

JEANE MARIA BORBA SOUZA

O CICLO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E CAMINHOS PARA O
LETRAMENTO – O CASO DE UMA ESCOLA DE GOIÂNIA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GOIÂNIA -2005

JEANE MARIA BORBA SOUZA LEÃO

O CICLO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E CAMINHOS PARA O
LETRAMENTO – O CASO DE UMA ESCOLA DE GOIÂNIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Educação da Universidade Católica de Goiás como
exigência parcial para a obtenção do grau de
Mestre em educação, sob a orientação da Prof.
Dr.^a. Lenita Maria Junqueira Schultz.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GOIÂNIA- 2005

Esta dissertação foi orientada, avaliada e aprovada pela Comissão de Dissertação da candidata e aceita como parte dos requisitos do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Prática Educativa

Área de Concentração

O Ciclo de Desenvolvimento Humano e Caminhos para o Letramento- o caso de uma escola de Goiânia

Jeane Maria Borba Souza Leão

Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

Comissão Examinadora:

Profª Drª. Lenita Maria Junqueira Schultz (orientadora)

Profª Drª Solange Martins Oliveira Magalhães

Profª Drª. Maria Esperança Fernandes Carneiro

Data

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, **Simon, Paula, Hugo, Paulo** por me ajudarem na digitação e na organização deste projeto e por estarem sempre junto de mim dando-me coragem e incentivo constante.

Ao meu companheiro **Sebastião**, que com amor sempre incentivou os meus estudos e soube compreender os meus limites, estimulando-me a continuar a cada momento de angústia e desassossegos intelectuais na construção deste trabalho.

Aos meus pais, **José e Maria do Rosário**, que me deram a vida e coragem para vivê-la.

AGRADECIMENTOS

À minha Prof. Dr^a. Lenita Maria Junqueira Schultz, que além de ser orientadora, foi amiga e cúmplice deste trabalho, na medida em que se empenhou em ler meu texto, ensinando-me de maneira competente, segura e paciente a buscar os caminhos que nortearam a pesquisa.

Às professoras e alunos sujeitos da pesquisa, minha gratidão por terem compreendido o meu trabalho e se disporem às entrevistas, assim como, permitirem as observações em sala de aula.

Às professoras examinadoras deste trabalho, Prof^a. Dr^a. Solange Martins Oliveira Magalhães e Prof^a. Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro, pela leitura respeitosa e pelas relevantes contribuições.

Aos colegas de mestrado, pela amizade e as alegrias proporcionadas.

À minha amiga Shirley pela disposição de ajudar-me na tradução do resumo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	09

CAPÍTULO I - REPORTE SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO ESCOLAR - VISÃO GERAL.

1.1. Educação Escolar Européia	26
1.2. Educação Escolar no Brasil.....	39
1.2.1. Leitura e Escrita: educação básica	43
1.2.2. Aquisição da leitura e escrita na perspectiva sócio-histórica dialética.....	51

CAPÍTULO II – EVOLUÇÃO DO PROCESSO DO ENSINO ESCOLAR: DO SERIADO AO CICLO DE FORMAÇÃO.....

2.1. A estrutura do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia.....	63
2.2. Novas Formas Pedagógicas do Ciclo: espaço de formação humana	75
2.3. O Reagrupamento.....	78
2.4. Formação do professor.....	82

CAPÍTULO III – CAMINHOS PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....

CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
---------------------------------	-----

RESUMO

Essa dissertação tem como temática o Ciclo de Desenvolvimento Humano e caminhos para o Letramento, apontando o Ciclo como um modelo novo de sistema de ensino com desafios que vão além das mudanças na organização do trabalho e nas práticas pedagógicas. Buscou-se para isso uma discussão sobre os problemas apresentados no ensino fundamental, em relação às deficiências da leitura e da escrita no contexto atual. Ressaltou-se a importância das teorias lingüísticas fundamentados em Bakhtin (1999) e Vygotsky (1998 e 2002). Os estudos referentes aos Ciclos de Formação foram realizados por meio das literaturas de vários autores que discutem essa proposta e os documentos editados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O caráter desse estudo é investigativo, tomando-se como fundamento a proposta educacional desenvolvida no sistema de Ciclo e as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula de uma escola ciclada, compreendendo o movimento histórico dos sujeitos nas práticas socioculturais. Dessa forma, essa pesquisa de abordagem qualitativa, na categoria de um estudo de caso, foi realizada por meio de entrevistas com os professores, coordenador, diretor, corpo administrativo e observações em uma sala de aula do Ciclo II. As atividades aplicadas em sala de aula também foram selecionadas para análise do processo de ensino da leitura e da escrita. As proposições de Bakhtin (1999) e Vygotsky (1998, 2002) serviram como organização dos conhecimentos teóricos para explicação das práticas pedagógicas de leitura e escrita numa sala de aula de uma escola de Ciclo. Essas teorias apontam uma forma dos professores encontrarem o fio condutor dos elementos constitutivos do texto e obterem uma melhor compreensão no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A proposta do Ciclo de Formação propicia um ensino com novas formas de pensar, de agir, de realizar diferentes práticas pedagógicas no ensino fundamental, sinalizando que o professor deve ser desafiado a assumir novas responsabilidades na formação de sujeitos.

ABSTRACT

This study is based on the Human Development Cycle, the ways of learning and how to read and write, pointing towards the Cycle as a new educational model with challenges going beyond the changes in organization work and pedagogical practice. It brings up discussions about problems presented in Basic Education related to the reading/writing deficiencies in the current context, with highlights on the importance of linguistic theories based on Bakhtin (1999) and Vygotsky (1998, 2002). The studies referring to Cycle Formation were carried out through the writings of several authors who argue and discuss this proposal, and documents edited by “Secretaria Municipal de Educação de Goiânia”. It is a research study based on the educational aims developed in the Cycle System and the differences in the pedagogical practices developed by the teachers in Cycle School classrooms, involving the historical movement of the subject in sociocultural practices. So, this qualitative research approach, as a case study category, has been done through interviews with teachers, coordinator, director, administrative staff and class observation of Cycle II. The activities applied in classroom were selected in order to analyze the reading/writing learning process. The proposals of Bakhtin (1999) and Vygotsky (1998,2002) were used to organize the theoretic knowledge which explains reading/writing pedagogical practices in Cycle School Classes. These theories point a way that teachers could find the conducting link among constitutive text elements through a better understanding of the reading/writing learning process. The proposal in Cycle Formation provides an education with new forms of thinking, acting and performing different pedagogical practices in Basic Education, signaling that teachers must be challenged to assume new responsibilities in the formation process of subjects.

INTRODUÇÃO

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade, que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade de sua concepção de mundo.

Gramsci

É possível dizer que estamos vivendo um momento de mudanças no ensino. E hoje, as propostas de implantação, nas escolas municipais brasileiras, de um novo programa de organização escolar, o Ciclo de Formação, visto como um processo para a melhoria do ensino fundamental, têm apresentado experiências significativas de práticas pedagógicas que merecem ser pesquisadas.

Neste sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida com o propósito de investigar as práticas pedagógicas dos professores dos Ciclos, que buscam desenvolver no aluno as habilidades de leitura e escrita. Ao eleger como foco de estudo as práticas de leitura e escrita, tomou-se como ponto de referência o Reagrupamento, isto é, o projeto de ensino-aprendizagem que se sustenta pela necessidade de propiciar novas alternativas que possam superar as dificuldades dos alunos. Com tais objetivos, busca-se, no final da pesquisa, um resultado que possa responder à questão: será que as práticas pedagógicas do professor espelham a proposta política do Ciclo? Diante dos resultados, espera-se provocar reflexões na prática de ensino dos professores e professoras do Ciclo.

Tais preocupações e interesses surgiram a partir da necessidade de conhecer a nova proposta de organização escolar em Ciclo de Desenvolvimento Humano, ao fazer a disciplina Políticas Educacionais durante o mestrado, e pela participação em discussões em sala, com

professores, expondo conceitos relativos ao desenvolvimento da proposta da dissertação e pela minha atividade enquanto professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Goiás por quinze anos. Esse período se seguiu a cerca de oito anos nos ensinos fundamental e médio, na rede municipal e estadual de ensino nas cidades de Formoso e Porangatu -GO.

O ensino tradicional foi para mim, por longo tempo, instrumento de uma prática educacional desenvolvida por meio de controle técnico-burocrático, baseado na organização dos conteúdos curriculares, mais voltado para a reprodução do que para a inovação educativa. Agora, vejo que é necessário assumir uma atitude transformadora da minha prática educativa, por meio de análise crítica e do estudo da realidade, começando, pela análise do Ciclo, buscando conhecer melhor a proposta, para dar início a um trabalho pedagógico inovador.

Nesse propósito, a presente pesquisa busca conhecer o sistema de ensino em ciclos implantado no Município de Goiânia, por ser uma proposta de transformação na estrutura curricular do ensino fundamental que visa a romper com a estrutura do ensino tradicional, principalmente em relação à questão de crianças com deficiência nas competências de leitura e escrita, um dos fatores, na educação básica no Brasil, causadores do grande índice de evasão, de repetência, de distorção idade-série e do insucesso escolar. Essa problemática envolve uma questão preocupante apresentada nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ao divulgar que 59% das crianças da 4ª série não dominam as competências da leitura e da escrita. (FÉRES, 2004, p.6)

Dessa maneira, a presente pesquisa teve como objetivos observar e verificar como as práticas dos professores e professoras do Ciclo II, turma D, lidam com a construção do conhecimento, provocando efeitos no desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos alunos e em que grau essas práticas produziriam melhorias nas capacidades cognitivas dos alunos, principalmente do Reagrupamento. Supõe-se, nesses objetivos, que o papel do professor (a) do Ciclo seja ajudar os alunos a superar suas dificuldades, intervindo com atividades bem planejadas, com metodologias diferentes e dialógicas.

A proposta do Ciclo de Desenvolvimento Humano de Goiânia (1998) pauta-se em novas práticas socializadoras na relação entre educadores e educandos direcionada por uma estrutura a partir de enturmação por idade, isto é, levando em consideração mais a faixa etária

do que o domínio dos conteúdos pelos alunos e pela constituição de um conjunto de professores por Ciclo.

Por meio desse novo redimensionamento do sistema de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME,1998) inovou a realidade do ensino fundamental, apresentando, para as ações práticas pedagógicas e didáticas, um novo olhar norteado pelos eixos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade¹, em conjunto com a noção do tempo de vida e com a organização dos conteúdos, considerando as experiências, os valores e a vivência dos alunos.

Sob esses pressupostos, o delineamento do tema foi-se impondo por meio do levantamento dos pontos críticos, que foram sendo iluminados pela literatura selecionada para estudos relacionados à prática pedagógica do professor(a) do Ciclo e pelas teorias sobre a linguagem, que foram guiando a pesquisa empírica sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula.

Os estudos feitos contaram com um aporte teórico sustentado por diversas leituras relativas à evolução do contexto escolar no século XX e sobre os conhecimentos da linguagem em Vygotsky (1998 a, 2002), Bakhtin (1999) entre outras fontes bibliográficas. Para discorrer sobre as teorias que dão sustentação à proposta e à prática dos professores do Ciclo, foram utilizadas várias obras de autores como Arroyo (2002 e 2000); Lima (2002); Krug (2001); Perrenoud (2002, 2000 e 1999); Freire (1996, 1990 e 1980), e trabalhos de mestrado como Figueiredo (2002); Mundim (2002); Devanir (2004), que discutem como a proposta se apresenta, bem como documentos oficiais que estruturam essa nova forma de ensino escolar, em particular o Ciclo de Desenvolvimento Humano em Goiânia (1997, 1998, 1999, 2000 e 2004) e documentos da secretaria da escola pesquisada (1998, 2000, 2004).

Apresenta-se, aqui, para uma melhor compreensão do trabalho, o conceito de Reagrupamento conforme definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). O termo

¹ O conceito de transdisciplinaridade vem sendo estudado, por vários educadores como Assman (1998, p.95) que afirma “ primeiro, tratar-se de algo mais que a mera intensificação do necessário diálogo entre as distintas áreas e disciplinas científicas, porque a questão que precisa ser explicitada é a da mudança de paradigma epistemológico; segundo, o diálogo entre as ciências será mais profundo se houver uma transmigração de certos conceitos fundantes através das diversas disciplinas”. No Brasil, Edgar Morin é um dos representantes mais assíduos nos congressos que discute essa temática. E a interdisciplinaridade é concebida por Freitas (2002, p.91) “como interpretação de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo [...] tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema”. Assim, amplia a formação geral e fortalece o trabalho de equipe.

“Reagrupamento” surge no Projeto Político-Pedagógico do Ciclo de Desenvolvimento Humano de Goiânia conceituado como

um termo recente na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Porém, apesar da falta de referências bibliográficas sobre o assunto, a capacidade criadora de algumas de nossas escolas tem produzido experiências significativas. Os dicionários em geral dizem que agrupar é reunir em grupos. Reagrupar seria, para nós, fazer novos agrupamentos cujos critérios referem-se à idéia de criar condições e situações para a aprendizagem. (GOIÂNIA/SME, 2004, p.15)

O interesse por esse estudo se respalda na investigação da prática pedagógica no projeto de Reagrupamento realizado pelos professores de diferentes áreas do conhecimento. A pesquisa deteve-se na observação dos alunos do Ciclo II que apresentam dificuldades e deficiências no processo de leitura e escrita que o projeto se propõe a superar com novas formas de aprendizagem.

Atendendo às características arroladas até aqui, foi definido como objetivo geral da pesquisa apreender as práticas pedagógicas dos professores do Ciclo II enquanto atividades propostas para o desenvolvimento de processos cognitivos de leitura e escrita. A partir desse objetivo geral, foram definidos como objetivos específicos:

1. identificar como as práticas pedagógicas dos professores e professoras do Ciclo se articulam com a função básica, de promover a formação do aluno na apreensão da leitura e escrita como momentos inseparáveis de um mesmo processo, a partir da proposta do Ciclo.
2. compreender como ocorre o processo de leitura e escrita no Reagrupamento, como alternativa para propiciar novas formas de possibilitar aos alunos o desenvolvimento dessas habilidades.

Diante da delimitação do objeto de estudo, das definições dos objetivos e da problemática, optou-se pela escolha da pesquisa qualitativa, com enfoque no estudo de caso, para análise da temática.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela motivação dos sujeitos e seu envolvimento no trabalho de busca, que passa a ser essencial no desenho de trabalho do pesquisador. O pesquisador tem de participar, provocar, conversar, enfim, manter-se ativo num diálogo, descrevendo situações em dado momento, em um dado grupo social. A esse respeito, Bogdan;

Biklen (1994, p.11) conceituam investigação qualitativa em educação como aquela “que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Assim, o pesquisador se coloca como um descobridor ativo das significações dos fenômenos que se ocultam na realidade social. Segundo estes autores (1994, p. 48- 49), na investigação qualitativa

[...] a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem quantidades de tempo [...] no local da pesquisa. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimentos, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. [...] a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada com base empírica, de forma direta, mediante observação participante, na modalidade qualitativa, durante um semestre, três vezes por semana, seguindo a programação do Projeto de Reagrupamento, conforme proposta de trabalho no interior da organização da escola de Ciclo. Essas atividades foram organizadas e realizadas pelos professores e pelo coordenador pedagógico da escola em foco, ao longo do semestre. Foram feitas quatorze observações de aulas no Reagrupamento e seis observações dos alunos participantes desse Reagrupamento conjunto com os outros colegas de sala de aula convencional, num total de 210 horas, além de entrevistas (roteiro de entrevista anexo 1) com professores, a coordenadora e a diretora, com a participação da pesquisadora². Segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 134-137),

Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. [...] a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos [e] o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente.

Os sujeitos, entrevistados e observados, participantes da pesquisa, foram todos os professores, em número de seis e 25 alunos do 2º período do Ciclo II, turma D. Destes, foram

² - A pesquisa foi completada em agosto de 2005.

foco de observação, inicialmente, 10 alunos participantes do Reagrupamento que, por motivos diversos, reduziram-se a apenas seis alunos. O objetivo deste estudo é a prática pedagógica voltada para a leitura e escrita, o critério de seleção desses sujeitos foi a observação em sala de aula e entrevistas com os professores do Ciclo II. Para a realização das entrevistas, a escolha foi determinada pela aceitação dos indivíduos dispostos a colaborar.

Todos os envolvidos de alguma forma opinaram na pesquisa sobre as possíveis adaptações e a implantação do novo sistema. Todos os professores entrevistados, de várias áreas do conhecimento, possuem formação superior com pós-graduação na área da educação, sob a orientação de um coordenador pedagógico e de um professor escolhido pelo grupo para dar suporte aos demais, de acordo com o parecer da Secretaria Municipal de Educação/2004.

Conforme as entrevistas com os seis professores de áreas distintas, coordenadora e diretora da escola do Ciclo, foram obtidos os seguintes dados: Todos trabalham na escola desde a implantação do Ciclo na Rede Municipal de Goiânia; dos que ministram aulas no Ciclo II, a maioria deles trabalha na Rede Municipal há mais de 10 anos; três delas formadas em pedagogia, uma é pós-graduada em psico-pedagogia e Arte Terapia Holística, além de participar da ONG chamada Jacarandá da Pedra, duas são pós-graduas em Língua Portuguesa e em Formação em Orientação Educacional, uma é Biomédica pós-graduada em Planejamento Educacional em Saúde Pública, uma professora de Educação Física pós-graduada em Formação em Arbitragem, e a outra, formada em Geografia, pós-graduada em Administração Educacional que leciona geografia e matemática, além da professora de Inglês formada em Letras.

Para tentar organizar o problema a ser investigado, utilizaram-se os passos da investigação qualitativa. O pesquisador despendeu de grande quantidade de tempo em uma escola Municipal de Goiânia, observando alunos em sala de aula que apresentam deficiência na habilidade de leitura e escrita e, conseqüentemente, no êxito escolar. Conforme o sistema estabelecido para o estudo de caso realizado, as observações das aulas foram arquivadas em um protocolo de registro, assim como as entrevistas informais com o diretor, o coordenador e os professores observados, além dos trabalhos escolares mais significativos. (BOGDAN; BIKLEN,1994)

Um elemento importante é demonstrar as características dos alunos escolhidos que apresentavam grandes dificuldades, tanto cognitivas quanto de relacionamento. Essas

informações foram obtidas com a ajuda dos relatórios de avaliação da escola (documentos da Secretaria da escola, 2002/2004), feitos semestralmente pelos professores; pelas observações na sala de aula e com entrevistas. Ao descrever as dificuldades dos alunos, espera-se obter uma idéia das suas potencialidades e de sua personalidade, assim como sua inserção no meio social. Nas transcrições das entrevistas e análise, as identificações dos nomes dos alunos e dos professores são representadas por sílabas e letras aleatórias, que os representam para efeito desse trabalho.

Lu – É um menino de 10 anos, residente no bairro Jardim Goiás, de família pobre. Seus pais não possuem profissão e trabalham fazendo “bicos”. Esse aluno, matriculado na escola em foco no ano 2002, não lia qualquer palavra, nem sequer identificava as letras, utilizando a escrita de forma mecânica, sem atribuir sentido ao que escrevia; em 2003, o aluno desenvolveu-se em alguns aspectos da linguagem, como identificação das letras, sílabas e palavras mais simples, realizando hipóteses de escrita e agrupamentos de letras ainda sem significados, mesmo com a ajuda da professora. Quanto ao comportamento são observadas algumas transformações que valorizam as ações de cooperação. Em 2004, o aluno continuava com dificuldade de leitura e escrita, porém, quanto ao aspecto psicomotor, atingiu bom desenvolvimento, realizando as atividades dadas em sala de aula e em casa, assimilando parcialmente os conteúdos.

Fran – É uma menina de 10 anos, moradora do setor Alto da Glória. De pai desconhecido e mãe auxiliar de serviços gerais, tem como responsável sua tia. A aluna iniciou seu estudo na escola em 2002 com grande dificuldade em leitura e escrita e ainda quanto ao raciocínio lógico matemático. Quanto ao comportamento, apresenta dificuldade em colaborar e respeitar o outro. Em 2004 a aluna consegue atingir, em parte, os objetivos propostos no semestre, pois já respeita as regras e regulamentos da escola e demonstra esforço e desejo de ler e escrever. Porém, apesar do Reagrupamento, ainda apresenta muita dificuldade em escrever, reescrever ou produzir pequenos textos.

And – Com 11 anos de idade, reside no bairro Redenção, na companhia da avó, tendo a tia como responsável. Quanto aos seus pais, não têm escolaridade e são afastados da convivência do aluno. O aluno desde 2002 apresenta dificuldade no processo de alfabetização, pois não pronuncia corretamente alguns fonemas e apresenta dificuldades em expressar palavras com fl, br, pr, gr. Na escrita continua na garatuja, não demonstra capacidade de concentração, nem interesse pelas atividades em sala. É um aluno aparentemente calmo, mas

de reações bruscas. Seu comportamento social é agressivo com colegas e professores, fisicamente e com palavras obscenas. Quando recebe elogios é indiferente. No último semestre de 2004, o aluno apresentava ainda muitas dificuldades na leitura e na escrita, sem sequer avançar na produção de pequenos textos, mesmo com a ajuda da professora. Quanto ao relacionamento social, avança em algumas posturas da comunidade escolar, apresentando algumas mudanças de atitude quanto à relação aluno-aluno e aluno-professor.

Mar – O aluno tem 13 anos de idade e veio transferido da cidade de Uruaçu em 2003, constando desistência escolar no ano 2002. Seu pai é lavrador e sua mãe, do lar, tem sérios problemas com o álcool. Em Goiânia, mora em um condomínio que abriga crianças sem estrutura familiar. O aluno, ao chegar à escola, era pouco participativo, com muitas dificuldades em expressar as idéias e opiniões sobre os conteúdos trabalhados. Não possuía domínio de leitura e nem de escrita, demonstrando, nos semestres subseqüentes, algumas melhoras gradativas, mas continuava lendo somente palavras isoladas, sem atribuir-lhes significados coerentes. No ano de 2004 o aluno continua com dificuldades no processo de leitura e escrita, mesmo estando, desde 2003, participando do reagrupamento para sanar as dificuldades.

Di – É um menino de 11 anos de idade, irmão de Mar, que chegou à escola em 2003, transferido de uma escola da cidade Uruaçu, com os mesmos problemas familiares relatados na vida do irmão. Mora também em condomínio e não tem nenhuma assistência da mãe. O aluno apresenta um comportamento tímido, calado, mas atencioso com todos. Não domina o processo de leitura e escrita, construindo apenas algumas palavras sem domínio de significação. Em 2004, continua apresentando muitas dificuldades, mesmo com todo seu esforço de participação no Reagrupamento. O aluno consegue fazer cópias, mas sem pontuação e sem estruturação dos variados textos.

Ton – É um menino de 11 anos de idade, pai e mãe sem profissão. Em 2004, o aluno apresenta-se disperso nas explicações das atividades trabalhas em sala de aula, brinca muito, e possui dificuldade em se relacionar e respeitar os colegas. Ele não consegue fazer leitura sem ajuda de outra pessoa que possa estar confirmando o seu esforço de leitura. Não possui domínio de produção escrita, mas consegue fazer agrupamentos de palavras.

Assim, esse estudo busca respostas para as seguintes questões: A escola do ensino fundamental, antes seriada, diante da nova proposta de ensino de Ciclo vem cumprindo o seu

papel de desenvolver a leitura e escrita nas crianças? Como está se dando o processo de ensino-aprendizagem das crianças de 09 a 11 anos que ainda não dominam a língua materna, na perspectiva da leitura e escrita, mas que estão enturmadas com crianças de sua faixa etária que já se apropriaram dessas habilidades? Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e professoras de diferentes áreas diante da nova forma de organização do ensino que se evidencia no Reagrupamento? Quais os resultados alcançados no processo de Reagrupamento com esses alunos em defasagem de aprendizagem?

Tentou-se considerar, nesse trabalho as relações educativas fundamentadas numa visão dialética, compreendendo os sujeitos -professor(a) e aluno- não a partir dos fenômenos internos ou como indivíduos passivos, de atitude neutra, mas nas suas possibilidades de relações de aprendizagem por meio da linguagem. A caracterização dos sujeitos da pesquisa apresentada anteriormente constitui uma tentativa dessa aproximação dialética.

Diante disso, enfatiza-se a compreensão dos fenômenos a partir da conveniência do acontecer histórico dos sujeitos sociais, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. Nesta perspectiva, o resultado da pesquisa empírica é fruto de análise das práticas de ensino dos professores e das professoras do Ciclo II, considerando a linguagem como elemento do processo dialógico e do seu movimento histórico social, contribuindo de alguma forma para o crescimento intelectual do aluno e domínio da leitura e escrita.

Acredita-se que, trabalhando nessa perspectiva, estaremos formulando algumas tentativas de respostas a nossa investigação, que se estrutura a partir do alto índice de crianças que não possuem competência para leitura e escrita, mas que deveriam tê-la a partir da 4ª série. Isso evidencia uma falsa ideologia de que a educação é direito de todos. Nesta perspectiva, Patto (1999, p.21) afirma que “o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição apenas de promessa, de sonho e de desejo”.

Essa problemática justifica a construção teórica norteadas pelos seguintes eixos: o processo histórico da organização das escolas em geral, a linguagem como elemento mediador nas relações sociais, o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir das relações com diversos textos de diferentes áreas, a organização do Ciclo de Desenvolvimento Humano em Goiânia e o trabalho pedagógico dos professores dentro dessa organização escolar, notadamente em relação ao Projeto de Reagrupamento, objeto central desta investigação.

No processo da pesquisa dialética, a compreensão dos fatos se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado, em busca do refletir sobre a ação para transformação. Essa perspectiva, que subsidia uma reflexão por parte da pesquisadora, leva-o a um compromisso com a transformação da realidade. Nesse sentido, a finalidade da investigação não é apenas compreender, mas, mostrar resultados (positivos ou negativos) quanto às práticas pedagógicas trabalhadas pelos professores no Reagrupamento com os alunos que não possuem habilidades na leitura e escrita, mas que se propõem a alcançar essa aprendizagem.

Tal finalidade, que supõe o atendimento dos princípios da dialética, aliada ao conteúdo das observações nas investigações, determinou a opção pela escolha de uma pesquisa qualitativa como processo investigativo e, para compreensão dos dados, definiu-se por uma abordagem sócio-histórico-dialética. Buscou-se a possibilidade de discutir, com a mediação de elementos da dialética, se a prática educativa pedagógica realizada pelos professores e professoras das diferentes áreas do conhecimento está promovendo realmente o desenvolvimento dos alunos do Ciclo II em relação à aprendizagem, possibilitando-lhes as transformações qualitativas necessárias à compreensão e a apreensão da leitura e da escrita. (MAGALHÃES, 2004)

De acordo com Vygotsky (2002, p.96 -97).

o desenvolvimento da criança é um complexo dialético caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose em transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processo adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

A partir da análise das entrevistas e das observações foram encontradas categorias que possibilitaram inferir conclusões advindas das investigações: quanto ao professor e à professora, a aparente falha na sua formação; quanto ao conhecimento da teoria da linguagem, dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita por parte dos alunos e as práticas de ensino tradicional; quanto ao aluno, indisciplina na sala de aula, exigência de silêncio. Essas análises e investigações pretenderam compreender as práticas pedagógicas dos professores de diferentes áreas voltadas para leitura e escrita no Ciclo II, turma D, numa escola do sistema de Ciclos, no projeto Reagrupamento.

Durante todo o tempo (210 hs) que a pesquisadora frequentou a escola, foram discutidos com as professoras problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos, as suas histórias de vida, como falta de atenção dos pais, exploração no trabalho,

cuidar do irmão mais novo e os seus comportamentos agressivos com os colegas e professores em sala de aula. Isso foi de grande significado para uma observação mais constante e sistemática, no processo de atuação dos atores no cotidiano escolar. Tais diálogos enfatiza-se, deram origem às mencionadas categorias que serão retomadas no final desse trabalho.

A partir do entendimento revelados pelas professoras, as hipóteses sobre a prática educativa na nova Proposta do Sistema de Ciclo, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME,2004), seriam :

- 1) as professoras e professores devem estar dispostos a incorporar as novas práticas socializadoras do Ciclo na relação educativa escolar;
- 2) as professoras e professores devem ser participantes na formação do aluno, com a obrigação de experienciar problemas e envolver-se com discussões e interlocuções, buscando formar conceitos claros para o trabalho de transformação dos alunos.

A pesquisadora optou pela técnica “estudo de caso”, por representar a singularidade de uma situação que merece ser vista, avaliada e analisada mediante preocupação com o processo de implantação de um novo sistema de ensino que está sendo experienciado. Isto com o propósito de apreender a realidade em foco e apresentar resultados e reflexões decorrentes de um estudo sobre as práticas dos docentes no Reagrupamento, notadamente, em alunos de 9 a 11 anos (apenas uma criança tinha 13 anos), agrupados no Ciclo II, que não conseguiam ler nem escrever com propriedade, um conteúdo exposto.

As características básicas utilizadas no estudo de caso, segundo Lüdke; André (1995) revelam que a pesquisa é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, devendo levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. É importante determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo; os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é maior do que com o produto.

O estudo de caso baseia-se em uma organização específica, que vem comprovar as ações do pesquisador no tema proposto. Assim, as características pertinentes ao estudo de caso são as seguintes, de acordo com Bogdan; Biklen (1994, p. 90):

- um local específico dentro da organização (uma sala de aula dentro de uma instituição escolar, para aquisição das informações necessárias e respectivos registros e sistematização do ouvido e observado);
- um grupo específico de pessoas (classe com 25 alunos foco especial em 06 alunos, 06 professoras, coordenadora e diretora);
- uma atividade da escola especificamente, Reagrupamento, definida pela pesquisadora por ser um projeto de leitura e escrita para as crianças com deficiência nesta habilidade.

As observações feitas em sala de aula e os dados coletados em entrevistas com professores, coordenador e diretor da escola têm como objetivo alcançar uma visão real da situação quanto às práticas que norteiam a ação pedagógica dos professores, o seu preparo e o da escola mediante a nova proposta de ensino – Ciclo de Formação.

Diante da natureza do objeto em estudo e nas entrevistas feitas buscou-se interpretar teorias que possibilitassem trazer alguma elucidação para a questão da competência do professor em lidar com as dificuldades encontradas pelos alunos nas práticas de leitura e escrita numa perspectiva de letramento. Assim posicionam-se Bogdan ; Biklen (1994, p.52) :

Quando nos referimos a ‘orientação teórica’ ou a ‘perspectiva teórica’, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados.

O aspecto relevante da teoria na pesquisa está na possibilidade de um aprofundamento que possa oferecer dados para configuração dos pontos críticos, orientando a coleta dos dados e sua análise. Assim, Bogdan; Biklen (1994) afirmam que uma das possibilidades, na pesquisa qualitativa, é confrontar as observações com as teorias já existentes. Nesse estudo, a análise foi conduzida conforme André (2001), por meio do uso de um plano de trabalho aberto e flexível. Isto abriu uma gama variada de rumos diante da realidade vista, que ia se delineando para que se pudesse (re)examinar aspectos das teorias que estavam sendo utilizadas.

Ao chegar à escola a coordenadora apresentou a pesquisadora a todos os professores, percorrendo as salas de aula e explicando aos alunos que eu estaria observando o desenvolvimento de todos. Em seguida, fez comentários sobre o trabalho de leitura e escrita

que os professores estariam projetando no Reagrupamento, para as crianças que não conseguem ler, especificadamente os alunos de 9 a 11 anos, do Ciclo II, turma D.

O início da pesquisa transcorreu em clima de muito constrangimento e desconfiança, porém a pesquisadora procurou desenvolver seu trabalho de forma amigável com os professores e com o pessoal administrativo, durante as primeiras visitas, por meio de conversas informais. Isto foi necessário para que se criasse uma certa proximidade para a proposição das entrevistas. Esse período durou por alguns dias, até que a pesquisadora se sentisse à vontade para propor a primeira entrevista. Porém, algumas vezes não houve clima para a gravação, tendo-se de fazer anotações logo após as entrevistas, para que as informações adquiridas se transformassem em dados da pesquisa.

No primeiro momento, optou-se por apenas ouvir os professores, transcrevendo seus depoimentos sobre as concepções positivas e negativas do sistema implantado na escola. De modo geral, todos disseram que, no início, quando a secretaria enviou o documento para a inserção do Ciclo, houve muita resistência, mas com tempo e com os encontros proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação foram, aparentemente, tomando consciência da mudança e do novo modelo que estava sendo implantado e incorporando o processo que fundamenta o Ciclo. A partir daí, conseguiram ajustar, com algumas dificuldades, as problemáticas da escola com a linha da proposta do Ciclo de Desenvolvimento Humano.

