contribui para o atropelamento dos trabalhos de intervenção, que orienta as Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012). Neste sentido, as escolas analisadas procuram realizar os princípios de reagrupamento e o interventivo, ao menos uma vez por semana. No CEF nº. 02, por exemplo, o princípio de reagrupamento será executado de forma experimental, com início em 2013, por um período de um mês a cada bimestre. Depois de tal período, far-se-á uma avaliação e as possíveis correções do projeto, que surgirão no decorrer do processo. Já o Projeto Interventivo, vem ocorrendo de forma sistemática, com sua aplicação pela equipe de ensino-aprendizagem, onde os alunos recebem um reforço escolar, uma vez por semana, em seu horário de estudo, por um profissional da equipe (orientador, pedagogo, psicólogo, membros da equipe gestora e coordenadores).

2.1.5 Os Centros de Referência em Alfabetização

Os CRAs, que foram criados segundo as Diretrizes Pedagógicas do BIA para

[...] exercerem 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 atendimentos às unidades escolares (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 56).

segundo os professores, quando questionados sobre a atuação das equipes dos CRAs, relatam os mesmos não estão conseguindo atender a demanda em subsidiar o trabalho do professor regente, devido a falta de professores articuladores e agenda sempre lotada. Segundo os professores das escolas pesquisadas, não se tem o conhecimento dos objetivos dos CRAs, e não tiveram acompanhamento durante os anos anteriores. Demonstram ainda que seria uma ajuda substancial, se os referidos Centros funcionassem segundo as orientações do documento, sendo ainda, algo utópico.

2.1.6 Programação curricular no Bloco Inicial de Alfabetização

Em relação à programação curricular existente nas Diretrizes Pedagógicas BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012), os professores demonstraram ainda não terem absorvido o rompimento de conteúdos para aprendizagens, quando afirmam que estão conseguindo encaixar o currículo do referido Bloco nos projetos desenvolvidos na escola; afirmam que a programação curricular não se faz clara e que, por tal motivo, acham difícil sua aplicação. É possível observar também a existência de uma preocupação, nas escolas, de vencer os conteúdos por ano, o que leva os professores a fazerem uma divisão bimestral entre os conteúdos que serão trabalhos em cada bimestre. Neste sentido, não se almeja o desenvolvimento pleno dos saberes do aluno, pregados nas referidas Diretrizes.

O rompimento com este tipo de pensamento, por parte do professor, mostra-se como outra grande quebra de paradigma, pois nos ciclos de aprendizagens, o objetivo primordial é a aprendizagem de forma significativa. Neste sentido, o documento do BIA afirma a necessidade de mudança, ao preconizar:

Sendo BIA uma organização escolar em ciclos, pressupõe mudança nas concepções de ensino, de aprendizagens e de avaliação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 14).

Faz-se necessário que o professor avance no sentido de romper com a grade curricular fechada e partir para um efetivo trabalho interdisciplinar com vistas ao pleno desenvolvimento do educando na fase de alfabetização.

CONCLUSÃO

O documento das Diretrizes Curriculares do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) (2012) tem ao seu final, algumas considerações que reforçam as conclusões da presente pesquisa:

[...] o professor do Bloco como o maior responsável pelo êxito dessa proposta; a compreensão de ser alfabetizador letrado compreendendo que letramento não é método, mas que é essencialmente, uma concepção que provoca atitudes e direcionamentos no seu fazer pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 108).

além do fato de que as relações com espaços e tempo reais precisam ser propiciadas pelo professor alfabetizador.

Neste sentido, é possível notar que cada escola tenta adequar seu trabalho dentro das orientações ofertadas pelas Diretrizes Pedagógicas, porém, ainda existe certa resistência, na sala de aula, pelos próprios professores do BIA, quando citam o que não concordam nas diretrizes do referido Bloco. A grande maioria afirma não entender a aprovação automática, os projetos interventivos e de reagrupamento, bem como a organização do tempo/espaços, uma vez que as escolas não possuem espaços adequados para a execução dos mesmos, prejudicando, assim, os resultados obtidos durante o tempo de execução de tais projetos.

