

NELIZE DE ARAÚJO VARGAS

**TRAVESSIA, ARTE E LETRAMENTO:
O PROJETO TAL - ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE
IMPLANTAÇÃO DE CICLOS DE APRENDIZAGEM NO
MUNICÍPIO DE COSTA RICA (MS)**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2002**

NELIZE DE ARAÚJO VARGAS

**TRAVESSIA, ARTE E LETRAMENTO: O PROJETO TAL -
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DE
CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE COSTA
RICA (MS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores.

Orientador: Prof^a Dr^a Helena Faria de Barros.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2002**

**TRAVESSIA, ARTE E LETRAMENTO: O PROJETO TAL
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DE
CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE COSTA
RICA (MS)**

NELIZE DE ARAÚJO VARGAS

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Pagliarini

Prof^a. Dr^a. Josefa Grigoli

DEDICATÓRIA

Ao meu querido esposo Vargas, com gratidão, pelo apoio durante a realização deste trabalho, pelas inúmeras vezes que assumiu o duplo papel em nosso lar.

Aos meus filhos Victor Hugo, Igor e Iago. Alegria de nossas vidas

À memória de meu pai, Valdemar, humilde nordestino. Um exemplo de luta, esforço e perseverança. Sempre incentivou-me a enfrentar os desafios que a vida nos proporciona.

À minha mãe, símbolo de doação e amor.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros, minha orientadora, pelas sugestões importantes oferecidas no decorrer do trabalho, por sua atenção, compreensão... Acompanhou-me nos meus primeiros passos que me tornaram uma pesquisadora. Acreditou em mim e me fez confiante.

A Evair, companheira que sempre esteve presente nos momentos de insegurança e ansiedade. Companheira de viagem sempre otimista, corajosa.

A Prof^a. Ruth, pelo incentivo que levou-me a inscrever-me na seleção do curso e que incentivou-me a percorrer esta caminhada.

Entendendo que a escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares. Queremos construir escolas para onde as crianças e os jovens, professores, todos gostem de ir e sintam que são suas. Não as abandonem e delas não se deixem expulsar. (Freire, 1989.)

VARGAS, Nelize de Araújo. *Travessia, Arte e Letramento: o Projeto TAL Análise de uma Experiência de Implantação de Ciclos de Aprendizagem no Município de Costa Rica (MS)*. Campo Grande, 2002, 186p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Com o objetivo de discutir a experiência pedagógica de aprendizagem em ciclos realizada no município de Costa Rica/MS, esta pesquisa se propôs a avaliar os acertos, problemas, impasses e possibilidades referentes aos resultados obtidos. Buscou-se, por meio de estudo de caso, fazer a análise dos documentos, relatórios e entrevistas com os pais, professores técnicos da Secretaria de Educação-MS e coordenadores pedagógicos, de modo a levantar dados e informações que expressassem as experiências vividas, o posicionamento dos envolvidos, os resultados alcançados com esta experiência e os fatores que os influenciaram. Conclui-se que a organização do processo escolar em forma de ciclos de aprendizagem pode constituir-se em uma alternativa de superação do fracasso escolar, desde que se traduza em mudanças no encaminhamento didático pedagógico operacionado pelo professor e possibilite a superação de um conjunto de obstáculos restritivos à realização da educação democrática. Isso representa uma tentativa de superar a fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. Porém, não basta a implantação de medidas no plano do ideário político e pedagógico para que se concretizem os processos de mudanças sociais. É preciso que haja o envolvimento dos educadores, o esclarecimento da sociedade, o debate com a família e o investimento em programas de formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclos; Arte e Letramento; Qualidade de ensino.

VARGAS, Nelize de Araújo. *Crossing, Art and Letter: the Project TAL analysis of one experience of implantation of cycles of learning in the municipal district of Costa Rica (MS)*. Campo Grande, 2002, 186p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

With the objective of analyzing the results obtained in the pedagogic experience of learning in cycles in the municipal district of Costa Rica-MS, Brazil the research intended to verify the successes, problems, impasses and possibilities found in the referred experience. It was looked for, through case study, to use the analysis of documents, reports and interviews with the parents, teachers, technicians of the Clerkship of Education-MS and pedagogic coordinators to lift data and information to express the lived experiences, positioning of those involved, the results obtained with this experience and the factors that influenced them. It can be ended that the organization of the school process in form of learning cycles can be an alternative to surpass the school failure, since it solidifies in charges in the direction pedagogic didactic executed by the teacher. It should be constituted in a larger potential to overcome a group of restrictive obstacles to the accomplishment of democratic education. That represents an attempt to overcome the fragmentation of the curriculum during the scholar process. However, the implantation of measures in not enough in the plan political and pedagogic ideal, for the processes of social changes to be rendered. It is necessary the educator's involvement, the explanation of the society, the debate with the family and the investment in programs of professional formation.

KEY WORDS: Cycles; Art and Letter; Quality of Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Demonstrativo das escolas, níveis de ensino, número de alunos, de professores e de coordenadores. Costa Rica, 199657

Quadro 2: Demonstrativo do número de técnicos pedagógicos envolvidos com o projeto TAL – Costa Rica, 1996.....58

Quadro 3: Categorias dos dados e objetivos da pesquisa. Costa Rica, 2001 ...69

Quadro 4: Das competências de referências e das competências mais específicas a trabalhar em formação continuada (alguns exemplos)106

Quadro 5: Motivos apontados pelos pais que levaram à reprovação do aluno .124

Quadro 6: Dificuldades, impasses e limitações à realização do projeto TAL – Costa Rica, 2001126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Razões que justificam a criação do Projeto TAL, na opinião dos atores envolvido. Costa Rica, 200170

Tabela 2: Tipos de atividades que não realizadas pelos professores, segundo as informações dos pais. Costa Rica, 2001133

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Taxa de repetência do ensino fundamental por séries – Brasil.....10
- Gráfico 2:** Posicionamento dos pais em relação ao Projeto TAL. Costa Rica, 2001 ...114
- Gráfico 3:** Posicionamento dos professores em relação ao Projeto TAL. Costa Rica, 2001119
- Gráfico 4:** Opinião dos pais sobre as prováveis causas da reprovação dos filhos. Costa Rica, 2001123
- Gráfico 5:** Envolvimento e participação dos pais no Projeto TAL. Costa Rica, 2001 .130
- Gráfico 6:** Escola Estadual “José Ferreira da Costa” – Costa Rica, 2001.....136
- Gráfico 7:** Escola Estadual “Santos Dumont” – Costa Rica, 2001.....136

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1: Considerações sobre Elementos Teóricos Metodológicos | 157 |
| Anexo 2: Quadro Curricular para o Ciclo I | 158 |
| Anexo 3: Modelo de Ficha e de Relatório de Desempenho do Aluno | 159 |
| Anexo 4: Deliberação/CEE n.4425, de 15/12/95 | 162 |
| Anexo 5: Reportagem da Revista Isto É | 163 |
| Anexo 6: Reportagem da Folha de S.Paulo | 165 |
| Anexo 7: Resolução/SED n.1098, de 02 de abril 1996 | 166 |
| Anexo 8: Resolução/CEE n.4608, de dezembro de 1996 | 167 |
| Anexo 9: Dados sobre a Matrícula Inicial e Final dos Alunos em Costa Rica ... | 168 |
| Anexo 10: Movimento e rendimento Escolar do Projeto TAL em Costa Rica.... | 172 |
| Anexo 11: Roteiro de Entrevista com os Professores..... | 173 |
| Anexo 12: Roteiro de Entrevista com os Técnicos da SED..... | 175 |
| Anexo 13: Roteiro de Entrevista com os Coordenadores Pedagógicos..... | 176 |
| Anexo 14: Roteiro de Entrevista com o Técnico do NE | 177 |
| Anexo 15: Roteiro de Entrevista com os Pais | 178 |
| Anexo 16: Ilustrações: Sujeitos da Pesquisa | 179 |
| Anexo 17: Capacitação de Professores | 184 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | | |
|----------|---|--|
| CEPAL | - | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe |
| FEPROSUL | - | Federação dos Professores do Mato Grosso do Sul |
| GAP | - | Grupo de Apoio Pedagógico |
| GP | - | Grupo de Pilotagem |
| NE | - | Núcleo Educacional |
| PEE | - | Plano Estadual de Educação para a Democracia |
| PPO | - | Pedagogia por objetivos |
| PROFA | - | Programa de Formação Continuada do Professor |
| SED/MS | - | Secretaria do Estado e da Educação do Mato Grosso do Sul |
| TAL | - | Travessia, Arte e Letramento |
| UCDB | - | Universidade Católica Dom Bosco |
| UNESCO | - | Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | - | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPITULO 1 – BASES CONCEITUAIS | 7 |
| 1.1 – O FRACASSO ESCOLAR: UMA REALIDADE NÃO SUPERADA | 7 |
| 1.1.1 – Um breve olhar sobre as raízes do problema | 8 |
| 1.1.2 – As primeiras denúncias de uma realidade fabricada | 10 |
| 1.2 – PEDAGOGIA DIFERENCIADA..... | 18 |
| 1.3 – CICLOS: UMA PROPOSTA PARA SUPERAR OBSTÁCULOS | 23 |
| 1.3.1 – Revisitando a história da organização do trabalho didático na escola | 26 |
| 1.3.2 – Pensando em elementos para uma proposta alternativa em ciclos | 29 |
| 1.4 – CICLOS E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA | 31 |
| CAPÍTULO 2 – O PROJETO TAL: TRAVESSIA, ARTE E LETRAMENTO | 36 |
| 2.1 – ANTECEDENTES HISTÓRICOS | 43 |
| 2.2 – CENÁRIO EDUCACIONAL DE MATO GROSSO DO SUL QUE INFLUENCIOU A IMPLANTAÇÃO DE PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO POR CICLOS DE APRENDIZAGEM..... | 46 |
| CAPÍTULO 3 – UMA ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA | 53 |
| 3.1 – UNIVERSO E AMOSTRA | 57 |
| 3.2 – QUADRO DE PARTICIPANTES | 58 |
| 3.3 – ÁREA GEOGRÁFICA..... | 59 |
| 3.4 – OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA INVESTIGAÇÃO..... | 59 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 69 |
| 4.1 – ORIGEM E FINALIDADE DO PROJETO | 70 |
| 4.2 – PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM..... | 78 |
| 4.2.1 – Métodos e procedimentos aplicados à alfabetização | 78 |
| 4.2.2 – Prática de avaliação | 95 |
| 4.2.3 – Competência e saberes | 100 |
| 4.2.4 – Relações interpessoais | 111 |
| 4.3 – ACEITAÇÃO E RESISTÊNCIA | 114 |
| 4.4 – PERCEPÇÃO DOS PAIS EM RELAÇÃO À ATITUDE DOS ALUNOS DIANTE DA REPROVAÇÃO..... | 123 |
| 4.5 – DIFICULDADES, IMPASSES E LIMITAÇÕES | 125 |
| 4.6 – PARTICIPAÇÃO DOS PAIS | 130 |
| 4.7 – AVALIAÇÃO DO PROJETO TAL | 135 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 149 |
| | |
| ANEXOS | 156 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretendeu realizar o estudo dos resultados obtidos com a experiência de implantação dos ciclos de aprendizagem no município de Costa Rica, Estado de Mato Grosso do Sul, em 1996 e 1997.

Acredita-se que essa investigação tenha contribuído para levantar dados primários referentes ao Ciclo Básico, podendo auxiliar nas discussões da comunidade escolar (pais, alunos, professores, coordenadores e técnicos da Secretária da Educação), uma vez que o projeto do Ciclo Básico encontra-se em fase de implantação gradativa e em processo de avaliação contínua nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

O interesse em realizá-la surgiu da preocupação constante com a busca de soluções para superar os obstáculos para a implementação de uma educação democrática e igualitária, em que cada aprendiz possa vivenciar situações fecundas de aprendizagem, habilitando-se para o exercício da cidadania.

