

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

ANDREA JARDIM PORTELLA REZENDE

**A APROPRIAÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**GOIÂNIA
2018**

Andrea Jardim Portella Rezende

**A APROPRIAÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

**GOIÂNIA
2018**

R467a Rezende, Andrea Jardim Portella

A apropriação da teoria de Vigotski no trabalho pedagógico de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Goiânia [manuscrito] / Andrea Jardim Portella Rezende, orientador José Carlos Libâneo.-- Goiânia 2018.
198 f.: il.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências f. 190-198

1. Pensamento de Vigotski. 2. Propostas pedagógicas e curriculares.
3. Prática pedagógica de professores. I.Libâneo, José Carlos.
II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 373.2.016(043)

A APROPRIAÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás



Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Iraci Balbina Gonçalves Silva / IF Goiano (Suplente)

Dedico esta dissertação ao meu querido professor e orientador, José Carlos Libâneo, pessoa que move os meus motivos, e a todos que se interessam pela Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Graça de Deus em minha vida, em me fazer acreditar neste Projeto de Pesquisa, que deu mais motivos à minha atuação profissional, além de realização e felicidade.

Agradeço a todos os professores que, nas suas aulas, deram subsídios para a construção desta pesquisa, em especial ao professor e meu orientador José Carlos Libâneo e às professoras Raquel Aparecida M. da M. Freitas e Beatriz Aparecida Zanatta, pelas valiosas contribuições no decorrer da elaboração desta pesquisa.

Agradeço à professora Sandra Valéria Limonta Rosa pela disposição de participar da banca e fornecer subsídios que ampliaram e enriqueceram o conteúdo desta pesquisa, como um todo.

Agradeço às minhas e aos meus colegas, em especial aos integrantes do Grupo de Pesquisa, que dispensaram tempo e atenção para esclarecer minhas dúvidas.

Agradeço, ainda, às e aos colegas da Secretaria Municipal de Educação, que me ajudaram a levantar documentos necessários à pesquisa e informações que possibilitaram dar mais qualidade a este trabalho, em especial à Lorena, ao Gustavo, à Carminha, à Danielle e a todos os que participaram da pesquisa nas escolas, diretamente ou indiretamente.

Ao meu marido, João Carlos, um agradecimento especial, pelo companheirismo em apoiar a minha causa incondicionalmente. Agradeço aos meus filhos, Camila e Gabriel, pelo apoio que sempre me deram, e aos meus pais, Alfredo e Stella, pela preocupação em garantir um ensino que eles acreditassem ser de qualidade aos filhos. A todos, peço desculpas pelos momentos de ausência passageira no decorrer da realização desta pesquisa. A todos, o meu carinho.

RESUMO

Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, investiga a incidência, na prática pedagógico-didática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de princípios teóricos e metodológicos e orientações curriculares baseados nas ideias de Vigotski, tais como indicados na Proposta pedagógica implantada em 2009 (GOIÂNIA, 2009) e em documentos de orientação pedagógica para a Rede Municipal de Ensino no período de 2009 a 2016. Buscou-se elucidar as seguintes questões: a) a possível correspondência entre os princípios e as orientações curriculares e pedagógicas da Proposta e as ideias de Vigotski sobre educação e ensino; b) as relações entre esses princípios e orientações e o trabalho docente efetivo realizado pelos professores; c) o movimento entre a formulação da Proposta, as formas de implantação e de apropriação pelos professores, incluindo os entraves e contratempos desse movimento, bem como as condições reais para a atuação dos professores e a efetivação da Proposta pedagógica. Para este trabalho, foi realizada pesquisa qualitativa envolvendo análise documental da Proposta e das orientações curriculares e também pesquisa de campo, por meio de observação de aulas e entrevistas, em duas escolas municipais de Goiânia no Ciclo I, em que se dá a alfabetização. Constatou-se, de modo geral, correspondência entre o conteúdo formal da Proposta pedagógica e os conceitos básicos de Vigotski sobre educação e ensino, ainda que a análise dos documentos sugira que alguns desses conceitos passaram por uma reinterpretação para justificar demandas específicas da Secretaria Municipal da Educação (SME), como, por exemplo, a implantação de ciclos de escolarização. Todavia, em termos de efetivação da Proposta na escola, os dados apontam que as ideias de Vigotski aparecem pouco no trabalho docente, nas situações observadas em sala de aula. Constatou-se, além disso, que as orientações curriculares para as escolas e os procedimentos pedagógicos vêm servindo muito mais para atender à finalidade de execução do currículo instrumental e de resultados imediatos (LIBÂNEO, 2014, 2016), conforme a visão de mundo de cunho funcionalista-pragmático, do que aos objetivos de ensino encontrados nas ideias de Vigotski, base de sustentação teórica da Proposta pedagógica de 2009. Ademais, chama a atenção a necessidade de haver mais investimentos por parte da SME em ações de formação continuada e de assegurar melhores condições de atuação profissional dos seus professores, se for projeto da Secretaria dar continuidade à Proposta pedagógica fundamentada na teoria histórico-cultural.

Palavras-chave: Pensamento de Vigotski; Propostas pedagógicas e curriculares; Prática pedagógica de professores

ABSTRACT

This study, related to the research field of Education Theories and Pedagogical Processes, examines the incidence of theoretical and methodological principles and of curriculum guidelines based on Vigotski's body of work on the pedagogical practice of teachers working in the early years of elementary education. Such an examination focused on the Pedagogical Plan implemented in Goiânia, Brazil, in 2009 (GOIÂNIA, 2009) and on pedagogical guidelines drafted for the Municipal Education Network from 2009 to 2016. It aims to shed light on the following issues: a) possible correspondence between the Plan's principles and curriculum and pedagogical guidelines and Vigotskian notions concerning education and teaching; b) relations between such principles and guidelines and teachers' effective teaching practices; c) the movement from the drafting of the Plan towards its forms of implementation and appropriation by teachers – including obstacles and setbacks –, as well as the actual conditions for teaching practice and for the Plan's effective implementation. This study involved qualitative research, which included analysis of the Plan and of curriculum guidelines, and field research through classroom observation and interviews conducted at two of Goiânia's municipal schools that work with Cycle 1, i.e. the literacy level. Results show a general correspondence between the Plan's formal content and Vigotski's basic notions of education and teaching, even though the documentary analysis suggests that some of these notions have been reinterpreted to justify specific demands of the Municipal Education Department (Secretaria Municipal da Educação – SME), such as implementation of school cycles. As regards the Plan's effective enactment in schools, however, the collected data from classroom observations show that Vigotski's ideas are seldom referred to in teachers' work. Furthermore, curriculum guidelines and pedagogical procedures have been more often used to fulfil the objective of implementing the proposed Plan and of obtaining immediate results (LIBÂNEO, 2014, 2016), in accordance with a functionalist-pragmatic worldview, than to meet the educational goals outlined by the Vigotskian concepts which comprise the theoretical framework of the 2009 Plan. Lastly, results indicate the need for the SME to further invest in continuing education initiatives and better working conditions for teachers, in case it intends to continue pursuing a pedagogical plan grounded on the cultural-historical theory.

Keywords: Vygotskian thought; Pedagogical and curriculum plans; Teachers' pedagogical practice

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BUA	Bloco Único de Alfabetização
CEFPE	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
DEFIA	Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
ENC	Provão – Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
GEREFU	Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (antiga Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – DEFIA)
GERFOR	Gerência de Formação dos Profissionais de Educação (antigo Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE)
GQT	Gerência da Qualidade Total
GRH	Gerência de Recursos Humanos
GTE	Grupos de Trabalho e Estudos
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KWS	Keynesian Welfare State
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Avaliação e Pesquisa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PIC	Programa de Interação Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Program for International Student Assessment
PMRE	Programa de Melhoria do Rendimento Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada para os Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
PUC/ GO	Pontifícia Universidade de Goiás
RME	Rede Municipal de Ensino
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
SWS	Schupeterian Workfare State
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidades Regionais de Educação
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo

LISTA DE SIGLAS ELABORADAS PARA ESTA PESQUISA

APEA	Apoio Pedagógico da Escola Azul
APEV	Apoio Pedagógico da Escola Verde
CP1EV	Coordenadora Pedagógica número um da Escola Verde
CP2EV	Coordenadora Pedagógica número dois da Escola Verde
CP3A	Coordenadora Pedagógica da Escola Azul
P1EV	Professora do agrupamento A da Escola Verde
P2EV	Professora do agrupamento B da Escola Verde
P3EV	Professora dinamizadora do agrupamento B da Escola Verde
P4EA	Professora do agrupamento A da Escola Azul
PPPEA	Projeto Político-Pedagógico da Escola Azul
PPPEV	Projeto Político-Pedagógico da Escola Verde
TAEA	Turma A da Escola Azul
TAEV	Turma A da Escola Verde
TBEV	Turma B da Escola Verde

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das professoras que participaram da pesquisa em termos de formação, carga horária e tempo de trabalho no magistério.....121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA E O CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS A PARTIR DOS ANOS 1990	30
1.1 As orientações curriculares e as propostas pedagógicas do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino	30
1.1.1 O período de 1980 a 2009.....	30
1.1.2 As ideias de Vigotski na Proposta de Ciclos de Formação (1998-2008) .	36
1.1.3 As Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2009	41
1.1.4 Alfabetização: Concepção de Alfabetização na RME a partir da organização das escolas em Ciclos	46
1.2 O contexto das reformas educativas mundiais a partir dos anos 1990 e sua conexão com as propostas pedagógicas da SME.....	49
1.2.1 Formas de gerencialismo: do Estado Educador ao Estado Regulador/Avaliador.....	49
1.2.2 As influências da nova forma de gerencialismo na Educação.....	62
1.2.2.1 O currículo de resultados	65
1.2.2.2 Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano	67
1.2.2.3 A questão das avaliações externas nas propostas pedagógicas da SME – Ciclo I	73
1.2.2.4 O professor no contexto do “Novo Gerencialismo”	75
2 VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA DA RME – GOIÂNIA	83
2.1 Fatores socioculturais e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	84
2.1.1 A cultura: patrimônio de conhecimento da humanidade.....	85
2.2 Mediação.....	87
2.3 Aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e internalização	88

2.4 O desenvolvimento psíquico do escolar e a formação de conceitos	90
2.5 Conceitos espontâneos, conceitos científicos e a especificidade do conhecimento escolar	98
2.6 A periodização do desenvolvimento humano e a atividade de estudo	102
2.7 A atividade de jogo e a atividade de estudo na elaboração dos conceitos	105
2.8 Observações gerais sobre a aquisição da leitura e da escrita em Vigotski.....	111

3 A APROPRIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA: INDÍCIOS DAS IDEIAS DE VIGOTSKI NO TRABALHO PEDAGÓGICO

3.1 A pesquisa de campo	116
3.1.1 Eixos de análise	118
3.2 Apresentação das escolas e caracterização das professoras.....	119
3.2.1 As escolas	119
3.2.2 As professoras	120
3.3 Organização e análise dos dados	124
3.3.1 Eixo de análise 1 – Cotejamento entre ideias de Vigotski e os princípios e orientações curriculares e pedagógicos indicados na Proposta de 2009 da SME	126
3.3.2 Eixo de análise 2 – Princípios e orientações pedagógico-curriculares presentes na Proposta de 2009 da SME e a prática pedagógica das professoras.....	135
3.3.3 Eixo de análise 3 – Análise do percurso entre a formulação e adoção da Proposta de 2009 da SME e sua implantação nas escolas	162

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS.....

ANEXOS

APÊNDICES

204

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a incidência, na prática pedagógico-didática de professores, de princípios teóricos e metodológicos e orientações curriculares baseados nas ideias de Vigotski, tais como indicados na Proposta pedagógica implantada em 2009 (GOIÂNIA, 2009) e em documentos de orientações pedagógicas e curriculares da Rede Municipal de Ensino de no período de 2009 a 2016. O problema que antecedeu a pesquisa foi a questão de saber como se dá, num sistema de ensino, o movimento entre a difusão e implantação de uma proposta pedagógica e sua apropriação pelos professores, buscando identificar indícios de sua presença no trabalho docente. Buscou-se analisar os dados obtidos nas escolas e também as ações da Secretaria Municipal de Educação na implantação e acompanhamento da proposta na rede de ensino.

Esta pesquisa surgiu do interesse em elucidar aspectos relacionados à efetivação pedagógico-didática de princípios teórico-metodológicos inscritos numa proposta pedagógica, buscando captar a possível correspondência entre o proposto e o vivido. A ideia de estudar essa questão está ligada à minha trajetória profissional de dez anos de trabalho em sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, sendo oito anos como professora do Ensino Fundamental em Escola de Tempo Integral – Ciclo I e II – e dois anos como professora da Educação Infantil, em Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI. Durante o período de atuação profissional no Ensino Fundamental, pude perceber a dificuldade dos professores em entender a proposta de um ensino designado como "sociointeracionista",¹ alicerçado em Vigotski, e realizar seu trabalho pedagógico, a partir dessa proposta.

Mesmo na presença de uma proposta tida como inovadora, a escola, como um todo, ainda se apresentava com características do ensino tradicional convencional. Apesar de gostarem de estar na escola, os alunos nem sempre

¹Essa denominação era corrente por volta dos anos 2008-2009 para distinguir a teoria de Piaget, tida como interacionista, e a de Vigotski, tida como sociointeracionista. Piaget era considerado um autor interacionista, na medida em que o aluno, sujeito do conhecimento em interação com o mundo, "construía" o seu conhecimento em contato com o objeto. Vigotski, considerado, também, interacionista, considerava a relação do sujeito com o outro "social" na "construção" do conhecimento. Estudos críticos no âmbito da teoria histórico-cultural rejeitam a denominação "sociointeracionismo" para designar a teoria de Vigotski, como, por exemplo, Duarte (2000a).

pareciam mobilizados para o objetivo de estudar. Os “combinados” em sala de aula nem sempre eram seguidos, dada a falta de limites dos alunos e/ou falta de vitalidade e até criatividade do professor. Este, dentro dos seus limites, lutava para conseguir “o melhor” dos alunos, mas dificilmente avançava em profundidade nos conteúdos.

A imediatez do ensino tradicional, aliada à necessidade de ocupar o aluno com algo que pudesse mantê-lo em atividade, era uma solução para o professor que conseguia ser, no máximo, “construtivo” a partir do momento em que tentava dar mais sentido às aulas, buscando trabalhá-las de forma mais significativa para o aluno, levando em conta, sobretudo, a realidade social do contexto escolar. Além disso, a escola mostrava forte tendência ao assistencialismo, conforme entendimento corrente à época de que “incluir” e atender à diversidade era tão ou mais importante do que trabalhar com o conhecimento escolar. Na condição de profissional da educação, sentia-me muito mais como “professora cuidadora/assistente” do que professora de conteúdos escolares.

Os estudos realizados no curso de mestrado me proporcionaram uma visão mais ampla da questão da escola pública e, especialmente, do ensino municipal. Com o apoio de vários tipos de leituras, fui percebendo que, ao lado da proposta pedagógica com menções a Vigotski, a SME de Goiânia passou a vincular o trabalho dos professores à realização das provas externas. Por conta desse fato, passei a compreender as interfaces entre aquilo que ocorria no interior da escola e a influência das políticas educacionais baseadas na subordinação da educação escolar à economia, refletida nas finalidades do sistema educacional. Autores como Bertrand e Valois (1994), Luckesi (1994), Libâneo (2012b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b), Ball e Mainardes (2011), Lopes e Macedo (2011), Evangelista (2013), Ferreira (2013), Charlot (2013), Lenoir (2013), Lessard e Carpentier (2016), Young (2016), França (2016) e Freitas (2017), entre outros, foram fundamentais para alcançar esse entendimento das relações entre o macro e o micro no que diz respeito às políticas e intencionalidades educacionais.

Para as questões relacionadas com a proposta pedagógica, foram bastante úteis os estudos acerca da teoria histórico-cultural, marcados pela presença do autor russo Vigotski (2007a, 2007b, 2010a, 2010b), incluindo seus

discípulos, tais como Davídov (1988), Leontiev (1958), Elkonin (1971), além de Hedegaard (2002), Chaiklin (2011) e Baquero (1998). Entre os brasileiros, foram realizados estudos com base nas produções de Facci (2003), Mello (2004), Libâneo e Freitas (2007, 2013), Martin (2005), Miranda (2005), Braga (2009), Moya (2009), Marega (2010), Freitas (2012), Freitas e Rosa (2015), Libâneo (2009, 2012a, 2016b), Sforini (2012, 2015a, 2015b) e Rego (2014). Tais estudos me permitiram entender a relação existente entre o que estava sugerido em termos de proposta teórica de educação e o que é vivido no cotidiano da escola e da sala de aula.

Desse modo, tive a intenção de compreender melhor como se deu a entrada das ideias de Vigotski (teoria histórico-cultural) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Para tanto, foi necessário investigar o conhecimento acadêmico existente sobre a produção desse autor, o contexto e o percurso entre a formulação das políticas e diretrizes curriculares e sua recepção e apropriação pelos professores e o real impacto dessas orientações curriculares na realidade das escolas e salas de aula. Com base nesses estudos, foi possível extrair conclusões que me permitiram refletir sobre os caminhos e possibilidades de transformação do trabalho escolar na direção de uma qualidade de ensino fundamentada na ideia de que o conhecimento teórico-científico é uma perspectiva que leva à libertação e emancipação, sendo, portanto, um "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2016).

Desse modo, o foco desta pesquisa foi dirigido para uma análise sobre como determinada proposta pedagógica se efetiva, concretamente, na prática dos professores. Mais especificamente, tratou-se de captar correspondências, incoerências ou desencontros entre as análises de Vigotski sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento humano anunciadas como referencial teórico das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2009) e a prática escolar efetivamente realizada nas salas de aula.

Para aprofundar essa questão, foram realizados alguns estudos básicos sobre: a) a fundamentação teórica da proposta pedagógica da SME, com o intuito de se observar a presença das ideias de Vigotski oriundas da produção acadêmica, levando-se em conta, principalmente, duas obras referenciais para esta pesquisa, vinculadas à práxis pedagógica: *A formação social da mente*

(2007a) e *A construção do pensamento e da linguagem* (2010), focando-se especialmente nos conceitos desenvolvidos por Vigotski, no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, zona de desenvolvimento proximal, conceitos espontâneos e conceitos científicos; b) princípios teóricos e orientações metodológicas e procedimentais anunciados na proposta pedagógica em torno daquelas ideias e como se concretizam, efetivamente, nas práticas de ensino, de modo a mostrar indícios do aporte teórico enunciado; c) os entraves e contratempos na implantação da Proposta de ensino de 2009 no que diz respeito à formulação e à prática pedagógica nas escolas.

Em relação ao estudo teórico e sua possível correspondência com a proposta pedagógica, sentimos a necessidade de entender a teoria que embasava a proposta de ensino da SME. É sabido que o referencial teórico tem o objetivo de dar consistência e esclarecimentos teóricos, para que se garanta uma práxis fundamentada. Dessa forma, foi preciso observar, também, a forma pela qual a teoria histórico-cultural foi implantada como proposta de ensino pela SME e como foi assimilada e posta em prática pelos professores, assim como obter informação sobre os estudos continuados oferecidos pela Secretaria e observar como as ideias de Vigotski e a teoria histórico-cultural apareciam nesses estudos. Suspeitava-se que pudesse ter havido apropriação superficial dos conceitos de Vigotski, causada por modismos, sincretismos e ecletismos teóricos decorrentes de distorções havidas durante o percurso de implantação da proposta como um todo pela RME. Convinha, também, captar impactos no trabalho docente da introdução na Rede de orientações pedagógicas vinculadas ao currículo de resultados por influência das políticas educacionais em nível federal e estadual. Daí a necessidade de ir a campo para obter dados sobre essas questões.

Ainda sobre os estudos realizados – os princípios teóricos e orientações metodológicas e procedimentais anunciados na proposta pedagógica –, é preciso esclarecer que, como a pesquisa esteve focada no primeiro e no segundo anos do Ensino Fundamental, turmas A e B, correspondendo a crianças de 6 e 7 anos de idade, respectivamente, foi necessário incluir leituras sobre a alfabetização, que é o foco nessa fase da escolarização. A justificativa de introduzir considerações sobre a aprendizagem da leitura e escrita deve-se

ao fato de que esses conhecimentos são instrumentos simbólicos que poderão ampliar as possibilidades de ação da criança no mundo pelo uso da palavra, que se fará não apenas mediante a linguagem verbalizada articulada, mas por meio da escrita sistematizada em código de escrita. A linguagem escrita é orientada pela consciência e pela intenção, ao passo que na linguagem falada isso não acontece com a mesma arbitrariedade. De acordo com Vigotski (2010b, p. 317), a arbitrariedade alcançada na linguagem escrita representa grau mais alto de consciência das palavras em comparação com a linguagem falada.

Em relação aos entraves e contratempos, o estudo abordou, também, o processo de formulação de políticas e de sua implantação nas escolas, ou seja, em que condições, de que forma e com que efetividade as políticas e orientações curriculares se concretizaram nas escolas e salas de aula, e o que explica possíveis distorções entre o planejado no âmbito da administração pública e o que realmente ocorre nas escolas.

Consideramos que convinha compreender o processo de implantação da Proposta de 2009, situando-a no contexto social, político e econômico da época. Com efeito, nas duas últimas décadas, tem sido possível compreender melhor as propostas educacionais ocorridas a partir de 1990, como fazendo parte do "Novo Gerencialismo",² de caráter neoliberal, introduzido nos sistemas educacionais por volta anos 1980-1990. Os modos e as condições de implantação e operacionalização das propostas curriculares na Rede Municipal de Ensino podem ser vistos hoje, com base em estudos sobre a internacionalização de modelos curriculares, como aplicação desse "Novo Gerencialismo", atendendo aos interesses neoliberais na esfera internacional (organizações multilaterais) e nacional (MEC).

Por exemplo, presume-se que a adoção do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano e a implantação de um currículo instrumental

² Observa-se que as sociedades ocidentais têm sido marcadas, nos últimos vinte anos, por uma profunda mudança no princípio da organização da ordem social, especialmente no setor público. As mudanças dizem respeito à passagem do modelo fordista, com discurso de produtividade e planejamento, para o modelo pós-fordista, com uma retórica relativa à flexibilidade e empreendedorismo. Isso representou a passagem do Estado de Bem-Estar Social (*welfare*) para o Novo Gerencialismo (*workfare*) e subordinação dos setores públicos às forças do mercado, ganhando o caráter de negócio, inclusive a educação escolar. Há a substituição do regime organizacional burocrático pelo regime empresarial mercadológico (BALL; MAINARDES, 2011).

surgiram nesse contexto de elaboração de políticas educacionais. Suspeita-se, assim, que a Proposta da SME de 2009 estaria renunciando um currículo instrumental, associado a formas de acolhimento e integração social (LIBÂNEO, 2012b, 2014b), o que acabaria gerando uma prática pedagógica eclética, na medida em que o currículo foi assumindo um cunho instrumental (conhecimento pragmático), mas com aporte teórico baseado na teoria histórico-cultural (conhecimento teórico-conceitual). A organização da escola em ciclos na perspectiva de "Novo Gerencialismo", por exemplo, viria como tentativa de soluções para o problema da evasão, repetência e distorção entre idade e série, apontados em documentos internacionais como os fatores responsáveis pela crise na educação brasileira (MIRANDA, 2005).

Foram buscadas respostas às seguintes questões: a) a possível correspondência entre os princípios e as orientações curriculares e pedagógicas da Proposta e as ideias de Vigotski sobre educação e ensino; b) as relações entre esses princípios e orientações e o trabalho docente efetivo realizado pelos professores; c) o movimento entre a formulação da Proposta, as formas de implantação e sua apropriação pelos professores, incluindo os entraves e contratempos nesse movimento, bem como as condições reais para a atuação dos professores para a efetivação da Proposta pedagógica. Partindo dessas questões, estabeleceu-se o seguinte como objetivo geral: investigar a incidência, na prática pedagógico-didática de professores, de princípios teóricos e metodológicos e orientações curriculares baseados nas ideias de Vigotski, tais como indicados na Proposta pedagógica implantada em 2009 (GOIÂNIA, 2009) e em documentos de orientação pedagógica, para a Rede Municipal de Ensino no período de 2009 a 2016.

Definiram-se como objetivos específicos: a) fazer um cotejamento entre as ideias pedagógicas captadas na obra de Vigotski e na produção acadêmica acerca desse autor e os princípios e orientações curriculares e pedagógicos indicados na Proposta de 2009 da SME (GOIÂNIA, 2009); b) estabelecer uma relação entre os princípios e orientações curriculares e pedagógicos presentes na Proposta da SME de 2009 e os dados empíricos obtidos na pesquisa de campo, relativos à observação da prática pedagógica nas escolas e às concepções dos professores a respeito dos processos de ensino-aprendizagem; c) analisar o processo de tomada de decisões e execução de

ações ocorridas entre a formulação e adoção de propostas pedagógicas no sistema de ensino e sua implantação nas escolas e identificar correspondências, encontros ou desencontros entre a Proposta e sua efetivação no sistema escolar.

A pesquisa

A pesquisa realizada foi de tipo qualitativa, isto é, um estudo a partir da observação de uma realidade concreta, que corresponde ao ambiente natural da escola e da sala de aula nos seus movimentos, relações, contradições, interações dentro de uma totalidade social e histórica. Houve uma busca de compreensão das ações das pessoas envolvidas, principalmente professoras e alunos, em seu "ambiente habitual de ocorrência" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48) de acordo com as circunstâncias históricas, presentes no contexto vivido, concreto e real. Esta pesquisa qualitativa contou com as seguintes etapas de estudo e coleta de dados: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) pesquisa de campo por meio de observação de aulas e entrevistas com professoras, coordenadoras e apoios pedagógicos.

A pesquisa bibliográfica desenvolveu-se em dois momentos. Primeiramente, foram realizados estudos sobre o panorama mundial da educação, visando delinear o contexto das reformas educativas mundiais e sua projeção no Brasil. A ideia era identificar formas de gerencialismo do Estado no que diz respeito à passagem de Estado Educador a Regulador ou Avaliador e a influência desse novo modelo na Educação. Em seguida, foi feito um estudo sobre o panorama da Rede Municipal de Ensino no aspecto da trajetória do currículo relacionando a implantação do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano nesta mesma Rede. Foi buscada, também, a fundamentação teórica nos estudos de Vigotski e da teoria histórico-cultural bem como em publicações a esse respeito, com base na produção acadêmica, procurando subsidiar teoricamente o que já estava explicitado na Proposta pedagógica da SME de 2009.

Num segundo momento, a pesquisa bibliográfica incluiu o levantamento de publicações referentes ao tema desta pesquisa, o que foi feito em duas etapas. A primeira constou de um levantamento de teses e dissertações, cujas

produções relacionavam-se com o tema, preferencialmente no período compreendido entre 2009 e 2016. Foi feita uma pesquisa digital do dia 30 de outubro ao dia 15 de dezembro de 2016. A pesquisa digital foi feita na CAPES – Banco de teses e dissertações, em seguida, no TEDE (Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações) USP, TEDE UFG, TEDE UFG CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação), TEDE UFG FE (Faculdade de Educação) e TEDE PUC/GO com as palavras-chave: "Vigotski e Educação", "Vigotski e Ensino Fundamental". Esta primeira parte do levantamento bibliográfico teve como objetivo obter, a partir dos bancos de teses e dissertações, um panorama geral das publicações existentes para não se correr o risco de "repetir" uma pesquisa já feita e, também, perceber o teor das publicações já existentes, atentando a todas as informações que poderiam ser agregadas à pesquisa.

Após a filtragem dessas publicações, feita a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, duas pesquisas chamaram mais a atenção, por serem mais ligadas ao tema do presente estudo, no sentido de abordar sobre aspectos da alfabetização, levando-se em conta pressupostos da teoria histórico-cultural, dentro do sistema de ciclos na RME de Goiânia. As duas pesquisas são: *Práticas de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural* (MARTIN, 2005) e *Uma escuta sobre as concepções teóricas e práticas das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Goiânia* (BRAGA, 2009). Além dessas duas dissertações, após realizada a pesquisa bibliográfica, ainda foram encontradas outras duas dissertações: *Políticas educacionais, avaliação e desempenho: revisitando a escola amarela e a escola municipal branca* (FRANÇA, 2016); *A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas* (MOYA, 2009). Deve-se observar que a terceira dissertação aborda sobre informações a respeito das políticas educacionais e avaliação escolar (Prova Brasil), inseridos do contexto do neoliberalismo, dentro da RME de Goiânia. A quarta dissertação aborda sobre conceitos da teoria histórico-cultural, relacionados ao período que as crianças estão iniciando o Ensino Fundamental.

A segunda fase da pesquisa bibliográfica refere-se a um levantamento de artigos em periódicos da biblioteca eletrônica SciElo (Scientific Electronic

Library Online) com acesso às revistas *Educação e Pesquisa*, *Educação & Realidade*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, cujas produções relacionavam-se com o tema no período compreendido entre 2009 e 2016. Optou-se em utilizar os artigos publicados na biblioteca da revista SciELO como fonte de pesquisa, por conta da sua credibilidade no meio acadêmico e científico.

A pesquisa digital foi feita do dia 10 ao dia 30 de dezembro de 2017 e utilizaram-se as seguintes palavras-chave: "Vigotski" e "Teoria histórico-cultural". Foram encontradas 79 produções, que foram filtradas por intermédio do tema "linguagem escrita", relacionando o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, que é um assunto bastante significativo para essa fase, tendo sido encontrados seis trabalhos.

Desses seis trabalhos, cinco foram mais relevantes: *Alfabetização e mediação pedagógica no jogo de sílabas* (MIYABE; TOSCANO, 2016); *Contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e escrita na educação escolar* (NASCIMENTO, 2013); *Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido* (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012); *Pesquisa sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural* (MOREIRA; MICARELLO; SCHAPPER; SANTOS, 2015); *O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação* (FREITAS; BERNARDES; PEREIRA; PEREIRA, 2015). Os cinco trabalhos forneceram subsídios a respeito das ideias de Vigotski e seguidores quanto ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, tendo como referência a teoria histórico-cultural.

A pesquisa documental consistiu no estudo e síntese das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2009 – e dos documentos de orientação da implantação, visando identificar e analisar neles os princípios teóricos e metodológicos e as orientações curriculares e, então, analisar "como" aparecem em tais documentos as ideias de Vigotski produzidas academicamente.

Em relação às Diretrizes, observa-se que elas foram aprovadas pela Resolução nº 119, de 25 de junho de 2008, do Conselho Municipal de

Educação de Goiânia, para vigorar por três anos – de junho de 2008 a junho de 2011 (GOIÂNIA, 2008a) –, e depois prorrogadas pela Resolução nº 133, de 14 de setembro de 2011, para mais dois anos: 1º de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2012 (GOIÂNIA, 2011b). Mesmo não tendo havido novas prorrogações, vigoraram até o final de 2016, ano que marca o surgimento de um novo documento, aprovado pela Resolução nº 128, de 21 de dezembro de 2016 (GOIÂNIA, 2016), do mesmo Conselho.

É válido explicar que a pesquisa documental se baseou no estudo e síntese do documento Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2009, por ser mais denso no que diz respeito aos conteúdos de proposta pedagógica e até em relação à presença das ideias de Vigotski, se comparado aos já existentes para o ano de 2017 (ano em que se realizou esta pesquisa), quais sejam: a "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2004) e "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2008), prorrogada em 2011 e em 2013. Não se analisou a "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência" (2016) por ser muito recente e não ter ainda abrangência na RME, como um todo, na época da realização da pesquisa.

Ressalta-se que apesar de o foco de análise desta pesquisa estar centrada na Proposta de 2009, outros documentos também foram de uso fundamental durante alguns momentos da pesquisa, que são "Escola para o Século XXI" (1998), além das propostas já citadas: Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004); Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2008, prorrogada em 2011 e em 2013); Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência (2016). Com este estudo, pôde-se perceber que se trata de documentos que, mesmo trazendo nomenclaturas distintas – "diretrizes curriculares" e "proposta político-pedagógica" – trazem conteúdos que se articulam em torno de um foco comum, que é a proposta de educação para a RME, ora apresentando conteúdos similares aos já vistos, ora trazendo aprofundamentos ou novas perspectivas ao que já foi visto, o que vem a enriquecer esta pesquisa como um todo.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas municipais, em quatro classes do Ciclo I nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quais correspondem ao início da alfabetização: a turma A (Primeiro ano) e turma B (Segundo ano), com alunos em torno de 6 e 7 anos, respectivamente. Optou-se por escolher uma escola mais centralizada e outra periférica, devendo ambas apresentar semelhanças no que diz respeito aos agrupamentos de alunos oferecidos. Esse critério contempla a questão das condições de funcionamento das escolas nos aspectos intraescolares e extraescolares, o que, conforme Casassus (2007, p. 151, *apud* FRANÇA, 2016, p. 65), interfere na aprendizagem:

1. Conta com prédios adequados; 2. Dispõe-se de materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca; 3. Há autonomia de gestão; 4. Os docentes têm uma formação inicial pós-médio; 5. Há poucos alunos em sala; 6. Os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito e fracasso de seus alunos; 7. Pratica-se a avaliação de forma sistemática; 8. Não há nenhum tipo de segregação; 9. Os pais envolvem-se com as atividades da comunidade escolar; 10. O ambiente emocional é favorável a aprendizagem.

Nessas duas escolas selecionadas como campo de pesquisa, foram realizadas observações na escola e em salas de aula de quatro turmas do Ciclo I (duas turmas A e duas turmas B). A pesquisadora observou aulas em quatro salas, mas uma das professoras não concordou em aparecer na pesquisa, embora tivesse permitido previamente e participado da entrevista. Por razões éticas e seguindo as orientações do documento do Conselho de Ética (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE), foram retirados os dados de observação da turma e os dados de entrevista dessa professora. O Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) encontra-se na parte dos anexos desta pesquisa (ANEXO A).

As observações abrangeram dois aspectos: a) a estrutura e organização escolar; b) a sala de aula. Em relação à observação da escola, foi feita observação assistemática do funcionamento diário: ambiente escolar, formas de organização e gestão, planejamento escolar, formas de comunicação interna, assistência pedagógica aos professores, recursos humanos, espaço físico, material e equipamentos. O material colhido forneceu subsídios para

contextualizar as atividades na sala de aula visando melhor compreensão dos depoimentos e das formas de trabalho das professoras.

O objetivo das observações de aulas foi acompanhar o desenvolvimento da prática pedagógica das professoras e sua possível correspondência/coerência com os princípios e orientações mencionados na proposta pedagógica. Cada sala foi observada durante duas semanas contínuas, atentando-se para alguns aspectos relevantes do processo de ensino-aprendizagem, tais como: atuação da professora na formação de conceitos; a mediação didática; a zona de desenvolvimento próximo; a atenção ao desenvolvimento das operações mentais dos alunos; a relação professor-aluno e o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. As observações foram feitas pela pesquisadora, sem intervenção nas atividades da aula.

Foram efetuados registros escritos por parte da pesquisadora sobre as observações feitas em sala de aula, que permitiram a sistematização de diários de bordo. Trata-se de uma forma de explicitar e refletir sobre os acontecimentos ocorridos em sala de aula, em sua dinâmica, considerando aspectos relevantes para a pesquisa (PORLÁN; MARTIN, 1999). Os dados coletados serviram apenas para realizar o estudo analítico em função dos objetivos da pesquisa, não sendo revelados nem o nome da instituição, nem o das pessoas que colaboraram direta ou indiretamente com a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras, três coordenadoras pedagógicas e dois funcionários/funcionárias que ocupavam o cargo de apoio pedagógico nas duas escolas. Os apoios pedagógicos foram incluídos nesta pesquisa por serem um dos canais de comunicação a respeito das deliberações pedagógicas da SME e por acompanharem mais de perto o diálogo envolvendo devolutivas entre a Secretaria de Educação e escolas, escolas e Secretaria de Educação.

As entrevistas foram feitas por intermédio de roteiro semiestruturado, para captar os significados subjetivos e os intersubjetivos, que no caso se referem ao "conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural" (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141-142).

Assim, as crenças, valores, opiniões, motivações e visões de mundo foram considerados, pois fazem parte do arcabouço que dá sentido às escolhas. Buscou-se, assim, compreender e interpretar a realidade particular na sua complexidade,³ com o intuito de captar sentidos e desvelar as dicotomias entre o vivido e o pensado, para a percepção do "oculto no aparente" (RICOEUR, 1978, p. 16 *apud* SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004, p. 70).

As entrevistas foram gravadas, sempre com a permissão da pessoa entrevistada. Antes da finalização da dissertação, o entrevistado teve acesso ao material transcrito, consentindo com a publicação do conteúdo do material. O conteúdo do roteiro contemplou questões sobre: a organização conjunta da atividade de ensino-aprendizagem; organização da atividade de estudo; métodos e procedimentos de alfabetização; atividade (ações) dos alunos. Foram, também, obtidos dados acerca do processo de implantação da proposta pedagógica, para verificar as formas de comunicação e as ações da SME na Rede de Ensino e os possíveis entraves nesse processo.

Organização e análise dos dados

A organização e a análise dos dados foram efetuadas em correspondência com os três objetivos específicos citados anteriormente, os quais orientaram, também, a elaboração de eixos de análise. Desse modo, agruparam-se os dados da pesquisa documental e os obtidos por meio de observações da escola e salas de aula e das entrevistas nesses eixos.

O eixo de análise 1, ligado ao objetivo "a" – fazer um cotejamento entre as ideias pedagógicas captadas na obra de Vigotski e na produção acadêmica acerca desse autor e os princípios e orientações curriculares e pedagógicos indicados na Proposta de 2009 da SME (GOIÂNIA, 2009) – diz respeito à pesquisa documental. Visou registrar o cotejamento entre alguns conceitos da

³"[...] é importante ter clareza de que a pesquisa qualitativa visa a compreensão parcial de uma realidade multifacetada concernente a tempo e contexto sócio-histórico específicos. Isto não significa, no entanto, defender um relativismo subjetivista, de acordo com o qual cada um tem a sua 'verdade', mas reconhecer que as visões de mundo de grupos humanos se sustentam nos níveis de compartilhamento vivenciados por eles: época, lugar, processos de socialização, nível de desenvolvimento, da ciência e da sociedade, hábitos e costumes culturais, língua, ambiente etc." (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147).

teoria histórico-cultural e princípios teóricos e metodológicos referentes a Vigotski inscritos da Proposta de 2009 da SME (Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência): *fatores socioculturais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; mediação; aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e internalização; o desenvolvimento psíquico do escolar e a formação dos conceitos; conceitos espontâneos, conceitos científicos e a especificidade do conhecimento escolar; a atividade de jogo e a atividade de estudo na elaboração dos conceitos.*

Cabe a observação de que *a periodização do desenvolvimento humano e atividade de estudo e observações gerais sobre a aquisição da leitura e da escrita em Vigotski são tópicos que apareceram* nesta pesquisa com o objetivo de fornecer mais subsídios sobre pressupostos de Vigotski e a teoria histórico-cultural. O conteúdo desses tópicos não foi abordado na proposta analisada, mas consideram-se fundamentais para a teoria e para esta pesquisa, como um todo.

O eixo de análise 2, ligado ao objetivo “b” – estabelecer uma relação entre os princípios e orientações curriculares e pedagógicos presentes na Proposta da SME de 2009 e os dados empíricos obtidos na pesquisa de campo, relativos à observação da prática pedagógica nas escolas e às concepções dos professores a respeito dos processos de ensino-aprendizagem –, reflete os aspectos da teoria de Vigotski presentes na sala de aula, ou seja, indícios das ações da professora no desenvolvimento das aulas e ações dos alunos durante a atividade de ensino aprendizagem. Busca-se perceber a presença ou não de elementos da teoria de Vigotski (presentes na Proposta pedagógica e orientações pedagógicas) na prática cotidiana dos professores por meio dos seguintes pontos: a) interação com as crianças (no sentido de diálogo, interlocução), proposição de atividades em colaboração e atuação da ZDP; b) motivos dos alunos, presença de brincadeiras e jogos; c) relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

Busca-se ainda explicitar a presença das diretrizes curriculares e orientações da SME no PPP das duas escolas, observando como se dá a presença das orientações da SME dentro dos próprios PPP, atentando para o que eles explicitam nas suas ideias em termos de aspectos relevantes para

esta pesquisa, principalmente quanto aos aspectos da teoria de Vigotski, considerados importantes para esta pesquisa.

O eixo de análise 3, ligado ao objetivo “c” – analisar o processo de tomada de decisões e execução de ações ocorridas entre a formulação e adoção de propostas pedagógicas no sistema de ensino e sua implantação nas escolas e identificar correspondências, encontros ou desencontros entre a Proposta e sua efetivação no sistema escolar –, visa reunir dados acerca do percurso existente entre a formulação e adoção de propostas pedagógicas num sistema de ensino e sua implantação nas escolas. Trata-se de apreender nesse percurso formas de comunicação entre a SME, a escola e as professoras que asseguram ou obstaculizam o processo de implantação da Proposta pedagógica e sua efetivação ou não. Consideraram-se: a) formas de comunicação entre a Secretaria e as escolas e vice-versa e o estabelecimento de uma relação dialógica; b) formas de acompanhamento do trabalho dos professores pela coordenação e formas de supervisão, acompanhamento e avaliação do trabalho dos professores por parte da SME; c) oferecimento de cursos de formação continuada pela Secretaria; d) atuação da escola nas orientações e ações relativas à aplicação da Provinha Brasil, por parte dos professores, bem como à preparação dos alunos para a feitura desse exame.

Descrição dos capítulos

No primeiro capítulo é apresentada uma análise da Proposta Político-Pedagógica do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, examinando o percurso das ideias de Vigotski com foco na Proposta de Ciclos de Formação e concepção de alfabetização na RME (Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, GOIÂNIA, 2009).

Em seguida é feito um estudo sobre o contexto das reformas educativas mundiais a partir dos anos 1990 e a conexão com as propostas pedagógicas da SME, relacionando as formas de gerencialismo: do Estado Educador ao Estado Regulador/Avaliador e as influências da nova forma de gerencialismo na Educação, que significou a existência de um currículo de resultados, abriu a possibilidade de organização das escolas sob a forma de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a entrada das avaliações externas nas Propostas

pedagógicas da SME – Ciclo I. Desse modo, observou-se também a precarização do trabalho do professor, que se tornou um "resolvedor de problemas" (CHARLOT, 2013, p. 99), sujeito a uma formação aligeirada e pragmática, voltada para a demanda das exigências do mercado neoliberal em termos de educação, assim como sujeito a condições de trabalho no que concerne à concepção de empregabilidade defendida pelo neoliberalismo.

O segundo capítulo apresenta uma análise sobre os conceitos de Vigotski e seguidores que dão sustentação à teoria histórico-cultural e subsidiam as propostas pedagógicas e orientações curriculares da RME, mais especificamente as "Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2009". Acredita-se que, assim, abrir-se-á a possibilidade de se ampliar o conhecimento dos conceitos da proposta pedagógica citada, segundo os preceitos da teoria histórico-cultural.

O terceiro capítulo traz uma análise de dados dos eixos considerados nesta pesquisa, que são: Eixo de análise 1 – Cotejamento entre ideias de Vigotski e os princípios e orientações curriculares e pedagógicos indicados na Proposta de 2009 da SME; Eixo de análise 2 – Princípios e orientações pedagógico-curriculares presentes na Proposta de 2009 da SME e a prática pedagógica das professoras; Eixo de análise 3 – Análise do percurso entre a formulação e adoção da Proposta de 2009 da SME e sua implantação nas escolas. Nele estão também presentes a caracterização das escolas e das professoras.

CAPÍTULO 1

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA E O CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS A PARTIR DOS ANOS 1990

Este capítulo apresenta inicialmente um panorama histórico da Rede Municipal de Ensino de Goiânia do período compreendido entre 1980 e 2009, para situar o surgimento da Proposta pedagógica de 2009. Neste estudo, é destacada a implantação do sistema de ciclos na RME de Goiânia, simultaneamente ao aparecimento das ideias de Vigotski nas propostas pedagógicas. No segundo tópico, busca-se contextualizar a proposta no âmbito das reformas educativas internacionais e nacionais e estabelecer interfaces com as orientações curriculares da Secretaria Municipal da Educação e explicitar o trabalho do professor no contexto do "Novo Gerencialismo".

1.1 As orientações curriculares e as propostas pedagógicas do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino

1.1.1 O período de 1980 a 2009

A trajetória do currículo do Ensino Fundamental na RME, considerando-se o surgimento das ideias de Vigotski nas propostas pedagógicas do município, está relacionada com abordagens teórico-metodológicas já introduzidas na década de 1980, as quais argumentavam em torno de ações de intervenção na superação da exclusão social. Observa-se, então, que, nesse contexto, "a educação pública passa a ser alvo de críticas e de proposições no sentido de sua democratização, tanto no que toca à ampliação de vagas quanto ao resgate da qualidade da escola pública e ao combate do fracasso escolar" (GOIÂNIA, 2004b, p. 21). Eis como essa problemática aparece em documento recente da SME – *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*:

Na década de 1980, observaram-se elevados índices de reprovação e de evasão escolar, o que motivou movimentos que apontassem alternativas para a “correção” dessa situação da escola pública brasileira. No âmbito municipal, Goiânia começa a confrontar esses índices e propor políticas públicas, bem como novas abordagens teórico-metodológicas para superar a situação de exclusão social (GOIÂNIA, 2016b, p. 97).

Em razão disso, ainda que o foco de análise desta pesquisa seja a Proposta pedagógica implantada em 2009 (Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano – 2009), a retrospectiva que se fará aqui inclui alguns documentos básicos como: "Escola para o Século XXI" (GOIÂNIA, 1998); Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2004b); Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2008c), prorrogada até 2013.

Em 1985, uma importante medida no âmbito da alfabetização foi a proposta de Bloco Único de Alfabetização (BUA), que abrangia a alfabetização e a 1ª série. "A implementação dessa política apresentou-se como proposta para iniciar a escolarização dos educandos aos seis anos de idade e proporcionar um período de dois anos consecutivos para o processo de alfabetização" (GOIÂNIA, 2016b, p. 97). "Em relação às demais séries do Ensino Fundamental, foram formadas equipes pedagógicas, por área, para, em conjunto com os demais professores, elaborarem propostas de mudanças no currículo" (GOIÂNIA, 2009, p. 29).

Em 1992 houve a sistematização e produção dos Programas Curriculares de 1ª à 4ª e de 5ª à 8ª séries, "[...] das diversas disciplinas escolares, que continham em linhas gerais: apresentação, histórico, discussão sobre o papel da disciplina no Ensino Fundamental, princípios metodológicos e conteúdos por série" (GOIÂNIA, 2009, p. 29). Nas apresentações desses programas, era explicitado o compromisso "[...] de formar cidadãos para uma sociedade democrática" (GOIÂNIA, 2009, p. 29).

Em 1997 foi formada "[...] uma equipe multidisciplinar para elaborar e implantar um projeto para alunos em defasagem idade/série, com a constituição das salas de aceleração" (GOIÂNIA, 2009, p. 30). Havia um número bastante elevado de educandos nessa condição, o que colocou em

discussão a validade do próprio sistema educacional seriado, "[...] que enrijecia o ensino, favorecendo a reprovação e a evasão escolar" (GOIÂNIA, 2009, p. 30).

Avaliação apresentada no documento "Projeto Escola para o Século XXI" (1998), demonstrava que as escolas da RME de Goiânia enfrentavam problemas de:

[...] – repetência; – evasão em turmas que funcionam no período noturno; – alunos que não conseguem se alfabetizar; – falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas; – dificuldades no processo avaliativo; – ausência de uma prática pedagógica mais voltada para as reais necessidades dos alunos; – 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 (GOIÂNIA, 1998, p. 6-7).

Segundo ainda o referido documento, esses alunos em defasagem idade/série eram um problema para a escola, pois representava o fracasso escolar. Diz o documento:

Esses alunos em defasagem idade/série sempre constituíram um "problema" para a escola. Questões como discriminação, falta de interesse, indisciplina, agressividade, baixa "autoestima" são constantes na análise dos professores, sempre que se discute ou se avalia o fracasso escolar (GOIÂNIA, 1998, p. 32).

Para fazer frente a essa realidade, em 1998, teve início a implantação dos Ciclos de Formação nas escolas da Rede Municipal em Goiânia. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência:

Diante desse fato (enrijecimento do ensino), o projeto assumiu uma dimensão mais abrangente, resultando na proposta de reestruturação do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, naquele momento, em quatro ciclos, de dois anos cada. Assim, em 1998, por meio do Projeto Escola para o Século XXI, inicialmente os Ciclos I e II foram implantados em 40 escolas da RME, e, em função do Bloco Único de Alfabetização, o Ciclo I foi implantado em todas as escolas (GOIÂNIA, 2009, p. 30).

A Proposta Político-Pedagógica (1998), segundo ainda as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência:

[...] apresentava as diretrizes para os dois primeiros ciclos, com a seguinte configuração: a) apresentação em forma de carta aos professores; b) discussão geral sobre formação humana, escola e cidadania, reformulação curricular e ensino-aprendizagem; c) reflexão sobre as áreas do conhecimento; princípios básicos do processo ensino-aprendizagem; e) organização em Ciclos de Formação; f) salas de aceleração; g) proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo subdividido em quatro itens: projeto temático, projeto de ação pedagógica, projeto de apoio didático e projeto de avaliação (GOIÂNIA, 2009, p. 30).

Havia uma perspectiva de integração curricular e a proposta pedagógica organizava os conteúdos por intermédio de um tema geral:

[...] *cidade e cidadania*, dividido em subtemas, em relação aos quais são apresentados conceitos fundamentais e conteúdos programáticos, com a finalidade de subsidiar as escolas e os professores na elaboração de projetos de trabalho, a partir de suas realidades (GOIÂNIA, 2009, p. 30, grifo nosso).

No segundo semestre de 1998, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), foi realizado o "I Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia", do qual participaram cerca de 800 representantes das unidades escolares.

Conforme as *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano* (GOIÂNIA, 2009, p. 30), "desse seminário resultou uma proposta de avaliação que tinha por princípio ser mediadora, formativa e somativa, que possibilitaria aos educandos uma experiência escolar sem interrupções ou reprovações". O documento chama a atenção para o fato de se observar que "o caráter somativo da avaliação é dado pela percepção do desenvolvimento do aluno em sua essência, em relação a si mesmo e não em relação aos outros – como *sumo* (Escola Cidadã/Porto Alegre)" (GOIÂNIA, 2009, p. 30, grifo nosso).