Nesta perspectiva, tanto a coordenadora quanto as professoras mostraram-se compreensivas à medida que a pesquisadora colocou-se disponível para colaborar no que fosse possível, no trabalho do Projeto de Reagrupamento com os alunos do Ciclo II, turma D. A necessidade de ter mais uma professora para ajudar nas atividades exigidas facilitou a entrada da pesquisadora na sala de aula, para que pudesse fazer as anotações necessárias.

A escola como objeto de pesquisa

A escola objeto da presente pesquisa é organizada no sistema de Ciclo de Formação, uma estrutura inovadora que rompe com o sistema seriado para propor a implantação de uma prática educativa voltada para a formação integral do ser humano. Essa nova organização das atividades escolares leva em conta os diversos ciclos do desenvolvimento humano, respeitando o ritmo do aluno no seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional.

Assim, são colocados na centralidade do processo educativo esses momentos de formação e a escola procura caminhar com esse aluno a partir de onde ele se encontra.

O desenvolvimento da temática que esta pesquisa se dispôs a analisar enfatizou o processo ensino-aprendizagem dos alunos a partir da prática de leitura e escrita e da ação pedagógica do professor do Ciclo de Desenvolvimento Humano, tendo como suporte a linguagem como elemento dinamizador das relações e da consciência do aluno de si mesmo.

A escola escolhida para o estudo de caso é uma escola pública, municipal, situada no bairro Alto da Glória, em Goiânia, antes um setor periférico, pobre, hoje, com vários edifícios residenciais que circundam a escola e um Shopping, revelando uma realidade dicotômica em relação ao meio em que vive a maioria dos alunos da escola. É uma escola de porte médio com pequenas benfeitorias obtidas por meio de lutas dos professores e funcionários, atendendo crianças originárias principalmente de famílias carentes da região. Além desses, atende ainda, filhos de profissionais liberais, de professores, de prestadores de serviços, funcionários públicos, comerciantes, dentre outros. A escola foi criada pela lei nº 5.094 de 8 de julho de 1979, e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação em 20/07/1981, com a portaria nº 113. A implantação do sistema de Ciclo de Desenvolvimento Humano deu-se em 1998.

A escola possui uma estrutura física antiga mas em bom estado de conservação e oferece, segundo depoimento dos professores, um bom serviço quanto à merenda escolar e à assiduidade do corpo docente. Apesar de possuir um espaço limitado para acomodar todas as dependências necessárias para um ambiente escolar, a boa vontade e a integração do corpo administrativo conseguem organizar minimamente os materiais que a instituição possui. Ela é dividida em 10 salas arejadas, cada uma possui cerca de 25 a 30 alunos, uma sala de Diretoria, uma secretaria, em cujo espaço estão arquivados os dossiês dos alunos, um único computador e outros equipamentos didáticos, uma sala para professores e professoras, onde eles discutem problemas da escola, dos alunos, planejam e estudam, e uma cozinha com espaço suficiente para o armazenamento dos alimentos e a preparação da merenda escolar.

Quanto à estrutura administrativa, os cargos e funções existentes são: diretora, secretária, auxiliar de secretaria, coordenadora pedagógica, professores, porteiro, merendeiras e faxineiras. O quadro docente é composto por educadores/educadoras graduados e com especialização que participam de programas e cursos de capacitação oferecidos pela

Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de formar o professor dentro das propostas de trabalho do Ciclo de Formação, porém alguns professores relataram que, por possuírem uma carga horária intensa, nem sempre têm tempo para participar de todos os cursos oferecidos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2004) da escola apresenta como ponto de referência para as atividades planejadas a problemática sócio-cultural, econômica e política do local onde a escola está inserida. Nesta perspectiva, devem ser incluídos o exercício de respeito às diferenças individuais e diversidade culturais e o espírito de solidariedade dentro e fora da escola.

Segundo o PPP (2004) é a partir da realidade do aluno que a escola proporcionará um padrão de qualidade no ensino, o qual deverá ser estruturado na ação pedagógica do professor, que mediará a construção do conhecimento pelos alunos. As experiências vividas passarão a ser analisadas e refletidas com a comunidade escolar. Para tal, os alunos estarão expostos a:

- situação de desafio;
- produção de um saber criativo;
- valorização dos conhecimentos adquiridos anteriores;
- respeito à cultura do aluno e aos conhecimentos que o aluno já traz consigo, partindo destes para atingir outros;

Todas essas ações serão desenvolvidas para atingir seu objetivo geral, que é garantir o acesso permanência dos alunos na escola. Para a solução de problemas, o aluno será levado a propor resoluções de maneira crítica e aberta, construindo seus conhecimentos. A escola procura propiciar informações e discussões que levem os alunos a compreender a origem, os motivos, os desdobramentos e as implicações políticas dos principais problemas brasileiros:

- Violência – doméstica, urbana, contra as mulheres, crianças e outros.
- Drogas
- Hábitos de saúde
- Trabalho
- Consumo – hábitos alimentares

- Meio ambiente
- Sexualidade
- Patrimônio

O Projeto Político Pedagógico (2004) da escola, sustentado pelo Ciclo de Formação, parte do pressuposto de que o aluno constrói seu conhecimento a partir de uma prática pedagógica marcada pela participação do aluno. Para tal a análise das informações coletadas foi discutida e é apresentada nos capítulos dedicados especialmente a descrever as lutas por mudanças no processo de formação escolar e, conseqüentemente, da prática do professor e da professora.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro faz um reporte da educação após o advento da primeira revolução industrial e o surgimento da educação escolar européia e brasileira na idade moderna. Nesta época, surge a escola pública, não a serviço do homem, mas da fábrica, com o objetivo de preparar mão-de-obra para a indústria. O modelo de prática de ensino era marcado por tendências tradicionais impostas por uma lógica voltada para disciplinar o homem. Neste contexto, a leitura e a escrita eram tratadas e ensinadas de forma autoritária, massificada e decodificada.

No segundo capítulo discute-se a temática da pesquisa, situando a problemática das práticas de leitura e escrita a partir do Ciclo de Formação, proposta que desafia o ensino tradicional e excludente, com mudanças na prática escolar. Assim, mostra-se que teorias têm fundamentado o Ciclo, descrevendo-se as novas políticas para a ação pedagógica dos professores. A discussão levantada é se o Ciclo, propondo novas formas de trabalho no interior da organização escolar, como o Reagrupamento, que se caracteriza como uma possibilidade de alternativas para sanar as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita, consegue levar os professores a apresentarem novas práticas pedagógicas. Neste sentido, acrescenta-se que a Proposta do Ciclo de Desenvolvimento Humano (1998) destaca que a apreensão da leitura e da escrita, enquanto práticas, constituem instrumentos básicos que potencializam o desenvolvimento do raciocínio do aluno, sua criatividade, seu pensamento autônomo e sua capacidade de formular críticas, considerando o seu contexto sócio-cultural.

No terceiro capítulo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de um estudo sobre a relação da linguagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno no processo da leitura e escrita. Este capítulo dedica-se, também, a descrever e analisar as práticas pedagógicas dos

professores de área do Ciclo de Formação que consideram contrariamente à teoria que embasa os Ciclos de Desenvolvimento Humano o professor/professora de Língua Portuguesa como o único responsável por capacitar o aluno nas habilidades de leitura e escrita, pois não se dão conta de que a linguagem está presente na sala de aula tanto nos atos de fala, quanto na interpretação, na escrita, na leitura. E, com o auxílio do estudo da linguagem numa perspectiva sócio-histórico, por meio das idéias de Bakhtin e Vygotsky, aponta-se um caminho para a reflexão das práticas pedagógicas que direcionam estratégias e procedimentos que levam o aluno a apropriar-se da leitura e escrita, numa perspectiva flexível e dialética, por meio do contato com distintos tipos de textos em situações criadas pelas necessidades das disciplinas.

Por fim, nas considerações finais, são pontuados alguns elementos indicados no movimento das práticas pedagógicas de leitura e escrita, com o propósito de reforçar premissas importantes para o repensar da construção das ações pedagógicas no ensino fundamental, a partir de uma relação educativa fundamentada numa versão dialética. Tudo isso visando à melhoria do conhecimento intelectual do aluno e ao conhecimento teórico-prático do professor e da professora³ na atual proposta de ensino do Ciclo de Formação.

³ Esclareço que nesta introdução tentei respeitar a distinção de gêneros ao referir-me a professores e professoras, por convicção sobre a necessidade da valorização da mulher. No entanto, no decorrer do trabalho, por sua extensão e pelo risco de torná-lo mais pesado e cansativo para o leitor, utilizei a forma masculina que tradicionalmente e oficialmente, na língua portuguesa, engloba a feminina, embora melhor seria o contrário, pois a predominância entre os professores é do gênero feminino.

CAPÍTULO I

REPORTE SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO ESCOLAR -VISÃO

GERAL.

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode modificar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação mais radical do que à primeira vista parecia possível.

Antonio Gramsci

1.1. Educação Escolar Européia

No século XIX, o mundo viveu uma enorme expansão do sistema educacional, principalmente na educação básica, tendo a primeira revolução industrial⁴, em 1780 (PATTO,1999), como grande responsável por essa expansão e pela modernização das sociedades. Levando em conta a influência desse fato, Manacorda (2000, p.115) ressalta que

a 'escola' [...] enquanto estrutura específica de formação de um determinado tipo de homem 'dividido', nasce historicamente no interior das classes

⁴ A primeira revolução industrial (1760-1850); a segunda revolução industrial: final do século IX e século XX e a terceira consiste na globalização, produção flexível e a terceirização ano de 1920. (CARNEIRO, 1980, p.41)

possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que [...] apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da revolução industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade.

A educação, segundo Pires et. al. (1991), é considerada, em sentido amplo, como um conjunto dos processos formativos que ocorrem no contato direto com uma instituição social: uma família, uma igreja, uma fábrica, podendo-se efetuar também em outras instâncias educativas de maneira informal, sem assumir o contorno de um conjunto de ações expressamente orientadas, mas influenciando nos hábitos e comportamentos das pessoas, conscientizando-as de que pertencem a certa categoria social.

Ela se colocava presente na vida do homem mesmo antes da criação da escrita e do alfabeto. A educação primitiva era transmitida de maneira informal, do mais velho para o mais jovem, havendo a transmissão de experiências, valores e cultura. Todo adulto ensinava às crianças suas experiências de vida e de trabalho.

Historicamente, assim, é exatamente da educação, confinada no interior da 'família' a educadores especialistas, aos filhos dos poderosos [...] e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes, que surgem as primeiras escolas 'públicas', ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. (MANACORDA, 2000, p.117)

Pires et. all (1991) relatam que, a partir do ano 900 d.C., na China e na Europa, iniciaram a construção das primeiras máquinas, o que pode ser considerado como os primórdios da Revolução Industrial no século XVIII. Os operários dessa indústria incipiente não possuíam qualquer educação formal, porém revelaram capacidade de inovação na civilização industrial. Na Inglaterra, pode-se considerar que a instrução foi implementada no início do século XIX, no seio dessa revolução, porém pode-se constatar um nível de instrução baixo e nenhuma preparação técnica nas escolas. Os autores ressaltam que, desde muito cedo na história da humanidade, encontram-se escolas destinadas a preparar os jovens para objetivos específicos.

No Egito e na Mesopotâmia, os estudantes ascendiam a escribas, os que escreviam na língua materna. Na Grécia, a oratória, a palavra, a língua dominada e dominadora, dava acesso às carreiras jurídica e política. Portanto, a educação era uma educação não ritualizada - sem requisitos de entrada, sem exames, sem graus - e as capacidades do educando eram

testadas pela prática. Todavia, na Europa, a partir da Idade Média, esta educação começou a ser ritualizada progressivamente e surgem escolas à volta das cátedras e dos conventos, com a expansão do Cristianismo. Os grupos profissionais tornaram-se politicamente poderosos e estabeleceram uma sólida organização coletiva. Surgem, então, as exigências de uma longa aprendizagem, os exames – com a apresentação e a avaliação, por um júri, da obra-prima e cerimoniais de promoção. De qualquer modo, a escola, com características atuais de universidade, de ensino para as grandes massas e de obrigatoriedade, não se impôs senão a partir do século XIX com influência do modelo das grandes fábricas onde passou a preparar técnicos para o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, durante muito tempo, a escola processava-se numa relação direta entre educadores e educandos, essencialmente como uma construção social fortemente condicionada pelos agentes educativos que ocupavam uma posição dominante na relação educativa. Ela surge “para atender novas necessidades da sociedade, ler e escrever passam a ser habilidades social e culturalmente importantes”, afirma Bussmann et.al., (2002, p.136).

Nesta perspectiva, o autor reconhece que o processo histórico escolar torna-se marca do desenvolvimento humano e reforça:

Com o desenvolvimento das sociedades vai se tornando parte do ideário social a necessidade de escolarização das pessoas, tanto para atender necessidades da vida do trabalho quanto para uma formação humana mais ampla e abrangente proporcionada pelo contato com os conhecimentos formalmente organizados. A instituição escola passa a ser entendida como um dos locus de democratização das relações entre os homens. O professor, por sua vez, quer seja contratado pela igreja, quer pelo Estado, quer pela iniciativa privada, é o responsável pela tarefa de ensinar. (BUSSMANN et. al., 2002, p.136)

Diante disso, fazem-se necessárias reflexões sobre a educação que pode ser exercida por todos sobre todos indiscriminadamente indicando algumas das peculiaridades das instituições escolares.

Pires et al. (1991, p.76) afirmam que, no período da expansão da escolaridade, no século XIX, o Estado assume o controle total do ensino e revela que a administração pública “ não é feita sem conflitos com outras instâncias educativas, ocorre com as privadas e em particular com a Igreja”. É neste século que a escola adquire a concepção de uma nova igreja cívica do povo e o professor a concepção de sacerdote do ensino, evangelizador, apóstolo

(laico) da religião social, a quem se impunha o dever sacratíssimo de formar os futuros cidadãos e de ser um modelo de virtudes, exemplo de compostura, bondade e método de trabalho.

Numa análise da situação da educação no ocidente, percebe-se, no século XIX, o marco inicial da criação e de estruturação dos sistemas públicos nacionais de ensino pela imposição da escolaridade obrigatória e do alargamento da oferta escolar e um crescimento rápido e contínuo dos efetivos escolares (alunos, professores, edifícios escolares). Isto se traduziu no crescimento das taxas de escolaridade sob o impulso ou a égide do Estado e, no século XX, ocorreram a sua consagração, sua expansão e, paradoxalmente, seu declínio.

De fato, o crescimento das escolas fez-se, inicialmente, em nome do progresso da consolidação do Estado Nação e da integração cívica, social e laboral de crianças e jovens, principalmente, em decorrência do crescimento econômico, da mobilidade social e do desenvolvimento do capital humano⁵.

Pires et al.(1991, p.74) pontuam essa questão afirmando que,

[..] a partir das revoluções liberais que nos diversos países europeus foram derrubando os antigos regimes, foi-se desenvolvendo a idéia de que à educação competia um papel fundamental no progresso e na harmonia social: em vez de ser um privilégio concedido a alguns deveria ser um direito aberto a todos.

Efetivamente, o surgimento do entusiasmo pela educação no ocidente, a partir do século XIX, com a revolução Francesa e com influência do iluminismo, levou à difusão da escola para solucionar os problemas da nação europeia. Na França e em Portugal, o desenvolvimento do progresso educacional foi motivo de muita preocupação devido à expansão do ensino em pouco espaço de tempo e a massificação da escola imposta pelo seu poder vertiginoso na preparação da mão-de-obra requisitada pela necessidade econômica dos

⁵ Para compreender o significado do Capital Humano, faz-se necessário entender como se articula no desenvolvimento do sistema capitalista. Para apreender o seu conteúdo, Patto (1999, p. 32-33) afirma que a revolução industrial em 1780, foi o marco para o surgimento de nova organização da vida social. O trabalhador assalariado constituía grande força produtiva que enriquecia o capital. Este “vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e cérebro. São eles que vão formar o contingente dos trabalhadores da indústria e as populações pobres das cidades, submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos, mas dos quais não podiam fugir. Marx na elaboração de seus textos de acordo com Manacorda (2000, p.50) afirma “que o trabalhador cada vez mais se empobrece enquanto a força criativa do seu trabalho passa a se constituir frente a ele como força do capital, como ‘potência estranha’ a ele ‘se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza’. Nesse sentido, entende-se que o sucesso das empresas está diretamente ligado ao trabalhador (capital humano), responsável pelo aumento do capital.

países. Foucambert (1994) declara que:

O desenvolvimento industrial exigia uma nova qualidade de mão-de-obra. Bem- adaptada ao feitiço e à natureza das comunidades rurais, a comunicação oral passou a ser insuficiente nas empresas e na organização progressiva dos aglomerados urbanos. Desenraizado ou de passagem, o operário precisava, para ser rentável e sobreviver, buscar informação em outro lugar que não mais a transmissão oral [...] o uso da escrita era muito raro e consistia em assinar e consignar indicações de preços, quantidade, datas etc. (FOUCAMBERT, 1994, p.107)

Neste período, Pires et al. (1991) ressaltam que Portugal teve um novo impulso na educação escolar desde as primeiras letras, ressurgindo a idéia de que à educação competia um papel fundamental no processo e na harmonia social, libertando o homem da ignorância sobre o mundo onde vivia. Na França, Lobrot (1995) afirma que a instituição escolar teve o seu principal impulso nas leis escolares de Jules Ferry, de 1880 a 1831. O processo de nacionalização do ensino, procurando a sua legitimação numa nova relação escola-nação-território, fez do Estado, tanto em Portugal como em França, o substituto da igreja na sua missão educadora do cidadão e da escola, o seu instrumento privilegiado.

Do outro lado do Atlântico e já no início do século XX, a educação no Brasil, segundo Teixeira (1957) permaneceu em grande atraso em relação à Europa. A idéia da necessidade da educação pública para todos levou anos e anos para ser confirmada. Assim é o que observou o autor na seguinte declaração:

Em fase do nosso atraso econômico, seria utópico pensarmos no Brasil em propiciar uma educação secundária gratuita a todos ou quase todos os adolescentes. Mesmo em relação ao ensino primário, só uma mudança de mentalidade no nosso país poderia permitir a obtenção de recursos financeiros para torná-lo eficiente e acessível a todos. (TEIXEIRA, 1957, p. 137)

Dessa forma, entende-se que no discurso da época percebia-se o descaso pela realização de um sistema de educação para todos, assim como a indisfarçável preocupação em desenvolver um sistema de educação de elite. Pois, segundo Teixeira, emergimos da estrutura de uma sociedade “que não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes”. (TEIXEIRA, 1957, p. 95)

Retomando os estudos realizados na Europa, tem-se que Lobrot (1995) aponta, na

França, o rápido avanço da escolarização, observado nos números consideráveis de alunos acolhidos pelo sistema. Em 1900, o ensino secundário público e privado eleva-se a 200 000 alunos; em 1940 passam a 450 000; em 1955, para 800 000 e, em 1968–1969, para aproximadamente mais do dobro. No ensino Técnico, de criação mais recente, o crescimento é ainda mais notável: em 1920 são 65 000 no período pré- guerra; 260 000 em 1950; 410 000 em 1960 e mais de meio milhão em 1969, multiplicando-se cerca de 20 vezes. Este fenômeno de crescimento contínuo da população escolarizada, desde o início de século XX, não se limita a acontecer somente na França, mas em todos os países industrializados.

Na Inglaterra, nesse período, em função dos acontecimentos ocorridos pela força do liberalismo político, a educação de iniciativa privada teve estímulo, porém não impediu a possibilidade do desenvolvimento de escolas elementares e secundárias, com recursos financeiros do governo nacional. De acordo com Teixeira (1957, p.137), “o fenômeno foi considerado uma revolução silenciosa”.

No Brasil, segundo Romanelli (2003), percebe-se somente nas décadas de 1940 a 1970, um esvaziamento da população ativa nos setores da agricultura, pecuária e extração vegetal em virtude do crescimento nos setores secundário (industrial) e terciário (comércio, administração, transportes, prestação de serviços, comunicação etc.), mais dinâmicos e modernos. Houve segundo a autora, um aumento da necessidade de ensino profissional que preparasse mão-de-obra para esses setores. Ocorreu com isso o crescimento de demanda efetiva de educação, embora longe do quantitativo de expansão do sistema educacional europeu, notadamente, francês e português, examinados mais detidamente no presente trabalho.

Neste período, devido às mudanças sócio-econômicas, no Brasil cresceu significativamente a demanda por escolas, porém o número delas não foi suficiente para contemplar a população em idade legalmente apropriada para receber educação institucionalizada. Segundo os dados apresentados por Romanelli (2003, p. 64 e 76): entre 1940 e 1970, a população escolarizável da faixa etária de 5 a 24 anos ultrapassou o dobro do que em 1920, ano em que essa população era de apenas 9%; em 1940, já era de 21,43% e em 1970 chegou a 53,72%. Portanto, os números de matrículas quadruplicou no ensino primário.

A autora procura esclarecer a impossibilidade de apresentar dados exatos no ensino primário na faixa etária de 7 a 11 anos devido à desordem das estatísticas escolares referentes

às matriculas desses alunos que deveriam, normalmente, estar no ensino primário. Tal dificuldade foi agravada por fatores como os altos índices de repetência e o ingresso tardio na escola. Assim, conclui a autora que a população das escolas primárias quadruplicou, num prazo de 30 anos, embora precariamente, pois esse crescimento exigiu a contratação de significativa quantidade de professores não formados para atuar no ensino elementar.

Pires et al.(1991), também confirmam essa expansão, no final do século XIX, em Portugal, ao declarar em que a rede de escolas públicas teve grande impacto no ensino primário e secundário. No entanto, nesta época, Portugal não se equiparava aos países europeus mais desenvolvidos (França, Inglaterra, Alemanha) que haviam praticamente escolarizado todo o grupo etário correspondente ao ensino primário.

Os estudos revelam, portanto, que Pires et al. (1991) e Lobrot (1995) assinalam a criação e o desenvolvimento da escola pública de massa, na França e em Portugal, permitindo uma visualização da racionalidade da contribuição histórica do ensino básico e de formulações legais que mostram alterações ocorridas ao longo dos tempos, caracterizadas pela sociedade industrial moderna e reforçadas pelas instâncias técnico-científicas. Portanto, segundo os autores, o paradigma educacional, no final do século XIX e início do século XX, era fundamentado na aplicação racional da técnica às atividades humanas pela crença no progresso material. A educação escolar, neste sentido, aponta como um instrumento de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

Em 1774 surge, em Portugal, o ensino elementar, diferenciado do ensino secundário, que constituía o sistema de educação popular dedicada à “pequena aprendizagem”. A partir daí o Estado começa a assumir um papel predominante na educação escolar.

O papel estratégico do Estado, enquanto promotor de uma política de rede generalizada a toda a população estudantil, garantia a tutela pedagógica e técnica, à mercê da definição das orientações gerais a que deve obedecer a educação em todos os níveis. Interessava à ditadura pombalina essa tutela pedagógica, que se revertia em ideológica.

Na educação escolar contemporânea, em Portugal, a preparação prática-profissional ocupa um lugar acessório “preparando, sobretudo, mão-de-obra qualificada para setores mais desenvolvidos do comércio ou da indústria” (PIRES et.al. 1991, p.76). O ensino secundário ocupa um lugar particular pela cultura geral humanística e pela cultura científica abstrata

dirigida a alguns, distinguindo-se do ensino primário dirigido a todos.

No período do século XIX, Portugal teve um novo impulso na educação escolar desde as primeiras letras, ressurgindo a idéia de que à educação competia um papel fundamental no progresso e na harmonia social, libertando o homem da ignorância sobre o mundo onde vivia.

No Brasil, de acordo com Romanelli (2003), mais tardiamente, porém não muito diferente do ensino na Europa, observa-se que o ensino secundário, seletivo e propedêutico que preparava para o ingresso no ensino superior possuía maior prestígio que outros, porque classificava o aluno e o lançava entre os privilegiados que poderiam alcançar o ensino superior enquanto o ensino primário era a escola comum, que educava a maioria dos brasileiros para habilitá-los ao trabalho nas suas formas mais simples, por meio das técnicas de ensinar a ler, escrever e contar.

Em Portugal, a escolaridade, universal, obrigatória e gratuita foi constituída sob a organização burocrática do Estado mediante uma longa evolução. Com a expansão da rede escolar verificou-se o seu controle em múltiplos aspectos, tais como nomeação de professores e os diretores das escolas; definição dos programas e dos cursos; aprovação dos manuais escolares; construção das escolas e sua manutenção; estabelecimento dos processos de avaliação e de toda a regulamentação da vida escolar. Assim, o ensino em Portugal era predominantemente ministrado pelo Estado e o ensino particular, um sistema subsidiário também dependente do ensino público. (PIRES et al. 1991)

Na França aqueles que se interessavam pela escola a partir de Jules Ferry (1832), Ferdinand Buisson (1841), Passeron (1940), queriam uma escola única, livre e igualitária, a escola do povo. Esta ideologia era dita democrática propondo a igualdade de todos perante a sabedoria e a promoção da igualdade de oportunidades independentemente das origens, uma escola que não fosse vítima da reprodução social. Mas, ao contrário, a educação escolar foi desenvolvida, desde suas origens de modo complexo e multidimensional mediante um modelo principalmente tecnicista, pragmatista e seletivo com preocupações organizativa e tecnocrática o que resultou em uma grande distorção do processo educacional.

Lobrot (1995, p. 74) critica a prática organizativa utilizada pela escola francesa:

Propõe que as crianças sejam sujeitas ao mesmo tipo de tratamento, de ritmo, de regime, aos mesmos quadros, de tal maneira que apenas se possam diferenciar em função das suas aptidões, como se estas fossem dádivas da

natureza, ao mesmo nível da cor dos cabelos e da altura e não dependessem da família, do ambiente, ou seja de fatores desiguais.

Na passagem do século XIX para o século XX, dá-se a afirmação do direito universal à educação escolar que passou progressivamente à obrigatoriedade da escolarização, ou seja, à escola compulsiva. O malogro desse ensino opressivo é sustentado pela maneira de se ensinar à criança, desprezando toda sua subjetividade e liberdade, por meio da prática de ameaças e opressão.

O aluno já não é o ser humano, com a sua óptica própria, os seus interesses, as suas necessidades pessoais, é uma máquina, um robô. A maneira de o por a funcionar é a ameaça, certamente que não a ameaça de castigos físicos, como antigamente, mas de castigos psicológicos. (LOBROT, 1995, p.82)

A obrigatoriedade da escola elementar francesa, de modo autoritário, era reforçada com outras medidas que acentuava a obtenção de diploma escolar como índice de sucesso ou insucesso do aluno na escola.

Diante disso, Teixeira (1957, p.36) declara que, na França, “criou-se, é certo, um sistema popular de educação, mas conservou-se, ao lado, o sistema de educação de classe. O espírito “primário” dominava o sistema popular; o espírito “secundário” dominava a elite”.

Em Portugal, no início do século XX, ao lado da escola primária e secundária, surgiu, então, a escola pré-primária. Assim, “a influência da escola alarga-se em vários sentidos: num sentido temporal desde a idade da escola primária (3 a 4 anos) até a universidade e o ensino pós- universitário. Num sentido horizontal, incluindo no seu âmbito muitas formações que antes se obtinham fora da escola”. (PIRES, et al. 1991, p.78)

O crescer da importância da escola, no ocidente, em geral, coincide com a intervenção dos poderes públicos na sua construção, na formação dos professores e nos subsídios aos alunos, além do controle sobre programas, textos, avaliações e certificados de estudos. Com essas medidas e várias reformas, a escola passou de um meio de educação de alguns para a situação educativa universal, por onde todos devem passar.

Nesta luta, o Estado Francês, e o Português , assim como outros da Europa, pretendiam alcançar a universalidade do sistema de ensino por meio da instrução primária elementar, mas a procura pela escola não se confirmou nem pela universalidade nem pela gratuidade. Na verdade, a simples gratuidade do ensino não foi suficiente para a procura

universal da educação. Conseqüentemente, mesmo com alguns anos de escolaridade obrigatória, o analfabetismo continuou em grande proporção na população egressa do sistema escolar.

Surge, então, a Organisation de Cooperación at de Developpement Économique (OCDE), em 1950, que conduziu o Plano Regional do Mediterrâneo (PRM), por iniciativa e a pedido de Portugal, o qual deu novo impulso ao desenvolvimento na educação escolar, refletindo numa notável expansão qualitativa e quantitativa. Tudo isso ocorreu em face da necessidade de mão-de-obra qualificada para suprir as exigências do desenvolvimento econômico e social de cada país. Esse plano envolveu seis países da região mediterrânea: Portugal, Espanha, Itália, Iugoslávia, Grécia e Turquia.

Em conseqüência desta expansão econômica do mundo moderno, foi proposto o prolongamento e reforço da escolaridade obrigatória de quatro anos para seis anos, sob o poder coercivo de que o Estado dispunha. Diante disso, Pires et. al. (1991), deixam explícito que é necessário compreender as razões das diversas tentativas de reforma e de inovação educacional ensaiadas ao longo do século XX, marcadas, uma e outra vez, pelo insucesso e pelo desconhecimento do significado da verdadeira educação. Entre as reformas ocorridas para abranger a escolaridade universal, convém destacar as que decorrem de fatos como a escola ter passado, durante este século, de um contexto de certezas (preparação para a inserção na divisão do trabalho), para um contexto de dúvidas (conseqüências do malogro dos resultados esperados da escola de massas). Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-se com a produção de desigualdades e deixou de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto.

Voltando à França, no período de 1901, evidencia-se um quadro de descaso para com a educação primária:

É aflitivo verificar como é tratada, em inúmeros documentos oficiais antigos e recentes, a educação na escola francesa, principalmente quanto à problemática do insucesso das crianças, esses marginais que são encarados com compaixão e sobre os quais se afirma que é necessário, pelo menos, facultar uma boa profissão. (LOBROT, 1995, p. 87)

A idéia de que deveria haver um ensino de escolaridade básico, universal, obrigatório e gratuito resultou na responsabilidade do Estado em relação a uma política direcionada a proporcionar, a todos, um nível mínimo de educação, isto é, de tornar universal a educação

ministrada na escola. Contudo, diz Lobrot (1995), obrigar os indivíduos a irem à escola significa que não se concebe a aprendizagem pela sua própria escolha, mas apenas como uma obrigação social, pois os alunos não podem expressar um desejo por alguma coisa que não conhecem. Por isso, é necessário, antes de tudo, apresentá-los ao saber.

Também em relação à Educação na França, Foucambert (1994) argumenta que a leitura era um processo esquecido, favorecendo apenas a escrita como veículo necessário para o desenvolvimento econômico. Assim apresenta o modelo escolar:

Será imposto o sistema em que todos os alunos se sentam de frente para o professor, em que uma turma de criança de idade ou saber semelhantes recebe o mesmo ensino, de maneira simultânea, sem estabelecer nenhuma relação entre si, rejeitando-se violentamente o modelo de escola mutual, que propicia o aprendizado pela interação entre pares.

Serão utilizados os métodos que combinam os elementos simples entre si, a fim de obter, de maneira sistemática, sílabas, palavras, frases, que serão ditas de voz alta. A sessão de “leitura” soletrada será mantida durante todos os anos da escolaridade, conservando seu aspecto oral e coletivo. (FOUCAMBERT, 1994, p.110)

Lobrot (1995) critica este sistema opressivo de obrigar as crianças a irem à escola, decidindo tudo o que elas e os seus professores deveriam fazer. Neste sentido, o autor percebe uma atitude formalista, em um sistema hierarquizado, em que todos os alunos são sujeitos ao mesmo regime medíocre imposto aos indivíduos que são obrigados a realizar atividades de aprendizagem. Isto levou a sérias conseqüências, como o alto índice de analfabetismo, pois na França em torno de 50% da população adulta já passara pela escola.

Esta obrigatoriedade fez Lobrot (1995, p.76,77) afirmar que

[...] este sistema supostamente democrático de uma educação igualitária, na realidade é o mais antidemocrático e seletivo, [...] pois se percebe que estabelecem regras extremamente rigorosas, verdadeiros arquétipos relativos aos objetivos pretendidos. Com efeito, não visam a igualdade, mas sim à igualização, à indiferenciação e à nivelção.

O autor revela o seu sentimento de descontentamento pelo ideal de ensino-aprendizagem elitista imposto e opressivo ser inatingível para grande parte das crianças, principalmente, no que tange ao processo de leitura, pois algumas crianças que não conseguiam aprender a ler, oriundas de classes sociais inferiores, segundo Lobrot (1995, p.78),

[...] reprovaram aos seis anos e que aos dez, se encontram nos centros de reeducação, praticamente irrecuperáveis [...] porque os professores não capacitavam melhor as crianças para comunicação oral e escrita, deixando-as em desvantagem lingüística, cultural e psicológicas com alunos de um nível superior.