O problema do fracasso escolar nas séries iniciais tem, no Brasil, uma dimensão incompatível com a expectativa de consolidação de uma sociedade capaz de garantir níveis aceitáveis de cidadania a todos. Dada a envergadura deste problema, inúmeras são as pesquisas (Grossi, 1990; Freire, 1987; Kramer, 1886 e Klein, 1996) que intentaram encontrar respostas adequadas à persistência dos índices de evasão e repetência. Entre elas, citam-se aquelas relativas ao processo de alfabetização, centradas nos índices encontrados nas séries iniciais e que refletem, na verdade, o fracasso do modelo adotado, visto como o maior obstáculo à educação democrática. Pretende-se aqui mostrar que esta percepção foi, na maioria das vezes, compreendida e analisada de maneira parcial pelos professores. Da mesma forma, a falta de uma visão mais ampla das questões educacionais, associada à ausência de conhecimentos mais específicos por parte dos professores, tem resultado em explicações que atribuem o fracasso escolar

exclusivamente, ou predominante, a fatores externos à escola, relacionando-os principalmente aos alunos, vistos como incapazes, carentes e desassistidos pelos pais. Não obstante fosse fundamental a análise desses fatores externos, é necessário que eles sejam considerados sob um ponto de vista mais amplo em relação às determinações sociais que se impuseram aos alunos e às suas famílias, superando a tendência reducionista de culpar estes atores pelo fracasso escolar, ignorando todas as contingências da sociedade.

O mesmo reducionismo também revelou-se nas análises relativas ao trabalho do professor, apontado, não raro, como despreparado e acomodado. Nesse caso, foi desconsiderado o fato de a produção do professor ser também determinada pelas condições sociais de sua existência.

Eliminando-se a visão simplista e reducionista de responsabilizar o aluno ou o professor pelo fracasso escolar – compreendendo seu caráter amplo e considerando todas as determinações sociais –, sem deixar de lado, porém esta visão macro da educação, colocou-se em estudo a importância da questão numa perspectiva efetivamente pedagógica. Considerando que na análise do fracasso escolar nem sempre foi dada a devida atenção aos fatores internos à escola, sobretudo no que diz respeito à reorganização da proposta pedagógica, esta pesquisa priorizou como objeto de estudo a organização do ciclo de aprendizagem como forma de superação do fracasso escolar.

O aumento do número de propostas e ensaios de organização do processo escolar sob a forma de ciclos de aprendizagem no Brasil e em países da América Latina e da Europa, evidencia um certo consenso de que esta experiência poderia constituir-se em uma das alternativas para enfrentar o desafio do fracasso escolar. Considerou-se esta hipótese como eixo norteador da pesquisa.

O processo de investigação iniciou-se de maneira assistemática, apoiado na necessidade de desenvolver uma pesquisa em uma das disciplinas do curso de Pós-graduação da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande.

O trabalho então realizado, denominado Ciclo Básico, que teve o propósito de discutir a experiência pedagógica de aprendizagem em ciclos, realizada no município de Costa Rica-MS, entre 1997 e 2000, na visão dos professores, marcou o início do projeto de pesquisa propriamente dito. Dois fatores foram responsáveis pela iniciativa de investigar com mais profundidade este assunto: o interesse em dar divulgação aos resultados da pesquisa; e o fato de o trabalho ter sido aceito e aprovado para ser apresentado no IV Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, em Brasília, em junho de 2001, o que levou esta pesquisadora a convencer-se da dimensão social da pesquisa, sua validade e importância na área da educação. Como consequência deste estudo preliminar, detectou-se uma visível melhoria nos indicadores do rendimento escolar. Em uma das escolas, chegou-se a alcançar um percentual de 100% de aprovação e de apenas 2,4% de evasão contra a média histórica de 30,92% de índice de reprovação e 13,42% de evasão escolar.

Dentre as principais propostas de mudanças, salientaram-se a promoção automática, responsável pela eliminação da reprovação em algumas séries iniciais do ensino fundamental; a atribuição de maior tempo para a alfabetização e organização do ensino através de ciclos de aprendizagem. Especificamente esta proposta de ciclos de aprendizagem – a intenção de investigar e de procurar entendê-la – é que motivou a realização deste trabalho acadêmico, por considerá-la capaz de contribuir para a implementação de um currículo que respeitasse as diferenças, as vivências, as particularidades e as multiplicidades dos diversos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Outro fator importante detectado na investigação diz respeito à formação continuada do professor. Levantou-se a hipótese de que a organização do processo escolar sob a forma de ciclos de aprendizagem poderia constituir-se em uma alternativa para o combate do fracasso escolar se também contemplasse para as necessidades dos professores alfabetizadores.

A preocupação central desta pesquisa foi avaliar os resultados obtidos na experiência pedagógica de implantação dos ciclos ocorrida no município de Costa Rica, englobando as duas primeiras séries do ensino fundamental. Para atingir tal objetivo, procurou-se delimitar o problema, de modo que a preocupação central com o tema pudesse responder as seguintes perguntas:

Qual é a avaliação que os professores fazem da experiência? Houve resistência ao projeto? O aluno que conclui a primeira etapa consegue acompanhar a 3ª série? Os objetivos de aprendizagem foram atingidos? Quais foram os fatores que possibilitaram esse resultado? Quais as principais dificuldades, impasses e limitações? Houve investimento na formação continuada do professor?

Tais questões foram aqui designadas de diretrizes ou orientadoras pelo fato de servirem como orientação para o levantamento dos dados (documentos e entrevistas) da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em discutir os problemas, impasses e possibilidades da experiência de aprendizagem em ciclos. Como objetivos específicos aponta-se:

- a) descrever as circunstâncias em que ocorreu a implantação do Ciclo Básico no município de Costa Rica;
- b) analisar o posicionamento dos pais e professores frente ao projeto;
- c) levantar as dificuldades, impasses e limitações associadas ao processo de implantação e execução do projeto;
- d) apurar as reações desencadeadas na comunidade escolar a partir da implantação do Projeto TAL, principalmente em torno de uma de suas ações: o fim da reprovação na 1ª e 2ª séries do ensino fundamental; e
- e) detectar os resultados obtidos no rendimento escolar do aluno ao término do ciclo I.

A presente dissertação foi organizada em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta as bases conceituais que fundamentaram o objeto da investigação. Apóia-se em autores e obras considerados relevantes na discussão da problemática, especialmente por procurarem traçar um fio que conduzissem à questão da diferenciação do ensino, revelando uma progressiva mudança na percepção da individualização pedagógica em uma organização escolar imutável, traduzida na idéia de uma individualização de formação cuja ruptura pressupõe graus e programas anuais. Discutem-se neste capítulo idéias que serviram de alicerce à pesquisa, como as questões que estão no centro das políticas educacionais: a) o fracasso escolar, visto como uma realidade não superada; b) a pedagogia diferenciada, que consiste em ações de individualização dos percursos de formação, aqui concebida como um dos dispositivos para combater as desigualdades; c) o ciclo, como uma proposta para superar obstáculos; d) a relação necessária entre ciclos e formação continuada dos professores.

O Capítulo 2 apresenta o Projeto TAL implantado no Estado do Mato Grosso do Sul, em caráter experimental em 1996 e 1997. Procurou-se contextualizar este projeto diante das políticas educacionais vigentes na época, nos âmbitos nacional e estadual. Demarcam-se os acontecimentos educacionais que antecederam o projeto, notadamente aqueles que, de certa maneira, consciente ou inconsciente, influenciaram sua implantação.

O Capítulo 3 apresenta um relato minucioso do caminho escolhido pelo investigador para atingir os objetivos da pesquisa. Nele, são apresentados os procedimentos utilizados na coleta de dados, nas fases da pesquisa, bem como na análise dos dados.

O Capítulo 4, analisa e interpreta os dados obtidos na pesquisa de campo, valendo-se de quadros e gráficos, a partir de uma “grelha” com as categorias elencadas e sistematizadas, em razão dos objetivos propostos. A intenção é responder os seguintes questionamentos: Projeto de alfabetização nas séries iniciais, por quê? Quais são suas propostas? Implantação do Projeto TAL: Onde? Quando? Avaliação do projeto: Quais foram os resultados obtidos? Qual é a proposta de expansão? Como realizá-la?

Registram-se, por fim, algumas considerações que não devem ser entendidas como conclusivas, mas como conhecimentos elaborados a partir da análise de uma experiência de alfabetização em ciclos e que se somarão a outras pesquisas educacionais focadas na mesma questão.

CAPÍTULO 1 – BASES CONCEITUAIS

“É durante os anos 60 que os sistemas escolares dão-se conta de que, se não se voltarem às desigualdades no próprio processo de ensino, ao que acontece em sala de aula, as medidas de democratização não atingirão o núcleo dos mecanismos de fabricação do fracasso, que as medidas financeiras ou geográficas e as reformas de estruturas não poderiam encetar. O apoio, que emerge então como primeira medida propriamente pedagógica, expressa pelo menos uma tomada de consciência fundamental: percebe-se que, em última instância, a luta contra a desigualdade deve ser levada ao nível do próprio ensino.” (Perrenoud, 2000, p.34-35)

1.1 O FRACASSO ESCOLAR: UMA REALIDADE NÃO SUPERADA

O fracasso escolar é um dos sinalizadores da crise educacional que vem se perpetuando ao longo dos anos, expresso na forma de evasão e repetência dos alunos das escolas públicas e na acentuada queda da qualidade de ensino, principalmente, na rede de ensino público. As políticas públicas nas últimas décadas partem do pressuposto de que é necessário romper com a exclusão ou expulsão do aluno, construindo uma contra-hegemonia que se situe a favor das crianças das classes populares.

Como a incidência do fracasso é predominante entre os alunos das classes populares, matriculados na escola pública, sedimentou-se a idéia de que estes também por apresentarem comportamentos “desviantes” e “diferentes” dos padrões de “normalidade” estabelecidos pela classe dominante, revelam déficits específicos ou generalizados. Conforme lembram Baudelot e Establet (1975, p.32): “identificando a escolaridade normal com a escolaridade das crianças da burguesia, conduz-se à anormalidade e à patologia a imensa maioria das crianças das classes populares.”

Freire já em 1987 nos alertava que romper com a exclusão escolar significa comprometer-se não apenas com a promoção mas também com a emancipação do aluno, garantindo-lhe não só o acesso à escola mas também sua permanência nela, proporcionando-lhe o direito universal de freqüentar uma escola de ensino fundamental de qualidade, onde se pratique a desocultação, a educação como prática de liberdade.

1.1.1 Um Breve Olhar sobre as Raízes do Problema

O fracasso escolar é considerado um problema moderno, identificado em meados do século XX nos anos 50 (Isambert e Jamati apud Perrenoud, 2001, p.16). Na verdade, este fenômeno sempre existiu, embora fosse considerado algo natural o fato de o acesso pleno à cultura ser restrito a uma minoria e de não se questionar sobre a falta de escolarização.

Por um longo tempo, mesmo nas sociedades que se proclamavam democráticas e progressistas, considerou-se que a maioria das pessoas precisava apenas de uma instrução mínima. Não consistia motivo de preocupação ao fato de a criança sair da escola aos onze anos de idade, apresentando dificuldades de leitura e escrita, falta de domínio das contas, mal sabendo contar e ler, pois as crianças das classes populares, eram destinadas a serviços braçais ou a subempregos.

No Brasil, na década de 30 com a crise do modelo agroexportador e delineamento do modelo nacional desenvolvimentista com base na industrialização, passa a ser exigida melhor escolarização sobretudo para os segmentos urbanos. Neste período, a educação passa a despertar maior atenção quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais, que empreenderam reformas de ensino, como a de Francisco Campos. Essa lei se caracteriza por uma excessiva centralização administrativa e pedagógica. O ensino tradicional, além de ser eminentemente acadêmico, destinava-se a elites, à formação de doutores. A carta constitucional de 1937 chegou a estabelecer, no

seu artigo 129, que o ensino técnico se destinava às classes menos favorecidas, institucionalizando, assim, uma prevenção contra o ensino profissional de nível médio, prevenção esta que chegou até nossos dias: “o ensino profissional para os filhos dos outros e o ensino secundário para os meus filhos.”

A prescrição constitucional para a obrigatoriedade do oferecimento da escolaridade básica pelo governo brasileiro só ocorre em meados do século XX. O fracasso escolar mantinha-se oculto, mascarado pela estrutura escolar que separava naturalmente as crianças por classe social desde o seu ingresso na escola. Tal discriminação era determinante no destino escolar das crianças. Aquelas das classes populares não recebiam a mesma atenção que aquelas das classes abastadas.