Dando continuidade aos estudos e discussões acerca dos Ciclos de Formação, a SME iniciou, em 1999, a segunda fase de implementação dos ciclos. A equipe pedagógica responsável pelo projeto sugeriu um redimensionamento da estrutura nos seguintes termos:

[...] Ensino Fundamental em três ciclos, cada um com duração de três anos; a formação de um coletivo de professores para atuar no Ciclo II, composto por professores-referência (pedagogos) e professores de área; garantia de tempo de estudo e de articulação entre profissionais para o desenvolvimento curricular. Os profissionais foram modulados

conforme as áreas afins: Expressão (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Ciências Sócio-históricas e Culturais (Geografia e História); Ciências Físicas, Químicas e Biológicas (Ciências) e Pensamento Lógico-Matemático (Matemática), além do profissional da Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) (GOIÂNIA, 2009, p. 31).

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2004 (GOIÂNIA, 2004b), a justificativa alegada de estruturar a proposta em três ciclos foi a possibilidade de se fazer um "ajuste de fluxo", conforme assinala o texto:

As justificativas apresentadas para o Conselho Municipal de Educação, para essa alteração (de quatro para três ciclos), foram fundamentadas em análises realizadas sobre os problemas do fluxo escolar, pois tais análises apontavam, como um dos fatores que contribuíam para o fracasso escolar no ensino fundamental, o alto índice de reprovação na quinta série e a grande diversidade de disciplinas e de professores, situação que dificultava a adaptação dos alunos (GOIÂNIA, 2004b, p. 22).

O Ciclo III foi implantado em 1999 em nove escolas "[...], garantindo-se a modulação de pelo menos um professor de cada disciplina curricular" (GOIÂNIA, 2009, p. 31). No decorrer dos anos de 1999 e 2000, em função da nova configuração dos ciclos, foi elaborado o documento "Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino: 2001-2004", que viria servir de referencial para todas as escolas da RME. O documento incluía:

[...] a organização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino (Ciclos, Sistema Seriado e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos); Ensino Fundamental e áreas do conhecimento; objetivos das áreas do conhecimento por ciclo e modalidades de avaliação existentes na RME (GOIÂNIA, 2009, p. 31).

Em 2001, após consulta aos profissionais da educação, em plenárias microrregionais e regionais, constatou-se a preferência por uma forma única de organização das escolas municipais, com a indicação para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como a melhor opção em termos de estrutura de organização. Iniciou-se, então, a terceira fase de implementação dos ciclos na RME, com a expansão do Ciclo II, em 2002, e do Ciclo III, em 2003, para todas as escolas.

Simultaneamente à expansão dos Ciclos, a SME formou, em 2002, um grupo de trabalho constituído por representantes da Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – DEFIA –, Unidades Regionais de

Educação – URE – e Centro de Formação de Profissionais da Educação – CEFPE. O objetivo era:

[...] discutir temáticas específicas, como as fases do desenvolvimento humano, currículo, avaliação, organização do trabalho pedagógico e o processo de leitura e escrita nos Ciclos de formação, para a construção da proposta político-pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2009, p. 32).

Em 2005, iniciou-se a quarta fase de implementação dos Ciclos, com a consolidação de Grupos de Trabalho e Estudos – GTE. Propostos pelo CEFPE, esses grupos:

[...] na perspectiva de criar espaços de reflexão e debates sobre o trabalho pedagógico nos Ciclos e buscar alternativas para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, foram considerados o espaço propício para o trabalho de revisão curricular (GOIÂNIA, 2009, p. 33).

No período de 2005, vários assuntos foram discutidos nos GTE, entre eles:

[...] manutenção do número de professores por ciclo; eleição do coordenador pedagógico – pedagogo ou professor de área – pelo coletivo da escola; atendimento individualizado ao aluno; manutenção do horário de estudo; planejamento coletivo semanal; limitação de 25 alunos por turma, discussão do projeto político-pedagógico com a comunidade escolar; modulação dos profissionais capacitados para atuar nos laboratórios de informática e nas salas de leitura; formação continuada dentro e fora do horário de trabalho; garantia permanente da organização dos professores em grupos de trabalho e estudo; produção de cadernos pedagógicos nos GTE. [...] proposta de modulação de pedagogos e professores de área por disciplina, e não por área afim (GOIÂNIA, 2009, p. 33-34).

No decorrer de 2006, os GTE foram reorganizados multidisciplinarmente, com o objetivo de articular/integrar os profissionais de diferentes áreas para a estruturação do documento como um todo, documento este que viria a ser a nova proposta: Diretrizes Curriculares – 2009. Os GTE discutiram temas relacionados ao "desenvolvimento humano, currículo, objetivos, conteúdo de ensino, livro didático" (GOIÂNIA, 2009, p. 34), "aspectos da organização do espaço escolar no que se refere ao ambiente social de aprendizagem, aos princípios da organização em Ciclos, ao processo avaliativo e ao horário de planejamento" (GOIÂNIA, 2016b, p. 98). Em 2007, o

documento passou por análise na Comissão de Currículo e Conselho Municipal de Educação e foi finalmente concluído em 2009.

1.1.2 As ideias de Vigotski na Proposta de Ciclos de Formação (1998-2008)

A proposta de se organizar a escola no formato de ciclos figura no "Projeto Escola para o Século XXI" (1998), no entanto as menções a Vigotski aparecem muito tenuamente, por exemplo, ao fazer relação entre o pensamento e a linguagem e a "*descoberta da função simbólica da palavra*" (GOIÂNIA, 1998, p. 16, grifo do autor) pelo aluno. Aparecem, ainda, os termos "atividades de estudo" (GOIÂNIA, 1998, p. 57), na parte em que se trata do "Projeto de avaliação", mas sem indicar a teoria histórico-cultural, como pode ser observado:

Para que esses procedimentos avaliativos possam ser efetivados na escola, estamos sugerindo algumas fichas [...] A segunda ficha aborda questões ligadas ao processo de formação do aluno: interações com o grupo, organização do trabalho pedagógico, participação em atividades de estudo, desenvolvimento cognitivo nas diversas áreas de conhecimento (GOIÂNIA, 1998, p. 57).

Vigotski é ainda aparece nas referências, por meio de duas obras: *A formação social da mente* (1988) e *Pensamento e linguagem* (1987).⁴

Cumprе observar, a propósito da contextualização histórica das propostas pedagógicas da SME, que ao longo das décadas de 1990-2000 o governo da cidade de Goiânia esteve sob o comando alternado de diferentes

⁴Zoia Prestes, em sua tese intitulada *Quando não é quase a mesma coisa* (2010), faz uma análise das obras de Vigotski traduzidas no Brasil e explicita como os equívocos na tradução de alguns conceitos apresentados por esse pensador influenciaram na compreensão de suas ideias. Segundo a autora, no Brasil, foi a partir da década de 1980 que a academia começou a ter acesso a trabalhos de Vigotski, que, em grande parte, eram traduzidos do inglês para o português e chegaram ao país por meio de estudiosos norte-americanos. De acordo com Prestes (2010, p. 26), "[...] além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os primeiros textos de Vigotski no Brasil sofreram cortes lastimáveis", por falta de correspondência entre termos e conceitos que transmitissem o que Vigotski queria dizer nas suas obras. Na mesma tese, a autora cita, que faz uma crítica às traduções feitas dos livros *A Formação social da mente* (1984) e *Pensamento e linguagem* (1967), os quais, segundo este mesmo autor, "[...] sofreram mutilações e deturpações nas mãos da censura e de editores ao longo de muitos anos" (PRESTES, 2010, p. 69). Segundo Prestes (2010, p. 109), tais mutilações estão ligadas ao fato de tais traduções se apresentarem "[...] pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista, menos comprometido com o regime socialista", o que acarretaria "distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento" (PRESTES, 2010, p. 109).

partidos políticos. Nesse contexto, Vigotski, surge como o autor defendido pela ala progressista do campo político, ligado a uma educação que buscava promover uma educação emancipadora, com base nas ideias do materialismo histórico e dialético. O que se percebe é que Vigotski começa a "ganhar força" nas propostas que aparecem na primeira década do século XXI, como será observado aqui, logo a seguir.

A razão para a escolha desse autor, que pode ser considerado a "pedra angular" para a fundamentação do que seria depois denominada pelos seus seguidores de teoria histórico-cultural, pode ter a ver com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, tendo em vista a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

Vale dizer, acerca disso, que no segundo documento analisado da SME – "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2004b) – é mencionada a formação omnilateral, que representa uma ruptura com o modelo tradicional escolar, conforme se lê:

Trata-se de um projeto de educação que propõe rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação humana e a prática pedagógica. Parte de uma concepção de formação de sujeitos omnilateral em sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, dentre outras (GOIÂNIA, 2004b, p. 29).

Acredita-se que a menção "formação omnilateral" se relacione com o conceito de Marx a esse respeito, no sentido da formação do homem em sua totalidade (sensitivo-intelectual) – "inteireza" (DELLA FONTE, 2014, p. 389). Vinculada ao trabalho, entende-se a formação omnilateral como atividade intencional inserida em uma abordagem teórica e prática que diz respeito aos fundamentos científicos dos processos de produção.

No mesmo documento – "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2004b) – é feita referência ao tema das funções psicológicas superiores, com menção ao livro *A Formação social da mente* (1991):

O desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, orgânico e social, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos e culturais. A aprendizagem está associada a fatores que interagem mutuamente como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a

imaginação, denominados por Vygotski de funções psicológicas superiores e que se relacionam aos processos de maturação no indivíduo. Discutindo a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento humano, Vygotski (1991, p. 101) afirma que aprendizado "[...] não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (GOIÂNIA, 2004b, p. 31).

No terceiro documento analisado – "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (2008c) –, Vigotski aparece, numa primeira passagem, quando se faz referência à relação da "interpretação vygotskyana" (GOIÂNIA, 2008c,⁵ p. 14), que está presente entrelaçada a tal proposta. Numa segunda passagem, o documento traz informações a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, funções psicológicas, internalização, cooperação, formação de conceitos cotidianos e científicos, aluno como sujeito ativo, mediação do professor, zona de desenvolvimento proximal, aprendizagem com o outro, relações intrapessoais e interpessoais. Os trechos a seguir mostram explicitamente as ideias de Vygotski:

Aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos. "Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo o grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 2006, p. 115)".

A aprendizagem, para Vygotsky (1988, p. 139), é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento "culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas". A aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas do seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança.

[...] Para Vygotsky (1988), a aprendizagem possibilita desenvolvimento que, por sua vez, possibilita novas aprendizagens (GOIÂNIA, 2008c, p. 24).

⁵ Apesar de ser uma proposta oficializada em 2008, pela Resolução CME nº 240, não consta nas fontes de pesquisa fornecidas pela Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – GREFU – da SME a proposta publicada com a data de 2008, apenas com a data de 2011, ano em que houve a primeira prorrogação desta proposta, pela Resolução CME nº 128.

Observe-se que a citação presente no documento da SME aponta conceitos clássicos do pensamento de Vigotski, tais como a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, cultura e desenvolvimento de funções psicológicas, interação e cooperação, internalização.

Nas citações que se seguem encontram-se outros conceitos ligados a Vigotski, como formação de conceitos cotidianos e científicos, aluno como sujeito ativo, mediação do professor, zona de desenvolvimento proximal, aprendizagem com o outro, relações intrapessoais e interpessoais:

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos diferencia-se dos conceitos científicos construídos pelo ensino e, nesse sentido, o professor tem uma função preponderante. É por meio da ação do professor que os conceitos científicos são sedimentados, que os fundamentos das áreas dos conhecimentos humanos são trabalhados. É nesse momento que as aprendizagens dos educandos estão intrinsecamente interligadas à responsabilidade do professor, como profissional da educação comprometido com o seu trabalho, com a escola em que atua e, especialmente, com os educandos em formação.

Ao se pensar salas de aulas e agrupamentos, é importante pensar que este referencial não compactua com a ideia de homogeneidade e linearidade, em que os educandos como receptores passivos recebem informações e conteúdos que o professor transmite. Evidentemente que o professor é aquele que se apropriou dos conhecimentos de sua área de formação, porém, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, é preciso haver a *mediação entre conhecimento e educando, articulada pelo professor, operando em sua zona de desenvolvimento proximal*. A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. O educando não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produziu.

Para Vygotski (1988), ao observar a *zona de desenvolvimento proximal*, o educador deve orientar o aprendiz no sentido de *adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança ou adolescente, tornando-o real*. O ensino deve passar do grupo para o indivíduo, considerando que o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendiz gera o desenvolvimento. O desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendiz e trata-se de um processo que caminha do plano social – *relações interpessoais para o plano individual – relações intrapessoais* (GOIÂNIA, 2008c, p. 25, grifo nosso).

Nas referências do documento são citadas duas obras de Vigotski: *A formação social da mente* (1988) e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Nesta última obra, coletânea de textos escritos por Vigotski, Leontiev e Luria (2006), Vigotski escreve a respeito da "aprendizagem e

desenvolvimento intelectual na idade escolar". Também consta nas referências a obra *Lev Vygotsky: cientista revolucionário* (2002), de autoria de Newman e Holzman.

No entanto, o estudo bibliográfico da proposta do sistema de ciclos "Projeto Escola para o século XXI" (GOIÂNIA, 1998) e "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2004b) demonstrou que a presença das ideias de Vigotski ainda era muito tímida. Seus pressupostos começam a aparecer na "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2008c), publicada em 2011, e nas "Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2009),⁶ como será visto no próximo item. Outros autores ligados às pedagogias alicerçadas nos pressupostos interacionistas⁷ (interação sujeito/objeto) também são citados, como Piaget e Paulo Freire.

O que é importante a ser assinalado é que, apesar de a proposta pedagógica de educação ter Vigotski como autor referência, há momentos em que as ideias desse autor aparecem conciliadas com as de Piaget nas propostas de educação analisadas. Sendo assim, o que se observa é um ecletismo teórico causado por sincretismos em termos de conhecimento das ideias desses dois autores, cujos pressupostos epistemológicos são distintos, como se apresenta.

No caso de Vigotski, trata-se de um autor vinculado ao universo filosófico marxista e político socialista. A leitura do seu pensamento deve ser feita, portanto, considerando-se o "[...] universo político e ideológico de luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista" (DUARTE, 2000b, p. 3). Nessa perspectiva é possível afirmar que a educação

⁶Embora a proposta de 2016 não seja foco da pesquisa, sendo posterior à que está em análise – a proposta de 2009 –, sua leitura se fez importante, pois traz informações que confirmam e aprofundam as que estão na proposta de 2009, dando mais esclarecimento a esta pesquisa e validando ainda mais este estudo, como um todo. Frisa-se, portanto, que a proposta de 2016 foi consultada apenas para esclarecer conteúdos já existentes na proposta de 2009, sempre que se fez possível e sempre se fazendo a referência.

⁷"As abordagens pedagógicas que possuem como princípio o interacionismo concebem que o conhecimento é produto da relação do sujeito com o seu meio e, portanto, consideram tanto a realidade exógena como a endógena. Nessa interação a construção do conhecimento é realizada tanto por fatores externos ao sujeito como internos e por esse motivo tais abordagens de ensino são também comumente denominadas de ativas em contraposição às consideradas receptivas" (FERREIRA, 2013, p. 157).

tem a finalidade de formar um modo de se pensar a vida, superar a condição de miséria humana em termos de exploração do trabalho do homem pelo homem, pautada em uma visão dialética de mundo, correspondendo ao conceito de formação omnilateral em Marx.

Vigotski valorizou a aprendizagem ao propor a promoção do desenvolvimento cognitivo, que estaria a serviço de um projeto de sociedade. Vigotski se refere a processos inter e intrapsíquicos, que permitiriam a internalização do conhecimento e desenvolvimento da consciência. Trata-se de uma forma, inserida na cultura, de processar a intelectualidade. Nessa cultura insere-se todo o patrimônio do conhecimento da humanidade.

Piaget, por sua vez, é um autor construtivista, cuja visão de mundo é funcional, mais interessado em "como se aprende", em vez de "o que se aprende". Em outras palavras, Piaget priorizou em seus estudos o desenvolvimento da cognição e da aprendizagem, que estariam a serviço próprio do conhecimento. Fala sobre estágios de vida que, de certa forma, orientariam o desenvolvimento da intelectualidade (DUARTE, 2000a).

1.1.3 As Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2009

As ideias de Vigotski começam a aparecer nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2009) na parte intitulada "Desenvolvimento Humano e Ciclos de Formação", referindo-se, inicialmente, ao processo de hominização do indivíduo. Acerca desse processo cultural, de interação entre o ser biológico e o meio social, encontra-se o que segue:

A aprendizagem humana é social e cultural. É na interação que estabelece com seu meio que o ser humano se apropria dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais. Nesse processo, que tem uma base biológica, mas que se efetiva em sociedade, o ser humano elabora formas de conhecer e se relacionar. Essas formas não são fixas, elas se modificam e se diferenciam ao longo do tempo. Segundo Vygotsky (2002), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. O processo de hominização revela que o indivíduo não nasce com todas as características, mas é formado na interação de suas características biológicas com o meio social (GOIÂNIA, 2009, p. 61).

Junto a Vigotski outros autores da teoria histórico-cultural são citados nas Diretrizes Curriculares de 2009, como Leontiev, Wallon e Luria, ao ser abordada a questão da "assimilação de conteúdos", como se pode perceber no trecho que segue:

Estudos de Vygotsky (2001, 2002, 2003), Leontiev (1985), Wallon (1981), Luria (1992) acerca dos processos humanos, desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, mostram que a aprendizagem é uma atividade de natureza complexa, que se insere no processo integral da formação humana, e envolve o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade. Não pode, portanto, ser reduzida à assimilação de conteúdos. Esses processos não são lineares; eles supõem avanços, retrocessos, períodos de latência e têm o tempo e o espaço como elementos fundamentais e determinantes (GOIÂNIA, 2009, p. 61).

A nomenclatura teoria histórico-cultural⁸ consta no texto da proposta, assim como a ideia de que a aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento, como se lê: "Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, as aprendizagens que o educando realiza em seu cotidiano antecipam-se ao seu desenvolvimento, desafiando-o a novas aprendizagens e à construção de novos conhecimentos" (GOIÂNIA, 2009, p. 62).

Outros conceitos da teoria histórico-cultural também são evidenciados nessa parte da proposta, quando se trata a respeito do "Desenvolvimento Humano e Ciclos de Formação", a saber: a) a intervenção, colaboração, mediação; b) ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal; c) visão prospectiva, funções psicológicas superiores e intervenção pedagógica, conforme respectivamente se transcreve:⁹

Por meio da *intervenção e da colaboração* de pessoas mais experientes estabelece-se um processo de mediação que, no caso da escola, envolve todo o coletivo: educandos, educadores e demais profissionais.

[...] o educador precisa reconhecer o nível de desenvolvimento real do educando para propor atividades que incidam *na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP*, possibilitando-lhes seu desenvolvimento potencial. A ZDP é definida por Vygotsky (2020, p. 112) como: "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se

⁸ Antes de a nomenclatura teoria histórico-social tornar-se comum na RME, havia outra relacionada ao pensamento de Vigotski, que era o termo "sociointeracionismo", conforme comentado anteriormente.

⁹ Os vários conceitos que aparecem na Proposta de 2009, assinalados aqui em sequência, voltarão a ser abordados na apresentação mais ordenada das ideias de Vigotski, no próximo capítulo.

costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".

[...] uma *visão prospectiva* de ensino deve ser identificada como uma ação pedagogicamente adequada que se objetivará no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos. Para Vygotsky (2002), a intervenção pedagógica é um fator necessário e fundamental para o desenvolvimento do sujeito (GOIÂNIA, 2009, p. 62, grifo nosso).

Na parte intitulada "Ciclo I – Infância", encontram-se os seguintes conceitos: a) imitação; b) brinquedo; c) imaginação; d) linguagem; e) internalização e signo; f) internalização, respectivamente a seguir apresentados:

Vygotsky (2002) considera que a *imitação* não é a mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. A atividade imitativa não é um processo mecânico, mas uma oportunidade de realizar ações que envolvem aspectos que ainda estão além de suas capacidades e que no próprio processo são reveladas, compreendidas e internalizadas, promovendo o amadurecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (GOIÂNIA, 2009, p. 65, grifo nosso).

Vygotsky (2002) considera o *brinquedo* uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar de o brinquedo não ser o aspecto predominante na infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. O termo "brinquedo", empregado por Vygotsky num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar. É necessário ressaltar que embora ele analise o desenvolvimento do brinquedo e mencione outras modalidades (como, por exemplo, os jogos esportivos), dedica-se mais especialmente ao jogo de papéis ou a brincadeira de faz-de-conta. Esse tipo de brincadeira é característico nas crianças do Ciclo I, que já são capazes de representar simbolicamente e de se envolver em situações imaginárias (GOIÂNIA, 2009, p. 65, grifo nosso).

Na infância, a *imaginação*, a fantasia, o brinquedo são atividades que não podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. A imaginação é um processo novo que surge como mediador do conflito entre o desejo e a frustração, com a qual a criança se depara ao tentar concretizá-lo. É importante destacar que a imaginação e a realidade não são processos antagônicos. A brincadeira e o jogo são atividades criativas que auxiliam o controle da realidade por meio da fantasia, constituem o limiar entre o brincar e a realidade, diminuindo a ansiedade diante de conflitos e de diversas situações complexas. Ao observar as brincadeiras infantis pode-se, mais facilmente, compreender a articulação entre a fantasia e a realidade (GOIÂNIA, 2009, p. 66, grifo nosso).

A *linguagem*, em suas diferentes formas de manifestação – gesto, brincadeira, desenho, fala e escrita – é reconhecida na teoria histórico-cultural como ferramenta de constituição e transformação intramental. O mais importante instrumento cultural é a linguagem e,

portanto, o destino de todo o desenvolvimento cultural da criança depende de conseguir ou não dominar a palavra como principal instrumento psicológico. É por essa razão que, dentre os sistemas simbólicos, Vygotsky (2003) dedica atenção especial à linguagem, considerando-a o sistema fundamental que organiza os signos em estruturas complexas e que tem papel importante na formação das características humanas. Segundo o autor, a linguagem forma, organiza e comunica o pensamento.

O desenvolvimento da linguagem extrapola a simples aquisição de vocabulário e constitui-se em recurso para desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem permite a construção de conceitos e formas de organização que vão além da criação de bases comuns para a comunicação, instrumentalizando o pensamento mediante as generalizações e abstrações conceituais. Devido à linguagem, a consciência de cada sujeito se apropria da experiência coletiva e se amplia em conteúdo e forma, sem se limitar à experiência particular (GOIÂNIA, 2009, p. 66, grifo nosso).

Vygotsky (2002) afirma que a construção de conceitos implica a *internalização da dimensão simbólica* cuja elaboração é histórico-cultural. Assim, expressa que, na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal e essa transformação é resultado de uma série de eventos em desenvolvimento. A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica por intermédio de signos (GOIÂNIA, 2009, p. 66, grifo nosso).

A apropriação do conhecimento e, com ele, o desenvolvimento cognitivo vão da dimensão social à individual. Significa que o ambiente sociocultural em que o sujeito está inserido oferece, em um plano, atividades coletivas nas quais as funções psico-intelectuais se fazem presentes no campo material e simbólico. Essas atividades, em um segundo plano, passam a ser orientadoras das atividades individuais. Esse processo de reconstrução interna de uma operação externa é chamado por Vygotsky (2002) de "*internalização*" (GOIÂNIA, 2009, p. 66, grifo nosso).

Na parte intitulada "Ciclo II – pré-adolescência", algumas concepções da teoria histórico-cultural são evidenciadas, como: a) jogos de regras e a competitividade do jogo na pré-adolescência; b) jogo; c) funções mentais superiores; d) conceitos cotidianos e científicos e o professor mediador, respectivamente como se transcreve:

A relação que o pré-adolescente estabelece com o outro auxilia no processo de investigação do mundo que está sendo recriado por ele. Nessa relação, as *regras estabelecidas* se tornam flexíveis para facilitar a sua adaptação. É necessário nesse momento enfrentá-las, debatê-las, ou seja, ressignificá-las, pois ele já se sente capaz de elaborar as suas próprias regras. Nessa fase, a competitividade pode motivar o encontro de si mesmo e a conquista de espaço no grupo ao qual pertence, sendo os jogos instrumentos educacionais preciosos, nesse período. Leontiev (1985) explica que o objetivo do jogo não é a vitória, e, sim a competitividade; sua motivação reside no processo da atividade lúdica propriamente dita (GOIÂNIA, 2009, p. 75, grifo nosso).

Vygotsky (2003) destaca o *jogo* como a maior experiência social da escola e explica que o educando sempre limita o seu esforço e o regula pela quantidade de esforços dos outros jogadores. Em cada tarefa-jogo, ele desenvolve a habilidade de coordenar o próprio comportamento, de estabelecer uma relação ativa com os outros, atacar e defender-se, prejudicar e ajudar, calcular antecipadamente o resultado de sua intervenção dentro do conjunto geral dos jogadores. O jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociações, lealdade e estratégias, tanto de cooperação como de competição social. [...] Na educação formal, a função do jogo não é somente de socialização, mas de mediação da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades. Os jogos constituem um tipo de ação educativa, organizam as formas superiores do comportamento (GOIÂNIA, 2009, p. 75, grifo nosso).

Na pré-adolescência, *as funções mentais superiores como atenção, memória, percepção, entre outras, auxiliam no processo de aprendizagem, possibilitam a elaboração de conceitos, procedimentos e atitudes que facilitam a avaliação do outro e autoavaliação.* O pensamento torna-se autônomo, distanciando-se da ação concreta. A elaboração do pensamento generalizante, iniciado na infância, é a base cognitiva para a abstração de conceitos a serem construídos. Vygotsky (2002, p. 58) explica que: "O desenvolvimento das funções psicológicas superiores só é possível ao longo das vias de seu desenvolvimento cultural, quer prossiga pela linha do domínio de meios de culturais externos (fala, escrita, aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas (elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, liberdade de vontade etc.)" (GOIÂNIA, 2009, p. 75-76, grifo nosso).

As atividades culturais são inseparáveis da formação do pensamento que dão origem ao funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano, ou seja, dão significados aos conhecimentos cotidianos. Hedegaard (2002) pondera que os conceitos cotidianos dos educandos são ampliados ao incluir conceitos científicos e que, ao relacionar esses conceitos, o ensino propicia aos educandos novas habilidades e possibilidades de ação, que favorecem a elaboração de conhecimentos científicos, tornado as aprendizagens mais significativas. Leontiev (1985, p. 47-48) descreve a relação entre conceitos científicos e corriqueiros: "o grau com que a criança domina os conceitos corriqueiros mostra seu nível de desenvolvimento presente, e o grau com que ela adquiriu os conceitos científicos mostra a zona de desenvolvimento proximal. Ao mesmo tempo, essa relação descreve a conexão entre aprendizagem e desenvolvimento: os conceitos corriqueiros são desenvolvidos espontaneamente numa relação dialética com os conceitos científicos, que são mediados pelo ensino. No entanto, se os conceitos científicos não forem incluídos, todo o desenvolvimento da criança será afetado".

Nessa perspectiva, Facci (2004, p. 78) assegura que os educadores, de uma forma geral, "precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico". *O educador é o mediador entre o educando e o conhecimento*, cabe a ele trabalhar com as contradições, semelhanças e diferenças para criar condições de descobertas, conflitos e debates. Nesse processo ensino-aprendizagem, o educador precisa levar em consideração o educando e os conhecimentos que este tem, por meio de seus modos de falar, pelas

suas histórias, expondo seus saberes, discutindo (GOIÂNIA, 2009, p. 76).

Na parte denominada "Ciclo III – adolescência", em uma formulação da teoria histórico-cultural aparece o pensamento por conceito, conforme apresenta Facci (2004 *apud* GOIÂNIA, 2009, p. 86):

Na perspectiva vygotskyana, o adolescente apresenta o pensamento generalizante, por meio do qual a linguagem, estabelecida culturalmente por ele, fornece conceitos e formas de organização intramental da realidade. Dessa forma, a linguagem constitui-se em mediação entre o sujeito e os objetos de conhecimento socialmente dados. Assim, a consciência humana é tecida pela linguagem, pelos significados partilhados nas diferentes culturas, base sobre o qual constrói o próprio processo intercomunicativo e dialógico que influenciará a vida consciente. Essa afirmação é esclarecida por Vygotsky: "nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo".

Nessa parte do documento três obras de Vigotski são citadas nas "Referências": *A formação social da mente* (2002); *Pensamento e linguagem* (2001) e *Psicologia pedagógica* (2003).

1.1.4 Alfabetização: Concepção de Alfabetização na RME a partir da organização das escolas em Ciclos

De 1998, ano em que o sistema de ciclos começou a vigorar na RME de Goiânia, até 2009, a alfabetização esteve vinculada a programas de formação e capacitação de professores no âmbito do Ministério da Educação. Foram cinco programas no total: o Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA; Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER; Programa de Interação Curricular – PIC; Programa de Formação Continuada para os Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O primeiro programa de formação e capacitação, o PROFA, teve a duração de cinco anos – 1998 a 2003. Segundo consta em histórico elaborado na Secretaria (BRASIL, 2001, *apud* GOIÂNIA, 2016b, p. 98-99), esse Programa:

[...] trouxe para a formação continuada a discussão de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção conceitual, que se dá pela reflexão do educando sobre as características e o funcionamento da escrita. O PROFA foi estruturado a partir dos eixos: orientação teórica sobre o processo de alfabetização, “inovações” metodológicas, e fundamentação para o trabalho com turmas heterogêneas, além da discussão sobre o trabalho coletivo.

Fundamentando-se em pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro, com o PROFA propunha-se o desenvolvimento, na época, de uma nova perspectiva teórica sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. Diz o mencionado documento:

Destacou-se que a compreensão do código linguístico ocorre por meio da interação com o próprio objeto a ser apreendido, ou seja, que a linguagem escrita se dá através dos textos e a partir das hipóteses construídas ao longo de um processo que não se reduz à memorização. Dessa forma, essa aprendizagem da leitura e da escrita pressupunha a compreensão, a lógica e a reflexão da criança nesse processo (BRASIL, 2001, *apud* GOIÂNIA, 2016b, p. 99).

O segundo programa de formação e capacitação para a alfabetização foi o Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALEER. Vinculava-se ao Programa de Melhoria do Rendimento Escolar – PMRE – e foi implantado em 2006. O PRALEER era assim caracterizado:

[...] apresentava metodologias diferenciadas para o trabalho pedagógico, utilizando a diversidade textual como possibilidade de construção de sentido e significado para a escrita. Esse Programa se constituiu em uma das ações de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Teve como objetivo dinamizar o “processo educacional relativo à aquisição e a aprendizagem da leitura e escrita da língua materna”, buscou também “resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa” (BRASIL, 2007, *apud* GOIÂNIA, 2016b, p. 99).

O terceiro, o Programa de Interação Curricular – PIC –, vigorou de 2008 a 2010. Seu conteúdo era formado por “reflexões teóricas e práticas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita” (GOIÂNIA, 2016b, p. 99), apontando para a perspectiva do letramento.

O quarto programa – o Programa de Formação Continuada para os Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento

Alfabetização e Linguagem) – teve início em 2010. O objetivo desse programa era:

[...] favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura e escrita, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, propôs situações de incentivo à reflexão e à construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente (GOIÂNIA, 2016b, p. 99).

O quinto programa – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado em 2013, com a meta de:

[...] alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os 8 anos de idade, mobilizando nacionalmente esforços para a garantia das aprendizagens dos educandos através da elaboração de diretos gerais de aprendizagem. Esse Programa trouxe também a ideia da constituição dos três primeiros anos de escolarização como ciclo de alfabetização, dos 6 aos 8 anos, em uma perspectiva interdisciplinar, abordando os princípios de gestão e organização (BRASIL, 2015, *apud* GOIÂNIA, 2016b, p. 100).

O PNAIC continuou sendo o curso oferecido em termos de proposta de alfabetização pela SME nos três anos consecutivos a sua implantação em 2013.

Uma vez que Vigotski é um autor referência da teoria histórico-cultural, cujo aporte teórico fundamenta a proposta educacional da prefeitura como um todo, o esperado era que as ideias-chave de Vigotski e os pressupostos epistemológicos da teoria histórico-cultural perpassassem ou refletissem os conteúdos dos cursos de formação oferecidos pela prefeitura.¹⁰ Nessa perspectiva, visto que o materialismo histórico e dialético é tido como a matriz teórica do conhecimento, como proposto pela SME, supunha-se que Vigotski se inserisse nos cursos por ela oferecidos, a partir da ideia de formar o sujeito ativo e consciente das suas possibilidades de ação, interação e mudança na sociedade em que vive.

No entanto, o que se observou é que o PROFA, apesar de ser um programa "atual" para a época – 1998 a 2003 – não representou uma

¹⁰ Segundo o documento da Secretaria da Educação de Goiânia intitulado "Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica para formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia" (2013c), "do ponto de vista epistemológico, a Política de Formação Continuada da SME reafirma os pressupostos que norteiam a aprendizagem e o desenvolvimento humano em uma Perspectiva Histórico-Cultural e os Fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético, como método de estudo e compreensão da realidade" (GOIÂNIA, 2013c, p. 14).

perspectiva epistemológica correspondente às ideias de Vigotski. Em vez disso, tem como referência Emília Ferreiro, que possui uma formação baseada nos pressupostos de Piaget e representa o construtivismo em termos de elaboração teórica a respeito de como a criança, no seu desenvolvimento das hipóteses de escrita, adquire o código da linguagem escrita. Vigotski, diferentemente de Piaget, não acreditava nessa ideia de desenvolvimento promovendo a aprendizagem da criança. Para ele, a aprendizagem da fala e da escrita é um processo que ocorre do intersíquico para o intrapsíquico, principalmente por intermédio do uso da palavra, dentro do seu uso funcional, inserida, portanto, no seu contexto cultural.

Assim, percebe-se que há uma contradição dentro das propostas de formação em termos de alfabetização. Tentar compatibilizar autores cujas abordagens teóricas em termos de aquisição ou apropriação de conhecimento não se encontram, mostra fragilidades no interior das propostas pedagógicas da SME em termos de elucidação teórica, levando ao surgimento de ecletismos e sincretismos, por parte de quem tenta se apropriar do seu conteúdo.

Ainda refletindo sobre o referido ecletismo, vale mencionar que o PNAIC, que vigorou entre 2013 e 2016, é um programa voltado para as demandas do neoliberalismo, em termos de educação, não se aproximando teoricamente dos pressupostos da teoria histórico-cultural, que valoriza a formação de conceitos e não a ação ligada à ampliação quantitativa de alunos alfabetizados.

1.2 O contexto das reformas educativas mundiais a partir dos anos 1990 e sua conexão com as propostas pedagógicas da SME

1.2.1 Formas de gerencialismo: do Estado Educador ao Estado Regulador/Avaliador

A partir do período pós-Segunda Guerra Mundial, houve a preocupação, nos Estados Unidos e Inglaterra, com a formação e fortalecimento do Estado de Bem-Estar. Nesse sentido, no âmbito da educação, os pesquisadores voltaram-se para a questão da universalização do acesso ao sistema de ensino, conforme explicam Lessard e Carpentier (2016, p. 20):

O direito à educação torna-se, a partir de então, uma prioridade em escala internacional. Introduzido em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26), o direito à educação foi reafirmado na Declaração dos Direitos da Criança em 1959 (princípio 7), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em 1966 (artigo 13) e na Declaração sobre o Progresso e Desenvolvimento Social em 1969 (artigo 10).

Os citados autores ainda explicam o significado dos artigos mencionados, da seguinte maneira:

[...] a Declaração dos Direitos Humanos (1948, artigo 26) especifica que o ensino elementar e fundamental deve ser gratuito e obrigatório. Ela também preconiza a generalização do ensino técnico e profissional. O acesso aos diferentes níveis do sistema educativo formal e a luta contra o analfabetismo são prioridade deste mesmo documento. A Declaração dos Direitos da Criança (1959, princípio 7) reafirma, por sua vez, o caráter gratuito e obrigatório do ensino elementar. O princípio de gratuidade e o caráter obrigatório do ensino primário são igualmente reconhecidos pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966, artigo 13). Esse pacto prevê que as diferentes formas de ensino secundário (clássico, técnico e profissional) sejam generalizadas, e a gratuidade, instaurada progressivamente. Por fim, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) introduz a noção de educação básica. Ela diz respeito às pessoas que não tenham recebido instrução primária ou não tenham terminado o ciclo da instrução primária. A lista dos estados que ratificaram ou colocaram em vigor (70) esse pacto internacional mostra a importância desse consenso no seio da comunidade mundial (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 20-21).

Os autores ainda afirmam que, "mesmo que a internacionalização ou globalização da educação ainda não fossem termos correntes, o desenvolvimento da educação pública e gratuita já era alvo de uma forte convergência internacional" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 20-21). Libâneo completa essa ideia, ao falar a respeito das agências financiadoras internacionais que surgiram neste e após tal contexto de pós-Segunda Guerra Mundial. Nas palavras do autor:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países. As agências internacionais principais são: Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Programa das Unidas Para Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as quais em conjunto ou isoladamente realizam conferências e reunião para definir e difundir políticas educacionais para os países do capitalismo periférico (LIBÂNEO, 2014b, p. 16-17).

Percebe-se, portanto, que, no contexto pós-Segunda Guerra, as pesquisas sobre políticas educacionais estavam focadas no ideal de prosperidade e igualdade.¹¹ Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 81), esse foi um projeto iluminista, cujo discurso otimista, fundado nas noções de "reserva desperdiçada de talentos" e de "educação compensatória", apostava que, "quanto mais bem-educados formos, em melhor situação estaremos, individualmente ou coletivamente" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 81). Trata-se de discurso que também revelava o predomínio do paradigma industrial¹² e racional¹³ em educação.

¹¹ "A noção de igualdade remete para a ideia de que cada indivíduo possui um valor intrínseco, igual ao do outro. Por outras palavras, cada pessoa vale o mesmo que uma outra e ninguém é melhor do que ninguém. Nas sociedades industriais, esta concepção de igualdade traduziu-se, na prática, pelo desejo de igualdade de oportunidades, ou seja, pela possibilidade oferecida a todos de ascender ao sucesso social, sucesso que se mede pelo número de degraus percorridos em direção aos estratos superiores da sociedade. A origem desta noção de igualdade de oportunidades, como afirma Ball (1972), assenta-se no postulado fundamental do liberalismo, ou seja, que o indivíduo, e não a família, a comunidade ou o Estado, constitui a unidade fundamental da sociedade e que o objetivo das políticas sociais é garantir ao indivíduo a liberdade de atualizar os seus próprios objetivos e os seus interesses. Essa atualização tornou-se possível graças ao trabalho que permite a um indivíduo possuir uma propriedade, à troca que satisfaz os seus desejos e à mobilidade ascendente que lhe permite atingir um lugar na vida de acordo com seus talentos" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 90).

¹² No paradigma industrial, o conhecimento é visto de modo racional, a partir de teorias positivistas – empirismo –, com a valorização da objetividade e do quantitativo a partir da aplicação do método científico. Impera a "imagem da pessoa econômica, racionalista, egocêntrica, mecanicista, individualista e materialista" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 87). A sociedade é vista como "um agregado de indivíduos que perseguem os seus próprios interesses" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 87). Os valores e os interesses são de natureza de domínio econômico: "procura do lucro e da posse; adaptação da pessoa à sociedade industrial; definição da normalidade pela conformidade a ausência de crítica; responsabilidade individual do destino de cada um; o trabalho como condição de sucesso; [...] autodisciplina; [...] meritocracia; desejo de liberdade" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 87). Há a "crença no progresso material e no desenvolvimento econômico e tecnológico; predominância na racionalidade científica" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 87).

¹³ No paradigma racional, busca-se transmitir um saber predeterminado, uma verdade única, e promover as capacidades intelectuais segundo uma abordagem mecanicista. A ciência aparece como modelo a ser seguido e "imagem da criatividade" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 106).

Até 1980, a análise de classe era vista como variável primária quase que determinante no estabelecimento de uma sociedade mais próspera, e a educação cumpria o papel de compensar as diferenças corrigindo o indivíduo e aparecendo como redentora¹⁴ da sociedade.

Ao analisar o contexto mundial, Lessard e Carpentier (2016) observam que, durante o pós-Segunda Guerra, houve aumento da natalidade e a necessidade de um investimento maciço para acolher essa população crescente de estudantes. "A massificação da educação levou vários países a adotarem novas leis e políticas educativas, todas elas voltadas à lógica do crescimento e diversificação da oferta educativa, principalmente no ensino secundário, em função das necessidades do trabalho" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 22).

Nesse contexto, aparece também a Teoria do Capital Humano, elaborada por Becker (1964), que afirmava ser a educação uma "alavanca de crescimento da riqueza dos estados" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 21). O ensino, na condição de investimento coletivo, podia "melhorar a qualidade da mão de obra e produtividade do trabalhador, elevar o nível da vida da população e garantir o progresso econômico do dos estados" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 21).

O "aluno comporta-se segundo regras conformes às normas aceites pela maioria, [...] subordinado às expectativas e às diretivas do professor" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 104). Há uma busca de adaptação do indivíduo às regras estabelecidas pela sociedade – conformismo. O professor transmite conteúdos atomizados ao aluno, que é considerado um futuro trabalhador, que irá "contribuir para a reprodução da divisão do trabalho" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 106), aceitando como normal a democracia representativa – minoria decidindo pela maioria.

¹⁴ A educação como redenção da sociedade "concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo. Ou seja, a sociedade está 'naturalmente' composta com todos os seus elementos: o que importa é integrar em sua estrutura tanto os novos elementos (novas gerações), quanto os que, por qualquer motivo, se encontram à sua margem. Importa, pois, manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos ao todo social. Com esta compreensão, a educação como instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente.

A educação seria, assim, uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade" (LUCKESI, 1994, p. 38). Segundo Demerval Saviani (2011), essa teoria pode ser chamada de "não crítica da realidade", pois não leva em conta "a contextualização crítica da educação dentro da sociedade da qual ela faz parte" (LUCKESI, 1994, p. 40).

Durante o Estado de Bem-Estar keynesiano (Keynesian Welfare State – KWS), um sistema de valores se voltava para o serviço público e as decisões guiavam-se pelo comprometimento com "padrões profissionais" e princípios como, por exemplo, igualdade, assistência e justiça social. Enfatizavam-se as relações coletivas com os funcionários, por meio dos sindicatos, mediante consultivas. A racionalidade, a cooperação, gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem-estar Social – educação, saúde, assistência social – tudo isso se fazia presente nesse momento e predominava o discurso fordista (BALL; MAINARDES, 2011, p. 200).

Ball e Mainardes (2011, p. 189) apontam algumas características da empresa/escola fordista: sistemas tradicionais de linha de montagem, com estruturas hierárquicas e burocráticas; processo decisório executivo; ambientes de trabalho microgerenciados– estes últimos ramificados pelos requerimentos do Currículo Nacional.

Assim, o Estado de Bem-Estar Social ou Estado Providência pode ser definido como:

[...] um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nessa organização, o Estado é agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com os sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com a nação em questão (BALL; MAINARDES, 2011, p. 195).

Em termos de educação, os discursos mais populares relacionados ao Estado de Bem-Estar Social, nos fins dos anos 1960, acentuavam alguns traços:

[Os discursos] giram em torno de compromissos ideológicos com igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva, assimilacionismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social. Além disso, "gestão colegiada, atendimento, profissionalismo e não exploração são valorizados" (CLARKE; NEWMAN, 1992a, *apud* BALL; MAINARDES, 2011, p. 198).

Pode-se dizer que o Estado de Bem-Estar keynesiano e o discurso fordista estão ligados em sua origem ao liberalismo clássico ou tradicional, em

que "a finalidade é a satisfação das necessidades humanas e o mercado é considerado o seu melhor instrumento" (PASSET, 2003, *apud* LENOIR et al., 2016, p. 8). Assim, a finalidade do liberalismo clássico é satisfazer a necessidade humana, e o mercado é o melhor instrumento. Cabe observar que, no liberalismo clássico, existe uma ideia de bem comum (PASSET, 2003, *apud* LENOIR et al., 2016), que permeia a própria concepção de Estado de Bem-Estar keynesiano.

Nos anos 1970, começou a ser colocado em questão o otimismo que o Estado de Bem-estar Social havia estabelecido em relação à educação como promotora da justiça social e prosperidade juntamente com um Estado provedor. Autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet expressaram em sua pesquisa um pessimismo crescente ao se perceber que a reprodução das desigualdades sociais estava presente nas escolas e, ao mesmo tempo, enraizada nas necessidades do Estado e nas exigências da economia. A educação passou a ser vista como reprodutora¹⁵ da sociedade e mantenedora das injustiças sociais. Segundo Lessard e Carpentier (2016, p. 29):

[...] em ambos os lados do Atlântico, críticas denunciavam os fracassos das políticas intervencionistas do Estado-providência na educação: apesar dos intensos esforços realizados, a educação ainda se mostrava uma esfera de reprodução social e cultural (BORDIEU & PASSERON, 1970), uma instituição que socializava os jovens de meios populares para o futuro papel de subalternos que eles desempenhariam no regime de produção econômica (BOWLES & GINTIS, 1976; WILLIS, 1981), gerando, aliás, uma inflação de diplomas (COLLINS, 1979), ou uma burocracia antieducativa (ILLICH, 1971). Em suma, tratava-se de uma mistificação pedagógica que mentes lúcidas tinham a obrigação de denunciar (CHARLOT, 1976). Enfim, as promessas de democratização revelavam-se não cumpridas tanto no plano social e no cultural quanto no econômico. Tais críticas abalaram seriamente a crença no progresso das sociedades através da educação.

Diante disso, assinalam Ball e Mainardes (2011, p. 82):

¹⁵ A educação como reprodução da sociedade "aborda a educação como uma instância dentro da sociedade e exclusivamente ao seu serviço. Não a redime de suas mazelas, mas a reproduz no seu modelo vigente, perpetuando-a, se for possível. [...] A interpretação da educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos – portanto a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes" (LUCKESI, 1994, p. 41). Demerval Saviani chama essa visão de educação de "crítica", pois aborda a educação a partir de seus determinantes e, simultaneamente, "reprodutivista", pois "a vê somente como elemento destinado a reproduzir seus próprios determinantes" (LUCKESI, 1994, p. 41).

A escolarização como entorpecente cultural foi, então, objeto de escárnio por falhar em entregar justiça e prosperidade. A relação entre pesquisa e política (ao menos no âmbito nacional) foi não apenas considerada fora de propósito, mas também entendida como politicamente incorreta. Os pesquisadores do campo da educação encontraram-se presos entre a negatividade e a cumplicidade.

Criado o embate entre a pesquisa educacional e o contexto político, assim como crescia a suspeita da existência de viés liberal nas políticas educacionais, abriu-se um vácuo no campo de elaboração dessas políticas, que foi oportunamente preenchido por intelectuais da nova direita. Disso resultou uma "[...] (re)ascensão do discurso de uma direita econômica que se opunha ao intervencionismo e pregava a desregulamentação, descentralização e privatização" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 29) e o Estado-providência passou a ser posto em xeque, conforme explicam Lessard e Carpentier (2016, p. 29):

Os custos crescentes e aparentemente descontrolados da burocracia governamental, os problemas consideráveis encontrados durante a aplicação na prática das políticas públicas e o aumento da precariedade e do desemprego levaram vários grupos sociais a se questionarem sobre a utilização das verbas públicas.

Em termos de contexto mundial, na década de 1970 ocorrem a Guerra do Vietnã, a Crise dos Reféns no Irã, o escândalo de Watergate, dois choques do petróleo, grande inflação, políticas de combate à pobreza, contestações estudantis, movimentos contra culturais. Tudo isso contribuiu para o estabelecimento de uma realidade econômica, de certa forma, incerta (LESSARD; CARPENTIER, 2016). A partir de 1980, temas como raça, gênero, deficiência e orientação sexual tornaram-se variáveis primárias no debate do estabelecimento de uma sociedade mais justa, no lugar da análise de classes (BALL; MAINARDES, 2011, p. 82), e passaram a aparecer em documentos da Unesco e do Banco Mundial, no contexto da globalização dos mercados. Ao mesmo tempo se dá a substituição do discurso fordista pelo pós-fordista. Ball e Mainardes (2011, p. 189) escrevem que:

Na empresa pós-fordista, a produção recai sobre trabalhadores multi-habilitados, capazes de inovação e de desenvolvimento de processos e produtos, e é marcada por relações sociais informais e em rede e por hierarquias horizontais e laterais. As tarefas e processos decisórios são transferidos. A flexibilidade, a iniciativa e o trabalho de

equipe são recursos cruciais, portanto, o trabalho em si é um ativo-chave na produção.

Esse momento produz um modelo chamado de Novo Gerencialismo, assim caracterizado:

Sistemas de valores orientados ao cliente; decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia; busca por competitividade; ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas formas técnicas gerenciais, tais como gerência da qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos (GRH); autoritária; racionalidade técnica; competição; gerentes socializados genericamente, i.e., dentro da área dos valores da "gerência" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 200).

Acerca da denominação, o Novo Gerencialismo também é chamado de Nova Governança. Haecht (2008, *apud* LENOIR et al., 2016, p. 2) explica que se trata de:

[...] um modo de regulação política onde o Estado perde sua centralidade em benefício de parcerias diversas, sobretudo com o setor privado. Seus promotores militam pela introdução de dispositivos de descentralização e de desconcentração, a transformação do Estado redistributivo e intervencionista em Estado regulador e avaliador, o deslocamento da gestão do serviço público para uma gestão submetida aos princípios do mercado, etc. A ação pública torna-se o produto de negociações entre vários atores cujas estratégias e interesses devem ser conciliados [...] A noção de governança advém da análise das políticas públicas e remete desde 1975 à hipótese de uma crise de governabilidade dos Estados-providência (em suas muitas variantes). [...] Com a imposição de um modelo consensual "participativo", a deslegitimação do conflito redistributivo sendo assegurada, a ideologia do Estado social proativo que individualiza os direitos sociais coletivos e culpabiliza os membros dos grupos sociais fragilizados pode concretizar-se. No interior do modelo da governança, os termos de integração e de exclusão substituem os de igualdade e de desigualdade: a integração é relacionada à cidadania, os direitos cívicos e políticos e, mais ainda, a deveres comuns a todos. O acesso ao trabalho e ao ensino são apresentados como oportunidades que é preciso sermos capazes de aproveitar. O Estado, que deve assegurar a passagem de uma gestão de serviço público a uma gestão segundo os princípios do mercado, deve garantir a existência de bens como a educação e a saúde, mas não é obrigado a fornecê-los. [...] O esquema da governança supõe uma condução que exige a verificação *ex post* de que os objetivos atribuídos foram atingidos. Uma cultura da avaliação é implementada, baseada na produção de indicadores quantitativos por especialistas célebres, neutros e objetivos.