Assim, o autor reflete que a impossibilidade de essa criança aprender deixava-a constringida ao afirmar que

esta criança sente, confusamente, que a aprendizagem da leitura é algo essencial no sistema, algo de extremamente valorizado e toma consciência de que transgrediu essa lei fundamental. A partir de agora, torna-se um marginal, um pária e sabe-o. E, aliás, faz-se questão de que o saiba. (LOBROT, 1995, p.78)

Dessa forma, “aquilo que era de início uma diferença social, transforma-se numa inferioridade que, seguidamente não cessará de ser confirmada pelo sistema das seleções e das passagens aos níveis superiores” (LOBROT, 1995 p.78). Isto ocorreu mais no ensino primário, no qual foram criadas turmas de adaptação, de recuperação, de transição e os centros de reeducação para os alunos a quem o sistema não facultou alternativas para um outro nível de desenvolvimento.

No Brasil, não muito diferente dessa perversa realidade, ainda hoje, são encontrados jovens que não saber ler nem escrever, egressos das escolas em que o número de alunos ultrapassa o limite adequado e a falta de recursos e professores com uma tripla jornada de trabalho e baixos salários fazem parte da realidade escolar brasileira. Esta realidade é refletida nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2004. Ioschpe (2004, p.64), economista especializado em educação, relata que

mais da metade das crianças de 4ª série estão em nível crítico ou muito crítico. Só um quarto da população brasileira consegue ler e entender uma notícia de jornal ou realizar operações aritméticas concatenadas. Esses indicadores fazem o Brasil perder o trem da História enquanto o mundo entra na era do conhecimento, nós mal conseguimos alfabetizar.

Essa realidade, já evidenciada por Lobrot (1995) desde o início do século XX na França, mostra que se os setores dominantes da sociedade se interessassem por uma política educacional que levasse a sério o respeito às atividades do educador escolar, preparando-o para uma educação de qualidade e valorizando sua prática docente, certamente evitar-se-iam a baixa qualidade de ensino e, conseqüentemente, os insucessos dos alunos quanto ao processo de leitura e escrita.

Nesse sentido, o autor preocupa-se com a qualidade de ensino na França, partindo do pressuposto de que o sucesso dos alunos consistia apenas na obtenção de diplomas. Nesse sentido, interroga-se: como fica a verdadeira formação do indivíduo? Como será o destino social e intelectual do indivíduo sem uma prática de leitura e escrita que possa levar o aluno a pensar, a aprender a pensar?

Diante de toda evolução diacrônica das escolas, principalmente, no período do século XIX ao início do século XX, percebe-se uma preocupação comum entre os países da Europa, tais como, Portugal e França, com a criação e o desenvolvimento da escola pública que se fez com base numa matriz pedagógica espelhada num sistema seletivo, para escolarizar depressa um maior número de crianças e jovens, inculcando os preceitos da ordem e da submissão, do moralismo, da suposta civilidade, preparando-os para o mercado de trabalho. No Brasil, de modo não muito diferente, pode-se afirmar que a educação baseia-se na divisão do conhecimento e do trabalho, na especialização, na utilização de meios mecânicos e na divisão de classe. Nesse sentido, Faria (1986, p. 79) afirma que

[...] para a classe operária, a escola é um lugar privilegiado onde se dá a transmissão da cultura produzida por ela e por toda humanidade, mas a que somente alguns têm acesso. Essa é mais uma contradição que se dá no interior da própria escola: ao mesmo tempo sua função é transmitir a ideologia da classe dominante, é aí mesmo que algumas informações são transmitidas e que sendo elaboradas **versus** a vivência da classe operária poderá tornar-lhe mais um instrumento para sua luta para a transformação social.

Por esse estudo, pode-se concluir que o sistema escolar em que o aluno submete-se a um processo de mudanças segundo um modelo único de transformação, cujos elementos não variam de uma escola para outra, é passível de crítica. Diante disso, é necessário um novo modelo de estruturação escolar, ou seja, a construção de uma escola diferente da apresentada, uma escola que assuma seu papel “como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar de forma crítica e criativa” (LIBÂNEO, 2002, p.195) desde os primeiros anos, dando maior relevo, sobretudo, aos gostos, aos interesses, e às necessidades dos alunos, e que o sistema público federal, estadual ou municipal de ensino proporcione aos professores um nível de competência qualificado para suas habilidades profissionais.

Na verdade, para Lobrot (1995), o aumento dos números de alunos, a heterogeneidade desrespeitada pela massificação, o prolongamento da escolaridade obrigatória, as crescentes

expectativas criadas quanto ao efeito da escola na obtenção de emprego e a mobilidade social, bem como a pretensão da escola de tudo ensinar tornou insustentável a manutenção dessa estrutura institucional. Daí a importância de uma organização pedagógica que respeite o desenvolvimento psicossocial, quer no ensino primário, quer no secundário, de modo a considerar as individualidades do aluno do ponto de vista intelectual, de seus conhecimentos e aptidões. Estes são os ideais de construção de uma escola do futuro.

Percebe-se, diante do exposto, que as lutas por novos conceitos e aspirações na educação não se concretizaram imediatamente, pelo menos nos países referidos nesse estudo. No Brasil, a coragem, a ousadia e a necessidade de uma educação democrática impulsionaram vários educadores como Arroyo (2002 e 2001), Lima (2002), Perrenuod (2002 e 1999), Krug (2001), Freire (1996 e 1990) a refletirem a posição da escola, por muito tempo, reconhecida como uma instituição conservadora, reprodutora, repressora e “transmissora da ideologia dominante” (FARIA, 1986) e a formação dos professores considerada como tarefa planejada com práticas propostas por medidas simplistas de aligeiramento e banalidade que só pioravam a situação, mas que satisfaziam às necessidades das políticas públicas que implementavam decisões sob a dominação e a força.

1.2. A Educação Escolar no Brasil

Considerando a realidade educacional brasileira, pode-se afirmar que a educação passou, no período colonial, por moldes humanistas que correspondiam aos ideais de homem culto, visando a formar letrados, eruditos, consolidando um padrão de ensino humanista e elitista. Nesta época, quase toda a educação escolar era dominada pelo clero, que impunha a ação educativa a um número limitado de pessoas pertencentes à classe dominante. Àqueles que pertenciam à massa de agregados e escravos não cabia o direito à educação, pois não lhes era exigido preparo de mão-de-obra, mas sim, “uma educação cujo objeto precípua fosse cultivar as coisas do espírito” (ROMANELLI, 2003, p.35). Nesse período, as escolas jesuíticas com o objetivo de aculturar e converter os nativos, praticavam a pregação da fé católica e o trabalho educativo era, basicamente, o ensino de leitura, escrita e cálculo, para que pudessem compreender as escrituras sagradas.

Esse cenário educacional, segundo Azanha (2000), prevaleceu a partir de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, até 1759, com a expulsão desses religiosos pelo Marquês de

Pombal, então primeiro ministro de Portugal. Essa expulsão criou um desajuste escolar no Brasil, provocando insuficiência de recursos, escassez de escolas e falta de professores que substituíssem os jesuítas. Nesse contexto, Brzezinski (2002, p.11) aponta que “a função docente desenvolveu-se de forma não-especializada, com uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e de educar”.

Nessa situação, nada foi feito, significativamente, para mudar o quadro geral da educação popular, que permaneceu por muito tempo em completo descaso, principalmente, o ensino primário. A esse respeito, Azanha (2000, p. 104) afirma que :

É preciso evitar, porém que essa sumariíssima descrição induza a idéia de que, durante o império, não tenha havido alguns homens notáveis capazes de perceber e denunciar a situação de penúria e descaminho dos ensinos primário e secundário. Entretanto, essa efervescência do pensamento educacional muito pouco ultrapassou o terreno das idéias e dos debates parlamentares.

O quadro da organização escolar brasileira, no final do século XVIII, é descrito criticamente pelo professor Paschoal Lemme (apud, GHIRALDELLI, 2000, p. 26):

as poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiro, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriam grande notoriedade.

Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1759.

Assim, no início do período da República, assistiu-se a um sistema de ensino pouco democrático em que apenas os ensinos secundário e superior eram priorizados pelas reformas da legislação do ensino provindas do governo federal. Várias reformas foram feitas, mas nenhuma logrou êxito em solucionar os problemas educacionais. Em consequência, conforme Azanha (2000), somente a partir dos anos 1920 a questão educacional começa a ser debatida e discutida como problema nacional.

No século XIX, com o surgimento de uma classe intermediária, oriunda, mais freqüentemente, das atividades da mineração, diversificou-se um pouco a demanda escolar. Esta classe via na escola brasileira a possibilidade de ascensão social, com participação ativa

na vida social e relevante papel na evolução política no período monárquico. Assim, o ensino que procuravam era o mesmo que se proporcionava à classe dominante.

Nesse sentido, refletindo sobre o quadro da evolução no processo educacional caracterizado pela diversidade da demanda escolar, percebe-se que a parte da população que procurava a escola já não era apenas composta pelos pertencentes às elites rurais, mas àqueles que olhavam a escola como instrumento de ascensão social, as elites da mineração.

Mediante tal fato, a necessidade dessa nova camada social de assumir, por meio da educação, uma atividade política de grande relevância acabou influenciando ou mesmo condicionando a estrutura do ensino secundário. Por volta de 1834, este ensino caracterizado como propedêutico era responsável, notadamente, pelo ingresso no curso de Direito, que assumia o papel de qualificar os interessados nas funções administrativas e políticas. Neste sentido, o ensino secundário começa a ter características, como hoje, de mero curso preparatório para o ensino superior. O resultado foi que o ensino secundário, segundo Romanelli (2003) acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e “o ensino primário relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar”. (ROMANELLI, 2003, p.40)

Assim, viu-se a consagração do sistema dual de ensino. Isso, portanto, oficializou a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

Com o crescimento das atividades industriais, a continuidade das correntes imigratórias, a urbanização e as insatisfações políticas, ocorrem transformações importantes no interior da sociedade brasileira. Nesse quadro social e político, vão-se definindo, de um lado, a burguesia e, de outro, o operariado, composto pelos trabalhadores urbanos do comércio e do sistema financeiro. Com isso, os segmentos da classe média vão se desenvolvendo e a escola passa a ser o provedor de qualificação para uma certa garantia de trabalho. Essas mudanças na sociedade brasileira produzem um movimento que reivindica a abertura da escola para as classes trabalhadoras. Assim, Teixeira (1957, p. 44) afirma que

as escolas brasileiras estão com efeito, a ser buscadas pelo povo com ansiedade crescente, havendo filas para a matrícula, da mesma natureza das filas para carne. Os turnos se multiplicaram, os prédios se congestionaram, os candidatos aos concursos de admissão são em número muito superior aos

das vagas e as limitações de matrícula constituem graves problemas sociais, às vezes até de ordem pública. (TEIXEIRA, 1957, p. 44)

Diante da situação, declara Romanelli (2003, p.68), que “as pressões oriundas da demanda tiveram de ser satisfeitas, em parte, e o foram da forma mais precária”, pois o sistema arcaico de educação diante do novo estilo de vida se tornou anacrônico em sua estrutura e organização, em vez de desenvolver-se diante da necessidade do povo brasileiro. A escola, nessas circunstâncias, era vista como a única forma de garantia de trabalho, ou seja, como fator de produção. Como consequência da demanda, ocorre a desestabilidade do sistema dual de ensino e a sua expansão, rompendo o citado equilíbrio existente.

É com a preocupação desse contraste nas escolas que Faria (1986, p.78) afirma:

A escola capitalista, seletiva e classista, é um recurso “extra-econômico” para reproduzir as classes sociais. Permeada pela filosofia liberal, propala a educação igualitária e a possibilidade de ascensão social. No entanto, este caráter promotor da escola é mera ilusão ideológica cultivado pela burguesia como instrumento de dominação.

O despreparo dos professores e a deficiente organização do ensino nas escolas, nos anos de 1960, dificultaram as condições de funcionamento das instituições que, de acordo com Teixeira (1957, p.47), “faz-se ela própria incerta e instável, com administração e professorado em mudança permanente e os alunos na ronda dos turnos cada vez mais curtos”.

Devido às exigências da sociedade e à multiplicidade de alunos, houve a expansão da escola pública, que foi organizada em turnos, nos quais o aluno permanecia por curto espaço de tempo e os professores distantes da realidade do aluno e insatisfeitos, pois muito embora falante da língua culta - o que deveria ser uma vantagem - não estavam preparados para receber as mais variadas camadas populares que não tinham acesso à linguagem formal, ou seja, possuíam pouca relação com a leitura e a escrita. Os professores, em suma, estavam despreparados para construir situações capazes de levar à superação dos problemas a serem enfrentados como a variedade lingüística e as desigualdades sociais.

Como a educação ainda é privilegio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. (BAGNO, 1999, p.16)

A questão da inadequação da formação do professor persiste mesmo na década de 1970, quando foi promulgada a Lei 5.692/71, e a população escolar veio a crescer, ainda mais.

Os alunos de todas as classes, principalmente as populares, lotaram as escolas que iam se abrindo em grande número, embora ainda houvesse grandes contingentes de crianças em idade escolar fora das escolas, o que persiste até hoje. Romanelli (2003) afirma, que entre as mudanças introduzidas na Lei, está a escolaridade obrigatória de oito anos e a eliminação do exame de admissão, que eram os responsáveis por grande parte da evasão, portanto da marginalização de boa parcela da população que concluía o curso primário.

Nesse sentido, vê-se que começaram a chegar à escola crianças que a ela até então não chegavam ou, se chegavam, eram rapidamente excluídas. Em decorrência disso, houve necessidade urgente de maior número de professores com formação adequada para um contingente de alunos advindos das camadas populares e diferentes das clientela anteriores, o que se fez com formação rápida e sem base sólida. Assim, vê-se que a extensão da escolaridade não é homogênea; em todo o país há uma grande quantidade de pessoas, principalmente nas regiões mais pobres, no meio rural e nas periferias urbanas que a rede escolar disponível não tem condições de atender ou atende de modo precário; há um grande número de alunos que entra na escola e não consegue completar nem quatro anos de escolarização.

Mesmo assim, em decorrência da grande procura, torna-se evidente que a clientela das escolas mudou rapidamente, já não sendo composta por crianças que haviam tido contato com livros, como as de antigamente. Apesar disso, as aulas, principalmente de língua portuguesa, continuaram a ser ministradas, como até hoje, da mesma forma como eram tradicionalmente ensinadas quando o objeto de ensino da língua era apenas a gramática. (GERALDI, 1997, p 123)

1.2.1 - Leitura e escrita: educação básica

A questão da educação básica no Brasil, principalmente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, numa concepção de letramento⁶, é um tema que vem sendo debatido em

⁶ A definição de termo LETRAMENTO vem sendo debatida no Brasil a partir dos anos 1990, por vários pesquisadores como Soares (1998) e Kleiman (1995) e outros. Segundo Soares (2001, p.120) “letramento é, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido”. Nesta perspectiva, conceituar LETRAMENTO é tarefa altamente complexa e difícil, pois é um fenômeno de muitos significados, que se refere a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita. Mas a definição que fundamenta essa pesquisa esclarece letramento de acordo com Soares (2003, p.39) como “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter

seminários, pesquisas, simpósios por vários anos e, portanto, nas palavras de Soares (2003, p.47) “tema reincidente” mesmo sabendo, inegavelmente, que esse ensino na escola básica tem uma grande importância para a formação do leitor.

A importância do letramento é também ressaltada por Paulo Freire (1990), segundo o qual para quem quer aprender a ler e a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto. Para ele, a fruição da arte de ler e a escrever é direito que não pode ser negado a ninguém, pois aprender a ler e a escrever não significa apenas aprender as técnicas da língua escrita, mas sim uma tomada de consciência crítica. Neste sentido, afirma: “a alfabetização, como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1990, p.30). Daí a preocupação dos educadores brasileiros em refletir como se dá o processo de aquisição dessas habilidades, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem.

Refletindo essa situação, Souza (Apud BRAGGIO,1999, p.11) considera que qualquer estudo da escola brasileira depara-se, desde o início, com os problemas da evasão e da repetência nas séries iniciais, atribuindo a culpa ao processo de alfabetização, ou seja, às práticas do ensino e às habilidades de compreensão da leitura e da escrita. Esse problema, de acordo com os PCNs (1997), estende-se até a antiga 5ª série, e às vezes até a universidade⁷, quando muitos alunos não conseguem apropriar-se de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem progredindo (PCN,1997, p.19). Diante disso, é necessário, portanto, que o aluno aprenda a ler melhor e saiba construir seu pensamento para desenvolver sua expressão escrita e oral.

Ilari (1997, p. 2) afirma que o ensino da língua materna até poucos anos atrás era ministrado por professores que possuíam uma formação muito distante da realidade, pois recebiam formação centrada em disciplinas como Filologia Portuguesa ou Literatura Medieval; outras vezes, recebiam um reforço apenas da gramática normativa dos cursos

aprendido a ler e escrever; [...] apropriar-se de escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”.

⁷ - Borges (2002, p.145), em recente pesquisa feita em trabalho de mestrado na UCG (Universidade Católica de Goiás), aborda a questão da problemática na prática de leitura e escrita no ensino superior. Em suas investigações, busca compreender as suas relações da leitura e escrita com o apreender a pensar e conclui que “os alunos tinham dificuldades para o enfrentamento do processo, tais como: aquisição do texto, tempo disponível para leitura, processamento e adequação vocabular”.

secundários, isso impossibilitava aos professores conhecerem aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura, indispensáveis ao processo da alfabetização.

Diante disso, novas críticas ao ensino da língua portuguesa e, principalmente, aos problemas relacionados ao frágil domínio da leitura e da escrita pelos alunos do ensino fundamental se fizeram pertinente, quando os professores insistem numa prática pedagógica voltada, na maior parte de seus esforços, para um ensino puramente gramatical, por falta de uma formação em conhecimentos da linguagem e políticas educacionais que atuem firmemente no processo de alfabetização e na qualificação do educador escolar. Cagliari (1995, p.8) confirma que “ler e escrever são atos lingüísticos; no entanto, só recentemente tem havido a participação significativa de lingüistas em projetos educacionais” que assegurem o processo de aprendizagem significativo aos alunos.

No quadro dessas considerações, muitos educadores, como Kleiman (1995), Cagliari (1995), Geraldi (1997), Soares (2003) Tolchinsky (2004) e outros, preocupados com a problemática da aprendizagem da leitura e da escrita apresentam concepções de alfabetização que possibilitam todos os professores percorrerem caminhos didáticos mais dinâmicos e eficazes para trabalhar com seu aluno, pois é fato que o grande estrangulamento do Ensino Fundamental se dá exatamente na aprendizagem da leitura e da escrita, das quais dependem todas as demais aprendizagens.

Isso porque dominar e compreender a língua portuguesa, área básica para formação do cidadão na disposição e atitudes que propiciam a participação no mundo social e no mundo do trabalho, são requisitos básicos para corresponder adequadamente às demandas de uma sociedade letrada.

Para dimensionar as preocupações aqui abordadas quanto à necessidade de o aluno tornar-se sujeito com habilidades de leitura e escrita, cita-se Soares (2000, p.6), que analisa esse fato explicitando, em uma entrevista ao jornal Brasil, “se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever mecanicamente palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada”. Nesse sentido, Freire confirma que,

Na alfabetização não nos interessa ensinar ao Povo um puro be-a-bá, não nos interessa também, na pós-alfabetização, transferir ao Povo frases e textos para ele ir lendo sem entender. A reconstrução nacional exige de

todos nós uma participação consciente e a participação consciente, em qualquer nível da reconstrução nacional, exige ação e pensamento. (FREIRE, 1990, p.72)

Essa criança que apenas aprendeu a ler e escrever mecanicamente não adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou⁸ da leitura e da escrita. Desse modo, é importante apontar que tipo de habilidade cognitiva foi desenvolvido nessa criança quanto ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já que letramento e escolarização se dão simultaneamente em quase todas as sociedades e sabendo que a principal agência de letramento é a escola.

Neste sentido, a autora enfatiza que ainda pode ser vista, na maioria de nossas escolas, a escrita ensinada como uma habilidade motora, sem contextualização, como aquisição de uma técnica de registrar sons em letras e não uma atividade cultural complexa, experienciada, e a leitura uma atividade que acaba privilegiando a identificação de letras e palavras, como pretexto para o ensino da norma do código escrito da gramática, sem que a busca de sentido faça parte desse ato.

A partir do quadro até aqui delineado, confirmado nos PCNs de Língua Portuguesa (1997), vê-se que, desde o início da década de 1980 o ensino desta disciplina tem sido o centro da discussão quanto à necessidade de melhorar a qualidade da educação no país, tendo em vista a preocupação com as dificuldades que impedem os alunos de apropriar-se da leitura e da escrita, o que reduz sua capacidade crítica.

Diante disso, pode-se perceber que, entre as atribuições da escola, ressalta-se a de fazer com que o aluno seja competente na leitura e na escrita. A competência⁹ nesses dois

⁸ - O conceito da palavra **apropriar** tem por base o significado prescrito no dicionário Aurélio Buarque (1988), tomar como propriedade, como seu, arrogar-se a posse de, apossar-se, portanto tem uma cotação de internalização de um conhecimento: uma modificação interna resultante da aprendizagem.

⁹ - Nessa dissertação assume-se o conceito de competência explicitado pelo sociólogo suíço Perrenoud (2002, p. 19): “Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidade, ciclocompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Machado (2002, p. 151) “comungando as idéias de Perrenoud, afirma que a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações ; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual devemos agir solidariamente”.

itens é fundamental para que o educando tenha um bom desempenho escolar e para que no futuro possa alcançar pleno êxito nos diversos setores da vida em sociedade.

Essas explicações enfatizam que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno não deve ficar reduzido somente às aulas de Língua Portuguesa, mas deve ser pertinente a todos os professores, pois, segundo Kleiman (1995, p. 26),

quando o professor apresenta como uma das primeiras etapas da aula a conversa motivadora sobre o assunto do texto, está também reduzindo a aula de leitura a uma exploração de temas que, em princípio, deveriam ser tratados pelos professores de Ciências, História, ou Geografia [...] No entanto, devemos lembrar que o enfoque integrado, interdisciplinar de um assunto não significa apenas que o professor de Português se torna mais um professor de Ciências: significa, também, que o professor de Ciências se torna um professor de leitura.

A proposta dos PCNs de Língua Portuguesa incorpora ao currículo a recomendação da compreensão ativa da leitura e da escrita e não a mera decodificação de letras e o silêncio. Isso porque muitos alunos na condição de alfabetizados nem sempre conseguem ver as imagens e vozes que habitam o mundo da escrita, devido à falta do domínio dos códigos e signos da língua. Ler o que os outros escrevem não é suficiente. Segundo Bianchetti (1996, p.90), “é necessário ter condições de ler o texto e o contexto; fazer emergir o não-dito, aquilo que está nas entrelinhas. Ler para além do que os outros escreveram, dialogar com o escritor é um dos caminhos para tornar-se autônomo”. Nesse sentido Freire (1996, p.28) enfatiza que

O necessário é que, subordinado, embora, à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que aguçado sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a rejeição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir além de seus condicionantes.

É freqüente, entre os educadores da Educação, considerar que o professor no processo de construção da leitura e da escrita deve levar o aluno a uma efetiva mudança no desenvolvimento da competência lingüística, na compreensão de significado dos textos, mas, como foi dito anteriormente, ainda se vê nas escolas alunos que continuam enfrentando dificuldades em desenvolver a capacidade de compreender e produzir textos em situação de comunicação, visto que grande parte dos professores exerce práticas pedagógicas que

demonstram pouca compreensão dos problemas da linguagem, desenvolvendo uma prática metodológica traumática para o aluno.

Essa problemática levou vários educadores a refletir acerca dessas dificuldades, como Luft (1993), ao afirmar que os propósitos delineados do ensino de língua portuguesa salientam a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra, interagindo com a língua escrita, de experimentar escrever em situações de participação social, de análise e reflexão sobre a língua e não apenas do aprendizado dos conceitos gramaticais e regras, pois como diz o autor, “não podemos persistir num ensino que gera, como produto final, afirmações tolas como: ‘português é uma língua mais difícil do mundo’, ‘não sei Português’, ou neste país todo mundo fala errado”. (LUFT,1993, p.12)

É importante observar, diante deste quadro, que o trabalho de leitura e escrita na escola, de acordo com Prestes (1999), ainda apresenta uma realidade em que o ensino se atém mais às questões estruturais e gramaticais do que à compreensão reflexiva e crítica da leitura feita pelo aluno. Nesta situação, o aluno jamais terá os seus horizontes ampliados para lhe servir como subsídio a uma produção escrita de qualidade. Por isso a presente pesquisa procura desvelar se o professor do Ciclo consegue levar o aluno com dificuldades a apropriar-se da escrita e da leitura por meio de atividades projetadas no Reagrupamento, cumprindo sua missão de ensinar.

Dessa forma, a leitura não se esgota no momento em que se lê, mas se expande por todo o processo de compreensão que antecede o texto, explorando as possibilidades e prolongando o funcionamento para depois de a leitura propriamente dita invadir a vida e o convívio com o outro. “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. (FREIRE, 1996, p.30)

Assim, o trabalho de análise e reflexão sobre a prática de ensino da língua é fundamental para que, a partir das investigações das atividades conduzidas pelo professor, no processo da leitura e escrita, possa se revelar que o mérito da “tarefa docente não [é] apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”(FREIRE, 1996, p.29). Alguns aspectos de desenvolvimento do aluno não são possíveis senão por atividades pensadas especialmente para este fim, mas, muitas vezes, segundo Kleiman,

[...] a prática de sala de aula, não apenas de aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto e, depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto. (KLEIMAN, 1995, p.24)

Tudo isso deve ser relevante na construção conjunta da compreensão do texto, a fim de fazer com os alunos não enfrentem dificuldades em produzir-los nas variadas situações de experiências e que possam praticar a língua viva dentro de um ideário de liberdade e de aprendizagem motivada. Portanto, é unânime no Brasil a afirmativa dos estudiosos da educação como Braggio(1999), Freire(1996 e 1990), Kleiman(1995), Luft (1993) e outros que a escolaridade básica das crianças depende do domínio da leitura e escrita. Porém Bianchetti (2001, p.93-94) afirma que as políticas em educação para resolver os problemas de alfabetização e das dificuldades de aprendizagem “dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos [...] baseados nas idéias desenvolvidas pelo neoliberalismo [...] Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção”.

Entretanto, segundo Chauí (1995), a ideologia afirma que somos cidadãos e temos todos os mesmos direitos sociais, educacionais, econômicos e políticos. Mas pode-se perceber que grande contingente de crianças não consegue adquirir seus direitos, quando o seu desempenho é crítico. Isso se confirma com dados apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2001, no Jornal O Popular (13/09/2003)

[...] no Estado de Goiás 58% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental não desenvolveram competências elementares de leitura [...] No Brasil, considerando a média dos estudantes, têm-se 59% das crianças da 4ªsérie com desempenho em leitura entre muito crítico e crítico.

Diante destas reflexões buscou-se verificar onde residem as causas do fracasso no desempenho do aluno nas competências básicas da leitura e escrita. Por que o Brasil é um país que vem reincidindo nesse fracasso?

Isto revela que se está diante de uma situação característica de uma sociedade que ignora as condições de trabalho dos professores, sua formação e remuneração salarial,

determinando uma política de desvalorização do professor. Nas palavras de Brzezinski (2003, p.93)

Esse quadro de exclusão, que hoje se aprofunda, gera a necessidade de ser repensada a função social da educação e suas relações com um projeto de sociedade igualitária e justa. Na perspectiva de um mundo em transformação, a partir da evolução e ampliação do conhecimento e da inovação tecnológica, legados historicamente construídos, vale ressaltar a contribuição do ensino fundamental, da elevação da escolaridade e do nível cultural da população, visando uma melhorar qualidade de vida.

Os profissionais que estão ligados ao ensino fundamental no sistema de Ciclos e que desenvolvem, principalmente, um trabalho no ensino fundamental, necessitam de políticas públicas e educacionais que se articulem com os interesses das escolas públicas, para que melhorem os resultados apresentados acima e definam o conceito e a identidade do professor.

E no Ciclo está presente a crença de que todas as dificuldades pontuadas são decorrências das práticas de leitura e escrita a partir de um processo de ensino e aprendizagem mecanizado e que não leva o aluno a apropriar-se da leitura, nem aprender a escrever a partir do que se lê. Preocupados com essa realidade, os educadores que defendem o Ciclo fazem críticas ao sistema de ensino tradicional. “O ensino que se vivência tem sido questionado: é muita transmissão e repetição de conhecimentos” (GOIÂNIA/ SME, 1999, p.20). Assim, Freire (1996, p.29) reflete:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Isso considerando, principalmente, que o papel de todo professor, não só do alfabetizador ou do professor de português, é ajudar os alunos a superar suas dificuldades lingüísticas e a necessária promoção da ingenuidade à criticidade, nesse sentido, o professor deverá propiciar situações de ensino da leitura e escrita que possibilitem ao aluno uma compreensão cada vez maior do que lê. Isso tendo como base de estudo a proposta pedagógica apresentada pelo Ciclo de Desenvolvimento Humano de Goiânia, especialmente a prática de leitura e escrita no dia-a-dia na sala de aula.

Para chegar aos objetivos desse estudo recorreu-se à análise de documentos (GOIÂNIA/SME, 1997, 1998, 1999, 2000, 2004) sobre as diretrizes definidas pela Secretaria

Municipal de Educação de Goiânia para o Ciclo de Desenvolvimento Humano nas práticas da leitura e escrita no ensino fundamental. O Ciclo em análise sustenta-se na necessidade de respeitar as diferenças, na socialização com os pares, no Reagrupamento, no trabalho pedagógico coletivo, na utilização de metodologias e atividades lúdicas, oficinas temáticas, danças, o brincar e o jogo como atividades que propõem, além do desenvolvimento de projetos específicos direcionados à leitura, e à escrita, outras dimensões da sociabilidade das crianças. Além de que a proposta de organização em Ciclo é incorporar os conhecimentos que o aluno já adquiriu antes de entrar na escola e integrá-lo na construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, deve-se perguntar: até que ponto os professores estão conscientes da mudança na política da Rede Municipal de Goiânia para a organização do trabalho docente a respeito da formação de leitores e alunos críticos?

1.2.2 Aquisição da leitura e escrita na perspectiva sócio-histórica dialética

Na medida em que a sociedade vai evoluindo, novas condições sociais vão aparecendo. Conseqüentemente, as práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita devem ser repensadas, pois não basta ler e escrever, simplesmente; é preciso usar a escrita no cotidiano. Essas informações apontam para a necessidade de o professor ampliar sua concepção da leitura e escrita para fora do contexto escolar, envolvendo a aprendizagem social e histórica com o uso contextualizado. Todas essas implicações propõem a compreensão da natureza ideológica da linguagem.

Nos fundamentos psicológicos e lingüísticos de Vygotsky (1998 a, e 2000) e de Bakktin (1999) está o suporte de uma posição historicamente fundamentada na condição do homem influenciado pelo meio, mas percorrendo uma trajetória de retorno sobre o meio, transformando-o. Neste sentido, os autores consideram o homem um ser essencialmente social e histórico que na relação com o outro, constitui-se e desenvolve-se como sujeito intermediado pela linguagem. Por conseguinte, a linguagem humana é, acima de tudo, a capacidade de estabelecer uma interação com o outro sujeito. Assim, Vygotsky (1998a, p.63) afirma que “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

Frente às necessidades educativas presentes, as escolas procuram consolidar-se cada vez mais como lugar de mediação cultural, tendo na linguagem o seu paradigma maior, pois a construção do sujeito, da linguagem e do conhecimento estão irremediavelmente interligados entendendo-se que constituir a linguagem é constituir o sistema de referência do mundo. Mediante tal concepção, acredita-se necessário comentar a concepção de ideologia e particularmente a natureza ideológica do signo lingüístico, de acordo com Bakhtin (1999).

Há várias definições para o conceito de ideologia, porém seguem o mesmo caminho de que as idéias não são independentes da realidade histórica e social, visto que o homem move-se em um mundo cheio de significados que são constituídos a partir de sua prática social.

Para Chauí (1995, p.417), apoiada no pensamento marxista, a ideologia define-se como “um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção econômico”. De acordo com a autora, a ideologia tem o papel de negar as desigualdades sociais, ou seja, passar a idéia de que a desigualdade existe, porém é natural e fruto do esforço que alguns se sobressaíam aos outros. Nesse sentido, a autora afirma que a ideologia seria “oferecer a imagem ilusória da comunidade originada do contato social entre homens livres e iguais” (CHAUÍ, 1995, p.418). Freitas (1995, p.127) aponta que a concepção de ideologia empregada por Bakhtin” [...] não é falseamento da realidade ou falsa consciência, nem a proposta do marxismo mecanicista de, através da luta de classes, se destronar a classe dominante. Ele via a ideologia como espaço de contradição e não apenas de ocultamento. Um produto ideológico faz parte de uma realidade, portanto, a ideologia é uma forma de representação do real”.