O fracasso escolar era considerado, como decorrência de uma fatalidade genética e não como um problema de ordem social. O fato de a escola agrupar a criança sem levar em consideração seus dotes vinculava-a a condição social de origem. Ou seja, uns nasciam para estudar; outros para o trabalho braçal. Cada um teria um lugar definido para ocupar, como se fosse algo pré-determinado pelo destino. Uns seriam “doutores”; outros, trabalhadores. Nesse período, as exigências de igualdade não deixavam de existir; mas restringia-se apenas à obrigatoriedade da escolarização mínima.

No Brasil, as desigualdades de escolaridade começaram a tornar-se um problema de ordem social e política à medida que a escola tornava-se cada vez mais uma responsabilidade do governo. Tal situação agravava-se com o desenvolvimento das cidades e, conseqüentemente, com a crescente concentração urbana, a partir dos anos de 1950. O problema tornou-se insustentável, quando a escola se deparou com um enorme contingente de população infantil, das classes populares, que “precisava” ser escolarizado.

Perrenoud (2001) aponta duas razões que explicam como o fracasso escolar deixa de ser uma questão natural e passa ser visto como um problema de ordem social e política: o fato de os dirigentes políticos se preocuparem em sustentar a democracia e o desenvolvimento industrial, tendo para isso que formar eleitores e trabalhadores; e a força dos grupos políticos de oposição

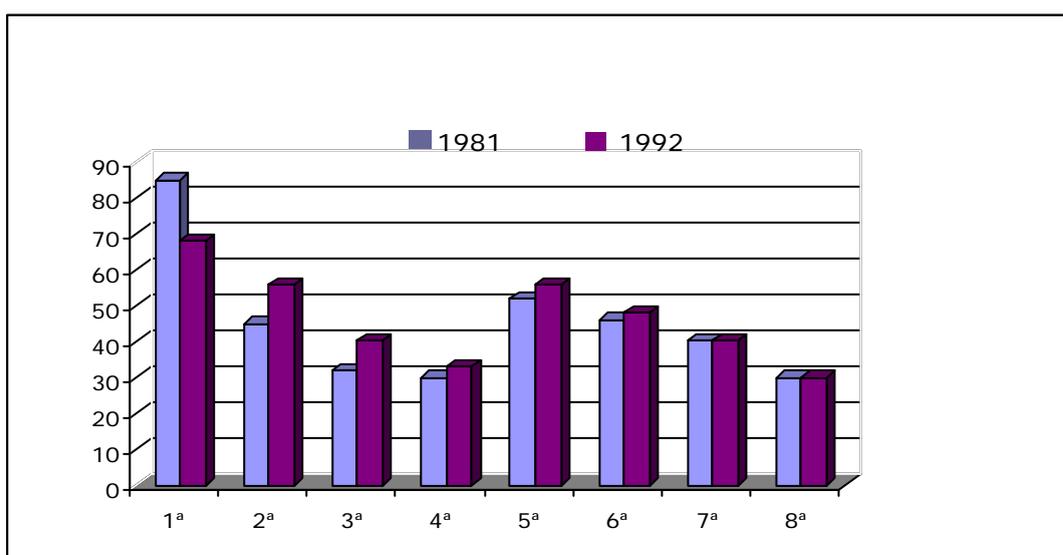
inspirados na luta por justiça social. Surge, então, a preocupação com a democratização do ensino. As atenções voltam-se para a busca de ações inovadoras e de instrumentos de luta contra o fracasso escolar, principalmente nas séries que compreendem a escolaridade obrigatória, dos sete aos quatorze anos.

1.1.2 As Primeiras Denúncias de uma Realidade Fabricada

Os elevados índices de repetência registrados historicamente no sistema educacional brasileiro analisado pelos pesquisadores em educação evidenciaram, com certo grau de unanimidade, que o fracasso escolar incide notadamente nas séries iniciais, penalizando os alunos das classes populares. Revelava-se, assim, a ineficiência da escola na sua função primordial de alfabetizar.

O Gráfico 1 mostra que os índices de repetência e evasão incidem com maior frequência nas séries escolares iniciais, permanecendo tal situação inalterada, no período de onze anos.

Gráfico 1: Taxa de repetência do ensino fundamental por séries – Brasil



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC, 1993.

São comuns as definições inconsistentes e descontextualizadas que tentam explicar o fracasso escolar como simples conseqüência de dificuldades de aprendizagem pelo aluno e da ausência de conhecimentos e competências básicas da parte do professor. Essa visão reducionista impede a compreensão dos fatores históricos atrelados a de um sistema socioeconômico e político que redundaram neste enorme problema educacional.

É preciso entender que o aluno que fracassa não deve ser considerado como um indivíduo claramente identificado; deve, antes de tudo, ser compreendido como um produto de um ambiente social. Portanto, ele apresenta uma especificidade própria de pensamento relacionada à sua classe social e origem. Ora, tratar da questão do fracasso escolar sem levar em consideração o descompasso entre a estrutura da escola e a estrutura social, a inadequação da estrutura escolar em face da real situação da vida do aluno, as relações de classe, é contribuir para que as desigualdades sociais permaneçam.

Não é possível analisar o fracasso escolar de modo isolado, sem discutir as transformações da organização social do país. Seria tempo perdido! É preciso entender este fenômeno num contexto mais complexo. Como diz Silva (1990, p.72),

[...] o problema do analfabetismo faz parte de um contexto muito amplo e se insere num quadro de relações internacionais complexas e de disputas acirradas pela hegemonia econômica e política entre os países mais ricos e industrializados.

Na década de 1980, diversos educadores preocupados em encontrar alternativas para o enfrentamento do fracasso escolar, aprofundaram estudos no sentido de trazer contribuições à compreensão do problema. Mello (1995) numa análise sobre a escola pública brasileira discute o binômio: incompetência técnica e descompromisso político do educador da escola básica, na sua forma inversa. Tendo em vista que, via de regra, no que diz respeito à atuação do professor, a explicação para o fracasso escolar tem se fundado nesses dois aspectos. Esta

idéia esta presente também na análise de Zaia Brandão (1989), Regina Leite Garcia (1984) e Beatriz Cardoso (1990).

Levando em consideração que os índices de reprovação e repetência são bastante significativos entre alunos das chamadas classes populares esses autores atribuíram tais resultados ao despreparo do professor para trabalhar com os alunos dessas classes e ao fato dessa clientela apresentar características socioculturais diferentes daquelas crianças que corresponderiam um tipo “modelo” de aluno ideal para o qual se organiza a escola pública.

Diante dessa situação, torna-se necessário, segundo esses autores, adotar uma diretriz a favor das classes populares. E como afirma Garcia (1984, p.47):

[...] se o grande desafio ao exercício da competência do professor são os alunos das classes populares, os professores mais experientes, mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos, mais capazes, deveriam ficar com a responsabilidade destas turmas.

Grande parte da literatura educacional enfatiza a necessidade da qualificação do profissional da educação de modo que seja capaz de realizar um trabalho pedagógico a favor das classes populares, isto é, comprometido com a aprendizagem de seus alunos.

Ribeiro (1985, p.133) também reforça essa preocupação:

Só não queremos pedagogos vadios, desses que só contribuem para adensar a névoa pedagógica de que falava Anísio. Névoa que impede de ver a calamidade que é o nosso sistema escolar um sistema que atribui à própria criança pobre o seu fracasso na escola, que se opõe raivosamente a todo esforço renovador.

A evidência de que o fracasso escolar se configura com maior freqüência nas séries iniciais justifica a tese de que a razão disto está no processo de alfabetização dessa clientela oriunda das classes populares. Kramer

(1986, p.15) assinala que: “a repetência na 1ª série do 1º grau, exatamente aquela em que se pretende realizar a alfabetização, alcança mais da metade das crianças e é o principal ponto do estrangulamento do sistema do ensino.”

Os educadores têm denunciado a incompetência da escola em sua tarefa primordial de alfabetizar e mostram uma enorme preocupação em busca de soluções para tão grave problema. Essa posição foi expressa no Congresso Brasileiro de Alfabetização: “as escolas vêm falhando em seu papel de alfabetizar, pois faltam os recursos necessários, os educadores têm pouca formação e salários inadequados, as condições materiais são falhas, os métodos e currículos impróprios.” (Documento Base do Congresso Brasileiro de Alfabetização, 1990, p.5)

O fracasso escolar no processo de alfabetização impulsionou a busca por ações para o enfrentamento do problema. Apontou-se para a necessidade de se promover um profundo debate nessa área. O analfabetismo passou a ser um dos temas recorrentes nos debates educacionais. A competência da escola em sua tarefa de alfabetizar foi alvo de muitas críticas e questionamentos. Denunciou-se a produção de analfabetos seja pela ineficiência da escola em sua tarefa de alfabetizar, seja pela falta de políticas que permitissem o acesso à escola.

No início da década de 1990, quando a UNESCO lança o “Ano Internacional da Alfabetização”, desencadeia-se uma produção teórica sobre a alfabetização, com base numa crítica severa aos métodos tradicionais de alfabetização. Surgiram então encaminhamentos pedagógicos contrários à organização da escola seriada e etapista, fundamentados no entendimento de que essa forma de organização tradicional da escola desenvolvia os conteúdos curriculares a partir de um pretense aluno padrão. Dessa forma, os conteúdos eram desenvolvidos em etapas sucessivas e predefinidas, num tempo também predeterminado (um ano) e igual para todos os alunos da mesma classe. Sendo assim, cometeu-se o inconveniente de desconsiderar os ritmos individuais de aprendizagem dos alunos, desrespeitando as diferenças individuais e suas experiências de vida.

Dentre as principais propostas de mudança, destacou-se a da promoção automática, que elimina a reprovação em algumas séries iniciais do ensino fundamental, estabelecendo um maior tempo para a alfabetização, e a organização do ensino através de ciclos de aprendizagem. Durante muitas décadas, conviveu-se com uma escola seriada e com um sistema de avaliação classificatória que, amparado em um instrumento universal, decidia contra ou favor da retenção do aluno.

Perrenoud (2000b) afirma que a escola e os professores gozam de certa autonomia na execução dos objetivos e na avaliação dos conhecimentos e que fabricam hierarquias a partir dos instrumentos que utilizam para avaliar, os quais, geralmente, são provas padronizadas. Por esse instrumento, são distribuídos “pontos” às diversas partes de uma prova escrita. Calcula-se o total de “pontos” de cada aluno e atribui-se uma nota. É nisso que se baseia a classificação aluno, desconsiderando-se as competências reais de cada um e as especificidades que distinguem um do outro.

Quando a cultura escolar é elitista, muito distanciada da língua e dos saberes das classes populares, aumenta a distância. Alguns exemplos citados por Perrenoud (2001, p.20-21), ajudam a melhor entender a questão de competências reais. 1º) há muitas maneiras de nadar. Ao instituir uma delas como norma, privilegiamos todos os que estão familiarizados com ela, penalizando os demais. Ora, o mesmo acontece com a língua e os saberes; 2º) imaginemos que pessoas de diferentes condições queiram atingir o mesmo pico. As mais treinadas não precisarão de guia, enquanto as mais desfavorecidas precisarão de uma equipe inteira para ajudá-las a chegar ao cume. Se oferecermos a cada uma delas ajuda padronizada, no momento da chegada reencontraremos as desigualdades iniciais: as mais bem preparadas chegarão primeiro, enquanto que as mais fracas nem alcançarão o objetivo; 3º) aos sete anos, nem toda a criança terá o mesmo domínio da leitura. Ou seja, essa competência deverá ser definida da maneira mais razoável e menos elitista possível, sendo que cada criança deverá contar com a ajuda proporcional às suas necessidades.

Cabe à escola reconhecer tais diferenças, e estar consciente dos desvios, mas não sancioná-los. Compreender que nem todas as crianças aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma, e com os mesmos recursos. Não é possível colocá-las constantemente diante de tarefas e exigências idênticas considerando que têm a mesma idade ou por pertencerem à mesma série. O que se pode fazer é individualizar o percurso de formação, é aumentar, por exemplo, o período de aprendizagem inicial de leitura para dois ou três anos (aprendizagem em ciclos). Essa alternativa de ciclos pedagógicos permitiria a possibilidade de a escola eliminar as desigualdades reais de aprendizagem e evitar que elas se instalassem e aumentassem incontrolavelmente.