Tais reclamações são evidentes ao se observar as escolas. Estas não possuem salas para realizações de atividades diferenciadas, com psicomotricidade – fator importante no desenvolvimento do educando em fase de alfabetização, artes, entre outros. Uma queixa relevante é a falta do professor de Educação Física, ficando para os professores regentes, a função de trabalhar todas as áreas sem terem formação suficiente para tal missão. Os alunos do BIA ficam restritos a, somente, uma recreação, uma vez por semana, deixando de serem orientados no desenvolvimento motor.

Ao término da presente pesquisa, foi possível notar que a aprovação automática ainda é vista pelos professores como um fator negativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, após as visitas e trabalho de convencimento desenvolvido nas escolas aqui analisadas, alguns docentes decidiram uma mudança de postura em relação ao referido tema, pois, não é possível uma mudança de concepção se não se romper com o paradigma da reprovação como solução para atender aos alunos desfasados em conteúdo, se não for possível assimilar na aprovação automática, um maior tempo de aprendizagem para as crianças, além da necessidade de um trabalho efetivo sem que os conteúdos permaneçam fragmentados, com avaliações excludentes, e ainda, sem mudança na postura do professor alfabetizador.

O professor alfabetizador precisa entender que se faz necessário um trabalho efetivo nos dois primeiros anos, proporcionando ao aluno outros meios de aprendizado, outros momentos e, acima de tudo, respeito à individualidade, para que o terceiro não seja, de fato, um problema. Como sugestão, foi levado às escolas que se criem momentos pontuais de estudos das Diretrizes Curriculares do BIA, visando o planejamento coletivo das ações que cada professor poderá desenvolver em sua sala de aula, e avaliações constantes para os ajustes necessários para o pleno desenvolvimento das atividades do Bloco em questão.

Contudo, as Diretrizes Curriculares só ganharão força para deixarem de ser mais uma política pública fadada ao fracasso se, de fato, dispostos a realizar um trabalho efetivo, voltado para a aprendizagem e adequado ao espaço e tempo que se tem disponível em nas escolas, os professores possam fazer acontecer na prática o que está sendo norteado pelo documento do BIA. É possível realizar um trabalho de excelência com base nas diretrizes do Bloco, quando o discurso dos educadores não procurar culpados, mas fazendo a sua parte, com consciência de que é por meio do fortalecimento do trabalho coletivo, que se pode garantir a alfabetização até os oito anos de idade dos alunos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Carmyra Oliveira. **A dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Básica de Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos. Orientação nº. 01/2004**. Brasília, 2004a.

_____. _____. _____. **Ensino Fundamental de nove anos. Orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries) – Introdução**. v. 1. Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2013.

_____. _____. _____. _____. **Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 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 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 01 mai. 2013.

_____. _____. _____. _____. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 01 mai. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes pedagógicas – Bloco Inicial de Alfabetização**. 2. ed. rev. Brasília: SEE-DF, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sônia; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., out. 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Erondina Barbosa da. **O impacto da formação nas representações sociais da Matemática – o caso do curso de Pedagogia para início de escolarização.** Dissertação (Mestrado). Brasília, 2004.

SANTANA, Ana Carmina Pinto Dantas. **Bloco Inicial de Alfabetização – O desafio da mudança.** Brasília: SEE-DF, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE 1

Questionário aplicado aos docentes

QUESTIONÁRIO

1. Quanto tempo atua em turmas de alfabetização?
2. Você conhece as Diretrizes do BIA?
() SIM () NÃO
3. Como você percebe a aceitação dos pais ao BIA?
4. O BIA é uma política pública aplicada aos primeiros anos de escolarização das crianças. Qual a sua maior dificuldade para aplicá-la?
5. Para que as crianças possam obter o sucesso em sua alfabetização e letramento, o BIA, traz em sua organização alguns princípios. A escola onde você atua, possibilita oportunidade de planejamento e execução dos princípios de reagrupamento e interventivo no coletivo da escola? Justifique a sua resposta.
6. O princípio da formação continuada é evidenciado em sua escola? Em quais momentos e como?
7. O que você não concorda nas diretrizes do BIA e por quê?
8. Como tem sido a participação do CRA (Centro de Referência em Alfabetização) em sua escola?

9. Na sua concepção, como se processa a avaliação formativa?

10. Como você percebe o currículo nas diretrizes curriculares do BIA?