Bakhtin considera a linguagem como fenômeno sócio-ideológico, e o lugar da realização do ideológico na linguagem não está na língua como um sistema abstrato de formas, mas no signo lingüístico¹⁰, ou seja, na palavra. O signo assume valor ideológico quando incorpora um significado que não lhe é próprio, que não tem origem em si mesmo, mas se faz dentro de um certo consenso social resultante de uma interação na comunicação social. Para afirmar isso o autor define que:

¹⁰ - A definição do signo lingüístico (palavra) tem por base os estudos de Saussure (1969) que o define como uma entidade psíquica de duas faces significante e significado. Para ele, conceito ou idéia é sinônimo de significado, representação mental de um objeto ou da realidade em que nos situamos, representação está constituída pela formação sócio-cultural que nos cerca desde berço, em oposição ao significante, que é sua parte sensível, a impressão psíquica do som.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo, não existindo ideologia sem signos. Todo signo é um fenômeno do exterior, criado pelo homem. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN, 1999, p. 31)

Ao considerar a palavra como “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1999, p.36), o autor define a sua significação como signos que são produzidos culturalmente através do pensamento e construídos na e através da linguagem, que não está pronta e acabada, mas se constitui pela ação e pelo uso que os sujeitos fazem dela.

Portanto é importante ensinar o aluno a ler e escrever a partir do contexto das práticas sociais de modo a levá-lo a apropriar-se do código escrito e saber experienciar situações que envolvam a leitura e escrita numa perspectiva crítica, tendo os professores a tarefa de oportunizar e concretizar essa proposta. Pois segundo Faria (1986, p. 81) o professor deve lutar e desenvolver um trabalho com informações que instrua seu aluno sobre a vida, a história passada e presente, desenvolvendo sua criatividade sem “se deixar [...] cair no genérico-vazio”.

Bakhtin considera que o homem é um ser histórico e social que também historiciza a linguagem enraizando-a no seu processo existencial. “A língua é determinada pela ideologia, a consciência, o pensamento, a atividade mental, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia” (BAKHTIN, 1999, p.16). Assim, enfatiza que a ideologia do signo revela as ligações que se estabelecem entre a consciência e a palavra a partir de relações sociais de indivíduos e grupos.

Isso significa que, o signo lingüístico, instrumento do processo didático, é a própria palavra que “está sempre carregada de um conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1999, p.95). A palavra, segundo ele, é absorvida por sua função de signo e “[...] é o modo mais puro e sensível de relação social” (Op. cit., p.36). Ele valoriza a fala, e a enunciação e afirma que a língua é de natureza social, não individual e está sempre ligada às estruturas sociais.

Conclui-se, pelos estudos de Bakhtin e Vygotsky que estes consideram a palavra o elemento mais importante da interação social. Nesse sentido, Vygotsky declara que a consciência e a subjetividade são constituídas da palavra, enquanto Bakhtin afirma que a

palavra é espaço privilegiado da criação ideológica.

Ao afirmar isso, Bakhtin (1999) insere o estudo das línguas no cotidiano das pessoas, na vida e nas condições objetivas de sua produção, entendendo que a palavra existe quando concretizada no contexto ou na enunciação. Para ele, os sentidos assumidos pela palavra são múltiplos, não existindo, de forma alguma, palavras vazias.

Como se pode ver, diante da teoria de Bakhtin e Vygotsky, no ensino da língua o professor deverá estabelecer relações das palavras com o conceito limitado que a criança já concebe, ou seja, com um sentido ideológico ou vivencial que internalizou. Assim, o professor, não somente de Língua Portuguesa, mas os de todas as áreas, num processo interativo, levarão o aluno a construir o novo conceito a partir do conceito limitado que ela possuía, para, posteriormente, estabelecer outras relações que o enriquecem.

Diante disso, pode-se afirmar, que todo o professor necessita conhecer as teorias que destacam o processo de desenvolvimento do aluno para que se conscientize da estreita relação entre desenvolvimento mental e o aprendizado da leitura e da escrita. Nesse sentido, Tolchinsky¹¹ (2004) explicita que “Todos os professores deveriam se ocupar da leitura e da escrita”, utilizando tal afirmação no título de um artigo na Revista Presença (2004, p.25) que declara:

[...] não se trata de converter o professor de Geografia em professor de língua, nem de pedir-lhe que corrija gramática ou ortografia. Mas que esse professor entenda que, ao pedir a seus alunos que façam um resumo de um determinado texto, estará pedindo uma tarefa textual. E quem melhor sabe como deve ser feita tal tarefa, em função da própria disciplina, é ele mesmo.

Dessa maneira, a prática pedagógica tradicional, com aulas expositivas e algumas atividades multidisciplinares, deverão ser modificadas para uma prática interdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Cada área do conhecimento com sua estrutura de organização textual.

Assim, espero que o desenvolvimento deste projeto de pesquisa mostre a possibilidade de o professor do Ciclo repensar a sua prática com relação ao processo de

¹¹ - Liliana Tolchinsky (2004) é professora do departamento de Lingüística da Universidade de Barcelona. È membro do grupo de investigação para o estudo de repertório lingüístico do Instituto de Ciências da Educação da mesma Universidade. Dedicou-se aos estudos do aproveitamento da diversidade de formas textuais. Em janeiro de 2004 em Belo Horizonte promoveu debate com cerca de dois mil professores sobre a transversalidade da leitura e escrita no currículo.

aprendizagem do ler e escrever como expressão e compreensão de uma dinâmica alternativa que envolva o aluno e o seu processo histórico-social. Nesse sentido, propõe-se o estudo aprofundado das teorias de Bakhtin (1999) e Vygotsky (1998, 2002) quanto ao estudo da linguagem que leve a uma educação humanizadora como a apresentada pela proposta do Ciclo.

Desse modo, no capítulo que se segue relato os desafios dos educadores Goianos em implantarem uma proposta de Ciclo de Desenvolvimento Humano na luta contra o fracasso escolar, viabilizando uma educação numa lógica dialética fundamentada na noção de contradição e diálogo. A idéia do Ciclo é alcançar, via gestão participativa, trabalho de equipe (parceria e cooperação) e currículo interdisciplinar, paralelo à luta pela inclusão, noção de cidadania, coletividade e visão crítica da realidade para formação de pessoas críticas, questionadoras e reflexivas.

CAPÍTULO II

EVOLUÇÃO DO PROCESSO DO ENSINO ESCOLAR: DO SERIADO AO CICLO DE FORMAÇÃO

Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo.

Paulo Freire

Durante várias décadas, os problemas da distribuição das oportunidades educacionais em países menos desenvolvidos têm persistido numa grande disparidade, atropelando os esforços no sentido de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, impedindo que a sociedade enfrente seus problemas com capacidade e determinação. Rocha (2002, p.1) ressalta:

A garantia a todo cidadão dos direitos sociais, relacionados às necessidades humanas básicas, como alimentação, habitação, saúde, educação e trabalho, entre outras, continua um dos desafios colocado ao Estado e à sociedade, neste início do século XXI. Os direitos formais do cidadão, conquistados historicamente, estão na ordem do dia: são veiculados nos discursos políticos e nas reivindicações da sociedade civil, mas os fatos comprovam que, na prática, são negados à maioria da população, hoje submetida à situação de injustiça e pobreza.

Isto porque o papel da escola é produzir um conhecimento mediado pela leitura e pela escrita, mas a falta de uma política educacional no país é um problema de implicações globais, que compromete todo processo educacional da sociedade letrada. Nesse sentido, a atenção dos educadores e gestores voltam-se para as práticas de ensino, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

Allessandrini (2002), embasado nas idéias de Perrenoud, afirma que, no Brasil, no início do século XXI, novas perspectivas educacionais afloram sob o ponto de vista da pedagogia e da psicologia, discutindo um novo perfil do profissional da educação, pois “a escola passou a ser uma vivência humana pobre”. (ARROYO, 2002, p.54)

O início deste milênio aponta um panorama educacional que apresenta pequenas grandes mudanças. Pequenas porque ainda há muito a ser modificado. Grandes porque podemos observar a transformação que a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, posteriormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vem implantando em cada escola brasileira. Há um novo paradigma vigente diante de uma sociedade que busca novas respostas; entretanto, a “velha ordem” permanece impregnada em cada pessoa, em cada educador. (ALLESSANDRINI, 2002, p.160)

E o Brasil, envolvido nesta realidade, apresenta deficiências no ensino, com um grande número de crianças, jovens e adultos sem educação, em nível crítico, quanto às competências da leitura e da escrita. Em 1990, na Tailândia, o Brasil esteve na Conferência de Jomtien de Educação para todos, considerada o marco inicial de uma ampla reforma educacional. Assim ressalta Marta Porto, diretora-regional da Unesco, no Rio de Janeiro, em entrevista ao Jornal do Brasil em 2001.

No Brasil, esses desafios, pela dimensão do país e pelo quadro de desigualdade que é feroz, passa-se a ter uma atenção muito grande da sociedade civil para com essas disparidades. Por outro lado, a partir de 1997, o Plano Nacional de Educação, montado pelo Governo Federal, e o empenho das agências, como Unicef, UNESCO, PNUD¹², de divulgar

¹² - Unicef - Banco Mundial do fundo das Nações Unidas para a Infância é uma organização que surgiu da necessidade de contribuir para a diminuição da mortalidade materna e infantil, além de proporcionar a melhoria e qualidade de vida das crianças por meios de novos conhecimentos científicos.

UNESCO - Organização que nasceu das cinzas da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de alargar e intensificar a cooperação intelectual entre todas as nações, todos os povos do mundo para estabelecer uma organização educacional e cultural.

PNUD _ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento prioriza ações nas áreas de governança democrática, redução da pobreza, tecnologia da informação, políticas de energia, meio ambiente e combate à Aids. É uma agência que tem representação em 24 países da América Latina e do Caribe e dá apoio a programas em 44 países. O PNUD está no Brasil desde a década de 1996 e possui, hoje, cerca de 180 projetos em andamento.

documentos referenciais, ressaltando onde está o problema, de que forma é possível encontrar solução, tudo isso conduziu a um estímulo de participação crescente.

Diante da história problemática da educação brasileira, mergulhada em constantes discussões e lutas acerca das deficiências do sistema, vários educadores, como Arroyo (2002 e 2000); Perrenuod (2002 e 2000, 1999); Lima, (2002); Krug (2001); Freire, (1996, 1990, 1980) entre outros, fizeram levantamentos cuidadosos e persistentes sobre uma necessidade de mudança na organização escolar que valorizasse uma proposta pedagógica que respeitasse as temporalidades dos ciclos da vida humana. Nesse sentido, consideram ser necessário implantar outros mecanismos de ação que desafiem a desqualificação da escola, na busca de uma educação qualitativamente melhor para todos, propondo novas construções na política educacional a partir de um rompimento com o conhecimento linearmente organizado.

A implantação do sistema de Ciclos em lugar da seriação tem-se revelado um verdadeiro desafio, implicando na busca de informações, por parte dos pesquisadores, sobre essa concepção e a organização escolar. Essa mudança, pela qual as escolas antes organizadas em série passam a se organizar em Ciclo de Formação, aponta novas direções para o trabalho docente. É preciso, e necessário, que se esteja aberto às transformações, buscando formas de tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem. É percebido, neste contexto, que muitos consideram essa implantação um verdadeiro desastre, mas ao contrário, existem aqueles que acreditam e lutam por esse novo sistema.

O Ciclo é uma proposta que vem sendo adotada por várias redes municipais no Brasil, porém com muitas controvérsias e discussões, diante dos princípios inovadores, em torno da formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas dimensões física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, entre outras, e a compreensão do movimento histórico dos sujeitos nas práticas socioculturais.

A necessidade de uma nova proposta de ensino levou Arroyo (2002) a explicar sua compreensão de que o ser humano possui uma condição de aprender imitando os outros, desde de berço, experimentando a todo momento seus limites. E a escola, segundo o autor, ao contrário do que deveria, não tem, em geral exercido a função social de educar, nem buscado repensar os problemas vividos na prática, pois centraliza o seu olhar apenas na matéria.

Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra nos currículos de

formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante. Nosso perfil e saber de ofício fica truncado. E mais, descuidamos uma das curiosidades mais próprias da nossa condição humana, a curiosidade por aprender a ser, por entender os significados, por apropriar-nos da cultura. Nesses complexos saberes nascemos ignorantes. (ARROYO, 2002, p. 55)

Com essa preocupação, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1997) formaliza uma proposta para reformular o ensino fundamental porque:

A escola ficou velha e não percebeu, não consegue nem mesmo refletir sua prática. Apesar de todo o avanço tecnológico do mundo moderno, ela ainda se aponta numa prática, que considera a idéia do conhecimento-repetição sob a ótica comportamentalista, tornando seu conhecimento já cristalizado e espontaneista, e não como um saber dinâmico e historicamente produzido, visto sob a ótica do conhecimento- construção. (GOIÂNIA/SME, 1997, p. 15)

Nessa perspectiva, surgiram os Ciclos como propostas de um movimento de renovação pedagógica que vem acontecendo há alguns anos. Esse movimento propõe o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino, que se baseiam na concepção cumulativa e transmissora de conhecimentos. É, portanto, um desafio na busca da superação da escola tradicional seriada, visando a não apenas garantir o direito da criança de estar na escola mas de efetivamente aprender. (KRUG, 2001)

Existem ainda, como já se disse, muitas discussões em torno da proposta do Ciclo. Uns demonstram preocupação, outros fazem críticas e vêem como forma de escamoteamento da escolarização da população pobre e outros ainda defendem essa organização escolar. Segundo Krug (2001, p.13), vários países como Espanha, França, Argentina (nível federal) e alguns estados dos EUA estão viabilizando a implementação desse novo sistema. No Brasil, existem algumas cidades e municípios que já adotaram essa nova forma de organização de ensino, fazendo essa inovação de forma gradual, como Belo Horizonte, Brasília e no município de São Paulo e, em fase de implantação, em Chapecó, Blumenau, Ipatiga, Cuiabá, Curitiba, Santo André, Santo Cristo, Caxias, Gravataí, Alvorada e outros. Perrenoud (1999, p.8) afirma que

[...] em alguns sistemas escolares ela já foi adotada no papel, mas sua implementação tem sido apenas parcial. Em outros planejou-se uma implantação progressiva entre 1995 e 2005, como na Bélgica e no cantão de Genebra. Outros, ainda, fizeram experiências limitadas, que resultarão talvez numa lei de orientação à ou numa extensão progressiva à maneira belga ou suíça ou quem sabe ainda um terceiro caminho.

Nesse sentido, o autor mostra a necessidade de mudança na forma de “fazer aprender”; na estratégia de inovação para lidar com os problemas; na luta contra o fracasso escolar e as desigualdades. Assim, afirma que há algumas décadas as preocupações com

[...] a organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplina não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de competência. No entanto, urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as idéias de conhecimento e de valor encontram-se definitivamente imbricadas. (PERRENOUD, 2002, p.139)

No Brasil, desde a década de 1980, a construção de um caminho para a organização do ensino fundamental que viabilize uma escola democrática, com função humanizadora, mais precisamente no ensino organizado em Ciclos, foi motivo de vários debates e discussões, porém, a partir da flexibilidade da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, no artigo 23, parágrafo único, essa idéia foi possível.

A educação básica poderá se organizar em sérias 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 recomendar. (BRZEZINSKI, 2003, p.251)

As mudanças na LDB provocaram novas organizações nas escolas, promovidas por alguns municípios e estados, na tentativa de melhorar as práticas educativas e tornar a escola mais atrativa para os estudantes. O Ciclo teve, inicialmente, várias denominações, até ser definido por “Ciclo de Formação”. Portanto, de acordo com muitos educadores, não é mais uma proposta isolada de algumas escolas, pois a nova LDB a legitimou e ela está sendo adotada por várias instituições educativas já citadas anteriormente.

A escola em Ciclos de Formação teve suas origens na França, em primeiro momento com Jean Zay, em 1936, como proposta ao ensino médio profissionalizante, na esperança de um movimento democrático que desenvolvesse a educação em um mundo mais justo, em que a escola se firmasse como espaço de formação humana para o bem comum, preparando o

aluno para enfrentar os desafios que a sociedade apresenta. Porém, é na proposta de Wallon¹³, após a II Grande Guerra Mundial, com o objetivo de reconstrução democrática da França, que propunha uma ruptura com a escolaridade clássica de ensino enciclopédico, que se explicitou uma proposta de escola visando à integração do homem na sociedade através da educação para o desenvolvimento da região. (KRUG, 2001)

Segundo Lima (2002), Wallon apresentou um plano para a educação francesa, chamado de Langevin-Wallon que verticalizava para uma concepção de resignificação do modo de aprender, buscando um processo de humanização. Essa proposta teria sido precursora da escola em Ciclos de Formação Humana, tendo surgido:

como a estrutura que possibilitaria a formação do ser humano, tanto como ser cultural, como enquanto ator social [...] respeitando cada período de formação sem antecipar formas de atividade e aquisições e sem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas, ou por serem precoces (o que acontece principalmente na pré- escola e no primeiro ano da educação fundamental) [...] A educação, organizada em ciclos, deve promover a formação humana, incluindo os processos de comunicação através dos sistemas expressivos (movimento, atividades estéticas, como dança, teatro, mímica, desenho, grafismo, a linguagem enquanto sistema expressivo na literatura, poesia , etc.) e o desenvolvimento das linguagens simbólicas (a escrita, a linguagem matemática e as linguagens específicas de áreas do conhecimento como física, matemática, arquitetura, etc.). (LIMA, 2002, p. 13 –14)

Nessa proposta, Wallon, entre outros aspectos importantes para a educação, concebia a linguagem com um papel mediador no desenvolvimento de conceitos. Nesse sentido, criticava o ensino da língua “através dos métodos gramaticais, filológicos, literários e históricos, que farão da linguagem UM INSTRUMENTO DE CULTURA” (LIMA, 2002, p.14, grifo do autor) e defendia esse ensino como sistema expressivo, que desenvolve a comunicação humana, posto que a linguagem é uma forma de manifestação na relação humana. Nesta mesma concepção, Vygotsky e Bakhtin estabelecem uma relação de reciprocidade com as idéias de Wallon ao conceberem a linguagem como instrumento de atividade verbal que caracteriza a relação entre as pessoas, o conhecimento científico e o meio, uma entidade que se transforma juntamente com a criança.

¹³ Henri Wallon, foi um estudioso da psicogênese que teve como método de trabalho o materialismo histórico. Segundo Werebe e Nadel – Brulfert (Apud, Krug 2001, p. 40) “foi partidário da renovação pedagógica, participante do movimento francês de educação nova e dedicou seus estudos às bases da criação de um movimento não conformista, em torno da idéia de que a educação deve propor-se a formar indivíduos autônomos, enquanto seres pensantes e operantes, capazes de participar da construção da sociedade, utilizando as possibilidades que lhes oferece a história”.

Diante da reflexão de que a linguagem possibilita ao indivíduo reconstruir o mundo em suas relações complexas e abstratas, Perrenuod (2002) declara que a escola que formava o indivíduo para o mundo do trabalho na ocupação de manejar certo tipo de máquina, hoje não consegue executar nenhum projeto com bons resultados, pois tudo isso parece sem sentido.

[...] a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente. (PERRENUOD, 2002, p.151-152)

Neste sentido, Machado (2002, p.137) ressalta que “a idéia de que a meta da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento das competências pessoais está hoje no centro das atenções”.

Assim, nas escolas por Ciclo de Formação o compromisso é possibilitar a todas as crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento formal. Para isso, Krug (2001) afirma que as referências sócio-culturais contribuem para o processo de desenvolvimento da criança ou do adolescente.

Os instrumentos culturais aos quais a criança tem acesso, as situações-problemas vividas no cotidiano, a qualidade da relação estabelecida na vida fora da escola são importantes indicadores de desenvolvimento da criança. Isso não significa que a escola não tenha seu específico campo de ação. Mas conhecer, por exemplo, se a criança tem vivências com a leitura e a escrita ou não, apontará indicativos de intervenções diferenciadas a serem feitas. (KRUG, 2001, p.35)

O Ciclo de Formação de acordo, com Arroyo (1999, p.160) “coloca o cerne do direito à educação básica no campo dos direitos do ser humano a se desenvolver como humano”. Essa visão diferenciada, em que a escola se propõe a alargar suas funções, oferece ao educando não apenas uma instituição de transmissão de saberes, mas um agente de formação humana. Assim, o autor entende que

passamos a ver a relação pedagógica como uma relação de sujeitos humanos, sociais, culturais. Como diálogo. Estas sensibilidades chocaram culturas e tradições didáticas centradas no fazer docente, nas metodologias de ensino, no domínio dos conteúdos. (ARROYO. 2001, p.8)

Esta perspectiva liberal clássica, em que a escola foi estruturada para o ensino, sustentando-se em uma organização pautada na seriação definida pela pertinência de uma determinada série fixada arbitrariamente como anual, preocupa educadores que tentam definir um novo sistema que facilite a construção de conhecimentos críticos da realidade. Nessa preocupação, Arroyo (1999, p.158) define o ciclo como:

[...] não é um amontoado ou aglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma seqüência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano.

De acordo com Teixeira (1957), o professor do sistema seriado cumpre um currículo, um conteúdo que é transmitido para determinados alunos. O treino intensivo, a repetição e a memorização são formas pelas quais esse professor, elemento principal desse processo, transmite o conteúdo aos seus alunos, que são agentes passivos, aos quais não lhes é permitido nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência do aluno. A avaliação é feita pelo sistema de provas, e os que não conseguem aprovação são excluídos. Portanto, é um desafio a superação da escola tradicional seriada, pois mudar essa forma de pensar a escola sem conflitos é quase impossível. A proposta de Ciclos propõe modificar a relação dos sujeitos com o conhecimento, buscando novos significados para o conteúdo escolar numa perspectiva global e transdisciplinar. A proposta básica, portanto, não seria mais de introduzir os alunos ao conhecimento científico, tendo como norte os conteúdos, mas capacitá-los com uma quantidade de conhecimentos, habilidades e valores para inferir sua realidade social e cultural. (GOIÂNIA/SME,2004, p.7)

2.1 A Estrutura do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano em Goiânia

A história problemática da educação brasileira, mergulhada em constantes deficiências em seu sistema de ensino, levou os educadores do Município de Goiânia, por meio de encontros, discussões e avaliações, entre os anos de 1996 e 1997, a buscarem uma proposta inovadora para a educação básica que apresentasse uma organização estrutural de tempo e espaços diferentes da seriação. Tendo como horizonte esse novo paradigma, os defensores da proposta do Ciclo afirmam que

A educação escolar pensada com base nos tempos da vida e respeitando os ciclos de desenvolvimento humano é a organização do trabalho, dos tempos, dos espaços, dos saberes, das experiências de socialização, da maneira mais respeitosa para com as temporalidades dos sujeitos. Possibilita o desenvolvimento dos educandos nas especificidades de seus tempos – infância, pré- adolescência, adolescência. Nessa perspectiva o foco principal na organização da escola é o educando. Ou seja, a escola organiza os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender a partir dos sujeitos e não dos conteúdos, como na organização tradicional. Trata-se de uma forma de conceber a educação escolar sua finalidade, sua forma de trabalhar e de se organizar. (GOIÂNIA /SME, 2004, p.7)

Para esse fim, os educadores, mediante levantamentos cuidadosos e permanentes sobre o que estava bom e o que precisava ser melhorado na educação, consideraram ser necessário implantar outros mecanismos de ação guiados pelas interações múltiplas, com uma docência voltada para a formação humana, diálogos, produções, invenções e a construção de currículos abertos, efetuada em coletivo e permanente estudo, centralizando seus temas em fatos atuais, cotidianos e locais. Nessa perspectiva, a partir de 1998, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia optou por um novo projeto educacional que constitui uma proposta mais ampla com o objetivo de tornar a escola um espaço de aprendizagem para todos, apontando caminhos para uma educação cidadã. Assim,

[...] é desta forma, baseado na avaliação-entendida como ponto de partida para o repensar do ensino - que o projeto “ Escola para o Século XXI”¹⁴ se apresenta como proposta a ser pensada coletivamente, objetivando a construção de uma sociedade melhor. (GOIÂNIA/ SME, 1998, p.7)

A postura dialógica dos educadores para o levantamento da realidade problemática das escolas do município de Goiânia resultou no levantamento de uma série de fatores que pontuam as dificuldades e o fracasso do aluno na escola. De acordo com o documento da SME (1988, p.6-7), intitulado “Escola para o século XXI”: Proposta Político-Pedagógica, os problemas avaliados e discutidos são a repetência, a evasão, os alunos que não conseguem se alfabetizar, a falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas, as dificuldades no processo avaliativo, a ausência de uma prática pedagógica mais voltada para as reais necessidades dos alunos, a necessidade de acompanhamento sistemático pela SME, alunos sem histórico escolar e com condições de estudos mais avançados, alunos que possuem desenvolvimento capaz de lhes garantir avanços extras aos sistemáticos, alunos em defasagem idade/série.

¹⁴ A denominação do projeto “Escola para o Século XXI” está em processo de mudança porque, segundo o conjunto dos professores da escola, o séc. XXI já está implantado, pois já estamos ao final do 1º lustro.

Essa realidade vivida pela escola não é nova, pois se arrasta por vários anos, como foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho, nas escolas brasileiras e representa um desafio, principalmente, para a escola municipal de Goiânia, que busca, por meio do projeto “Escola para o século XXI”, apresentar proposta para a construção de uma educação melhor, que qualifique o ensino público.

Todavia, deve-se considerar que não se trata de uma proposta terminada para a solução de toda essa problemática, mas de uma proposta que visa explicitar e evidenciar tais problemas, a fim de que, dialética e participativamente, todos os envolvidos busquem e encontrem soluções possíveis. Parece claro que, por meio da avaliação daquilo que se realizou, tornam-se cada vez mais coerentes e consistentes as ações traçadas para o futuro. (GOIÂNIA/ SME, 1998, p.7)

Porém, é pertinente ressaltar que antes da implantação do Ciclo de Formação em Goiânia, no período de 1985 a 1991, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 do Brasil, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia com o objetivo de propiciar uma melhor qualidade no ensino público no processo de alfabetização abriu espaço para uma experiência de ensino chamada de “Bloco Único de Alfabetização”(BUA) que só teve aprovação no Conselho Estadual de Educação na Resolução Nº 123 de 11 de outubro de 1992 apenas para a alfabetização e a 1ª série, data em que foi tardiamente aprovado o Bloco e 5 anos após substituído pelo Ciclo. O programa com duração de dois anos consecutivos e não integrados (Pré-Alfabetização e 1ª série), de acordo com o documento, permitia

às crianças de faixa etária entre 6 a 7 anos a antecipação de sua escolaridade com a finalidade de propiciar um contato mais intenso com a leitura e com a escrita e, um tempo maior para apropriação dos conteúdos do currículo mínimo, o que facilitaria seu desempenho no processo de alfabetização minimizando assim a evasão e repetência. (GOIÂNIA/SME, 1991, p.1)

Com essa proposta, os professores de município de Goiânia foram modulados no “Bloco Único de Alfabetização” por dois anos consecutivos, com um incentivo de 30% pela valorização e compromisso com o projeto. A intenção da capacitação dos professores é citada pela Secretaria Municipal de Educação como necessária para que o projeto pudesse desenvolver-se dentro de uma proposta sócio-constructivista.

A esse propósito, a coordenadora pedagógica da escola pesquisada ressalta que, na década de 1990, já se fazia sentir na proposta do Bloco Único uma mudança no ensino que

trouxe aos professores diversas experiências favoráveis à compreensão do Ciclo. Assim afirma a entrevistada:

Nessa escola, de 95 para cá, nós já trabalhamos com o seriado e o bloco que pegava toda a alfabetização até a 1ª série de modo automático, independente da idade de ingresso, que mais ou menos imitava o Ciclo [...] O bloco não era agrupado por idade, tinha menino de 11 de 8, 7, 6 anos de idade e o ingresso era automático de uma série para a outra, a forma de avaliação era prova, nota, usava-se cartilha e tinha reprovação. Os professores eram resistentes ao trabalho da introdução da leitura com texto. Existiam poucos profissionais com formação em nível superior. (professora H, entrevista 14/09/2004, protocolo nº 17)

Nesta perspectiva, não se pode ignorar que as formas alternativas de organização do sistema de ensino, nesta escola, não se alteraram muito em relação à escola tradicional. Isto significa que não foi efetivada uma política de formação de professores que contribuísse para uma mudança significativa no novo perfil da educação municipal. A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, na tentativa de resolver a problemática da alfabetização, procurou caminhos para formação de turmas dentre eles: o remanejamento das crianças durante todo ano letivo com o objetivo da homogeneização das séries; a consideração do desempenho cognitivo do aluno. Porém, esses caminhos foram inconvenientes, pois acabaram gerando expectativas por parte de professores e alunos, configurando-se em alunos rotulados de fracos, aqueles que conseguiam menos no processo de aprendizagem e nos professores o sentimento de incompetência. Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação (SME) oportunizou às escolas a formação de turmas de Alfabetização, permitindo que “todo aluno, independente da idade de ingresso na escola, tenha mais tempo para apropriar-se do sistema de escrita”. (GOIÂNIA/SME, 1991, p.4)

Essa experiência levou alguns educadores, idealizadores do sistema de Ciclos, do município de Goiânia, já no período de 1997 a 1998 a buscar como referência várias experiências dessa proposta inovadora que estava ocorrendo em diferentes estados brasileiros como a Escola Plural, em Belo Horizonte, a Escola Cidadã, em Porto Alegre, a Escola Candanga, em Brasília, e tantas outras que procuravam renovar o seu sistema de ensino, construindo um projeto pedagógico fundamentado numa perspectiva curricular que se comprometesse com a formação integral do aluno, dentro da realidade brasileira.

Dessa maneira, todas as discussões sobre a nova proposta pedagógica de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano partem da premissa sobre “o que ensinar, quando

ensinar, como ensinar, para quê ensinar, para quem, em função do quê e como avaliar”. (GOIÂNIA/SME, 2003, p.8)

O projeto do Ciclo de Formação de Goiânia, denominado Ciclos de Desenvolvimento Humano, está voltado para as necessidades de um ensino mais ativo, buscando a integração social na escola. O desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno, fundamentado em suportes teóricos, faz da ação educativa da escola um processo de uma pedagogia dialética¹⁵, assim confirmada na proposta político-pedagógica “Escola para o Século XXI”, em que define

Uma pedagogia dialética torna-se um processo de acesso ao conhecimento que vai numa direção, acreditando que é por ali mesmo, porém, ao deparar-se com algo que questione se aquela escolha é a melhor, reflete (repensar, voltar atrás), pesa os outros aspectos do problema e, se for o caso, muda a direção (tese- antítese-síntese). Esta é uma atitude científica que favorece o diálogo, uma forma de interação produtiva. (GOIÂNIA/ SME, 1998b, p.53)

Gadotti (1997) ressalta que a dialética é o método que considera que a natureza não é uma acumulação acidental de objetos e nenhum fenômeno pode ser compreendido se for encarado isoladamente. Os fenômenos devem ser encarados do ponto de vista do seu movimento, das transformações e das contradições. Assim, é possível compreender o homem na sua totalidade como sujeito da sua própria história e de si mesmo.

A aprendizagem no Ciclo, de acordo com a proposta política-pedagógica, organiza-se e se estrutura num processo dialético. Por isso, a escola pesquisada utiliza hoje as dinâmicas de grupo, que possibilitam a discussão, o diálogo, isso porque precisa haver o elemento dialogante para que o saber se construa. Esse aspecto das relações de estudo entre os professores foi realçado no depoimento das professoras como um fator positivo na proposta.