Pode-se dizer que o Novo Gerencialismo ou Nova Governança é sintoma de um novo modelo de liberalismo ou neoliberalismo que passou a ser notório no final do século XX, em que se verifica uma inversão entre finalidades e objetivos postulados no liberalismo clássico, tradicional ou distinto. Nessa

perspectiva, a finalidade do novo liberalismo ou liberalismo vulgar ou utilitarista é atender ao mercado (lucro) e o instrumento é a satisfação das necessidades humanas. Necessidades essas inculcadas pelo desejo de se alcançar uma "performance de excelência", por parte do trabalhador inserido num mercado extremamente individualista e competitivo, e manipuladas pelo desejo de consumo imediato, que o fetichismo pode produzir, muito ligado ao uso das tecnologias. Por conseguinte, o neoliberalismo "finaliza o instrumento e instrumentaliza a finalidade" (PASSET, 2003, *apud* LENOIR et al., 2016, p. 8).

Em termos de educação, o Novo Gerencialismo enfatiza, ainda:

[...] os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões de desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (BALL; MAINARDES, 2011, p. 199).

A passagem do Estado de Bem-Estar Social para o Novo Gerencialismo resultou na substituição do "velho critério de verdade, que orientava a ciência clássica" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 150), pelo critério da utilidade. "O conhecimento útil é aquele que serve para ganhar nas transações e negociações das quais se desenham as decisões" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 150). E na educação passou a vigorar um paradigma industrial e tecnológico.¹⁶

O Estado passa a ser Regulador/Avaliador, e a educação a ser vista não como um serviço público, mas como um bem privado, negócio regulado e

¹⁶ No paradigma tecnológico, busca-se promover um modo racional de conhecimento segundo uma abordagem técnico-sistêmica que foca a busca da eficácia dentro do empirismo e faz uso da mensuração, de acordo com um enfoque positivista. Buscam-se resultados apreciáveis com base em comportamentos predeterminados e observáveis. As exigências da sociedade determinam as competências a serem adquiridas e os valores dominantes não devem ser questionados. Promove-se "um processo de solução dos problemas que atomiza as questões, sem que se busque as situar em uma perspectiva global, tendendo assim para as desideologizar. A solução dos problemas é o produto de uma metodologia racional que depende unicamente de técnicas ou de tecnologias. [...] não se trata de uma questão de educação, mas de técnicas de ensino" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 112). Refere-se, assim, à eficácia, que está voltada mais para o como, sem se questionar o porquê da educação. O professor, nessa abordagem, é um engenheiro, preocupado em pensar e organizar situações pedagógicas. Dessa forma, segundo Bertrand e Valois (1994, p. 117), "o professor deixa de ser uma pessoa que ensina (paradigma racional) para passar a ser uma pessoa que pensa (paradigma tecnológico) e estrutura situações pedagógicas". Os especialistas ganham importância, "reïnham como mestres" (p. 112) e há a perpetuação de "uma concepção da democracia que se limita frequentemente a um método oligárquico de tomada de decisões" (p. 112). Busca-se "transmitir o desenvolvimento tecnológico e a utilização de tecnologias como imagem de criatividade" (p. 121).

avaliado pelo Estado. Ocorre uma pauperização das concepções morais na esfera pública e o princípio de bem comum fica sem sentido.

A ideia de cidadania focada no bem comum com base na coletividade foi substituída pela ideia de cidadania focada no bem individual com base na família. Por certo, pode-se dizer que o ideal de justiça social foi substituído pelo ideal de socialização genérica, em que a cultura do interesse do *self* e a competição são naturalizadas dentro da sociedade capitalista consumista. Em outras palavras, trata-se do individualismo competitivo do cidadão consumidor, sendo o profissionalismo substituído pela *performance* e a gratificação pelo serviço prestado substituída pela remuneração por *performance* – bonificação. O ideal de acessibilidade e igualdade em termos de educação foi trocado pela "noção de uniformidade nos conhecimentos básicos e de bom desempenho para o maior número possível de alunos" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 36).

Lessard e Carpentier (2016) ainda ressaltam que temas relacionados à organização de sistemas, análise de oferta e justiça social foram substituídos por outros como qualidade, avaliação, liderança e responsabilização/empoderamento, mediante autoavaliação e autorregulação, além da disciplinarização do sujeito, que deve prestar contas. O princípio de igualdade de oportunidades foi substituído pelo princípio de igualdade de resultados. O autointeresse passou a ser tomado como um instrumento de progresso material que ensina a respeitar resultados padronizados e não princípios fundamentados em valores do bem comum. Incentivos e recompensas são concedidos por desempenho. Os intelectuais humanísticos deram lugar à inteligência técnica; a lógica burocrática foi substituída pelo espírito empreendedor; o administrador controlador deu lugar ao administrador líder.

A eficácia aparece em forma de técnicas, por intermédio de modelos de normalização¹⁷ a serem seguidos, com o poder, quase que "redentor", na

¹⁷ "O paradigma industrial associa, à responsabilidade individual pelo destino de cada um e aos imperativos econômicos, uma ética particular através da qual a execução de um trabalho, independentemente do fato de ser interessante ou degradante, tornar-se uma condição de êxito (Forlin, 1970). A pessoa deve realizar o seu trabalho sem reclamar a fim de ser considerada normal. É neste contexto que se inscreve a valorização do domínio de si mesmo, da autodisciplina, do progresso pessoal e da competição (Toffler, 1990)"(BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 89). "O aluno deve ser socializado pelo consumo dos conhecimentos que lhe são

correção de problemas dentro da sala de aula. Ball e Carpentier (2016, p. 101) se referem à eficácia, dentro do Novo Gerencialismo, com a expressão "Paradigma da escola eficaz". Angus (1993) também faz referência à eficácia e explica:

[...] o trabalho sobre a eficácia também é, em grande medida, apanhado na armadilha do senso comum que possibilita sua apropriação pelo projeto hegemônico da Direita [...] que defende uma perspectiva isolacionista e apolítica para a educação, na qual supõe-se que os problemas educacionais podem ser resolvidos por meios técnicos e que a desigualdade pode ser administrada no interior das escolas e salas de aulas, desde que professores e alunos sigam os procedimentos escolares "corretos" e efetivos (*Apud* BALL; MAINARDES, 2011, p. 87).

No contexto global, o período entre o final dos anos de 1980 e o final dos anos de 1990 concerne ao:

[...] fim da Guerra Fria, à aceleração da globalização da atividade financeira, à automação e terceirização da atividade manufatureira, à perda de muitos empregos nos países ocidentais, à criação de grandes conjuntos comerciais transnacionais, a uma maior internacionalização das comunicações e da cultura, a um pluralismo religioso e político mais afirmado, ao surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, ao desenvolvimento exponencial de novos conhecimentos, tais como as neurociências, bem como uma dominação incontestável do liberalismo econômico (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 36).

Nesse panorama mundial, "os sistemas escolares da época foram novamente acusados de não conseguirem produzir cidadãos capazes de contribuir para esse novo mundo", como assinalam Lessard e Carpentier (2016, p. 37):

Em vários países, os governos e as populações demonstraram assim um verdadeiro desejo de mudanças rápidas nos meios escolares. Essa situação explica-se, em parte, pela ligação incontestável, na mente dos políticos e cidadãos, entre uma economia nacional competitiva e a qualidade do sistema educativo da nação.

Esse período foi marcado pelos seguintes fatores:

1) um discurso sobre a globalização, a sociedade e a economia do saber e sobre a necessidade de adaptar os sistemas educativos; 2) mudanças na governança dos sistemas educativos; 3) grandes enquetes internacionais e o aumento das avaliações; 4) o desenvolvimento de quase mercados em educação (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 37).

transmitidos no sentido de desenvolver as atitudes pertinentes a um funcionamento normal numa sociedade regularizada pelo paradigma industrial" (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 93).

Planos de ação foram propostos em diferentes relatórios internacionais (OCDE, 1997; DELORS 1996). As finalidades educativas propostas por essas organizações internacionais revelam as exigências relativas ao período:

[...] trata-se não tanto de garantir os conhecimentos básicos, mas sim de desenvolver as competências de alto nível impostas pela economia do saber, bem como pela globalização cultural e pelo pluralismo dos valores que ela revela. As competências em questão ultrapassam o *know-how* limitado que o exercício de um ofício ou de uma técnica requer. Essa exigência estende-se além da formação inicial. Com efeito, a economia do saber pede uma educação ao longo da vida inteira, pois ela se baseia na capacidade de inovar das empresas. Essas inovações, ao mesmo tempo tecnológicas e sociais, exigem uma mão de obra aprendente e criativa (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 38-39).

Após a Segunda Guerra Mundial foram criados a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Unidas Para Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BIRD), entre outros organismos internacionais, que nos anos 1980 redirecionaram suas orientações para as políticas educacionais de países emergentes numa perspectiva neoliberal, focando-as para a redução da pobreza no mundo.

A partir de 1970, as políticas educacionais recomendadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, ficaram subordinadas aos programas sociais de combate à pobreza, no que se denominou Política de Alívio da Pobreza (LIBÂNEO, 2013a). Trata-se de “pacotes educacionais” elaborados, em sua maioria, por economistas e executados por educadores, perdendo-se, assim, em qualidade. Libâneo (2013a) refere que a partir dessas políticas surgiu a orientação para a implantação de uma escola para a proteção social da pobreza, com a escola de ciclos, escola de tempo integral, a progressão continuada, o afrouxamento da avaliação de aprendizagem, a escola do acolhimento e da integração social. Segue análise feita por Libâneo (2013a, p. 3-4):

Não se trata de uma proposta humanitária; é que o aumento da pobreza no mundo não interessa hoje aos interesses globais do capitalismo. Neste guarda-chuva da escola de proteção social para os pobres vêm: a) um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) uma escola de conteúdos mínimos; c) uma aprendizagem controlada por testes; d) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos.

Por volta dos anos 1990, as orientações em torno do papel da educação para os grupos sociais menos favorecidos "passaram a incorporar temas como justiça, equidade, e inclusão, os quais deveriam figurar nas políticas educativas para países emergentes, em torno do mote *educação para alívio da pobreza*" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006 *apud* LIBÂNEO, 2016a, p. 45, grifo nosso). Desse modo, o pensamento político-econômico dos organismos internacionais fundamentou-se na tendência conhecida como neoliberalismo. Assim:

[...] no início da década de 1980, nos governos Thatcher e Reagan, surgiram algumas mudanças nas bases do pensamento político-econômico dos organismos internacionais, tendência conhecida como neoliberalismo, assentado no tripé desregulação, privatização e liberação dos mercados, com políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estado e mais mercado. Desse modo, os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como a educação e a saúde para a gestão do setor privado (LIBÂNEO, 2016a, p. 44).

É nesse contexto que se expandem as avaliações em larga escala, especialmente a partir dos anos de 1990, caracterizadas como avaliações quantitativas do desempenho dos sistemas educativos. Lessard e Carpentier (2016, p. 43) explicam como isso se dava:

Elas relacionavam os desempenhos das organizações escolares com, ao mesmo tempo, as características socioeconômicas dos públicos escolares escolhidos, as características gerais societárias, tais como o nível de desenvolvimento econômico dos países, e as condições de ensino analisadas através das políticas educativas e das práticas pedagógicas.

As enquetes internacionais levaram vários países a refletirem sobre o desempenho de seus sistemas escolares e assumirem novas políticas educativas para minimizar os problemas educativos. O número elevado de países participantes dessas enquetes demonstra o entusiasmo que elas causaram em escala mundial. O Program for International Student Assessment – PISA –, por exemplo, conta com 63 países parceiros, entre eles, o Brasil. Alguns fatores explicam o interesse pelas avaliações internacionais, assim como a sua expansão:

1) a busca de uma melhoria dos conhecimentos escolares adquiridos pelos alunos; 2) a preocupação em aprimorar sistemas escolares considerados como alavanca essenciais do desenvolvimento econômico; 3) as fortes pressões em um contexto econômico incerto, para a instauração de sistemas escolares eficientes e 4) em um contexto de prestação de contas, o desenvolvimento de novos sistemas de avaliação de aprendizados escolares (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 44).

A avaliação, a partir dessa lógica, revela-se uma ferramenta de transparência do sistema educativo, necessária para aumentar a eficácia desses sistemas, fortalecendo neles uma lógica industrial, de produção de competências. O sucesso ou o fracasso da classificação das escolas pode servir como critério de demanda dos pais, que se comportariam, nesse caso, como consumidores de escolas. Por conseguinte, a lógica da oferta, proveniente do Estado de Bem-estar Social, seria substituída pela lógica da demanda, oriunda do Novo Gerencialismo, e a prioridade de acessibilidade seria substituída pela obrigação de resultados (qualitativos e quantitativos).

Uma questão importante do Novo Gerencialismo é a busca de conciliação entre a centralidade e a descentralidade. A centralidade, existente no Estado de Bem-Estar Social, é substituída por uma descentralização relativa, no sentido de que o projeto educativo "[...] permanece nacional em suas linhas gerais (base nacional), mas se baseia cada vez mais em esferas e agentes locais submetidos a mecanismos de prestação de contas e à concorrência [...]" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 47). A gestão, que antes era focada nos recursos, agora se centra nas "estratégias de mudança alicerçadas, ao mesmo tempo, na obrigação de resultados e na prestação de contas, e também na organização aprendente" (i. e, no comprometimento dos agentes) (LESSARD; PORTELANCE, 2000 *apud* LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 48).

1.2.2 As influências da nova forma de gerencialismo na Educação

O Novo Gerencialismo descrito no tópico anterior se projeta nas orientações curriculares para os sistemas escolares, destacando-se entre elas o currículo instrumental ou de resultados, a introdução dos ciclos de

escolarização e desenvolvimento e a subordinação dos objetivos educacionais ao sistema de avaliação em larga escala.

Autores como Freitas (2002), Evangelista (2013) e Libâneo (2014b) estudaram o impacto no currículo escolar das orientações dos mencionados organismos internacionais. Para Libâneo (2013b, p. 60), nesse contexto de Novo Gerencialismo, os “pacotes educacionais” passaram a ser elaborados, em sua maioria, por economistas e executados por educadores, perdendo-se, assim, a qualidade. As políticas educacionais voltaram-se para a valorização do “desenvolvimento de competências em detrimento dos conteúdos”, o que significava um empobrecimento da própria escola, que acabava por promover a exclusão social. Por consequência, tal situação revelava na escola um dualismo perverso, assim descrito por Libâneo (2012b, p. 16):

[...] num extremo estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Em 1990, em Joemtien, na Tailândia, era aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência Mundial, com vistas a acabar com o analfabetismo de 1990 até o ano de 2000. Nesse contexto, explicita Libâneo (2016a, p. 45):

[...] que aprender de fato significa *aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões, valores* e, por isso, *a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o que se requer sistemas de avaliação de desempenho* (Grifo do autor).

"Avaliação de desempenho" implica a "formação por competências". Propõem-se, na sequência, a pedagogia diferenciada de Perrenoud e a de educação assentada no sistema de ciclos.

A proposta de Perrenoud acerca da pedagogia diferenciada é explicada por Ferreira (2013, p. 85-86). Em suas palavras:

[...] Perrenoud centraliza os seus estudos nas questões das desigualdades sociais argumentando que essas se materializam, no interior das instituições de ensino, como fracasso escolar. Preocupado com essa questão de natureza sociológica, propõe um modelo de funcionamento escolar fundamentado na abordagem pedagógica defendida e nomeada por ele de "pedagogia diferenciada", com o objetivo de construir nos estudantes

competências para a solução dos seus problemas cotidianos. Entretanto, para que esse tipo de abordagem pedagógica seja eficiente, faz-se necessário que as instituições de ensino modifiquem a sua forma de funcionamento, tanto na esfera micro, isto é, na sala de aula, como na esfera macro, o currículo. Desse modo, Perrenoud oferece-nos como modelo de organização escolar o que denomina de “ciclos de aprendizagem”.

Segundo Ferreira (2013, p. 87), para Perrenoud "pedagogia diferenciada" é aquela que busca um ensino individualizado, "ensino que tem o compromisso em se adequar às diferentes características individuais de cada aluno". Diz respeito ao ensino que "não aceita a existência nos estabelecimentos escolares do que ele denomina como sendo uma indiferença às diferenças" (FERREIRA, 2013, p. 87). Por conseguinte, a solução para o combate ao fracasso, na proposta do Perrenoud, seria a utilização dessa pedagogia diferenciada, sustentada na escola e organizada sob a forma de sistema de ciclos.

Acerca disso cabe observar que o Ciclo de Formação e de Desenvolvimento Humano apareceu, nos pacotes educacionais, como um imperativo a ser internalizado por diretores de escola, professores, técnicos de educação.

Segue uma análise desse momento feita por Libâneo (2013b, p. 56):

Os documentos dos organismos internacionais têm, assim, o propósito de difundir modelos cognitivos culturais a serem internalizados pela população, pelos diretores de escola, professores, técnicos de educação, com extenso uso da mídia. Ou seja, concepções e conceitos globais, normas e procedimentos vão fazendo a cabeça dessas pessoas, as quais os assimilam cognitivamente por estratégias de comunicação.

Cabe ainda a observação de que, durante esse processo de implantação de ciclos, a resistência a tudo que pudesse representar o modelo tradicional de ensino – focado no critério de conteúdos adquiridos por série, o que determinaria o fluxo da forma de organização seriada – acabou por fortalecer o ideário da escola organizada sob a forma de ciclos e resultou na valorização dos critérios da socialização e sociabilidade,¹⁸ às vezes deixando os conteúdos

¹⁸ "O termo 'sociabilidade' está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espço destinado à convivência dos alunos, à experiência de socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e pela psicologia" (MIRANDA, 2005, p.641). Isso muda o conceito de escola ou a noção de socialização mediada pela escola, visto que "o importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam

em plano secundário. A adesão a essa nova forma de organização era quase que obrigatória ao professor, visto o constrangimento que causava em ser tomado como professor tradicional ou antiquado diante dessa nova realidade.

1.2.2.1 O currículo de resultados

As propostas curriculares para os sistemas de ensino são historicamente contextualizadas e tendem a vincular-se a paradigmas educacionais vigentes no momento de sua formulação e disseminação.

Acerca dos objetivos e funções da escola nos últimos vinte anos, Libâneo (2014a) aponta as três linhas de orientação curricular com mais evidência em relação às finalidades da escola. São as seguintes:

a) a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para um currículo de resultados imediatistas, associado a uma escola de integração social; b) a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural; c) a orientação sócio-histórico-cultural que busca articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (LIBÂNEO, 2014a, p. 4).

Dentre as orientações curriculares citadas, vale destacar a primeira, por ter sido "dominante no sistema de ensino brasileiro em decorrência da subordinação das políticas educacionais a orientações de organismos internacionais multilaterais" (LIBÂNEO, 2014a, p. 4).

Libâneo (2014a, p. 4) também evidencia os dois modelos de currículo presentes nos documentos desses organismos:

O primeiro é o currículo instrumental, ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e ao emprego, na verdade um "kit" de habilidades de sobrevivência para a redução da pobreza e adequar os indivíduos às exigências do desenvolvimento econômico. O segundo é modelo de currículo de convívio e acolhimento social focado na experiência corrente dos alunos, na inclusão social, nos ritmos individuais de aprendizagem, frequentemente reduzido ao provimento na escola de vivências de integração socialização social visando formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Na verdade, esses dois tipos de currículo se complementam e constituem a orientação curricular de sistemas

desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação e valores sociais" (MIRANDA, 2005, p.642-643).

escolares estaduais e municipais, com o monitoramento do Ministério da Educação. Muitas das orientações baseadas nesses modelos foram assumidas pelo governo brasileiro desde 1990 aos dias atuais e há razões para crer que, na atual gestão do MEC, elas estão incorporadas às políticas educacionais oficiais.

Tais orientações curriculares revelam referenciais, a respeito da qualidade de ensino, que estão fundamentados em pelo menos uma teoria educacional – a educação tecnicista. Esse tipo de educação atribui-lhe a tarefa utilitarista de preparar a mão de obra necessária para o mercado produtor e consumidor.

Disso resulta a valorização de uma educação instrumental-pragmática, de busca de resultados imediatos por meio da avaliação de competências, em detrimento de uma educação que se pautar na formação global, na apropriação de conhecimento teórico-científico, que leve em conta o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade.

A educação tecnicista tem sua origem no eficientismo, que é uma perspectiva curricular que se iniciou no começo do século XX, em "defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia", conforme apontam Lopes e Macedo (2011, p. 22). As autoras referem-se a esse currículo como um tipo de programa que valoriza o treino por intermédio de objetivos a serem alcançados e tarefas a serem cumpridas em detrimento da reflexão, no que diz respeito ao valor da disciplina para a formação dos alunos. Segue texto das autoras explicando como se constitui esse tipo de currículo:

A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

O modelo de currículo de convívio e acolhimento social, conforme reitera Libâneo (2016c), é derivado de matrizes ideológicas e políticas inscritas em documentos de organismos internacionais, conforme já mencionado. No bojo das políticas de redução da pobreza, visa ao atendimento a populações

pobres ou em situação de vulnerabilidade social, num ambiente organizado para prover experiências socioeducativas de integração social e acolhimento social, incluindo o currículo de resultados (LIBÂNEO, 2016c).

Libâneo (2014a, p. 5) ainda ressalta que a diversidade social é algo que tem sido cada vez mais incorporado pelo MEC, tornando-se "o princípio orientador das políticas e diretrizes do MEC", a partir da década de 1990. Diante disso, percebe-se que a proposta de sistema de ciclos atende à necessidade de se compatibilizar a democratização do Ensino Fundamental com a inclusão social. Isso porque o critério de avaliação deixa de ser vinculado a conhecimentos e conteúdos apropriados pelos alunos, e o vínculo entre aluno e escolaridade passa a ser focado no critério de permanência, convivência, socialidade. Com isso, o objetivo da aprendizagem fica mais focado em conteúdos mínimos, muito relacionados aos cobrados nos exames diagnósticos e de verificação.

1.2.2.2 Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano

A ideia de ciclos foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96, Art. 23 e Art. 32, § 1º), conforme segue:

Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

- Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

- Art. 32. § 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

A escola por ciclos pressupõe as “competências”. Estas, por sua vez, estão associadas ao currículo instrumental, que atende aos interesses do neoliberalismo, ligados às organizações multilaterais e Banco Mundial.

Goiânia não ficou fora desse contexto. Em 1998, por meio do documento nomeado de "Projeto Escola para o Século XXI" (1998), que faz parte dos pacotes educacionais aliados aos objetivos de acabar com o analfabetismo (a partir dos conteúdos versados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – 1990), foi implantado, gradualmente, o sistema de

ciclos no município, começando pelo Ciclo I, depois Ciclo II e, por último, Ciclo III. Nas “diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência”, aponta-se que:

[...] pesquisas feitas sobre a SME e a RME localizam as interferências das discussões internacionais (Dentre as mais marcantes, a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no início da década de 1990, que foi organizada e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial) e construção de políticas que se delinearão como diretrizes para as atuações do Poder Executivo no campo educacional. De forma geral, sobre essa afirmação, é importante ressaltar as orientações do Banco Mundial para as políticas públicas sobre educação no Brasil e países em desenvolvimento (GOIÂNIA, 2008c, p.10-11).

Ligando o tema do surgimento do sistema de ciclos à proposta pedagógica da SME, pode-se dizer, com base em publicações sobre o tema, que a imperiosidade da adoção do sistema de ciclos veio com a divulgação dos PCNs. Em 1998, como já foi visto, inicia-se a implantação do sistema de ciclos – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano – nas escolas da Rede Municipal em Goiânia.

Para Miranda (2005), a gênese da ideia de ciclos de escolarização, de certa forma, está articulada com a concepção de escola como instância socializadora. Segundo essa estudiosa, durante o século XX, com o surgimento do movimento da Escola Nova na Europa e nos Estados Unidos, houve um movimento de repúdio a tudo que se apresentasse como "tradicional". "Novos modelos, propostas, teorias, justificações apresentam-se e vão, pouco a pouco, consolidando uma mudança no modo de conceber a escola [...]" (MIRANDA, 2005, p. 641).

Os ciclos de formação aparecem, portanto, em tal contexto como uma alternativa de se compatibilizar a democratização do Ensino Fundamental com a inclusão social, pois o critério de avaliação focado nos conhecimentos e conteúdos apropriados pelo aluno no período em que se encontrava – série (seriação) – deixa de existir, dando espaço ao critério da simples permanência – convívio e acolhimento. Os alunos são agrupados por faixa etária e só podem ser reprovados ao final de cada ciclo, cuja duração é três anos em Goiânia (GOIÂNIA, 2009, p. 31). Ocorre, portanto, uma espécie de "promoção

automática" ou "progressão continuada" justificada pela necessidade da não reprovação, que geraria a exclusão de alunos da educação formal.

A concepção de uma escola organizada por ciclos dinamiza o fluxo dos alunos na rede pública, que não terão mais as barreiras do princípio do conhecimento. Na interpretação de Miranda (2005, p. 649), evitando-se a reprovação, o aluno pode usufruir o que a escola oferece, tendo oportunidade de “[...] compartilhar a experiência da escola, de viver o tempo da escola, de conviver com outras crianças e adolescentes próximos de sua idade”.

Quando se pensou em reformular a escola e propor uma redefinição dos tempos e espaços escolares, veio à tona a escola de tempo integral. Desse modo, a democratização da escola significou não só o acesso à escola, mas o provimento ao estudante de mais tempo de permanência na escola. Por certo, a democratização da escola de tempo integral ocorre mediante a legitimação de acesso e permanência no espaço escolar – socialidade –, em detrimento da legitimação do princípio do conhecimento.

Desse modo, não se trata de uma proposta de educação na sua integralidade, em que entra a mediação do conhecimento teórico e cotidiano, no sentido de favorecer o desenvolvimento das capacidades intelectuais humanas (de acordo com Vigotski, estas seriam as funções psicológicas superiores), mas de uma proposta de integralidade como oferta de tempo de permanência na escola, tempo esse voltado à socialidade, a convivência.

Longe de ser orientada no critério da formação global, essa escola é então orientada por uma noção de socialidade que renuncia a mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental, sendo a "socialidade *per se*" (MIRANDA, 2005, p. 642) o seu critério. O que importa é a permanência do aluno na escola.

Freitas (2002), em uma síntese sobre o processo de avaliação em escolas em modalidade de ciclos, argumenta que não se trata apenas de uma questão de dinamização de fluxo, mas uma questão economicista de custo de fluxo (custo/benefício). A presença de um Estado Mínimo é descentralizador em termos de recursos e oferta, mas centralizador em termos de avaliação de resultados e prestação de contas. Assim, segundo o autor:

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar “mesmo sem aprendizagem”, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série).

A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial. Não é que esteja errada a preocupação com os gastos, é que em educação esta visão não é suficiente – não pode ser ponto de chegada. Esta visão economicista da qualidade faz com que jamais seja colocada, para as políticas públicas neoliberais, a questão [...] das finalidades formativas da educação (FREITAS, 2002, p. 306-307).

Segundo Lenoir (2013), tratar das finalidades de um sistema educativo requer situar-se, antes de tudo, no plano do discurso político-ideológico, que diz respeito a concepções de homem, mundo, sociedade, modos de produção, de relação de poder, de valores, cultura, educação etc. Nessa perspectiva, o Ciclo de Formação e de Desenvolvimento Humano foi sendo incorporado na subjetividade dos diretores de escola, professores e técnicos de educação como modelo a ser seguido ou cumprido.

Deve-se observar ainda que a formação de “professores tarefeiros” foi uma estratégia adotada pelo Banco Mundial (política educacional pós-Jomtien, 1990), na qual se optou por uma formação docente aligeirada, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário. Assim, forma-se o professor “assistente tarefeiro”, que munido do seu *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD) vai atuar como um verdadeiro professor assistente cumpridor de tarefas.

A escolha dos pressupostos da teoria histórico-cultural no bojo da proposta de sistemas de ciclos, como justificativa teórica para tal, talvez esteja fundamentada no fato de que, antes mesmo de a SME optar pela modalidade de ciclos, Vigotski – autor da matriz do conhecimento fundamentada no materialismo histórico e dialético – já era um autor cujas ideias-chave relacionadas ao desenvolvimento potencial já haviam se tornado notórias no meio acadêmico, desde a década de 1990, conforme se observa nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano” (GOIÂNIA, 2009, p. 62):

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, as aprendizagens que o educando realiza em seu cotidiano antecipam-se ao seu desenvolvimento, desafiando-o a novas aprendizagens e à construção de novos conhecimentos. [...] O educador precisa reconhecer o nível de desenvolvimento real do educando para propor atividades que incidam na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, possibilitando-lhes o seu desenvolvimento potencial.

Apesar disso, segundo Braga (2009, p. 60), a análise dos documentos anteriores permite concluir que as propostas frequentemente faziam menção a Piaget, sugerindo, desse modo, a ocorrência nas propostas pedagógicas da SME de um “ecletismo teórico” (BRAGA, 2009, p. 60): o entrelaçamento de concepções teóricas, em um determinado momento, de uma piagetização, com o construtivismo, e de uma vigotskização, com o sociointeracionismo.

Importante destacar que em ambas as concepções o indivíduo é colocado como sujeito ativo do conhecimento, desde que, por um lado, segundo Piaget, sejam respeitados seus estágios de desenvolvimento, ou, por outro lado, de acordo com Vigotski, seja trabalhado o seu potencial de aprendizagem no momento da atividade de aprendizagem (estudo). Ou seja, para Piaget o desenvolvimento (estágios de desenvolvimento) é que antecede a aprendizagem, sendo a condição para que a aprendizagem aconteça (MELLO, 2004, p. 142). Para Vigotski, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, visto que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem (ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial) (MELLO, 2004, p. 143).

Portanto, como se nota, a proposta do sistema de ciclos conta com autores cujas abordagens são racionalistas, ou seja, consideram o sujeito do conhecimento como ativo, autônomo – não um ser passivo e "receptor" do conhecimento –, fugindo, assim, do estigma do tradicionalismo em educação, tão característico das abordagens positivistas.

A justificativa para a presença de Piaget na proposta do sistema de ciclos está no fato de que esse pesquisador fundamenta as suas pesquisas nos estágios de vida, que são cronológicos e apresentam características próprias e relativas às idades. Por conseguinte, os agrupamentos devem ter como critério de formação as idades, em vez da aquisição de conteúdos por séries. As vivências e os pares devem ser respeitados, a aprendizagem deve percorrer "dentro do seu tempo certo", considerando o limite de idades ou vivências.

A justificativa da presença de Vigotski na proposta dos ciclos está no fato de que a teoria sociocultural, conforme realçam os documentos da SME, valoriza as culturas particulares, o conhecimento cotidiano, as práticas linguísticas e discursivas locais e a experiência social e participativa. Com isso, abre-se espaço na escola para a comunhão de experiências comuns e o acolhimento à diversidade, num clima de solidariedade.

Esse "ecletismo teórico" concorre para uma diminuição no fluxo de conteúdos científicos e para o aumento no fluxo de conteúdos cotidianos ou espontâneos, o que só vem a fortalecer a ideia de escola do acolhimento e da integração social, uma vez que a "barreira da cobrança de conteúdos" perde espaço para "o lugar de compartilhar experiências".

O máximo que a escola "cobra" em relação a conteúdos e conhecimentos diz respeito, dessa forma, a competências a serem adquiridas para o atendimento às demandas das metas propostas de currículo instrumental, ou de resultados imediatos que estão estreitamente ligados à formação de consumidores e mão de obra produtiva para o mercado, ou mesmo às avaliações verificativas, que têm o objetivo de gerar indicadores de aprendizagem em esfera local e mundial.

1.2.2.3 A questão das avaliações externas nas propostas pedagógicas da SME – Ciclo I

A realização de exames de verificação nas escolas é algo que se naturalizou nas escolas, tornando-se elemento constitutivo das atividades rotineiras que compõem o processo de ensino-aprendizagem no contexto do Novo Gerencialismo, em busca do currículo de resultados imediatos.

Para "mensurar" a qualidade da educação pública, em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –,¹⁹ que se tornou o propagador da avaliação externa, revelando a preocupação com os resultados das escolas públicas.

Em nível global, as avaliações em larga escala já eram uma tendência, desde a década de 1990, sustentadas pelas reformas educacionais mantidas por organismos internacionais. Logo, a justificativa para a utilização desse tipo de avaliação é de que se trata de parâmetro para o planejamento no caminho da busca qualidade e da responsabilização do poder público em relação aos serviços educacionais prestados à população (GUIMARÃES, 2013, p. 191).

A Provinha Brasil é uma avaliação anual, diagnóstica, que tem por objetivo investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. É aplicada no segundo ano, turma B do Ciclo I, duas vezes ao ano – uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre.

A Provinha Brasil tem caráter censitário e é aberta a todos os alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental, mas não é uma avaliação externa, de caráter obrigatório, ficando a sua adesão a cargo das Secretarias de Educação. A análise dos resultados pode ser feita pelos próprios professores, por meio do Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e faz parte do *kit* Provinha Brasil. Observa-se que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído

¹⁹Foi formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir "a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino". Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, visou assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (turma C do Ciclo I), conforme uma das metas previstas pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, referente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.²⁰

Para entender melhor esse assunto, é preciso lembrar que o BM, juntamente com a ONU, a Unesco e a Unicef, elabora e orienta metas de programas educacionais ligadas ao neoliberalismo. Nesse contexto se deram eventos mundiais ligados à educação, como é o caso da "Declaração Mundial de Educação para Todos", ocorrido em Jomtien, na Tailândia – 1990; "Educação para Todos", Fórum Mundial de Dacar, no Senegal – 2000; "Fórum Mundial da Educação", ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul – 2005.

No decorrer desses movimentos surgiu um compromisso global em termos de educação para todos, chamado de "Todos pela Educação". Uma estratégia utilizada pelo BM para controlar essa busca de educação para todos foi a orientação de se realizar exames de larga escala, com conteúdos determinados em busca de uma qualidade de educação básica que atingisse o fim de instrumentação ou aparelhamento para o Estado, atendendo, assim, ao objetivo principal de desenvolvimento econômico da sociedade globalizada neoliberal.

Nesse contexto de busca de educação instrumental e com base em resultados avaliados em avaliação de larga escala é que surgiram os exames de verificação: ANA (2013), Provinha Brasil (que não é classificatória, é externa, mas que em sua constituição possui caráter de exame de verificação – 2008), Prova Brasil (2005), Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (criado em 1998 como um exame de qualidade da educação nacional até o Ensino Fundamental, mas que começou a vigorar em 2009 como meio de acesso à universidade); e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (2004).²¹

²⁰ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>.

²¹ É necessário notar que a realização de exames de larga escala é uma estratégia por parte do Estado Mínimo de regular a "qualidade da educação" dentro da proposta de educação instrumental. Os resultados obtidos servem de parâmetro para a responsabilização das escolas, uma vez que o Estado é mínimo em termos de assunção da responsabilidade da educação pública, sendo esta responsabilidade transferida para as escolas. No Estado Mínimo, este assume o papel de regulador da qualidade de educação, seja por intermédio da

O PNAIC é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 58). A Provinha Brasil, apesar de não gerar índices, funciona como uma "ferramenta paralela" de aferimento de resultados utilizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que desde a sua criação, em 1990, tem por meta produzir indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Em 2008 ocorreu a primeira aplicação da Provinha Brasil. Portanto, tem praticamente dez anos de existência.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação anual, obrigatória e externa, ou seja, é uma prova aplicada por agentes externos à rede escolar – no caso, o Inep –, que também recolhe e divulga os dados. A ANA é censitária e avalia habilidades em Língua Portuguesa, ligadas à leitura, à escrita, e em Matemática. É aplicada no terceiro ano do Ensino Fundamental (turma C do Ciclo I), e os resultados são analisados e publicados pelo Inep. Essa modalidade permite que se avalie o sistema escolar como um todo. Serve, portanto, para pautar a definição de políticas públicas relativas à alfabetização. A ANA foi criada pelo MEC em 2013, tendo, assim, praticamente cinco anos de existência (HONORATO, 2014).

1.2.2.4 O professor no contexto do "Novo Gerencialismo"

Em uma retrospectiva histórica a respeito do papel do professor a partir do início do século XXI, observa-se que ele esteve vinculado ao papel que a educação escolar desempenhou e desempenha na sociedade. Segundo Charlot (2013, p. 94), "até a década de 50 do século XX, a escola primária cumpre [o papel de Estado Educador]" (CHARLOT, 2013, p. 94). A sociedade

elaboração e orientação de metas e programas educacionais ligados ao neoliberalismo ou mediante exames que verificam resultados em larga escala, ambos normalmente guiados pelas organizações multilaterais citadas acima. O compromisso "Todos pela Educação" pode ser considerado um projeto ligado à alfabetização, inserido neste contexto de Estado Mínimo, no qual se busca assegurar o direito à Educação Básica para todos os cidadãos brasileiros até 2022, ano em que se comemora o bicentenário da Independência do Brasil.

era vista como "naturalmente composta" e a educação aparece como uma instância social que está inserida nela. Charlot (2013, p. 94) assim analisa:

Em tal configuração socioescolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula são claramente definidos e estáveis. O professor é mal pago e respeitado e sabe qual é a sua função social e as suas práticas em sala de aula.

Segundo o mesmo autor, a partir dos anos 1960-1970, na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social, e as contradições sociais vieram a penetrar nela (Estado Desenvolvimentista). Três aspectos apontam tal situação: em primeiro lugar, a questão da concorrência entre os alunos em termos de boas notas e bons diplomas, o que garantiria uma vaga no mercado; em segundo lugar, novas camadas sociais ingressam na escola, em particular na segunda fase do Ensino Fundamental, e esses "*novos alunos* encontram dificuldades para entender as exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e às disciplinas" (CHARLOT, 2013, p. 97); em terceiro lugar, os professores sofrem pressões sociais, que nas palavras de Charlot (2013) significa que:

Já que os resultados dos alunos são mais importantes para as famílias e para "o futuro do país", os professores são vigiados, criticados. Vai se multiplicando o discurso sobre a escola, mas também sobre os professores. No entanto, os salários dos professores permanecem baixos e, no Brasil, muito baixos. [...] Por todas essas razões, a contradição entra na escola e desestabiliza a função docente. A sociedade tende a empurrar aos próprios professores a responsabilidade dessas contradições (CHARLOT, 2013, p. 97- 98, grifo do autor).

A partir das décadas de 1980-1990, as novas lógicas neoliberais ligadas à globalização se constituíram no cenário mundial e dizem respeito a três fatores: 1) passa a haver uma exigência em termos de eficácia e da qualidade da ação e da produção social, inclusive relacionada à educação; 2) cresce a exigência em termos de ampliação de formação, que corresponde à formação em nível superior – com efeito, também crescem as exigências em termos da qualidade do Ensino Fundamental; 3) a "ideologia neoliberal impõe a ideia de que a *lei do mercado* é o melhor meio e até o único, para alcançar eficácia e qualidade" (CHARLOT, 2013, p. 99, grifo do autor).

Como é um período em que ocorre a expansão das privatizações e há um recuo do Estado, na função de Regulador, inserido nesse contexto, o professor, segundo as palavras de Charlot (2013, p. 99-100):

[...] não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver problemas. A injunção passou a ser: "Faça o que quiser, mas resolva aquele problema". O professor ganhou uma autonomia profissional, mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular, pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica uma mudança identitária do professor.

Para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar a sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido.

Nota-se, assim, que as exigências e condições do trabalho do professor revelam a precarização do seu trabalho, que está cada vez mais ligado à aquisição de competências para cumprir as demandas da escola. Segundo Gomes et al. (2012, p. 276):

Apesar da proclamada valorização docente presente na Constituição Federal promulgada em 1988, no artigo 206, inciso cinco, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, não é isso que encontramos na prática. O que se percebe é precisamente a desvalorização engendrada por uma série de fatores, tais como: as transformações no mundo do trabalho acompanhadas das políticas neoliberais, tais como redução do orçamento; políticas de controle do déficit fiscal; omissão do Estado nas questões sociais.

Também Saviani (2008, *apud* GOMES et al., 2012, p. 276) se refere a essa situação de precarização do trabalho docente – "um professor ágil, leve, flexível) –, tendo em vista ser "uma formação inicial ligeira, de curta duração e baixo custo" (SAVIANI, 2008, *apud* GOMES et al., 2012, p. 276).

Para Martins e Duarte (2006, p. 42), tal forma de formação aligeirada leva à valorização do "conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação [em detrimento daquele] proveniente dos livros e das teorias".

Além de se notar uma formação docente inicial aligeirada, com duração e custo reduzidos, e diminuição da reflexão do professor a respeito da sua prática, vê-se também uma precarização do trabalho docente ligada à concepção de empregabilidade na sociedade neoliberal, como analisa Cardozo (2008, *apud* GOMES et al., 2012, p. 278):

Os trabalhadores precarizados – subcontratados, temporários, por conta própria – são levados a incorporar a flexibilidade e a rotatividade como instrumentos de manutenção de sua empregabilidade. Os desempregados, além de assumirem a culpa pela situação de ser sem-emprego, são encorajados a usar a criatividade para inventar o próprio trabalho.

Nesse contexto de rotatividade e terceirização da mão de obra docente, o aumento de contratos temporários nas redes públicas de ensino, em alguns estados, chega ao número correspondente ao de trabalhadores efetivos (OLIVEIRA, 2004). Além disso, se verificam o arrocho salarial, o não atendimento ao piso salarial nacional e a ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários. Afora isso, os sindicatos passam a mostrar sinais de fragilidade e começa a haver queda nas taxas de sindicalização. De sua parte, os empresários aproveitam o momento para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. As legislações social e trabalhista também se mostram mais flexíveis, e o reduzido número de greves explicita o crescente grau de autonomia das empresas (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Diante desse panorama, segundo Gomes et al. (2012, p. 279), "[...] são evidentes os prejuízos pedagógicos, pois os professores não recebem qualquer benefício. A alta rotatividade também é corriqueira, uma vez que os professores não criam vínculos com aquele espaço educativo". Acerca disso, alertam os autores que o trabalho docente não se reduz apenas à prática pedagógica, uma vez que exige também fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho do professor, estrutura física das escolas, organização do tempo e espaço, jornada de trabalho adequada, salários compatíveis, plano de carreira etc. Na ausência dessas condições materiais, é provável que os professores não se reconheçam no produto do seu trabalho.

Tudo isso contribui para a desprofissionalização e proletarização do trabalho docente, que perde em termos de especificidade da profissão e em

relação ao controle sobre o produto do seu trabalho. Em decorrência disso, essa precarização é sentida nas instituições, seja de ensino básico ou superior.

Em tais circunstâncias, segundo Camargo e Rosa (2018), vê-se aparecer o mal-estar docente, o que corresponde a um comprometimento da saúde do professor ligado às precárias condições materiais de formação e trabalho. Segundo as palavras das autoras:

As precárias condições materiais de formação e de trabalho dos professores, a crescente desvalorização do trabalho pedagógico no interior da escola ao mesmo tempo em que se culpabiliza o professor pelo fracasso escolar, formam um conjunto de fatores que têm colaborado não só para o agravamento dos problemas escolares, mas também no que diz respeito ao comprometimento da saúde física e mental individual dos professores e uma destas formas de adoecimento é conhecida como "[...] mal-estar docente, que gera a crise de identidade nos professores e os conduz a diferentes reações" (MARTINS, 2011, *apud* CAMARGO; ROSA, 2018, p. 295).

Saviani (2011) considera que as condições de trabalho exercem uma influência decisiva na formação, uma vez que elas têm uma ligação explícita com o valor da profissão. Diz o autor:

Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

De acordo ainda com o mesmo autor, "[...] para se garantir uma formação consistente para se assegurar condições adequadas de trabalho é necessária a provisão dos recursos financeiros correspondentes [...]" (SAVIANI, 2011, p. 17).

Sendo assim, quando se pensa na RME de Goiânia, deve ficar claro que a formação dos professores é de sua responsabilidade, o que significa a oferta de cursos de formação no que tange a sua proposta de ensino.²² Vale o registro, nesse sentido, de que a SME de Goiânia embasa a sua proposta de educação nos pressupostos de Vigotski, e esta não pode ser aplicada de forma "automática" e "linear", mesmo que os professores tenham uma formação continuada de qualidade.

²² Os cursos de formação oferecidos pela RME de Goiânia farão parte do terceiro eixo de análise desta pesquisa.

Acerca do processo de internalização de teorias da educação e processos pedagógicos por parte dos educadores, é necessário dizer que se trata de algo complexo e mediado por conhecimentos que são apropriados ao longo de sua práxis, que sofre influências de fatores ligados a sua história de vida, concepções de mundo, formação ao longo da carreira etc. Ademais, o uso de práticas de ensino por parte dos professores nem sempre se dá de forma consciente e com base em uma fundamentação teórica que os auxilie nas suas tomadas de decisão, e isso os leva a fazer uso de ecletismos e sincretismos que, muitas vezes, eles nem se dão conta.

Alves e Oliveira (2012) defendem a ideia de que as teorias não estabelecem modelos, mas são apropriadas pelas pessoas que pretendem estabelecê-los, em ações que serviriam para indicar o que é certo e o que deve ser feito, isto é, em práticas que explicitariam a outras práticas o que devem fazer, que caminho tomar. Entendem essas as autoras que o importante não é achar "culpados" diante do aparecimento de "falhas" por parte de quem faz uso da teoria, mas entender esse processo inserido na sua complexidade, levando em conta os aspectos determinantes envolvidos, na sua totalidade. Nas palavras das autoras:

[...] as teorias não estabelecem propriamente modelos, elas são apropriadas por aqueles que pretendem estabelecê-los, em ações que serviriam para determinar o que é certo e o que deve ser feito, ou seja, em práticas que indicariam a outras práticas o que devem fazer. Ainda de acordo com essa concepção, os problemas não resolvidos da realidade seriam sempre culpa de quem não entende ou não sabe usar as "boas propostas" e determinações, sempre bem pensadas, por um certo uso prático que se faz de teorias. No entanto, defendemos aqui outra compreensão dessa relação: em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, pensamos ser mais apropriado e profícuo compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que dão origem às *práticas teóricas* educacionais cotidianas, incluindo entre os fios dessas redes – porque sempre aí estão – aqueles que são pensados em processos oficiais, determinadores de currículos (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 63).

Pode-se afirmar, dessa forma, que teorias psicológicas/pedagógicas perpassam a escola, o que não significa que elas penetrem no trabalho dos professores. Ou seja, as teorias não produzem necessariamente boas práticas de ensino. É a didática que vai fazer essa mediação entre as teorias

psicológicas, pedagógicas e prática pedagógica. Para tanto, Libâneo (2008, p. 67) se refere ao papel da didática:

[...] a didática estuda o processo de ensino que consiste nos modos e condições de assegurar aos alunos a interiorização, pelo processo de comunicação, dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades mentais. Estes modos e condições são os planos e programas das matérias, os métodos e meios de ensino, as formas organizativas do ensino, o papel educativo do processo docente, assim como as condições que propiciam o trabalho ativo e criador dos alunos, e seu desenvolvimento intelectual.

O esclarecimento em relação a aspectos da didática relacionados à teoria histórico-cultural é um assunto que precisa estar presente nos cursos de formação oferecidos pela SME para a rede como um todo. O conhecimento trabalhado nos cursos de formação não significa "uma aplicação linear" desse conhecimento na prática escolar, mas a possibilidade de se fazer reflexões por parte dos professores, para que mostrem caminhos viáveis de se dispor de uma prática mais fundamentada e esclarecida em termos daquilo que se objetiva fazer com base na proposta da própria rede, daquilo que se faz e daquilo que ainda não se faz, e por que não se consegue fazer.

Abordou-se, assim, neste primeiro capítulo da dissertação, a Proposta Político-Pedagógica do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino. Para tanto, realizou-se uma análise do percurso das ideias de Vigotski com foco na Proposta de Ciclos de Formação e Concepção de Alfabetização na RME, baseada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2009.

Também se produziu um estudo sobre o contexto das reformas educativas mundiais a partir dos anos 1990 e a conexão com as propostas pedagógicas da SME, relacionando as formas de gerencialismo: do Estado Educador ao Estado Regulador/Avaliador e as influências da nova forma de gerencialismo na Educação, que significou a existência de um currículo de resultados, abriu a possibilidade de organização das escolas sob a forma de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e a entrada das avaliações externas nas propostas pedagógicas da SME – Ciclo I. Nesse âmbito, se destaca a precarização do trabalho do professor, que se tornou um "resolvedor de problemas" (CHARLOT, 2013, p. 99), sujeito a uma formação aligeirada e

pragmática, voltada para a demanda das exigências do mercado neoliberal em termos de educação, assim como sujeito a condições de trabalho dentro da concepção de empregabilidade defendida pelo neoliberalismo.

Capítulo 2

VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA DA RME – GOIÂNIA

Neste capítulo, busca-se apresentar a leitura sobre conceitos de Vigotski e seguidores²³ que dão sustentação à teoria histórico-cultural e subsidiam as propostas pedagógicas e orientações curriculares da RME, mais especificamente as "Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – 2009".²⁴ Acredita-se que, assim, abrir-se-á a possibilidade de se ampliar o conhecimento dos conceitos da proposta pedagógica citada, segundo os preceitos da teoria histórico-cultural. Os conteúdos serão abordados na proposta a partir dos seguintes tópicos: 1) fatores socioculturais e desenvolvimento das funções psíquicas superiores; 2) mediação; 3) aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e internalização; 4) o desenvolvimento psíquico do escolar e a formação dos conceitos; 5) conceitos espontâneos, conceitos científicos e a especificidade do conhecimento escolar; 6) a periodização do desenvolvimento humano e a atividade de estudo; 7) a atividade de jogo e a atividade de estudo na elaboração dos conceitos; 8) observações gerais sobre a aquisição da leitura e da escrita em Vigotski.