Não há como acreditar em uma avaliação classificatória que reflita desigualdades de competências que são, na maioria das vezes, transitórias, relacionadas a um momento limite do desenvolvimento intelectual, que aumenta, temporariamente, as variações e que, mais ainda, depende do julgamento de apenas um professor. Pelo contrário, seria mais sensato duvidar desse sistema escolar que fabrica o caráter decisivo e imbatível das hierarquias formais.

Para Perrenoud (2000b), a própria organização do trabalho pedagógico é responsável pela produção do fracasso escolar. Ou seja, o próprio fracasso é fabricado pela instituição escolar. Para este autor, as desigualdades reais de capital cultural, que se apresentam como capacidades desiguais de compreensão e de ação, as quais manifestam um poder desigual sobre as coisas, os seres e as idéias, estão presentes em toda a sociedade. Os indivíduos enfrentam situações de vida diversas em diferentes condições de igualdade, pois não dispõem dos mesmos meios intelectuais e culturais.

Quando o sistema escolar ignora as diferenças entre alunos, possibilita que um grupo deles, aquele que dispõe de capitais culturais e lingüísticos, dos códigos, dos interesses, do nível elevado de aprendizagem, tire maior proveito das aulas, enquanto promove o fracasso de outro grupo que não dispõe desses recursos e, automaticamente, convence-os de que são incapazes de aprender, de que seu fracasso é sintoma de incapacidade pessoal, nada tem a ver com a inadequação da escola. Não é possível mais desconsiderar as diferenças, alerta

Perrenoud (2000b, p.9) “a indiferença transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar, como mostrou Pierre Bourdieu (1966).”

Perrenoud (2000b) aconselha que, diante dessa realidade, é preciso, urgentemente, diferenciar o ensino e procurar adaptar a ação pedagógica ao aluno que aprende. Isso não significa abrir mão dos objetivos essenciais ou, tampouco renunciar à instrução. Ao contrário, é preciso fazer com que este aluno vivencie situações fecundas de aprendizagem e assumam uma postura política comprometida com a luta incansável contra a proliferação das desigualdades promovidas pela escola. Conseqüentemente, o resultado será a elevação da qualidade do ensino para todos.

Defender o ensino individualizado ou uma pedagogia diferenciada é, pois, um desafio de todo o educador não conformado em ensinar a mesma coisa, ao mesmo tempo, com o mesmo método, a alunos muito diferentes.

O enfrentamento inicia-se no momento em que se reconhece que as crianças não estão naturalmente predestinadas a serem bons ou maus alunos e que o fracasso escolar não é fatalidade, e sim uma realidade fabricada no interior do próprio sistema escolar. Isso significa, que o fracasso está na forma como a escola se organiza e em seu funcionamento. Não é mais possível que a escola insista em tratar todas as crianças como “iguais em direitos e deveres” (Bourdieu 1966 apud Perrenoud, 2001, p.18). Um pequeno exemplo ilustra: algumas crianças entram na escola com o domínio da leitura, e outros não. No entanto, exige-se que todas saibam ler depois de um ano. Segundo Bourdieu (id. ibidem), atribuir esse fato às especificidades próprias da escola contrasta com o tratamento diferenciado reconhecido às das pessoas no âmbito da saúde, da justiça e do trabalho social.

A afirmação de Perrenoud (2000b, p.22-23) traduz-se em uma breve síntese do que se compreende por fracasso escolar:

O fracasso escolar não é a simples tradução lógica da desigualdade tão reais quanto naturais. Não se pode pura e simplesmente compara-lo a uma falta de cultura, de conhecimento ou de competência. Essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e a normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigências, a procedimentos de avaliação. Portanto, hoje não se poderia, como se fez durante muito tempo, explicar o fracasso escolar fazendo abstração dos conteúdos de ensino, da natureza das normas de excelências e dos procedimentos de avaliação.

Há momentos em que a vontade política não impede mais que as reformas educacionais proponham respostas pedagógicas ao fracasso escolar, tendo em vista a evolução das representações sociais das causas e dos custos desse fracasso, como também a necessidade urgente de encontrar medidas enérgicas de democratização.

Apesar de, as análises progressivas do movimento da nova educação e da ciência da educação já estarem há muito tempo tratando de uma pedagogia diferenciada, pouca coisa mudou. Agrupam-se os alunos conforme a idade, presumindo o seu nível de desenvolvimento, e o nível de conhecimento da turma, supondo-a homogênea e considerando que cada aluno seja capaz de assimilar o mesmo conteúdo durante o mesmo tempo. A pedagogia parece insistir em permanecer indiferente às diferenças. No entanto, percebe-se um fio condutor diferenciado do ensino. A idéia de uma individualização nos percursos de formação sugere uma ruptura com os graus e programas escolares anuais, presente no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos. O reconhecimento de uma pedagogia que sugere uma individualização das trajetórias de formação representa uma mudança progressiva de paradigma, que vem substituindo a tradicional organização escolar em séries e em graus.

1.2 PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Há várias décadas a escola vem transformando as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares, devido à sua indiferença pelas diferenças. (Perrenoud, 2001, p.19)

Sem a pretensão de reconstruir as trajetórias das representações e das práticas da pedagogia diferenciada, mas com o intuito de entendê-las no contexto atual, traça-se aqui um esboço da evolução das pedagogias diferenciadas.

A pedagogia diferenciada não é uma idéia nova. Suas raízes fincam em instituições muito antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos da Educação Nova. Inspiradas em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra às desigualdades, as pedagogias diferenciadas assim denominadas na França desenvolveu-se em outros lugares com outros nomes, de acordo com outros paradigmas, principalmente a pedagogia de domínio na América do Norte. Essa idéia retoma trabalhos feitos tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, da educação sob medida proposta por Claparède (1973 apud Perrenoud, 2000b, p.28), e os trabalhos de Dottrens (1971 apud Perrenoud, 2000b, p.28) sobre o ensino individualizado. No entanto foram necessários ainda 10 a 20 anos até que a diferenciação pedagógica se tornasse destaque nos sistemas educativos dos países desenvolvidos.

No decorrer dos anos 1960, o fracasso escolar deixa de ser entendido como uma fatalidade. A tese da desigualdade natural das aptidões foi substituída pela visão sociológica de deficiência sociocultural gerada pelas condições da família. Instala-se a lenta transformação do fracasso em problema social mais do que em fatalidade natural. O objetivo é dar a todos, chances de aprender, quaisquer que sejam sua origem social e seus recursos culturais. Segundo Perrenoud (2000b) a idéia está presente desde 1966: na análise de Bordieu (1966 apud Perrenoud, 2001) acerca do papel da indiferença às diferenças nas gêneses das desigualdades do êxito escolar:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios do julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os alunos por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino da cultura ensinada ou mais exatamente, exigida. (Bourdieu, 1966 apud Perrenoud, 2000b, p.25)

No entanto para Perrenoud (2000b, p.28) a abordagem de Bloom (1966 apud Perrenoud, 2000b, p.28) é mais pragmática, pois, propõe um modelo de pedagogia racional, orientada por domínios explicitamente definidos, fundamentados em uma avaliação criteriosa e formativa o que impulsionou a pedagogia do domínio que desenvolveu-se sucessivamente à pedagogia compensatória¹ em larga escala.

A educação compensatória visava à superação da miséria e da pobreza, através da estimulação cognitiva, para compensar as deficiências socioculturais das crianças. Pretendia compensar o desempenho insuficiente das crianças com “privação”, tanto educacional quanto cultural, admitindo que elas teriam sofrido desvantagens por não terem tido condições de se desenvolverem em um ambiente familiar rico de estímulos e linguagem. Ao ingressarem na escola elementar, tais crianças não conseguiam acompanhar o ritmo de ensino e, conseqüentemente, fracassavam por não terem vivido experiências anteriores à escolarização que lhes propiciassem um bom desempenho escolar.

Na Bélgica, os trabalhos de De Landsheere (1984, apud Perrenoud, 2000b, p.21) comungavam com os autores norte-americanos, surgindo daí o reconhecimento de que, a pedagogia diferenciada recebeu influência do construtivismo piagetiano, das correntes da escola ativa e das idéias de uma

¹ As origens da educação compensatória foram: a) a criação dos jardins de infância nas favelas (Berlim) por Froebel durante o surgimento da revolução industrial; b) os trabalhos de educação pré-escolar realizados por Montessori nas favelas italianas no final do século XIX; c) e os trabalhos de Manillan, que focalizam a necessidade de assistências médica e dentária e a estimulação cognitiva para compensar as deficiências das crianças. (Kramer, 1986)

avaliação formativa. Na França, dois nomes se destacaram na difusão de uma nova visão de pedagogia diferenciada: Legrand (1986-1996) e Meirieu (1989-1990) citados por Perrenoud (2000b, p.38). Eles promoveram um rompimento decisivo com o modelo de diferenciação do tratamento pedagógico fundamentado na classificação prévia dos alunos.

As divergências teóricas dificultaram o desenvolvimento da pedagogia diferenciada. Na Europa, a pedagogia do domínio propagou-se sob uma forma caricatural denominada na França por PPO – Pedagogia por Objetivos que foi motivo de muitas críticas. Essas críticas, na verdade, não passavam de protecionismo cultural das diferentes correntes de pensamentos que impediam o discernimento das convergências entre essas correntes. Huberman (1998 apud Perrenoud, 2000b, p.38) contribuiu para com a reconciliação da pedagogia do domínio e das abordagens construtivista ocorresse. As pesquisas sobre as avaliações formativas, impulsionadas por Meirieu (1990), contribuíram para o surgimento da nova concepção: a idéia de uma individualização dos percursos de formação que supunha uma ruptura com os graus e os programas escolares anuais.

Dois fatores impediram o desenvolvimento da pedagogia diferenciada: o fato de as divergências de opiniões não serem devidamente esclarecidas, sofrendo resistência de outras correntes de pensamento; e a crença de que toda a luta contra o fracasso escolar seria em vão em uma sociedade desigual. Este último fator teria sido ocasionado, nos anos de 1970, pela forte influencia das teses de Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971) citados por Perrenoud (2000b, p.38), que defendiam a idéia de que a escola ou o sistema escolar tem apenas a função de reproduzir e manter o *status quo*. Caberia à escola a função de reproduzir os valores e costumes das classes e das hierarquias sociais. Logo, não se podia esperar que acontecessem grandes mudanças, haja vista que não era interessante para a classe social dominante combater o fracasso escolar e as desigualdades sociais na escola. Por conta dessa tese, instalou-se um estado de desânimo, fazendo crer que quase nada poderia ser feito e que não adiantaria lutar contra o fracasso escolar em uma sociedade desigual, onde o propósito das classes dominantes era manter a ordem

social de modo a evitar uma competição escolar que significaria redução de oportunidades para seus próprios filhos.

Um sentimento, porém, envolvia os professores que estavam comprometidos com o combate ao fracasso escolar: o de se sentirem responsáveis e culpados, já que participavam do processo de reprodução das desigualdades enquanto faziam uso de todos os elementos do sistema escolar, tais como programas, métodos e avaliação que fabricavam a desigualdade em proveito das crianças das classes favorecidas. A luta contra o fracasso escolar passou a ocorrer no campo político.

Novas idéias que iam surgindo passaram a enfraquecer a tese reprodutivista dos anos de 1970, como a de Berthelot (1983 apud Perrenoud, 2000b, p.39), que colocou a questão da competição mundial e do crescimento da nação como fatores capazes de estimular as classes dirigentes a se preocuparem com democratização do ensino, e a de Petitat (1982 apud Perrenoud, 2000b, p.39), que afirma que a escola pode não apenas reproduzir como também produzir a sociedade, ou seja, atender a necessidade emergencial de novas classes médias que desejavam ser instruídas e instruir seus filhos. Análises mais recentes do mecanismo da fabricação do fracasso vêm com outros olhos a questão:

Longe de estarem todos sob o controle do poder, os mecanismos do fracasso são, em parte, a expressão de conservadorismos pedagógicos e administrativos, indiferentes, tanto às políticas educativas quanto aos progressos de pesquisas. (Perrenoud, 1993, p.46)

Aos poucos, questão passou a revelar novos desdobramentos: buscavam-se respostas pedagógicas para o fracasso a partir do desenvolvimento de dispositivos de pedagogia diferenciada; retomavam-se, em muitos países desenvolvidos, tentativas de renovação que caminhavam no sentido da democratização do ensino e das pedagogias diferenciadas; ampliava-se, em pouco tempo, o círculo de pesquisadores favoráveis à diferenciação do ensino e corria-se em busca de um modelo mais evidente de diferenciação que pudesse

identificar as características individuais dos alunos para que fosse possível atribuir a cada um, tratamento pedagógico sob medida. Essa diferenciação foi compreendida no sentido de assegurar a igualdade dos níveis de aquisição pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos, o que foi muito diferente de dividir os alunos entre formações hierarquizada. Contudo, a dificuldade estava em encontrar um tratamento pedagógico que fosse adequado.