O Ciclo ajudou muitos profissionais quando definiu um tempo de estudo na escola, pois em outros momentos não teríamos como fazer isso. O momento de planejamento para mim é muito importante. Como fazer um trabalho coletivo com criatividade se você não tem tempo para estudar para colocar em discussões as idéias que surgem? Muitos profissionais de área específica

¹⁵ - Segundo Gadotti (1997, p.149-150, grifo do autor), a chamada pedagogia dialética, “fundada no pensamento dialético afronta decididamente a questão da formação do homem como sendo uma tarefa social. Não centra ‘no estudante’ ou ‘no professor’ o ato pedagógico. [...] Para a pedagogia dialética a questão central da pedagogia é o **homem enquanto ser político, a libertação histórica**, concreta, do homem contemporâneo. [...] a concepção dialética da educação não deixa de considerar os **elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional**. [...] O que se passa na escola, reflete a exploração e a luta contra a exploração. [...] a pedagogia dialética da educação é social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do **homem coletivo**, voltada, portanto para o **futuro**.”

não têm a visão geral do todo. Então esse momento de estudo é muito rico. Com relação a isso também entra ter jogo de cintura durante a prática pedagógica. Aí a agente percebe, por exemplo, que nós viemos de um ensino tradicional e muitas vezes nós vamos repetir aquilo que a gente nega, em sala de aula. (professora D, entrevista 03/07/2005, protocolo nº 20)

Nesse sentido, foi percebida entre os professores uma interação social durante os vários encontros ocorridos nos horários de estudo ou “janelas” (intervalos de um horário de aula para outro), na sala de coordenação, onde todos discutiam sobre os problemas dos alunos quanto às dificuldades de aprendizagem e à indisciplina. Nas discussões, percebia-se que os professores conheciam seus alunos pelos nomes, assim como os seus problemas sociais, familiares e de aprendizagem, relacionando-se intimamente com eles, de modo a construir formas de trabalhos de transformação na educação e no desenvolvimento físico e mental dos alunos.

Nesta perspectiva, a escola como instituição social deve ser presente na comunidade, envolvendo as famílias e a realidade sociocultural das crianças em sua proposta pedagógica, pois a eficácia do trabalho em sala de aula depende desse entrosamento. Neste sentido, os professores estarão buscando outros caminhos, não os tradicionais, presos a materiais didáticos prontos e acabados, mas aqueles que favoreçam a aprendizagem da criança ao reconhecer o seu cotidiano escolar, em sua complexidade, contribuindo para a socialização da criança na escola. Dessa maneira, Magalhães (2004,146) afirma que “o desenvolvimento individual processa-se, [...] em estreita relação *com* e *no* ambiente humano, que não é apenas natural, mas produzido e significado pelas atividades humanas durante as diferentes práticas sociais”.

Gadotti (1997, p. 149) caracteriza que a escola não pode construir o saber para si mesma, ela deve oferecer a produção comum do saber com liberdade. Nesse sentido, a concepção dialética na educação é importante porque “sustenta que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem”.

Nessa ótica, a organização do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano nas escolas de Goiânia considera a questão da construção do conhecimento, tendo como base não “os conhecimentos históricos e sistematizados pela sociedade. Ao contrário, procura dar sentido a eles, tomando por base sua função social no contexto da formação humana”. (GOIÂNIA/SME, 2003, p.9)

A educação precisa centrar-se na vida e introduzir histórias de vida na escola, ou seja, introduzir vida na educação. Isso significa que a visão de totalidade torna-se possível, se a história foi tomada como base da realidade social. Dessa forma, o aluno compreenderá melhor o pensamento dos conceitos aplicados porque perceberá a relação entre esses conceitos e a realidade concreta à qual eles se referem. Assim, Krug (2001, p. 45) afirma:

Nas escolas por Ciclos de Formação, o compromisso é possibilitar a todas as crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento formal. Para isso, contribuem o conhecimento das fases de formação, a situação social de desenvolvimento, o contexto cultural e a concepção de conhecimento, esse entendimento como um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação da natureza. É, também, uma ação humana atrelada ao desejo de saber. Só o homem, por ser pensante, pode ser sujeito: somente ele pode desejar a mudança, porque só a ele lhe falta a plenitude.

Para tanto, a organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento de Goiânia apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem incorporando novas práticas socializadoras na relação entre educadores e educandos, pautada numa característica de enturmação dos alunos por idade e não mais pela comprovação do domínio de conteúdos. Segundo Krug (2001, p. 126).

a auto-organização das alunas e alunos implica questões amplas: necessidade de saber trabalhar em grupo com revezamento nas posições de coordenação entre os participantes do grupo; condições de se organizar em problemas novos, possível a partir de uma intensa participação social em contextos variados e liberdade para iniciativas em questões relativas à organização do grupo.

A proposta exige compromisso, seriedade e esforço de todos os envolvidos na escola, em decorrência dos desafios que vão além das mudanças na organização do trabalho e na prática escolar, uma vez que todo o processo educacional será sustentado pela responsabilidade coletiva sobre os alunos e entendimento sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento pelos quais passa cada educando. Assim, Thurler (2001, p.18) afirma que

os ciclos de aprendizagem colocam novos desafios aos professores que ali trabalham: reinventar sua escola enquanto local de trabalho, mas também reinventar a si mesmos enquanto pessoas e membros de uma profissão. Em face de novas condições profissionais conceituais, práticas e psicossociológicas, eles devem progressivamente construir(se) uma nova identidade, fundada no desenvolvimento de um conjunto de novas posturas e competências profissionais.[...] Em sua maioria, os professores,

instintivamente, preferem ser os responsáveis individuais por uma pequena parte do percurso de formação, um ano escola, eventualmente em uma única disciplina. Eles temem assumir coletivamente durante muitos anos, o acompanhamento dos alunos que lhe são confiados no quadro do ciclo e compartilhar com seus colegas de equipe a responsabilidade de empreender todos os esforços para ajudá-los a obter êxito.

O trabalho pedagógico e a organização da escola em Ciclo de Desenvolvimento Humano trazem uma complexidade na sua formação quando requerem uma readequação da totalidade dos trabalhos pedagógicos sob a forma de organizar o ensino. Assim, apóia-se no professor como peça fundamental para que o projeto se transforme em realidade.

Com a implantação da nova proposta, ocorreu o término do sistema de seriação e houve a implantação dos Ciclos nas Escolas Municipais de Goiânia na 1ª fase do ensino fundamental, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 29 de maio de 1998 pela Resolução CEE nº 266/1998 a partir do documento intitulado “Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI”. Consoante com a LDB nº 9394/96 art. 23, o sistema apresentou uma primeira estrutura de ensino, respeitando os critérios de organização em quatro ciclos, de duas séries cada, correspondente às séries do antigo ensino fundamental, de acordo com o modelo proposto pelos PCNs. Com essa confirmação a proposta foi implantada em algumas escolas escolhidas, com pouca participação dos professores na sua elaboração¹⁶:

- Ciclo I – alfabetização para criança de seis anos (última série da educação infantil) e 1ª e 2ª séries;
- Ciclo II- 3ª e 4ª séries;
- Ciclo III- 5ª a 6ª séries;
- Ciclo IV – 7ª e 8ª séries (GOIÂNIA/CME Nº 039, 2000)

Contudo, esse modelo não perdurou por muito tempo. Aproximadamente após dois anos foram feitas alterações na estrutura do “Projeto Escola para o Século XXI”, apresentadas pelo Parecer da Assessoria Técnica – CEE nº 039/2000, item 01, aprovado pela Resolução do CME Nº 017/2000. Desse modo, a organização do ensino fundamental, a partir de 2000, passa a apresentar uma nova formação, de quatro para três ciclos, com a duração de três anos cada um, além da reestruturação da organização pedagógica do Ciclo II, que não se desenvolve

¹⁶ - Esse fato é relatado por educadores como Porciúncula, Figueiredo e Mundim, que concluíram suas pesquisas sobre o Ciclo, em 2002, revelando que nas discussões democráticas anteriores a implantação dos Ciclos em Goiânia os professores não participaram dos debates construtores do projeto, atribuindo a determinação a um pequeno grupo, contrário ao publicado nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação.;

mais sob a responsabilidade de um único professor, mas de um grupo de professores por turma, deixando a esses profissionais o desafio de organizar um trabalho interdisciplinar. Assim, a organização dos Ciclos, correspondendo às séries do antigo ensino fundamental, caracteriza-se na seguinte estrutura:

	Duração	Fase de Desenvolvimento	Matrícula	Trabalho pedagógico
CICLO I	03 anos	Infância/ 6,7 e 8 anos	Agrupamento por faixa etária.	-Coletivo de professores: um referência pedagogo; um dinamizador- pedagogo, para cada 4 turmas e um de Educação Física; -Professor coordenador escolhido pelo grupo grupo; -o coletivo compõe-se de 1.5 professor por turma, possibilitando 4 horas semanais de estudo ; -o planejamento semanal é feito pelo coletivo.
CICLO II	03 anos	Pré-adolescência/ 9,10 e 11 anos.	Agrupamento por faixa etária	-coletivo de professores: pedagogos e professores de área; -cada coletivo compõe-se de 1.5 professor por turma e mais um professor coordenador, possibilitando 4 horas semanais de estudo; - o planejamento semanal é feito pelo coletivo.
CICLO III	03 anos	Adolescência/ 12, 13 e 14 anos.	Agrupamento por faixa etária	-coletivo de professores: no mínimo 8, um de cada componente curricular; -a partir de 8 professores, a Escola pode optar por um pedagogo; -cada coletivo compõe-se de 1.5 professor por turma, possibilitando 4 horas semanais de estudo; - o planejamento semanal é feito pelo coletivo.

FONTE: Conselho Municipal de Educação. Parecer Nº 070/2003, p.02.

Nesta perspectiva, verifica-se que havia uma falta de clareza entre a proposta no primeiro momento, quando apresentada pelo grupo de educadores e a que prevalece, hoje, como estrutura do Ciclo. Na justificava da mudança de quatro para três anos, a duração de cada etapa, ficou esclarecido pela equipe responsável que essa mudança “não afetou o enfoque central dado aos Ciclos de Formação, que têm por base o desenvolvimento bio-psico-social do educando [...], pois os alunos encontram-se em fase de desenvolvimento similar [...]

apresentando interesses comuns” (CME O39/2000, p. 2). Assim, cada ciclo apresenta peculiaridades próprias, inerentes aos sujeitos de determinada faixa etária.

Neste sentido, o trabalho escolar se constrói a partir dos tempos de vida do aluno, mediante algumas características que são peculiares a todos os Ciclos.

Nos três ciclos, os agrupamentos de alunos são feitos a partir da idade, respeitando suas potencialidades, habilidades e ritmos de aprendizagens: a avaliação é contínua, sem reprovação de caráter anual, ou seja, a progressão é feita dentro do Ciclo. Não há reprovação, mas o aluno pode permanecer no ciclo até alcançar os objetivos propostos. Quanto ao trabalho pedagógico: no Ciclo I, sob responsabilidade de um único regente-professor referência, com orientação e participação de um pedagogo, no Ciclo II, a cargo de um coletivo de professores que atuam em áreas específicas e afins, com a participação ativa de pedagogos. O planejamento é feito em conjunto e são desenvolvidos projetos temáticos das áreas curriculares articuladas com os interesses sociais. No Ciclo três, a cargo de professores de cada componente curricular, com aprofundamento teórico-prático de cada área do conhecimento e a compreensão de sua interface as demais áreas. (GOIÂNIA/ SME, 2000, p.2-3)

Pautando-se nestes princípios e no compromisso de assegurar o processo de formação integral do aluno, o projeto político-pedagógico “Escola para o Século XXI” (1998) apresenta uma nova concepção de currículo e de avaliação, desprezando a concepção autoritária de que existe conhecimento absoluto e neutro, independente do contexto, ainda freqüente nas escolas.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Goiânia, sustentada nesse projeto, viabiliza uma educação com ação pedagógica vinculada a práticas de pesquisa e projetos não mais pautadas na prescrição dos conteúdos que os livros didáticos traziam e que direcionavam todo o trabalho do professor.

Hoje, o trabalho docente ao ciclo II está sob a responsabilidade de um coletivo de professores, inclusive pedagogos, que têm a seu encargo mais de um componente curricular, considerando como áreas afins e desenvolvidas por meio de projetos temáticos. (GOIÂNIA/SME, 2000, p.2)

A proposta enfatiza que no processo de formação do aluno, o ensino-aprendizagem “vai além do somatório de disciplinas, [...] bem como ultrapassa a concepção de interdisciplinaridade centrada apenas na integração de várias disciplinas afins” (GOIÂNIA/SME,1998, p.11). Portanto, a proposta aponta que as atividades, principalmente de leitura e escrita, deverão ser exercitadas por todas as disciplinas, permitindo o entendimento e a reflexão de diferentes textos . Desse modo, o documento estabelece que a nova proposta curricular visualiza “superar a concepção do ensino compartimentalizado por

disciplina e por professor e reforçar o caráter de transdisciplinaridade, facilitado pelo planejamento e pela atuação coletiva e compartilhada do grupo dos professores” (GOIÂNIA/SME, 2000, p.2). Isto foi considerado pelos professores entrevistados como um aspecto positivo.

No Ciclo agente se expõem de alguma forma. Não tem como escapular, 30 horas o professor tem que estar em atividade na escola ou para estudar ou para atender aluno ou para dar aula, porque antigamente o professor ganhava uma carga horária, mas ele ficava em casa nas folgas. No Ciclo nós temos o período integral de manhã para fazer o que o grupo planejar. Nós estamos em constante planejamento. Aqui todo pessoal da escola é tido como administrador, não é porque é mecanógrafo, merendeira, porteiro ou uma faxineira, aqui as pessoas se comprometem, pois quando a gente está fazendo um projeto nós solicitamos a participação de todos. (entrevista professora H, 14/19/2004, protocolo nº 17)

A proposta do Ciclo de Formação de Goiânia aponta para a construção de um currículo que tem como eixo a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade como concepções que devem nortear a ação pedagógica dos professores. Dessa forma, é pertinente observar se os conceitos estão bem definidos na prática do professor do Ciclo, para que os trabalhos pedagógicos não resultem em um saber fragmentado.

Desse modo, educadores e educandos precisam olhar de forma questionadora e globalizante as relações que se dão em diferentes contextos, ampliando seu campo de investigação e reconhecendo a necessidade de dialogar com outros campos do conhecimento, propondo-se a romper com a compartimentalização e a hierarquização destes campos e investindo na prática interdisciplinar.

Repensar os conteúdos escolares não significa também abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas temas atuais – é preciso ressignificar os conteúdos. [...] Isso significa romper com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento é descontextualizado da realidade, para dar espaço a uma programação de conteúdos coerentes e significativos. Trata-se de um currículo em que as diversas disciplinas se relacionam entre si de forma harmônica, bem como com a realidade contemporânea, cuja finalidade não é a mera transmissão de conteúdos prontos, mas a formação de sujeitos capazes de construir de forma autônoma seus sistemas de valores e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca. (GOIÂNIA/SME, 2001/2004, p.10)

Isso significa que o centro da idéia de transdisciplinaridade e de interdisciplinaridade como um fator fundamental no desenvolvimento do aluno vai além da aquisição de conhecimentos, visto que, o aluno interage de forma ativa e dinâmica, compreendendo a abordagem de temas que, ao atravessarem o campo da disciplina por meio da investigação, da

reflexão resgatam o sentido do conhecimento. Essa capacidade de reflexão, de crítica, é provocada pelas atividades de leitura e escrita como pré-requisito na construção de formas de representar a realidade apreendida. Essa experiência toma forma de letramento. O que leva a acreditar que

O contato com os diversos tipos de textos, orais e escritos, permite ainda ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades de relações sociais, visto que, por meio desse contato, as variedades lingüísticas existentes passam a ser constatados por ele e, com isso, assimiladas enquanto formas diversificadas de se estabelecer comunicação nos deferentes grupos sociais.[...] Por isso, o contato permanente com diversos tipos de textos orais e escritos é de suma importância, porque são eles os instrumentos mais significativos para a aprendizagem do aluno, uma vez que constituem fontes de informações e de interação entre as pessoas. (GOIÂNIA/SME, 1998, p.14)

Citando como exemplo a prática de ensino da Geografia e História é necessário reconhecer que o professor, ao desenvolver sua metodologia deveria desenvolver habilidades e capacidades de raciocínio científico e análises através de textos orais, escritos, mapas e outros registros gráficos. Nesta perspectiva, ler e produzir diversificados tipos de textos seriam requisitos básicos para o acesso ao conhecimento científico e, como consequência, a um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.

Sob essa perspectiva, poder-se-ia esperar que os professores tivessem a consciência de que os alunos, principalmente os do Ciclo de Desenvolvimento Humano, e particularmente os que participam do Reagrupamento, precisam tornar-se leitores críticos do seu próprio texto e dos textos produzidos por seus colegas, que também lerão os textos por eles produzidos.

Essa tomada de consciência pelo professor é notada em algumas falas colhidas nas entrevistas, como exemplo:

Nós fazemos planejamento todas às sextas-feiras, mas não é suficiente porque nesse planejamento fazemos o informe no geral de tudo que estar ligado à escola e depois partimos para as questões pedagógicas, às vezes, algum texto que você estudou durante a semana no seu dia de estudo é rediscutido no coletivo, mas não é suficiente e neste dia de planejamento deveria ser discutido. Em alguns momentos nós conseguimos isso, em outros não. (professora D, entrevista 03/07/2005, protocolo nº 20)

A dicotomia entre o discurso e a ação pedagógica pode ser percebida no confronto entre as observações de sala e as concepções teóricas do Ciclo que transparecem no discurso dos professores pesquisados. Isso porque a consciência possível desses professores lhes

permite reconhecer a importância da concepção social e humana da teoria em nível de linguagem, não alcançando, porém a prática da sala de aula. Assim Goldman (1979, p. 99) afirma que “o máximo de consciência possível, exprime possibilidades no plano do pensamento e da ação numa estrutura social dada”, ou seja, a possibilidade de ser consciente, de uma pessoa, é limitada pelas condições concretas de sua vida.

Nesta perspectiva, o sucesso ou fracasso de qualquer política educativa dependerá sempre do professor, do seu grau de consciência, do seu compromisso, do seu envolvimento. A questão da prática pedagógica, portanto, exercida no sistema de Ciclo significa um avanço de acordo com a posição que o professor assume diante dele, visto que, a prática do professor, bem como o nível de consciência possível, dependerá, do seu tempo para estudo e reflexão, do salário, e do grau de participação nas decisões e da compreensão de seu próprio papel.

2.2. Novas formas pedagógicas do Ciclo: espaço de formação humana

A prática pedagógica que tinha como função básica introduzir os alunos no conhecimento acadêmico, com o objetivo principal de transmitir conteúdos, vem sendo questionada e novas estratégias de conformação do campo escolar estão sendo propostas e realizadas. Para que a escola transforme-se num espaço de formação humana, deve rever essa prática, preocupando-se com o homem, voltando-se para o que é mais significativo na construção deste ser humano como sujeito autônomo, ativo, afetivo criativo, ético, com formação sólida humanista e científica. Considerando esse aspecto, Lima (2002, p.6-9) afirma que

[...] o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem e de ensino tal como eles ocorrem na espécie humana, evitando as rupturas criadas sempre que interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no dia-a-dia na escola. [...] Educação por Ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos.

Segundo a autora, um novo olhar sobre a noção do tempo deve ser lançado. Ela enfatiza que o tempo nunca é lembrado nas discussões pedagógicas da escola seriada, pois, de

acordo com a cultura escolar vigente, a maneira como está organizada desconsidera o processo humano de aprendizagem e organiza a temporalidade de forma positivista com base

[...] nos documentos escolares, no regimento, normas, sistemas avaliativos, fichas dos alunos, dos professores, diários de classe, etc. Uma das tarefas importantes esperadas da administração escolar é exatamente garantir o cumprimento dos tempos estabelecidos pela burocracia do tempo dos educadores e educandos. (LIMA, 2002, p. 6)

Para a autora, é necessário definir que a aprendizagem se dá em tempo longo, de modo gradativo, pois o tempo que temos hoje é resultado de um processo histórico. Essa perspectiva pressupõe o educando como centro do processo educativo, e o ponto de partida desse processo é a organização dos conteúdos, considerando as experiências, os valores e vivências dos alunos. Porém, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (GOIÂNIA/ SME, 2004, p.7) “isso não significa minimizar a importância do conhecimento e da aprendizagem dos saberes ensinados pela escola”.

A respeito dessa postura, o princípio que fundamenta o ensino desse Projeto é a organização a partir dos tempos de vida.

Pensar a escolarização da infância, da pré-adolescência e da adolescência, pressupõe, inicialmente, a compreensão do movimento histórico da constituição desses sujeitos nas práticas socioculturais. Isso significa apreender, na dinâmica social, o que é constitutivo desses sujeitos, nas suas especificidades de criança, de pré-adolescente e de adolescente. Essa compreensão se coloca como uma condição para que a escola esteja comprometida com a vida social e cultural e possa, afetivamente, contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos, respeitando o momento e as possibilidades de cada um. (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 8)

Nessa perspectiva, para que isso seja possível, o professor, antes de tudo, precisa ter uma formação humana, desafiando-se a si mesmo enquanto pessoa e abraçando uma profissão, para que as situações de sala de aula, que envolvem o ensino-aprendizagem, não sejam olhadas de forma cristalizada. Thurler (2001, p.18) afirma que os Ciclos de aprendizagem confrontam os professores, em busca de desafios.

Em face de novas condições profissionais conceituais, práticas e psicossociológicas, eles devem, progressivamente construir(se) uma nova identidade, fundada no desenvolvimento de um conjunto de novas posturas e competências profissionais. [...] Uma das mudanças que suscita mais resistência nesse ofício individualista é não ser mais o único responsável por um grupo de alunos [...] que lhes são confiados no quadro do ciclo e

compartilhar com seus colegas de equipe a responsabilidade de empreender todos os esforços para ajudá-los a obter êxito.

Compartilhando essas idéias, Arroyo (2002) critica a escola tradicional, chamando a atenção para suas características burocráticas que, na verdade, mais se referem à normatização e organização de currículos e ao papel do professor como agente transmissor do que à concepção de escola como lugar de direitos das pessoas – docentes e discentes – em que elas criam e inventam em coletivo, dialogam e convivem com os outros, respeitando-os. Assim, o autor afirma:

A cultura escolar tende a curricularizar, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento. Sei e experimentei como essas tensões acontecem sobretudo no início de cada ano letivo. Sei que a tentação mais atraente, porque mais fácil, é administrar carteiras e material, crianças e mestres, cargas horárias... Tudo como objeto, quantificados, cortados e recortados, unidos ou separados. Nivelar tudo e todos. Nem sempre o mais fácil é o pedagógico. As normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas. Educandos e professores tratados como números. Ignoram-se os tempos pedagógicos das escolas e dos coletivos de profissionais. Os alunos deixam de ser crianças, adolescentes em ciclo de seu desenvolvimento humano, e são normatizados, enquadrados como coisas, por critérios cronológicos que nada têm a ver com os tempos do seu desenvolvimento, mas têm apenas com os calendários civis e escolares. (ARROYO, 2002, p.65)

Ao acreditar no ser humano como agente de transformação da sociedade é que Arroyo (2002) tem valorizado o olhar da teoria pedagógica apontada por Paulo Freire com a tarefa de restaurar a humanidade, de reeducar a visão sobre a infância e a adolescência dos educandos.

Paulo Freire insistiu na dimensão humanizadora ou desumanizadora de toda relação pedagógica. O movimento de professores mostrou que toda prática educativa, docente, está orientada por um projeto de sociedade e de ser humano. A sociologia do currículo e do conhecimento nos mostrou que não há conteúdo escolar neutro. Na atualidade é difícil manter-se no limbo pedagógico da neutralidade da docência e dos conteúdos. (ARROYO, 2002, p.81)

Para tanto, o projeto Político–Pedagógico, “Escola para o Século XXI”, do Ciclo de Desenvolvimento Humano de Goiânia tem apresentado uma organização dos educandos, dos espaços e das práticas para a aprendizagem que exige uma ampliação do coletivo de professores e uma melhor qualidade do trabalho pedagógico no Ciclo.

[...] considera-se que o compromisso de possibilitar a aprendizagem dos educandos não se efetiva na ação isolada de cada professor em sua disciplina, mas se dá de forma integrada, professores, coordenadores e

diretores são responsáveis, coletivamente, pela implementação de ações, de metodologias que favoreçam a aprendizagem dos educandos em um contexto de diversidade. (GOIÂNIA/SME, 2004, p.12)

Nesse propósito, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia define, na proposta de Ciclos, desde a implantação do já citado projeto no interior da organização escolar, um processo de ensino-aprendizagem que se caracteriza como a realização de um trabalho coletivo, de forma a construir novas alternativas para agrupar os educandos, respeitando suas diferenças, seus tempos de aprendizagem, suas dificuldades e suas deficiências. Esse trabalho, que tem como função a flexibilidade dos tempos e espaços escolares, considerados de grande importância pela Secretaria Municipal de Educação, é denominado de Reagrupamento. Assim, Devanir (2004, p.124) expõe que:

Por diversas vezes, nos anos de 1998 e 1999, foram organizados encontros, para os quais todas as escolas que então participavam dos ciclos foram convocadas a participar. O objetivo era que as experiências da reagrupamento consideradas positivas pelas escolas fossem socializadas entre elas. Essas trocas de experiências continuam a ser feitas, mas atualmente, elas acontecem entre as escolas de uma mesma Unidade Regional. As Unidades Regionais de Ensino, por sua vez, não demonstraram uma postura única com referência aos objetivos e às formas de realização dessas atividades. A maior preocupação era a de que o reagrupamento não fosse transformado em aulas de reforço.

2.3. O Reagrupamento

Essa proposta é uma estratégia pedagógica alternativa de trabalho que tem como princípio o reagrupar. Dessa maneira, por meio de um documento entregue às escolas em 2003, organizado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, expõe-se que, apesar de ser inovadora a questão da significação do Reagrupamento, as escolas têm correspondido de modo a produzirem experiências que convalidam significações pertinentes aos interesses de todos, educandos e educadores. Assim, afirmam que o Reagrupamento não é um trabalho isolado, mas

É parte integrante do ambiente de ensino-aprendizagem a que todos têm direito e cabe ao coletivo de profissionais da escola identificar os focos de interesses, dos educandos, que mais se aproximam da possibilidade de superar seus limites/dificuldades [...] a escola cria novas formas de organizar os grupos de educandos para dar-lhes a oportunidade de aprender com outras metodologias, em outros ambientes, com outros professores,

através de outras atividades e materiais, diferentes daquilo que já foi ou é realizado cotidianamente. (GOIÂNIA/SME, 2004, p. 16)

Para tal, a proposta é a exploração de novas possibilidades de aprendizagem, é uma chamada de atenção a todos os professores, sem distinção da área que atuam, para que se responsabilizem não apenas pelo conteúdo a ser trabalhado, mas pelo aprendizado dos alunos. Assim, a coordenadora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Municipal de Goiânia afirma em uma entrevista à pesquisadora, que “[...] O aprender é um direito do aluno e para isso deve ser organizada metodologicamente, didaticamente uma forma de organização do tempo e o reagrupamento é uma proposta que deve ser colocado para o aluno numa possibilidade de aprendizagem” (entrevista 20/10/2004, anexo 18). Nesse sentido, os professores devem encarar as dificuldades dos alunos como um desafio a ser superado, situando-os no centro de seus projetos de trabalho.

Tais dificuldades são mais visíveis ao se analisar dados de aprovação/reprovação da escola em foco quando, nas entrevistas com os professores, relataram, que a escola, no período do ensino seriado, era considerada boa, porque apresentava 80% de aprovação, contudo existiam salas de aula com mais de 50% dos alunos reprovados, dependendo do professor que ministrava as aulas, o que provocava um alto índice de evasão. Hoje, conforme depoimentos dos professores, a escola é aberta para todos que queiram matricular-se, em qualquer espaço de tempo, sem limite de data, dando-lhe direito a estudar mesmo que os professores tenham de reestruturar a sua vida escolar anterior, tentando sanar suas deficiências.

No Reagrupamento, a questão da deficiência dos alunos na leitura e escrita não tem como princípio que somente o professor de Língua Portuguesa seja o responsável, mas todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com o desenvolvimento desses educandos. Nesta perspectiva, de acordo com o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, a execução do Reagrupamento visa, fundamentalmente, aos seguintes princípios:

- O reagrupamento possibilita a flexibilidade tanto na organização dos grupos de educandos quanto no rodízio de professores;
- Permite explorar diversas atividades e suas funções socializadora e formativa. As atividades lúdicas propiciam o prazer de aprender que historicamente foi negado às classes populares. Ao brincar a criança/adolescente incorpora valores, conceitos e conteúdos. Ao utilizar os jogos tem que ter clareza e definição dos objetivos a serem alcançados com aquele jogo;

- O reagrupamento promove o fortalecimento do trabalho coletivo e interdisciplinar na medida que os professores planejam e assumam a responsabilidade dos trabalhos desenvolvidos com todos os educandos;
- O reagrupamento possibilita trabalhar os educandos com as suas potencialidades e dificuldades. Os grupos são reorganizados após o conhecimento das características dos mesmos, porém não devem ser nivelados nas dificuldades;
- No reagrupamento trabalhamos com o quantitativo menor de alunos, pois a proposta é que todo coletivo de professores se envolva diretamente com o aluno, (professor(a), coordenador(a), professor(as) de Educação Física, arte, Dinamizador(a) e Bibliotecário(a);
- No reagrupamento deve haver um distanciamento dos métodos expositivos, visto ser a metodologia muito utilizada no dia a dia. Isto quer dizer que no reagrupamento deve-se explorar metodologias diferentes, mais participativas, mais dialógicas e abertas que despertem o interesse dos educandos;
- A periodicidade do reagrupamento deve ser definida pela escola, segundo a necessidade de dinamizar seu cotidiano. Dessa forma, diariamente, semanalmente ou quinzenalmente ou a cada dez dias, isso dependerá do contexto de cada escola. (GOIÂNIA/ SME, 2004, p.19-20)

O projeto de Reagrupamento é uma forma de levar o aluno a buscar o conhecimento, e encontrar significado nas atividades trabalhadas em sala de aula. Assim, de acordo com a proposta político-pedagógica do projeto “Escola para o Século XXI”, o professor deverá subsidiar seus trabalhos na

utilização de metodologias e atividades para o reagrupamento [...] a ludicidade, as oficinas temáticas, os jogos simbólicos, as artes cênicas, as danças, a ginástica e a contação de histórias como parte do universo de intervenção que os educadores podem utilizar [...] (GOIÂNIA/SME, 2004, p.18).

Para o Reagrupamento do Ciclo II, na escola pesquisada, os professores inicialmente avaliaram o desenvolvimento cognitivo do conjunto de alunos da sala e constataram deficiências na leitura e na escrita em alguns. Na busca do êxito no processo ensino-aprendizagem desses alunos, eles foram convidados a se reagruparem numa outra sala, provisoriamente, pois é destinada à projeção de filmes. Porém, logo foram necessárias mudanças nos horários, antes haviam sido estabelecidos três dias na semana de atividade, pois, segundo as professoras, estava prejudicando as outras turmas a usarem a sala de vídeo. Sem espaço físico e com a necessidade de continuar com o Reagrupamento os professores

discutiram e resolveram distribuir dois alunos para cada professor a atendê-los no corredor, nos intervalos das aulas, pois as salas também estavam todas ocupadas. Diante dessas condições de trabalho o resultado não foi satisfatório, pois apenas três alunos solicitados para o reagrupamento conseguiram ler e escrever dentro dos moldes do ensino tradicional.

Os trabalhos pedagógicos do Reagrupamento, de acordo com orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME), devem ser organizados com o objetivo de auxiliar as crianças a superar as deficiências apresentadas na leitura, na escrita e em outras dificuldades. Nesta perspectiva, na prática pedagógica o professor deve se dar conta de que a tarefa de ensinar, principalmente a leitura e a escrita, e do aluno de aprender, são processos recíprocos, que não podem acontecer dissociados um do outro, nem desconsiderar o contexto social, nem a forma lúdica de aprender. Isso indica que o desenvolvimento do aluno centra-se no aspecto metodológico do trabalho pedagógico executado pelo professor. Dessa maneira, os professores, deveriam estar usando os recursos apontados no projeto “Escola para o Século XXI”, referidos anteriormente, o que, de modo geral, não se pode constatar nas aulas de leitura.

Entretanto, constata-se que a escola não possui recursos, infra-estrutura para o incentivo à leitura que possam ajudar o professor a realizar o projeto. Ela não possui biblioteca, nem locais adequados para exposição de livros com acesso livre às crianças. Existe um espaço em que a coordenação improvisa ora para uma apresentação de um vídeo, ora para Reagrupamento, ora para sala de leitura, enfim é uma sala que não possui definição de biblioteca. Percebe-se que a carência material na escola é significativa e atinge o fazer dos professores e alunos em vários aspectos: pedagógico, de socialização, sala de estudo dos professores, entre outros. A escola multiplica as tarefas e trabalhos dos alunos mediante “mimeógrafo” com todas as suas falhas de precisão na impressão gráfica.

Nesse embate, os professores do Ciclo sentem-se frustrados diante de tantas dificuldades para executar as atividades de leitura e escrita. Diante dessa realidade Silva (2004, p.11) ressalta que “o governo gasta milhões em livro, mas eles se perdem, uma vez que não há infra-estrutura para recebê-los e torná-los úteis”.