²³ Notas biográficas sobre os autores russos utilizados neste estudo: Alexis Nikolaevich *Leontiev* (1903-1979) – fez parte da primeira e segunda geração da Escola de Vigotski (1924-1960), tendo escrito sobre a teoria da atividade e abordado acerca do que deve estar presente na atividade de estudo; Daniil Borisovich *Elkonin* (1904-1984) – fez parte da segunda geração da Escola de Vigotski (1930-1960) e desenvolveu estudos a respeito da psicologia do desenvolvimento e da periodização do desenvolvimento da criança: os períodos sensitivos; Vasili Vasilievich *Davídov* (1930-1998) – fez parte da terceira geração da Escola de Vigotski (1960-1970) e seus estudos tratam do desejo e emoção, que devem ser considerados durante a atividade de estudo, além de ter elaborado toda uma teoria sobre o ensino desenvolvimental.

²⁴ Em termos de proposta de ensino da RME, vale lembrar que a análise recaiu sobre esse documento, por ser mais denso no que diz respeito aos conteúdos de proposta pedagógica e até em relação à presença das ideias de Vigotski, se comparado aos já existentes para o ano de 2017 (ano em que realizou esta pesquisa), quais sejam: a "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2004) e "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência" (GOIÂNIA, 2008), prorrogada em 2011 e em 2013. Não se analisou a "Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência" (2016) por ser muito recente e não ter ainda abrangência na RME, como um todo, na época da realização da pesquisa.

2.1 Fatores socioculturais e desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Vigotski (2007a, p. XXIII) centrou suas pesquisas na questão do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, entre os quais se incluem a memória e atenção voluntárias, capacidade de planejamento, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, percepção, imaginação etc. São consideradas superiores por se referirem a ações conscientemente controladas, processos intencionais, voluntários e complexos que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Esses processos mentais são, portanto, considerados superiores em relação aos processos psicológicos elementares, tais como "reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica" (REGO, 2014, p. 39).

Vigotski enfatiza a formação das funções psíquicas superiores no que ele denomina zona de desenvolvimento proximal, a qual se dá no contexto cultural da vida, numa relação dialética, em que o sujeito faz trocas com o meio, transforma-o, se transforma e é transformado por esse meio mediante um processo que faz parte de uma totalidade e que é histórico, contínuo, dinâmico, não linear, carregado de contradições, relações e mudanças. Rego (2014, p. 95) escreve sobre isso da seguinte maneira:

É possível constatar que o ponto de vista de Vigotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Conforme entende Vigotski (2010b, p. 337), "a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrarias". Por certo, a aprendizagem das disciplinas escolares garante as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento proximal. Assim, a aprendizagem pode, de certa forma, organizar o processo de desenvolvimento das funções

psíquicas superiores e influenciar, senão determinar, o seu caminho. Observa-se que ocorre uma interdependência entre essas funções: "o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica" (VIGOTSKI, 2010b, p. 326), nas disciplinas escolares, formando um processo complexo e uno. A base comum desse complexo são a tomada de consciência e a apreensão.

2.1.1 A cultura: patrimônio de conhecimento da humanidade

A educação deve garantir a reprodução, nas crianças, das aptidões humanas que têm sido produzidas pelo conjunto dos homens, ou seja, pela humanidade, as quais não são assimiladas sem a transmissão da cultura. Cabe esclarecer que reprodução aqui diz respeito não ao caráter negativo que é atribuído pelos críticos da escola como reprodutivista, mas ao fato de que cada novo ser humano precisa se apropriar das qualidades humanas que foram criadas pelos homens ao longo da sua própria história. Mello (2004, p. 141) explica: "Esse não é um processo de invenção de novas qualidades, mas de reprodução das já existentes e a partir das quais se faz possível a criação de novas". Libâneo (2004, p. 8) também reforça essa ideia ao explicar o sentido de "atividade reprodutiva", como escreve:

A expressão "atividade reprodutiva" não deve ser interpretada como imitação, repetição, memorização, como na linguagem usual. A atividade no sentido marxista nunca seria uma reprodução mecânica de ações. Conforme registra Chaiklin (2003a): "Em suas ações únicas ou singulares, a pessoa reproduz a atividade que organiza suas ações. Leontiev e Davydov utilizam esta expressão para enfatizar que não se trata da criação de uma atividade *nova*, mas uma *versão* nova. [...] Penso que *reprodução* deve ser interpretada aqui para significar que a pessoa recria as práticas humanas historicamente desenvolvidas" (Grifo do autor).

Deve-se lembrar, como refere Mello (2004, p. 135), que "a consciência do homem faz de cada pessoa um ser único e irrepetível". Portanto, quando se trata da educação, não diz respeito à reprodução com o objetivo de homogeneização de pessoas e reprodução passiva da sociedade, mas de reprodução do conhecimento, que é patrimônio cultural da humanidade. O conhecimento serve de ferramenta simbólica para mudar o mundo, segundo as

necessidades e desejos de mudanças do homem, em prol de um sujeito ativo e consciente.

Mello (2004, p. 139) ainda faz uma síntese das fontes essenciais do conhecimento humano, explicando-as do seguinte modo:

Assim, enquanto os animais têm apenas duas fontes de conhecimento – o instinto e a experiência individual que termina com sua morte –, o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento da própria conduta –, a experiência individual – que deixa as suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então.

Reforça-se, desse modo, a ideia de que as características inatas – biológicas – do indivíduo são condição essencial para o seu desenvolvimento, mas não são suficientes, pois não têm força motora em relação a esse desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de sua intelectualidade. Basta lembrar das funções psíquicas superiores citadas pela autora: "linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento da própria conduta" (MELLO, 2004, p. 139). Na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorre. Isso significa que a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Portanto, "o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado" (MELLO, 2004, p. 143). Conforme Libâneo e Freitas (2007, p. 43), para Vigotski, "o desenvolvimento humano [é] um processo em que duas linhas fundamentais se cruzam: a filogênese (dimensão biológica, psicofisiológica) e a ontogênese (dimensão social, cultural, histórica)".

2.2 Mediação

No bojo dessa abordagem de atividade de estudo, o educador deve ser um elaborador de necessidades que favoreçam o desenvolvimento humano das crianças, tocando e movendo os motivos dos escolares, de forma intencional, planejada e organizada, tendo como objetivo a teorização científica do conhecimento, com o intuito de se chegar ao pensamento teórico.

O educador vai ser o conhecedor dos conteúdos teóricos (epistemologia) e de como estes se processam no pensamento dos escolares durante o processo de ensino-aprendizagem (didática). Para tanto, levam-se em conta os conhecimentos cotidianos dos alunos (conceito espontâneo) e os conhecimentos científicos já apropriados (sentido retrospectivo), mas com olhos nos conhecimentos considerados potenciais, que a zona de desenvolvimento proximal vai balizar (sentido prospectivo). Tudo isso considerado o contexto histórico-cultural de aprendizagem dos próprios escolares.

O educador também vai ser reproduzidor da cultura – que contém todo o patrimônio de conhecimento da humanidade –, fazendo uma reconstituição do processo de como se originou o conhecimento, como deu o seu movimento de institucionalização no ensino formal, por intermédio da análise lógica e histórica do percurso dos conhecimentos, observando as relações, contradições, consequências desse conhecimento para a humanidade. O educador vai ser, ainda, o mediador da aprendizagem colaborativa da criança com o outro, que pode ser o próprio professor ou um colega mais experiente, e o meio.

Em relação ao brinquedo – atividade de brinquedo – jogo protagonizado, ele vai ser o elaborador de significados que orientem as ações dos pré-escolares e escolares (segunda infância) a partir das suas situações imaginativas que estão em trânsito e que se relacionam na ZDP (situação imaginária às claras e regras ocultas) (VIGOTSKI, 2007a, p. 112). Em relação ao jogo com regras dos escolares, vai ser o explicitador e orientador de regras/ações (junto com as crianças) que vão orientar o significado dos objetos e favorecer as situações imaginativas da criança, rumo à realização do propósito estabelecido (jogos com regras claras e uma situação imaginária oculta) (VIGOTSKI, 2007a, p. 112). Na alfabetização, o professor vai ser o

organizador da transição natural "do desenho das coisas para o desenho da fala (palavras)" (VIGOTSKI, 2007a, p. 140), com um sentido construído sobre uma necessidade natural para o escolar na aprendizagem da linguagem escrita.

2.3 Aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e internalização

As pesquisas de Vigotski sobre a apropriação da aprendizagem pela criança se deram não apenas no aspecto retrospectivo, daquilo que ela já sabe ou do conhecimento já apropriado, mas daquilo que poderia ser chamado de conhecimento prospectivo, ou seja, do conhecimento que ela tem, potencialmente, capacidade de se apropriar. Vigotski chamou de zona de desenvolvimento proximal a diferença entre o que é potencialmente possível de se avançar em termos de aprendizagem para a criança em relação àquilo de que esta já se apropriou, que é o nível de desenvolvimento real. Em outras palavras, trata-se do que a criança faz hoje com a ajuda de uma pessoa mais experiente (professor, irmão ou colega mais velho, pais etc.) e do que fará amanhã sozinha.

O termo "com ajuda ou em companhia" é fundamental na teoria desenvolvida por Vigotski, porque é justamente em companhia de uma pessoa mais experiente que ocorre o avanço do conhecimento, que está a ponto de se dar. Mas esse conhecimento suscetível de existir, iminente, não se dá espontaneamente. É preciso ser mobilizado para que venha à tona. Assim, é fundamental que haja então uma necessidade para que se dê, motivação que, a princípio, é exterior e alimentada pelos subsídios que o meio fornece, mediante as trocas com o parceiro mais experiente e o meio.

Pode-se dizer, então, que a aprendizagem se dá num movimento entre o intersíquico e o intrapsíquico, que se caracteriza por imitações e aquisições de hábitos e atitudes exteriores ao sujeito, sujeito esse que depois vai aprender a aplicar tais aquisições de modo consciente e arbitrário. Essa tomada de consciência e arbitrariedade do que foi apropriado por meio da imitação é que caracteriza desenvolvimento, que se dá de dentro para fora, num processo

intrapésiquico. Assim, conclui-se que o processo ensino-aprendizagem vem primeiro e mobiliza o desenvolvimento²⁵ (VIGOTSKI, 2010b, p. 322).

Observa-se, porém, que não é uma imitação mecânica e automática, na qual o indivíduo se mantém como um reprodutor passivo. É uma imitação que ocorre em colaboração entre sujeitos ativos, em que o mais experiente orienta e ajuda o menos experiente, num ambiente de troca e superação de dificuldades intelectuais. De acordo com a psicologia moderna, "a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. [...] para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei" (VIGOTSKI, 2010b, p. 328).

Vigotski (2007b, p. 357) ainda escreve a respeito da imitação em colaboração para o êxito da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e o significado disso para a zona de desenvolvimento proximal:

Na criança, ao contrário [dos animais], o desenvolvimento a partir da colaboração por meio da imitação é fonte de surgimento de todas as propriedades humanas específicas da consciência; o desenvolvimento a partir de instrução²⁶ é um fato fundamental. Portanto, o aspecto central para toda a psicologia da instrução é a possibilidade de elevar-se, graças à colaboração, a um nível intelectual mais alto, a possibilidade da criança de passar do que sabe ao que não sabe por meio da imitação. Nisto reside toda a importância da instrução para o desenvolvimento, e nisso consiste, na realidade, o conceito de zona de desenvolvimento próximo.

Vigotski fez uma proposta que leva em conta não apenas o nível real do desenvolvimento da criança, o conhecimento já adquirido, mas o nível potencial, iminente, a ser desenvolvido a partir de novos conhecimentos a serem apropriados mediante a atuação da zona de desenvolvimento potencial.

²⁵ O caminho da aprendizagem ao desenvolvimento passa por um processo de internalização, por meio do qual ocorre a reconstrução interna de uma operação externa. Assim, "[...] o processo de internalização consiste numa série de transformações: a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2007a, p. 57-58).

²⁶ Em sua tese de doutorado, Prestes (2010) relaciona o conceito *obutchenie*, em russo, ao de instrução, em português, e explica que, "para Vigotsky, a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos e da cultura e da experiência humana" (PRESTES, 2010, p. 188). Portanto, "[...] *obutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma, daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento" (PRESTES, 2010, p. 185).

A aprendizagem, no geral, e mais especificamente na escola, organiza-se com base na imitação em colaboração. Na escola, a criança aprende não o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor, sob a sua orientação e com outros colegas. É a zona de desenvolvimento proximal que vai balizar o campo das transições acessíveis à criança e que, segundo Vigotski (2010b, p. 331), "representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento". Nessa perspectiva, a criança só imita e aprende aquilo que está de acordo com as suas possibilidades, ou seja, com as suas potencialidades, não se apoiando tanto nas funções adquiridas, mas nas que ainda estão por se adquirir.

O trabalho pedagógico, portanto, não deve se apoiar muito no ontem (já apropriado e já desenvolvido), mas se orientar principalmente no amanhã (novo, em processo de aprendizagem). Escreve Vigotski (2010b, p. 331-332): "Na fase infantil, só é boa a aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz". O autor reforça essa ideia, assinalando que a disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Segundo suas próprias palavras, o "ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo" (VIGOTSKI, 2010b, p. 334).

2.4 O desenvolvimento psíquico do escolar e a formação de conceitos

Segundo a periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin,²⁷ a atividade de estudo ou atividade formal de aprendizagem é a principal atividade das crianças em idade escolar. Em termos de percurso psíquico, com base na leitura de Vigotski (2010b), o pensamento por complexos já se faz presente nesse percurso, além da imagem sincrética, rumo à elaboração dos conceitos.

No caminho de formação de conceitos, Vigotski (2010b, p. 178, 219, 226) distingue quatro níveis principais de generalização: "imagem sincrética";

²⁷ Observa-se que a periodização desenvolvida por Elkonin foi elaborada com base nos postulados concebidos por Leontiev sobre a teoria da atividade. Nessa teoria, o conteúdo da atividade principal do sujeito vai comandar a passagem de um estágio para outro.

"pensamento por complexos"; conceitos; conceitos de verdade. Com o propósito de tornar mais clara a elaboração do conceito por parte do escolar durante a fase da atividade de estudo, optou-se em explicar estes momentos que estão intrinsecamente e dinamicamente ligados, observando que o aparecimento de um estágio não significa o desaparecimento do anterior

Em termos de tempo cronológico, considera-se que o período do pensamento por imagem sincrética faça mais correspondência à primeira infância e seja equivalente à idade de 0 a 3. Em termos de educação pública institucionalizada, trata-se do momento em que a criança se encontra na creche.

Já o período do pensamento por complexos é o mais evidente na segunda infância e equivale à idade de 4 a 10 anos, o que, em termos de educação pública institucionalizada, seria correspondente ao momento em que a criança se encontra na pré-escola e primeira fase do Ensino fundamental.

E o período do pensamento por conceitos se torna nítido na adolescência, no período correspondente à idade dos 11 aos 17 anos. Esse período, na educação pública institucionalizada, é o momento em que o adolescente se encontra na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cabe observar que Elkonin é o autor que, na teoria histórico-cultural, discorre a respeito do desenvolvimento humano, relacionando a idade cronológica de uma forma mais objetiva, a partir da teoria da atividade, conforme elaboração de Leontiev. Elkonin fala acerca do desenvolvimento psíquico do ser humano, mas não no aspecto de formação de conceitos, tal como Vigotski aborda.

Note-se ainda que Vigotski, em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem* (2010b) – uma das principais fontes de pesquisa para a elaboração deste capítulo da dissertação –, não trabalha objetivamente a questão das idades cronológicas. Por isso, a delimitação dos períodos foi feita levando em conta algumas palavras-chave de que Vigotski faz uso, tais como tenra idade, criança, infância, infantil, idade pré-escolar, adolescência, adolescente etc., além dos pressupostos de Leontiev, sobre a teoria da atividade principal, e Elkonin, sobre os períodos do desenvolvimento humano.

O primeiro estágio de elaboração do conceito é chamado de "fase de formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos" (VIGOTSKI, 2010b, p. 176). É o estágio que ocorre na "tenra idade", em que a criança forma uma ideia ou pensamento internamente disperso, difuso, com foco em elementos externos que estão vinculados às suas impressões.

Nesse período, o pensamento da criança é sincrético, ou seja, ela faz associações fundamentadas em uma única impressão diante da totalidade de elementos presentes nesse pensamento difuso, aglutinando-os em uma imagem que não pode ser decomposta. Essa forma de pensamento sincrético baseado em impressões difusas da criança carrega em si traços subjetivos que se sobrepõem aos objetivos. "Claparède chamou essa tendência de *sincretismo da percepção infantil*, Blonski de *nexo desconexo do pensamento infantil*" (VIGOTSKI, 2010b, p.175, grifo do autor).

Esse estágio do amontoado de objetos ou imagem sincrética se divide em três fases, a saber: "período de erros e provas do pensamento infantil" (VIGOTSKI, 2010b, p.176); fase da disposição temporal e espacial dentro do sincretismo; e período da imagem sincrética mais complexa.

A primeira fase da imagem sincrética, do "período de erros e provas do pensamento infantil" (VIGOTSKI, 2010b, p.176), está ligada ao teste do significado da palavra por parte da criança. Ela agrupa as palavras ao acaso, por meio de suposições que são testadas, e substitui o objeto quando constata o erro. Portanto, a criança, nessa fase, busca estabelecer uma relação entre significante (palavra) e significado (signo) mediante tentativas e erros.

A segunda fase da imagem sincrética é a do estabelecimento das relações entre a organização das percepções da criança e o pensamento sincrético, que começa a sofrer influência e a se orientar pela percepção do campo visual. Ela forma agrupamentos de palavras considerando a aproximação espacial e temporal ou outra relação complexa constituída por uma percepção mais imediata.

A terceira fase da imagem sincrética é a do agrupamento de palavras de acordo com os elementos particulares (que carregam diferenças entre si). No entanto nessa fase ainda não ocorre o estabelecimento das relações entre esses elementos nas suas semelhanças e diferenças, que seria o

estabelecimento de uma relação interna (regras) entre os elementos (VIGOTSKI, 2010b, p. 177).

Na fase do pensamento por complexos, segundo estágio de formação de conceitos, a criança já consegue superar o seu egocentrismo da fase anterior (VIGOTSKI, 2010b, p. 179). Nessa fase a criança não se apoia tanto na subjetividade presente nas impressões vinculadas aos elementos externos e cria, em seu lugar, um vínculo objetivo entre os objetos particulares concretos (VIGOTSKI, 2010b, p. 179). Conforme o entendimento de Vigotski (2010b, p. 179), "o pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo", mas lembra que "essa coerência e essa objetividade não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge" (VIGOTSKI, 2010b, p. 179), visto que o pensamento por conceitos surge na época da maturação sexual (VIGOTSKI, 2010b, p. 178). "O complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata" (VIGOTSKI, 2010b, p. 180), não estando no plano do pensamento lógico-abstrato, mas do concreto-fatual. Para Vigotski (2010b, p. 181), "no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos; nos complexos, um vínculo concreto, fatural e fortuito".

Vigotski (2010b) delinea cinco fases para o pensamento por complexos: complexo de tipo associativo (VIGOTSKI, 2010b, p. 183); complexo por coleções; complexo em cadeia; complexo difuso; conceito-complexo. No complexo de tipo associativo (VIGOTSKI, 2010b, p. 183), o vínculo entre o pensamento e palavra da criança e o objeto está na semelhança dos objetos, visto que a relação que a criança estabelece com o objeto se dá mediante o atributo de semelhança entre objetos, que assim formam famílias. No complexo por coleções, o vínculo entre o pensamento e palavra da criança e o objeto está no contraste dos objetos. No complexo em cadeia, não existe um centro único: o foco do vínculo entre o pensamento e palavra da criança e o objeto caminha dinamicamente e temporalmente pelos elos que formam a cadeia. Nota-se que o pensamento por complexos é de natureza concreta (material) e figurada (conotativa e não literal) (VIGOTSKI, 2010b, p. 186).

Não existem relações hierárquicas entre os elementos constituintes dos vínculos formadores dos complexos, porque ocorre uma diluição do complexo no grupo concreto de objetos que o próprio complexo combina, diferentemente

do conceito. Sendo assim, "o complexo não se sobrepõe aos seus elementos como o conceito se sobrepõe aos objetos concretos que o integram. O complexo se funde de fato aos elementos concretos que o integram e que estão interligados" (VIGOTSKI, 2010b, p. 187).

No complexo difuso ocorre uma ausência de limites, há uma universalidade de vínculos entre o pensamento e palavra da criança, que se combinam de forma difusa, indefinida, diluída, confusa (VIGOTSKI, 2010b, p. 188). O pseudoconceito ou conceito-complexo "é a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e frequentemente quase exclusiva do pensamento por complexo na idade pré-escolar" (VIGOTSKI, 2010b, p. 191). Nessa etapa, percebe-se a influência direcionadora do discurso do ambiente. O pensamento da criança é direcionado pelos significados estáveis e constantes das palavras já presentes no discurso do adulto. À medida que a criança amplia o seu círculo de significados das palavras, ela consegue criar generalizações complexas com seu próprio critério (VIGOTSKI, 2010b, p. 192).

Vigotski (2010b) explica que o discurso verbal do adulto pode determinar o percurso por onde se desenvolvem as generalizações no pensamento da criança e o ponto final desse percurso. Contudo, a criança não assimila de imediato o modo de pensamento dos adultos, pois as suas operações intelectuais e método de pensamento são diferentes, gerando um produto intelectual distinto em relação ao do adulto. É nisso que se constitui o pseudoconceito, ou seja, "obtem-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas" (VIGOTSKI, 2010b, p. 193). Encontrar o limite que separa o pseudoconceito do conceito é extremamente difícil, "quase inacessível à análise fenotípica puramente formal" (VIGOTSKI, 2010b, p. 194), pois que, a julgar pela aparência, é excessivamente semelhante à do verdadeiro conceito.

Revela-se então uma contradição: o pseudoconceito é um pensamento na forma de complexos da criança que, em termos funcionais, equivale ao pensamento por conceitos do adulto no processo de comunicação verbal e compreensão mútua. Desse modo, a diferença entre pseudoconceito e conceito passa despercebida para o adulto. O pseudoconceito, segundo Vigotski (2010b, p. 195), seria a "sombra do conceito, do seu contorno". A

criança recebe o significado da palavra, que é dado no discurso verbal durante a comunicação com os adultos.

A palavra e seu significado influenciam ou determinam o conteúdo das vias de desenvolvimento das generalizações elaboradas pela criança no pensamento por complexos, durante o processo de compreensão do adulto – outro – pela criança. "Ela recebe em forma pronta a série de objetos concretos generalizada por aquela palavra" (do outro) (VIGOTSKI, 2010b, p. 196).

Compreendendo-se dessa forma, "a criança não cria a linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam" (VIGOTSKI, 2010b, p. 196), assim como "não cria por si mesmos complexos correspondentes ao significado da palavra, mas os encontra prontos, classificados com o auxílio de palavras de denominações comuns" (VIGOTSKI, 2010b, p. 196). E por conta disso os complexos das crianças coincidem (na verdade têm uma equivalência, que é funcional) com os conceitos dos adultos. No pseudoconceito, apesar da forma aparentemente coincidente na maneira da criança pensar em relação ao adulto, "de maneira nenhuma a criança coincide com o adulto no modo de pensar, no tipo de operações mentais das quais ela chega ao pseudoconceito" (VIGOTSKI, 2010b, p. 196).

Por meio do pseudoconceito é possível que se estabeleçam uma compreensão mútua e uma comunicação verbal entre o adulto, que pensa por conceitos, e a criança, que pensa por complexos, por causa da relação da equivalência funcional que eles têm (pensamentos que aparentemente coincidem) (VIGOTSKI, 2010b, p. 198). De acordo com Vigotski (2010b, p. 198), "o conceito *em si e para os outros* se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito *para si*" (grifo do autor). Em razão disso, a comunicação verbal com os adultos se torna "um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis" (VIGOTSKI, 2010b, p. 198) nessa relação intersíquica e intrapsíquica.

Em outros termos, no pseudoconceito, pode-se dizer, segundo Vigotski (2010b, p. 210), que "as palavras da criança coincidem com as palavras do adulto em sua referencialidade concreta, ou seja, referem-se aos mesmos objetos, a um mesmo círculo de fenômenos. Entretanto não coincidem em seu significado". Assim, a palavra diz respeito a um referencial comum, mas com significados nem sempre iguais aos presentes no pensamento da criança e do

adulto. A palavra é o vínculo concreto e comum da comunicação entre a criança e o adulto, mas nem sempre carregando significados coincidentes. Para o mesmo autor, esse fato constitui uma regra na evolução da linguagem.

O pseudoconceito é uma forma superior do pensamento por complexos que está presente no pensamento habitual, baseado na experiência cotidiana do adulto que, apesar de ter acesso à formação de conceitos e opere com eles, não usa esse tipo de operação em seu pensamento o tempo todo (VIGOTSKI, 2010b, p. 217-219). No pensamento por complexos, a criança estabelece vínculos e complexifica objetos particulares que ela percebe, combinando-os em grupos específicos. Ela define as bases iniciais para fazer combinação de impressões dispersas e começa a sua caminhada em direção à generalização dos elementos dispersos da experiência (VIGOTSKI, 2010b, p. 220).

O pensamento por conceitos, além de ter em suas bases a combinação e generalização de elementos concretos da experiência como no pensamento por complexos, requer a capacidade de "discriminação, a abstração, e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência" (VIGOTSKI, 2010b, p. 220). Também a análise e síntese, assim como a vinculação e decomposição são habilidades necessárias à elaboração do conceito (VIGOTSKI, 2010b, p. 220).

O pensamento por conceitos é o terceiro estágio no caminho da própria formação do pensamento por conceitos e compõe-se de duas fases (VIGOTSKI, 2010b, p. 222).

A primeira é a fase dos conceitos por semelhança, em que ocorre a unificação dos diferentes objetos concretos com base na máxima semelhança entre eles. Trata-se da percepção dos traços comuns que se encontram no foco da atenção da criança²⁸ e que se destacam e são abstraídos em relação aos demais traços, que ficam na periferia da atenção. Em poucas palavras, refere-se a uma abstração fundamentada pela identificação de semelhança de um conjunto de traços que estão no foco da atenção da criança (VIGOTSKI,

²⁸Em seus estudos a respeito do pensamento por conceitos, Vigotski utiliza a palavra "criança" para nomear o sujeito a quem está se referindo. Para este estudo, considera-se mais coerente empregar a palavra "jovem" ao se referir ao sujeito cuja fase do pensamento por conceitos torna-se nítido, o que ocorre, como já foi dito, entre os 11 e 17 anos, período que marca a adolescência. Seguindo esta linha de pensamento, a palavra juvenil poderia ser colocada no lugar de infantil.

2010b, p. 220- 221), da qual decorre uma generalização, feita por meio de uma discriminação, fundamentada na semelhança. Nessa fase, além da abstração, também a decomposição (unir e separar) e a análise (comparar as partes e o todo, fazer aproximações entre o geral e o particular) fazem parte da evolução do pensamento infantil.

A segunda é a fase de conhecimentos potenciais. Segundo Vigotski (2010b, p. 222), "a criança dessa fase de desenvolvimento costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum". No pensamento por complexos verifica-se uma instabilidade na sobreposição de atributos escolhidos pela criança – não há um atributo privilegiado –, o que não ocorre no pensamento potencial, como explica Vigotski (2010b, p. 225): "Aqui, o atributo que serve de base à inclusão do objeto em um grupo comum é um atributo privilegiado, abstraído do grupo concreto de atributo aos quais está efetivamente vinculado". O próprio surgimento da palavra é marcado pela discriminação de um atributo destacado, que vai fundamentar a formação da generalização de diversos objetos nomeados ou representados por uma mesma palavra (VIGOTSKI, 2010b).

Vigotski (2010b, p. 226) ressalta a importância dos conceitos potenciais no aspecto da possibilidade de abstração de atributos, o que dispensaria a situação concreta, formando uma nova base, como descreve: "pela primeira vez, abstraindo determinados atributos, a criança destrói a situação concreta, o vínculo concreto dos atributos e, assim, cria a premissa indispensável para uma nova combinação desses atributos em nova base". Dessa forma, de acordo com o autor, "só o domínio do processo de abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade" (VIGOTSKI, 2010b, p. 226), que se constitui a quarta e última fase do pensamento infantil.

Importante destacar que a criança, mesmo depois de ter aprendido a operar com os conceitos, que é uma forma superior de pensamento, não abandona as formas mais elementares de pensamento, que continuam qualitativamente dominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto não pensa só por conceitos.

Acerca da adolescência, diz Vigotski (2010b, p. 229) que se trata de "um período de crise e amadurecimento do pensamento", dada a discrepância

existente entre a formação do conceito e a sua definição verbal. O adolescente ainda tem dificuldade em pensar, de formar o seu conceito dissociado da sua situação concreta. Também tem dificuldade no processo de transferência de conceitos, que é aplicação de um conceito que tem a sua própria circunstância a outras circunstâncias divergentes da que o originou. Além disso, aparece uma dificuldade ainda maior, de definir o conceito, que se revela a partir de uma realidade concreta em que foi elaborado, tendo como base um plano totalmente abstrato. Vigotski (2010b, p. 231) conclui que "o adolescente aplica a palavra como um conceito e a define como complexo".

Pode-se dizer então, de acordo com Vigotski (2010b, p. 236), que

[...] o conceito surge no processo de operação intelectual, [...] sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização como o auxílio do signo.

Cabe aqui ressaltar que, segundo Vigotski (2010b), a relação entre pensamento e palavra faz parte de um processo em desenvolvimento funcional, em um movimento de pensamento que ocorre da ideia à palavra, no qual o pensamento se materializa na palavra. Assim, "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Por isso, seria possível falar de formação (unidade do ser e do não ser) do pensamento na palavra" (VIGOTSKI, 2010b, p. 409).

2.5 Conceitos espontâneos, conceitos científicos e a especificidade do conhecimento escolar

O conhecimento espontâneo e o científico têm raízes e vias diferentes. O conceito espontâneo tem o seu início marcado pela experiência vivida; tem conteúdo empírico; valoriza o contexto concreto – objetos vivos reais (VIGOTSKI, 2010b, p. 348), em detrimento da consciência do conceito abstrato; é um conhecimento que está saturado na experiência (VIGOTSKI, 2010b, p. 346). O conceito científico tem como ponto de partida o conceito. Pela definição verbal do seu conceito, que é abstrato, a criança tem a consciência do objeto representado.

O conceito espontâneo e o científico não apresentam um nível idêntico de desenvolvimento, com curvas diferentes de desenvolvimento, e a fraqueza de um é a força do outro e vice-versa. No conceito espontâneo, o desenvolvimento ocorre de baixo (concreto) para cima (conceito); é inconsciente, o que significa a ausência de generalização. No conceito científico, há a tomada de consciência e arbitrariedade, e o desenvolvimento se dá de cima (conceito abstrato) para baixo (objeto concreto). Ou seja, o conceito espontâneo é forte em concretude, mas fraco em conceituação, que é abstrata. Já o conceito científico é forte em conceituação, mas fraco em materialização.

No conceito espontâneo, "espontaneidade e não-consciência do conceito, espontaneidade e ausência de sistema são sinônimos" (VIGOTSKI, 2010b, p. 384), o que significa a inexistência de um referencial de generalizações, regras e leis. Vigotski (2010b, p. 358) explica:

No processo de desenvolvimento dos conceitos científicos o sistema (generalização – complexidade das relações todo e partes, coexistência de conceitos particulares) surge junto com o seu desenvolvimento e exerce a sua influência transformadora sobre os conceitos espontâneos.

Aparece então o sistema – a generalização. Observa-se que são feitas generalizações sobre generalizações – reconstruções de generalizações. Há a "reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança" (VIGOTSKI, 2010b, p. 383), o que é algo de fundamental importância na história do desenvolvimento intelectual da criança. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas está na zona de desenvolvimento proximal e no nível de desenvolvimento real.

Hedegaard e Chaiklin (2005 *apud* LIBÂNEO, 2016a) abordam a respeito da relação entre o conhecimento cotidiano e teórico por meio de um procedimento didático chamado de "abordagem do duplo movimento", conforme citação que segue:

[...] as situações de ensino devem ser organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual e usar esse conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano local (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81). Desse modo,

o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida (LIBÂNEO, 2016a, p. 59).

O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual e usar esse conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano local. Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos possibilita-lhes aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida. Nesse sentido, Libâneo (2016a, p.60) explica que "o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) abrem a possibilidade real de que os alunos, ao retornarem à prática social cotidiana e local, os utilizem para atuar na modificação das suas condições de vida e das suas relações".

Por conseguinte, o pensamento empírico²⁹ aparece como uma possibilidade de se fazer avanços entre o conhecimento cotidiano e o pensamento teórico³⁰ na medida em que é concreto, podendo ser captado sensorialmente e expressado verbalmente. Assim o aluno terá mais condições de chegar a um conhecimento mais aprofundado do objeto em estudo no aspecto de suas várias relações e significações (que é o pensamento teórico-conceitual).

Vários autores entendem que o conhecimento escolar tem a especificidade de ultrapassar o senso comum, o conhecimento espontâneo, cotidiano, a experiência, ou seja, aquilo que o aluno já consegue saber a partir da sua vivência, que é imediata. Na escola há toda uma sistematização dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade no decorrer do processo histórico e cultural no qual está inserida. Vale a pena observar, com base na leitura dos autores que defendem a especificidade da natureza científica do conhecimento escolar, que há uma convergência de ideias no

²⁹ Por meio do conhecimento empírico chega-se à generalização formal, na qual há a valorização das propriedades comuns e externamente semelhantes de uma variedade de objetos, no momento que é feita uma comparação. De acordo com Vigotski, no pensamento empírico há a "generalização das coisas" (DAVÍDOV, 1997, p. 5).

³⁰ Por meio do conhecimento teórico chega-se à generalização teórica, a qual supõe uma análise das condições iniciais de um sistema de objetos por meio da sua transformação. É ela que permite que o indivíduo, após ter resolvido uma série de problemas concretos e práticos, aproprie-se dos conhecimentos. De acordo com Vigotski, no pensamento teórico há a "generalização do pensamento" (DAVÍDOV, 1997, p. 5).

aspecto de que conhecimento escolar sem conteúdo científico-teórico fica vazio em termos de generalização e prejudicado em termos de emancipação.

Young (2016) fala a respeito do conhecimento científico usando o termo curricular e do cotidiano como aquele da experiência. Primeiramente, ele os distingue assim dizendo:

Não se trata de que um seja "bom" e outro, "ruim". É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido (YOUNG, 2016, p. 33-34).

Young defende a existência do conhecimento curricular na escola e assinala que a importância dele está no fato de permitir a generalização, que o conhecimento via experiência não alcança. O autor acredita que o conhecimento acadêmico, científico, teórico ou curricular é o caminho para a libertação e emancipação. Young (2016, p. 30, 31) refere-se ao conhecimento curricular como "conhecimento poderoso" associado à ciência – "a forma mais racional de questionamento humano".

Marx, fazendo referência ao conhecimento científico, diz que é aquele capaz de sair das aparências, do senso comum e penetrar na essência, no núcleo do objeto de estudo. Segundo ele, "toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas" (MARX, 2008, p. 1080).

Sforni (2015a) também fala a respeito da importância de se trabalhar o pensamento e conteúdo científico-teórico na escola. Para tanto, toma como referência a seguinte frase de Vigotski: "uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental" (*apud* SFORNI, 2015a, p. 376). Segundo a autora, o conteúdo escolar-científico faz parte dessa correta organização da aprendizagem e tem a possibilidade de ser trabalhado como um instrumento³¹ de natureza simbólica (linguagem, técnica mnemônica,

³¹"Rego (2004) esclarece que o instrumento existe para facilitar o alcance de determinado objetivo atuando como facilitador e, mais do que isso, facilitador de mudanças externas, uma vez que este amplia a possibilidade de intervenção na natureza. Para Vigotski (2002), o papel do instrumento é de condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; e, como ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos" (SILVA, 2017, p. 2). A respeito do signo, para Oliveira (1997, *apud* SILVA, 2017, p. 3), "os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; ou seja, dirigem-se ao controle de

sistema de contagem, diagramas, mapas, obras de arte etc.), que está inserida na atividade humana, na cultura e que serve para potencializar a ação do homem sobre o mundo.

Segundo Sforni (2015b), o instrumento simbólico tem encarnado nele uma síntese, que revela todo um raciocínio, todo um pensamento relativo a um objeto ou fenômeno. Os sujeitos se apropriam de um instrumento simbólico quando conseguem fazer as operações mentais (psicológicas) que foram encarnadas nele para atender à sua finalidade. Quando o sujeito faz uso dos instrumentos simbólicos com apropriação, ele se liberta da necessidade de estar nos lugares para entender os acontecimentos *in loco*. A representação simbólica permite que o sujeito vá "nos ombros" dos que já viveram, já produziram conhecimento, ou seja, das gerações passadas. É uma representação viva, atuante de algo morto, que já passou, mas que é remanescente na cultura e está encarnado nela. É uma abstração para além da experiência imediata.

2.6 A periodização do desenvolvimento humano e a atividade de estudo³²

Segundo Leontiev, as forças que conduzem o desenvolvimento da mente da criança é a atividade que esta realiza ou desenvolve, quer na sua forma aparente, quer nos processos internos que estão envolvidos durante a realização da atividade.³³ A realização da atividade depende do lugar ocupado

ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. [...] os signos se constituem em ferramentas auxiliaadoras dos processos psicológicos do indivíduo, sendo diferentes do instrumento por não trabalharem nas ações concretas".

³²O tema da periodização é introduzido aqui como importante aspecto da teoria histórico-cultural, necessário para posterior análise dos dados, ainda que não apareça explicitamente na Proposta pedagógica da SME.

³³Segundo Aquino (2015, p. 1-2), o termo "atividade de estudo" tem origem nos estudos de Elkonin, a partir dos pressupostos elaborados pelos seus antecessores, entre eles, Vigotski, Leontiev, Galperin. Assim, segundo as palavras do autor: "A teoria da atividade de estudo começou a tomar corpo entre os psicólogos soviéticos [Vigotski, Leontiev, Galperin] especializados em educação no começo da década de 1960. [...] O primeiro deles [Vigotski] estabeleceu a origem social da psique humana e postulou que o período escolar como um todo é o mais fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o segundo, A. N. Leontiev, tomando como ponto de partida muitos dos subsídios de Vigotski, e estudando a atividade humana por excelência, o trabalho, criou a teoria geral da atividade e teorizou sobre os componentes estruturais dessa categoria: necessidades, motivos, objetivos, finalidade, ações, procedimentos. Por sua vez, P. Ya. Galperin examinou experimentalmente a formação das ações mentais. Nessa análise, converteu a compreensão em orientação e a habilidade em execução. [...] com base nas contribuições teóricas dos autores citados e de muitos outros seguidores, na década de 1950, desenvolveram-se, na antiga União Soviética,

pela criança em suas condições concretas de vida. O estudo de Leontiev (1958) se fundamenta na análise do conteúdo da própria atividade da criança em desenvolvimento, que vai determinar a sua psique e sua consciência. Explica que ocorre uma dependência entre o desenvolvimento psíquico e a atividade considerada como principal ou dominante. É o que diz:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1958, p. 65).

Leontiev afirma que as condições históricas concretas influenciam tanto o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento quanto o curso inteiro do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. O autor afirma também que:

[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento, os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 1958, p. 65-66).

Assim, o significado de atividade para Leontiev (1958, p. 68) está relacionado "aos processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele", ou aos "processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo". É nessa união entre objetivo da atividade (que se pauta na busca de resultados previamente propostos) e motivo da atividade (que impulsiona o fazer) que reside o sentido da atividade.

Elkonin, orientado em pesquisa sobre a atividade principal predominante em etapas da vida da criança e sobre o desenvolvimento psíquico da criança nessas etapas, elaborou uma periodização baseada em seis estágios. Cada

investigações psicológicas e pedagógicas experimentais que levantaram um acúmulo de dados. [...] Esses antecedentes permitiram a D. B. Elkonin escrever, em 1961, um ensaio fundante, no qual elabora as principais hipóteses sobre a atividade de estudo. Nesse momento, o pesquisador queixa-se de que a atividade de estudo não tinha sido ainda um problema colocado pela psicologia infantil e pedagógica e de que as investigações realizadas até a data eram ainda parciais. Tudo indica que as ideias de Elkonin nesse artigo converteram-se na plataforma a partir da qual ele mesmo, V. Davidov, A. Márkova e outros desenvolveram seus estudos teóricos e experimentais sobre esse tipo especial de atividade".

um corresponde a uma forma predominante de atividade que assume a função de principal, guiando mudanças significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento de aspectos da personalidade em determinada época da vida da criança, em contato com o meio. Libâneo e Freitas (2007, p. 56-57) fazem referência a esses períodos conforme estudos de Elkonin (1971):

A periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin percorre os seguintes momentos: a) Comunicação emocional direta: primeiras semanas até por volta de um ano; b) Atividade objetal manipulatória: 1 a 3 anos; c) Atividade do jogo: 3 a 6 anos; d) Atividade formal de aprendizagem (ou atividade de estudo): 6 a 10 anos; e) Atividade de relações sociais e socialmente útil: 10 a 15 anos; f) Atividade de estudo e profissional: 15 a 17, 18 anos.

Observa-se que os dois primeiros estágios, comunicação emocional direta e atividade objetal manipulatória, constituem a primeira infância – entre 0 e 3 anos –, que, em termos de educação pública institucionalizada, seria correspondente ao momento em que a criança se encontra na creche. O terceiro e o quarto estágio, atividade do jogo e atividade de estudo, constituem a segunda infância – entre 4 e 10 anos –, que, em termos de educação pública institucionalizada, seria equivalente ao momento em que a criança se encontra na pré-escola e primeira fase do Ensino fundamental.

Os dois últimos estágios, atividade de relações sociais e socialmente útil e atividade de estudo e profissional, constituem a adolescência – entre 11 e 17 anos –, que, em termos de educação pública institucionalizada, seria correspondente ao momento em que o adolescente se encontra na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Acredita-se que os termos primeira infância, segunda infância e adolescência (ELKONIN, 1971; MOYA, 2009) apareçam nessa periodização porque se trata de pares de períodos que possuem um vínculo significativo entre si, apesar das suas singularidades.

Hedegaard (2002, p. 203) sintetiza a periodização elaborada por Elkonin da seguinte maneira:

Segundo Elkonin, o desenvolvimento da criança se caracteriza por três períodos, cada um incluindo um estágio motivacional e cognitivo de desenvolvimento. O primeiro período [primeira infância], o período do bebê e das primeiras brincadeiras, inclui o desenvolvimento de motivos para o contato emocional, métodos para socializar-se, e o controle da situação. O segundo período [segunda infância] inclui a idade da representação de papéis e a primeira escolarização. Este

período é dominado pelo desenvolvimento de motivos para o controle do mundo adulto e pela aquisição de métodos analíticos e metas e meios correlatos. O período da escolarização formal e da juventude [adolescência] se caracteriza pelo desenvolvimento de motivos para o envolvimento social e métodos para o domínio das relações pessoais bem como das exigências do trabalho e da sociedade.

Em todos os períodos a autora distingue o "desenvolvimento da esfera da necessidade motivacional" (HEDEGAARD, 2002, p. 203) e o "desenvolvimento da capacidade cognitiva e intelectual das habilidades operacionais e técnicas" (HEDEGAARD, 2002, p. 203). Chama-os de "os estágios que, segundo a teoria de Elkonin (1971), caracterizam as formas dominantes do desenvolvimento infantil na sociedade ocidental" (HEDEGAARD, 2002, p. 203).

Esta pesquisa não pretende estudar a fundo cada período, mas ter uma visão ampla do estudo sobre a periodização de Elkonin, isto é, na sua totalidade, para que se possa então esclarecer aquilo que é mais relevante. Dessa forma, busca-se examinar o período relativo à segunda infância, sobretudo o final do período relativo ao estágio da atividade do jogo e início do estágio correspondente à atividade de estudo, que corresponde aos dois primeiros agrupamentos (1º e 2º anos) da primeira fase do Ensino Fundamental.

2.7 A atividade de jogo e a atividade de estudo na elaboração dos conceitos

A atividade principal da criança pré-escolar, segundo Vigotski e Leontiev (ELKONIN, 1971), é o jogo, por ser uma atividade em que a criança protagoniza papéis (*role-playing*). No jogo de papéis a criança representa as atividades humanas que ela vivencia em seu meio, relacionando principalmente as ações entre as pessoas do seu convívio mais próximo, no realizar das suas respectivas atividades. Elkonin (1971, p. 22-23) fala a respeito da relevância do jogo no desenvolvimento no mental do pré-escolar, como se lê:

O significado da peça no desenvolvimento mental da criança nesta idade tem muitos aspectos. Seu principal significado reside no fato de que, em jogo, a criança imita ações humanas de várias maneiras, por exemplo, assume o papel de adulto, as funções do adulto e o trabalho na sociedade; ele reproduz ações objetivas, generalizando-as no pensamento representacional; transfere significado de um objeto para

outro, etc.[...] O papel é uma atividade dentro da qual a criança se orienta para os significados mais universais, mais fundamentais, da atividade humana. Nesta base, a criança começa a se esforçar para uma atividade socialmente significativa e socialmente valiosa e, ao fazê-lo, demonstra o fator chave na prontidão para a escola. Este é o principal significado do jogo para o desenvolvimento mental; é a sua função dominante.

A partir da leitura Elkonin, percebe-se que, no período de atividade de jogo protagonizado, surge a necessidade de a criança de se colocar no papel do outro em sua atividade, incorporando papéis e comportamentos sociais e, inclusive, revelando nessa experiência de interpretação os seus conflitos, ativando a imaginação, a criatividade. Na atividade de jogo protagonizado, a criança reconstitui as atividades sociais do adulto por meio da imitação lúdica. Moya (2009, p. 106) reforça este pensamento de Elkonin da seguinte forma:

Elkonin (1998) defende que a unidade fundamental do jogo é a situação fictícia, lugar em que a criança adota o papel dos adultos e suas funções sociais. Ocorre nesse processo a interiorização das relações sociais e das atividades dos adultos, as quais se incorporam às ações da criança, passando esta a representá-las no jogo de maneira muito particular, com significados do mundo adulto.

Moya (2009, p. 106-107) ainda explica o desenvolvimento do jogo protagonizado pela criança, com base em Elkonin (1998), e exemplifica:

As observações pedagógicas de Elkonin e seus colaboradores (1998) mostraram que o desenvolvimento do jogo protagonizado percorre o seguinte trajeto: da ação concreta com os objetos até à ação lúdica sintetizada e desta até à ação lúdica protagonizada. Esse caminho é exemplificado: “[...] há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe”, tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado.

Segundo Elkonin, o conteúdo do jogo sempre diz respeito à atividade humana e relações sociais estabelecidas entre as pessoas, daí a importância desse para o desenvolvimento do pensamento das crianças pré-escolares e escolares (primeira infância), que estão na fase dos pensamentos por complexos. O conteúdo dos jogos vai dar "modelos de ação da atividade humana" (MOYA, 2009, p. 110), o que pode ampliar as possibilidades de a criança penetrar com mais profundidade no universo das relações sociais e apropriar-se dos conhecimentos. A criança então vai, gradativamente, conforme Moya (2009, p. 111) diz, "desenvolvendo a consciência do significado das atividades desenvolvidas pelos adultos, apropriando-se do conhecimento,

da cultura, enfim, do meio que ela vive, no sentido amplo, que abrange o universo do trabalho humano".

Observa-se, portanto, que, a partir da vivência de jogos protagonizados organizados pelo professor, as crianças terão a oportunidade de ter contato com os conhecimentos ligados à atividade humana e suas relações no mundo a partir de atividades intencionalizadas e planejadas pelo professor. Os jogos protagonizados assim estruturados favorecerão qualitativamente a elaboração dos pensamentos das crianças desta fase, os quais, espontaneamente, provavelmente não teriam a mesma chance de acontecer.

O jogo protagonizado representa muitas possibilidades à criança, como: direcionar a atenção voluntariamente e o que é foco durante a brincadeira; viver situações imaginárias dentro da brincadeira; revelar conflitos por causa de desejos não realizados; conduzir sua conduta (arbitrariedade e autocontrole) diante dos desejos que devem ser renunciados e regras que devem ser seguidas; perceber as diversas relações entre as pessoas e nas suas atividades realizadas; planejar caminhos para encontrar soluções para os seus problemas etc.

Na escola, a atividade principal da criança vai ser a atividade de estudo, mas deve-se atentar para o fato de que a atividade do jogo e a atividade de estudo conservam um vínculo estreito, o que significa uma atenção especial ao momento de ruptura entre essas fases por parte do professor, que deve perceber os momentos das crianças, não eliminando a possibilidade destas em vivenciar os jogos protagonizados na escola.

Acerca do brinquedo (brincadeira), vale mencionar que se trata da criação, pela criança, de uma situação imaginária, que representa um processo psicológico ligado à consciência e um meio para desenvolver o pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2007a, p. 124). Como foi visto, na situação imaginária a criança reconstitui as atividades sociais do adulto no meio, por intermédio da imitação lúdica. É importante ressaltar que o brinquedo, envolvendo uma situação imaginária, baseia-se em regras provenientes da própria situação imaginária da criança, que tem como base de formulação as atividades humanas que ela experimenta em seu meio.

Assim, segundo Vigotski (2007a, p. 110), a "situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora

possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*". Ou seja, no brinquedo, a situação imaginária se desenvolve sob as regras de comportamento humano experimentadas pela criança e vai orientar as ações dela. No caso dos jogos com regras, as regras são estipuladas *a priori*, e a partir delas se dá uma situação imaginária, que pode orientar a ação do sujeito. Vigotski (2007a, p. 112) sintetiza esta relação entre situação imaginária e regras da seguinte forma:

Assim, como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças.