Para Perrenoud (2000b) a pedagogia diferenciada está ainda longe de envolver todos os professores e todos os agentes do sistema educacional, mas contudo, percebe-se um grande número de adeptos que pensam sobre isso e tentam algo, e as políticas educativas caminham nesse sentido, com a criação de ciclos de aprendizagem e o encorajamento a uma avaliação mais formativa:

Avaliam-se os limites do modelo mais evidente de diferenciação, que se fundamenta na esperança de identificar as características individuais dos alunos com suficiente precisão para atribuir a cada um tratamento pedagógico sob medida. A diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que **supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição** pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos. (Perrenoud, 2000b, p.41 – grifo do autor)

A pedagogia diferenciada compreende um conjunto de ações, como a individualização dos percursos de formação, consideradas como um dispositivo para combater as desigualdades, ou como um procedimento consciente e claramente orientado para os mecanismos geradores de desigualdades. Ela conviveu com o grande desafio de fazer com que todos os alunos tivessem acesso a uma cultura básica comum e que conseguissem apropriar-se dela, sem renunciar à diversificação, o que significou considerar as diferenças e possibilitar a eles ótimas situações de aprendizagem.

Somente a ousadia em experimentar inovações pedagógicas é que possibilitou a obtenção de soluções capazes de resolver o dilema de considerar as diferenças, sem limitar cada aluno em sua singularidade, tanto quanto seu

nível e sua cultura de origem. Questões mais recentes emergiram em torno da individualização do currículo, de uma formação que contemplasse diferentes modalidades de ensino e da criação de ciclos de aprendizagem. Ainda que apresentassem uma certa ambigüidade, os ciclos são considerados uma modalidade que leva a repensar e a reordenar radicalmente tempos e espaços de formação.

1.3 CICLOS: UMA PROPOSTA PARA SUPERAR OBSTÁCULOS

Os movimentos pedagógicos e a pesquisa educacional caminham rumo as pedagogias ativas e diferenciadas e apontando para uma proposta de ensino em ciclos, que rompe com a estruturação do curso em programas anuais, reorganizando a escolaridade em ciclos de aprendizagem, objetivando uma continuidade de aprendizagens e uma flexibilidade na organização do ensino no sentido de enfatizar a construção contínua de competências.

As críticas, apoiadas na individualização dos percursos de formação, mostraram os inconvenientes e os problemas da organização da escola contemporânea traduzidos em séries anuais. Criticaram-se com rigor a organização etapista e fragmentada do conteúdo, ao distanciamento da realidade do aluno e à pressuposição de um aluno-modelo, desconsiderando, neste caso, as diferenças individuais de ritmo de aprendizagem. Essa modalidade de ordenação – ciclos de aprendizagem – pretende responder, de maneira eficaz, aos obstáculos e problemas que restringiram a possibilidade de aprendizagem efetiva e de uma educação de qualidade para todos. A sua presença em muitos ensaios de inovação propostos pelos estados brasileiros desde a década de 1960, e em alguns de seus pressupostos, defendidos desde o ano de 1920, correspondeu à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência (Barreto; Siqueira, 2001). Apesar de em cada momento apresentar-se de acordo com a necessidade social

e histórica do período, respondendo aos interesses de um dado contexto educacional, verificou-se que o desafio era o mesmo: assegurar não apenas o acesso do aluno à escolarização, mas também a sua permanência, como garantia de uma educação de qualidade.

Os ciclos individualizam os percursos de formação; consideram que nem todas as crianças aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma e com os mesmos recursos. Sustentou-se na crítica que é absurdo colocá-las constantemente diante de tarefas e exigências idênticas e repetidas, sob o pretexto de que tem a mesma idade ou pertencem ao mesmo grupo – classe.

Perrenoud (2001, p.181) diz “que a individualização de formação exige um dispositivo de regulação² que ultrapasse qualquer situação didática e até mesmo o contexto escolar.” Ele afirma que os ciclos pedagógicos oferecem esta possibilidade, na medida em que gerenciam as caminhadas durante vários anos.

Barreto e Siqueira (2001) conceituam os ciclos como períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos, cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos previstos para um determinado nível de ensino.

Essa possibilidade de gerenciar o percurso de aprendizagem de uma série de conteúdos corresponde à necessidade de se ampliar o tempo de aprendizagem, de modo a poder abarcar o conjunto dos alunos, respeitando suas diferenças e ritmos individuais.

Durante anos, a escola tem definido o desenvolvimento de seus conteúdos curriculares assentada no pressuposto de um pretense “aluno-padrão” (Klein, 1996b). Os conteúdos, por sua vez, são trabalhados num tempo predeterminado e idêntico para todos os alunos de uma classe, desconsiderando as diferenças e ritmos individuais de aprendizagem. Com isso os alunos que apresentam um ritmo mais lento, em relação ao padrão estabelecido, vão acumulando defasagens e chegam ao final da série sem atingir os objetivos

² A expressão “dispositivo de regulação” refere-se aos meios e instrumentos utilizados no processo ensino-aprendizagem que controla, regula e avalia o rendimento escolar do aluno. (Perrenoud, 2001)

propostos para a mesma. Em conseqüência disso são condenados à repetência, o que, entretanto não significa, para esses alunos a chance de um estudo específico e mais intenso visando os conteúdos não aprendidos, mas obriga-os a refazerem o mesmo percurso, estudando, inclusive os conteúdos sobre os quais já demonstraram domínio.

A cultura escolar é elitista e mantém-se distanciada da língua e dos saberes das classes populares. Não houve como evitar os desvios quando os programas escolares passaram a exigir certos domínios de aprendizagem precoce. Nem todos os alunos partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar no domínio dos objetivos determinados para aquela proposta. Conseqüentemente apresentam um ritmo mais lento em relação ao padrão estabelecido pela escola. Diante de uma seriação representativa bastante formal e rígida dos conteúdos de ensino a serem obedecidos fielmente pelos professores – entre o esperado (ideal) e o conseguido (o real) – os alunos vão acumulando defasagens que se transformam com o tempo em desigualdades, constantemente recriadas ao longo dos cursos, por cada módulo de ensino. Tornam-se, por esta razão, vítimas da repetência. Sem outra opção, têm que refazer a mesma série, considerando que não dominam o conteúdo, pois não se prevê a oportunidade de um estudo mais específico e mais intenso para uma recuperação a partir do ponto em que revelaram deficiência.

A imposição de uma situação didática revela-se geralmente inadequada, não atingindo a todo grupo. Se para alguns era facilmente assimilada, para outros não significava uma compreensão que se traduzisse em aquisição de conhecimento. No interior da atual organização do trabalho pedagógico por série, apontam-se como questões preocupantes a fragmentação do conteúdo e o seu distanciamento em relação às práticas cotidianas dos alunos, as quais mereceriam um estudo mais aprofundado, a fim de compreender seu fundamento para que fossem enfrentadas de maneira responsável.

1.3.1 Revisitando a História da Organização do Trabalho Didático na Escola

O interesse emergente na mudança da organização escolar que se instalou atualmente no campo educacional, teve a intenção de superar a escola dominante do nosso tempo e submeter a velha organização do trabalho didático a novos recursos tecnológicos. Ao revisitar a história da organização do trabalho didático, encontrou-se os motivos que justificavam a preocupação em organizar o ensino em etapas distribuídas em séries. Ficou evidente que este modo de organização era inerente ao modelo de educação escolar burguês, tendo sido pensada por Comênio e Condorcet, no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho. A sociedade burguesa deparava-se com a necessidade de uma ordenação etapista do processo de ensino.

Com a transformação da sociedade feudal para a sociedade manufatureira, houve grandes mudanças. O ensino formal, antes destinado a uma minoria era conduzido por um preceptor, que tinha sob sua tutela apenas alguns discípulos. Não poderia atender à emergente necessidade de uma sociedade nos moldes mercantilistas. A forma de produção capitalista passa a impor, agora, uma nova ordem nas relações entre os homens: a reorganização do trabalho. Este modelo, caracteriza a passagem do artesanato à manufatura e, mais tarde ao trabalho na indústria. Gerou-se, em função disso, a multiplicação dos trabalhadores assim como a especialização do trabalho.

A educação sendo uma instância política e exercendo uma função social, transformou-se. Era preciso atender à grande demanda da população: ensinar tudo a todos. Ora, para atender a todos era preciso multiplicar os educadores e promover uma reorganização pedagógica que implicasse em: a) objetivação do trabalho pedagógico; b) especialização do conhecimento; e c) reprodução massiva do trabalhador da educação.

Como disse Alves (1998), o remédio para as dificuldades foi encontrado na transformação do instrumento do trabalho do professor. O manual didático surge como elemento central para a objetivação do trabalho. Com ele,

criou-se a possibilidade de atender a uma demanda maior de alunos e, ao mesmo tempo, de formar mais rapidamente um amplo contingente de trabalhadores da educação. Segundo Alves (1998, p.82):

[...] o manual didático [...] possibilitaria a queda dos custos da instrução pública. Ao entender esse pré-requisito, necessário à universalização do ensino, esse instrumento do trabalho didático se constituiria, sobretudo no ponto central de uma questão [...], subsídios necessários à formação dos filhos dos mais pobres.

Com o manual didático, tornou-se possível transferir o conhecimento do professor para um objeto materializado na forma de textos e gravuras. Essa descoberta concretizou a objetivação do trabalho na educação.

A concepção de Comenius (1976, p.136) de que “a arte de ensinar nada mais exige [...] que uma habilidosa repartição do tempo, das maneiras e do método”, concretizou-se através do manual didático, na medida em que este instrumento concentra uma vasta gama de conhecimentos, representados por meio de resumos desenvolvidos por professores, numa organização que supõe a aquisição cumulativa de conhecimentos num tempo determinado. Tal acervo traduz-se em livros didáticos, nos quais os conhecimentos são organizados por disciplinas, de forma hierárquica, conforme o grau de complexidade e dificuldade, escalonados em um tempo determinado (série ou ciclo) para a aprendizagem.

Segundo Alves (1998, p.64), quando a escola se propõe a atender a todos, o professor sábio não é mais necessário. *A Didática Magna* já afirmava a necessidade de “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinassem menos”. Com isso:

O primeiro, um professor sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções científicas e humanísticas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte do processo. Isto é, como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas de conhecimentos, tal como concebera Comênio, o professor se especializava em algumas operações do

processo tornando-se dispensável o domínio prático da atividade como um todo.

Desde então, o modelo educacional vigente, amparado pelo manual didático, organizou a escola seriada, transmitindo o conhecimento por etapas, por definições e fórmulas complexas e especializadas, estabelecendo um tempo padrão para um aluno-padrão.

Klein (1996b) relacionou as conseqüências que decorreram da fragmentação do conteúdo e do seu distanciamento da realidade do aluno, geradas pela necessidade imposta pelo manual didático, da seguinte forma:

- a) Os dados são tomados isoladamente, à margem do conteúdo ao qual pertencem.
- b) Os dados isolados passam a figurar como se fossem os conteúdos do ensino.
- c) Os conteúdos só serão abordados na sua integridade ao final do processo (isto é, apenas nas séries mais avançadas).
- d) Quando se tornam dados isolados, perde-se a possibilidade de compreensão do conteúdo ou objeto do conhecimento, porque este se constitui num processo de relações entre os dados, implicando uma visão de totalidade.
- e) Dada a impossibilidade de compreensão dos conteúdos, sua fragmentação, impõe a memorização cumulativa como método privilegiado de ensino.
- f) A ordenação dos dados, dos mais simples para os mais complexos, numa lógica cumulativa, obriga a repetição permanente dos mesmos conteúdos na forma de definições e regras.
- g) Os dados isolados, não apreendendo o objeto do conhecimento na sua integridade, tornam-se informações inúteis, não aplicáveis aos fatos da realidade.

h) Por decorrência, a única avaliação possível neste caso é etapista; não é processual e, fundamentalmente, está assentada na verificação dos dados memorizados.