Diante disso, a partir das informações manifestadas no discurso dos professores entrevistados e das observações apreendidas na prática pedagógica da leitura e da escrita em sala de aula, registradas em um protocolo, foram levantadas algumas categorias para análise

mais adequada a um resultado significativo dos procedimentos e estratégias utilizadas pelo professor. Essas categorias possibilitaram inferir conclusões advindas das investigações.

1. Ausência de um conteúdo na formação do professor do Ciclo acarretando

1.1 – dificuldade de aprendizagem dos alunos na leitura e escrita;

1.2 – ensino tradicional na execução das tarefas escolares, na dinâmica da aula, e no ritual de leitura.

2- dificuldade da socialização das crianças

2.1 – indisciplina na rotina da sala de aula

2.2 – exigência do silêncio

2.3 – a importância do brincar, dos jogos, do lúdico.

2.4. Formação do Professor

Nesse item, procura-se ressaltar a importância da formação adequada do professor para que ele possa apoiar-se em teorias que lhe forneçam apoio científico suficiente para a compreensão lógica de sua própria prática no sistema de ensino em Ciclos.

Diante disso, é um desafio implantar um novo sistema de ação pedagógica quando ainda está presente na mente dos professores o sistema de ensino seriado, mas as discussões se fundamentaram na legislação educacional, trazendo novos desafios e responsabilidades para as instituições e seus professores.

A implantação da proposta para o ensino fundamental em Goiânia assegura o processo de formação integral do aluno no Ciclo de Desenvolvimento Humano, colocando o educador como facilitador (problematizador) da relação dos educandos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz e a linguagem é o elemento mediador dessa relação. Portanto, contribui para a formação da consciência do sujeito. Aí a intervenção do professor centra-se, como processo pedagógico privilegiado, capaz de promover avanços que não aconteceriam espontaneamente.

Partindo do ponto de vista do novo sistema de ensino nas escolas, Arroyo expõe uma preocupação central na formação do professor que abraçava, assumia a organização da escola seriada, concebendo-a com uma única lógica estrutural de ensino que fazia parte de todo pensamento do professor. Assim Arroyo (1999, p.145) interroga: “em que sentido podemos

dizer que os professores e as professoras estão se formando como novos profissionais na medida em que participam da reestruturação do sistema escolar, de sua lógica seriada e se inserem em um processo de construir outra lógica estruturante de seu trabalho?”

Considerando a contextualização do professor como educador humanizador da educação, Arroyo (1999) argumenta em favor da idéia de formar professores que respeitem as diferenças e as desigualdades sociais. Neste sentido, preocupa-se com o sentimento de insegurança do professor quando se trata de sua auto-imagem, assim

os professores e as professoras de 5^a a 8^a e Ensino Médio, licenciados em disciplinas, em recortes do conhecimento, têm dificuldade de identificar seu papel profissional na organização por ciclos de desenvolvimento humano. Associam sua auto-imagem a uma visão fechada de educação, a conteúdos de área, de disciplina. Resistem e quando aceitam fazer parte de um coletivo profissional do 3^o ciclo, por exemplo, querem continuar dando aula de sua matéria. Reagem a pensar sua prática dentro de um coletivo que pense no pleno desenvolvimento da adolescência. Sentem-se ameaçados em sua identidade pessoal e profissional. Diríamos que neste caso se dá uma adequação entre uma visão e uma prática restrita de educação e a auto-imagem. (ARROYO, 2002, p. 69)

Libâneo (1998a) enfatiza a necessidades de novas atitudes docentes de estar, ao mesmo tempo, estudando, construindo para sistematizar e organizar a questão do aprender a pensar para que possam dar conta da pluralidade da formação dos educandos, das relações pedagógicas, do contato didático, das discussões dialéticas e das possibilidades de mediar o conhecimento e desenvolver a aprendizagem do aluno. Tudo isso visando ao pensamento crítico capaz de dar conta do processo de leitura e escrita e, enfim, de sustentar o desenvolvimento das capacidades cognitivas de problematização e apreensão da realidade. Dessa forma, entende-se que, se esse professor, segundo o autor

não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe aprender a aprender, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 1998a p. 36)

Essa é uma questão séria, importante e também evidenciada por Arroyo (2002) quando declara ser difícil a desconstrução e a construção de imagens e representações sociais da docência nos novos tempos, em que o esforço de qualificar-se, e por dominar saberes é um dos aspectos mais relevantes na recente história da educação brasileira. Mas, o autor afirma diante da proposta do Ciclo.

Ainda é um valor tentar superar as formas de organização do trabalho docente, em que cada um trabalha sua turma, sua matéria, seu horário, sem diálogo, sem possibilidades de trabalho coletivo. Recuperar as dimensões coletivas do trabalho docente é um dos valores que [...] essas propostas pedagógicas tentam valorizar dimensões docentes perdidas no trato tecnicista dado à docência. (ARROYO, 2001, p.15)

A incorporação da modalidade de Ciclo na organização da educação básica como forma de organizar os processos educativos que buscam outras lógicas, outras estruturas que não sejam excludentes e seletivas “recolhem as tentativas de milhares de profissionais que colocam como foco de sua prática serem mestres de ensinar-aprender as artes de sermos humanos” (ARROYO, 2002, p.60). Assim preconiza o autor:

A organização em Ciclos tem esse horizonte [...] não reforçar as amargas experiências de desumanização a que (os alunos) são submetidos [...] que a escola não seja mais uma experiência amarga, excludente, destrutiva de sua auto-estima, de sua identidade já quebrada. Eliminar do cotidiano escolar toda prática, ritual ou gesto, reprovação e exclusão que reforce os processos excludentes e segregadores a que são submetidos desde o nascimento. Eliminar na escola as condições inumanas a que sua condição de classe, de raça os submete fora. (ARROYO, 2002, p. 63-64)

Nesse sentido, pensar numa escola organizada em Ciclos é pensar numa escola que possa estar refletindo e garantindo os diversos processos de aprendizagem que levem em consideração as idades da vida, as diversidades, a questão do tempo e do espaço na escola, os interesses e as características próprias de cada fase do desenvolvimento humano, assumindo a educação como forma humanizadora da sociedade.

Arroyo (2002) acredita que a escola sozinha não reverte processos de desumanização da infância. É preciso acreditar na possibilidade de uma relação pedagógica, em que o professor inclua-se como sujeito da aprendizagem, de modo a reconhecer-se como sujeito cultural, intelectual, sujeito a saberes e experiências que os enriqueçam como profissionais da cultura.

Nesta perspectiva, Thurler (2002, p.89) faz uma análise relevante das transformações necessárias na formação do professor.

[...] eles terão de dar cabo do “meu e minha classe” e da divisão tradicional do trabalho para poder utilizar melhor e pôr em sinergia as competências existentes [...] hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e

fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo.

Esta proposta põe as professoras e professores frente à necessidade de refletir sobre sua prática suas habilidades e hábitos, lhes permitindo criar e aumentar suas competências em benefício da formação humana. Perrenoud (2002) como um dos teóricos cujas idéias, em uma perspectiva pragmática serviram de fundamentos ao desenvolvimento dos Ciclos de Formação Humana (Conferências em São Paulo, Porto Alegre, Curitiba e Salvador – 2002) ressalta que os professores devem conhecer o impacto dos dispositivos de ensino-aprendizagem que apresentem resultados na competência pretendida no final do Ciclo.

Nessa nova distribuição, os planos de estudo não mais prescrevem o que os professores devem ensinar, e sim o que os alunos devem aprender. Não com o objetivo de “dar tempo ao tempo” e esperar passivamente que “as aprendizagens desabrochem, mas ao contrário, pois o desafio consiste em considerar o ciclo com um espaço-tempo disponível para possibilitar que os alunos alcancem os objetivos determinados; por um lado, organizando o tempo disponível segundo a aquisição e a trajetória de cada aluno e, por outro, centrando o ensino no essencial a fim de diversificar as trajetória e flexibilizar os planejamentos. (PERRENOUD, 2002, p.74)

Perrenoud (2000, p.14)¹⁷, pensando em formar competências, considerando a transformação da relação do professor com o saber e com seu modo de dar aulas, busca apoio em um guia referencial de competências “julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas”, de cuja elaboração participou e nele procura interpretar e apreender o “movimento da profissão”, destacado em 10 grandes famílias de competências:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceder e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação.

¹⁷ Há, a nosso ver, uma distorção na concepção teórica do SME/GO, sobre a formação de professores quanto à sua prática pedagógica, enfocando na mesma perspectiva o pensamento de Arroyo (humanista/dialético) e o pragmatismo de Perrenoud expresso no enfoque que esse autor empresta à referência que faz às “competências”. (PERRENOUD, 2000b e 2002)

Assim, a questão da construção da competência em educação vem sofrendo um amplo questionamento por parte dos educadores no propósito de desafiar a emergência de novas concepções de competência. Neste sentido, os educadores têm proposto a formação de uma nova proposta político-pedagógica transformadora, que modifique não só a organização escolar, mas a compreensão de educação em seu significado mais amplo, o novo papel do professor, pois a escola, tal como se encontra hoje, não consegue cumprir mais sua função, pensamento preconizado por Pires et. al. (1991) e Lobrot (1995) em Portugal e na França conforme registrado no primeiro capítulo deste trabalho.

Perrenoud (2000, p.14) ressalta que as novas competências são compatíveis com a renovação da escola

[...] individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projetos, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problemas, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania.

Na busca de novos saberes e competências, os professores devem compreender que “a linguagem é constructo e construtora do social e gera a sociabilidade” e “a análise da dimensão dialógica da linguagem permite o reconhecimento de pontos de vista diferentes sobre um mesmo objeto de estudo e a formação de um ponto de vista próprio” (PCN, 1999, p.142-143). Isso coloca os professores frente a desafios, em função das competências profissionais que necessitam ter, com um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre a língua e como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica, conforme as teorias teoria de Vygotsky e Bakhtin, para que possa desenvolver no aluno a sua competência comunicativa tanto quanto as habilidades de leitura e escrita.

Essas discussões evidenciam-se devido a esse grande fracasso escolar apontado, hoje, principalmente, nos anos iniciais da criança no ensino fundamental que estão diretamente ligados à dificuldade que as crianças possuem no domínio da leitura e da escrita. Féres (2004, p.6) indica que as causas dessas deficiências são variadas. Segundo o relatório do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino básico) de 2001 existem várias questões que favorecem essa situação; a estrutura familiar e as condições culturais e socioeconômicas. Essa

situação revela crianças chegando ao 4^a ano do ensino fundamental incapazes de ler um simples bilhete.

O sistema de Ciclos como forma de organização, no Brasil, teve início ao longo do século XX, porém a partir dos anos 1980 a organização sistematizada sob essa forma multiplicou-se como experiências esporádicas. Em Goiânia surge a escola em combate à exclusão social do aluno.

Na medida em que a escola garante o sucesso do aluno de escolarização e se preocupa com a sua formação integral, garantido o seu pleno desenvolvimento humano [...] em um ambiente que respeita a condição de crianças ou de adolescente, o seu tempo e o seu ritmo de aprendizagem., um ambiente que seja espaço de alegria e não de ameaça (reprovação, da expulsão, da comparação, da humilhação, etc.), no qual se vão vivenciar experiências diversas, num ambiente que respeita a história de vida do aluno e contribui para sua formação crítica, enfim, um ambiente que valoriza e respeita o ser humano na sua totalidade. (GOIÂNIA/SME,2004)

Nessa perspectiva, Lobrot (1995) e Pires et. al. (1991) comentam, o que foi ressaltado no primeiro capítulo deste trabalho: a ausência da alegria na escola na época da construção de uma sociedade moderna e progressiva, ou seja, a negação do desejo individual do aluno de sentir-se feliz na busca de melhores condições sociais, afetivas e políticas de vida. O caderno pedagógico de Janeiro de 1998, da Rede Municipal de Goiânia, que traz o título “Escola para o século XXI” destaca a necessidade de incorporar esse sentimento na formação do indivíduo a partir da escola. Nesse sentido, cita Paulo Freire. (apud, GOIÂNIA/SME, 1998, p.9)

A alegria na escola, não só é necessária, mas possível. Necessária porque gerando-se numa alegria maior a alegria de viver, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador, educadora e educandos vivem segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo, é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é forma de luta pela mudança do mundo.

Mudar a forma de pensar a escola não é tarefa fácil, pois toda mudança implica em novas concepções e ações. A escola foi criada inicialmente com o objetivo de transmitir às gerações mais novas as produções culturais que se acumulavam o que correspondia a fixar de

memória o que lhe era transmitido nas aulas. “A filosofia do conhecimento é de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprende, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução nos exames”. (TEIXEIRA, 1957, p.22)

Neste sentido, a prática pedagógica tinha como função básica introduzir os alunos no conhecimento acadêmico, com o objetivo principal de transmitir conteúdos. Porém para que a escola se transforme num espaço de formação humana ela deve rever essa prática. Perrenoud (1999, p.11) afirma que “as reformas de estrutura e de programas são legítimas, mas elas só dão frutos se acompanhadas por novas práticas”.

O autor considera que o sistema de Ciclos, para romper com a educação tradicional deverá alterar as estruturas escolares, alterando a organização dos cursos e a transformação dos currículos. Porém, essas alterações não são suficientes para o grande desafio na mudança escolar, se não atingir a formação de professores, a relação e as práticas pedagógicas, o contato didático, as culturas profissionais e a colaboração entre professores. Entretanto, “as políticas setoriais da educação e os planos elaborados até hoje não só não conseguiram firmar a prioridade efetiva do setor educacional no conjunto das políticas pública, como também não foram suficientes para modificar a face do sistema”. (LIBÂNEO, 2002, p.196)

Segundo Lima (2002), o Ciclo não é uma proposta redentora para o fracasso escolar, que veio para contrapor-se ao sistema de seriação.

É uma proposta de reformulação de estrutura escolar, que sustenta um processo contínuo constituído pelas atividades de ensino e as atividades necessárias para a aprendizagem, levando, assim, ao desenvolvimento humano de todos os educandos. A proposta de ciclos encerra a tentativa de se organizar um processo de ensino e aprendizagem que se adeque às características do desenvolvimento humano que é, essencialmente, diverso e que se efetua por idas e vindas até que o educando constitua determinado conceito, entenda e utilize um sistema simbólico, utilize os conceitos formais para a compreensão da vida cotidiana, constitua formas novas de pensamento e se situe eticamente em relação ao conhecimento. (LIMA,2002, p. 29)

Sob esse olhar que a proposta do Ciclo vem construindo apaga-se a idéia da ênfase ao ensino da disciplina Língua Portuguesa como a única capaz de habilitar o aluno no processo de leitura e escrita. Essa nova forma de pensar está sendo construída a partir da implantação gradativa dos Ciclos nas escolas municipais de Goiânia. Neste sentido, a pesquisa procurou perceber se, na escola pesquisada, todos estão se adequando a essa estrutura do programa.

Para a formação dos professores do Ciclo de Desenvolvimento Humano de Goiânia a Secretaria Municipal de Goiânia (SME/GO), no período de 2001 a 2004, organizou uma equipe de apoio pedagógico para atendimentos aos Ciclos com debates em busca de reflexões para novas práticas educativas a partir da problematização da realidade em que esta prática se concretiza.

Para tanto, a professora entrevistada, da Divisão do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/GO), afirma que está havendo um grupo de estudo em alfabetização.

Na rede, atualmente, cada professor tem seu horário de estudo dentro de sua carga horária, ou seja, no horário de seu trabalho, então a gente tem feito o seguinte; quinzenalmente nós chamamos grupos de professores e nos reunimos para estudar, planejar e estar elaborando atividades para serem aplicadas, nas escolas com os alunos. É um grupo que trabalha com os alunos com dificuldades na leitura e escrita, é um tipo de Reagrupamento. E paralelo a isso tem as atividades que são desenvolvidas em sala de aula. Então as professoras sabem que quinzenalmente tem encontros com a gente. É nesses encontros que a gente faz esses planejamentos e elaboramos as atividades e aí os professores voltam para a sala e aplicam esses materiais, trabalham com os alunos e quinzenalmente eles retornam aos encontros. [...] Os professores não têm apresentado resistências aos trabalhos propostos. Existem algumas resistências um ou outro, mas é uma minoria, pois grande parte tem respondido significativamente ao trabalho e no final de cada encontro os professores deixam uma avaliação. (entrevista, 09/11/2004, protocolo nº 14)

Fica evidenciado, no entanto, que os professores enfrentam grandes desafios na tentativa de reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas para a organização do trabalho no interior da escola.

Nos encontros organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME/GO) para reflexões sobre o Ciclo e renovações pedagógicas sobre as práticas de alfabetização, em geral são apresentados apenas discussões de tarefas mais técnicas, por meio de oficinas, e procedimentos de trabalhos dos professores de algumas escolas, sem expor a fundamentação teórica.

Assim, as atividades são marcadas por domínio prático e técnico, contrário ao que diz Arroyo (2000, p.43): “aprender a ser pedagogo, a reatar com a estação da infância que é a dos possíveis do ser humano exige domínio de teorias, exige uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria”.

Todas essas informações apontam para a necessidade de se repensar não apenas as práticas educativas, mas também a proposta curricular do ensino fundamental, propondo novas construções na política-educacional de um rompimento com o conhecimento linearmente organizado, em que o professor tem a tarefa de fazer o aluno cumprir uma série de exercícios que compõem um módulo educativo nos processos conteudistas, quase sempre não preparados pelos professores, mas pelos autores de livros didáticos. O professor atua como cumpridor de tarefas sendo impedido de criar, mas apenas levado a cobrar resultados.

CAPÍTULO III

CAMINHOS PARA UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. Aquilo que ignoramos é inominado. Toda aprendizagem principia com o ensinamento dos verdadeiros nomes das coisas e termina com a revelação da palavra-chave que nos abrirá as portas do saber. Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade, que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade de sua concepção de mundo.

Otávio Paz

A problemática do ensino da escola pública se insere na crise da educação brasileira, particularmente ao se considerar o fato de que nem todos os professores conseguem encontrar um caminho que assegure uma prática pedagógica para o ensino da leitura e da escrita, que inclua um processo satisfatório de alfabetização. Hoje, um professor, seja ele de Português de Matemática de Ciências de História, ou de qualquer área, sem adequar-se ao que se conhece da linguagem, encontra-se atrasado no tempo e poderá ter uma ação prejudicial ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos alunos.

Tomando por base essa reflexão, o ofício de lidar com o domínio da leitura e da escrita na formação do aluno constituem um desafio para as possibilidades de se considerar o ensino da linguagem. Segundo Bakhtin (1999, p. 158), o ensino de

palavras por palavras, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro, sem fazer as modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível. Esse tipo de aplicação dos esquemas não tem nada a ver com a sua utilização viva na língua.

Isso porque, em muitos casos, a conduta dos professores não está comprometida com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos nas habilidades de leitura e escrita. Infelizmente, muitos docentes cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir em um conhecimento da linguagem necessário para que os resultados de suas atividades sirvam como algo efetivo na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do educando.

No entanto, hoje, o conceito de leitura e escrita nas escolas foge à proposição do educador Paulo Freire que, a partir dos anos de 1980, numa luta contra a educação bancária, redefine as estratégias de leitura e de produção de texto, mediante as novas concepções nos estudos da língua a partir da linguagem. O autor afirma que a linguagem é a constituição do ser e cada vez mais as palavras que lemos aproximam-nos do mundo em que vivemos. Assim, Freire (1990, p.8) declara que

a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. E aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação que vincula linguagem e realidade.

Nessa complexidade, a presente pesquisa serve-se também do suporte das teorias de Bakhtin (1999) e Vygotsky (1998 a e 2002) para uma compreensão maior sobre a influência da linguagem no desenvolvimento da criança e nas práticas de ensino dos professores das diferentes áreas na estruturação do processo de formação comum, como ler e escrever. Ler e escrever, em diferentes áreas do conhecimento, são mecanismos que todos os professores utilizam como tarefa de ensinar, porém não consideram como procedimentos necessários na apreensão e na apropriação do código lingüístico padrão.

Assim sendo, a exposição das idéias de Vygotsky e Bakhtin a respeito da subjetividade e da criatividade do sujeito humano no plano da linguagem sugere um novo caminho que orienta, articula e consolida a construção do conhecimento no mundo atual pela força da valoração da linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social. Sob essa ótica, os autores destacam o valor fundamental da palavra como um modo de interação social. Ambos possuem, em comum, a preocupação de compreender a linguagem nas visões de mundo, representações mais próximas ou mais distanciadas da realidade vivida. Consideram a importância do EU histórico, do discurso, da interação, da mediação e do fluxo violador da norma.

Nessa perspectiva, os autores estudiosos da linguagem revelam a sua importância ao afirmarem que sem ela não seríamos capazes de pensar, pois todo o pensamento estrutura-se na forma de alguma linguagem, seja ela verbal, visual, gestual, escrita ou outra. O homem é o único ser capaz de usar uma linguagem articulada e de expressar todas as nuances do pensamento, inclusive conceitos abstratos.

Assim, a construção desse trabalho partiu da idéia de Vygotsky (1998a, p.62) ao afirmar que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Desse modo, o desenvolvimento da linguagem na criança se traduz como elemento fundamental no seu crescimento intelectual, esse desenvolvimento mental da criança deve ser visto como um processo histórico-cultural no qual o ambiente social induz ao desenvolvimento da memória, da atenção, da imaginação e do pensamento, denominados por ele de funções psicológicas superiores.

Marx (1987) discute a importância da linguagem numa relação dialética, partindo do princípio de que a consciência não surge do nada ou por concessão divina. Ela surge com a necessidade dos homens manterem intercâmbio, a fim de produzirem a vida. Para ele, o homem é um ser que fez e faz a si próprio, realizando trabalho e produzindo linguagem simultaneamente. Assim, afirma que

[...] a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim. (MARX, 1987, p. 43)

No decorrer do século XX, a relação entre linguagem e sociedade, reconhecida, mas nem sempre assumida, como determinante no estudo da ciência da linguagem, teve um papel decisivo diretamente ligado à questão da determinação do objeto de estudo da lingüística. A partir dessa preocupação, os estudiosos dos fenômenos da linguagem procuraram encontrar um modelo capaz de dar conta da influência dos fatores sociais e culturais, que trouxesse embutida uma concepção que incorporasse os aspectos sociais nas descrições das línguas. Isto porque, segundo os estudiosos defensores da relação entre língua e sociedade, a língua não é simplesmente um veículo para se transmitir informações, mas um meio para se estabelecer e manter relacionamento com outras pessoas.

Bakhtin (1999) discorda da análise da língua como sistema sincrônico abstrato. Para ele, a forma lingüística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada afetam a significação. Para ele, o signo é de natureza viva e móvel, plurivalente.

Bakhtin (1999) e Vygotsky (1998) apresentam críticas radicais à postura saussuriana quanto à abstração dos aspectos lingüísticos da totalidade das relações sociais, afastando toda consideração de ordem social e cultural a respeito do fenômeno lingüístico.

Nesse sentido, confirmando as críticas, Bakhtin enfatiza que

a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais. (BAKHTIN,1999, p.108)

Dessa forma, o autor propõe a interação verbal como forma de compreender a enunciação, que, para ele, é de natureza social, ao afirmar que a verdadeira substância da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN,1999, p123)

Para o autor, o sujeito é dialógico e seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz. Por isso, o professor não pode ignorar o aluno em sala de aula, enquanto sujeito do discurso, do diálogo, como se fosse uma coisa, ou uma tábula rasa, exigindo dele apenas

silêncio e comportamento inerte. Se o aluno não tem voz, ele não permanece sujeito, pois é no discurso que ele se produz.

Deste modo, os aspectos da linguagem só podem ser analisados quando considerados como fenômenos sociológicos e assimilados dialogicamente no decorrer da história. Assim, o autor define que “a língua é um fenômeno puramente histórico” (BAKHTIN,1999, p.109) e Vygotsky (1998, p.105) assinala que

a lingüística não percebeu que, na evolução histórica, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica também mudam. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra.

Vygotsky estabeleceu, portanto, que a linguagem é a base da relação entre os sujeitos porque tem uma função social e comunicativa. É na busca dos sentidos e dos significados das palavras que se realizam as generalizações e as abstrações. As generalizações e as abstrações ajudam consideravelmente na compreensão dos conceitos, principalmente dos conceitos científicos, que são explorados nas disciplinas escolares.

Bakhtin (1999, p.36) considera a linguagem como fenômeno sócio-ideológico. Para ele, o lugar da realização do ideológico na linguagem não está na língua como um sistema abstrato de forma, mas no signo lingüístico - na palavra. A palavra possui sempre um índice de valor social que a insere no domínio da ideologia, possuindo também grande importância na constituição da consciência humana.

Para o autor, a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem leva à compreensão de seu caráter dialógico, interacional. Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da fala, que acaba por determinar aquilo que se vai dizer. Toda palavra tem intenções, significados que levam a entender o discurso (o texto falado ou escrito). A compreensão implica não só na identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentira, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ou

concernentes à vida. (BAKHTIN, 1999, p. 95)

Nesse pressuposto, Bakhtin valoriza, justamente, a fala, a enunciação, por afirmar sua natureza social, não-individual, pois a língua é resultante de um trabalho coletivo e histórico. Para ele a fala é o motor das transformações lingüísticas que se constitui numa realidade dialógica, pois toda enunciação é um diálogo mesmo nas produções escritas.

Para Vygotsky, o que faz com que o pensamento e a fala se unam em pensamento verbal é o aspecto interno da palavra, o seu significado. Dessa forma, o autor destaca que

o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. [...] A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras, uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra. (VYGOTSKY, 1998 a, p.108-131)

Neste sentido, o desenvolvimento psíquico do homem é realizado pela palavra que lhe dá a possibilidade de realizar ações mentais com as coisas, transformando-as de acordo com suas experiências, possibilitando uma reflexão sobre a sua realidade. É neste sistema de enlace e relações veiculado pela palavra que se forma o processo histórico de desenvolvimento do homem.

Diante das idéias fundamentais sobre a linguagem e refletindo sobre o processo de leitura e escrita, Sousa (1999, p. 62) ressalta que “o autor e o leitor não podem manter um diálogo, se o texto, o mediador deste diálogo, se encontra deslocado de seu contexto de origem”. É nesse sentido, que o professor do Ciclo deveria ser capaz de reorganizar o processo de leitura e produção do texto em sala de aula, pois a leitura e a escrita fazem parte de um complexo processo lingüístico de desenvolvimento da linguagem que tem a ver com a coerência com que se vive no mundo. E, como afirma Koch (1989, p.14), “o texto é a unidade básica de manifestação de linguagem, é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem”. Ele é o instrumento utilizado na intermediação entre leitor e escritor.

Deve-se compreender, no entanto, que a escrita é um sistema de representação que mediatiza a ação do homem no mundo. Sendo produzida nas diferentes práticas sociais ao longo da história, constrói a consciência do indivíduo, possibilitando uma reflexão sobre a realidade, uma leitura do mundo, de sua própria realidade.

De acordo com Kleiman (1995) o leitor iniciante é capaz de perceber a função de certos aspectos lingüísticos desde que as condições para o conhecimento das predições do texto sejam mobilizadas para a tarefa de leitura, ou seja, o professor de qualquer disciplina deverá levar o aluno a condições de leitura oportunizando objetivos significativos, buscando além do seu próprio conhecimento, construir suportes para o enriquecimento sobre o assunto. Ao contrário, ele será incapaz de aprender o significado do signo enquanto tal, bem como o texto e o contexto.

Com esse propósito, o Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1998) aponta a implantação de novas diretrizes curriculares por meio dos Ciclos de Formação, tendo como eixo a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade no sistema educacional, para que se viabilize um novo movimento de prática pedagógica que todos os professores e alunos deverão atravessar, resgatando o sentido do conhecimento numa visão globalizada, mediante a linguagem. Conforme esse documento,

a aprendizagem está ligada à compreensão, isto é, apreensão do significado; apreender o significado de um texto, de uma experiência, de um acontecimento ou de um objeto, pressupõe vê-lo em relações com outros textos, experiências, acontecimentos ou objetos. O resultado do conhecimento para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre as disciplinas ou temas. (GOIÂNIA/ SME, 1998, p.28)

Rojo (Apud, RODRIGUES, 2004, p.76) numa conferência em Belo Horizonte, ressalta a razão pela qual os alunos, por meio das práticas escolares usualmente utilizadas, apresentam dificuldades na leitura e escrita:

Na sala de aula, faz-se cinco vezes mais atividades de leitura em voz alta do que atividades de concentração, que são apenas 4% do total de trabalho. Isso mostra que ainda é forte a idéia de leitura como decodificação. Para os professores, se o aluno está lendo em voz alta, ou seja, se é capaz de decodificar a notação, e ainda assim não aprende, é porque ele tem dificuldade no conteúdo, seja ele História ou Ciências. Mas ser capaz de decodificar não significa ser capaz de entender. E é isso que precisa ser modificado nas escolas.

A leitura e a escrita se constituem em uma dimensão fundamental do domínio da linguagem; é, portanto, fator determinante para o desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse sentido, torna-se urgente repensar a prática de alguns professores, que insistem em recomendar exercícios como cópias, treinos de imitação, repetição, associação, sem produzir nenhum conhecimento imediato. Da mesma forma há muitos professores utilizando práticas

desmotivadoras, perversas até, que desapontam o aluno no contato com a palavra escrita, levando-o a concepções equivocadas sobre a natureza da leitura e da escrita, considerando apenas o vocabulário como indicador do grau de complexidade de um texto. Na verdade, a forma como esses professores se envolvem com o ensino se identifica com a mera transmissão de informações, impondo uma leitura única para um texto, sem se preocupar com a compreensão e a oportunidade que muitos alunos teriam para ampliar sua visão de mundo a partir da compreensão de que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto e de fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. (BAKHTIN, 1999, p. 106)

Nessa análise, ler e escrever é descobrir-se capaz de apreender o significado do signo enquanto tal. É a tomada de consciência do saber que fertiliza conhecimento. Nesta perspectiva, Vygotsky (1998a) revela que, das relações entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central. O significado é um componente da palavra e é também, ao mesmo tempo, ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalidade. Isso quer dizer que, no significado da palavra, o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Vygotsky esclarece:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio: o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Parece, então, que o significado poderia ser visto como fenômeno da fala [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1998, p.104)

Vygotsky (1998) busca na análise do pensamento e a linguagem uma relação muito profunda, concedendo um papel de destaque à linguagem no processo de pensamento, pois é pela utilização dos instrumentos e dos signos que os indivíduos se comunicam, estabelecendo significados que possam ser compartilhados. O autor considera, portanto, que o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento das funções psicológica superiores (percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas), uma vez que sua teoria é fundamentada no desenvolvimento intelectual do homem a partir de sua base sócio-histórica. Com base nessa teoria, procura estabelecer uma relação direta entre a experiência social e histórica do homem e suas funções psicológicas especificamente humanas, entre ela, a capacidade cognitiva.

Conforme Vygotsky, as funções psicológicas superiores, citadas acima, características do homem, são modificadas pelos indivíduos pela internalização dos conceitos que aparecem, inicialmente, no plano social, na interação com o outro para, em seguida, surgir no plano psicológico. Isso significa que o autor encontra explicações do desenvolvimento das funções superiores na forma histórico-social de atividade, que está relacionado com o trabalho social, com o emprego de instrumentos e com o surgimento da linguagem.

No entanto, muitos professores persistem na prática da “decoreba”, o ler por ler sem incentivo, estimulando o aluno a escrever pouco para errar menos em vez de instigá-lo a ler, a criar textos, interrogar, interpretar dando sentido às palavras de acordo com as suas experiências, as suas vivências pessoais, sócio-históricas, religiosas e ideológicas etc.

Kleiman (1995, p.52) explicita que se o aluno lê com compreensão percebe a função de certos aspectos lingüísticos, porque seu conhecimento é orientado a pensar no contexto em que o texto está envolvido e qual a intencionalidade deste. Então, a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma conscientização sobre os usos da linguagem, mediante a leitura.

A palavra, assim, ganha vida a partir da relação de significados que o aluno formula com suas relações sociais. Desse modo, Vygotsky considera a linguagem um papel especial, pois estrutura a consciência do aluno que poderá refletir sobre o mundo, transformando-o. Isso porque a função primeira da linguagem é a comunicação, daí permite-nos concluir que os processos mentais do indivíduo se configuram mediante as forças que se originam na dinâmica da comunicação.