Na idade pré-escolar, diferentemente de nas idades anteriores, no brinquedo, o pensamento está separado do objeto e a ação (regras) surge das ideias. Exemplo disso é quando um cabo de vassoura se torna um cavalo. Para a criança que está no período da primeira infância, a percepção na relação entre objeto e significado ocorre mediante a sobreposição do objeto em relação ao seu significado (que não é consciente) (VIGOTSKI, 2007a, p. 116).

No começo do período da segunda infância (pré-escola), ocorre o contrário, ou seja, o objeto se subordina ao seu significado (o cabo de vassoura torna-se um cavalo). Dessa forma, conforme Vigotski (2007a, p. 116-117):

No brinquedo, o significado torna-se o ponto central. E os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma situação subordinada [...] Através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceito ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

A criação de uma situação imaginária é o primeiro sinal da libertação da criança em relação às restrições situacionais. Vigotski (2007a, p. 117-118) fala sobre isso e as contradições presentes neste processo:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando o que ela quer, uma vez

que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.

Experienciando a situação de brinquedo, a criança experiencia também situações de conflitos e autocontrole. Vigotski (2007a, p. 118) explica que a criança, ao seguir as regras, tem de renunciar a algo que quer, mas, neste caso, "a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo. Assim, o atributo essencial do brinquedo é que uma regra se torna um desejo".

Durante a segunda infância, não só o objeto, mas também a ação se subordina ao significado (cavalgar num cavalo sem a possibilidade de fazê-lo). Inicialmente a ação predomina sobre o significado, e a criança tem a possibilidade de fazer mais do que pode compreender, mas depois a ação passa para segundo plano e o significado domina a situação de brinquedo. Verifica-se, com isso, uma contradição: na situação de brinquedo, a ação está subordinada ao significado, mas na vida real ocorre o contrário, pois a ação domina o significado. Vigotski esclarece esta contradição dizendo que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, que permite que ela extrapole a realidade, o que vem a favorecer o seu desenvolvimento. Segundo as palavras do autor:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007a, p. 122).

Vigotski ainda se refere à situação de brinquedo como a atividade de brinquedo do pré-escolar, que pode ser comparada à atividade de estudo do escolar, em termos de atividade condutora que influencia e determina o desenvolvimento da criança. De acordo com as suas próprias palavras:

Apesar de a relação brinquedo e desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução e desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento do pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da

atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2007a, p. 122).

À medida que a atividade da criança relacionada ao brinquedo se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. Nesse processo de conscientização, as suas ações passam a ser direcionadas pelos significados dos objetos. Desse modo, o propósito do brinquedo (jogo) decide e justifica a atividade. O jogo com regras exige da criança atenção e regulação da atividade e há o aparecimento da competição, que pode ser vista como um elemento constitutivo dos jogos esportivos.

Segundo o autor, nos esportes, jogos atléticos, o propósito do jogo é vencer, é previamente conhecido e é o que dá sentido a ele. Nesse caso, a atitude afetiva da criança deve estar ligada ao propósito do jogo. Caso contrário, competir pode ser tornar algo pesado para a criança, que, por exemplo, ao correr, "pode estar em alto grau de agitação ou preocupação e restará pouco prazer uma vez que ela ache que correr é doloroso; além disso, se ela for ultrapassada, experimentará pouco prazer funcional" (VIGOTSKI, 2007a, p. 123).

Com a entrada da criança na escola fundamental, o estudo passa a ser a sua principal atividade (teoria da atividade – Leontiev), que é então denominada por Elkonin de "atividade de estudo" e que se insere na proposta de "ensino desenvolvimental", assim denominada por Davídov.³⁴ Por intermédio da atividade de estudo, a criança é levada a reorganizar e reconstruir o que pensa, por meio de uma visão dialética, ampliando o seu conhecimento sobre o mundo e compreendendo melhor as relações sociais. Essa proposta de educação é considerada omnilateral.³⁵

³⁴Davídov, um dos mais importantes seguidores de Vigotski, ampliou o conceito e os elementos da atividade de estudo. No entanto, como não há menção relevante desse autor nas propostas pedagógicas da SME analisadas aqui, limitar-nos-emos a referenciar apenas aquilo que for condizente com o material analisado.

³⁵O conceito de omnilateralidade diz respeito à "ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. [...] [e] deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc". Essa ruptura implica a formação "[...] de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa" (SOUZA Jr. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2015).

A atividade de estudo precisa ter um sentido para a criança, isto é, responder, segundo Leontiev, a uma necessidade ou motivo da pessoa que a realiza. Davídov fala a respeito do desejo e emoção, que fazem com que a atividade de estudo ganhe ainda mais sentido na proposta de ensino desenvolvimental. Ambos os autores convergem na ideia de que deve haver envolvimento do escolar na atividade de estudo que realiza, seja pelos motivos ou pelos desejos envolvidos na sua realização. Mello (2004, p. 147) sintetiza a questão do sentido da seguinte maneira:

Leontiev [...] chama atividade não a qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas àquilo que faz sentido para ela. [...] se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao seu resultado. Nesse caso, dizemos que ela realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade, está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa.

Percebe-se, assim, que a atividade de estudo não é sinônimo de execução de uma tarefa pela criança. Mais que isso, envolve o conhecimento do objetivo pelo escolar. Ademais, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo, a uma necessidade, a um desejo ou a um interesse desse mesmo escolar. De acordo com Mello (2004, p. 151-152), a experiência escolar deve ser significativa "de forma tal que a criança se envolva inteiramente em sua realização e que o objetivo da atividade se torne o motivo que move o fazer da criança".

2.8 Observações gerais sobre a aquisição da leitura e da escrita em Vigotski³⁶

Esta pesquisa de Mestrado foi realizada no primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental, turmas A e B, dentro da proposta de ciclo, com crianças de 6 e 7 anos de idade, respectivamente. São turmas em que os objetivos em termos de ensino-aprendizagem concentram-se na alfabetização. A importância em se aprender a leitura e a escrita está no fato de que estas

³⁶Também as observações gerais relacionadas à aquisição da leitura e da escrita em Vigotski são introduzidas aqui como importante aspecto da teoria histórico-cultural, necessário para posterior análise dos dados, ainda que não apareçam explicitamente na Proposta pedagógica da SME.

servirão de instrumentos simbólicos que poderão ampliar as possibilidades de ação da criança no mundo pelo uso da palavra, que se fará não apenas por intermédio da linguagem verbalizada articulada, mas por meio da escrita sistematizada em código de escrita. Vale a pena ressaltar que, para Vigotski, a palavra tem um papel determinante na formação do verdadeiro conceito. Segundo as palavras do autor:

É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano. [...] A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam a distinção fundamental entre o complexo e o conceito (VIGOTSKI, 2010b, p. 226-227).

Segundo Vigotski (2010b, p. 312), a linguagem escrita é uma linguagem que requer "um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração". Vigotski explica que é uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, enfim, sonoro. "É uma linguagem de pensamento, de representação" (VIGOTSKI, 2010b, p. 312), porém sem o aspecto mais importante da fala – "o som material" (VIGOTSKI, 2010b, p. 312). Assim, de acordo com as palavras do autor:

[...] ela [criança] tem pela frente uma nova tarefa: deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras. Nesse sentido a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto (VIGOTSKI, 2010b, p. 313).

Para Vigotski (2010b), uma das maiores dificuldades que a criança tem durante o processo de apreensão da escrita está na questão da abstração envolvida durante esse mesmo processo, ou seja, é o fato de a linguagem escrita ser apenas pensada e não pronunciada, e não na questão do atraso nos pequenos músculos e aspectos relacionados à técnica da escrita. A linguagem escrita é sem interlocutor presente, ou mesmo imaginário, é uma "linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco" (VIGOTSKI, 2010b, p. 313). De acordo com o autor, a situação de escrita exige da criança uma abstração dupla: abstração do aspecto sonoro da linguagem e

a abstração do interlocutor. A linguagem escrita então representa a simbolização dos símbolos sonoros e é uma simbolização de segunda ordem.

O processo de simbolização diz respeito à capacidade da criança de representar nos gestos, palavras, objetos, brincadeiras e material escrito (desenhos, rabiscos ou garatujas, letras, números, palavras escritas etc.) um outro objeto ou uma outra ação. Assim, para as crianças:

[...] alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave da função simbólica das crianças (VIGOTSKI, 2007a, p. 129).

O simbolismo está presente no desenvolvimento da linguagem escrita. Luria, a partir das suas pesquisas experimentais sobre o processo de simbolização na escrita, descobriu que os rabiscos das crianças representavam traços que significavam símbolos mnemotécnicos. Vigotski (2007a, p. 139) considera que:

[...] esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita. Gradualmente as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, por signos.

Os sinais escritos são considerados símbolos de primeira ordem e denotam objetos ou ações. A escrita como forma de representar a fala é considerada símbolo de segunda ordem. Para a criança, isso representa a descoberta de que "se pode desenhar, além de coisas, também a fala" (VIGOTSKI, 2007a, p. 140) e, segundo Vigotski (2007a, p. 140), "do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala [palavras]". O autor ainda completa esta ideia dizendo:

O segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta, então, simplesmente aperfeiçoar este método (VIGOTSKI, 2007a, p. 141).

Observa-se que, para Vigotski, nessa transição natural a escrita deve ter significado para as crianças, ou seja:

[...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VIGOTSKI, 2007a, p. 144).

Assim, "a necessidade da escrita deve ser ensinada naturalmente" (VIGOTSKI, 2007a, p. 144) durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Cabe ressaltar que, nesse processo, os motivos que mobilizam a criança para a linguagem escrita nem sempre vêm à tona para a própria criança no início do processo da apreensão da escrita. Por conseguinte, de imediato, a criança não sente necessidade dessa nova função de linguagem e ainda tem uma noção muito vaga da utilidade que essa função pode ter para ela (VIGOTSKI, 2010b, p. 315). Vigotski faz uma comparação da linguagem falada e escrita em termos de motivação que surge na criança ao empregá-las, assim como da arbitrariedade presente em cada uma durante o seu uso.

Diz o autor: "Na linguagem falada não há necessidade de criar motivação para a fala. [...] na escrita nós somos forçados criar a situação, ou melhor, representá-la no pensamento" (VIGOTSKI, 2010b, p. 315). Na linguagem escrita, a criança deve agir voluntariamente, esta é mais arbitrária do que a falada. Observa-se que a fala pronunciada automaticamente na linguagem falada tem de ser decomposta na linguagem escrita.

A criança deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, deve desmembrá-la, restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. Em termos de sintaxe, esta é tão arbitrária na linguagem escrita quanto em sua fonética. Vigotski (2010b, p. 316) explica que "a estrutura semântica da linguagem escrita também exige trabalho arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada sequência, como a sintaxe e a fonética".

Vê-se, portanto, que na linguagem escrita ocorre uma relação de arbitrariedade em termos da fonética (sons), sintaxe (lógica) e semântica (significado). Na linguagem escrita a linguagem interior deve ser explicitada. Este é um processo que exige da criança operações extremamente complexas de construção arbitrária (consciente) da trama de significados presente no momento de explicitação da sua linguagem interior por meio da linguagem escrita. Vigotski (2010b, p. 317) fala a respeito disso da seguinte forma:

A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico.

De acordo com Vigotski (2010b, p. 317), a arbitrariedade alcançada na linguagem escrita representa o grau mais alto de consciência em comparação com a linguagem falada. A linguagem escrita é orientada pela consciência e pela intenção, ao passo que na linguagem falada isso não acontece. Refere o autor:

A consciência e a intenção também orientam desde o início a linguagem escrita da criança. Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual (VIGOTSKI, 2010b, p. 318).

De acordo com Vigotski, na área da psicologia da escrita, em relação à natureza psicológica das funções que a constituem, a linguagem escrita é um processo inteiramente diferente da linguagem falada. "Ela [a linguagem escrita] é uma álgebra da fala, uma forma mais difícil e complexa de linguagem intencional e consciente" (VIGOTSKI, 2010b, p. 318).

Este capítulo apresentou um estudo sistematizado a respeito de conceitos de Vigotski e pressupostos da teoria histórico-cultural, referencial teórico que embasa esta pesquisa, indispensáveis para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Capítulo 3

A apropriação da Proposta pedagógica: indícios das ideias de Vigotski no trabalho pedagógico

Este capítulo apresenta e analisa os dados da pesquisa documental e da pesquisa de campo. No primeiro tópico, são retomadas as informações principais sobre o planejamento e a realização da pesquisa, já inseridas na Introdução, e apresentados detalhes sobre os eixos de análise que serviram de referência para o tratamento e a análise dos dados. O segundo tópico inclui a apresentação das duas escolas, bem como a caracterização das professoras que participaram da pesquisa. No terceiro tópico, são explicitados e analisados os dados referentes à pesquisa documental e à pesquisa de campo.

3.1 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo deu-se principalmente por meio dos procedimentos de observação da escola e de aulas, e de entrevistas. A observação da escola visou captar aspectos da sua organização e dinâmica de funcionamento. A observação em sala de aula teve como objetivo captar a prática pedagógica das professoras do agrupamento A e B (Ciclo I). Caracterizou-se por ser: a) não participante, em que o observador apenas observa, ou seja, não intervém nem participa de nenhuma atividade do grupo; b) semiestruturada, que tem em vista alguns elementos predefinidos de observação nos eixos de análise estabelecidos na pesquisa; c) qualitativa, em que os dados coletados são submetidos à interpretação para analisar seu significado para os envolvidos na situação a partir de teorias referenciadas e eixos de análise estipulados na pesquisa; d) sistemática, em que se delimitam a situação e os fenômenos a serem observados, formulam-se objetivos e estabelecem-se as etapas a serem seguidas.

As observações aconteceram em duas escolas e em três salas de aula. Na escola, observamos seu funcionamento em termos de organização e práticas de gestão, clima de trabalho e assistência pedagógica às professoras. Em relação às salas de aula, cada uma foi observada durante duas semanas

contínuas, no período de 5 de setembro a 9 de novembro de 2017, perfazendo um total de 97 horas de observação; contou-se com a presença da professora regente durante a maior parte do tempo (86 horas) e da professora dinamizadora³⁷ durante uma fração menor de tempo (onze horas).

Ressalta-se, mais uma vez, que as observações abrangeram dois aspectos: a) estrutura e organização escolar; b) sala de aula. Em relação ao primeiro, foi feita uma observação assistemática do funcionamento diário: ambiente escolar, formas de organização e gestão, planejamento escolar, formas de comunicação interna, assistência pedagógica aos professores, recursos humanos, espaço físico, material e equipamentos. O material colhido forneceu subsídios para se fazer uma contextualização com base na descrição sistemática do ambiente da sala de aula como um todo, levando-se em conta toda a dinâmica envolvida, suas contradições, transformações e relações.

As entrevistas foram realizadas com as três professoras regentes; uma professora dinamizadora; três coordenadoras pedagógicas e dois apoios pedagógicos, totalizando nove pessoas. As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro semiestruturado, para captar os significados subjetivos e os intersubjetivos, que formam o “conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinado contexto sociocultural” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141-142).

Assim, as crenças, valores, opiniões, motivações e visões de mundo precisam ser considerados, pois fazem parte do arcabouço que dá sentido às escolhas. Buscou-se, dessa forma, compreender e interpretar a realidade particular na sua complexidade, visando captar sentidos e desvelar as dicotomias entre o vivido e o pensado, para a percepção do “oculto no aparente” (RICOEUR, 1978, p. 16 *apud* SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI,

³⁷ De acordo com a Proposta Político-Pedagógica de 2004, “o professor dinamizador vem para somar e, juntamente com os demais professores, responsabilizar-se pela condução do processo de ensino-aprendizagem dos educandos do primeiro ciclo da educação fundamental. Em parceria com o professor referência e o professor de educação física, o professor dinamizador tem construído, na rede, múltiplas possibilidades de atuação, e esta multiplicidade é que tem dado vida e diversidade ao trabalho pedagógico realizado no primeiro ciclo. Como elemento aglutinador, sua atuação depende do planejamento conjunto, na possibilidade de mediar diferentes olhares na avaliação e na intervenção junto ao educando, redefinindo tempos, espaços e metodologias de trabalho que contemplem as necessidades dos educandos” (GOIÂNIA, 2004b, p. 38).

2004, p. 70). Sendo assim, buscou-se perceber a presença de ideias de Vigotski na concepção de educação escolar das pessoas envolvidas.

Cabe observar que, durante a análise de dados, todos os subsídios, sejam eles resultado das informações registradas a partir da observação em sala de aula ou das informações percebidas durante as entrevistas gravadas, foram analisados considerando-se o contexto imediato, particular, das circunstâncias da escola específica (micro) e o contexto maior da Rede Municipal de Ensino como um todo (macro). Atentou-se, pois, para as contradições, relações e movimentos inseridos em uma totalidade histórica.

Para manter as escolas no anonimato, optou-se por nomeá-las por cor: Escola Verde (EV) e Escola Azul (EA). As quatro professoras (três regentes e uma dinamizadora) cujas aulas foram observadas e que aceitaram ser entrevistadas foram assim nomeadas: professora 1 da Escola Verde – P1EV (agrupamento A); professora 2 da Escola Verde – P2EV (agrupamento B); professora 3 da Escola Verde – P3EV (agrupamento B/dinamizadora); professora 4 da Escola Azul – P4EA (agrupamento A). As demais pessoas entrevistadas, em número de cinco, foram assim nomeadas: apoio pedagógico da Escola Verde – APEV; coordenadora pedagógica 1 da Escola Verde – CP1EV; coordenadora pedagógica 2 da Escola Verde – CP2EV; apoio pedagógico da Escola Azul – APEA; coordenadora pedagógica 3 da Escola Azul – CP3EA. Para facilitar a leitura da análise, designamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) por siglas por escola. Assim, dentre os nomes fictícios, há ainda o Projeto Político-Pedagógico da Escola Verde – PPPEV e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Azul – PPPEA, que também foram consultados para esta pesquisa.

3.1.1 Eixos de análise

Os três eixos de análise que compõem esta pesquisa tiveram como referência os objetivos específicos apontados na pesquisa.

O eixo de análise 1, ligado ao objetivo “a” – fazer um cotejamento entre as ideias pedagógicas captadas na obra de Vigotski e na produção acadêmica acerca desse autor e os princípios e orientações curriculares e pedagógicos indicados na Proposta de 2009 da SME (GOIÂNIA, 2009) –, busca registrar o

cotejamento entre alguns conceitos da teoria histórico-cultural e os princípios teóricos e metodológicos referentes à Vigotski inscritos na Proposta de 2009.

O eixo de análise 2, ligado ao objetivo “b” – estabelecer uma relação entre os princípios e orientações curriculares e pedagógicos presentes na Proposta da SME de 2009 e os dados empíricos obtidos na pesquisa de campo, relativos à observação da prática pedagógica nas escolas e às concepções dos professores a respeito dos processos de ensino-aprendizagem –, visa examinar os aspectos da teoria de Vigotski presentes na sala de aula, ou seja, indícios das ações da professora no desenvolvimento das aulas e das ações dos alunos durante a atividade de ensino-aprendizagem. Busca-se perceber a presença ou não de elementos da teoria de Vigotski (presentes na Proposta pedagógica e nas orientações pedagógicas) na prática cotidiana dos professores.

O eixo de análise 3, ligada ao objetivo “c” – analisar o processo de tomada de decisões e execução de ações ocorridas entre a formulação e a adoção de propostas pedagógicas no sistema de ensino e sua implantação nas escolas, e identificar correspondências, encontros ou desencontros entre a Proposta e sua efetivação no sistema escolar –, visa reunir dados acerca do percurso que se dá entre a formulação e a adoção de propostas pedagógicas em um sistema de ensino e sua implantação nas escolas. Trata-se de apreender nesse percurso formas de comunicação entre a SME, a escola e as professoras, que asseguram ou obstaculizam o processo de implantação da Proposta pedagógica e sua efetivação ou não.

3.2 Apresentação das escolas e caracterização das professoras

3.2.1 As escolas³⁸

Escola Verde

A Escola Verde foi considerada na pesquisa como periférica, localizada a 15 km do centro de Goiânia. Tem uma área física em torno de 6.900 m².

³⁸ As condições de infraestrutura de ambas as escolas são boas e não comprometem o ensino.

Conta com uma vizinhança composta por uma grande quantidade de residências (casas), por estabelecimentos comerciais e área verde. Em relação aos alunos atendidos, segundo o PPPEV:

De acordo com dados colhidos no cadastro de matrícula, concluímos que nossos alunos são em torno de 20%, filhos de funcionários públicos; mais ou menos 50%, filhos de trabalhadores com carteira assinada e cerca de 30%, filhos de famílias que sobrevivem do comércio informal, considerados autônomos (vendedor ambulante, manicure, costureira, bordadeira, feirante, diaristas, lavadeiras, passadeiras, etc.) (PPPEV, 2017, p.11).

Escola Azul

A Escola Azul é considerada uma escola mais central, localizada na região central da cidade de Goiânia. Tem uma área física em torno de 3.400 m². Conta com vizinhança composta por residências (casas) e comércio, e trânsito movimentado nas vias mais largas que dão acesso principal ao setor. De acordo com o PPPEA:

A Escola atende a uma clientela detentora de uma situação econômica de baixa renda familiar, onde muitos se vêem obrigados a trabalhar desde cedo para diminuir os encargos financeiros do lar, geralmente são recém-chegados de outros estados, com predominância de classe trabalhadora, cujo mercado é voltado para o comércio de prestação de serviços. [...] O principal desafio identificado nessa comunidade é o desemprego. Com a falta de trabalho, muitas famílias são obrigadas a se mudarem de bairro e até mesmo de cidade a procura de emprego, causando uma alta rotatividade dos alunos, o que implica em prejuízos no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos (PPPEA, 2017, p.7).

3.2.2 As professoras

Participaram das entrevistas nove pessoas, sendo duas que atuam como apoio pedagógico, três coordenadoras pedagógicas e quatro professoras, das quais três são regentes e uma, dinamizadora. A maioria tem mais de 40 anos de idade, com exceção de uma, que tem menos de 30 anos. A maioria está na educação há pelo menos dez anos, com exceção de uma, que está na educação há seis anos. Das nove pessoas entrevistadas, uma trabalha apenas em um turno, sete trabalham em dois turnos e uma em três turnos. Pouco mais da metade formou-se antes do ano 2000, na década de 1990. O

restante formou-se depois de 2000, mas até 2009. Mais da metade cursou o ensino médio em instituição pública, e as nove pessoas fizeram a graduação em instituição pública. Busca-se, neste momento, explicitar mais claramente aspectos da formação das professoras.

Quadro 1 - Caracterização das professoras que participaram da pesquisa em termos de formação, carga horária e tempo de trabalho no magistério

Caracterização das professoras				
Professora	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo de magistério
P1EV	45 anos	Pedagogia (UEG, 2004); Artes Visuais (UFG, 2016)	Métodos e Técnicas de Ensino; Administração Escolar	Dezenove anos, sendo dois no ensino particular e dezessete em Aparecida (concurada). Seis anos em Goiânia (concurada) e em Aparecida.
P2EV	45 anos	Pedagogia (UFG, 1995)	Psicopedagogia Gestão Escolar	Vinte anos, concursada pela Prefeitura de Goiânia, sendo os três últimos com dobra.
P3EV	50 anos	Pedagogia (UFG, 1992)	Psicopedagogia; A Psicanálise da Educação Infantil	Doze anos no primeiro contrato com a Prefeitura de Goiânia e oito no segundo contrato.
P4EA	45 anos	Pedagogia (UEG, 1999)	Educação Infantil; Alfabetização	21 anos de trabalho no Sesc; dezessete anos na Prefeitura de Goiânia no primeiro contrato e quinze no segundo.

Nota: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras P1EV (4 out. 2017); P2EV (26 set. 2017); P3EV (29 set. 2017); P4EA (30 out. 2017).

Em relação ao motivo da escolha da profissão e os elementos considerados positivos, as respostas incluíram motivos ligados à “dignidade, respeitabilidade da profissão”(P2EV, 26 set. 2017); ao “prazer de se ensinar e trabalhar com o conhecimento”(CP1EV, 21 set. 2017); à conciliação entre a atividade profissional e doméstica, uma vez que a possibilidade de dedicar meio período do dia aos cuidados da casa e meio período à atividade profissional “daria para conciliar a casa com a profissão [de professora]” (CP2EV, 10 out. 2017); “ao acaso, através de uma substituição”que surgiu e que fez com que percebesse “o quão gratificante era poder trabalhar com a formação do ser humano” (CP3EA, 27 out. 2017); à possibilidade de fazer um curso superior em uma instituição de ensino público onde a quantidade de vagas oferecidas fosse maior, o que diminuiria a quantidade de concorrentes por vaga e favoreceria a entrada na faculdade por meio do vestibular – assim, a

opção foi feita não exatamente em razão do curso, mas da quantidade de vagas. Tal como relatou a professora P3EV:

[...] eu escolhi Pedagogia [...] porque tinha mais vagas. Eu percebi que teria mais chances de entrar em uma universidade pública, porque eu não tinha condições de pagar [...] se não fosse assim, eu não faria (P3EV, entrevista realizada em 29 set. 2017).

Concretizado o ingresso na universidade, depois de um tempo a professora teve a oportunidade de trocar, mas achou o curso de Pedagogia válido, interessou-se e “apaixonou-se” por ele, pois através dele é possível “contribuir para o desenvolvimento psicológico e social dessa criança, [...] Isso me dá muita alegria, [...] principalmente das classes menos favorecidas” (P3EV, 29 set. 2017). A professora P1EV, por sua vez, foi levada ao magistério pela possibilidade de acompanhar as atividades escolares do filho, ou seja, “ajudar nas tarefas do filho” (P1EV, 4 out. 2017), e depois para a Pedagogia pelo fato de já ter feito o magistério e de já estar trabalhando na área. Sente prazer em exercer o seu trabalho, sabe dos desafios e dificuldades, mas gosta da profissão; escolheu a educação por ter feito teste psicológico (de aptidão), cujo resultado indicou a área de humanas, e pelo fato da família “ser ligada à educação” (P4EA, 30 out. 2017).

Em relação às razões que levam as pessoas a escolher o curso de Pedagogia, Gatti (2010) aborda alguns aspectos comuns relativos aos alunos que optam por fazer esse curso. Em primeiro lugar, segundo a autora, existe uma feminização da docência:

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 62 *apud* GATTI, 2010, p. 1362-1363).

Segundo Gatti (2010), entre as razões da escolha pelo curso de Pedagogia incluem-se o desejo de ser professor, o desejo de ter uma opção em caso de não vir a exercer outro tipo de atividade, a influência da família etc. Portanto, há pontos no estudo de Gatti que confirmam elementos percebidos nesta pesquisa, como a alta representatividade das mulheres em sala de aula, com formação em Pedagogia; a escolha do curso atrelada ao desejo de

trabalhar na profissão, ao “prazer em se ensinar”; o fato de que essa profissão não era a primeira opção; a influência familiar.

Em relação ao que as professoras consideram ser aspectos negativos da profissão, as respostas abordaram as políticas públicas educacionais em termos da desvalorização do profissional na questão salarial e no desrespeito e violência, além da falta de colaboração da família no processo educacional do aluno, justificada, em alguns casos, pela falta de condições da própria família. Nesse caso, a escola acaba tendo que assumir essa responsabilidade sozinha, apesar da intervenção dos órgãos públicos, como o Conselho Tutelar, que requerem certo tempo para resolver problemas. Essa situação gera desgastes para o trabalho escolar, pois a escola se vê impotente para resolver certas questões por conta própria, no sentido de promover mudanças que tornem a vida do aluno melhor.

Cabe observar que a democratização do ensino fundamental é um assunto complexo que envolve finalidades educativas, as quais nem sempre são contempladas pelas políticas educacionais. Acredita-se que a Secretariade Educação, por si só, não tenha autonomia suficiente para resolver problemas graves relacionados a alunos “desassistidos” pelas famílias. Ela então encaminha documentos ao Conselho Tutelar, que é o órgão responsável por essas questões. O problema é que o aluno tem o direito de permanecer na escola – um direito válido, não há dúvida. O que se questiona aqui é como ficará a sua permanência na escola, que não está preparada para recebê-lo, pois as suas necessidades não correspondem apenas àquilo que a escola tem a oferecer em termos de instituição de ensino.

Nesse contexto, percebem-se as dificuldades e a complexidade que envolvem o trabalho do professor, que se vê obrigado a “abraçar” várias causas além do papel de ensinar. Oliveira (2004, p.1132) discorre a esse respeito:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Ressalta-se que, ao mesmo tempo que o professor tem de assumir papéis que não dizem respeito à sua formação nesse processo de democratização da educação, o que contribui negativamente para a sua profissionalização, reforça essa desprofissionalização o fato de que o voluntariado de certa forma descaracterizou o trabalho docente, uma vez que passou a vigorar a ideia de que o que se faz na escola não exige formação específica. Oliveira (2004, p. 1135) afirma:

[...] o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar.

A autora não nega a importância da gestão democrática na escola, mas alerta que a entrada do voluntariado pode causar um sentimento de desprofissionalização nos professores, que se sentem inseguros e até ameaçados em seu trabalho docente diante de discussões (ou prestação de contas) a respeito de conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão envolvidos alunos e pais.

Os dois aspectos ora apresentados – os diversos papéis a serem assumidos pelo professor no seu trabalho e a entrada de leigos nas discussões sobre o resultado do trabalho docente – desqualificam o trabalho do professor, que perde em termos de autonomia e de ação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem e se confunde ao buscar entender o seu trabalho e assumir, de forma lúcida, a sua identidade profissional. Esses aspectos contribuem para que o professor se sinta realmente um “resolvedor de problemas” (CHARLOT, 2013, p. 99-100).

3.3 Organização e análise dos dados

Neste tópico são apresentados e analisados os dados em relação aos eixos de análise. No primeiro eixo, são discutidos os achados relativos à teoria de Vigotski na Proposta da SME de 2009 (GOIÂNIA, 2009), buscando-se fazer o cotejamento entre alguns conceitos da teoria histórico-cultural e os princípios teóricos e metodológicos de Vigotski inscritos na Proposta. Os conceitos dizem

respeito a: *fatores socioculturais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; mediação; aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e internalização; o desenvolvimento psíquico do escolar e a formação dos conceitos; conceitos espontâneos, conceitos científicos e a especificidade do conhecimento escolar; a atividade de jogo e a atividade de estudo na elaboração dos conceitos.*

Cabe a observação de que a *periodização do desenvolvimento humano e atividade de estudo e observações gerais sobre a aquisição da leitura e da escrita em Vigotski são tópicos que apareceram* nesta pesquisa com o objetivo de fornecer mais subsídios sobre pressupostos de Vigotski e a teoria histórico-cultural. O conteúdo desses tópicos não foi abordado na proposta analisada, mas consideram-se fundamentais para a teoria e para esta pesquisa, como um todo.

O segundo eixo de análise reflete os aspectos da teoria de Vigotski presentes na sala de aula, ou seja, indícios das ações da professora no desenvolvimento das aulas e das ações dos alunos durante a atividade de ensino-aprendizagem. Busca-se perceber a presença ou não de elementos da teoria de Vigotski (constantes da Proposta pedagógica e de orientações pedagógicas) na prática das professoras por meio dos seguintes pontos: a) interação com as crianças (no sentido de diálogo, interlocução), proposição de atividades em colaboração e atuação da ZDP; b) motivos dos alunos, presença de brincadeiras e jogos; c) relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

Busca-se ainda explicitar a presença das diretrizes curriculares e orientações da SME no PPP das duas escolas, observando os aspectos relevantes desses documentos para esta pesquisa, principalmente a inclusão de aspectos da teoria de Vigotski.

No terceiro eixo de análise, busca-se reunir dados acerca do percurso entre a formulação e a adoção de propostas pedagógicas em um sistema de ensino e sua implantação nas escolas. Trata-se de apreender nesse percurso formas de comunicação entre a SME, a escola e as professoras que asseguram ou obstaculizam o processo de implantação da Proposta da SME e sua efetivação ou não. Os aspectos considerados são: a) formas de comunicação entre a Secretaria e as escolas e vice-versa e o estabelecimento

de uma relação dialógica; b) formas de acompanhamento do trabalho dos professores pela coordenação e formas de supervisão, acompanhamento e avaliação do trabalho dos professores por parte da SME; c) oferecimento de cursos de formação continuada pela Secretaria; d) atuação da escola nas orientações e ações relativas à aplicação da Provinha Brasil por parte dos professores, bem como à preparação dos alunos para a feitura desse exame.

3.3.1 Eixo de análise 1 – Cotejamento entre ideias de Vigotski e os princípios e orientações curriculares e pedagógicos indicados na Proposta de 2009 da SME

Como já foi mencionado, este primeiro eixo de análise está relacionado à pesquisa documental, que consistiu no estudo e na síntese das *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* (GOIÂNIA, 2009) e dos documentos de orientação da implantação. O objetivo foi identificar e analisar os princípios teórico e metodológicos e as orientações curriculares e, então, examinar de que forma estão presentes em tais documentos as ideias de Vigotski.

Esta pesquisa focou a Proposta de 2009, que é o documento mais relevante em termos de referência à teoria de Vigotski, buscando destacar conceitos-chave da teoria vigotskiana na Proposta, agrupados em catorze tópicos.

No Capítulo 2, apresentamos conceitos básicos do pensamento de Vigotski, sistematizados de uma forma que correspondeu à nossa visão das ideias desse autor. Nosso trabalho foi encontrar, na Proposta pedagógica da SME, registros correspondentes aos conceitos-chave em questão. Vejamos:

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Vigotski chamou de zona de desenvolvimento proximal a diferença entre o que é potencialmente possível de se avançar em termos de aprendizagem para a criança em relação àquilo de que esta já se apropriou, que é o nível de desenvolvimento real. Em outras palavras, trata-se do que a

criança faz hoje com a ajuda de uma pessoa mais experiente (professor, irmão ou colega mais velho, pais etc.) e do que fará amanhã sozinha.

Na Proposta de 2009 aparece um trecho referente à Vigotski, que explicita essa ideia e vem a reforçar a concepção de que, na escola, a criança aprende não o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor, sob a sua orientação, e com outros colegas. Cabe aqui a ressalva de que a ZDP baliza o campo das transições acessíveis à criança e que, segundo Vigotski (2010b, p. 331), “representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento”. Segundo a proposta da SME:

A ZDP é definida por Vygotsky (2002, p. 112) como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (GOIÂNIA, 2009, p. 62).

Visão prospectiva da aprendizagem

A apropriação da aprendizagem pela criança se dá não apenas de forma retrospectiva, daquilo que ela já sabe, mas de forma prospectiva, ou seja, o conhecimento de que ela tem, potencialmente, capacidade de se apropriar. Na Proposta de 2009 aparece um trecho que explicita essa ideia:

[...] uma visão prospectiva de ensino deve ser identificada como uma ação pedagogicamente adequada que se objetivará no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos (GOIÂNIA, 2009, p. 62).

Aprendizagem e desenvolvimento

A atividade pedagógica não deve se apoiar tanto no já apropriado e já desenvolvido, mas se orientar principalmente no novo em termos da aprendizagem. Segundo Vigotski (2010b, p. 334): “Na fase infantil, só é boa a aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”. Ele reforça essa ideia, registrando que a disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o

desenvolvimento. Em suas próprias palavras, o ensino “seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2010b, p. 334). A Proposta de 2009 assim se refere a esse tema: “Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, as aprendizagens que o educando realiza em seu cotidiano antecipam-se ao seu desenvolvimento, desafiando-o a novas aprendizagens e à construção de novos conhecimentos” (GOIÂNIA, 2009, p. 62).

Colaboração

A intervenção e a colaboração são ideias válidas no contexto dos pressupostos de Vigotski. A imitação colaborativa se faz presente nesse processo e tem a sua importância no que diz respeito à internalização. Na aprendizagem, ocorre uma imitação que se dá em colaboração entre sujeitos ativos, em que o mais experiente orienta e ajuda o menos experiente, em um ambiente de troca e superação de dificuldades intelectuais e interiorização.

Pode-se dizer, então, que a aprendizagem ocorre em um movimento entre o interpessoal e o intrapessoal, que se caracteriza por imitações e aquisições de hábitos e atitudes exteriores ao sujeito, o qual depois irá aprender a aplicar essas aquisições de modo consciente e arbitrário. Assim, de acordo com a Proposta de 2009, a menção da imitação colaborativa daria mais subsídios ao termo colaboração: “Por meio da intervenção e da colaboração de pessoas mais experientes estabelece-se um processo de mediação” (GOIÂNIA, 2009, p. 62).

Imitação

Assim como o conceito de colaboração, a imitação também trata do processo de internalização, no qual, segundo Vigotski (2007a, p. 57-58): “O caminho da aprendizagem ao desenvolvimento passa por um processo de internalização, por meio do qual ocorre a reconstrução interna de uma operação externa”. Segundo a proposta da SME: “Vygotsky (2002) considera

que a imitação não é a mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (GOIÂNIA, 2009, p. 65).

Internalização

A ideia de internalização está ligada à passagem do interpessoal ao intrapsíquico, ou seja, o percurso da aprendizagem ao desenvolvimento passa por um processo de internalização por meio do qual ocorre a reconstrução interna de uma operação externa. De acordo com Vigotski (2007a, p. 57-58): “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. De acordo com a Proposta da SME:

Vygotsky (2002) [...] expressa que, na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal e essa transformação é resultado de uma série de eventos em desenvolvimento [...]. Esse processo de reconstrução interna de uma operação externa é chamado por Vygotsky (2002) de “internalização” (GOIÂNIA, 2009, p. 66).

Funções psíquicas superiores

As funções psicológicas superiores dizem respeito à memória e atenção voluntárias, à capacidade de planejamento, ao pensamento abstrato, ao raciocínio dedutivo, à percepção, à imaginação etc. São consideradas superiores porque se referem a ações conscientemente controladas, processos intencionais, voluntários e complexos que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente. Deve-se observar que a idade escolar é o período considerado ideal de aprendizagem de disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias (VIGOTSKI, 2010b). A aprendizagem escolar pode, de certa maneira, organizar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e influenciar o seu caminho. Segundo a proposta da SME:

Vygotsky (2002, p. 58) explica que: “O desenvolvimento das funções psicológicas superiores só é possível ao longo das vias de seu desenvolvimento cultural, quer prossiga pela linha do domínio de meios de culturais externos (fala, escrita, aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas (elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento

abstrato, formação de conceitos, liberdade de vontade etc.)” (GOIÂNIA, 2009, p. 76).

Conceitos espontâneos e científicos

O conceito espontâneo e o científico não apresentam um nível idêntico de desenvolvimento, e a fraqueza de um é a força do outro e vice-versa. No conceito espontâneo, o desenvolvimento ocorre de baixo (objeto concreto) para cima (conceito abstrato); é inconsciente, o que significa a ausência de generalização. No conceito científico, há a tomada de consciência e arbitrariedade, e o desenvolvimento se dá de cima (conceito abstrato) para baixo (objeto concreto). Ou seja, o primeiro é forte em concretude, mas fraco em conceituação, que é abstrata, ao passo que o segundo é forte em conceituação, mas fraco em materialização. Segundo a Proposta da SME:

Hedegaard (2002) pondera que os conceitos cotidianos dos educandos são ampliados ao incluir conceitos científicos e que ao relacionar esses conceitos, o ensino propicia aos educandos novas habilidades e possibilidades de ação, que favorecem a elaboração de conhecimentos científicos, tornando as aprendizagens mais significativas (GOIÂNIA, 2009, p. 76).

Constata-se que as ideias presentes na Proposta de 2009 não trazem erros, mas talvez não tenham tido tantos subsídios teóricos para explicitar os assuntos de forma mais clara, como no caso acima, em que os termos “conceitos cotidianos” e “conceitos científicos” aparecem relacionados a Hedegaard, mas não são definidos. A Proposta cita Leontiev, que descreve a relação entre conceitos científicos e cotidianos, em que “os conceitos corriqueiros são desenvolvidos espontaneamente numa relação dialética com os conceitos científicos, que são mediados pelo ensino”(LEONTIEV 1985, p. 47-48 *apud* GOIÂNIA, 2009, p. 76). Segundo esse autor, os conceitos corriqueiros estão ligados ao nível de desenvolvimento presente, e os conceitos científicos mostram a ZDP.

Essa é uma ideia coerente com a proposta de formação do pensamento teórico, segundo a qual a escola deve subsidiar a construção de uma base de conhecimento científico para que o escolar tenha condições de fazer abstrações e generalizações a respeito do conhecimento cotidiano. Este não se traduziria apenas em conhecimento espontâneo, vivenciado a partir de

uma realidade concreta, mas sim em conhecimento teórico, originado de abstrações e generalizações sobre o conhecimento espontâneo, a partir de uma base científica. Acredita-se que essa relação entre o conhecimento cotidiano e o científico, rumo à formação do pensamento teórico, se explicitada, esclareceria mais o assunto.

Pensamento por conceitos

O pensamento por conceitos é o terceiro estágio no caminho da própria formação do pensamento por conceitos e é composto por duas fases: a dos conceitos por semelhança e a dos conceitos potenciais (VIGOTSKI, 2010b). Na primeira fase ocorre uma abstração fundamentada pela identificação de semelhança de um conjunto de traços que estão no foco da atenção da criança.

No estágio de conhecimentos potenciais, “a criança dessa fase de desenvolvimento costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum” (VIGOTSKI, 2010b, p. 222), havendo a possibilidade de abstração de um atributo privilegiado, o que dispensaria a situação concreta. De acordo com Vigotski (2010b, p. 236), o conceito surge em um processo que envolve operação intelectual, e “o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização como o auxílio do signo”. De acordo com a Proposta da SME:

Na perspectiva vygotskyana, o adolescente apresenta o pensamento generalizante [...].“Nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo” (GOIÂNIA, 2009, p. 86).

Vale observar que a Proposta não menciona o pensamento por complexos – que é a forma predominante da segunda infância (4 a 10 anos), correspondente à primeira fase do ensino fundamental –, principalmente o

conceito-complexo ou pseudoconceito, que, segundo Vigotski (2010b, p. 195), seria a “sombra do conceito, do seu contorno”.

Linguagem

Segundo Mello (2004), a linguagem é uma característica tipicamente humana, influenciada e até determinada pela experiência individual e humana, não apenas pela herança biológica. A experiência individual “deixa as suas marcas na cultura e na história humana” (MELLO, 2004, p. 139), e a experiência humana diz respeito à “herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades” (p. 139). A linguagem faz parte da cultura não material, que as novas gerações recebem das gerações anteriores.

Vigotski dedica-se ao estudo da palavra desde a primeira infância (0 a 3 anos), buscando perceber o significado e o papel da palavra em cada estágio do percurso psíquico da criança (imagem sincrética, pensamento por complexos e conceitos). Segundo o pesquisador russo, a relação entre pensamento e palavra é um processo em desenvolvimento funcional, em que ocorre o movimento de pensamento da ideia à palavra e em que o pensamento se materializa na palavra. Assim, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Por isso, seria possível falar de formação (unidade do ser e do não ser) do pensamento na palavra” (VIGOTSKI, 2010b, p. 409). De acordo com a Proposta da SME:

O mais importante instrumento cultural é a linguagem e, portanto, o destino de todo o desenvolvimento cultural da criança depende de conseguir ou não dominar a palavra como principal instrumento psicológico. É por essa razão que, dentre os sistemas simbólicos, Vygotsky (2003) dedica atenção especial à linguagem, considerando-a o sistema fundamental que organiza os signos em estruturas complexas e que tem papel importante na formação das características humanas. Segundo o autor, a linguagem forma, organiza e comunica o pensamento (GOIÂNIA, 2009, p. 66).

Brinquedo

A noção de brinquedo destaca os jogos protagonizados ou de papéis, que favorecerão qualitativamente a formação dos pensamentos das crianças nesta fase, uma vez que estes provavelmente não teriam a mesma chance de acontecer de forma espontânea. O jogo protagonizado significa a possibilidade de a criança direcionar a atenção voluntariamente ao que é central na brincadeira; de viver situações imaginárias na brincadeira; de manifestar conflitos por causa de desejos não realizados; de conduzir sua conduta (arbitrariedade e autocontrole) ante os desejos que devem ser renunciados e regras que devem ser seguidas; de perceber as várias relações entre as pessoas e as atividades realizadas; de planejar caminhos para encontrar soluções para os seus problemas etc. Segundo a Proposta da SME:

O termo “brinquedo”, empregado por Vygotsky num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar. [...] [Vigotski] dedica-se mais especialmente ao jogo de papéis ou à brincadeira de faz-de-conta. Esse tipo de brincadeira é característico nas crianças do Ciclo I, que já são capazes de representar simbolicamente e de se envolver em situações imaginárias (GOIÂNIA, 2009, p. 65).

Imaginação

A imaginação está ligada à brincadeira e ao jogo. No brinquedo (brincadeira), a criança cria uma situação imaginária que retrata um processo psicológico ligado à consciência e um meio para desenvolver o pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2007a). Na situação imaginária, a criança reconstrói as atividades sociais do adulto no meio, através da imitação lúdica. É importante destacar que o brinquedo, envolvendo uma situação imaginária, baseia-se em regras provenientes da própria situação imaginária da criança, que tem como base de formulação as atividades humanas que ela experimenta em seu meio.

Assim, segundo Vigotski (2007a, p. 110): “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*”. No caso dos jogos com regras, estas são estipuladas previamente e, a partir delas, surge

uma situação imaginária que pode orientar a ação do sujeito. De acordo com a Proposta da SME:

A imaginação é um processo novo que surge como mediador do conflito entre o desejo e a frustração, com a qual a criança se depara ao tentar concretizá-lo. [...] A brincadeira e o jogo são atividades criativas que auxiliam o controle da realidade por meio da fantasia, constituem o limiar entre o brincar e a realidade, diminuindo a ansiedade diante de conflitos e de diversas situações complexas (GOIÂNIA, 2009, p. 66).

Jogo

À medida que a atividade da criança relacionada ao brinquedo se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. Nesse processo de conscientização, suas ações passam a ser direcionadas pelos significados dos objetos. Com isso, o propósito do jogo decide e justifica a atividade. O jogo com regras exige da criança atenção e regulação da atividade e promove o aparecimento da competição; nesse caso, a atitude afetiva da criança deve estar ligada ao propósito do jogo. Caso contrário, competir pode se tornar algo pesado para ela. Ao correr, por exemplo, a criança “pode estar em alto grau de agitação ou preocupação e restará pouco prazer uma vez que ela ache que correr é doloroso; além disso, se ela for ultrapassada, experimentará pouco prazer funcional” (VIGOTSKI, 2007a, p. 123). Segundo a Proposta da SME: “O jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociações, lealdade e estratégias, tanto de cooperação como de competição social” (GOIÂNIA, 2009, p. 75).

"Professor mediador"

Acredita-se que o "professor mediador" seja o conhecedor dos conteúdos teóricos (epistemologia) e do modo como estes se processam no pensamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (didática), levando-se em conta os conhecimentos cotidianos dos alunos (conceito espontâneo) e os conhecimentos científicos já apropriados (sentido retrospectivo), mas com olhos nos conhecimentos considerados potenciais que

a ZDP irá balizar (sentido prospectivo). Tudo isso deve ser considerado à luz do contexto histórico-cultural de aprendizagem dos próprios alunos. O educador é ainda o mediador da aprendizagem colaborativa da criança com o outro (que pode ser o próprio professor ou um colega mais experiente) e com o meio. De acordo com a Proposta da SME: “O educador é o mediador entre o educando e o conhecimento, cabe a ele trabalhar com as contradições, semelhanças e diferenças para criar condições de descobertas, conflitos e debates” (GOIÂNIA, 2009, p. 76).

3.3.2 Eixo de análise 2 – Princípios e orientações pedagógico-curriculares presentes na Proposta de 2009 da SME e a prática pedagógica das professoras

Este segundo eixo de análise visa trazer evidências da relação entre os princípios e orientações curriculares e pedagógicos presentes na Proposta de 2009 e a prática docente das professoras observada na pesquisa de campo, bem como a visão das professoras a respeito do processo de ensino-aprendizagem captada em suas ações e entrevistas. Assim, este eixo pretende refletir sobre a presença ou não de elementos da teoria de Vigotski (presentes na Proposta da SME) na prática das professoras por meio dos seguintes elementos: a) interação com as crianças (no sentido de diálogo, interlocução), proposição de atividades em colaboração e atuação da ZDP; b) motivos dos alunos, presença de brincadeiras e jogos; c) relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

Busca-se, ainda, fazer referência à presença das diretrizes curriculares e orientações da SME no PPP³⁹ das duas escolas, observando como tais

³⁹ Esta pesquisa foi feita em 2017, e o PPP das duas escolas baseou-se na *Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência* (GOIÂNIA, 2016b). Foi feita uma análise comparativa entre esse documento e as *Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência* (GOIÂNIA, 2009) em termos de seus conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, e verificou-se que são bastante semelhantes em relação à primeira disciplina e praticamente iguais em relação à segunda disciplina (APÊNDICES A e B). Optou-se por pautar esta pesquisa no documento de 2009 e não no de 2016, pois este ficou pronto no final do mesmo ano, vigorando, ainda sob caráter de “versão em análise pelo Conselho Municipal de Educação”, no início de 2017. Assim, a Proposta de 2016 era muito recente para estar em vigor nas escolas em 2017 e para os fins desta pesquisa.

orientações são abordadas quando se trata da alfabetização e da teoria de Vigotski.

O PPP, no seu conjunto, reproduz as orientações do documento da Secretaria. O trecho a seguir explicita o que é o PPP e a conformidade que deve haver entre a escola e a RME e o MEC:

Segundo Veiga (2002), o PPP é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, para quê, para quem, quando, de que maneira, por quem. [...] Seu processo de construção [PPP] deverá ser sempre ressignificado e revisitado, estabelecendo o rumo das propostas educativas da instituição escolar, em consonância com a Proposta Político-Pedagógica da RME e os objetivos precípuos da escola pública (GOIÂNIA, 2016b, p. 30).

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, a análise curricular das escolas está orientada para as atividades efetivamente observadas, ou seja, decorre do modo como os conteúdos foram, de fato, trabalhados pelas professoras, a Língua Portuguesa e a Matemática. Essa observação é importante, porque já se encontra aí uma abordagem restritiva do currículo, centrado praticamente em apenas duas disciplinas, apesar da existência de outras, como Arte, Geografia, Ciências e História⁴⁰ na Proposta pedagógica da SME. Ressalta-se que Ciências apareceu pouquíssimo, somente em uma sala. Por sua vez, Arte apareceu, mas quase sempre mesclada à Língua Portuguesa e à Matemática, isto é, à feitura de desenhos relacionados a conteúdos trabalhados nessas disciplinas, ou até mesmo, em alguns casos, ao ato de colorir desenhos prontos.