Em síntese, persistir na organização do trabalho didático proposta por Comênio (1976) é permanecer no anacronismo, o que resulta na impossibilidade de progredir, através da educação escolar, ao conhecimento culturalmente significativo. Não há como deixar de empreender uma rigorosa crítica do trabalho didático e, principalmente, de estabelecê-lo sobre novas bases constituídas, devidos aos recursos tecnológicos da nossa época que encarnassem as condições contemporâneas da existência da humanidade.

Essa perspectiva pretende caminhar para uma nova organização escolar: a individualização do percurso de formação, superando a “camisa de força” representada pela seriação dos estudos. Tomou-se como ponto de partida as novas experiências contemporâneas: a) a ruptura com a concepção que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão do conhecimento; b) a maior autonomia do educando, no que se refere à assimilação dos conteúdos; e c) a eliminação do manual didático.

1.3.2 Pensando em Elementos para uma Proposta Alternativa em Ciclos

Partindo do princípio de que a opção pelo regime de ciclos por si só não resolverá o problema da repetência e evasão escolar – ou seja, a mera expansão do tempo destinado à aprendizagem não significou a solução do problema – esta ação isolada poderia ocasionar respostas contrárias, como, por exemplo, a de postergar o desfecho indesejado de não aprendizado e reprovação.

A proposta alternativa de ciclos de aprendizagem deveria vir acompanhada de elementos que compusessem a organização do sistema escolar

relativos ao currículo e à teoria de aprendizagem, como fundamentação da ação pedagógica e do processo de avaliação. Lígia Regina Klein, consultora do Projeto TAL, apresentou em um documento as considerações sobre a proposta de organização de ciclos, no qual apontou elementos para se pensar nessa proposta alternativa. Parte desse documento será transcrito a seguir:

A apresentação dos conteúdos a partir de um critério de totalidade – o que implica o desenvolvimento dos fundamentos do objeto de conhecimento que se quer ensinar – pode permitir maiores possibilidades para que se efetive o aprendizado, mesmo em turmas mais ou menos numerosas, independentemente do ritmo dos alunos.

Essa proposta, entretanto, não se configura, como poderia parecer à primeira vista, como uma simples inversão de percurso, indo do todo para as partes ao invés de tomar as partes como ponto de partida para se chegar ao todo. O que sugere é o trabalho com a totalidade no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem o todo. Essas articulações constituem as noções fundamentais (os fundamentos) que explicam um dado objeto de conhecimento.

Essa idéia pode ser exemplificada como o ensino da língua escrita. O trabalho com o texto, enquanto unidade discursiva, permite apreender não só vasta gama de recursos envolvidos na sua produção, mas, o mais importante, as relações que esses recursos estabelecem entre si.

Sob essa abordagem, os conteúdos deixariam de ser as definições e regras gramaticais e seriam substituídos pelos fundamentos da língua escrita. Apreendidas as noções fundamentais, em condições concretas de uso da língua, o aluno torna-se capaz de aplicá-las às situações específicas, daí deduzindo as definições e regras sem necessidade de decorá-las. O conhecimento mais especializado dessas definições e regras poderia ser postergado a níveis posteriores do sistema de ensino, dependendo do interesse do sujeito em tornar-se um especialista da língua.

O trabalho permanente com textos, baseado em quatro práticas articuladas – leitura/interpretação, produção, análise lingüística e sistematização do código – permite que em cada nova situação discursiva se repitam os fundamentos da língua escrita, explicitando o sentido de cada recurso da língua. Dessa forma, o aluno passa a ter reiteradas oportunidades de rever o mesmo conteúdo, sob enfoques diferentes, num processo contínuo e não parcelarizado. Por outro lado, a compreensão gradativa – mas não etapista – dos fundamentos da língua permite uma avaliação processual em que o que conta são os fundamentos que o aluno se apropriou, e não os erros que comete.

Assim, o ensino perde seu caráter de repetições monótonas, e adquire sentido prático ao atender ao propósito de respeitar as diferenças individuais do ritmo de aprendizagem.

Esse enfoque, estendido a todas as áreas do conhecimento poderá ser (como será demonstrado) uma alternativa mais consistente dos problemas da organização curricular que a simples ampliação dos ciclos de aprendizagem.” (Klein,1996b, p.5)

O Projeto TAL – Travessia, Arte e Letramento significou uma proposta que pretendeu superar o modelo educacional vigente, baseado na compreensão de que é necessário rever toda a concepção de conteúdos, de metodologia e de avaliação.

1.4 CICLOS E FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Para transformar a cultura do fracasso presente nas escolas brasileiras em cultura de sucesso é preciso debruçar sobre a formação continuada dos professores na expectativa de rever os velhos paradigmas, para encontrar novos que sejam capazes de gerar práticas mais adequadas às necessidades de ensinar e aprender.

Deve-se superar o paradigma de que a formação de professores equivale simplesmente à aplicação de teorias e que por meros atos de transmissão poderá ser colocada em prática. A formação deve, sim, apoiar-se em estudos que dêem ênfase à construção de conteúdos estruturados em novas bases. É sob esse ângulo que se pretende lançar um olhar que considera os ciclos e a formação continuada.

Apostou-se nessa relação a partir do pressuposto de que a escola é um espaço excelente para a formação, pois, é nela que se torna possível a troca de experiências. É no espaço escolar, no contexto do trabalho do professor, que se convive com os problemas reais do cotidiano escolar que se faça compreender e buscar soluções.

A formação continuada, em serviço, deve ser priorizada para que as mudanças na escola aconteçam. Para a implantação efetiva do ciclo de aprendizagem, enquanto prática pedagógica coerente com a compreensão da realidade, torna-se necessário investir na formação de professores que estejam comprometidos com esta proposta e que sejam capazes de repensar a sua prática. É preciso, como disse Perrenoud (1999), que os professores sejam co-autores dos dispositivos pedagógicos e didáticos e, conseqüentemente, que possam adequar boas idéias provenientes da pesquisa ou da experiência dos outros.

Segundo Nóvoa (1992, p.28), “a formação não se faz antes da mudança; faz-se durante. Produz-se nesse esforço de inovação e de procurar por melhores percursos para a transformação da escola.” De nada adiantaria impor modelos prontos de cima para baixo e chamar os profissionais para capacitações que visassem transmitir teorias prontas com modelos didáticos e esquemas a serem aplicados na prática pedagógica.

Este modelo de formação, com certeza, não é o caminho mais correto. Perrenoud (1993) aconselha que, para compreender a prática pedagógica, é preciso que o professor tenha consciência, em primeiro lugar, de que ela não é a efetivação de “receitas de bolos”, que utiliza modelos que devem ser adotados para que se tornem parte do *habitus*. O professor deverá ser transformado pela mudança de suas praticas e pela ação, A mudança deve refletir uma modificação na postura e nas possibilidades objetivas da ação advindas da investigação, da leitura e da tomada de consciência sobre a prática e o próprio *habitus*. Enfim, o conhecimento do professor deverá evoluir para o conhecimento reflexivo sobre a própria prática desenvolvida.

O “movimento da prática reflexiva” surge em defesa da garantia do espaço para a construção e produção de conhecimentos, tanto nos modelos educativos como nos de formação. (Zeichner, 1993)

Na formação em serviço destaca-se a importância da reflexão do profissional para as suas ações pedagógicas. Suas atitudes devem ser analisadas e refletidas para que propiciem a consciência das escolhas feitas durante seu

fazer do dia-a-dia, algumas vezes planejadas, outras improvisadas, mas todas requerendo trabalho de análise, compreensão e interpretação de suas ações desenvolvidas. Analisar a própria prática requer um atributo, nem sempre presente nos educadores: a humildade. É mister refletir e discutir com colegas suas práticas; expor seus sucessos e fracassos, romper com o “velho” e quebrar paradigmas, em busca de caminhos que levem o aluno a “aprender a aprender.” (Demo, 1997)

Para este conduzir o aluno ao ato de “aprender a aprender”, requer-se um professor reflexivo que atua por sua vez em uma escola também reflexiva. Para ser reflexivo é necessário ser capaz de levantar questões, saber quais são as questões, pertinentes para determinadas situações, querer intervir para agir e para modificar as situações. A pesquisa-ação-formação é considerada por Alarcão (2002) como uma metodologia eficaz porque os professores, ao pesquisarem sobre a sua própria ação, sobre a ação escolar, estão formando-se. Enfim, o que se deseja é a presença viva de um “professor investigador” que está sempre investigando, estudando, experienciando, refletindo, revendo sua prática.

Para Zeichner (1993), a idéia central das propostas de inovação do *practicum* gira em torno da necessidade de estruturação de experiências específicas para os alunos-mestres, de forma que possam desenvolver a compreensão das idéias, tudo isso centrado tanto na realidade dos professores como no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e conceptual dos alunos. Schön (apud Nóvoa, 1992, p.79-89) analisou atividades dos mais diversos profissionais e considerou que a reflexão serve para reformular as ações dos profissionais durante sua intervenção profissional:

Nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir de suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

Apesar de algumas divergências e da especificidade de cada corrente, o que importa é que todas têm como objeto de estudo a prática pedagógica e que isso está na pauta das discussões sobre a formação de professor nas últimas décadas. Há, verdadeiramente uma preocupação real com a formação dos professores, sua prática e sua visão de ciência aplicada.

Para Schön (1992), com o exercício da reflexão-ação, o profissional torna-se capaz de resolver as situações de indeterminações que surgem na prática realizando um diálogo reflexivo, que consiste em gerar e construir novos conhecimentos.

No entendimento de que a formação profissional se estrutura não apenas no domínio de conhecimentos sobre o ensino – mas principalmente em atitudes como relações interpessoais e competências ligadas ao processo pedagógico –, os professores deverão mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos, mas um conjunto de outras competências que concorram para o sucesso dessas práticas.

Segundo Tavares (1997), essas competências pertencem a três domínios que envolvem três dimensões fundamentais: a do saber (conhecimento específico); a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o ato educativo); e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, auto-percepção, motivação, expectativas).

Constituem domínios segundo o autor:

- a) competência científica: implica o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados às matérias de determinada especialidade;
- b) competência pedagógica: refere-se ao saber operacionalizar (saber fazer) os conhecimentos, tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, selecionadas as metodologias e as estratégias mais adequadas;
- c) competência pessoal: diretamente relacionada ao desenvolvimento intra e interpessoal do professor, como o saber ser, o saber

relacionar-se, o saber comunicar-se, o saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

O reconhecimento dessas dimensões é condição *sine qua non* para a formação do professor, que se configura não apenas no espaço de transmissão de conhecimento, mas também na reflexão sobre a ação. As práticas de formação contínua de professores constroem-se através do compartilhamento da experiência e da análise intercomunicativa produzida pela reflexão na ação.

Nessa concepção, a escola constitui o ambiente próprio para a formação das competências do professor. É possível compreender que uma inovação educacional depende muito dos professores e de sua formação, pois pressupõe nova maneira de planejar, ensinar e organizar o conhecimento, assim como de avaliar. A mudança educacional só se desenvolve dentro da escola se for concretizada pelo professor. É preciso, como diz Perrenoud (1999), que os professores sejam co-autores dos dispositivos pedagógicos e didáticos. Só assim, poderão adequar boas idéias provenientes da pesquisa ou da experiência dos outros.

CAPÍTULO 2 – O PROJETO TAL: TRAVESSIA ARTE E LETRAMENTO

O Projeto TAL – Travessia, Arte e Letramento assentou-se numa matriz teórica fundamentada no pressuposto do caráter histórico do homem, ou seja, de sua determinação social. Pretendeu-se, à luz desse pressuposto, acenar com uma mudança radical na ótica da alfabetização, propondo que a aprendizagem passasse a ocorrer através da exposição reiterada do aluno ao processo de leitura e escrita, facultando-lhe, através de quatro práticas fundamentais – leitura, produção de textos, análise lingüística e atividades de sistematização para apropriação do código, uma intensa e permanente reflexão sobre os fatos da escrita. Tal encaminhamento só se revelou possível com uma prática cujos fundamentos são de natureza muito diferentes daqueles que sustentam a alfabetização cartilhesca. Ao invés dos fragmentos da escrita, dados à memorização num crescendo de dificuldade, tomou-se como conteúdo a própria escrita, no seu uso real. Para tanto, foi necessário trazer o texto enquanto unidade discursiva real – como princípio e fim do encaminhamento pedagógico.