Tal fato leva a acreditar que a prática de ensino de todo o professor é um dos fatores determinantes na aquisição da língua escrita (alfabetização) pela criança e na apropriação da leitura. Embora ela não seja o único aspecto a ser questionado no âmbito educacional, queremos mostrar como o conhecimento da relação linguagem e pensamento, mediante as idéias de Vygotsky e Bakhtin, representa um marco no desenvolvimento humano, com a finalidade de garantir o desenvolvimento intelectual do homem.

Dessa forma, a leitura do postulado de Vygotsky e Bakhtin acerca da questão da linguagem e das suas implicações para a educação é crucial para que os professores de todas as áreas façam inferências e procurem fundamentar as suas atividades, uma vez que as pesquisas dos dois autores contemplam os campos da lingüística, da pedagogia, da sociologia

e da psicologia da educação. Eles possuem em comum a preocupação de compreender como as temporalidades lingüísticas se inscrevem na língua e a natureza social da formação da mente.

Machado (1991, p. 96) revelando a importância da matemática no processo de desenvolvimento da língua mostra que a ligação cognitiva entre a linguagem materna e a linguagem matemática encoraja o aluno na compreensão e na familiarização dos símbolos.

Muito mais que a aprendizagens das técnicas para operar com símbolos, a matemática relaciona-se de modo visceral com o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, significar, conceber, transcender o imediato sensível, extrapolar, projetar.

Considerando o acima exposto, Mesquita (2001, p.130) também vem propondo desafios no ensino da matemática de modo a proporcionar aprendizagens significativas aos alunos a partir de práticas e ações associadas a um significado e por considerar que “ a escrita é potencializadora de congruências entre múltiplas linguagens”. Assim declara

É na escrita que tenho encontrado caminhos para a apropriação singular do conhecimento. Falo de um conhecimento que não se restringe a conteúdos impostos em “grades” curriculares, mas que, ao conhecer, produz variadas compreensões, fabrica diferentes saberes. Também refiro-me a uma escrita que não se detém em simples interpretação de códigos, mas que mais me parece um desacelerar do pensamento que foi colocado em multirrotações, ao possibilitar emergir devires no ser- fazer- conhecer. (MESQUITA,2001, P.115-116)

Neste sentido, considera-se que pelo caminho da linguagem se organiza o mundo na mente, estabelece-se a relação entre as pessoas, e que só a linguagem franca, desimpedida, permite o acesso ao conhecimento, então compreender-se-á os malefícios que um ensino gramaticalista opressor pode causar à juventude.

Vygotsky, (2002) ressalta a indiferença que a psicologia deu à prática escolar, em relação ao papel fundamental que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural da criança, considerando a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Para o autor, “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser “relevante à vida”[...], pois “o que se deve é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita da letras”. (VYGOTSKY, 2002, p.139-156-157)

Por essa razão Luft (1993, p.16) afirma que

é comum ouvir jovens classificando as aulas de Português de “cultura inútil”, normas demais, fora da realidade, eivadas de um purismo reacionário. Nesse descaminho gramaticalista normativo, o ensino tradicional da língua materna tende a incutir no aluno a obsessão do erro, em vez de lhe liberar os poderes de linguagem e aprimorar a competência comunicativa.

Vygotsky (2002, p.140) menciona em relação a esse tema

que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança”.

É fator desencadeante para a formação do conhecimento quando o aluno convive em um ambiente em que a leitura e a escrita tenham significação com o seu mundo. Uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor ativo, que consegue construir sentidos nos textos lidos. Apesar de parecer óbvio, é comum ficar esquecido, na escola, que se aprende a ler, lendo e se aprende a escrever, escrevendo. A escola que tem a pretensão de formar leitores e produtores de textos precisa incentivar, com mais frequência, o exercício dessas atividades no espaço escolar por todos os professores e não apenas pelo o professor de português. Só então a leitura e a escrita tornar-se-ão objetos de domínio do aluno.

Essa compreensão ganha amplitude nas idéias de Bakhtin (1999) quando acrescenta que o diálogo não se limita ao quadro estreito de conversa realizada por duas pessoas que se encontram face a face. Ao contrário, existem outras formas de diálogo que alcançam uma construção de sentido. Por exemplo, ao ler um livro, um documento, uma carta, as pessoas estão realizando uma forma de diálogo que as levará a encontrar sentidos nos textos lidos, desde que entenda, conforme Bakhtin, que

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, define-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999,113)

Assim, se todos os professores, desde aquele que ensina geografia ao professor de matemática tivessem a formação anunciada na proposta do Ciclo e a compreensão necessária

da prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno teria condições de ultrapassar a compreensão das informações superficiais. Mas, numa forma ainda tradicional de desenvolver a capacidade do aluno, ele ainda passa mais tempo ouvindo explicações do que realizando alguma forma de diálogo e de estudo pessoal. Nesse sentido, a pesquisa enfocando a ação do professor com seus alunos na sala de aula mostra que ele não recebeu esta formação.

A professora B inicia a aula fazendo leitura e explicação de um texto que aborda o conteúdo com muita complexidade no aspecto da linguagem, dificultando a compreensão nas entrelinhas do texto. Para prosseguimento a professora sempre fazia algumas pausas para explicação. Mas, os alunos ouviam calados, apáticos às informações, pois a professora não provocava diálogo quanto a temática apresentada. No final da exposição oral sem uma reflexão dialógica sobre o assunto, a professora pede aos alunos que abram o caderno e escrevam as cinco questões exposto no quadro e fiquem calados para que pudessem escutar o que ela estava expondo, o que se processou como monólogo. No final de sua fala escreveu no quadro as respostas dos exercícios e um dos alunos exclama no fundo “chega professora”. Mesmo assim, ainda houve tempo de passar mais três questões para serem feitas em casa. (professor B, entrevista 24/08/2004, protocolo nº 1)

O texto apresentado e lido não pode significar uma única forma de se trabalhar com a compreensão e nem ser utilizado para responder ao previamente fixado. O professor pode propor a leitura do texto a fim de iniciar uma discussão sobre um tema, para que, a partir daí, aluno e professor busquem novos fatos sobre o assunto, para que o tema seja bem compreendido de modo interessante.

Para definir uma ação pedagógica na direção e na orientação do desenvolvimento das habilidades textuais da criança e das práticas de leitura, todos os professores terão necessidade de conhecimentos da teoria da linguagem, das concepções de aprendizagem e desenvolvimento, e tais concepções teóricas parecem não contar na sua formação. Em Vygotsky e Bakhtin essa reflexão é particularmente oportuna na medida em que as suas idéias trazem teorias psicológicas e filosóficas na dimensão prática educativa que vem alcançando no Brasil uma significativa repercussão.

Nessa perspectiva, a Secretária Municipal de Educação de Goiânia deveria preocupar-se com uma política de formação sólida e profunda dos professores do Ciclo, de modo que readequassem a totalidade de seus trabalhos pedagógicos para uma nova forma de organizar o ensino. Esses conhecimentos adquiridos nas atividades de formação permanentes deveriam se conjugar com as suas experiências docentes cotidianas, mas, ao contrário, por meio das

entrevistas aos professores pôde-se perceber nos relatos o grande descaso dos órgãos competentes por uma política que fomentasse uma formação acadêmica em que todos os professores fossem envolvidos de modo a capacitá-los a buscar alternativas de trabalho pedagógico que melhorasse o processo ensino-aprendizagem. Eis a declaração de um professor:

Para falar a verdade quando eu entrei na prefeitura eu ouvi falar de tantos teóricos; Piaget, Vygotsky. Eles jogaram tantos teóricos para gente estudar. Eu lembro até hoje que teve uma reunião que viraram pra gente e disseram sigam a linha que vocês acharem a mais correta a que facilita mais para o aluno aprender. (professor E, entrevista 20/05/2005, protocolo nº19)

Sob essa problemática do Ciclo Adevanir (2004, p.76) declara que:

as políticas educacionais são formuladas a partir de subsídios de intelectuais que defendem posturas teórico-políticas que são dominantes no momento em que são implantadas tais políticas, mas quem executa são professores que com raríssimas exceções, pouco conhecem das teorias que as fundamentam. Resta então a esses profissionais, de quem se exige uma mudança de concepção, tentar apreendê-las pelo que lhe chega por meio de livro didático ou filtradas nas orientações oficiais.

As conseqüências da incapacidade dos professores de encontrar formas adequadas para desenvolver as habilidades da leitura e escrita do aluno são vistas quando se trabalha a leitura na escola. Em geral, este é um quadro desolador, que ainda se apresenta caótico nas escolas. Muitos trabalhos sugeridos pelos professores são textos extensos, em que o objetivo é só preencher as famosas fichas de leitura que, muitas vezes, até já vêm prontas das editoras nos livros didáticos. E, quando se trabalha textos, estes são retirados de livros didáticos que não possuem tipologia textual variada nem temas que realmente despertem o interesse dos alunos, textos cuja análise, muitas vezes, limita-se a responder perguntas óbvias. Kleiman (1995, p.13) reforça essa questão afirmando que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização prévia; o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida [...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Como visto, sem uma relação com o conhecimento adquirido ao longo da vida a leitura não levará o aluno, principalmente o iniciante, com 6 ou 7 anos, a refletir sobre o que leu nem se posicionar criticamente sobre o assunto lido e muito menos colaborará para que seus horizontes sejam ampliados ou sirvam como valiosos subsídios para que ele se torne apto a realizar uma produção escrita de qualidade. Assim, Vygotsky (1998b, p.109-110) auxilia a

pensar que “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é preciso sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”.

Hoje, vive-se a era da comunicação, e os conhecimentos adquiridos nessa “pré-história” são caracterizados pelo avanço tecnológico com o qual a comunicação vinculada na mídia avança sem limites e está presente na vida das crianças e dos adolescentes, acontecendo principalmente pela via mais leve e mais fácil da distração, do entretenimento. Assim sendo, os saberes, as lógicas que as crianças trazem para a escola são mais amplas, mais diversificadas que o domínio da língua escrita. Daí a preocupação de todo professor estar preparado para lidar com novas situações de aprendizagem.

O professor, de certa maneira, tem de estar de olho nos acontecimentos para que possa manter-se contextualizado com a realidade e os acontecimentos do mundo. Nessa perspectiva, ensinar a ler e escrever deve ser um processo que permita às crianças traduzirem para a língua escrita em interpretações textuais, descobertas sobre o seu processo de integração com a sociedade e o mundo.

Os conhecimentos apropriados pela experiência individual, os espontâneos e os alcançados, na e pela atuação da escola, e os científicos, são inter-relacionados. Os conceitos científicos possuem maior sistematicidade, mas falta a diversidade de detalhes provenientes da experiência pessoal. Os conceitos espontâneos, por sua vez, embora sejam plenos de significados, carecem de consciência. Portanto, esses conceitos influenciam-se mutuamente, um dependendo do outro para o desenvolvimento da consciência do aluno.

Nessa concepção, segundo Vygotsky, a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento. A intervenção de um adulto ou do professor contribui para orientar o educando. A aprendizagem acarreta internalização de saberes que ocorrem mediante interações sociais. O desenvolvimento de tais habilidades supõe, portanto, a existência de intermediários externos, que assumem o papel de mediadores desse processo. Trata-se, pois, de uma atividade de interação e cooperação social ou de interatividade entre os indivíduos e seus pares. Portanto, é preciso dar destaque à tarefa do professor, a quem compete desempenhar o papel de mediador.

A partir dos estudos das teses de Vygotsky, é importante ressaltar algumas considerações importantes para a prática de todo professor. Para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido na criança, é necessário que conheça o nível efetivo dessa criança, ou melhor, suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas teorias acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado o ponto de partida. Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é preciso que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações do seu aluno.

Porém, não tem sido parte da formação do professor a preocupação do conhecimento da prática de ensinar o aluno a ler compreendendo o texto na área a que se propõe ensinar. Cada professor pressupõe que os alunos já sabem, principalmente, ler e escrever. No entanto, é freqüente encontrar alunos com grandes dificuldades em identificar e registrar os conteúdos pertinentes ao assunto que pesquisam.

Diante disso, cabe a todos os professores, e não somente o de Língua Portuguesa, desde os primeiros anos de escolaridade, mostrar ao aluno por onde começar e como proceder para construir o seu conhecimento, pois qualquer área científica requer uma série de procedimentos de leitura e escrita que são tarefas de todos os professores. Assim, Vygotsky (1998, p.128) escreve que “o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica [...] e todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras”.

Quando o professor, independentemente da área de conhecimento em que atua, reconhece o discurso do aluno e, a partir do saber que ele já domina, ajuda-o a construir o conhecimento, levará seu aluno a reconhecer o significado social da linguagem, percebendo sua capacidade de fazer uso da linguagem padrão, interagir com textos por meio de leitura e produção de textos.

Tal pensamento baseia-se no fato de que é na escola que a criança socialmente excluída pode ser integrada a uma sociedade letrada, que se comunica cada vez mais através da linguagem escrita. A escola é o espaço onde a criança pode dominar a linguagem formal, compreender melhor as relações sociais e participar da construção de sua história. Isso reflete

a idéia de Bakhtin (1999) ao explicitar que a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido que o contexto social e histórico lhe confere.

Diante disso, na compreensão das idéias de Vygotsky deve-se entender que a escola só desempenhará bem seu papel na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe, for capaz de ampliar a construção de novos conhecimentos. Isto quer dizer que a escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticar ao longo de sua vida, pois a partir do conhecimento prévio da criança e valorizando sua linguagem oral é possível transformá-la em linguagem padrão.

Portanto, as abordagens sobre a aquisição da linguagem em Vygotsky e Bakhtin, embora diferindo em alguns pontos, declaram que as crianças constroem o conhecimento da linguagem pelas interações sociais, por suas próprias observações dos usos das funções e interações com ela mediadas pelos adultos. Desta forma, a aquisição da linguagem escrita é vista como processo “natural”, ativo, construtivo, interacional e gradual, que se dá num contexto sociocultural específico, possibilitando à criança um conhecimento da linguagem escrita como um processo.

Sabe-se que cada área do conhecimento tem estruturas próprias de organização textual e ler e escrever são atividades que não se restringem apenas à Língua Portuguesa, mas também à todas as áreas do conhecimento, permitindo entendimento e reflexões. Assim, se o professor quiser que seu aluno compreenda e produza textos científicos precisa esforçar-se para aprimorar estratégias de ensino da leitura e da escrita que possibilitem ao aluno uma compreensão cada vez maior do que lê e uma autonomia crescente no uso das estratégias para realizar as suas atividades.

Tolchinsky (2004, p.8) advoga que “um fator de aprendizagem importante é a diversidade de textos”. Assim, com base nessas considerações, pode-se deduzir que, em todas as áreas, os diversos conteúdos contribuem na reflexão sobre a leitura e a escrita para além das aulas de Língua Portuguesa. Como proposta de prática educativa, esta autora expõe importante reflexão no ato de ensinar a ler e escrever, assim sintetizados:

- 1- que as crianças trabalhem com diversos textos;
- 2- que as crianças lidem com uma multiplicidade de circunstâncias comunicativas;

- 3- que não tenham como única audiência o professor e como único conteúdo aquele que é dado em determinada disciplina.

A autora afirma ainda que, no trabalho cotidiano do professor, “por necessidade comunicativa, o aluno estará tendo contato com registros, com distintos conteúdos e com distintos tipos de textos. Tudo isso sem que seja preciso inventar situações artificiais, pois as necessidades textuais estão ali, criadas pelas restrições e pelas necessidades das disciplinas”, intuindo uma abertura para que o aluno se aposses da leitura e da escrita, caso não se desencante.

Neste sentido, a partir da realidade apreendida nesta pesquisa apresento a análise do processo de conhecimento da leitura e da escrita, no Reagrupamento, tendo como sujeitos as crianças, mediadas pela prática pedagógica de professores de diferentes áreas do conhecimento, desenvolvido em uma escola do Ciclo de Desenvolvimento Humano em Goiânia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar, à luz dos estudos efetuados para este trabalho, o referencial teórico-metodológico do programa do sistema de Ciclos e os autores que tematizam a leitura e escrita numa visão dialógica e interativa, procurou-se apresentar a maneira pela qual os professores do Ciclo II de uma escola da Rede Municipal de Goiânia introjetaram as teorias vinculadas ao novo sistema, principalmente no projeto de Reagrupamento, e quais os indícios de mudanças ocorridas na prática pedagógica do professor dessa escola, tendo com idéia básica que todos os professores deverão se ocupar da leitura e escrita, como está proposto no projeto “Escola para o Século XXI”.

Ao final da pesquisa, apresento uma visão sobre o processo de desenvolvimento dos alunos do Ciclo II, turma D, de uma escola Municipal de Goiânia, tendo como foco o Reagrupamento dos alunos dessa classe, buscando avaliar e compreender o aproveitamento dos alunos ao longo deste projeto, como um desafio do professor em suscitar neles o desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita, a capacidade crítica e a independência do pensamento.

O desenvolvimento do Ciclo II, na escola, é evidenciado a partir do trabalho progressivo do ensino-aprendizagem no Ciclo I, que apresenta, no quadro de organização dos professores, a presença de um professor dinamizador, que tem a função de viabilizar a realização de um trabalho coletivo, com a garantia de condições de atendimento individualizado ao educando, além de desenvolver projetos específicos direcionados à leitura, à escrita e também às dimensões da sociabilidade das crianças na escola. Neste sentido, esse professor é responsável pela progressão continuada do aluno até o Ciclo II. Assim, a proposta evidencia que o aluno ao ser inserido no Ciclo II, está com os conhecimentos iniciais da leitura e da escrita contemplados de acordo com as suas necessidades. Porém, foi observado

que várias crianças como as apresentadas nesta pesquisa avançam no Ciclo sem conseguir adquirir as habilidades de leitura e escrita.

Foi possível perceber, nas observações e nas discussões entre os professores da escola, que as teorias que fundamentam o Ciclo ainda estão pouco internalizadas, quando nas suas conversas reconheci as dificuldades em realizarem suas práticas e solucionarem alguns problemas por ainda não conceberem todo o contexto teórico-político da proposta. Em razão disso, Devanir (2004, p.39) ressalta que os professores só tomaram conhecimento das informações sobre a proposta do Ciclo e sua estrutura após uma primeira exposição, em 1997, aos diretores, que foram encarregados de apresentar aos demais professores o primeiro projeto intitulado “Projeto Cidadania” para que, em seguida, fizessem os planejamentos para a implantação do projeto. A pesquisa registra as queixas dos professores em relação à ausência dessa formação. Isso, também, é visto na escola pesquisada quando os professores narram ter sentido angústia e incertezas desde os primeiros momentos, por não terem podido apropriar-se, mediante estudo, das teorias que fundamentam os Ciclos.

Inicialmente era muita contradição, você ficava com medo de errar de não acertar, pois quando você tem a cabeça formada, trabalhando no sistema do seriado, você fica com dúvidas se isto vai dar certo. Foi muita contradição no início[...] Se não der certo, deve haver um outro projeto que mude a nossa maneira de trabalhar, porque nosso objetivo é o aluno. (professora B, entrevista 25/08/2004, protocolo nº13)

Pude perceber que existe um fosso entre a proposta teórico-política de ensino do Município de Goiânia e o conhecimento formal do Ciclo, que distancia o corpo docente dos conceitos teórico-políticos, sociais e culturais deste projeto. Nesse sentido, Brandão (1988, p. 96) faz crítica à falta de valorização do professor na luta pela mudança na história da política educacional, ressaltando que o professor

não têm nem o direito nem o poder de participarem das decisões político-pedagógicas sobre a educação que praticam. Elas estão reservadas aos donos do poder político e às pequenas confrarias de intelectuais constituídas como seus porta-vozes pedagógicos. Poucos espaços de trabalho social são hoje, tão pouco comunitários e democratizados entre os seus diferentes praticantes como a educação.

Nesta perspectiva, vejo que os professores reproduzem os conceitos dos procedimentos do Ciclo, porém não conseguem fazer a relação da teoria com sua ação pedagógica.

Pôde-se perceber, pelas entrevistas realizadas nessa pesquisa, que o medo, a insegurança e o mal-estar foram, por muito tempo, motivados pela falta de crédito às transformações ocorridas com a implantação do novo sistema pedagógico nas Escolas Municipais de Goiânia. Porém, ao longo de desenvolvimento do projeto, os professores foram vendo que o objetivo principal do Ciclo de Formação não é a transmissão de conteúdos, em determinado tempo e em um único espaço como eixo importante na organização da escola, mas como uma nova proposta, estruturada a partir da construção do conhecimento do aluno, que o professor mediará. Essa trajetória, de difícil aceitação, foi, com o passar do tempo, ajustando-se à nova organização e hoje a diretora revela que as mudanças vêm acontecendo progressivamente.

Quando iniciei, em 1999, como professora do ciclo, eu como pedagoga aceitei bem essa proposta. A minha formação ajudou-me bastante a entender as diretrizes, porém muitos professores que não tinham formação não conseguiam conceber essa idéia, mas ainda temos professores de área que não concebem essa idéia. Porém, eu vejo que nesses cinco anos de trabalho, com a participação desses professores nas jornadas pedagógicas, o Pensar XXI, os estudos de leitura, dos planejamentos e as discussões, a formação do professor tem melhorado muito, e o Ciclo também. Eu acho que está no momento de crescimento. (professora G, entrevista 14/09/2004, protocolo nº16)

A escola foi uma das cinco primeiras a implantar o Ciclo de Desenvolvimento Humano. Segundo os professores, a implantação foi em condição de imposição. Não houve discussão, nem estudo prévio para a adoção da proposta. Tais professores acreditam que o Ciclo tem o objetivo de manter estatisticamente um ideal de alunos aprovados/egressos na idade adequada, mas acrescentam que os pontos positivos que vêm no Ciclo são a questão da permanência do aluno na escola, e a obrigatoriedade da formação profissional, pois a coordenadora da escola afirma que

[...] muitos professores não tinham formação em nível superior e com o Ciclo foi uma obrigatoriedade e a prefeitura deu oportunidade às pessoas que não tinham curso superior junto à Universidade Federal e concluíram o curso de pedagogia. (professora H, 14/09/2004, protocolo nº 18)

As articulações na formação dos professores para as novas exigências pedagógicas do sistema de Ciclo estão, ainda, se processando de modo a alcançar a formação qualificada. Assim, a Coordenadora do Centro de Formação, no período de 2001/2004 relata que, após a criação do Centro de Formação dos Profissionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, foi organizada uma estrutura para formação continuada dos professores

diferente da existente anteriormente. Os cursos oferecidos aos professores possuíam um caráter não convocatório. A coordenadora esclarece ainda que:

[...] essa formação foi realizada através de demanda espontânea. A Secretaria Municipal de Educação através de um grupo diretivo propôs e organizou uma forma de estudo na escola que é considerada a maior riqueza e avanço nessa gestão para a formação continuada. Dentro da instituição educacional vem o professor fazer o curso, o administrativo, porém não é toda a escola. Nesse sentido, foi criada uma condição na organização em forma de ciclo que coloca 1.5 professores por sala de aula. Isso significa que o professor durante a semana não entra na sala de aula os 5 períodos, as 5 manhãs. Esse 1.5 deu oportunidade a esses professores entrarem na sala de aula e estar com os alunos 3 ou 4 vezes por semana no máximo. O outro período é dedicado ao estudo é quando o professor pode estar organizando um texto, ou recebendo a família de um aluno para conversar é quando ele pode estar organizando com o professor colega alguma estratégia, alguma forma de melhorar a qualidade de ensino. É quando ele pode estar reunindo com o coordenador pedagógico para estabelecer metas, enfim reorganizar o trabalho pedagógico. É considerada por nós hoje grande riqueza dessa gestão, essa formação que é uma conquista dos professores da rede. É o que classificamos de Horário de Estudo. Paralelo a esse horário, os seminários, os congressos e os simpósios, e ainda ficou garantido às sextas-feiras como horário de planejamento coletivo. (entrevista 20/10/2004, protocolo nº 24)

Assim, uma grande conquista de espaço e estudo, deixou uma lacuna, um “fosso” na formação desses professores.

A escola pesquisada procurou incorporar as mudanças de cultura definidas pelo novo sistema, efetivando os horários de estudo e valorizando as discussões no coletivo. De acordo com os depoimentos dos professores, eles enfrentaram a implantação de um outro modelo de prática pedagógica, diferente do tradicional, com esforço e ousadia, principalmente os professores de área que não tinham conhecimento profundo do Ciclo nem formação adequada quanto às concepções da linguagem, nem da política de formação desse novo professor, para realizarem um trabalho proveitoso, principalmente, na leitura e na escrita dos alunos. Isso levou a buscar outras formas de ação pedagógica no interior da escola. Neste sentido a coordenadora da escola afirma:

O que achei interessante no Ciclo foi quando fizeram a modulação dos profissionais aqui nessa escola para trabalhar com crianças de 9, 10,11,12 anos, muitos professores abriram o jogo e falaram para a diretora agente não consegue trabalhar com crianças, não vou trabalhar, prefiro trabalhar com outro nível [...] Isso porque, no Ciclo, tanto faz você ser professor de português, história ou geografia tem que ver a parte multidisciplinar do trabalho com o grupo[...] Isso é uma dicotomia você foi formado para trabalhar em sua área, depois é jogado aqui, se não tiver um trabalho de conhecimentos dos conceitos do Ciclo, mesmo quem sai da faculdade e

chega aqui na escola tem dificuldade em envolver-se no trabalho¹⁸ porque o professor tem que ter o horário integral na escola e ter a flexibilidade do horário, não existe mais você dentro de um caixotinho, nem meu trabalho é só meu, mas meu trabalho é como outro. Então tem essa parte bonita do Ciclo que todos têm compromisso com a escola. (professora H, entrevista 14/09/2004, protocolo nº 18)

Tendo em vista esta enriquecedora flexibilidade de horários e possibilidades de participação, os professores da escola, procurando seguir as atividades pedagógicas e os projetos de formação dirigidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFE) da Secretaria Municipal de Goiânia, procederam da seguinte forma: como todos não podiam participar dos encontros devido às atividades pedagógicas programadas e à sua carga horária de trabalho, foi, então, escolhida para participar, representando o conjunto de professores do Ciclo II, a colega que era a coordenadora do grupo, com o objetivo de buscar informações e adquirir conceitos teóricos sobre o projeto do Ciclo de Desenvolvimento Humano e práticas pedagógicas desenvolvidas em outras escola para dinamizar as suas aulas e promover novas experiências.

Essas informações aprendidas eram trazidas pela professora D, escolhida pelo coletivo do corpo docentes de Ciclo II, formada em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e Arte Terapia Holística, com uma prática político-pedagógica advinda desde a adolescência em movimentos estudantis, em associações de bairros, movimentos de mulheres. Tudo isso, na tentativa de alcançar o objetivo da proposta e, assim, construir novas alternativas por meio de discussões e decisões coletivas como possibilidades de buscar formas de êxito do processo ensino-aprendizagem aos alunos com dificuldades. Conforme declarações da coordenadora do Centro de Formação esses encontros eram promovidos em

parcerias com universidades públicas e privadas, ONGS, podemos citar empresas, Furnas, parceria com as Delegacias Regional do Trabalho como Ministério Público, então a gente buscou nesses quatro anos ampliar parcerias para quem o conhecimento específico daquele tema pudesse estar servindo para a organização dos cursos [...] Um outro avanço que tem ainda nessa formação foi incluir efetivamente o administrativo educacional. (entrevista 20/10/2004, protocolo nº 24)

Porém esse esforço não foi, ainda, suficiente para formar os professores. Ainda foi pouco. Nem todas as informações adquiridas pela professora foram repassadas a contento aos demais, pois, segundo eles, a falta de uma gestão que organizasse os debates na escola

¹⁸ - Hoje, muitos educadores da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás (UCG) e outras Universidades têm procurado realizar pesquisas sobre o Ciclo (2004/2005), com acadêmicos da Universidade. Dessa maneira, os alunos estarão adquirindo concepções teóricas da formação desse sistema e pensamentos críticos pertinentes para uma reestruturação ou resignificação dessa nova proposta de ensino.

dificultou a organização de momentos multiplicadores para socializar os temas abordados nos encontros. Dessa maneira, os temas dos encontros ficam conhecidos pelos professores, parcialmente, pelos corredores ou em momentos de intervalos na sala dos professores ou nos pequenos espaços de discussões no dia do planejamento, momento em que se entregam as apostilhas recebidas como informes para leituras.

Diante disso, não pretendo criticar o trabalho dos professores que fundamentaram as conclusões da presente pesquisa, mas sim ater-me às conseqüências dos procedimentos metodológicos sem fundamentação teórico-político sobre o Ciclo e sem as teorias da linguagem que sustentem o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos alunos, sempre considerando o contexto social de sua vivência.

Assim foi registrada uma das atividades executadas pelos professores no Reagrupamento, como estratégias para desenvolvendo da leitura e escrita:

a professora C entrega aos alunos do Reagrupamento uma atividade para preencher os quadrinhos e completar as palavras sugeridas no final do quadro. Depois pede aos alunos que construam um texto com as palavras caracterizadas como adjetivos. Durante a explicação da tarefa, a professora não procurou trabalhar com as palavras expostas no exercício, que poderiam ter grandes significações ou serem desconhecidas pelos alunos, pois não compreendiam o conceito de adjetivo. No final do horário sem ter concluído as atividades, a professora pediu que colassem a atividade no caderno e concluíssem em casa. (aula 17/08/04, protocolo nº 8)

Esse professor, ao realizar atividades de codificação de signos, deveria ter trabalhado um processo interativo com procedimentos que auxiliassem na interpretação das palavras conceituadas como adjetivos. Isso porque essas crianças já vivenciam no seu dia-a dia, um processo de registro de palavras, de letras, e isso faz com que seja possível compartilhar informações. Essas informações são adquiridas de palavras conhecidas, de textos, tanto nos livros como em locais públicos como murais, cartazes, e estabelecimentos comerciais. Essa análise tem como pressuposto as reflexões de Bakhtin já referidas no primeiro capítulo deste trabalho, que afirma: “a palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha gerado por ela. A palavra é o mais puro e sensível de relação social”. (BAKHTIN,1999 p.36)”. Nesse sentido, sempre reside um aspecto especial de compreensão das relações interativas realizadas pelos indivíduos na sociedade.

De modo geral, as atividades ministradas pelos professores no Reagrupamento, têm-se revelado, na verdade, um ato imposto nas atividades de leitura e escrita, de algo que é determinado a fazer, considerado como uma obrigação a cumprir, com a qual o aluno não mantém menor vínculo afetivo e significativo. Por isso muitos alunos são indisciplinados quando lhes é solicitada a execução das tarefas escolares, somando, ainda, à falta de habilidade prática do professor diante do processo de recepção do aluno antes do contato com o texto. O aluno possui um horizonte que o limita e que pode se transformar continuamente pelo esforço do professor em construir suportes para que ele, aluno, possa pensar no contexto em que o texto, ou conteúdo trabalhado esteja envolvido, pois o professor, principalmente do Ciclo, deve partir do princípio de que, para o desenvolvimento educacional do aluno, deverá ter a compreensão do momento histórico da constituição desse aluno nas práticas socioculturais.

As práticas aqui apontadas ocorrem de modo geral com a maioria dos professores. Isto foi observado no registro das aulas e ao se verificar que os professores, quando requisitavam dos alunos, principalmente do Reagrupamento, que lessem algum texto, eles não conseguiam. É o que se pôde ver nos registros de aula com os alunos do Ciclo II.

O professor A ao adentrar na sala solicitou aos alunos que abrissem a lição da página 203 e convidou o primeiro da fila para iniciar a leitura. Este posto de frente a todos da sala inicia a leitura que somente ele consegue ouvir e ater-se a ela, porque os demais ficaram dispersos, sem interesse e sem conhecer o objetivo da tarefa. Durante o desenvolvimento da aula três alunos do Reagrupamento estavam agrupados conversando e de costas para a professora que os abordou e pediu que prestassem atenção para a leitura do amigo. Quando chegou a vez de um dos alunos do Reagrupamento a professora procurou ajudá-lo na leitura decodificada, pois o aluno não conhecia o contexto da leitura e não conseguia fazer leitura sem ajuda. Em seguida a professora solicita que listem no caderno os substantivos próprios apresentados na lição e a aula termina, alguns alunos fazem, porém outros brincam até o final da aula. (aula 15/08/2004, protocolo nº 10)

Percebe-se o esforço da professora em organizar tarefas para os alunos se ocuparem durante o tempo da aula, com o objetivo de desenvolver seu conhecimento intelectual. Mas foi constatado que não houve um projeto que criasse no aluno novos desafios para se integrar socialmente com o texto a partir de discussões iniciais que despertassem interesse pela a leitura e levasse a um aprofundamento de temas mais complexos e significativos para ele. Para tal atitude, Kleiman (1995 p.52) aponta que

Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio

conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto.