O desenho, nesse caso, poderia ser chamado de “desenho funcional”, pois é uma atividade funcional que visa manter o aluno mais adiantado ocupado, diante do ritmo dos que ainda não chegaram ao fim da tarefa, ou até mesmo constituir um momento de descontração para a criança que mantém um esforço cognitivo diante de determinada atividade escolar. Mas é importante ressaltar que o desenho não pode ser mais atrativo do que a tarefa principal, se apresentado juntamente com esta, nem pode tomar proporções em que o tempo gasto com ele seja maior do que o tempo gasto com a tarefa prioritária. Afinal de contas, o objetivo principal do desenho funcional não é

⁴⁰Cabe observar que tais disciplinas estão presentes tanto nas *Diretrizes* (GOIÂNIA, 2009) quanto na *Proposta Político-Pedagógica* (GOIÂNIA, 2016b).

fazê-lo ou colorir desenhos prontos – não que isso não seja importante, mas é que não constitui uma prioridade nesse caso. A disciplina de Educação Física apareceu também, mas não foi alvo desta pesquisa.

A alfabetização no PPP das duas escolas pesquisadas

A alfabetização nas duas escolas tem como elemento comum a ideia de letramento e alfabetização, já introduzida pelo Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 1998, mesmo ano em que o sistema de ciclos foi implantado. Nesse programa, os autores mais citados são Magda Soares, que aborda a distinção e a unidade entre os processos de letramento e alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que tratam do processo da psicogênese da língua escrita.

De acordo com Soares (2004, p. 6), letramento diz respeito ao domínio de “habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais”, e alfabetização relaciona-se ao “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (p.11). Segundo a autora, os dois processos conservam entre si unidade e não identidade:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14, grifo da autora).

Ferreiro e Teberosky estudam a evolução da criança na elaboração de hipóteses a respeito do código escrito:

[...] a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita. [...] a psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 37- 39).

Com isso, Ferreiro e Teberosky estabelecem os seguintes níveis: pré-silábico, silábico e alfabético. Mendonça e Mendonça (2011, p. 39 - 40) explicam que:

No *nível pré-silábico*, em um primeiro momento, o aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere. Há um avanço, quando se percebe que a palavra escrita representa não a coisa diretamente, mas o nome da coisa. Ao aprender as letras que compõem o próprio nome, o aprendiz percebe que se escreve com letras que são diferentes de desenhos. [...] Somente quando for questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a *quantidade de letras* que deverá registrar para escrever. Neste momento, o aluno avança para o próximo nível de escrita, o silábico, sem valor sonoro, pois de início, grafará uma letra para cada sílaba, entretanto, seu registro não terá correspondência sonora. [...] Assim, a passagem para o *nível silábico* é feita com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. O aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, acredita que basta grafar uma letra para se poder pronunciar uma sílaba oral, mas só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, à medida que seus registros apresentarem esta relação. [...] [No] *nível alfabético*, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro (grifo do autor).

O PROFA forneceu bases para o estabelecimento do construtivismo de Piaget na alfabetização, ao se reconhecer as etapas do desenvolvimento da criança na elaboração das suas hipóteses sobre a construção e aquisição da escrita. Paralelamente, reconheceu-se o contexto social e a construção do conhecimento da escrita a partir do conhecimento socializado; assim, o contexto social da criança ganhou relevância, pois nele estão os elementos que irão sustentar as oportunidades de troca em prol de uma aprendizagem mais significativa.

Esses fatores contribuíram para o desenvolvimento da ideia do sociointeracionismo de Vigotski. Piaget era considerado um autor interacionista, na medida em que o aluno, sujeito do conhecimento em interação com o mundo, “construía” o conhecimento em contato com o objeto. Vigotski também era considerado interacionista, mas entendia a relação do

sujeito com o outro na “construção” do conhecimento como social, por isso o termo sociointeracionismo.⁴¹

Nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência* (GOIÂNIA, 2009, p. 25), na parte intitulada “Educação e escolarização”, há uma passagem que diz respeito à alfabetização e ao letramento:

A alfabetização caracteriza-se pela ação de ensinar aos alunos códigos de leitura e escrita. Todavia, alfabetizar não basta; é preciso promover o letramento. A alfabetização e o letramento são processos distintos, porém, interligados, são sucessivos. O ideal é alfabetizar letrando.

Na parte intitulada “O processo inicial da aquisição da leitura e escrita”, há um trecho em que o nome de Soares é citado e que diz respeito à alfabetização e ao letramento. Observa-se que, mesmo na ausência da palavra “letramento”, a ideia de letramento está presente:

Alfabetizar para Soares (2001) é ensinar a ler e escrever. No entanto, a apropriação da leitura e escrita é um processo que não se restringe ao simples conhecimento de letras ou ao exercício de juntar letras para formar sílabas, palavras, frases, pois este trabalho diz respeito apenas ao aspecto gráfico da língua escrita. Para além dele, o sujeito que se alfabetiza precisa compreender porque e para que utiliza-se a escrita, enfim, conhecer as suas funções sociais [letramento] e reconhecer que ela é produto e produtora de significados (GOIÂNIA, 2009, p. 67).

A função comunicativa da linguagem também aparece:

A linguagem se constitui primeiramente no plano do funcionamento comunicativo, envolvendo regulamentações recíprocas entre sujeito e outros elementos desse processo. Na interação emissor-receptor, que caracteriza a função comunicativa, nasce a relação do sujeito com a própria escrita (GOIÂNIA, 2009, p. 68).

No PPP da Escola Verde, na parte relacionada à alfabetização, encontra-se a concepção de Soares a respeito da distinção entre letramento e alfabetização, segundo a qual “alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os usos sociais da leitura e da escrita” (PPPEV, 2017, p. 35). O nome de Soares também aparece associado ao processo de alfabetização, entendido não como a aprendizagem de uma simples tradução do oral para o escrito e do escrito para o oral:

⁴¹ Estudos recentes no âmbito da teoria histórico-cultural rejeitam a denominação “sociointeracionismo” para designar a teoria de Vigotski.

[...] o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem, não de uma mera tradução oral para o escrito, e deste para aquele, “mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de outro código que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão” (SOARES, 2008, p. 17 *apud* PPPEV, 2017, p. 37).

É preciso, então, atingir o objetivo de desenvolver no aluno a competência comunicativa, que envolve a compreensão do uso e da função do sistema da escrita alfabética, inserido em práticas sociais. Ferreiro também é citada no que tange à compreensão de que o desenvolvimento da leitura e da escrita deve ser visto a partir da apropriação de um objeto socialmente constituído, não a partir da aquisição de uma técnica de transcrição. Assim, procura-se “compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição” (FERREIRO, 2007, p. 10 *apud* PPPEV, 2017, p. 36).

É necessário que o professor reflita sobre o contexto da sua prática pedagógica, faça uma atividade diagnóstica e estabeleça planos de ação e metas para o ciclo, que possibilitem a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alunos do primeiro ano e o avanço dos alunos dos outros anos. Ana Teberosky e Beatriz Cardoso também são mencionadas na parte referente à alfabetização da Escola Verde, especificamente em relação à aprendizagem que acontece tanto dentro da escola – através das aulas, da voz do professor, dos livros etc. – quanto fora, através dos meios de comunicação (rádio, televisão, jornais etc.).

A alfabetização ocorre também no trabalho em grupo, no qual “todos podem contribuir para a mútua alfabetização” (TEBEROSKY; CARDOSO, 2000, p. 34 *apud* PPPEV, 2017, p. 36). O livro de Lousanne de Lucca *Alfabetização afetiva* também é citado, no sentido de se ampliar a consciência e a lucidez dos sentimentos e do poder ser o que realmente se é, o que torna o ser humano melhor e mais feliz (PPPEV, 2017, p. 37).

No PPP da Escola Azul, na parte relacionada à alfabetização, aparece a expressão “alfabetizar letrando” (PPPEA, 2017, p. 28), o que leva a uma reflexão sobre as características do sistema de escrita por parte dos

professores com os alunos. É citado o livro de Artur Gomes de Morais *Sistema de escrita alfabética*, em referência ao letramento e à alfabetização e à psicogênese da língua escrita. Reforça-se a necessidade do ensino explícito do sistema da escrita alfabética, da reflexão sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras por parte das crianças e do “estabelecimento de metas específicas para cada etapa escolar” (PPPEA, 2017, p. 28). Ainda segundo Morais (2012, p. 249 *apud* PPPEA, 2017, p. 28):

[...] as teorias construtivistas, especialmente a psicogênese da língua escrita, são as que mais amplamente explicam os processos de alfabetização. No entanto pondera que a compreensão superficial desta teoria, muitas vezes entendida como uma didática, tem gerado alguns equívocos. O entendimento de que os alunos constroem esse conhecimento de forma natural e espontânea, lendo e produzindo textos, que levou ao abandono do ensino explícito do sistema de escrita alfabética, é um destes equívocos.

Telma Ferraz Leal também é citada em relação ao trabalho que deve ser feito de forma diferenciada com alunos com níveis de conhecimentos diferentes. Assim, a autora sugere que, para “atender a heterogeneidade da turma podem ser criadas situações didáticas diferenciadas, com o uso de grandes grupos, pequenos grupos, duplas e trabalho individual” (PPPEA, 2017, p. 28). O PNAIC também é citado como um curso que objetiva melhorar o ensino da alfabetização (PPPEA, 2017, p. 29).

A partir da análise de como a alfabetização surge no PPP das escolas pesquisadas, pôde-se perceber que as duas escolas têm como elementos comuns a concepção de letramento e de alfabetização, baseada na abordagem de Soares (2004) e na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1984), por sua vez fundamentados em Piaget. É importante observar que os pressupostos teóricos elaborados por Vigotski para o processo de ensino-aprendizagem distinguem-se dos pressupostos de Piaget.

Como foi visto, Vigotski defende a ideia de que é a atividade de ensino-aprendizagem que conduz o desenvolvimento, no âmbito da qual ocorre uma relação entre pessoas que possibilitará a internalização do conhecimento, de forma autônoma e consciente. Assim, o conhecimento parte de um processo intersíquico e chega a um processo intrapsíquico. Percebe-se que, na teoria de Vigotski, há uma preocupação em termos da consciência e da arbitrariedade que o sujeito pode alcançar a partir daquilo que ele consegue internalizar.

Daí a importância das interrelações, pois elas irão carregar conteúdos que influenciarão as internalizações, dando subsídios para a tomada de consciência a respeito dos assuntos presentes no contexto cultural. Nesse sentido, Vigotski discorre sobre o papel da palavra, que tem importância como “ponto de encontro” entre o pensamento das pessoas, apesar de seus significados nem sempre iguais, daí o seu uso funcional. É por meio das palavras, que compõem uma forma de linguagem verbal articulada, que as pessoas realizam e materializam o seu pensamento. Assim, o “uso funcional da palavra” (VIGOTSKI, 2010b, p.231) permitirá que os processos intersíquicos e intrapsíquicos ocorram, assim como a internalização do conhecimento.

Já em Piaget, é o desenvolvimento que permite a aprendizagem. O termo desenvolvimento está ligado ao amadurecimento biológico, o qual aparece como alicerce para a construção de toda a aprendizagem. Dessa forma, não existe aprendizagem sem desenvolvimento. Piaget então elaborou e desenvolveu seus estudos com base no amadurecimento da cognição das crianças – estágios de desenvolvimento – e no momento certo para as aprendizagens. A preocupação com a aprendizagem girou mais em torno de como as crianças e jovens aprendem no decorrer das suas fases de vida – amadurecimento biológico –, o que, segundo a teoria de Piaget, é um processo universal. O contexto social, cultural e de aprendizagem não é prioridade, pois o desenvolvimento ocorre na mesma sequência para todas as crianças e adolescentes. Mello (2004, p. 142) explica isso da seguinte maneira: “As relações do indivíduo com a cultura são importantes, mas não essenciais, uma vez que sem elas haveria um nível de desenvolvimento humano garantido pela carga biológica com que a criança nasce”.

Percebe-se, então, que o PPP das duas escolas carrega ecletismos em termos da concepção de aprendizagem da leitura e da escrita, ao referenciar os estudos de Ferreiro sobre as etapas do desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem da língua escrita na parte relativa à alfabetização, assim como a Proposta da SME de 2009, como já foi mencionado no Capítulo 1 desta pesquisa.

A Alfabetização no trabalho pedagógico das professoras

Em relação à alfabetização, percebeu-se na ação das professoras das turmas A o uso do método silábico,⁴² cujo material de leitura está relacionado a textos que trabalham as famílias silábicas comuns e textos simples, encontrados em coleções de alfabetização,⁴³ mas enriquecidos com canções, poemas, piadas, trava-línguas, parlendas, listas, receitas etc. Há também alguma presença do método global (analítico). Tudo isso sem perder de vista a fase de desenvolvimento da escrita da criança segundo os estágios sugeridos na psicogênese da língua escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky. O letramento também é uma preocupação presente, pois acredita-se que ele prepara e dá sentido à alfabetização ao explicitar a função da linguagem escrita nos vários contextos de vida, antes mesmo da criança ser alfabetizada. Vale a pena fazer a leitura do registro do diário de bordo da turma A da Escola Verde:

Aula de Língua Portuguesa, envolvendo uma atividade de leitura. A professora, num primeiro momento, escreveu oito palavras no quadro. Fez a leitura silabando com palmas. Trabalhou o som do s: vessstido, mosssca, vessspa, possste, essscada... explicou o significado das palavras e construiu uma frase simples com cada palavra lida. As crianças leram silabando, palavra por palavra. A professora elogiou e acompanhou o grupo. Pediu a uma aluna para que tirasse a mão da boca para ouvir a sua voz. Num segundo momento, a professora escreveu um texto no quadro, com letra bastão:

“A ESCOLA DE LAILA É MUITO BOA.

LÁ ELA ESTUDA E VÊ A SUA AMIGA ESTELA.

DEPOIS DA ESCOLA ELA VAI PARA A CASA DE ÔNIBUS.”

A professora falou que uma linha com palavras é uma frase (com mais de três palavras). Disse: “A gente vai decodificar.” A professora e os alunos leram juntos (Diário de bordo, registro em 27 set. 2017).

Em outro dia, a professora fez atividade de leitura, mas, dessa vez, utilizando textos na forma de parlendas, tal como mostra o diário de bordo da turma A da Escola Verde:

⁴² Segundo Frade ([2018b]): “Posicionado no grupo dos métodos sintéticos, que se organizam das partes para o todo, o método silábico se caracteriza pela apresentação visual de sílabas prontas. [...] No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação ‘do mais fácil para o mais difícil’, ou seja, das sílabas ‘simples’ para as ‘complexas’. As famílias silábicas são inicialmente compostas por consoante e vogal (da, de, di, do, du) e recompostas para formar novas palavras. Gradativamente, pequenas frases e textos são propostos, a partir de combinações entre sílabas já estudadas”.

⁴³ Durante a pesquisa, observou-se que a professora P4EA utilizou textos retirados das coleções Samba Lelé e Alfabetização em Blocos. Outras podem ser citadas, como Porta Aberta e Porta de Papel.

O tema da aula foi na Língua Portuguesa, envolvendo uma atividade de leitura. A professora disse aos alunos que iam trabalhar a leitura de trava-língua e explicou que trava-língua “é um texto que enrola a língua”. Escreveu o primeiro trava-língua no quadro, com letra bastão: “NEM A RÃ ARRANHA A ARANHA
NEM A ARANHA ARRANHA A RÃ”.

A professora pediu às crianças para terem postura, corpo ereto na cadeira, respirar fundo. Leitura em grupo. A professora direcionou as crianças na leitura e as crianças fizeram coro. A professora explicou o conteúdo do trava-língua. O trava-língua foi repetido pelas crianças, mas elas se enrolam na hora de falar, principalmente quando falavam rápido. Elas riram, continuaram tentando individualmente, sob a direção da professora. A professora incentivou a ler e leu também. A professora convidou algumas crianças a fazer a leitura individualmente também.

Outro trava-língua:

“O PEITO DO PÉ DO PEDRO É PRETO”.

A professora trabalhou este trava-língua do mesmo jeito do primeiro e explicou o significado de “peito do pé”, que é “a parte de cima do pé” e apontou, mostrando onde ficava o seu peito do pé.

Mais um trava-língua:

“UM TIGRE, DOIS TIGRES, TRÊS TIGRES”.

Fez do mesmo jeito do primeiro (Diário de bordo, registro em 3 out. 2017).

No caso do primeiro relato, pode-se dizer que o texto teve como objetivo trabalhar mais a forma que o conteúdo, sendo construído a partir de frases simples e muito diretas e sem exigência de reflexão para o seu entendimento, mas dentro de uma lógica que considera a gradação de dificuldades na escrita, do mais simples ao mais complexo. No segundo relato, a professora trabalhou a escrita por meio de textos desafiadores, de certa forma envolventes, dando destaque para os sons que se confundiam sem se valer da ideia de gradação de dificuldades.

Nestes textos, a distinção das famílias silábicas viria da tentativa de lê-los como um todo. Dessa forma, as parlendas são textos mais exigentes em termos de forma e, muitas vezes, de conteúdo, pois o entendimento irá depender da capacidade de relacionar elementos cujos significados não são dados *a priori*, como o peito do pé, e de imaginar situações, como a de uma rã arranhando uma aranha. Vale a pena chamar a atenção para o fato de que a professora explicou os elementos presentes nas parlendas, esclarecendo seu significado.

Na turma A da Escola Azul, houve momentos em que a professora trabalhou a leitura de palavras com a mesma família silábica, mas sempre buscando explicar o significado das palavras ou usando exemplos para

aproximar o conteúdo destas à vivência dos alunos, ou até mesmo buscando fornecer informações que dessem mais sentido às palavras estudadas. Os alunos foram convidados pela professora a participar desse momento de explicitação do significado das palavras. Eis um registro do diário de bordo da turma A da Escola Azul:

Aula de Língua Portuguesa, envolvendo uma atividade de leitura e separação de palavras. A professora entregou a atividade em folha xerocopiada. O objetivo da atividade era fazer a leitura e separação das sílabas. A professora, à medida que ia lendo cada palavra, explicava o significado das coisas e contava com a colaboração das crianças. Assim: gago, segundo uma aluna; “Ela (pessoa) é especial.”; fio, segundo um aluno: “Fio dental.”; figo, segundo a professora: “Fruta do Oriente Médio.”; goiaba, segundo a professora: “Tem rosada e branca.”; gude: “O motivo do brilho da bola de gude é porque tem areia sílica, que é diferente de silício. A cor do vidro varia de acordo com a cor da água, a mais de 5.000 °C.” (Diário de bordo, registro em 31 out. 2017).

Em outro dia, a professora fez atividade de leitura e interpretação de texto a partir de um poema, bem como propôs exercícios que envolveram reflexão sobre sílabas e letras. Eis o registro do diário de bordo da turma A da Escola Azul:

O tema da aula foi na Língua Portuguesa, envolvendo uma atividade de leitura, interpretação de texto e exercícios relacionados à escrita das palavras. A leitura foi organizada em momentos distintos, onde as crianças leram o texto com a professora, teve o momento que foi só a professora, teve o momento em que foram só as crianças e teve momentos em que leram juntos. Antes da leitura, a professora pediu para as crianças sentarem-se “bem” (com postura). O texto era sobre os dedos.

“DEDO
PRA CHUPAR
TIRAR MELECA
FURAR BOLO
COÇAR FERIDA
PINTAR DE AZUL
DEDO
PRIMEIRO BRINQUEDO.”

(Carlos Urbim, *Saco de brinquedos*)

Depois da leitura, a professora explorou o assunto: a professora perguntou quantos dedos as crianças tinham.

Aluno: 5.

Professora: Só?

A: 10.

P: Só?

A: 15.

P: Só?

A: 20.

Então a professora explicou que o dedo tem osso, músculo e articulação que o permite mexer. Falou sobre o cérebro, que comanda tudo. A professora puxou a canção sobre os dedos:

polegares, indicadores, dedos médios, anelares e dedos mínimos. A professora comentou sobre o texto e disse que “quando a gente é criança, a gente faz o quê? Chupa o dedo.” Um aluno comentou: “eu chupo o dedo até hoje.” A professora falou sobre o bebê, que gosta de colocar a mão na boca. As crianças conversaram sobre as suas vidas – irmãos mais novos...

Depois de explorado o texto, foram para a parte dos exercícios escritos, entre estes, havia exercícios que pediam para circular as palavras do poema lido que terminavam com o mesmo som; escrever o nome de um brinquedo ou brincadeira que começasse com a letra indicada; trocar a letra “d” pelo “t” e descobrir novas palavras; completar o nome da palavra, a partir da imagem apresentada; escrever o nome dos brinquedos e brincadeiras que apareciam na figura dada e relacionar a sua letra inicial no alfabeto que se seguia a este exercício (Diário de bordo, registro em 1 nov. 2017).

Nos dois relatos, a professora fez as atividades sempre contando com a participação das crianças. Na segunda atividade, os exercícios propostos foram mais exigentes em termos de reflexão e contaram com a colaboração das crianças na elaboração das respostas, o que permitiu mais autonomia em relação à escolha da resposta e à busca pela construção da norma culta da escrita. Deve-se observar que tal atividade, assim como as demais, não se aproximou dos pressupostos de atividade no sentido de instrução (*obutchenie*) dado por Vigotski, em que o significado está ligado “a uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos e da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2010, p. 188). Dentro disso, “*obutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma, daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento” (p. 185).

Na teoria histórico-cultural, o conhecimento tem importância não apenas em sua forma aparente, empírica, mas em sua essência, em sua origem, que revela o motivo de sua existência e está ligada a alguma necessidade que surgiu da atividade humana no decorrer do processo histórico. Na teoria histórico-cultural, há a teorização do objeto em estudo a partir do seu surgimento e desenvolvimento no processo histórico. A partir desse estudo teórico, é possível fazer reflexões e abstrações que permitam a sua generalização.⁴⁴ Nesse aspecto, pode-se afirmar que, durante a pesquisa, percebeu-se a presença apenas do conhecimento empírico.

⁴⁴Vigotski teve seguidores que deram continuidade ao seu trabalho, dentre eles Davidov, que faz parte da terceira geração. Na proposta de atividade de estudo elaborada por ele e seus

Acredita-se que o uso do método silábico esteja vinculado à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em virtude de sua praticidade e imediatez em termos do acompanhamento do processo de aquisição de leitura e escrita da criança. Assim, mesmo querendo trabalhar sob uma perspectiva interacionista, como relatou a professora P4EA no primeiro dia de observação – que tem conhecimento da psicogênese da língua escrita – há o problema da rotatividade das crianças na escola e a questão do não entendimento da proposta por parte dos pais que se propõem a colaborar com as atividades a serem feitas em casa (P4EA, 19 out. 2017).

Outra professora, a P1EV, defende o método global, que é analítico,⁴⁵ dentre os métodos tradicionais, tendo em vista que ele pode proporcionar maiores possibilidades de reflexão a respeito da língua. Observa-se que essa professora se autodenominou “ecletica” e disse considerar o método silábico e fônico⁴⁶ como contribuição para a alfabetização, desde que se “aproveite o melhor em cada método” (P1EV, 27 set. 2017). De acordo com a professora:

O que torna mais significativo para a criança é o método analítico, porque ela faz a análise, ela faz uma reflexão da língua e ela vai construindo o conhecimento dela, entendendo a função da escrita, a função social da escrita, para que é que vai servir, por que é que ela vai usar, a escrita no dia a dia, a leitura no dia a dia. Por exemplo, quando você trabalha a receita, [...] eles verem a função, por que ela está usando as medidas, quem é que encontrou aquela Matemática

colaboradores, no contexto do ensino desenvolvimental, a formulação do pensamento teórico-científico percorre todo um caminho chamado de “ascensão do pensamento do abstrato ao concreto” (DAVYDOV, [1988], p. 166). Segundo o autor, o professor medeia o conhecimento cotidiano do aluno, levando-o a desenvolver a sua capacidade de análise das relações, fazendo generalizações na totalidade em que o objeto de estudo está inserido, observando as contradições presentes nesse contexto, que é histórico, separando as particularidades do geral e chegando à elaboração de uma base geral, que tem um núcleo onde se forma o conceito e de onde se podem fazer deduções e sínteses. A proposta de ensino desenvolvimental permite ao aluno avançar qualitativamente nesse processo de formação do pensamento teórico e de desenvolvimento da inteligência, da consciência e da personalidade.

⁴⁵“O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo desse princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas.” (MÉTODOS..., 2014).

⁴⁶ Segundo Frade ([2018a], grifo da autora): “O método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. [...] Neste método o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Para atenuar a falta de sentido e aproximar os alunos de algum significado, foram criadas variações do método fônico, com diversas formas de apresentação dos sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e ao som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopeia ou de uma história”.

em relação às quantidades, a forma como ela vai compor a estrutura da receita é diferente da estrutura de um bilhete. Então, a função social da escrita é muito importante (P1EV, entrevista realizada em 4 out. 2017).

Simultaneamente atentando-se aos pressupostos da psicogênese da língua escrita associados ao interacionismo, as professoras não conseguiram desvincular suas práticas pedagógicas do método silábico, que tem raízes no empirismo e na pedagogia diretivista. A professora P1EA deixou claro que não se trata de um método silábico mecanicista com repetições vazias de sentido para a criança. Buscou contextualizar as famílias das crianças com textos considerados envolventes e ricos em significado para elas. Eis o que disse a professora P1EA sobre o método silábico:

O método silábico, ele foi muito colocado, a meu ver, [...] como um método tradicional, mas quando você faz o método analítico, você vai analisar com a criança partindo do texto, da porção maior e indo para a palavra, para a sílaba, você não deixa de mencionar para ela as questões das sílabas, você conta a quantidade de letras, você conta a quantidade de sílabas. A criança tem que ter a compreensão: quantas palavras ela vai usar em uma frase, [...] ela tem que ter a noção do texto. [...] mas não precisa de ser aquela coisa mecânica como é o silábico. [...] quando você trabalha com eles a forma como você pronuncia a palavra, às vezes até você menciona um pouquinho do fônico, porque se você vai falar, verbalizar, ela vai ver o som. [...] mas você não precisa ficar só nesse método. Você pode analisar como é a construção da palavra, [...] aquela coisa mecânica [...] é muito cansativa para a criança. A criança não vê o porquê (P1EV, entrevista realizada em 4 out. 2017).

Aliado à praticidade e imediatez do método silábico, mesmo que usado esporadicamente (conforme relatou a professora P1EV), outro aspecto que ficou claro foi a questão do entendimento dos pais em relação ao processo de alfabetização dos filhos e do acompanhamento em casa. A professora P4EA se propôs a trabalhar com blocos de leitura, em que cada um correspondia a uma folha de leitura com palavras listadas e organizadas por famílias silábicas; chamada de “desafio” pela professora, a atividade foi uma tentativa de trabalhar o conteúdo de leitura em sala em parceria com os pais. Segundo a professora, os pais receberam um bilhete a respeito da atividade, o qual deveriam assinar como forma de garantir sua ciência sobre o assunto. A professora ressaltou que, de modo geral, não houve retorno por parte dos pais em relação à realização da atividade em casa (P4EA, 7 nov. 2017), embora as crianças tenham cobrado isso:

Eu combino com eles coisas de: Olha nós vamos ter que ler todo esse bloco. No semestre passado eu dei para eles uma folha de palavras mais ligadas [...] às fichas silábicas tanto do “b”, quanto do “f”, quanto do “p”, quanto do “m”. Então eu fui trabalhando isso com eles. Punha lá embaixo (folha de atividade), estude!; Bom!; Ótimo! Dava algum tipo de resposta para os pais naquela atividade de leitura. [...] eles [os alunos] estão acompanhando esta questão de leitura. [...] Leia o bloco [a professora pede]. Mãe, a minha professora quer que eu leia. Então eles [os alunos] cobram, os pais percebem que elas querem terminar o desafio (P4EA, entrevista realizada em 30 out. 2017).

Outro aspecto relevante em relação à adoção do método silábico é a alta rotatividade dos alunos na Escola Azul e o número razoavelmente elevado de alunos presentes em sala. A praticidade e a imediatez do método silábico permitem um trabalho em que o coletivo caminha junto, pois as crianças ocupam-se com uma mesma atividade que a professora controla a partir de um padrão estabelecido de escrita que elas têm que alcançar. Nessa proposta é possível perceber, de forma imediata, as crianças que acompanham a leitura, a qual é realizada de forma coletiva no início, mas depois de forma individual, em momentos alternados, a partir da leitura de palavras e trechos propostos em sala. Em relação à escrita, esta também pode ser percebida com mais imediatez nas atividades de escrita de palavras e frases simples relacionando as famílias estudadas e contextualizadas em textos.

O trabalho mais individualizado é feito através da atividade de escrita espontânea, em que a criança reescreve textos já trabalhados ou até mesmo os elabora a partir de assuntos abordados em sala. A escrita espontânea é um momento em que a criança tem mais autonomia para escrever o que deseja e extrapolar o previsto em termos de imaginação. A correção desse material é a etapa que demanda mais tempo do professor, o qual muitas vezes terá que “decifrar” o que o aluno escreveu e relacionar a sua escrita ao nível correspondente ao proposto na psicogênese da língua escrita, para perceber como está o aluno, em que ele avançou, o que seria preciso investir mais em sala para que ele melhore em comparação àquilo que ele já construiu.

No que tange à teoria histórico-cultural, o que se pode dizer é que, durante o processo de alfabetização – ou antes mesmo, na educação infantil –, a criança precisa entender a função da escrita para que seja estimulada nela a necessidade e o desejo de se apropriar desse código, que, no seu uso

frequente, não possui um interlocutor presente, participante, como na fala. Na ausência da necessidade de usar a escrita, a criança não encontrará sentido nesse uso ou motivos para se apropriar dela.

Em relação à apropriação da linguagem escrita, acredita-se que a consciência fonológica é algo fundamental a ser trabalhada em qualquer proposta de alfabetização, uma vez que a escrita é a representação de símbolos sonoros. É preciso considerar também que a criança, antes de ser alfabetizada, representa símbolos mnemotécnicos nas suas garatuhas (VIGOTSKI, 2007a) e elabora hipóteses sobre o código escrito (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011).

Observa-se, portanto, que a prática pedagógica das professoras em termos de alfabetização centrou-se em perspectivas de ensino tradicional, com a prevalência do método silábico e analítico, que tem raízes no empirismo e na pedagogia diretivista, mesmo que enriquecido com textos como canções, poemas, piadas, trava-línguas, parlendas, listas, receitas etc. Observa-se, ainda, que houve a tentativa de compatibilizar os pressupostos elaborados por Ferreiro e Teberosky sobre o desenvolvimento da escrita da criança de acordo com os estágios sugeridos na psicogênese da língua escrita, que tem base no construtivismo e este é, por sua vez, inserido na pedagogia alicerçada em pressupostos interacionistas.

A alfabetização trabalhada na prática das professoras caracterizou-se por um contexto de aprendizagem marcado por um ecletismo teórico, com base na conciliação entre pedagogia diretivista e pedagogia alicerçada em pressupostos interacionistas. As ideias de Vigotski, nesse contexto, não apareceram nitidamente no que diz respeito à concepção de aprendizagem – que se dá em um processo que caminha do intersíquico para o intrapsíquico – nem à questão da linguagem, do uso funcional da palavra para a elaboração do conceito. Assim, desde a Proposta pedagógica da SME, passando pelo PPP das escolas e, por fim, à prática das professoras, existe um ecletismo teórico caracterizado pela conciliação entre pedagogia diretivista, construtivismo de Piaget (interacionismo) e "sociointeracionismo de Vigotski".

A presença das ideias de Vigotski na prática pedagógica das professoras

Os dados apresentados a seguir referem-se aos itens que orientaram a observação: a) interação com as crianças (no sentido de diálogo, interlocução), proposição de atividades em colaboração e atuação da ZDP; b) motivos dos alunos, presença de brincadeiras e jogos; c) relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

Tais itens foram estabelecidos com base no objetivo de se perceber como era a atuação da ZDP dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem propostas pelas professoras, assim como as possibilidades de ampliação das suas funções psíquicas superiores no processo de apropriação do conhecimento teórico. Os tópicos foram organizados nessa sequência, pois acredita-se que assim poderão sistematizar melhor o estudo. Cumpre salientar que, embora esses itens estejam separados em razão da análise, eles aparecem, na realidade, interligados em um sistema ou teia de relações.

a) interação com as crianças (no sentido de diálogo, interlocução), proposição de atividades em colaboração e atuação da ZDP

Este item aborda o trabalho em duplas, que seria uma forma de favorecer o trabalho em colaboração com base em trocas qualitativas, assentadas no conteúdo científico proposto em sala de aula. Em relação à disposição das carteiras nas salas de aula, observou-se que em duas delas as professoras propuseram a organização dos alunos em duplas. Os lugares eram marcados, mas com a possibilidade de trocas, às vezes feitas pelas professoras, às vezes pelos alunos. Alguns registros no diário de bordo explicitam este assunto. Assim, vale a pena ler o registro sobre a turma B da Escola Verde:

Na aula de hoje, a professora trabalhou, na Língua Portuguesa, a reescrita coletiva da história “A Bela Adormecida”. A sala ficou organizada em duplas, mas observou-se que as trocas se deram mais em nível de conhecimento cotidiano do que formal, pois a ação das crianças, enquanto trocas com o colega, ficou mais motivada em termos de dialogar sobre assuntos paralelos aos propostos, desencadeados pelos alunos no momento da discussão pela professora. Durante a realização desta atividade foram vários os momentos em que a professora convidou os alunos para participar da aula: “Vamos participar!”, fez perguntas a respeito do texto: “Qual é a

palavra que a gente fala no lugar de desfazer o feitiço? "Algumas duplas ainda trabalharam em colaboração e tentaram responder. A professora então chamou a atenção dos demais alunos, dizendo que "Não é só eles que têm que participar!" Observou-se que a turma ficou bastante dispersa e alvoroçada durante a realização desta atividade (Diário de bordo, registro em 20 set. 2017).

Já na turma A da Escola Azul, foi anotado o seguinte registro no diário de bordo:

A aula observada na Escola Azul foi na Matemática, envolvendo adição com números com uma ordem [U] e agrupamento, atividade feita no livro didático. Observei que as duplas eram organizadas tendo como objetivo trocas qualitativas, que se deram com base nos conteúdos formais – empíricos – estudados em sala, durante a realização das atividades propostas pela professora, numa interação estabelecida através do diálogo, no momento em que as crianças estavam em ação, com a atenção focada nos conteúdos. Exemplo disso, foi quando dois alunos discutiam sobre a contagem que estavam fazendo: "Conta esse primeiro. Você vai ver que vai dar." Percebi que nestas duplas houve momentos de aprendizagem em colaboração, com prevalência e alternância entre um aluno que tinha mais a oferecer ao outro em termos de conteúdo (Diário de bordo, registro em 7 nov. 2017).

Na turma A da Escola Verde, não houve a proposta de trabalhar em duplas com os alunos, que tinham os seus lugares marcados e ficavam enfileirados, conforme relatado a seguir:

O assunto da aula foi o mesmo trabalhado na outra turma [A da Escola Azul] – adição com números com duas ordens [U e D], mas sem agrupamento. No entanto, as carteiras ficaram enfileiradas durante, praticamente, todo o tempo da aula. Nesta sala, as trocas se deram em momentos bastante esporádicos, envolvendo tanto conteúdos formais – empíricos – quanto cotidianos, a partir de diálogos casuais e perguntas pontuais, do tipo "Quanto deu o seu?". Observou-se também que o silêncio nesta turma foi maior, o que de certa forma reforça o clima de concentração no ambiente. Por outro lado, há a perda da possibilidade dos alunos se apropriarem dos seus conhecimentos em trabalho em colaboração e ação conjunta, de forma sistematizada e planejada pela professora, podendo se tornar um hábito. O burburinho das duplas tem o seu ganho, desde que sejam duplas produtivas, ou seja, organizadas para atender ao objetivo de permitir a construção e apropriação conjunta dos conteúdos escolares trabalhados em sala (Diário de bordo, registro em 26 set. 2017).

O trabalho em duplas é um assunto que causa polêmica nos discursos dos professores. No segundo relato ora citado, foi considerada uma possibilidade de aprendizagem autônoma por parte das crianças, que puderam trocar informações qualitativas a respeito do conteúdo com o seu colega de dupla. Contudo, em uma das entrevistas com a professora P3EV (29 set.2017),

ela relatou que o trabalho em dupla pode favorecer apenas a cópia de quem está atrasado em relação ao colega adiantado, podendo levar a uma certa dependência que, então, não significaria aprendizagem com autonomia. Segundo a professora:

De acordo com o grupo, de acordo com a realidade, em alguns momentos, as duplas, elas não trocam informações. Um copia do outro, ou um fica dependente do outro. Você tem que ter a percepção. Quando isso acontece, ou você separa ou você muda os grupos. [...] teoricamente, as crianças trabalhando em grupo, em duplas, uma ajuda a outra. Não é assim na realidade não. E quanto maiores eles vão ficando, menos eles fazem a atividade, mais eles brincam e conversam do que fazem as atividades (P3EV, entrevista realizada em 29 set. 2017).

Pode-se dizer que não é qualquer dupla que irá promover a aprendizagem do aluno no sentido prospectivo que Vigotski propõe, isto é, que irá permitir uma interação qualitativa do interpessoal, chegando ao intrapessoal e à internalização do conhecimento. Deve-se considerar que a observação de Vigotski (2010a, p. 115) sobre a “correta organização da aprendizagem” inclui, certamente, a interação e colaboração entre as crianças, de modo que o aprender em interação com o outro deve ser levado em conta pelo professor que trabalha com os pressupostos da teoria histórico-cultural.

A organização da dupla exige certa sensibilidade do professor em perceber quem irá ou poderá aprender melhor com quem, com base em trocas sustentadas no conhecimento científico que se pretende abordar. Para Vigotski, o sujeito aprende o conteúdo em interação com o outro, o que envolve ação entre pessoas. É o professor, então, quem vai organizar a dupla, considerando o conteúdo científico proposto e os sujeitos em interação. Com relação ao barulho que irá surgir dessa troca dialógica entre os alunos, é necessário entender que o burburinho faz parte do processo e que eles levam certo tempo para internalizar essa rotina. O excesso de barulho ou de movimentação que pode surgir nesses momentos é um aspecto que pode ser trabalhado no contrato didático que, quanto mais organizado e explicitado pela escola na voz do professor, bem como internalizado pelos alunos, maiores serão as chances de os alunos trabalharem em colaboração.

O contrato didático ou os *combinados de sala de aula* dizem respeito às normas ou regras de boa convivência, que normalmente são explicitadas no

início do ano e trabalhadas durante o ano inteiro. Este é um assunto presente na organização da rotina escolar e influencia na aprendizagem. Dentro disso, deve-se considerar novamente o que Vigotski fala sobre a organização da aprendizagem. Nas palavras do autor: "a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem" (VIGOTSKI, 2010a, p. 115).

Sforni (2015a) aborda a respeito desta "adequada organização da aprendizagem". Segundo a autora, Vigotski adjetivou o ensino, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento (SFORNI, 2015b). De acordo com a autora, ainda: "Sem ter a Didática como foco, Vigotski tangencia um aspecto nuclear desse campo do conhecimento, a organização do ensino." (SFORNI, 2015a, p. 376). Sforni acredita que "a interação entre teoria histórico-cultural e didática pode ser um caminho promissor para o encaminhamento da prática pedagógica" (SFORNI, 2015a, p. 376).

b) Motivos dos alunos, presença de brincadeiras e jogos

Em relação aos motivos da aprendizagem dos alunos, percebeu-se que estes foram abordados pelas professoras em vários momentos. O fato de estarem em duplas qualitativas fomentou o diálogo, abriu oportunidades para a discussão, reflexão e o extravasamento do conteúdo proposto *a priori* pela professora, que era mediadora, sem perder a intencionalidade do estudo. As crianças em duplas tiveram o incentivo e a oportunidade garantida de expor o que estavam pensando de forma natural e sem constrangimentos com o colega e com o grupo; de organizar o seu pensamento a partir da fala (linguagem), dentro da relação dialógica estabelecida; de trabalhar a sua capacidade de atenção voluntária no momento da escuta da fala do outro; de aperfeiçoar a sua percepção no sentido de levantar elementos relacionados aos assuntos estudados; de usar a imaginação na busca de respostas às dificuldades e problemas encontrados; enfim, de utilizar as suas funções psíquicas superiores inseridas em situações de aprendizagem, envolvendo o conteúdo escolar empírico.

De certa forma, trabalhar com duplas qualitativas e aulas enriquecidas com assuntos afins aos inicialmente propostos torna o conteúdo empírico um pouco menos avulso e a aula mais interessante, dando mais sentido à aprendizagem como um todo. Mas é preciso lembrar que esse enriquecimento da aula deve estar principalmente fundamentado no conteúdo científico, de domínio da professora; caso contrário, o conteúdo escolar se perde ou fica esvaziado, prevalecendo então o conhecimento cotidiano, que é importante como ponto de partida, pois é forte em sua concretude, mas não se sustenta como ponto de chegada, pois é fraco em generalização. De acordo com a teoria histórico-cultural, o ideal é que se concentre no conteúdo teórico, que é um pensamento rico em conceituação, parte do conhecimento cotidiano (concreto), passa pela generalização e chega ao concreto pensado (DAVYDOV, [1988], p. 166).

No caso das carteiras enfileiradas, observou-se que os alunos também se sentiram motivados a aprender, ainda que não demonstrando o mesmo protagonismo e não tendo a oportunidade de interação durante a reorganização do seu pensamento com base no conhecimento formal, no momento da aprendizagem. Mesmo assim, pode-se dizer que os alunos tiveram a oportunidade de reorganizar o seu pensamento com base no conhecimento formal, no momento da aprendizagem, e foram estimulados pela professora, que conseguiu envolver a maioria dos alunos, durante boa parte do tempo.

A professora era organizada e tinha um contrato didático bem interiorizado pelos alunos. Estes, apesar de não estarem em duplas, davam as suas contribuições no decorrer das aulas, as quais eram casuais ou pontuais, como foi dito, ou surgiam como resultado de uma provocação feita pela professora. Houve uma atividade que despertou os motivos da aprendizagem dos alunos nessa sala; estes, mesmo estando enfileirados, puderam demonstrar protagonismo e autonomia nas suas falas, o que não significou um trabalho em ação conjunta. Assim, vale apenas ler o registro do diário de bordo sobre a turma A da Escola Verde:

Aula de Língua Portuguesa, com uma atividade de leitura chamada de “leitura enumerada”, na qual a professora listou oito palavras soltas, enumeradas. Cada duas palavras recebeu um número. A professora então, oralmente, designou um número para cada uma das crianças. Depois, a professora pediu uma a uma para ler, de acordo com o seu número. Durante a realização desta atividade, as crianças ficaram bastante envolvidas. Percebeu-se que a atenção estava focada na leitura, tão desejosas em fazer a leitura, que algumas delas chegavam a atropelar a vez do colega. Quando não atropelavam, falavam baixinho para si mesmas ou cochichavam para o colega. A professora teve que parar várias vezes a atividade para pedir para os alunos esperarem a sua vez. Mas o burburinho não demorava a começar. Esta atividade foi realizada em vários momentos durante o tempo observado nesta sala. Observa-se que, antes de iniciar a atividade, a professora pedia que os alunos guardassem todos os materiais, pois queria a atenção deles voltada para a leitura enumerada (Diário de bordo, registro em 20 set. 2017).

Durante a “leitura enumerada”, as crianças tiveram o seu motivo tocado, pois se sentiam bastante encorajadas a ler e até a querer antecipar o que o colega iria ler. Observa-se que o encorajamento da criança em ler e escrever foi um aspecto de grande importância, levantado por algumas professoras no que diz respeito à alfabetização. De acordo com as professoras, a correção do erro deve ser feita de maneira que a criança não se sinta desencorajada a ler e escrever, temendo errar. Assim, buscou-se preservar a autoestima dos alunos, para que a existência do erro não paralisasse os seus motivos e desejos nas atividades de leitura e escrita.

Observou-se que a correção da escrita das crianças foi feita, em geral, mais de forma dialogada, de maneira a levá-las a pensar a respeito da escrita. O uso da escrita do certo e do errado, por parte das professoras, foi substituído por um visto, e os erros foram trabalhados durante a correção individual – no momento em que as professoras atendiam individualmente os alunos – e a correção coletiva, em que as professoras puderam chamar a atenção para os erros de forma colaborativa, pedindo a participação oral das crianças na escrita das palavras.

Em relação à presença da brincadeira e do jogo nas salas pesquisadas, observou-se que foram, na maioria das vezes, muito vinculados à prática de jogos com regras, realizados em sala de aula e na sala de ambiente informatizado. No ambiente informatizado, houve jogos de memória; de silabação (completar a escrita da palavra); de nomeação de imagens relacionando os órgãos do sentido, corpo humano, roupas etc.; envolvendo a localização de países e continentes, no qual a criança pilotava um avião e

aparecia uma bússola; de superação de etapas, com gradação de dificuldade e pontuação; de frações, representadas em forma de pizza; de adição e subtração.

Em sala, apareceram jogos de tabuleiro do tipo trilha e bingo, além de jogos relacionados à leitura e à escrita, tais como jogo de leitura com sorteio de palavras, jogo de formar palavras, palavras cruzadas, caça-palavras etc. As atividades escritas foram oferecidas em folhas fotocopiadas ou em livro do tipo passatempo, editado pela própria prefeitura. Em uma das salas, ainda houve a proposta da brincadeira “telefone sem fio”. Durante essas atividades, o motivo de se trabalhar a brincadeira envolveu objetivos diferentes. Eis o registro do diário de bordo da turma A da Escola Azul:

O tema da brincadeira foi “telefone sem fio”, que aconteceu na sala. As crianças que já haviam terminado a escrita e desenho já estavam no final da sala lendo livros e conversando. A professora ainda estava arrumando os cadernos, quando sugeriu que as crianças brincassem de “telefone sem fio”. As crianças se organizaram sozinhas. Uma das alunas tomou a frente e todos se sentaram em forma de círculo. Organizaram-se e silenciaram para brincar. Isso demonstrou a presença de uma rotina bem construída e presença da autonomia das crianças no sentido de voltar a atenção para o que era proposto, usando da memória e escuta inserida em um jogo de regras [funções psíquicas superiores]. Houve apelação por parte de alguns alunos, que se irritaram ao perceber que o que haviam dito estava errado. A aluna que liderou a brincadeira pediu calma e tentou conciliar a discussão, que foi retomada posteriormente pela professora (Diário de bordo, registro em 27 out. 2017).

No caso da brincadeira em questão, houve um protagonismo por parte dos alunos que conseguiram se organizar de forma autônoma, desde a criança que resolveu assumir o papel de organizadora da brincadeira – a “professora” – , direcionando as regras, àquelas que, em colaboração, se propuseram participar da brincadeira. Houve movimentação das crianças durante a brincadeira e certo barulho, mas observa-se que elas conseguiram, de certa forma, se organizar e estabelecer as regras, envolvendo a todos. Houve discussão também, pois algumas crianças quiseram modificar, por conta própria, algumas regras, reelaborando a frase recebida no momento de transmiti-la ao colega, em vez de ser fiel àquela que recebeu. Houve também apelação por parte de quem havia elaborado a frase inicial e percebeu que, no decorrer da brincadeira, alguns colegas não queriam repassá-la.

Tudo isso foi retomado pela professora e discutido em grupo, a qual explicitou as ocorrências e dialogou com a turma sobre o que poderia ter sido feito para que estas não tivessem acontecido. Os alunos participaram dessa discussão ativamente, alguns ficaram até nervosos, mas o diálogo conseguiu acalmar os ânimos. Observou-se ainda que alguns não conheciam a brincadeira, mas, através da imitação colaborativa e da interação com o colega, foram levados a entender as regras e a internalizá-las.

Portanto, as crianças tiveram a oportunidade de internalizar as regras da brincadeira a partir da escuta atenta e voluntária das instruções explicitadas por um colega; de planejar o espaço para a realização da brincadeira, de organizar o círculo onde todos pudessem participar; de organizar seu corpo, com postura adequada, dando condições para que a brincadeira acontecesse; de silenciar as suas falas ou, pelo menos, de baixar o tom de voz para que os colegas pudessem escutar o que o outro tinha a dizer, cochichando. Tudo isso em ação e interação, desde o movimento do intersíquico (imitação voluntária) para o intrapsíquico (consciência da regra).

As crianças ainda tiveram a chance de criar a palavra que circularia na brincadeira ou até de recriá-la, no caso daquelas que modificaram a palavra original, bem como deter autocontrole de sua conduta no sentido de buscar dialogar a respeito das suas frustrações, não partindo para a apelação. Depois, também puderam articular o seu pensamento na busca de argumentos que pudessem justificar as suas reclamações. E, no final, puderam refletir junto com a professora e encontrar respostas sobre o que poderia ser feito para melhorar a brincadeira em uma próxima vez.

Os jogos oferecidos em sala – jogos de tabuleiro do tipo trilha e bingo – também contaram com a interação das crianças em colaboração e os seus motivos foram bastante tocados, pois houve muito envolvimento por parte delas nessas atividades. É válida a leitura do registro do diário de bordo da turma A da Escola Azul:

Aula de Matemática, tendo como atividade o jogo “bingo”. A professora explicou como é o bingo oficial: de 1 até o 75. Explicou a marcação diagonal, mas disse que não ia fazer. Só ia fazer a cartela cheia. A posição das carteiras foi mudada para grupos maiores, a maioria, com seis alunos. No quadro, a professora fez uma tabela. Escreveu todos os números e as crianças participaram da contagem – sequência numérica. Pareciam dominar a contagem. A letra da

professora era grande, legível para todos. Depois, a professora começou a escolher um número correspondente à coluna de cada letra, até que aparecesse algum aluno com a cartela cheia. Levou um tempo, uma hora. Durante o bingo, as crianças ficaram envolvidas, entusiasmadas, agitadas e barulhentas. Houve vários comentários do tipo: “Já marquei o 5!; Já marquei o 12!; Já marquei o 20; Faltam 5!” A professora pedia para as crianças para que não se levantassem. Não gritou em nenhum momento. No final, retomou a regra do bingo, perguntou à turma: “Quem ganha o jogo?” E um aluno respondeu: “Quem preencheu tudo!” A professora terminou dizendo que “Um dia a gente ganha, outro dia a gente perde. É assim.” Observa-se que passados doze dias que o jogo havia sido feito, uma aluna perguntou à professora se poderiam realizar o jogo novamente. A professora respondeu que naquele não, pois fariam uma leitura nova (Diário de bordo, registro em 19 out. 2017).