O que se pretendeu, além de cuidar da formação de um escritor/leitor que fosse capaz de compreender a escrita enquanto uma forma de interação social, foi permitir aos alunos que chegassem à escola com diferentes referenciais tivessem igual possibilidade de participar, a todo momento, dessa reflexão. Ou seja, essa perspectiva fundamentou-se no pressuposto de que será possível desenvolver um processo de aprendizagem capaz de proporcionar iguais condições aos alunos, independentemente das diferenças que entre eles possam existir. Superando o etapismo, buscou-se resolver o problema da dificuldade dos alunos que, em última análise, fracassam, ou seja, aqueles que são reprovados e que, por isso evadem-se da escola porque não conseguiram “acompanhar” a classe. Além dessa proposição metodológica, o projeto também atendia à questão

da garantia da continuidade do processo de alfabetização, através da instituição do Ciclo I, que engloba a 1ª e a 2ª série.

O projeto também levou em conta o fato de que, para a implantação dessa prática pedagógica, coerente com uma compreensão da realidade enquanto prática social, era necessário um programa de formação dos professores à luz dessa perspectiva. Por outro lado, a intensificação do trabalho com os alfabetizadores num primeiro momento decorreu da urgência de se enfrentar o problema do fracasso escolar onde ele se mostrava mais agudo: nas séries iniciais, vale dizer, no momento da alfabetização, na impossibilidade de um enfrentamento generalizado da questão, como seria desejável. Carecia de concentrar esforços para uma formação mais sólida e constante dos alfabetizadores, dada a importância e a complexidade do seu trabalho. O projeto propôs a capacitação continuada teórico-prática dos professores e considerou a alternativa de manter o mesmo professor com sua turma inicial de alunos durante os dois anos do Ciclo I.

O Projeto TAL sugeriu um trabalho que tornasse possível para alfabetizadores e alfabetizandos – de 1ª e 2ª séries do 1º grau – a realização de uma TRAVESSIA de um modelo de educação marcado por atividades fragmentadas e por um trabalho mecânico e vazio de conteúdo para um modelo calcado no LETRAMENTO, cuja prática interativa e dialógica colocaria as diferentes crianças em contato íntimo com os mais variados textos, possibilitando-lhes (com o trabalho do professor) a inserção num processo de reflexão sobre a língua escrita. Nessa perspectiva, pretendeu-se que os alunos se constituíssem enquanto escritores/leitores, que compreendessem a escrita enquanto forma de interação humana e que não se encontrassem deslocados das outras práticas sociais. O projeto toma a ARTE como elemento dinamizador do fazer pedagógico, posto que ela constitui um vasto campo do conhecimento humano, capaz de expressar das mais variadas formas as práticas sociais.

O Projeto TAL objetivou a implementação e a consolidação de uma proposta de alfabetização fundada numa compreensão de caráter social da

realidade humana, visando à formação de efetivos leitores e escritores, através do desenvolvimento das competências lingüística e literária dos alunos.

A fim de atingir esse objetivo, o projeto formulou as seguintes mudanças na organização do ensino fundamental nas séries iniciais: a) a instituição de um único ciclo (Ciclo I) nos níveis de 1ª e 2ª série do 1º grau, como forma de garantir a continuidade do processo específico da alfabetização ao longo de dois anos; b) a promoção de uma nova reorganização curricular nos seus conteúdos programáticos, nos seus métodos de ensino e nos critérios de avaliação; c) a capacitação dos professores, para que adquirissem os fundamentos teóricos e práticos capazes de sustentar sua função docente com autonomia e competência.

A implantação do projeto concretizou a criação de condições, para tanto no nível de programação curricular quanto na própria organização da escola, para a) eliminar a possível reprovação no Ciclo I; b) possibilitar maior permanência dos alunos, sem que houvesse interrupção do processo de aprendizagem; e c) permitir o progresso sistemático do aluno no domínio de conhecimento e aquisições fundamentais da linguagem.

A alternativa proposta pelo projeto contemplava decisões a serem operacionalizadas nos âmbitos pedagógico e administrativo, com a seguinte conformação:

- a) redefinição dos pressupostos teórico-metodológicos e dos pressupostos filosóficos fundados na ciência da história (Anexo 1);
- b) implantação do quadro curricular para o Ciclo I, com as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais (Geografia e História), Educação Artística e Educação Física (Anexo 2);
- c) implantação do Ciclo I, com promoção automática da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau, com garantia da continuidade da alfabetização, incluindo a alternativa de manter o mesmo professor na turma ao longo de todo o ciclo;

- d) mudanças substanciais nas políticas de capacitação de professores e acompanhamento das práticas pedagógicas, com as seguintes estratégias: (1) capacitação inicial³ com carga horária igual ou superior a 120 h/a, programa de capacitação continuada⁴; (2) oficinas pedagógica realizadas na escola bimestralmente ou trimestralmente;
- e) extensão de carga horária dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No âmbito administrativo, as ações operacionalizadas consistiram em:

- a) reorganização da carga horária do professor, de 22 h/a para 44 h/a de atividades docentes, das quais 22 h/a eram destinadas a estudo, planejamento e preparação de material didático;
- b) lotação dos professores de Educação Física e de Educação Artística nas salas de alfabetização;
- c) garantia de provimento do professor substituto para assumir a sala de aula enquanto o professor titular estivesse participando das capacitações previstas, só podendo assumir a sala de aula após a elaboração do planejamento das atividades, em parceria com o professor titular da classe;
- d) reorganização das formas de registro de rendimento de alunos e relatórios de acompanhamento da escola (Anexo 3);

³ Denominou-se de capacitação inicial a primeira etapa de preparação realizada em outubro e novembro de 1995, que dividiu-se em: a) capacitação básica dos GAPs e GP – Marco curricular (40h); b) capacitação específica: a literatura na construção da escrita, avaliação, língua portuguesa, metodologia da arte, história da arte e conhecimento das diferentes técnicas e materiais que contemplam o trabalho no campo da artes (80h)

⁴ Capacitação continuada, presencial e à distância de todos os elementos envolvidos desenvolveu-se de agosto de 1995 a dezembro 1997. Considerada como uma das vertentes dinamizadoras do projeto.

- e) mudança no critério de organização dos níveis das séries do ciclo I, que compreende pré- 1ª e 2ª séries;
- f) provimento dos recursos materiais (permanentes, de consumo e técnico-pedagógicos) necessários à operacionalização do projeto e ao bom funcionamento da escola;
- g) normatização das propostas do projeto, através dos mecanismos legais que se fizeram necessários, tais como deliberações, resoluções; e
- h) constituição e implantação do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), com um técnico pedagógico (do NE), um coordenador pedagógico, o diretor e um professor lotado com 44 h/a. Coube a essa equipe todo o trabalho de coordenação, assessoramento, e avaliação do processo ensino-aprendizagem, devendo promover junto aos professores as sessões de estudos semanais de planejamento, confecção de material didático e organização dos registros das atividades pedagógicas.

O Projeto TAL após aprovação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, conforme DEL/CEE n.4425, de 15/12/95, publicada no Diário Oficial de 14/02/96 (Anexo 4), foi implantado em fase experimental em oito escolas da rede estadual de ensino⁵.

O projeto foi apresentado às escolas selecionadas nos meses de agosto a outubro de 1995. Sua implantação efetiva na sala de aula ocorreu em fevereiro 1996, envolvendo 2042 alunos, 91 professores, 11 coordenadores pedagógicos e 6 técnicos pedagógicos.

⁵ EEPESG. José M^a Hugo Rodrigues – Campo Grande, EEPESG Thomaz Barbosa Rangel – Rio Verde, EEPESG Santos Dumont – Costa Rica, EEPESG José Ferreira da Costa, EEPESG Eduardo Batista Amorim – Ribas do Rio Pardo, EEPESG Cel. Felipe de Brum – Amambaí, EEPESG Dr. Fernando Corrêa da Costa – Amambaí. O processo de investigação da presente pesquisa foi desenvolvido em apenas duas dessas oito escolas localizadas no município de Costa Rica.

As escolas foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: a) manifestação de interesse por parte da escola; b) existência de um determinado número de salas de aula, professores e coordenadores pedagógicos; c) baixo índice de aproveitamento dos alunos; e d) previsão de que todas as regiões do Estado fossem atendidas.

Estimava-se que o projeto pudesse ser operacionalizado, em fase experimental, no período de dois anos. A partir de sua avaliação e implementação, constituir-se-ia em proposta pedagógica da escola. Previa-se, após a avaliação, sua implantação em todas as unidades escolares até o final de 1998, incluindo um programa de capacitação de professores.

O projeto sugeriu mudanças no encaminhamento didático-pedagógico do professor, objetivando o efetivo desenvolvimento do Ciclo I e da competência discursiva do aluno, compreendendo a capacidade de ler e escrever com produção de sentido, tornando-o apto a para ampliação e o aprofundamento dessa competência na 3ª e 4ª séries do 1º grau. Para tanto, propôs a organização do trabalho didático tomando o texto como eixo de quatro práticas fundamentais: leitura, produção de textos, análise lingüística e atividades de sistematização para a apropriação do código. O trabalho com o texto deveria ser capaz de possibilitar a apreensão da linguagem escrita na sua natureza real, qual seja, enquanto interação humana, e não apenas enquanto mero instrumento de comunicação. Permitiria também, ao mesmo tempo, a superação do tratamento fragmentado da linguagem e do etapismo correlato ao tratamento.

Nesse quadro, seria incoerente qualquer mecanismo de avaliação que se caracterizasse pelo enfoque de elementos isolados e se processasse em momentos fixos. Assim, a avaliação proposta pelo Projeto TAL teve caráter processual e diagnóstico. Ao longo do trabalho pedagógico, os professores elaboraram relatórios e fichamentos que subsidiaram suas decisões no planejamento das aulas, fornecendo indicativos dos progressos e dificuldades dos alunos. Nesse sentido, a avaliação contribuiu para diagnosticar a prática global, e não apenas parte dela, evidenciando o que precisaria ser redimensionado. Com o apoio da avaliação, o educador estudou, propôs, organizou, observou, entrevistou e

testou seu referencial teórico, como também buscou soluções que asseguram a qualidade de seu trabalho.

Descaracterizou-se, desse modo, a prática da atribuição de conceito ou nota, formalismo com que historicamente se pretende – com um indicador absolutamente abstrato – retratar a aprendizagem do aluno. No intuito de superar tal procedimento, o projeto avaliou o aluno por meio de registro individual (relatório) que acompanhasse o histórico escolar, contendo a análise da situação do aluno e a tomada de decisões frente aos avanços e dificuldades por ele apresentados.

Ao final de dois anos, previa-se que o aluno fosse capaz de ler e escrever (com produção de sentido) o conjunto de textos trabalhados no ciclo. Em relação à produção escrita, considerou-se como referência o progresso demonstrado pelo aluno:

- a) grafia correta das palavras sem relações arbitrárias⁶;
- b) grafia correta das palavras que, embora contivessem relações arbitrárias, eram de uso comum e recorrente nas atividades escolares;
- c) emprego adequado da pontuação para identificar orações afirmativas, exclamativas e interrogativas;
- d) emprego adequado de vírgula nos casos mais simples;
- e) concordâncias verbal e nominal;
- f) emprego adequado de recursos coesivos;
- g) clareza na exposição das idéias do texto, em nível compatível com o Ciclo I;
- h) seqüência lógica do pensamento, em nível compatível com o Ciclo I;

⁶ Relações arbitrárias dizem respeito às letras que representam múltiplos valores ou aos fonemas que podem ser escritos por meio de diferentes letras, por exemplo: o fonema /z/ pode ser grafado como /s/ (casa), /z/ (azar) e /x/ exato; a letra /x/ pode corresponder aos fonemas /z/ (exato), /x/ (enxada), /ks/ (táxi), /s/ (exceto, expresso).

- i) coerência, em nível compatível com o Ciclo I;
- j) unidade temática, em nível compatível com o Ciclo I; e
- k) consistência argumentativa, em nível compatível com o Ciclo I.

Nas áreas do conhecimento, ou seja, em Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Artística e Educação Física, consideraram-se como parâmetros de avaliação os objetivos, conteúdos e metodologias propostos pelas Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado de Educação.