Isso revela-nos que as teorias que fundamentam os conceitos da linguagem e sua importância na mediação do sujeito e do conhecimento são pouco conhecidas pelos professores que por isso, não conseguem compreender os problemas que surgem no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, atribuindo suas dificuldades apenas à indisciplina e ao desinteresse pelo estudo. Como destaca Vygotsky (1998, p.62), citado no terceiro capítulo, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”.

Neste sentido, poucos professores sentem-se satisfeitos com os resultados obtidos com a metodologia tradicional de trabalho com a leitura e a escrita. Dentre eles existem alguns que conseguem apresentar alguma inovação e outros que gostariam, mas não sabem como inovar. Entre os trabalhos de leitura e escrita do Reagrupamento cito o da professora D, a escolhida para participar dos encontros pedagógicos e retornar à escola para socializar os temas discutidos.

A professora ao iniciar seu trabalho pede aos alunos que formem um círculo e começa a discutir com todos sobre os sinais que constam nas embalagens, apresentadas na revista em que já estavam trabalhando desde a aula anterior, indicando que as embalagens poderão ser recicláveis. Em seguida explica aos alunos o que é símbolo e como deverão reconhecê-los nas embalagens para identificá-los. Usa o quadro para exemplificar alguns símbolos. A professora, juntamente com todos, retoma a história que já haviam iniciado na aula passada. Os alunos sentados em dupla um ajuda o outro a localizar-se e seguir a leitura com a professora que em cada balãozinho faz reflexão sobre a reciclagem do lixo, e a evolução do ser humano. Cita cidades que fazem a reciclagem, e juntamente com essas informações procura reafirmar o conhecimento sobre os sinais de pontuação que vão aparecendo no texto como ponto final, exclamação, e vírgula. A professora percebe que os alunos conseguem entender a história pelos símbolos que vão aparecendo e as palavras que vão reincidindo nas falas dos personagens. Os alunos observam as palavras que aparecem na lata de **lixo** e descobrem a palavra **enchente**. A professora faz uma pausa e pergunta se alguém sabe o que significa. Cita como exemplo o córrego Botafogo e faz reflexão sobre a nascente do rio, a poluição e pergunta a todos o que eles vêem ao passar pelo rio e se eles sabem por que, hoje, é chamado de “Bosteirinho”. No final da aula pede aos alunos que reflitam sobre a palavra para a próxima aula. (aula dia 04/08/2004, protocolo nº 4)

Nas dinâmicas dessa atividade de leitura, percebe-se que o professor trabalhou a partir do texto para chegar à palavra, e não ao contrário. Pois como foi visto na parte teórica deste trabalho, a palavra tem mais significado no contexto de um texto. Nesse sentido reporto-me a

Vygotsky (1998a, p. 98) no cap. III, quando afirma que “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável”. Outro fator, naturalmente atrelado a esse é a realização do discurso entre o professor e o aluno que torna possível a construção do sentido, fato sem o qual não existe a linguagem. É no processo de inter-relação, na interação com o outro, no presente caso, professor–aluno, que o texto verbal ou escrito é visto com significado e elaborado. Nesse sentido, o contexto sociocultural também se coloca como elemento importante nessa compreensão de significados e na aquisição da linguagem.

Assim sendo, as proposições de Vygotsky e Bakhtin apresentadas no terceiro capítulo desta pesquisa, norteariam o professor quanto ao ensino da leitura e da escrita, partindo de uma pedagogia histórico-cultural, com a intenção didática de melhorar a aprendizagem e a competência dos alunos. A criança, ao aprender a usar a linguagem para planejar ações futuras, consegue ir além das experiências imediatas e realizar operações psicológicas bem mais complexas. Isto quer dizer que o professor, segundo Vygotsky, não deve ser apenas o agente transmissor de conteúdos na escola, mas também um mediador que ensine o aluno a pensar, a procurar formas de acesso e reconstrução do conhecimento elaborado. O professor precisa desenvolver uma abordagem que instrumentalize os alunos, tornando-os capazes de interagir com o meio em que vivem.

Nessa perspectiva, não basta o aluno escrever, completar palavras, preencher quadrinhos, reescrever do quadro, ler. É preciso saber intervir nas atividades de ensino para que os alunos aprendam. Para isso, o projeto “Escola para o Século XXI” (p. 105 desse trabalho) recomenda atividades alternativas, que fujam do tradicional, que despertem o interesse e a criatividade do aluno mediante ludicidade, oficinas, artes, dança, ginástica, jogos, história, aplicados diretamente aos momentos de recuperação das dificuldades de aprendizagem, por exemplo, da língua materna ou de alfabetização.

As observações do professor D em relação a essa falta de formação, principalmente nos professores de área foi justificada ao afirmar que

[...] nos encontros com a Secretaria Municipal de Educação tivemos uma revisão das teorias pedagógicas, mas o pessoal de área não tiveram acesso. Eu que sou pedagoga fui. Enquanto para eles ficou falho, pois não repassamos da mesma maneira de estar lá presente com um tempo destinado para isso [...] Então a maior dificuldade seja isso. Como a formação é um processo longo, você não consegue convencer um colega de área, como das exatas a trabalhar com jogos, de trabalhar de uma forma diversificada de vir

para a quadra fazer jogos fora daquele espaço de repente aquele professor não dá conta disso, não é porque ele não queira. (professora D, entrevista 03/07/2005, protocolo nº 20)

Verifica-se, assim, uma fragmentação dos conceitos-chaves relativos ao referencial sócio-histórico veiculado pelo programa e a fragilidade da instrumentalização do professor para aplicar essa teoria em sala de aula. Constata-se que não ocorreram mudanças substantivas na prática pedagógica do professor que apresentasse reflexões das práticas tradicionais, que aprofundasse seus conhecimentos e o levasse a refletir sobre novas alternativas para o encaminhamento de sua prática. Fica, então, evidente o caráter preocupante da esperada formação continuada e sólida dos professores pela Secretaria Municipal de Educação (SME-GO).

Observou-se que algumas mudanças nas atividades lúdicas começam a ocorrer timidamente, a partir da articulação do professor de Educação Física do Ciclo II na relação com as outras disciplinas, que relata que os demais professores de área, no início da implantação do sistema, entendiam que a relação dessa disciplina com as outras era de auxílio ou reforço no seu conteúdo. Essa confusão ocorreu devido à falta de sustentação teórica e de discussões mais contemporâneas sobre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, eixos que norteiam a construção do currículo do sistema de Ciclo. Assim, a professora afirma:

No início, como eles sempre fazem, jogaram as reformas para os professores sem dar fundamentação. A confusão ocorreu logo no início da implantação do Ciclo. Eles jogaram a proposta para nós e fomos mesmo cobaia. Quando eles perceberam as dificuldades de todos, aí começaram a dá textos e iniciar realmente a preparação para todos, mais até chegar nessa mentalidade tinha professor de matemática e português que achava que eu tinha que dá aula de educação física baseada nas suas aulas [...] Na leitura e escrita eu costumo fazer brincadeiras, por exemplo, a gente fica em roda e cada aluno vai falando o seu nome num ritmo, então ela vai soletrar a palavra, cada sílaba pronunciada ele faz um gesto. Isso eu estou trabalhando sem que ele perceba as letras, as pronúncias das palavras. Nesse sentido, eles brincam se divertem e não percebem que estão aprendendo. É muito bom treinar leitura com as crianças, elas pegam um ritmo ao exercitarem a música. (professora E, entrevista 20/052004, protocolo nº 19)

Considero essa tentativa de interdisciplinaridade uma conquista para a escola: ter um profissional que construa o conhecimento de maneira conjunta e de forma prazerosa. Assim, a professora de EF ressalta que no seu planejamento procura conciliar o conteúdo com o brincar. Pude também perceber que no Ciclo II o professor de EF desempenha um papel importante na organização dos jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas, o que corresponde a um ganho no dia a dia da escola.

para essa semana, vamos trabalhar esquema corporal, então agente pega o nosso conteúdo e as brincadeiras escolhidas no dia do planejamento, e na sexta-feira, agente pergunta aos professores o que eles estão trabalhando e tenta adequar o nosso conteúdo ao do professor. (professora E, entrevista 20/05/2005, protocolo nº 36)

Sob esse ponto de vista, grande parte das atividades observadas em sala de aula durante a pesquisa não revelaram um contato dialógico motivador, nem uma atividade lúdica, na questão do desenvolvimento das práticas e leitura e escrita, ou seja, da linguagem que sustente um entendimento significativo no raciocínio lógico do aluno, baseados numa concepção de saber lingüístico vinculado ao uso da linguagem. Ao contrário, é executado um trabalho pedagógico reivindicando a cópia de letras, sílabas, palavras e frases, sem um verdadeiro significado. Assim, a partir das observações em sala de aula, registrei a tentativa do professor na busca de práticas significativas para o aluno.

A professora inicia a aula sem fazer comentário prévio, escrevendo no quadro os conceitos dos três modos dos verbos e pedindo aos alunos que fizessem silêncio e copiassem. Ao escrever os conceitos exemplifica com frases prontas no quadro cada modo verbal sem estabelecer nenhuma discussão sobre o uso cotidianamente, apenas classifica cada situação. Os alunos dispersos no assunto copiam do quadro o que lhes era pedido, e os que tinham dificuldades na leitura e escrita escreviam algumas palavras e procuravam brincar uns com os outros e a professora ficava nervosa, pedindo sempre silêncio. A professora não usou nenhuma dinâmica que indicasse como usar tais verbos, ou em quais situações eles estariam presentes no uso da língua, alegando sempre que já tinha ensinado aquele conteúdo e já sabiam fazer os exercícios. Durante a sua explicação não solicitou a participação dos alunos que participam do Reagrupamento para compreensão do conteúdo, e aos demais é pedido apenas a leitura dos exemplos do quadro. Os alunos liam, mas não conseguiam inferir os conceitos prontos apresentados no quadro, parecem sentirem-se desmotivados pois demonstravam inquietação por meio de conversas intensas, jogos de bolinhas de papel etc. Após o conteúdo exposto no quadro sobre os verbos a professora pediu aos alunos que fizessem uma outra atividade de formar palavras nos quadrinhos. (professora A, aula 17/08/2004, protocolo nº 7)

Nesta perspectiva, aponta-se a necessidade de o professor dominar uma concepção teórica sobre a natureza e a constituição da linguagem, assim como a importância da brincadeira, do lúdico para realizar uma ação concreta no desenvolvimento do aluno. As observações efetuadas nas salas de aula evidenciaram algumas atividades de natureza mecânica. Isso pode ser percebido também na aula dos alunos no Reagrupamento.

A professora inicia uma atividade no quadro, na qual enfatiza a divisão silábica e separação de sílabas. Os alunos copiam do quadro o exercício enquanto a professora lia as palavras e enfatizava os sons das sílabas. A

todo instante os alunos criavam situações que dispersavam todos do desenvolvimento da aula. A professora, com paciência explica a importância de prestarem atenção à sua explicação, mas não conseguia obter a atenção da maioria. (professora B, aula 12/08/04, protocolo nº 5)

Nesse sentido, deve-se ter em mente que Bakhtin (1999, p.106) ressalta que a linguagem constitui uma realidade dialógica, em que todo diálogo, mesmo nas produções escritas, deve ter um significado. Assim reporto-me ao autor no capítulo III: “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto e de fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”.

É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação. (BAKHTIN, 1999, p.132)

Concluo, portanto que os professores do Ciclo II atuam de acordo com sua formação em cada disciplina e na compreensão de ser parte do coletivo da escola, quase todos comprometem-se com o desenvolvimento do trabalho pedagógico planejado, inclusive a alfabetização, mesmo sem fundamentação teórico-política sólida. Assim, a professora de EF afirma:

normalmente os professores do Ciclo II são professores de área. Eles não estão preparados para alfabetizar e estão tendo que alfabetizar. Eu que passei essas etapas já tenho isso em mente, mas deixo isso bem claro, posso alfabetizar uma criança dentro da minha área porque se eu começo a alfabetizar fora da minha área eu estou perdendo o essencial da minha matéria, pois eu tenho habilidades diferentes. Consigo alfabetizar, mas com a ajuda dos outros professores. (professora E, entrevista 20/05/2005, protocolo nº 19)

Esse trabalho em grupo, segundo os professores, favorece a integração e a troca de informação entre eles, sendo, portanto apontado como fator positivo.

Em vários momentos, presenciei alunos em conversa com a coordenadora, a professora de educação física ou a secretária por motivos de indisciplina ou desrespeito com o colega. Eles foram conduzidos pelos professores de sala. De acordo com a proposta, todos são responsáveis pela formação integral do aluno, a participação do coletivo é pontuada como processo dialético na transformação.

Então, investigando sobre a prática pedagógica e os recursos utilizados nas aulas do Reagrupamento, com o intuito de verificar as atividades de leitura e escrita, foi registrado nas aulas a maior parte dos momentos vividos que em todo processo do ensino-aprendizagem havia exigências pragmáticas de silêncio, a imobilização nas carteiras como imposição para dar início e prosseguimento à aula.

O professor, segundo Wallon (apud, Galvão, 1995, p.110), deverá compreender que a atitude de conflito do aluno é gerada por vários fatores de descontentamento quanto à necessidade de autonomia dos conhecimentos ou por resistência à atitude academicista e mecanicista em exigir que “a criança só aprende se estiver parada, sentada, concentrada”, visto que considerando-se “o movimento [como] fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem, funcionando como um obstáculo”. Assim, reporto ao pensamento de Paulo Freire que fundamenta o Ciclo de Desenvolvimento Humano de Goiânia, no capítulo 2 deste trabalho (p. 87) .

Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarar um pensar dinâmico, dialético. O Tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo, é o tempo que perdemos para começar mudar radicalmente o mundo, é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é forma de lutar pela mudança do mundo.

Nesse sentido, percebe-se que a escola não deve focalizar apenas o ensino sistemático como fator principal. Ela deve contemplar as idéias de Vygotsky (2002), considerando o brincar, o jogar uma importante estratégia de promoção para o desenvolvimento dos alunos. Nos depoimentos das professoras é unânime a presença dos alunos da escola quando é projetada alguma ação nos espaços externos da sala de aula como jogos, danças, atividades lúdicas.

No que se refere ao processo de aprendizagem de leitura e escrita considera-se necessário complementar o planejamento das aulas, principalmente no Reagrupamento, com atividades lúdicas e jogos para que se possa alterar o significado de ensino-aprendizagem nesse processo, retirando a aprendizagem repetitiva e mecânica para criar um sentido dinâmico e prazeroso.

As práticas pedagógicas observadas, em geral, estão em desacordo com projeto político pedagógico da escola, no qual todas as ações pedagógicas deveriam ser planejadas tendo como ponto de referência a problemática sócio-cultural, econômica e política na qual a escola e a criança estão inseridas. As experiências vividas, segundo o projeto passariam a ser analisadas e refletidas com a comunidade escolar. Esse critério é fator fundamental no aprendizado da criança, pertinente em Vygotsky (1998), quando este ressalta que a aprendizagem se inicia muito antes de sua entrada na escola, pois nessa fase precoce a criança vive uma série de experiências. Para ele, o desenvolvimento é um processo baseado na unidade entre o indivíduo e seu meio pela interação do homem e o mundo físico e social construído na medida em que a criança vai se desenvolvendo.

Nesse sentido, concluo que cada aluno possui sua singularidade, suas vontades, necessidades e potencialidades próprias e que o professor deverá respeitar e saber trabalhar com o ritmo de aprendizagem do aluno. Junto ao aluno com dificuldade de leitura e escrita, o trabalho deve ser de mediação, de diálogo, para que o aluno tenha confiança e segurança no professor.

Assim, os alunos do Reagrupamento no geral não conseguem realizar as tarefas propostas. Possuem uma série de dificuldades de aprendizagem, além de serem portadores de problemas familiares. Têm vontade de ler e escrever, mas não conseguem mudanças na sua capacidade de ler e compreender as atividades exigidas e por isso agredem e batem nos colegas e nas professoras.

Por outro lado, os professores não promovem um trabalho significativo na sala de aula para que o seu aluno possa encontrar um caminho que resulte em uma mudança de atitude quanto ao prazer em estudar e em estar na escola, pois a aprendizagem se organiza e se estrutura num processo dialético de interlocução. Por isto a escola deve procurar utilizar as dinâmicas de grupo, que possibilitem a discussão, o diálogo. A interação social no conjunto da sala de aula é, fundamental para que a aprendizagem circule, movida pelas relações afetivas.

Concluo que os professores da escola pesquisada, dentro dos seus limites, tentam buscar fórmulas de práticas pedagógicas que correspondam às necessidades do aluno quanto à deficiência de leitura e escrita, mas sua formação fragmentada, apenas no limite de sua área, os deixa frente a um desafio que requer um questionamento. Quais as possibilidades de

formação transformadora nesse professor, para que venha intervir na realidade, criando alternativas que possam resolver as deficiências de aprendizagem do aluno se o modelo de professor, de acordo com Conselho Nacional de Educação CNE/MEC, consiste em uma formação prática, simplista e prescritiva?

Esta deficiência na formação do professor não começa no nível municipal, nem estadual e nem federal, quando o Conselho Nacional de Educação CNE/MEC (Resolução CNE/CP n.1, de 18/02/2002) constitui a idéia de que

[...] o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Infelizmente este é o conceito de formação de professores predominante nas diretrizes curriculares para a formação inicial de formação de professores da educação básica em nível superior, definidas pelo CNE/MEC. (BRZEZINSKI, 2002, p.6)

O sistema público de ensino precisa muito mais do que uma reforma, precisa de uma revolução não apenas num novo projeto, um novo currículo, novos métodos, material didático moderno, direção democrática, mas uma formação profissional com reciclagem permanente e, sobretudo, um salário que dignifique a figura do professor perante os seus alunos e a sociedade. Isso significa que se deve considerar que a formação do professor é suficientemente complexa para ser deixada a cargo de algumas discussões ou alguns cursos rápidos nos fins de semana. A formação demanda tempo, maturação e diálogo constante com as teorias pertinentes.

Na pesquisa, pôde-se constatar, na grande maioria das atividades aplicadas, a presença de exercícios com questões que requerem respostas de uma, duas ou três palavras no máximo. Isso reflete uma prática que envolve apenas a memória de uma informação isolada. No entanto, o aluno deve ser um leitor e escritor crítico e envolver-se mais nas atividades aplicadas em sala de aula e achar sentido no que está fazendo. Não deve ser dada excessiva importância ao ensino prescritivo.

Os momentos observados em sala de aula, quanto à dinâmica das atividades aplicadas, evidenciaram que os professores, na sua maioria, buscam desenvolver a compreensão do conteúdo por meio das suas experiências de sala de aula, sustentados, apenas por abordagem, por vezes tradicional e com momentos de improvisos com propensão para um processo eclético de alfabetização. Estes fatos comprovam a inexistência de conhecimentos teóricos

que fundamentem os trabalhos pedagógicos. Nesse sentido, alguns obstáculos podem ser apontados como causa dos insucessos inclusive no trabalho de Reagrupamento, quando se constata que os professores do Ciclo II se propõem a desenvolver o ensino da leitura e da escrita com aluno, sem saber explicitar os objetivos do seu processo de ensino-aprendizagem, em decorrência da falta de fundamentos sobre as concepções, principalmente, de linguagem e da metodologia adequada a esse processo. Nessa perspectiva, os professores não poderão prescindir uma formação que lhes permita uma reflexão sobre os usos da linguagem.

Porém, percebeu-se nos discursos dos professores da escola que, embora não efetivem uma prática pedagógica conforme a proposta do Ciclo, encontram-se ansiosos em busca de uma formação que os levem à alcançar a essência da proposta e colocar em prática o ensino transformador, pois todos entendem o Ciclo como uma proposta voltada para uma concepção humana e socializadora.

O ensino deixará de ser caótico quando todos os professores tiverem melhor envolvimento e conhecimento de teorias, com reflexão sobre sua prática, quando conhecerem melhor a situação lingüística dos alunos e souberem interpretar as características das atividades da criança nas fases de desenvolvimento e não apenas com um desempenho técnicos didáticos apreendidos nos encontros rápidos.

Portanto, considero de suma importância a formação continuada e complementar, principalmente dos professores do ensino fundamental, que possuem o papel de mediadores do conhecimento. Assim, será necessário conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados aos princípios do Ciclo de Formação, os conhecimentos teóricos e relevantes da linguagem que, segundo Bakhtin e Vygotsky, serão objeto de suporte aos docentes no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Para discutir, pensar e planejar o novo na sala de aula e na escola, o professor deverá se tornar um participante no processo dessa resignificação. Nesse sentido, ele deve ser, também, responsável, não único, por sua própria formação. Pois, um docente deve ser um pesquisador e ter a obrigação de perquirir, de experienciar problemas, de pesquisar. Assim, essa participação na pesquisa pode ser desdobrada em novos acontecimentos, novas soluções para problemas de “tema recorrente”, como afirma Soares (2003), no capítulo 2 deste trabalho.

Diante disso, um dos pressupostos básicos é de que esses professores devem aprofundar suas práticas, buscando caminhos novos, redimensionando seu próprio papel e propondo o trabalho de um educador político e inovador, consciente e integrado ativamente no contexto social, em que sua escola está inserida. Deve, também, compreender que a linguagem é um dos elementos de representação que mediatiza a ação do homem no mundo e que, portanto, é utilizada nas diferentes práticas sociais, em diferentes áreas ao longo da História. Tais aprofundamentos realizados por seu próprio esforço e também proporcionados pelas políticas do sistema de ensino seriam fatores de ampliação da consciência possível do professor, tornando-o um partícipe atento e conhecedor de seu papel, ou seja, um ser consciente.

A concepção da escola em Ciclos, hoje, perpassa por discussões entre os dirigentes da política educacional do município de Goiânia levantando vários questionamentos a respeito desse sistema. As mudanças ocasionadas pelo novo modelo de escolarização, conforme a atual administração pública a partir de outubro de 2004, não revelam ganhos quanto aos princípios do conhecimento. Nesse sentido, encontros estão sendo realizados com o propósito de repensar a proposta e procurar um rumo que justifique a sua implantação.

Após os estudos e análises perpetrados para a construção desse trabalho posso posicionar-me em relação ao Ciclo de Desenvolvimento Humano, à teoria que o suporta e à prática pedagógica captada na escola, objeto da pesquisa.

Nesse caminhar, pude tomar, de forma mais explícita, a consciência de que, o fracasso escolar no Brasil não é fato recente nem causado pelo novo sistema de Ciclo instituído a partir de 1996, pois desde a década de 1920 o fracasso já era evidenciado em decorrência do grande número de alunos sem apropriação da leitura e escrita.

O ensino organizado em Ciclos pode, a meu ver, significar, mediante um aperfeiçoamento progressivo, uma melhoria nas condições de aprendizagem, incorporando uma nova forma de ensinar respeitando o Ciclo de desenvolvimento humano, infância, pré-adolescência e adolescência e as referências sócio-culturais da criança. Esse novo sistema contribuirá para a formação de um homem historicamente mais social e com possibilidade da elevação de sua auto-estima e de apropriação de conhecimentos. Posto que, o ensino, como processo de socialização, deve levar a criança a tornar-se mais inventiva, criativa e espontânea.

Em relação às atividades da prática pedagógica da sala de aula aponto, na fala dos professores, a necessidade de debate com a SME sobre as mudanças na proposta de ensino.

Ademais, após a implantação dos Ciclos, os professores, embora tenham passado por preparação e capacitação oferecidas pela SME, não evidenciavam em seus depoimentos a internalização de princípios teóricos necessários, advindos da citada capacitação. Tal internalização seria fundamental para promover mudanças significativas na ação do professor e conseqüentemente, na educação escolar.

Promover o Ciclo de Formação como proposta de ensino é tornar verdadeiro o propósito de um educar transformador, mas isso dependerá de, as autoridades responsáveis pela educação pública, não esquecerem de dialogar com os professores, alunos, pais e sociedade.

Revelo que esse estudo mesmo com os resultados obtidos, não inteiramente favoráveis aos Ciclos, levou-me à convicção de que quando se pretende promover quaisquer mudanças nas práticas escolares, deve-se garantir, primeiramente, melhores condições de trabalho e capacitação dos professores para possibilitar a produção de conhecimento relacionado à nova organização proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe (et alii). **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Editora ARTMED. 2002.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; Bentes Christina Anna (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRÊ, Marli E. D. A. MENGA, Ludke. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Carlos Henrique. Retrato e evolução do ensino fundamental. **Jornal o Popular.** Goiânia, 13 set. 2003. Opinião. p. 8.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto- imagens.** Petrópolis: Vozes. 2002.

_____. Educação Popular com dignidade. **Presença Pedagógica.** V.7 n. 41 set./out. 2001.

_____. Fracaso/ Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em aberto,** Brasília: INEP, v.17, nº 71 p. 33-40, jan/2000.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade.** nº 68, p. 143- 161, ano XX, Dezembro/ 1999.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar à Educação: Rumo à sociedade aprendente.** R.J. Petrópolis: Vozes, 1998

AZANHA. José Mário Pires (et. al.). **Planos e políticas de educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão.** São Paulo: Pioneira. 1998.

BABETTE, Harper.et.alli. **Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas,** Editota Brasiliense, 8. ed.1980.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Editora Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BIANCHETTI, Lucídio. (org.). Escrever: uma das armas do professor. In: _____. **TRAMA E TEXTO: leitura crítica , escrita criativa.** São Paulo: Plexus.1996.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção questão da nossa época).

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Alegre: Porto Editora LTDA, 1994.

BORGES, Rita de Cássia M. B. **As práticas de Leitura e Escrita no ensino Superior – uma contribuição para a pedagogia do pensar.** 2002. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

BRAGGIO, Silva Lucia Bigonjal. **Contribuições da Lingüística para o ensino de Línguas.** Goiânia: ed. UFG, 1999.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CP n.1, de 18.02.2002. **Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF. 2002.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 8. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. Documento do Grupo de Pesquisa “**Políticas Educacionais e Gestão**” do CNPq, Goiânia, 2002.

BUSSMANN, Antonia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho Docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1995.

CANDAU, Maria Vera (org.). **Reinventando a escola.** Petrópolis, RJ: Ed. Petrópolis. 2000.

CARNEIRO, Maria Esperança F. **Os Técnicos do 2º grau frente à reconversão produtiva.** São Paulo: 1998. 214p. (Tese de Doutorado) - PUC – São Paulo, SP.

CASTORINA, José Antonio (org.). **PIAGET – VYGOTSKY: Novas contribuições para o debate.** São Paulo. Ed. Ática S.A, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

DEVANIR. Aparecida. **Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa em turmas do Terceiro Período do Ciclo II, em escolas da rede Municipal de Ensino de Goiânia.** 2004. Tese (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

FARIA. Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro didático.** São Paulo: Cortez. 1986.

FÉRES, Maria José. Toda Criança Aprendendo na Escola. **Presença Pedagógica:** Belo Horizonte, nº 55, 5-17, jan/fev. 2004.

FERREIRO, Emília. A necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, José Antonio (org.). **PIAGET – VYGOTSKY: Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática. S.A. 1996.

FIGUEIREDO, Wagner Luiz. **Projeto Escola para o século XXI: entre o “Mundo Oficial e o “Mundo Real”.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Trad. Bruno Charles Magne. Poto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** São Paulo, Campinas: Papirus, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Editora Cortez, 1997.

GALVÃO, Izabel. **HENRI WALLON: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** R.J. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e filosofia: o que é Sociologia?** trad. Luper Cotrim Garande e José Arthur Giannotti. São Paulo: Editora DIFEL, 1979.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IOSCHPE, Gustavo. Incentivo a quem faz. **Carta Capital: Edição especial:** São Paulo, nº 323, 64-65, dez. 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

KOCH, Igedore Grunfeld Villaça. **A Coesão Textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, (org.) et. al. Uma entrevista polifônica e virtual com Paulo Freire. In: ZACCUR (org.) _____. **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências e profissão docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998a (coleção questão da nossa época).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação:** Uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Editora sobradinho, 2002.

LOBROT, Michel, **Para que serve a escola?** Lisboa, Portugal: Torramar, 1995.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade.** São Paulo: Ática, 1993.

LYONS, John. **As idéias de Chomsky.** São Paulo: Cultrix, 1970..

MACHADO, Nilson José. Sobre a Idéia de Competência. In: PERRENUOD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI:** A formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

_____. **Matemática e Língua Materna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **“Vóis sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas [...]” Um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador.** Goiânia: 2004. 262p. tese (trabalho de Doutorado)- Universidade Federal de Goiás – Goiânia, GO.

MAINARDES, J. A organização da Escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO, C. **Avaliação, Ciclos e promoção na Educação.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**; tradução de Newton Ramos de Oliveira. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K, et. al. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, s/d.

MESQUITA, Carla GR de. A escrita matemática:Um encontro entre o símbolo e a prosa. In: PORTO, Tania Maria Esperon. **Saberes e linguagens de educação e comunicação** (org.). Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2001.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos Ciclos de Formação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Educação, Goiânia, GO.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª a 4ª série): Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar**: Histórias de Submissão e Rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000b.

_____. Construindo competências: **Nova Escola**, São Paulo, v. 135, p.12, set. 2000a.

_____. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p.7-26, novembro/ 1999.

PIRES, e Lemos et al., **A Construção Social da Educação Escolar**. Rio Tinto, Asa, Portugal, 1991.

PORCIÚNCULA, Zenith Pires de Moraes. **O currículo dos “Ciclos de Formação” em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia.GO.

PORTO, Marta. Participação da sociedade na escola indica amadurecimento. **Jornal do Brasil**, 28/01/2001. disponível><http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/educa.htm>.acesso> 07/03/2005.

PRESTES, Maria Luci da Mesquita. **Leitura e [Re] escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. Catanduva-São Paulo: Ed. Respel LTDA. 1999.

RAMANZINI, Haroldo. **Introdução à Lingüística Moderna**. São Paulo: Ed. Ícone LTDA. 1990.

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

ROCHA, Maria de Lourdes. O Ensino Fundamental na rede Pública Estadual: um perfil administrativo-pedagógico. In: **ENDIPE “Igualdade e diversidade na educação”** . programas e resumos, 2002, Goiânia, Anais eletrônicos – cd – room.

RODRIGUES, Karina. Alfabetização, Letramento e Diversidade Cultural. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.10, n.56, p.74-79 mar/abr. 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. Políticos devem superar décadas de discriminação contra professores. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, nº 59, p.5-17, set./out. 2004.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letrar é mais que Alfabetizar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 jan.2000.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. A escrita de crianças em fase de alfabetização. In: BRAGGIO, Silva Lucia Bigonjal. **Contribuição da Lingüística para o ensino de línguas**. Goiânia: ed. UFG, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Olympio Editora, 1957

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THURLER, Mônica Gather. **Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais?**. Pátio ao v nº 17 mai/jul 2001.

_____. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In: **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto alegre. Artmed Editora, 2002.

TOLCHINSKY, Liliana. Todos os professores deveriam se ocupar da leitura e da escrita. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, nº 58, p.5-13, jul./ago.2004.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do Século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/ 1999.

VERÍSSIMO, Mara R. M. O Materialismo Histórico e Dialético nas abordagens de Vygotsky e Wallon acerca do pensamento e da linguagem. **Revista Educação e Filosofia**. nº 19, p.129-143, jan/jun. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1998 a.

_____. *et. al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998 b.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes. 2002.

WINNICOTT, Donald W. Privação e Delinquência. Trad. Álvaro Cabra: revisão Mônica Stabel. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DOCUMENTOS OFICIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de alteração para o ensino Fundamental da Rede Municipal da Educação**. Goiânia, 1997.

_____. **Bloco Único de Alfabetização. Resolução nº 123/1992**. Goiânia, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Escola para o século XXI: proposta político-pedagógica**. Goiânia, 1998.

_____. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 266/ 1998**. Goiânia, 1998.

_____. **Currículo do Ensino Fundamental**. Goiânia, 1999.

_____. **Escola para o Século XXI: proposta político-pedagógica**: proposta curricular para o ensino fundamental da Rede Municipal de Goiânia. Goiânia, 1998b.

_____. **Conselho Municipal de Educação**. Parecer da Assessoria Técnica nº 039/ 2000, Goiânia, 2000.

_____. **Conselho Municipal de Educação**. Parecer da Assessoria Técnica n ° 070/2003, Goiânia, 2003.

_____. **Considerações preliminares acerca da organização curricular a partir dos Ciclos de Formação e Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**. Goiânia, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares da rede Municipal de Ensino**. Goiânia, 2001/2004. Goiânia, 2001.

_____. **Proposta Político-Pedagógica para a educação fundamental da Infância a da adolescência.** C.I. N° 250/ 04/DEPE. Goiânia, 2004.

DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA

Ata de Resultados Finais, 1996,1997e 2003.

Documentos da secretaria: ficha de Avaliação discente, 2003/2004.

Projeto Político Pedagógico, 2004.