Nessa atividade foram trabalhadas, em colaboração, a sequência numérica, a leitura de tabela e agrupamento (soma e diferença), na condição de conteúdo formal. Além disso, houve a possibilidade de trabalhar a escuta, a atenção, o esperar a vez e as regras. Percebeu-se que o tempo exigido por esses jogos, durante a sua realização, é um aspecto que não favorece a sua frequência em sala. Ou seja, eles tomam muito tempo, principalmente nessa idade, em que a ação das crianças depende muito da ação das professoras. Esse é um motivo que dificulta a realização de jogos como atividade para a sala como um todo, no dia a dia. Os jogos aparecem mais como atividades funcionais, a ser realizados pelas crianças adiantadas no lugar proposto pela professora em sala, enquanto os demais colegas finalizam a atividade prioritária.

No caso dos jogos oferecidos na sala de ambiente informatizado, observou-se que as crianças, em duplas, ou até individualmente, faziam trocas qualitativas com os colegas. Algumas vezes, deixavam o seu computador para atender à dúvida do colega, em ação conjunta, em interação, e ali ficavam. A respeito desse contexto, segue o registro do diário de bordo da turma A da Escola Verde:

Aula realizada na sala de ambiente informatizado, envolvendo conteúdos de Matemática, Geografia e Ciências. As crianças ficaram à vontade para escolher os jogos: “Robô mágico” e “Criando Zebu”, que eram jogos de superação de etapas com pontuação; fração-pizza; jogo de soma e subtração; jogo de vôlei com pontuação; jogo sobre os países e continentes em que um avião sobrevoava as regiões – tinha bússola; jogo com nomes de objetos em inglês; memória; jogo do corpo humano – partes. Conteúdo empírico em sua maioria. As crianças interagiram entre si, pois pediram ajuda umas às outras. Incentivaram-se e deram palpites. As crianças fizeram trocas, apesar da maioria não estar em duplas, pois havia computador para

todos os alunos. Teve aluno que saiu do seu lugar para ajudar o colega, que havia pedido ajuda, e ali ficou, formando uma nova dupla. Em uma dupla houve a prevalência de um dando as respostas, o mais rápido da dupla, mas houve dupla em que ocorreu a alternância de lugares, onde quem estava no teclado digitava e o outro pensava a resposta. Neste momento, a ação da professora se deu em termos de incentivar os alunos a jogarem (Diário de bordo, registro em 9 out. 2017).

Em tempos de disseminação do uso de eletroeletrônicos, a mudança planejada de ambiente de aprendizagem para a sala informatizada pode ampliar a possibilidade de aprendizagem das crianças que se veem extremamente motivadas a fazer uso do computador em virtude de sua habilidade, e conseguem, até mais do que em sala de aula, envolver-se e realizar as atividades propostas nos jogos com mais autonomia, interação e colaboração com o colega. Aos que não têm essa habilidade de manusear e entender os comandos do computador, trata-se de uma chance de aprendizagem, em colaboração com o colega que sabe mais e com o professor, a partir da interação e da atividade de jogo. Por isso, o jogo deve atender às necessidades de aprendizagem dos alunos de conteúdos específicos, e deve ser usado de forma planejada pelo professor e sob a sua mediação.

c) relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico

Em uma das salas, percebeu-se que a professora preparava a aula levando em consideração assuntos cotidianos relacionados aos do conteúdo formal. Isso tocava nos motivos dos alunos no sentido de haver uma participação ativa, motivada pela necessidade de se buscar subsídios no conhecimento cotidiano para a discussão dos temas propostos. Essa ação da professora abriu a oportunidade de extravasar esses temas, além de favorecer a atividade intelectual dos alunos, pois suas ações mostravam reflexão. A respeito dessa questão, segue o registro do diário de bordo da turma A da Escola Azul:

Aula de Língua Portuguesa com atividade de leitura compartilhada. As crianças se sentaram num espaço no final da sala, organizado pela professora com o intuito de fazer atividades de leitura e jogos. Quando a professora pegou a carteira para se sentar junto ao grupo e mostrou o livro, as crianças se agitaram e ficaram interessadas em

ouvir a história. A professora então pediu silêncio e o grupo atendeu. A professora leu o título e o nome dos autores, apontando para que as crianças vissem. Em seguida, iniciou a história. A professora contou a história, explorou os acontecimentos e depois falou a respeito da atitude dos personagens, que eram animais. O interessante nesta atividade é que no final de tudo, a professora foi falando sobre as características dos animais, dentro do conhecimento formal, mesmo que de maneira não sistematizada. Ela falou sobre a diferença entre o elefante indiano e africano. Falou da atitude do elefante ou da elefanta mais velho(a) em cuidar da família. Falou sobre a exploração do marfim por parte do ser humano, a matança e do risco de extinção dos elefantes. Falou ainda dos parques de preservação dos elefantes. Quando explicou que o elefante jogava sujeira sobre o corpo para se proteger de insetos, um aluno falou: “É que nem protetor solar?”. A professora confirmou a comparação, explicou as diferenças e chamou a atenção para o assunto levantado pelo aluno, para ser compartilhado no grupo (Diário de bordo, registro em 19 out. 2017).

Percebe-se, nesse caso, que as aulas podem até ser enriquecidas por informações paralelas, oriundas do conhecimento empírico da professora e do conhecimento cotidiano dos alunos, mas o aprofundamento não ultrapassa o pensamento empírico. Nas outras salas, não houve comentários vinculados ao conhecimento cotidiano de forma articulada, como no exemplo anterior. Contudo, ainda na mesma turma, outra ocasião chamou a atenção da pesquisadora, descrita no seguinte registro do diário da turma A da Escola Azul:

Aula de Língua Portuguesa, envolvendo uma atividade de leitura e interpretação de texto fotocopiado, em forma de poema, relativo a um gato. A professora fez a leitura e, em seguida, chamou a atenção das crianças, pediu para que largassem o lápis. E começou o diálogo:
 Professora: É um texto (prosa) ou verso?
 Alunos: É verso.
 P: Pode ser música?
 A: Sim.
 P: É quadrinha? Quadrinha tem quatro versos. Cada verso é uma linha.
 Os alunos contam em voz alta e professora conclui:
 P: Duas quadrinhas e uma sextilha.
 A professora pede para ler com o dedo e pergunta o significado de “levado”.
 Neste momento, um aluno levanta o dedo e fala a respeito do desenho que aparece junto ao texto: “O gato vai pular na mesa. Ela é de madeira. Ela vai aguentar? O gato é grande.”
 A professora então respondeu: “O gato ficou grande perto do desenho da mesa. É um desenho, uma interpretação. Tem mesa que aguenta até 100 kg.” (Diário de bordo, registro em 31 out. 2017).

Nesse caso, além do conhecimento cotidiano, houve uma reflexão por parte do aluno, que organizou o seu pensamento em uma lógica formal. No geral, as crianças ouviram e atenderam a professora quando esta chamava a

atenção para discutir algum assunto. Poucas crianças argumentavam, mas gostavam de participar falando de coisas de sua vivência – de seu conhecimento cotidiano.

A partir das observações feitas, percebem-se indícios das ideias de Vigotski no trabalho pedagógico das professoras, na medida em que propõem atividades realizadas em colaboração, tais como o trabalho organizado em duplas qualitativas, o que favorece a atuação da ZDP; atividades em que os alunos puderam ter protagonismo, expondo e articulando o seu pensamento de forma arbitrária, o que toca nos seus motivos de aprendizagem e ativa o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores; atividades que dão destaque aos conhecimentos cotidianos dos alunos, reconhecendo os subsídios que eles forneceriam para a reflexão com base no conhecimento científico para toda a turma, o que favoreceria a atividade intelectual dos alunos em termos de avançar rumo a uma “generalização” do conhecimento empírico.

3.3.3 Eixo de análise 3 – Análise do percurso entre a formulação e adoção da Proposta de 2009 da SME e sua implantação nas escolas

Este terceiro eixo de análise busca reunir dados acerca do caminho que se dá entre a formulação e a adoção de propostas pedagógicas em um sistema de ensino e sua implantação nas escolas. Trata-se de apreender, nesse percurso, formas de comunicação entre a SME, a escola e as professoras que asseguram ou obstaculizam o processo de implantação da Proposta pedagógica e sua efetivação ou não. Os aspectos considerados são: a) formas de comunicação entre a Secretaria e as escolas e vice-versa e o estabelecimento de uma relação dialógica; b) formas de acompanhamento do trabalho dos professores pela coordenação e formas de supervisão, acompanhamento e avaliação do trabalho dos professores por parte da SME; c) oferecimento de cursos de formação continuada pela Secretaria; d) atuação da escola nas orientações e ações relativas à aplicação da Provinha Brasil, por parte dos professores, bem como à preparação dos alunos para a feitura desse exame.

a) formas de comunicação entre a Secretaria e as escolas e vice-versa e o estabelecimento de uma relação dialógica

O conhecimento das propostas pedagógicas da prefeitura por parte dos profissionais da educação é feito através da divulgação da sua existência via ofício, enviado da SME para as escolas. Estas recebem o ofício da Secretaria impresso ou o imprimem, tendo-o recebido por *e-mail*. A proposta impressa fica, então, disponível para o diretor, coordenadores e professores, sempre que for solicitada, e serve de orientação para a elaboração do PPP da própria escola, documento que contém os projetos e ações da escola como um todo, em conformidade com o que é proposto pela Secretaria e considerado necessário pelo corpo docente da própria escola.

Segundo a coordenadora da Escola Azul (entrevista realizada em 27 out. 2017), o PPP é feito pelo corpo docente durante o planejamento coletivo, no início do ano. A pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico vai à escola e “estuda” o PPP junto com todos, observando a presença do conteúdo previsto pela Secretaria em termos de projetos institucionais, calendário etc., e a forma como estão explicitados os assuntos considerados relevantes pelo corpo docente e que devem, então, entrar no PPP. A Secretaria faz a conferência do PPP e o devolve para a escola, que, muitas vezes, tem que fazer correções segundo o que a Secretaria sugere. Embora não seja explicitado pela coordenadora pedagógica da Escola Azul, acredita-se que a pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico ainda deva conferir a parte da fundamentação teórica do PPP em termos de teoria de educação.

Em relação ao documento de 2009 (GOIÂNIA, 2009), acredita-se que as escolas e até mesmo os professores o receberam impresso, pois o uso da internet era mais restrito em relação aos dias atuais e nem todos os professores tinham acesso a ela.

Ressalta-se, mais uma vez, que a comunicação entre a Secretaria e as escolas é feita por meio de ofícios impressos enviados via malotes, os quais podem ser escaneados e enviados por *e-mail*. O telefone também é um meio de comunicação utilizado, principalmente no caso de questões urgentes e de problemas de conexão com a internet na escola. A pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico também utiliza esse meio de comunicação, sobretudo

quando é algo que precisa ser acompanhado com mais proximidade. O trecho a seguir é da entrevista com a pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico da Escola Verde, a respeito das formas de comunicação entre as orientações propostas pela Secretaria e as escolas. Segundo ela:

Essas comunicações, elas são feitas de diversas formas. Chegam ofícios na escola, via malote, ofícios impressos. Às vezes, os mesmos ofícios, a gente escaneia e manda via e-mail. As coisas quando são muito urgentes [...] já aconteceu de escola que não tem internet, que a internet não pega, [...] problemas de energia, de conexão, então a gente usa todos os meios: esses ofícios impressos, comunicação via *e-mail*, telefone e algumas coisas que a gente tem que trabalhar com mais proximidade, o apoio mesmo leva (APEV, entrevista realizada em 15 dez. 2017).

O caminho inverso também existe, ou seja, as requisições das escolas para a Secretaria também são feitas via ofício (levado pelos funcionários), *e-mail*, telefone e através do apoio pedagógico. Segundo a pessoa que ocupa esse cargo na Escola Verde, a função do apoio pedagógico envolve muita mediação:

[...] têm coisas (que vêm da Secretaria) que são passíveis de discussão, a gente leva as ideias, as propostas para serem efetivadas na escola, que são passíveis de discussão, de adaptação, de adequação, mas têm outras coisas que são determinadas. E têm coisas que têm que ser feitas [...]. Na contrapartida, as próprias profissionais da escola, elas falam: [...] leva lá para a Secretaria, porque isso daqui não dá certo, leva para lá isso daqui porque a gente precisa discutir. E a gente traz para a discussão, passamos aqui nas reuniões com o coletivo, às vezes nos momentos de plantão que eu tenho com a minha coordenadora, com a coordenadora do ciclo [...], com a coordenadora geral da regional e elas, na medida do possível, levam lá para a Secretaria, nas reuniões com as chefias maiores (APEV, entrevista realizada em 15 dez. 2017).

A pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico na Escola Azul confirmou essa busca por uma relação dialógica:

[...] é o diálogo acima de qualquer situação, então sempre através do diálogo, a gente tenta mostrar para o professor o porquê que a gente está orientando aquilo, porque que o trabalho precisa ser realizado daquela maneira, nada é imposto, nada é imposto. A gente tem um trabalho de convencimento, de formação, de argumentação que é a base da nossa intervenção. [...] A gente tenta trabalhar muito nesta perspectiva, porque a gente sabe que bater de frente, fazer esse embate diretamente, sem você ter uma sustentação teórica, um documento que vai dar um suporte para a sua argumentação, a gente não vai conseguir muita coisa. Então o diálogo é basicamente nessa direção, de trazer uma argumentação que mostre o porquê que aquele trabalho deve acontecer daquela maneira, ou o porquê a

escolha foi essa e não esta, porque o direcionamento é este e não aquele. Então é mais ou menos nessa direção (APEA, entrevista realizada em 8 dez. 2017).

Verifica-se, portanto, que algumas questões oriundas da Secretaria são passíveis de discussão pela equipe escolar (direção e professores) e de adaptação em virtude das condições de efetivação oferecidas pelas escolas, e que a pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico pode levar a discussão à coordenação do ciclo e à Secretaria. Percebe-se, pois, que há diálogo, mas este gira em torno de esforços de adaptação e adequação para a efetivação de ações propostas pela Secretaria. Acredita-se que muitos desses esforços poderiam não corresponder ao desejo da equipe escolar em termos de realização do trabalho docente ou de ações propostas pela Secretaria, uma vez que a equipe escolar as receberia como naturalmente postas.

Assim, acredita-se que as possibilidades da pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico de levar à coordenação de ciclo e à Secretaria aspectos levantados pela equipe escolar estariam muito mais ligadas a fatores que não favorecessem a realização da Proposta, isto é, àquilo que a escola precisaria fazer para atender às demandas da Secretaria do que àquilo que gera desacordo por parte da equipe escolar. Essa é uma característica da visão funcional da educação, na qual o órgão público como um todo e o funcionário em particular acabam tendo que atender e se adaptar à demanda em termos do que é proposto. Assim, em relação ao que já chega previamente determinado às escolas, como é o caso das orientações que já foram legisladas, não há discussão porque os documentos orientadores devem ser cumpridos.

Nesse ponto, chama-se a atenção para a importância de a sociedade civil – nesse caso, os trabalhadores da educação – ter algum tipo de participação ou representação (levada a cabo por representantes eleitos em cargos públicos e sindicatos) que correspondesse fielmente às suas ideias, na elaboração de documentos que irão definir as suas ações no contexto escolar. Talvez, dessa forma, o trabalho docente pudesse ser menos precarizado e mais profissionalizado, sob a influência e determinação de estudos pautados mais em objetivos educativos que econômicos.

Em relação aos ofícios encaminhados pela Secretaria, estes são afixados em murais na sala dos professores ou repassados pelas coordenadoras aos docentes para tomarem conhecimento (ou seja, rubricarem), preferencialmente durante o período de estudo ou recreio, momento em que há uma pequena discussão. No planejamento coletivo mensal (com dispensa dos alunos), há também a possibilidade de discutir os ofícios; de abordar questões relativas a problemas com alunos (aprendizagem, indisciplina etc.); de realizar estudos encaminhados pela Secretaria, em consonância com exigências da própria Secretaria referentes à aprendizagem para o aluno.

Acredita-se que o tempo para as discussões talvez seja insuficiente para que os assuntos possam ser esgotados. A leitura de documentos toma tempo, assim como os estudos e a própria elaboração do PPP. A falta de reflexão, resultante da falta de tempo, é algo que pode gerar certa acomodação da equipe escolar, que acaba recebendo tudo como naturalmente pronto ou posto, assim favorecendo a sua despolitização da equipe escolar. Nesse caso, seria importante que a equipe escolar tivesse tempo para discutir o que é proposto, estudar possibilidades de mudança e ação, encaminhar posicionamentos e se dispor a unir esforços para realizar o que se acredita ser o melhor para a escola, considerando-se todas as partes envolvidas tanto dentro do contexto escolar (micro), quanto fora dele (Secretaria, MEC e organizações multilaterais – macro).

b) formas de acompanhamento do trabalho dos professores pela coordenação e formas de supervisão, acompanhamento e avaliação do trabalho dos professores por parte da SME

O acompanhamento dos professores é feito pela coordenação pedagógica, que, segundo relato da coordenadora da Escola Azul – a qual se considera uma “mediadora” –, é um “suporte para os professores na sala”. Segundo as suas palavras:

Eu observo o plano de ação deles o ano todo, eu vejo no caderno deles o plano diário, [...] eu vou pegar o plano anual, para ver se está caminhando de acordo com o plano anual que eles me entregaram, planejamento. Quais são as nossas ações em relação aos alunos, aos educandos, tanto os que estão caminhando, quanto os que não

estão conseguindo desenvolver. Aí, tem as avaliações iniciais. Cada professor, sempre que chega um aluno [...] é feito um diagnóstico inicial com ele, para ver como é que está a aprendizagem dele. Os conselhos de ciclo é outro tipo de avaliação. A gente reúne com os professores. Aí eu tenho um grupo de cada agrupamento: quem são as crianças que não escrevem, quem são os medianos, quem ainda está iniciando. Esse trabalho é feito junto com os professores. Tem as provas de avaliação da SME [...] Tem a Provinha Brasil [...]. Nós somos avaliados [...] pela Secretaria, o trabalho nosso [...]. Então eu sou essa intermediária, que organiza. E aí, eu olho o caderno dos alunos, pelo menos uma vez ao ano, porque não dá tempo. O trabalho pedagógico de coordenação é muita coisa. E eu respondo para a Secretaria sobre todo o trabalho pedagógico do Ciclo I e da Educação Infantil [...]. O apoio também vem, que é a pessoa da Secretaria, que vem para cá, que é um professor igual a gente, que está nesse cargo, no momento. [...] Meio que essa ligação – escola inteira, pedagógico e a Secretaria, eu que faço essa intermediação com o apoio pedagógico da Secretaria (CP3EA, entrevista realizada em 27 out. 2017).

A partir da leitura do relato, percebe-se que o trabalho da coordenadora pedagógica envolve a organização e o controle da ação dos professores com os alunos, em conformidade com o que é proposto pela Secretaria e com as condições de organização da escola. No âmbito das propostas da Secretaria, o que mais chama a atenção é a presença das avaliações diagnósticas, que atendem a várias esferas de controle. Em primeira instância, atende ao controle inicial da professora, da coordenadora e da escola, no sentido de se saber como está a aprendizagem do aluno novato em termos de apropriação do sistema de escrita; em segunda instância, atende ao controle da SME em relação ao estudo no contexto da Rede; em terceira instância, atende ao estudo no contexto brasileiro.

A avaliação diagnóstica, no primeiro caso, atende à necessidade de se saber como está o conhecimento do aluno em relação ao processo de alfabetização. Acredita-se que ela tem como consequência a reflexão sobre o que poderia ser planejado para que o aluno, nas suas ações em comunhão com as do professor, consiga melhorar seu processo de apropriação da linguagem escrita durante as atividades propostas em sala de aula, nos reagrupamentos e nos atendimentos individualizados porventura realizados.

No segundo caso, a avaliação diagnóstica pode permitir uma reflexão em termos de resultado e, talvez, o conhecimento de aspectos que levem à reflexão e realmente tragam melhorias ao processo de ensino-aprendizagem. Essa seria uma avaliação para pensar caminhos, estratégias, metodologias que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos em relação à apropriação

do código escrito. Não tendo o objetivo de classificação, que é algo tão presente nos exames de verificação, mas sim de capacitação, acredita-se que não se buscaria a estigmatização, mas a superação de dificuldades no contexto escolar.

No terceiro caso, a avaliação diagnóstica perde em termos de qualidade para as duas primeiras, pois está longe de ser qualitativa. Acredita-se que os alunos seriam vistos como números pré-geradores de índices, no caso da Provinha Brasil, ou geradores de índices, no caso da ANA, não se considerando aspectos relevantes da sua vida que poderiam influenciar ou até determinar a sua “produtividade” em termos de ensino-aprendizagem. Aspectos como: a assiduidade escolar, o compromisso da família com os estudos da criança e as condições de funcionamento da escola.

Vale ressaltar que esses exames diagnósticos internos e externos não avaliam apenas o aluno. O trabalho do professor também acaba sendo avaliado, assim como o do coordenador pedagógico, os quais assumem a responsabilidade por todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nessa avaliação, porém, não há uma preocupação qualitativa que envolva a análise do contexto da escola e dos aspectos que poderiam influenciar ou até determinar a apropriação da aprendizagem por parte dos alunos. Portanto, vale retomar a fala da coordenadora pedagógica: “nós somos avaliados”. O uso do pronome na primeira pessoa do plural revela que a avaliação não é só dos alunos, nas suas aprendizagens, mas também do professor, em relação ao tipo de ensino que promove.

c) oferecimento de cursos de formação continuada pela Secretaria

Sabe-se que Vigotski é a referência da teoria histórico-cultural, aporte teórico que fundamenta a Proposta educacional da prefeitura de Goiânia. Sendo assim, as ideias-chave de Vigotski e os pressupostos epistemológicos da teoria histórico-cultural devem perpassar os conteúdos dos cursos de formação oferecidos na esfera municipal. No entanto, observou-se que, das nove pessoas entrevistadas, nenhuma mencionou a participação em curso de formação realizado dentro ou fora da prefeitura ou em evento acadêmico que relacionasse especificamente as ideias da teoria histórico-cultural ou os

pressupostos de Vigotski de uma forma mais verticalizada, como se propõe a fazer na academia. Acredita-se que a proposta de uma formação continuada pautada na verticalização de estudos acadêmicos referentes à teoria histórico-cultural e aos pressupostos de Vigotski seria uma forma de se atualizar a formação das professoras e permitir-lhes sentir-se mais seguras em relação à teoria que embasa o seu trabalho.

Sob essa perspectiva de formação continuada, foi realizada uma pesquisa na Gerência de Formação dos Profissionais de Educação (Gerfor), antigo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), a respeito dos cursos de formação oferecidos pela SME. Observou-se que, em 2016 e 2017, foi oferecido um curso sobre ensino desenvolvimental, intitulado “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e o ensino dos conhecimentos escolares” (ANEXO B). O público-alvo era composto pelos professores regentes da Rede que atuavam no Ensino Fundamental, com carga horária de 240 horas, duração de dois anos, 35 vagas para professores e cinco vagas para agentes de apoio técnico-professor da Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (Geref), antiga Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (Defia), e da Gerfor. O curso foi realizado quinzenalmente no período vespertino, na Faculdade de Educação da UFG.

Os cursos de formação oferecidos pela Secretaria no período de 2009 a 2016 estiveram muito vinculados à alfabetização, principalmente se se considerarem turmas do Ciclo I (A, B e C). Nesse contexto, apareceram os seguintes cursos de formação continuada dirigidos para professores do Ciclo I: Programa de Interação Curricular relacionado à Alfabetização (PIC); Pró-Letramento, relacionado à Alfabetização e Linguagem ou à Matemática; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A presença e assiduidade dos professores nos cursos de formação oferecidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação recebem a influência de algumas variáveis, tais como a divulgação, que pode chegar às escolas tardiamente em relação ao prazo para a inscrição, que é feita *online*; os déficits, licenças e atestados, que inviabilizam a saída do profissional que frequenta o curso de formação no mesmo turno em que trabalha; a falta de interesse por parte do professor em realizar o curso, seja no turno em que

trabalha ou em outro; a dificuldade de acesso, causada pela longa distância a ser percorrida até o lugar em que o curso é realizado. Nesse sentido, a regionalização dos lugares onde são realizados os cursos é uma alternativa pensada pela equipe responsável em organizar os cursos de formação na Gerfor, evitando-se, assim, a centralização. Cabe ressaltar que o número de concluintes nos cursos de formação foi, na maioria das vezes, inferior ao número de vagas oferecidas.

d) atuação da escola nas orientações e ações relativas à aplicação da Provinha Brasil, por parte dos professores, bem como à preparação dos alunos para a feitura desse exame

Em relação à influência dos exames de verificação no PPP das escolas e na prática pedagógica, observou-se, em entrevista com as coordenadoras, que na Escola Verde as matrizes dos conteúdos e das habilidades relativas aos exames de verificação são inseridas no currículo da escola durante o ano todo, e no PPP elaborado pela escola com base nos objetivos propostos pela própria Secretaria. Segundo uma das coordenadoras pedagógicas da Escola Verde:

A nossa PPP, quando a gente elabora, a gente já coloca dentro do currículo as matrizes, para a gente poder estar trabalhando os conteúdos e as habilidades com os alunos. Então a gente não tem [...] aquela força-tarefa para estar trabalhando com os alunos a questão da Prova Brasil. [...] Agora faz parte do currículo o ano todo e se trabalha dentro da proposta para que os alunos, quando chega a Prova Brasil, eles estejam familiarizados e com os conteúdos assimilados. [...] Nós temos os objetivos de cada ciclo e dentro desses objetivos têm os conteúdos, as matrizes que trabalham, que dialogam (com o conteúdo da Provinha Brasil) (CP1EV, entrevista realizada em 21 set. 2017).

A coordenadora explicou que a SME também promove provas diagnósticas:

A Secretaria promove provas diagnósticas para fazer análise dos dados, para ver como é que está o aprendizado dos alunos e a gente, que é coordenadora, a gente está sempre orientando os professores a trabalhar dentro do padrão das provas, da Provinha Brasil, e quando chega perto, a gente faz atividades com o gabarito, para que os alunos estejam preparados (CP1EV, entrevista realizada em 21 set. 2017).

Segundo a coordenadora pedagógica da Escola Azul, a avaliação diagnóstica da Secretaria está mais relacionada ao nível local, ao passo que a

Provinha Brasil e a ANA associam-se mais à esfera nacional. Apesar das esferas distintas, a coordenadora pedagógica observou que a prova da Secretaria, na parte objetiva, e a Provinha Brasil são parecidas em termos de metodologia, pois visam avaliar um “aprendizado geral” (CP3EA, 27 out. 2017).

Nesse contexto, então, a avaliação do professor e da instituição é uma, a da Secretaria é outra e a nacional é outra, e, mesmo atendendo a esferas distintas, são muito parecidas ao objetivarem uma “educação mais global” e um “conhecimento meio básico”, segundo a coordenadora pedagógica da Escola Azul (CP3EA, 27 out. 2017). A respeito disso, a coordenadora reforçou que as provas elaboradas pelas professoras poderiam até ser semelhantes à Provinha Brasil, mas não havia nenhuma obrigatoriedade de serem iguais ou de preparar os alunos para o exame. Uma vez que isso não era algo exigido pela Secretaria, o Ciclo I não tinha uma preparação tipo “treinamento” para realizar a Provinha Brasil. Segundo as palavras da coordenadora pedagógica da Escola Azul:

[...] porque é o Ciclo I, então tem várias maneiras de avaliação. [...] como o Ciclo I a gente meio que está começando, iniciando a alfabetização, as professoras, elas avaliam as crianças, independentemente daquela primeira diagnóstica, para ver em que ponto está o nosso aluno. [...] Às vezes, as provas que elas fazem são parecidas [Provinha Brasil], mas não tem nenhuma regra de falar assim: olha gente, vamos fazer prova, vamos preparar. [...] Não tem isso. [...] A gente não faz [...] não é exigido (CP3EA, entrevista realizada em 27 out. 2017).

Vale observar que, após sete anos de existência do ciclo, foi criado o Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP)⁴⁷ em 2005. Ligado à avaliação de

⁴⁷O objetivo do NAP era “realizar estudos e levantamento de dados, mantendo um sistema de informações sobre a realidade da RME e implantar um processo de avaliação de sistema construído coletivamente, para subsidiar a gestão no desempenho e na melhoria da qualidade social da educação” (GOIÂNIA, 2005 *apud* GUIMARÃES, 2013, p. 193). A importância do trabalho do NAP deu-se na medida em que possibilitou à SME perceber-se como instituição em relação às escolas da Rede e, simultaneamente, oportunizou que todas as escolas pudessem se perceber em relação à SME. Uma das principais características dessa avaliação foi o seu caráter diagnóstico. Apesar de sua importância em termos de análise e reflexão sobre a qualidade do ensino proposto no ciclo, as avaliações do NAP tomaram caráter de avaliação em larga escala em 2009 e 2013. Segundo Guimarães (2013, p. 197), “algumas avaliações, em 2009 e 2013, incidiram sobre língua portuguesa e matemática, considerando o objetivo de familiarizar, e mesmo treinar, os estudantes com os instrumentos da Prova Brasil (GOIÂNIA, 2009), no primeiro caso, e de diagnosticar o desempenho deles em relação às habilidades e competências requeridas nos descritores do MEC/Inep, no segundo”. O último relatório do NAP, publicado em 2010, destacou as dificuldades dos alunos em conhecimentos básicos de Língua Portuguesa e de Matemática.

sistema, o NAP buscava analisar a qualidade do ensino das escolas organizadas sob a forma de ciclos. Uma das coordenadoras da Escola Verde observou que as pessoas que fazem parte do NAP elaboram a prova diagnóstica; elas coletam os dados e depois fazem a devolutiva a respeito de como se encontra o ensino da Rede. A escola não participa da elaboração nem da correção dessa prova (CP1EV, entrevista realizada em 21 set. 2017).

Em relação às provas elaboradas pela SME, a coordenadora pedagógica da Escola Azul afirmou que tais provas são realizadas duas vezes por ano, envolvendo produção de texto e leitura nos agrupamentos B e C. Ainda segundo ela, existe um núcleo, uma gerência (provavelmente o NAP) que elabora gráficos e relatórios e sistematiza os resultados obtidos a partir da amostragem retirada de cada turma selecionada (uma dos agrupamentos B e uma dos agrupamentos C). A gerência, então, faz a devolutiva para a coordenação pedagógica das escolas. Nas palavras da coordenadora pedagógica da Escola Azul:

Têm as provas de avaliação da SME, da própria Secretaria Municipal de Educação. Nós somos avaliados duas vezes por ano em relação à produção de texto e à leitura, de um modo geral, nos agrupamentos B e C. Tem a Provinha Brasil [...]. Nós somos avaliados [...]. Tem uma gerência que vai pegar esses resultados [...] tem uma devolutiva para a coordenação pedagógica de todas as escolas. A gente recebe esta devolutiva. Os alunos fazem a prova, uma é de amostragem, para eles. Cada agrupamento leva uma amostragem para eles. E, a partir daí, eles fazem gráfico, relatório, sistematizam todo esse resultado e, depois, tem a devolutiva em nome da diretora e coordenação pedagógica. (CP3EA, entrevista realizada em 27 out. 2017).

As coordenadoras das duas escolas ainda fizeram referência à avaliação inserida no ano escolar, o qual, na proposta de ciclos, está dividido em três trimestres. De acordo com uma das coordenadoras da Escola Verde:

A gente trabalha por trimestres, então os professores, mensalmente, eles aplicam instrumentos de avaliação com os alunos e têm também aquele momento, no final do trimestre. [...] Cada turma faz, às vezes, uma semana. [O professor] marca as avaliações e os professores aplicam para os alunos. Eles também avaliam as produções, a tarefa feita no dia a dia, os trabalhos desenvolvidos (CP1EV, entrevista realizada em 21 set. 2017).

Pôde-se perceber, na fala da coordenadora, a busca de uma avaliação formativa. No caso da Escola Azul, a coordenadora pedagógica mencionou a

existência do conselho de ciclo⁴⁸ e o acompanhamento “diagnóstico” da escrita de cada aluno pelos professores e pela coordenação, demonstrando a preocupação da escola em termos da aprendizagem da leitura e escrita das crianças nessa fase, que marca o início do processo de alfabetização (CP3EA, entrevista realizada em 27 out. 2017).

A influência dos exames de verificação também foi abordada com os apoios pedagógicos das escolas. Na Escola Verde, segundo a pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico, a Provinha Brasil é uma avaliação interna, que não gera um índice, como nas avaliações externas, mas busca-se trabalhar com os professores a conscientização de que “é o reflexo do aprendizado”, não devendo ser vista apenas como um índice que irá gerar um resultado. Seria, então, uma avaliação diagnóstica que serviria como ponto de partida para se perceber a “necessidade que o aluno está apresentando”.

Como avaliação diagnóstica, a Provinha Brasil também serviria para “planejamento e replanejamento das atividades”. A orientação dada aos professores que aplicavam a Provinha Brasil é que fosse feito um trabalho ao longo do ano com os descritores do MEC para a alfabetização, sendo esta compreendida dentro dos três anos iniciais do ensino fundamental. Observa-se que não houve uma orientação do “tipo treino” para os professores, mas sim de que se fizesse um trabalho ao longo do ano, com a distribuição dos objetivos segundo a necessidade dos alunos. Poderiam ser elaboradas atividades na escola que contemplassem os objetivos propostos pela Provinha Brasil para as três turmas iniciais do Ciclo I, mas que não fossem atividades iguais, do tipo treino:

A gente trabalha com as avaliações externas, de um modo geral, e as internas, e isso entra a Provinha Brasil, apesar dela não gerar um índice. Mas a gente trabalha muito com a conscientização de que é reflexo do aprendizado. [...] Não é só para gerar um resultado. Eu tenho que partir dali, ela é uma avaliação que eu tenho que partir dali, para ver o que o aluno está precisando, qual é a necessidade que ele está apresentando. E a Provinha Brasil também, porque a avaliação

⁴⁸ Segundo a Proposta de 2016, “o conselho de ciclo é um importante momento em que os professores, bem como representantes dos educandos e da comunidade escolar, se reúnem para, coletivamente, discutir, deliberar, consultar, planejar e refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição educacional. [...] Na realização do conselho de ciclo, mais do que resultados, deve-se analisar, avaliar e problematizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo coletivo de professores, tendo como objetivo o planejamento e o redimensionamento da ação educativa” (GOIÂNIA, 2016b, p. 92-93). Observa-se que o conselho de ciclo ocorre trimestralmente, antes do preenchimento da ficha de registro dos educandos.

diagnóstica que é feita inicialmente não é só, a princípio, no início do ano, tem que ir fazendo aquela avaliação constantemente. Então, a gente parte de Provinha Brasil também como diagnóstico para planejamento, replanejamento das atividades. Essa é a reflexão que a gente tenta fazer nas escolas, que é um reflexo do aprendizado. E aí, o que é mais difícil também é a gente levar o professor a refletir o trabalho dele, porque também é um reflexo do “meu trabalho”, junto àquele aluno. Se não funcionou por esse caminho, eu tenho que ver outro caminho para atingir aquele aluno. Se ele não conseguiu me entender dessa forma [...] eu preciso pensar em outra forma para ele me escutar e, às vezes, conseguir alcançar o objetivo (APEV, entrevista realizada em 15 dez. 2017).

A pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico da Escola Verde confirmou, portanto, a informação dada pela coordenadora pedagógica 1 da Escola Verde sobre o fato de as matrizes dos conteúdos e habilidades relativas aos exames de verificação serem inseridas no currículo da escola durante o ano todo e no PPP elaborado pela instituição, com base nos objetivos propostos pela própria Secretaria.

A respeito da avaliação diagnóstica da prefeitura, segundo a pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico da Escola Verde, esta pode ser feita até duas vezes ao ano nas turmas B, com produções de texto, e nas turmas C, com produções de texto e exercícios de múltipla escolha. Observa-se que a avaliação diagnóstica da prefeitura vai da turma B até a turma I (segundo ano ao nono), e há uma planilha de correção a ser preenchida.

A avaliação diagnóstica da prefeitura é elaborada por uma equipe multiprofissional, formada por professores de diversas áreas, apoios pedagógicos e integrantes da Gerfor, levando-se em conta as dificuldades dos alunos em termos de aprendizagem e os objetivos municipais e nacionais a serem cumpridos. Nessa avaliação, há uma busca de reflexão com os professores sobre a necessidade de um trabalho global, não apenas o atendimento da avaliação, pois, como já foi mencionado, “o resultado desta avaliação é o reflexo do aprendizado”.

Em outros termos, a boa aprendizagem garantiria um bom resultado na avaliação, ou seja, este seria consequência do bom aprendizado dos alunos em sua globalidade de conhecimentos trabalhados em sala, não especificamente aquele cobrado nas avaliações internas e externas. Busca-se também fazer o cruzamento dos dados obtidos nas avaliações diagnósticas da Rede e nas avaliações diagnósticas das próprias escolas. Uma parte dessas

avaliações é retirada para amostragem, que é corrigida na Gerfor e gera um levantamento dos resultados obtidos a partir do que foi alcançado na amostragem observada na Rede. A maior parte das avaliações do NAP é corrigida nas escolas pelos professores, acompanhados dos apoios pedagógicos, “para refletir o que é necessário planejar” na escola.

O repasse dos resultados obtidos a partir da correção das amostragens extraídas pelo NAP é feito para a coordenação e a direção das escolas, que também os repassam aos professores. Há ainda a ANA, uma avaliação externa feita pelo MEC em algumas escolas. Observa-se que a cobrança das avaliações diagnósticas interna (Provinha Brasil) e externa (ANA) tem sido muito em cima da produção escrita. Assim, de acordo com a pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico da Escola Verde, existem as avaliações internas da escola, internas da Rede, interna nacional (Provinha Brasil) e externa nacional (ANA).

Na Escola Azul, a pessoa no cargo de apoio pedagógico confirmou o que a coordenadora pedagógica havia dito em relação à não obrigatoriedade de subordinação das avaliações diagnósticas da escola ao modelo proposto na Provinha Brasil. Assim, a influência das avaliações externas, de forma geral, não era determinante no trabalho pedagógico. Não havia o objetivo de se trabalhar sob essa perspectiva, na medida em que não eram as avaliações internas que “balizavam a forma de se trabalhar”. Ou seja, não era esse resultado específico que norteava o planejamento do trabalho. As avaliações eram levadas em consideração no sentido de contribuir para o direcionamento da aprendizagem, como um indicador a mais no direcionamento de sua qualificação. Segundo as palavras da pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico da Escola Azul:

A influência dessas avaliações externas, de forma geral, elas não são determinantes no trabalho. A gente não trabalha nesta perspectiva. Não são elas que balizam a forma de se trabalhar. Não é pensando neste resultado específico que o trabalho é pensado. É claro que elas são levadas em consideração. [...] Ela ajuda a mostrar caminhos. A gente utiliza [...] as informações que essas avaliações trazem para nos trazer novos olhares e novos caminhos para sempre contribuir para o direcionamento das aprendizagens, mas que, vamos dizer, que a organização da escola, que a organização da metodologia, que é direcionada para atender essas avaliações, isso não funciona, não funciona na Rede. Ela é um indicador a mais para nos auxiliar no

direcionamento para qualificar em relação às aprendizagens (APEA, entrevista realizada em 8dez. 2017).

Segundo a pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico da Escola Azul, a SME tem uma avaliação própria, que é chamada de diagnóstica da RME. O NAP elabora, recolhe e corrige as avaliações chamadas de “amostra” e pertencentes a “um agrupamento da escola”, e, após a correção, faz a devolutiva. O próprio Núcleo é que escolhe a turma para a amostragem. Quanto ao restante dos agrupamentos – ou “universo” –, é a própria escola que corrige e “administra os resultados dessa avaliação da Rede”, juntamente com as orientações dos apoios pedagógicos e as planilhas específicas.

Ainda segundo a pessoa que está no cargo de apoio pedagógico da Escola Azul, em 2017, o NAP, localizado na Gerfor, articulou os processos da avaliação com o tema da formação que os apoios e coordenadores pedagógicos receberam. Com isso, os estudos relacionados à formação naquele ano foram, pelo menos em parte, pautados na avaliação diagnóstica.

Na formação abordou-se tudo o que havia sido percebido no processo da avaliação diagnóstica, para que apoios e coordenadores pedagógicos, juntos, pudessem refletir sobre os resultados alcançados na avaliação diagnóstica da Rede e pensar caminhos para solucionar as dificuldades encontradas. Observa-se que as avaliações diagnósticas são realizadas com todos os agrupamentos, menos a turma A, porque os alunos estão iniciando o processo de alfabetização; são aplicadas, então, da turma B a I (do segundo ao nono ano), confirmando a informação dada pela pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico da Escola Verde.

A partir das informações obtidas nas entrevistas com as coordenadoras e apoios pedagógicos, percebe-se que há uma preocupação, por parte da SME, com a qualidade da aprendizagem dos alunos que é “medida” através da realização de provas diagnósticas internas no âmbito local (escolas – todas as turmas e SME – turmas B a I, com uma amostragem de cada agrupamento) e nacional (Provinha Brasil – turma B), e através da feitura de avaliações diagnósticas externas e verificativas a nível nacional (ANA – turma C). Acredita-se que as avaliações realizadas no âmbito local, mesmo não sendo regidas por um documento que legalize a obrigatoriedade de semelhança em relação às de nível nacional e o seguimento dos objetivos propostos, devam

tender a mostrar essa semelhança, em algum momento ou aspecto. Acredita-se, também, que isso se deva aos índices a serem alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pela escola. Observa-se que a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica interna que não tem o objetivo de gerar índice, tem objetivos comuns aos da ANA, que é uma avaliação diagnóstica externa que tem o objetivo de gerar índice. O APÊNDICE C apresenta um quadro comparativo dos objetivos propostos pela Provinha Brasil e pela ANA.

A realização dos exames de verificação nas escolas é algo que já se naturalizou, tornando-se elemento constitutivo das atividades rotineiras que compõem o processo de ensino-aprendizagem. O Ideb foi criado em 2005 com o objetivo de “mensurar” a qualidade da educação pública, e acabou por propagar a avaliação externa e a preocupação com seus resultados nas escolas públicas. Observa-se que, em nível global, as avaliações em larga escala já eram uma tendência na década de 1990, sustentadas pelas reformas educacionais mantidas por organismos internacionais. A justificativa para esse tipo de avaliação é que ela serviria de parâmetro para o planejamento educacional, no caminho da busca por qualidade e da responsabilização do poder público pelos serviços educacionais prestados à população (GUIMARÃES, 2013, p. 191).

Em relação à influência da Provinha Brasil nas ações das professoras, a professora da Turma A da Escola Azul relatou, em entrevista, que conta aos alunos sobre essa avaliação no final do ano. Assim, ela “conversa” com os alunos “sem pressionar” (P4EV, 30 out. 2017). Na turma A da Escola Verde, a professora relatou que são trabalhadas com as crianças a leitura e a escrita de maneira diversificada – “escrita espontânea, cruzadinhas, leitura todos os dias [...]” – e que, cotidianamente, trabalha-se “a análise da escrita, quantidade de letras, quantidade de sílabas”. Segundo essa professora: “Quando chega a Provinha Brasil, assim, para eles, é muito tranquilo. [...] Não precisa fazer um modelo para treinar eles” (P1EV, 4 out. 2017).

Na turma B da Escola Verde, a professora afirmou inexistir uma preparação ou treinamento dos alunos para a realização da Provinha Brasil. Disse que a preparação era feita no decorrer do ano, o que veio a corroborar o

que haviam declarado a pessoa que ocupa o cargo de apoio pedagógico e a coordenadora pedagógica da escola. Segundo as suas palavras:

Toda a turma faz. Geralmente, eu não preparo, assim, um pouco antes. Eu preparo o ano todo com atividades voltadas para a forma que eles aplicam a prova. [...] A gente faz uma preparação, em geral, durante o decorrer do ano. Não assim, especificamente, um pouco antes da Provinha Brasil. [...] A minha prova [...] eu ponho sempre uma interpretação [de texto], produção de texto e questões objetivas. [...] Geralmente, nesta última Provinha, a gente já faz em forma de cartão resposta, para eles [...] aprenderem a lidar com essa questão do cartão, porque quando eles vão para a turma D, eles começam a fazer só assim. Já têm uma vivência (P2EV, entrevista realizada em 26 set. 2017).

Com isso, constata-se que os conteúdos trabalhados pela professora já estavam, de certa forma, adequados àqueles cobrados na Provinha Brasil. Ao ouvir essa afirmação, a professora completou: “Sim, até passa. A visão que eu tenho é essa: que a Provinha Brasil está defasada [...] não tem sofrimento” (P2EV, 26 set. 2017). Cabe ressaltar que, nessa turma, parte do formato e o tipo de exercícios apresentados nas avaliações foram iguais ao formato e tipo de exercícios presentes na Provinha Brasil de 2014. Assim, das nove questões da avaliação, cinco foram de Língua Portuguesa e quatro de Matemática. Das cinco questões de Língua Portuguesa, três estavam relacionadas ao modelo da Provinha Brasil de 2014, bem como todas as quatro questões de Matemática (APÊNDICE D).

O fato de os exercícios apresentados na avaliação serem iguais aos da Provinha Brasil de 2014 revela o quão frágil acaba sendo o trabalho docente, decorrente da falta de discernimento ante os ecletismos teóricos presentes tanto na Proposta de 2009 (GOIÂNIA, 2009) quanto no PPP das escolas. Além disso, a cobrança de resultados que vem com a realização dos exames verificativos, tanto internos quanto externos, precariza e desfigura o trabalho pedagógico do professor, que também acaba sendo avaliado e marginalizado. Ainda vale ressaltar a forma como os exames são percebidos em cada escola, com base na fala dos apoios pedagógicos e dos coordenadores, que também sofrem influências do “novo gerencialismo” na educação, em uma visão funcional de mundo. Ambos os grupos acabam ajustando o seu trabalho ao cumprimento de metas a partir de objetivos nem sempre explicitados a todos ou apreendidos por todos de uma mesma maneira, em uma mesma Rede.

Esse é mais um ecletismo que pode vir a fragilizar o trabalho pedagógico e, por sua vez, a teoria educacional que o fundamenta. Por isso, a teoria histórico-cultural acaba ficando diluída, considerando-se as finalidades do mercado neoliberal para a educação.

Em suma, este terceiro capítulo buscou explicitar e analisar os dados da pesquisa documental e da pesquisa de campo. No primeiro tópico foram retomadas as informações principais sobre o planejamento e a realização da pesquisa, já inseridas na Introdução, e apresentados detalhes sobre os eixos de análise que serviram de referência para o tratamento e a análise dos dados. O segundo tópico incluiu a apresentação das duas escolas, bem como a caracterização das professoras que participaram da pesquisa. No terceiro tópico, foram apresentados e analisados os dados referentes à pesquisa documental e à pesquisa de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi investigar a incidência, na prática pedagógico-didática de professores, de princípios teóricos e metodológicos e orientações curriculares baseados nas ideias de Vigotski, tais como indicados na Proposta pedagógica implantada em 2009 (GOIÂNIA, 2009) e em documentos de orientação pedagógica, para a Rede Municipal de Ensino no período de 2009 a 2016. Para isso, foi realizada pesquisa documental e de campo, visando, num primeiro momento, verificar a existência ou não de correspondência entre os princípios e as orientações da Proposta e as ideias de Vigotski. Num segundo momento, buscou-se estabelecer relações entre esses princípios e orientações curriculares e pedagógicos e o trabalho docente efetivo realizado pelas professoras. Por fim, foi analisado o movimento entre a formulação da Proposta e as formas de implantação e sua apropriação pelos professores, incluindo os entraves e contratempos desse movimento, bem como as condições reais para a atuação dos professores para a efetivação da Proposta Pedagógica.

Em relação à possível correspondência entre os princípios e as orientações curriculares e pedagógicas da Proposta implantada em 2009 e as ideias de Vigotski sobre educação e ensino, pode-se dizer que a proposta analisada é coerente com as ideias de Vigotski para a época, tendo em vista os subsídios existentes. Assim, chega-se à constatação de que há correspondência entre o conteúdo formal da proposta pedagógica e os conceitos básicos de Vigotski sobre educação e ensino, ainda que a análise dos documentos sugira que alguns desses conceitos passaram por uma reinterpretação para justificar demandas específicas da Secretaria da Educação, como, por exemplo, a implantação de ciclos de escolarização.

A respeito das relações entre os princípios e as orientações curriculares e pedagógicas da Proposta implantada em 2009 e o trabalho docente efetivo realizado pelas professoras, percebeu-se que as ideias de Vigotski quanto à realização de proposta de educação, como um todo, apareceram pouco inseridas no trabalho docente, o que pode ser explicado por três fatores: conhecimento sincrético a respeito da teoria de Vigotski por parte das professoras; ecletismos teóricos existentes na própria Proposta (GOIÂNIA,

2009); e as condições de trabalho das professoras, sobretudo levando-se em conta as finalidades educativas que regem a Rede em nível federal e formação continuada propiciada pela mesma Rede.

O conhecimento sincrético e superficial a respeito das ideias de Vigotski apareceu no depoimento da maioria das professoras, relacionado à valorização do contexto social na aprendizagem, que se dá com o outro, entendido como "par". A aprendizagem então aparece no contexto de um ambiente socializador, em que ocorre a valorização da sociabilidade, em detrimento da apropriação dos conteúdos, que deveria se dar sob a forma de atividade no sentido de instrução – *obutchenie* –, como propõe Vigotski (PRESTES, 2010, p. 188).

O ecletismo em termos de teorias de educação foi percebido na própria Proposta de 2009 – Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2009 (GOIÂNIA, 2009) –, ao se tentar conciliar Emília Ferreira aos pressupostos da teoria histórico-cultural a respeito do processo de apropriação da linguagem escrita, assim como no PPP das escolas.

A prática docente, por mais que demonstrasse indícios de apropriação das ideias de Vigotski, apresentou fragilidades no trabalho com os escolares de forma colaborativa. Sabe-se que a entrada de teorias do conhecimento no trabalho docente é algo que precisa de investimentos, quanto a dar condições ao professor de estudar para se apropriar didaticamente de teorias psicológicas que embasam a própria teoria do conhecimento que se propõe a adotar.

Acerca disso, cabe ressaltar que durante a entrevista com algumas professoras, houve a menção de alguns pressupostos da teoria de Vigotski, como conhecimento potencial, ZDP e mediação do professor, o que denota a busca de se trabalhar seguindo tais preceitos nas situações observadas em sala de aula, ou mesmo revelando certa resistência, ao não se considerar esses elementos como prioritários no trabalho docente.

Acredita-se que o fator resistência esteja muito ligado às condições de trabalho docente no que diz respeito às finalidades educativas como: busca de resultados com base em exames diagnósticos e verificativos; quantitativo de alunos por sala; entendimento e participação das famílias em termos de acompanhamento escolar dos alunos; formação continuada das professoras (principalmente propiciada pela Rede, que se acredita ser a principal

responsável em oferecer cursos que deem subsídios teóricos, que embasam a sua proposta, aos professores dessa Rede de Ensino).

Vale a observação de que o letramento e a alfabetização têm sido os principais assuntos em matéria de oferecimento de cursos de formação continuada, pela SME, ao professor do Ensino fundamental do Ciclo I. Desse modo, aparecem muito atrelados ao propósito do PNAIC, em nível de governo federal do Brasil e ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em nível de gerencialismo global do Banco Mundial.

Em relação ao movimento entre a formulação da Proposta, as formas de implantação e sua apropriação pelos professores, incluindo os entraves e contratempos nesse movimento, bem como as condições reais para a atuação dos professores para a efetivação da Proposta pedagógica, cabe levar em conta alguns fatores que influenciaram e determinaram a configuração de tal Proposta (2009): os planos nacionais que atendem ao neoliberalismo em termos de educação (PCNs, PNE, ANA); o ecletismo teórico existente na Proposta (2009) resultante da busca de se conciliar teorias incompatíveis; a prevalência de "conhecimentos mínimos" no currículo instrumental; a carência de oferta de cursos pela SME no que diz respeito à teoria histórico-cultural, o que caracteriza um "reco da teoria".

Primeiramente, vale assinalar que as propostas pedagógicas e curriculares produzidas no âmbito interno da SME correm em paralelo às orientações oficiais de âmbito federal – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) – com o estabelecimento de metas (notas) para o Ideb. A Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são exames que seguem a tendência do neoliberalismo em termos de educação e acabam por exercer influência determinante na organização curricular e proposta pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Em segundo lugar, cabe notar que, de modo especial, as políticas curriculares, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal, baseadas no currículo de resultados, afetam de modo marcante as orientações da SME, o que resulta numa proposta eclética e, ao mesmo tempo, teoricamente incompatível. A razão disso está no fato de o currículo, por um lado, se apoiar na teoria histórico-cultural, cuja base é o conhecimento teórico-conceitual e

exigir atividade intelectual para a elaboração de pensamento conceitual, e, por outro, se apoiar no currículo de resultados, centrado no conhecimento instrumental e estar voltado para a formação de competências com vistas à atuação no mercado produtor e consumidor. Somando-se a esse currículo instrumental e de busca por resultados a escola também se transforma numa escola de acolhimento social, que revela o caráter de integração social e controle de conflitos.

Em terceiro lugar, ressalta-se que a adesão da SME ao modelo de currículo de resultados afeta e configura a qualidade do currículo vivido em sala, pois as disciplinas trabalhadas em sala sofrem consequências provenientes das orientações dos planos nacionais. Nesse contexto, isso foi demonstrado, por exemplo, com o fato de a Língua Portuguesa estar presente em boa parte do tempo de aulas em todas as salas observadas: 52% na TAEV; 46% na TAEA; 62% na TBEV (ver gráficos que explicitam essa relação nos APÊNDICES E, F e G). Dessa forma, disciplinas como Matemática, Ciências, História e Geografia, que são disciplinas formais do currículo escolar, têm ficado em segundo plano, por se considerar a aprendizagem da leitura e escrita como objetivo principal de todo o ensino escolar nesse início de escolaridade – Ciclo I, no Ensino Fundamental.

A prevalência da Língua Portuguesa no currículo da sala de aula reforça a ideia de uma educação de caráter instrumental, baseada em um conhecimento mínimo. A esse respeito, Duarte menciona dois tipos de educação, conforme uma divisão já sugerida por Saviani (1997). Nas palavras do autor:

[...] um tipo de educação para as elites, voltado para o desenvolvimento da cognição, da criatividade, da agilidade na utilização das diversas tecnologias de acesso à informação, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana, na capacidade de desenvolver trabalho de equipe altamente qualificado etc., e outro tipo de educação, destinada à grande maioria da população, caracterizado pela aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e na matemática), indispensáveis ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo produzidas pela propaganda (DUARTE, 2000b, p. 67).

Libâneo (2016a, p. 54) reforça essa ideia, citando texto de Antônio Nóvoa (2009), que afirma "a existência hoje de uma escola a duas velocidades: escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos".⁴⁹

Em quarto lugar, menciona-se um aspecto que chamou a atenção em relação aos cursos de formação oferecidos pela Secretaria: a percepção da carência existente em termos de oferecimento de cursos relacionados à teoria histórico-cultural. No caso do curso relacionado à Didática Desenvolvimental, a organização dos cursos de formação por parte da equipe responsável na Secretaria Municipal de Educação demandou trabalho, tempo e gastos e o esforço conjunto entre as partes envolvidas – a Secretaria Municipal de Educação, pela Gerência de Formação dos Profissionais de Educação, e a UFG, órgão proponente.

Porém, partindo da hipótese de que mesmo que a sala estivesse cheia e todos os participantes finalizassem o curso, ainda assim acredita-se ser pouco em termos de oferecimento de vagas. Vale lembrar que a Secretaria Municipal de Educação tem uma rede formada por, pelo menos, 150 escolas de Ensino Fundamental. Nesse caso, cabe observar que não se trata de colocar em xeque a qualidade do curso oferecido, que teve como objetivo geral "articular atividades de formação continuada sobre a teoria do ensino desenvolvimental e a didática desenvolvimental à investigação sobre a formação de conceitos no Ensino Fundamental" (ROSA, 2016, p. 6).

A oferta em termos de curso de formação continuada revela a tendência à alfabetização e ao letramento. Não se nega a importância da alfabetização na etapa inicial da escolarização do Ensino Fundamental e de se realizar estudos em torno desse assunto pela RME, como um todo, mas também se acredita que não se deve deixar diluída a teoria que embasa a proposta dessa mesma rede nos cursos de formação oferecidos. Rosa (2016, p. 5), em sua justificativa para realizar o curso de formação continuada na RME relacionando a didática desenvolvimental, observou que:

⁴⁹ Neste texto, Libâneo refere-se à escola em tempo integral. Ainda, segundo o autor: "A proposta de escola em tempo integral induzida pelo MEC estipula que a escola faça tudo o que os demais setores públicos não fazem. Ambiciona-se que a escola opte por uma socialização plena para atender e compensar carências 'de todos', ou seja, dos pobres, numa esperada sociedade educativa harmonizada" (LIBÂNEO, 2016a, p. 54).

[...] os programas de formação continuada e as orientações para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas afastam-se cada vez mais do conhecimento teórico na busca de alternativas na/para a prática. De acordo com Moraes (2003), nos cursos de licenciatura – e podemos afirmar que o mesmo ocorre na formação continuada – o que se assiste é o “recuo da teoria”.

Além disso, parece haver também, e simultaneamente, um esvaziamento do conteúdo científico escolar nas escolas, e mais especificamente no Sistema de Ciclos, causado pelo vínculo aluno-escola, que não é prioritariamente dirigido com foco no critério conteúdo apropriado pelo aluno, mas pela sua idade-pares, somada a sua frequência e assiduidade escolares. Afora isso, há uma desobrigação familiar em termos de acompanhamento escolar do filho, que se vê respaldada pelo fato de não haver o risco da repetência tão notório, como era antes, na seriação. Não se busca, com isso, defender a seriação, que também tem os seus problemas, como a repetência e evasão escolares, mas chamar a atenção para a importância de se buscar realizar práticas fundamentadas em uma teoria que traga a possibilidade de se tornar a educação mais qualitativa, como se acredita ser a teoria histórico-cultural.

Cabe ressaltar que, durante a pesquisa realizada, não apareceu o conteúdo teórico, tão fundamental entre os estudiosos que fazem parte da teoria histórico-cultural. Pode-se dizer que a teoria histórico-cultural, em termos de currículo, baseia-se em conhecimento teórico, o que significa dizer que o conhecimento vem em forma de generalização de pensamento; baseia-se na análise do papel e da função entre as coisas em um sistema complexo; estuda não apenas a manifestação externa das coisas, mas a sua essência, buscando descobrir o princípio geral do seu funcionamento; considera o processo de constituição do conceito, o objeto de estudo é observado enquanto se transforma; leva em conta a atividade humana presente durante a constituição do conhecimento que se deseja apropriar, fazendo uso de procedimentos lógicos e investigativos para alcançar esta compreensão; considera as relações entre o particular e o geral; apoia-se no estudo do desvelamento da contradição, do conflito dos fenômenos e nas relações estabelecidas entre eles.

Os conteúdos da atividade de estudo aparecem entrelaçados, tecidos, emaranhados. Não se trata do estudo de um conteúdo em si mesmo; ele, sozinho, fragmentado não se basta nesta trama complexa que a investigação escolar vai ter de descobrir, revelar. O conteúdo do "currículo teórico" é interdisciplinado, complexo. É um sistema, uma rede de conhecimentos entrelaçados por natureza. Nem todas as atividades propostas contaram com a participação e cooperação entre os alunos em situações onde existissem trocas qualitativas, ou seja, duplas qualitativas na quais, em ação conjunta entre as crianças, por meio da interação, sob a mediação da professora, chegariam a um conhecimento escolar e científico que se tornaria instrumento simbólico na vida do próprio aluno, tornando-se ferramenta para ampliar e potencializar o seu conhecimento. Nesse ponto a atuação da ZDP se deu em nível do pensamento empírico.

Com a realização das observações, percebeu-se a presença do conteúdo empírico, vinculado ao cotidiano, nas atividades propostas pelas professoras. Mas os objetivos não eram explicitados claramente, o que não favorecia que o conteúdo da atividade se tornasse consciente para os alunos, embora sempre com a linguagem e forma de comunicação adequados em relação ao nível de compreensão das crianças. As professoras demonstraram certa escuta em relação à fala dos alunos, e a qualidade de perguntas e provocações formuladas aos alunos, em alguns casos, ajudou na mobilização dos motivos dos alunos, mas sempre em termos de conteúdo empírico. O emprego de problemas não apareceu e situações desencadeadoras a partir do jogo protagonizado pouco se mostraram.

Em uma das salas onde o protagonismo da criança foi maior, observaram-se momentos em que os alunos avançaram em termos de questionamento e argumentação de ideias, extrapolando o proposto e abrindo uma maior possibilidade de reflexão sobre assuntos desencadeados. Houve o aproveitamento das vivências socioculturais dos alunos presentes em seu cotidiano, local (família, mídias, experiências sociais etc.) e a inserção do conteúdo dessas vivências nas interações pedagógicas e inter-relação com os conteúdos científicos.

Quando se pensa em realizar práticas pedagógicas baseadas na teoria histórico-cultural, reforça-se a ideia de que a formação continuada das

professoras é algo necessário para que estas se sintam seguras no seu trabalho docente. Além disso, ao se propor práticas pedagógicas que considerem o aluno como sujeito ativo do conhecimento, inclui-se também a ação do professor como mediador ativo do processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno. Vale assinalar que a presença de um professor mediador ativo influencia ou até determina a aprendizagem da criança, pois se observa que a criança, espontaneamente, por si só, em sala de aula, provavelmente não vai apropriar-se do conhecimento com a mesma qualidade de quando está sob a intervenção intencional e ativa do professor mediador.

Com isso, verifica-se que, por um lado, é preciso evitar práticas pedagógicas mecanicistas, ligadas ao tradicionalismo "ortodoxo", mas, por outro lado, também é preciso evitar práticas pedagógicas espontaneístas, que diminuam a importância da intervenção do professor no processo de aprendizagem do aluno, cuja utilização talvez esteja ligada ao fato de o professor não saber qual é o seu papel na condição de mediador ativo e temer correr o risco de ser chamado de tradicional, diretivista. Dessa forma, chama-se a atenção para o fato de que a mediação não dispensa intencionalidade, planejamento e organização por parte do professor. A mediação é uma forma de ação do professor em diálogo com a turma, mas sempre tendo em vista os objetivos a serem alcançados, o que não dispensa direção.

O professor mediador então levanta questões, problematiza, orienta, dá pistas, nas suas perguntas tenta levar os alunos à reflexão e a elaborar respostas, preferencialmente estabelecidas em interação dialógica com o grupo. É o professor que vai encontrar a melhor forma de organização da turma – se em fileiras, duplas ou grupos – para que esse diálogo aconteça; vai encontrar estratégias para tocar nos motivos dos alunos para que estes vejam a necessidade de se discutir os conteúdos de sala; na maior parte das vezes, vai ser quem vai dar subsídios em relação ao conhecimento científico existente nos assuntos estudados e discutidos, considerando a origem e o percurso desses conhecimentos no processo histórico da humanidade.

Diante disso, aponta-se a necessidade de que a teoria que embasa toda a RME apareça não de forma diluída na proposta da SME como um todo e que se perceba que o conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e

na Matemática) não se constitui o objetivo da educação escolar de uma rede pública de educação. Assim como está, a Proposta da SME não consegue alcançar a educação omnilateral, como denomina Vigotski.

Está se referindo ao conhecimento teórico que, tal como nos fala Young (2016, p. 30, 31), é um "conhecimento poderoso", que serve de ferramenta simbólica para mudar o mundo, de acordo com as necessidades e desejos de mudanças do sujeito ativo e consciente. Ainda mais nos tempos em que está em vigência o modelo do novo gerencialismo na educação, que representou a perda do "velho critério de verdade, que orientava a ciência clássica" (BALL; MAINARDES, 2011, p. 150), substituído pelo critério da utilidade, com propósitos instrumentais de escolarização e com a busca de uma "eficiência redentora" capaz de aumentar padrões de desempenho que são mensurados pela avaliação dos resultados.

Acreditar em Vigotski nesses tempos significa muito. Significa resistência e perseverança em acreditar que a educação escolar pública é muito mais do que fábrica de gerar índices, apesar de se entender que índices têm a sua importância, como indicadores dentro de um contexto geral, mas não podem ser o centro dos objetivos quando se trata de educação pública escolar.

É muito pouco em termos de expectativa de qualidade para um sistema educacional, como um todo. Diante disso, pode-se falar de uma educação pautada em uma pedagogia da contra-hegemonia ou "hegemonia opositora" (WILLIAMS, 2011 *apud* NEVES, 2013, p. 4), que considere que a educação não deve ter o objetivo de adaptação "neutra" do sujeito à realidade "naturalmente posta", mas de busca da reflexão sobre as possibilidades de escolha, de tomada de decisão mediante uma análise crítica, historicizada, "desnaturalizada", politizada acerca de finalidades educativas.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que a matriz do conhecimento que fundamenta os estudos de Vigotski e da Psicologia histórico-cultural – isto é, o materialismo histórico dialético – é substantivamente diferente de pedagogias voltadas para a adaptação e ajustamento ao modelo presente de sociedade, de cunho funcionalista ou pragmático.

Sendo assim, é possível concluir, com base nos dados obtidos nesta pesquisa, que a Proposta Pedagógica de 2009 da SME e suas orientações curriculares e pedagógicas não produziram as mudanças anunciadas nas

escolas da Rede em termos operacionais, entre outras razões, porque: a) não foram considerados os obstáculos e limites que se interpõem entre a formulação da Proposta e sua efetivação nas escolas e salas de aula; b) as intencionalidades dos dirigentes da SME não foram acompanhadas do provimento de condições profissionais de dirigentes e professores para assumirem a Proposta em termos de formação continuada; c) as intencionalidades da Proposta ficaram bastante comprometidas com a adesão da Secretaria Municipal às orientações do MEC e da Secretaria Estadual e ao modelo de currículo com propósitos instrumentais de escolarização, por meio de padrões de desempenhos mensurados pela avaliação dos resultados; d) a diluição ou "esvaziamento" da teoria no campo da educação escolar foi cada vez mais guiada por uma orientação de cunho funcionalista/pragmático no contexto do "Novo Gerencialismo"; e) a precarização do trabalho docente e perda da identidade profissional do professor que se tornou um "resolvedor de problemas" no contexto de responsabilização e eficácia, são elementos constitutivos do mercado educacional pregado pelo neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Ensinar e aprender "aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre currículo e didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

AQUINO, O. F. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSAC, 4-8 out. 2015.

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

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. *Paradigmas educacionais*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

BOGDAN, R. & BIKLEN. "Características da pesquisa qualitativa'(Parte I: Fundamentos da investigação qualitativa em educação: *uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47 - 51).

BRAGA, I. M. *Uma escuta sobre as concepções teóricas e práticas das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia (GO)*. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação, n. 125). Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CAMARGO, S. A. F.; ROSA, S. V. L. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. In LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 259-675, out.-dez. 2011.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DAVYDOV, V. V. Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, v. 1, 2, 3. Armando, Roma, 1997. [DAVYDOV, Vasilij. O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky. Tradução do italiano por José Carlos Libâneo. Colaboração na revisão da tradução de Lélis Dias Parreira].

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Textos publicados na Revista *Soviet Education*, v. XXX, n. 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts". Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000a.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores associados, 2000b.

ELKONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. *Voprosy Psikhologii*, n. 4, p. 6-20, 1971. Translated by Nikolai Veresov. On-line version: Psychology and Marxism Internet Archive, (marxists.org) 2000. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

FACCI, M. G. D. *Aprendizagem promove desenvolvimento: a contribuição da escola na formação dos processos psicológicos superiores*. Maringá, PR: Ed. UEM, 2003.

FERNANDES, J. F. de F.; CARVALHO, M. G.; CAMPOS, E. N. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, jul.-dez. 2012.

FERREIRA, I. F. *Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico-crítica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, SP, 2013.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRADE, I. C. A. da S. Método fônico ou fonético. *Glossário Ceale*, [2018a]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

FRADE, I. C. A. da S. Método silábico. *Glossário Ceale*, [2018b]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

FRANÇA, N. R. M. *Políticas educacionais, avaliação e desempenho: revisitando a escola amarela e a escola municipal branca*. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paideia*, Salvador: Universidade Federal da Bahia, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

FREITAS, M. T. de A.; BERNARDES, A. S.; PEREIRA, A. P. M. S.; PEREIRA, M. L. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015.

FREITAS, R. A. M. da M. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, R. A. M. da M.; ROSA, S. V. L. Ensino desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação e Realidade*, v. 40, n. 2, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. *Proposta Político-Pedagógica "Escola para o Século XXI"*. Goiânia: SME, 1998.

GOIÂNIA. Resolução CME nº 214, de 9 de dezembro de 2004. Aprova Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência. *Diário Oficial [do] Município*, Goiânia, n. 3.555, 9 dez. 2004a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: RME, 2004b.

GOIÂNIA. Resolução CME nº 119, de 25 de junho de 2008. Aprova as diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência – ciclos de formação e desenvolvimento humano e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Município*, Goiânia, n. 4.457, 24 set. 2008a.

GOIÂNIA. Resolução CME nº 240, de 17 de dezembro de 2008. Aprova Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência. *Diário Oficial [do] Município*, Goiânia, n. 4.558, 17 dez. 2008b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: RME, 2008c.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Goiânia: RME, 2009.

GOIÂNIA. Resolução CME nº 128, de 29 de agosto de 2011. Prorroga a vigência da Resolução CME nº 240. *Diário Oficial [do] Município*, Goiânia, n. 5.210, 29 ago. 2011a.

GOIÂNIA. Resolução CME nº 133, de 14 de setembro de 2011. Prorroga a vigência da Resolução CME nº 119. *Diário Oficial [do] Município*, Goiânia, n. 5.210, 14 set. 2011b.

GOIÂNIA. Resolução CME nº 134, de 9 de outubro de 2013. Prorroga a vigência da Resolução CME nº 240. *Diário Oficial [do] Município*, Goiânia, n. 5.781, 29 out. 2013b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia: SME, 2013c.

GOIÂNIA. Resolução CME nº 128, de 21 de dezembro de 2016. Aprova Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência. *Diário Oficial [do] Município*, Goiânia, n. 6.480, 21 dez. 2016a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução n. 240, de 17 de dezembro de 2008, prorrogada pela Resolução CME n. 128, de 29 de agosto de 2011. Goiânia: SME, 2016b.

GOMES, M. A. de O.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e da precarização do trabalho docente. *Revista HISTEDBR [on-line]*, Campinas, n. 47, p. 267-283, set. 2012.

GUIMARÃES, G. M. A. Avaliação da educação básica: a experiência da SME de Goiânia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 191-203, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vigotski*. São Paulo: Loyola, 2002.

HONORATO, P. Quais são as provas brasileiras e por que elas são importantes: entenda como funciona a Avaliação Nacional da Alfabetização. Todos pela Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe30849perguntas-e-respostas-o-que-e-a-provinha-brasil>> . Acesso em: 15 fev. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Provinha Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

LENOIR, Y. As finalidades educativas escolares: um objeto altamente problemático. *Bulletin CRCIE*, Sherbrooke, Canadá, n. 4, 2013.

LENOIR, Y; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (Org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint Lambert, Quebec, Canadá: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A., N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1958.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set.-dez. 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente*, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012a.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b.

LIBÂNEO, J. C. A meritocracia na contramão da luta pela garantia do piso e da carreira de professor. Texto de palestra apresentado no 9º Congresso Estadual do Sindicato de Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), Goiânia, 2013a.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013b.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013c.

LIBÂNEO, J. C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 7., 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2014a.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da (Org.). *Educação Básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p.38-62, jan.-mar. 2016a.

LIBÂNEO, J. C. *Currículo e ação docente: do professor executivo ao professor criador*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MARISTA DE EDUCAÇÃO, 5., 2016. *Anais...* Recife, PE, 2016b.

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. *European Journal of Curriculum Studies*, v. 3, n. 2, p. 444-446, 2016c.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vigotski, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro; Goiânia: Descubra, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. *Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico*. Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 1. ed. Uberlândia: Ed. UDUFU, 2013. v. 1

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAREGA, Á. M. P. *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Curitiba, PR, 2010.

MARTIN, D. T. *Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELLO, S. A. A escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-154.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. de. *Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MÉTODOS de alfabetização global ou analítica. *Isso é Psicopedagogia*, 12 nov. 2014. Disponível em: <<https://issoepsicopedagogia.wordpress.com/2014/11/12/metodos-de-alfabetizacao-global-ou-analitica>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio-ago. 2005.

MIYABE, D.; TOSCANO, C. Alfabetização e mediação pedagógica no jogo de sílabas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 11, n.1, p. 319-342, jan.-abr. 2016.

MOREIRA, A. R. P.; MICARELLO, H.; SCHAPPER, I.; SANTOS; N. S. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 22-27, jan.-abr. 2015.

MOYA, D. de J. L. *A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

NASCIMENTO, R. de O. Contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e escrita na educação escolar. *Ensino Em Re-Vista*, v. 20, n. 2, p.445-460, jul.-dez. 2013.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 36., 2013, Goiânia. *Anais...Goiânia*, 29 set. a 2 out. 2013.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PORLÁN, R.; MARTIN, J. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. 7. ed. Sevilla, España: Diada, 1999.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil: repercussões no campo educacional*. Brasília: UnB, 2010.

REGO, T. C. *Vygotsky*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSA, S. V. L. *Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares*. Projeto de formação continuada de professores e professoras da RME Goiânia. Goiânia: RME, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiésis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 9-19, jan.-jun. 2011.

SFORNI, M. S. de F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr.-jun. 2015a.

SFORNI, M. S. de F. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino. In: CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2015, Bauru, SP. *Anais...* Bauru, SP: Unesp, 6-7 jul. 2015b.

SILVA, D. M. V. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. *CEDERJ*: Fundação CECIERJ, abr. 2017. Disponível em: <educacaopublica.cederj.edu.br/.../aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construcao-d...>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

SOUZA JUNIOR, J. de. Omnilateralidade. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Disponível em:

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2015.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007b.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 103-116.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p.18-37, jan.-mar. 2016.

Sites

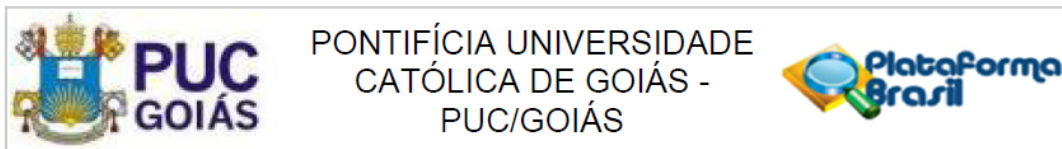
<portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2017; 4 nov. 2017.

<<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

<<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>Acesso em: 5 dez. 2017.

ANEXO A

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA –
CEP**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TEORIA DE VIGOTSKI NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Pesquisador: ANDREA JARDIM PORTELLA REZENDE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82524817.1.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goias

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.496.501

Apresentação do Projeto:

O presente projeto visa investigar, na prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, a incidência de princípios teóricos e metodológicos e orientações curriculares baseados nas ideias de Vigotski, tal como indicados na proposta pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Goiânia para o Ensino Fundamental implantada em 2009(GOIÂNIA, 2009). O estudo abordará, também, o processo de formulação de políticas e de sua implantação nas escolas, ou seja, em que condições, de que forma e com que efetividade as políticas e orientações curriculares se concretizam nas escolas e salas de aula, e o que explica possíveis distorções entre o planejado no âmbito da administração pública e o que realmente ocorre nas escolas.

Objetivo da Pesquisa:

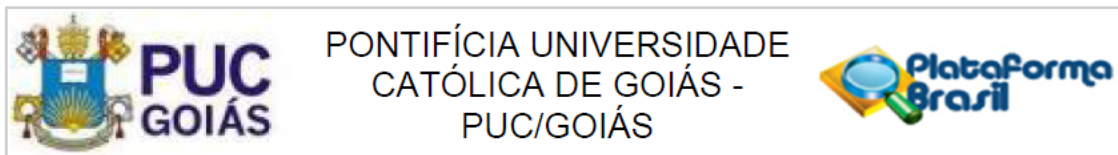
Objetivo Primário:

Objetivo geral: Investigar a incidência, na prática pedagógico-didática de professores, de princípios teóricos e metodológicos e orientações curriculares baseados nas ideias de Vigotski, tal como indicados nas propostas pedagógicas para a Rede Municipal de Educação de Goiânia para o Ensino Fundamental, no período de 2009 a 2016.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos: a) Analisar a proposta pedagógica da SME de 2009 em termos de sua

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069	CEP: 74.605-010
Bairro: Setor Universitário	
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512	Fax: (62)3946-1070
	E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.496.501

fidelidade ao pensamento de Vigotski tal como apreendido em suas obras e na produção acadêmica sobre essas obras;

b) Fazer um cotejamento entre os princípios e orientações curriculares e pedagógicos indicados na proposta de 2009 e as ideias pedagógicas captadas na obra de Vigotski e na produção acadêmica acerca desse autor;

c) Estabelecer uma relação entre os princípios e orientações curriculares e pedagógicas e os dados empíricos obtidos na pesquisa de campo, relativa à observação no chão a escola;

d) Analisar o percurso que se dá entre a formulação e adoção de propostas pedagógicas num sistema de ensino e sua implantação nas escolas e identificar razões da desconexão entre a proposta e sua efetivação no sistema de escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores detalham os riscos e benefícios que implicam a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente e, uma vez que investigar, na prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, a incidência de princípios teóricos e metodológicos e orientações curriculares baseados nas ideias de Vigotski.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com o que determina a resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

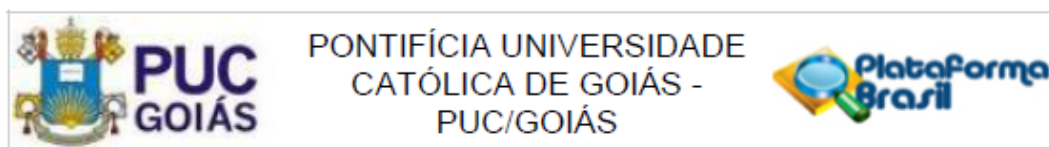
O projeto da pesquisa não apresenta pendências e inadequações de acordo com o que determina a resolução 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069	CEP: 74.605-010
Bairro: Setor Universitário	
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512	Fax: (62)3946-1070
	E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.496.501

4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1010799.pdf	20/12/2017 15:58:09		Aceito
Folha de Rosto	2017_11_13_Folha_de_rosto_proponente.pdf	13/11/2017 22:17:13	ANDREA JARDIM PORTELLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2017_10_17_Projeto_Conselho_de_Etica.pdf	17/10/2017 21:24:26	ANDREA JARDIM PORTELLA REZENDE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2017_09_24_Termo_de_anuencia_DIR_PED_SME.jpg	07/10/2017 17:09:12	ANDREA JARDIM PORTELLA REZENDE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2017_09_24_Declaracao_de_Instituicao_Coparticipante_PUC.jpg	07/10/2017 17:08:39	ANDREA JARDIM PORTELLA REZENDE	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	2017_09_08_Roteiro_de_observacao_e_entrevista.pdf	07/10/2017 17:05:40	ANDREA JARDIM PORTELLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2017_10_07_TCLE_Andrea.pdf	07/10/2017 16:22:27	ANDREA JARDIM PORTELLA REZENDE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 15 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Cejane Oliveira Martins Prudente
(Coordenador)

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069
Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 Fax: (62)3946-1070 E-mail: cep@pucgoias.edu.br

ANEXO B**DIVULGAÇÃO DE CURSO Nº 016/2016**

TÍTULO: APRENDER PARA ENSINAR: DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E ENSINO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES

OBJETIVOS

- ✓ Compreender os fundamentos epistemológicos da Teoria do Ensino Desenvolvidor articulando-os à Didática Desenvolvidor
- ✓ Articular atividades de formação continuada sobre a Teoria do Ensino e a Didática Desenvolvidor à investigação sobre a formação de conceitos no Ensino Fundamental
- ✓ Sistematizar conhecimentos, produzir material bibliográfico e realizar atividades de pesquisa e extensão, visando divulgar a Teoria do Ensino Desenvolvidor e a Didática Desenvolvidor junto aos professores.

ÓRGÃO PROPONENTE

- ✓ Secretaria Municipal de Educação e Esporte /Diretoria Pedagógica e Faculdade de Educação (UFG)

COORDENAÇÃO

- ✓ Gerência de Formação dos Profissionais da Educação/Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e Faculdade de Educação/UFG

PÚBLICO

- ✓ Professores Regentes da RME que atuam na Educação Fundamental;

VAGAS

- ✓ 35 vagas para Professores Regentes da Educação Fundamental da RME.
- ✓ 5 vagas para Apoios Técnico-Professor da GREFU e da GERFOR

CARGA HORÁRIA

- ✓ 240 horas

PERÍODO DE REALIZAÇÃO E PERIODICIDADE DOS ENCONTROS

- ✓ Início: 12 de abril de 2016
- ✓ Término: 12 de dezembro de 2017
- ✓ Encontros quinzenais, às terças-feiras, das 14 às 18horas.

INSCRIÇÕES

- ✓ As inscrições serão realizadas no período de 01/04 a 11/04/2016 no *blog* da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação – cefpeblogspot@gmail.com

LOCAL DE REALIZAÇÃO:

- ✓ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
- ✓ Endereço: R. 235, 307 - Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, 74605-050
- ✓ Contato: (62) 3524-8948

Curso oferecido no horário de trabalho

(DIVULGAÇÃO DE CURSO Nº 016/2016. <<http://cefpe.blogspot.com.br>>. Acesso em 10 Abr.2018).

APÊNDICE A

Quadro 1 - Correspondência entre os objetivos para o Ciclo I, na Língua Portuguesa, presentes nas orientações curriculares dos documentos Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2009 e Proposta-Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2016

Correspondência entre os objetivos para o Ciclo I, na Língua Portuguesa, presentes nas orientações curriculares dos documentos:	
Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2009 Língua Portuguesa	Proposta-Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2016 Língua Portuguesa
1. Apropriar-se do sistema alfabético da escrita.	1. Apropriar-se do sistema de escrita alfabética.
2. Desenvolver a leitura e a escrita, associadas às práticas sociais, por meio da percepção, memória, concentração, atenção, raciocínio lógico, ampliando seus recursos de comunicação e interação.	2. Desenvolver a leitura e a escrita como práticas sociais, apropriando-se de elementos básicos da modalidade de escrita formal.
3. Fazer uso das linguagens oral e escrita, estabelecendo adequação a diferentes situações sociocomunicativas.	Não há correspondência.
4. Reconhecer a leitura de lendas, contos, causos, poemas e mitos, as contribuições das culturas africana, indígena e de outros povos à cultura brasileira.	5. Reconhecer, em diversos gêneros literários, os vocabulários, as expressões de diferentes regiões, bem como a influência das culturas africana, indígena e de outros povos que estão presentes na Língua Portuguesa.
5. Fazer uso da literatura infantil e ser capaz de distinguir suas funções básicas: lúdica, informativa, cultural, reflexiva e estabelecer relações entre texto escrito e ilustrações.	6. Distinguir as funções social, lúdica, informativa e cultural de diferentes textos orais e escritos, abrangendo os comportamentos e valores sociais neles incutidos.
6. Produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, respeitando as relações de temporalidade e de causa e efeito, necessárias à sua coerência e coesão.	4. Compreender e produzir textos de diferentes gêneros, respeitando as relações de temporalidade, de causa e efeito necessárias à sua coerência e coesão, adequando-os a diferentes situações sociocomunicativas.
Não há correspondência.	3. Compreender aspectos morfosintáticos e semânticos da língua e utilizá-los em suas práticas sociais.
Não há correspondência.	7. Relacionar e compreender textos verbais e não verbais como forma de construir sentido.
Não há correspondência.	8. Reconhecer os elementos estruturais do texto, bem como fazer uso de informações nele contidas.
Não há correspondência.	9. Reconhecer as características das literaturas de diferentes regiões brasileiras, compreendendo-as como legado cultural produzido pela sociedade.

Fonte: GOIÂNIA, 2009, p. 71; GOIÂNIA, 2016, p. 78-79

Observa-se que, dos nove objetivos da Proposta de 2016, um é igual à Proposta de 2009; quatro guardam certa relação ou similaridade com a Proposta de 2009 e os outros quatro levantam novos aspectos. Observa-se ainda que o objetivo de número três da Proposta de 2009 poderia ser inserido ao de número sete, da Proposta de 2016.

Pode-se dizer que, no item 2, a Proposta de 2009 contempla as funções psíquicas superiores, como "percepção, memória, concentração, atenção, raciocínio lógico", ao relacionar a aprendizagem da leitura e escrita, ideias que não são explicitadas no item correspondente à da Proposta de 2016, item 2. No item 5 da Proposta de 2009, aparece o uso da literatura infantil relacionando a ludicidade e a reflexão. O item correspondente - 6, na Proposta de 2016, também explicita a ludicidade, mas muito relacionada à questão do letramento, que diz respeito à função do texto e ainda insere a valorização da diversidade social, quando diz a respeito da abrangência dos "comportamentos e valores sociais neles (textos orais e escritos) inculcados". Ainda relacionando o assunto diversidade, na Proposta de 2009, no item 4, aparece a valorização das produções literárias no âmbito das diversas culturas, povos. No item correspondente - 5, na Proposta de 2016, também aparece este assunto.

APÊNDICE B

Quadro 2 - Correspondência entre os objetivos para o Ciclo I, na Matemática, presentes nas orientações curriculares dos documentos Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2009 e Proposta-Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2016

Correspondência entre os objetivos para o Ciclo I, na Matemática, presentes nas orientações curriculares dos documentos:	
Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2009 Matemática	Proposta-Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência de 2016 Matemática
1. Compreender o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social: contagens, medidas e códigos numéricos.	1. Compreender o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social: contagens, medidas e códigos numéricos.
2. Compreender os significados das operações fundamentais a partir da resolução de situações-problema.	2. Compreender os significados das operações fundamentais a partir da resolução de situações-problema.
3. Reconhecer grandezas mensuráveis como comprimento, massa, capacidade e tempo.	3. Reconhecer grandezas mensuráveis como comprimento, massa, capacidade e tempo.
4. Conhecer as cédulas e moedas que circulam no Brasil.	4. Conhecer as cédulas e moedas que circulam no Brasil, resolvendo problemas em diferentes contextos.
5. Perceber as diferenças e semelhanças entre as figuras planas e espaciais, por meio de descrições, construções e representações.	5. Conhecer figuras planas e espaciais, percebendo suas diferenças e semelhanças, por meio de descrições, construções e representações.
6. Comunicar, ler e interpretar informações a partir de tabelas e gráficos.	6. Comunicar, ler e interpretar informações a partir de tabelas e gráficos e relacioná-los com questões relevantes sobre o ambiente, a sociedade e a cultura.
7. Ter noções de fração (meios, quartos e oitavos).	7. Desenvolver noções de representação fracionária (meios, terços, quartos).
	8. Conhecer e utilizar a linguagem simbólica da matemática.

Fonte: GOIÂNIA, 2009, p. 71 - 72; GOIÂNIA, 2016, p. 82.

Observa-se que dos oito objetivos apresentados na Proposta de 2016, três têm identidade, quatro conservam muita semelhança entre si. Nestes, a proposta faz alguns acréscimos que não mudam o texto de 2009, nas suas ideias originais. No sétimo objetivo, a proposta de 2016 retira "os oitavos". Há, ainda, o acréscimo de mais um objetivo na proposta de 2016 em relação à de 2009.

APÊNDICE C

Quadro 3 - Paralelo entre os objetivos propostos pela Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA

Objetivos das avaliações diagnósticas	
Provinha Brasil – avaliação interna	Avaliação Nacional da Alfabetização – avaliação externa
1. Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; 2. Oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; 3. Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.	1. Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. 2. Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. 3. Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>; <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>

Observa-se que os conteúdos do primeiro objetivo da Provinha Brasil e da ANA são bastante parecidos e a ideia central é a mesma, ou seja, de avaliar o nível de alfabetização dos educandos no Ciclo I. Os conteúdos do segundo objetivo de ambas, Provinha Brasil e ANA, são afins no que tange à questão de busca de resultados da qualidade da alfabetização, só que no caso da primeira, esta não gera índice - indicador de qualidade -, como acontece na primeira. O terceiro objetivo é idêntico na Provinha Brasil e ANA.

APÊNDICE D

Avaliação da Turma B, Escola Verde – questões relativas à Provinha Brasil (2014)

As duas primeiras questões não dizem respeito à Provinha Brasil, mas foram incluídas para que se possa ter uma ideia da avaliação como um todo. As duas primeiras questões tratavam a respeito de uma tirinha do Garfield, em que há uma placa dizendo "cuidado com o cão". O cão era pequeno. Garfield passou em frente ao cão e riu. O cãozinho então pegou a placa e acertou Garfield, que foi arremessado. Segue o registro de diário de bordo da avaliação da turma B na Escola Verde:

Avaliação entregue à pesquisadora, relativa ao segundo trimestre de 2017.

Escola: _____
 Professora: _____ Data: ___/___/___
 Nome: _____ Turma: _____

1. Leia a quadrinha:
(Tirinha do Garfield)

Marque um X nas frases que mais combinam com a história em quadrinhos.

- () As aparências enganam.
- () Quem avisa amigo é.
- () Quem não tem cão caça com gato.

2. Escreva com suas palavras o que aconteceu na quadrinha (tirinha).
(Produção de texto).

3 - Questão 12 da Prova Brasil – 2014.

João tem 10 tampinhas no bolso e 6 tampinhas na mão.

Marque um X no quadradinho que indica o número total de tampinhas que João tem.

- (A) 4
- (B) 6
- (C) 10
- (D) 16

4 - Questão 11 da Prova Brasil – 2014.

Veja os lápis de Mariana.

- (Sete lápis desenhados)
- (Sete lápis desenhados)
- (Três lápis desenhados)

Mariana deu 6 desses lápis para sua irmã.

Marque um X no quadradinho que indica com quantos lápis Mariana ficou.

- (A) 6
- (B) 11
- (C) 17
- (D) 23

5 - Questão 20 da Prova Brasil – 2014.

Veja o relógio. Ele indica o horário em que começa a aula de Maria.



Marque um X no quadrinho que mostra o horário em que começa a aula de Maria.

- (A) 6 HORAS
- (B) 9 HORAS
- (C) 10 HORAS
- (D) 12 HORAS

6 - Questão 9 da Prova Brasil – 2014.

Pedro está participando de um jogo de tabuleiro e sua peça parou no lugar mostrado a seguir.

Início	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Fim
--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----

Faça um X no quadradinho que mostra o número do lugar em que a peça de Pedro está.

- (A) 1
- (B) 5
- (C) 6
- (D) 7

7 - Questão 15 da Prova Brasil – 2014.

Ouçã a leitura do texto.

ABELHAS PASSAM A MAIOR PARTE DA VIDA (CERCA DE 7 MESES) VISITANDO FLORES PARA COLETAR PÓLEN E NÉCTAR, USADOS NA FABRICAÇÃO DE CERA E DE MEL. O MEL E O PÓLEN SÃO A BASE DA ALIMENTAÇÃO DESSES INSETOS.

PARADIZO, S. Abelhas X Vespas. Revista Recreio. n. 662, 15 nov. 2012 (fragmento).

Qual é a base da alimentação das abelhas?

- (A) FLORES E NÉCTAR.
- (B) MEL E PÓLEN.
- (C) CERA E PÓLEN.

(D) MEL E CERA.

8 - Questão 18 da Prova Brasil – 2014.

Observe a imagem e leia atentamente o texto.



A POMBA E A FORMIGA

A FORMIGA, AO SE APROXIMAR DO RIACHO PARA BEBER ÁGUA, ESCORREGOU E CAIU DENTRO D'ÁGUA, TENDO SIDO SALVA POR UMA POMBINHA QUE POR ALI ESTAVA.

NOUTRA OCASIÃO, A FORMIGA VIU UM CAÇADOR QUE APONTAVA A ESPINGARDA PARA MATAR A POMBA E, PICANDO-O, SALVOU A POMBA.

MORAL: "AMOR COM AMOR SE PAGA".

Disponível em: www1.uol.com.br. Acesso em: 21 nov. 2012.

Qual é o assunto principal do texto?

- (A) O HUMOR DA FORMIGA.
- (B) A ALEGRIA DA POMBA.
- (C) A VIDA NA FLORESTA.
- (D) A TROCA DE FAVORES.

9 - Questão 17 da Prova Brasil – 2014.

Leia o texto.



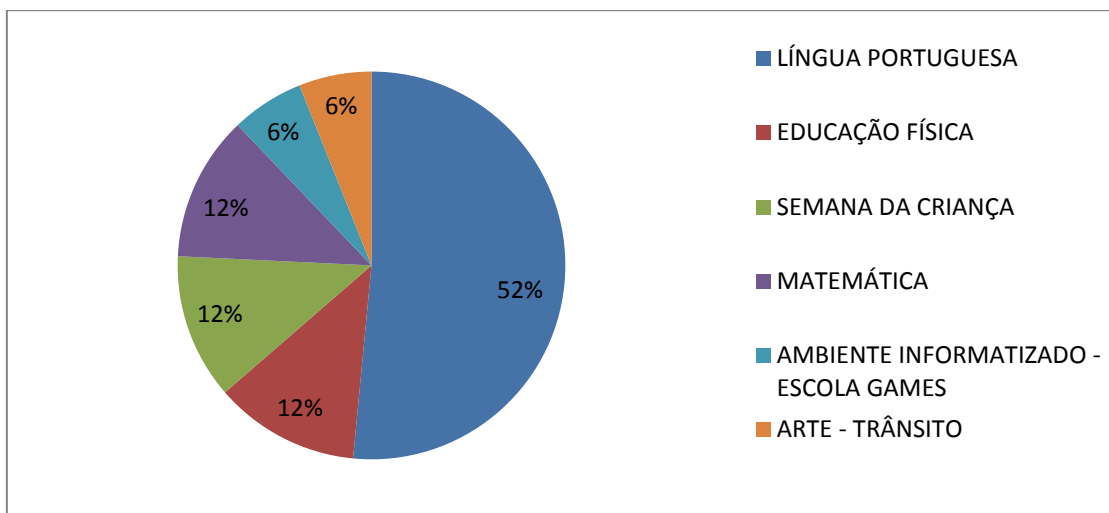
JOÃO E PEDRO SÃO IRMÃOS.
OS DOIS MENINOS ADORAM JOGAR BOLA COM SEUS AMIGOS.
AO VEREM UMA BOLA ABREM O MAIOR SORRISO.

No texto, OS DOIS MENINOS substitui quais personagens?

- (A) SEUS AMIGOS.
- (B) SEUS IRMÃOS.
- (C) JOÃO E PEDRO.
- (D) AMIGOS E IRMÃOS.

APÊNDICE E

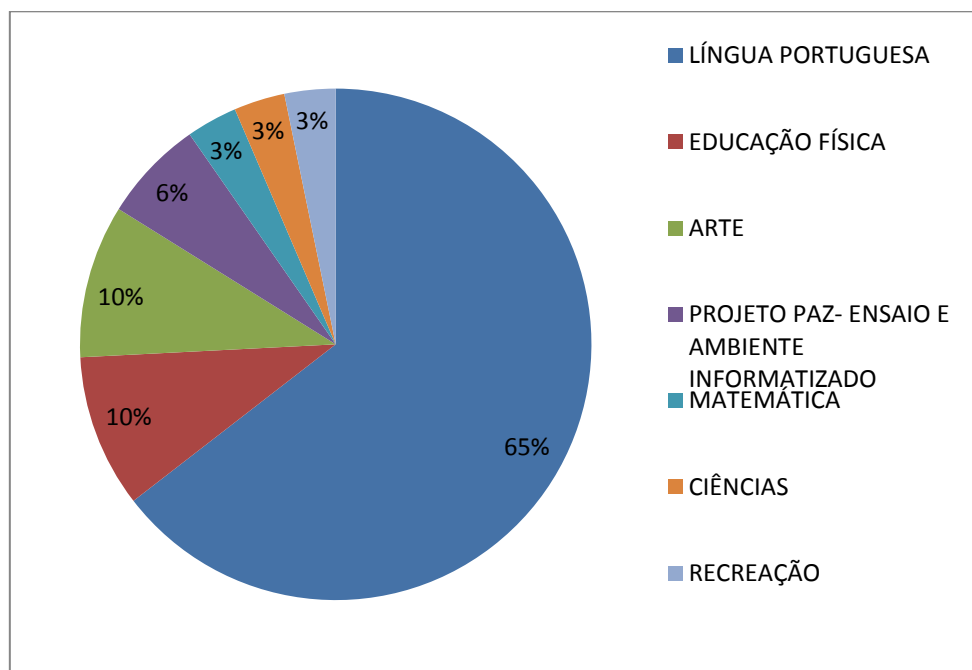
Gráfico 1 - Relação em termos de proporção das disciplinas estudadas na Turma A Escola Verde



Nota: Elaborado a partir das aulas observadas no período de 26 de setembro a 11 de outubro de 2017.

APÊNDICE F

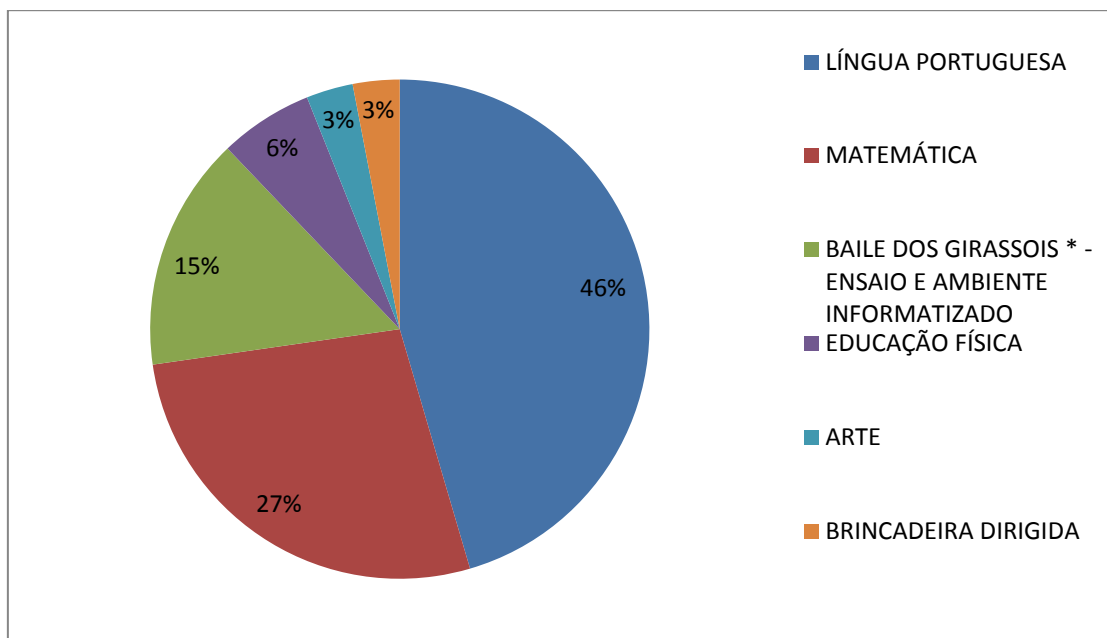
Gráfico 2 - Relação em termos de proporção das disciplinas estudadas na Turma B Escola Verde



Nota: Elaborado a partir das aulas observadas no período de 5 a 21 de setembro de 2017.

APÊNDICE G

Gráfico 3 - Relação em termos de proporção das disciplinas estudadas na Turma A – Escola Azul



* O nome deste evento é fictício, para não expor a identidade da escola.

Nota: Elaborado a partir das aulas observadas no período de 19 de outubro a 9 de novembro de 2017.