O projeto instituiu a forma de recuperação paralela ao processo de ensino, através da conjugação de atividades complementares específicas em sala de aula e atividades no plantão de atendimento. Não cabendo a forma de recuperação final, o período letivo a ela destinado no calendário da escola foi utilizado para aulas normais nas classes do Ciclo I. Desse modo, não houve dispensa de alunos nesse período, a pretexto de serem considerados mais adiantados.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Trataremos aqui dos principais acontecimentos que antecederam a formulação dos projetos educacionais de alfabetização que pretendiam combater o fracasso escolar, eliminando os problemas de evasão e repetência nas escolas públicas.

O marco inicial foi a realização pela UNESCO da Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe, na Cidade do México, em dezembro de 1979, a qual originou o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe.

O Projeto Principal propunha a realização de ações eficazes para conseguir, antes de 1999, a) propiciar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, oferecendo uma educação geral mínima de 8 a 10 anos; b) eliminar o analfabetismo adulto; e c) melhorar a qualidade dos sistemas de ensino.

Entretanto, a crise econômica que ocorreu na década de 1980 provocou conseqüências lastimáveis para o sistema educacional. Uma delas foi a redução dos gastos públicos em educação. A UNESCO sustenta que

[...] o gasto público em educação nos países da América Latina e Caribe, em seu conjunto, contraiu-se na primeira parte do decênio de 1980, 32.700 milhões de dólares contra 26.600 milhões em 1995, uma redução de 12% em termos nominais e superior a 30% em termos reais. (Ferrero, 1993, p.8)

No final da década de 1980, a UNESCO declarou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização. Em várias reuniões, Emília Ferrero deu a sua contribuição. Apresentou um documento que subsidiou a discussão dos objetivos da alfabetização inicial, na medida em que enfatizava a necessidade de encontrar parâmetros de qualidade da alfabetização e propunha a análise dos mecanismos internos à instituição escolar que contribuíram para o fracasso dos setores sociais que mais dependem da escola para se alfabetizar.

Um acontecimento que teve repercussões visíveis na política educacional, foi a decisão do Banco Mundial de investir na educação básica, em apoio às políticas dos governos. Agora, não somente os organismos internacionais tradicionalmente veiculados à educação (UNESCO, UNICEF) se preocupavam com a educação básica. Em 1990, é firmada a Declaração Mundial de Educação para Todos. Surge uma questão: por que os bancos internacionais mostravam interesse pela educação básica?

O documento da CEPAL-UNESCO assinalou que “a má qualidade da educação primária latino-americana e caribenha refletia-se em elevadas taxas de ingresso tardio na escola, repetência, deserção temporária e deserção definitiva prematura.” (UNESCO, 1982 apud Ferrero, 1993b, p.12)

Cabe ressaltar que a América Latina aceitava como “normal” um fenômeno quase patológico. As taxas de repetência estavam entre as mais altas do mundo, concentrando-se nas primeiras séries. “Com efeito, uma em cada duas crianças repete o primeiro ano e, a cada ano, repetem em média 30% de todos os alunos do ensino básico.” (CEPAL-UNESCO, 1982 apud Ferrero, 1993b, p.12)⁷. A repetência significava que o aluno médio do ensino primário permanecia sete anos no sistema, mas só obtinha aprovação em quatro anos de escolarização.

Ferrero (1993b, p.10) chama a atenção para que não se pode tratar o fracasso escolar numa perspectiva estritamente técnica, “porque a persistência do analfabetismo na região (América Latina) é antes de tudo um problema político (o qual tem sido reconhecido não por uma única tomada de posição política, mas por várias posições políticas contrastantes).”

Comentando esta afirmação Arena (1991, p.16) diz “o problema do Projeto Principal é que não discute as causas da marginalidade das crianças que procuram atender”. Já previa que sua meta fixada de escolarização de todas as crianças em idade escolar não seria atingida no início de 2000, pois a questão não estava circunscrita à Educação. O quadro era determinado por fatores de ordem social, política, cultural e econômica.

Os dados da UNESCO (1982) revelaram que o Brasil ocupa o sétimo lugar em números absolutos de analfabetismo: cerca de dezenove milhões de pessoas. A UNICEF indicou que para cerca de um sexto da população mundial, ou seja, 900 milhões de pessoas, a marcha do progresso está em retrocesso, revelando uma grande ameaça aos avanços obtidos na área social da década anterior. (Silva, 1990)

Não é possível resolver os problemas da educação sem questionar os fatores sociais que os produzem, explica Arena (1991, p.12): “os níveis de pobreza crescem à medida crescem o pagamento da dívida externa e os fortes processos recessivos. E durante esses períodos, os cortes orçamentários atingem principalmente a educação e a saúde [...]”

⁷ Cepal. UNESCO. *Educación y Conocimiento*. O realc: Santiago do Chile, 1982.

Os países credores, de um lado, esmagaram a economia dos países periféricos, associados às burguesias nacionais. Lançaram, nesse processo, milhões e milhões de pessoas em direção ao estado da fome e do analfabetismo. Por outro lado, contribuíram generosamente – via UNESCO – para que fossem desenvolvidos programas continentais de alfabetização.

Nesta pesquisa, teve-se a preocupação traçar um esboço sucinto do projeto continental – o Projeto Principal – para mostrar que, mesmo inconscientes, os educadores envolvidos em projetos educacionais têm como objetivo principal eliminar o problema do fracasso escolar, configurado na repetência e evasão de alunos. Na verdade, vinculam-se ao projeto da Unesco e, sem perceberem, estão inseridos num projeto mais amplo. Conseqüentemente estão contribuindo para o avanço no processo de alfabetização das crianças brasileiras.

2.2 CENÁRIO EDUCACIONAL DE MATO GROSSO DO SUL QUE INFLUENCIOU A IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO POR CICLOS DE APRENDIZAGEM

A análise do contexto histórico possibilitou a compreensão da origem e condições de organização curricular em ciclos de aprendizagem na rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa forma de organização fundamentou-se na concepção política resultante das lutas pela democratização do ensino.

O Governo Estadual peemedebista de 1983⁸ organizou o “I Congresso Estadual de Educação para a Democracia” que reuniu pais de alunos, professores e funcionários administrativos, para a elaboração das diretrizes de um projeto

⁸ O partido do PMDB vence as eleições com a chamada “Frente Democrática”. Assume a administração do Estado o Sr. Wilson B. Martins, cujo governo se caracteriza pela hegemonia do setor liberal conservador da “Frente Democrática”. (Rocha, 1992)

político pedagógico de uma escola que se pretendia democrática. Um trecho do documento enfatiza o exercício da liberdade.

O Brasil vive hoje um processo de abertura democrática, que exige de todos uma postura capaz de consolidá-la através da construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária. A educação deve exercer sua função nesta tarefa, assumindo os valores democráticos e possibilitando ao povo o exercício da liberdade com seus direitos e responsabilidades. (I CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1983, p.5)

Desse Congresso, foram extraídas propostas para a elaboração o II Plano Estadual de Educação para a Democracia (II PEE). Dentre as 159 propostas, encontravam-se as referentes ao direito a greve, a eleição de agentes (eles seriam responsáveis pela vida funcional dos servidores), a escolha de diretores de escola pela comunidade escolar, a um novo Estatuto do Magistério e a uma política de valorização profissional.

O II PEE foi elaborado na gestão do Secretário de Educação Leonardo Nunes da Cunha, em 1985. Parece ter sido o primeiro marco histórico do Estado de Mato Grosso do Sul em direção a uma política educacional preocupada com a universalização e a qualidade de ensino público.

Como observou Ferreira Júnior (1992), houve divergências de opiniões tanto no próprio governo como no movimento sindical. Se, por um lado, alguns membros conservadores do governo diziam que as propostas, eram de cunho comunista e revolucionário, por outro lado, o movimento sindical⁹ não acreditava na autenticidade das propostas, afirmando que elas eram demagógicas e que não passavam de um impacto político. Mas, havia grupos de professores comprometidos com a defesa da escola pública e que acreditavam que as propostas trariam um novo destino para a educação no Estado.

O II PEE apresenta a educação como direito de todos e assegura: “a transmissão do saber universal acumulado no tempo, ou seja, o conteúdo básico

⁹ Movimento sindical organizado FEPROSUL – Federação dos Professores do Mato Grosso do Sul.

necessário à formação da cidadania, como fator de igualdade social, respeitando-se paralelamente, o contexto cultural do educando”.

Observou-se que a política educacional do Estado, diante do II PEE revestia-se, na ocasião, de uma dimensão de cunho democrático, que enfatizava a formação do cidadão crítico e atuante nas mudanças sociais, mas que se mantinha distante da formação do homem que buscava a transformação social. Era preciso atuar na construção de uma sociedade na qual os princípios de igualdade e da solidariedade fossem hegemônicos. A questão da cidadania se limitava ao direito à participação nos pleitos eleitorais, conceito este considerado bastante limitado. Já o resultado próprio da democracia liberal ou regulatória consistia em documentos governamentais.

O II PEE proclamava também a universalização do ensino básico e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas. Essas metas, porém, não foram atingidas, A melhoria do ensino, nos termos como foi proposta, não significavam a solução dos problemas apresentados pela Rede Estadual de Ensino, tais como: diminuição da quantidade de aulas diárias ministradas pelos professores; falta de laboratório e de bibliotecas bem equipadas; e altas taxas de repetência e desistência escolar.

A distância entre os valores democráticos proclamados e a prática escolar permanecia grande. Era ingenuidade acreditar que seria possível uma mudança na política educacional concretizada por força exclusiva de contundentes e calorosas declarações ou, ainda, pelo uso de artifícios legais de iniciativas dos dirigentes da educação.

Dentre as diversas recomendações propostas pelo II PEE, interessa aqui destacar aquela que trazia em seu bojo instruções que acabaram por influenciar a implantação do projeto por ciclos de aprendizagem nas séries iniciais, tema desta dissertação.

[...] atenção prioritária às séries iniciais, com a operacionalização dos projetos 'Reforço à alfabetização e desenvolvimento do processo de alfabetização', incluindo acompanhamento efetivo aos professores dessas séries e a

definição de critérios adequados de promoção da 1ª para a 2ª série, operacionalização de metodologias para pré-escolar baseadas na teoria de Piaget; articulação entre professores de pré-escolar e das 1ª séries, para evitar uma ruptura de metodologia entre os dois níveis de ensino (II PE 1985-1987, p.9-10)

Constatou-se que o II Plano Estadual de Educação para a democracia período 1985-1987 trouxe as diretrizes que acabaram por influenciar a implantação do projeto por ciclos de aprendizagem, nas séries iniciais, ou seja, a implantação do Ciclo Básico no Estado.

O III Plano Estadual de Educação (III PEE de 1988-1991), elaborado no governo Marcelo Miranda Soares, pretendeu dar continuidade aos princípios apresentados no plano anterior (II Plano Estadual de Educação).

O então secretário de educação, Aleixo Paraguaçu dizia dar continuidade à forma dada pelo ex-secretário de educação, Leonardo Nunes da Cunha, de compartilhar o processo de decisão com a comunidade escolar. Do simpósio e congresso estadual A Educação na Escola Pública, realizado em 1988, extraíram-se as propostas e diretrizes que nortearam o III PEE, que, por sua vez, obedeceram às diretrizes gerais do Plano de Ação do governo, cujo planejamento participativo era prioridade.

O documento do Congresso Estadual A Educação na Escola Pública expressava uma preocupação com a necessidade do aumento de vagas nas escolas, como também com a criação de mecanismos para que o aluno permanecesse na escola, apontando a 1ª e 5ª série do 1º grau como as de maior número de desistência e reprovação. Privilegiava, portanto, a democratização do ensino enquanto “permanência na escola”, e não só como acesso a ela.

O III PEE o discurso de defesa da universalização do ensino básico e da valorização do educador, o qual passou a dar-se conta da influência que exercia no movimento sindical e nas ações do governo para a educação neste período. Esse movimento foi liderado pela Federação dos Professores do Mato Grosso do Sul.

Segundo Bittar (1992), esse movimento sindical – rico de mobilizações – obteve ganhos para o setor educacional, como: a) a regulamentação da comissão de valorização do magistério; b) a participação da FEPROSUL no Conselho Estadual de Educação; c) o repasse das contribuições sindicais à FEPROSUL; d) a realização de concurso público para professores; e e) as eleições diretas para diretores de escola (que ocorreram somente na capital do Estado).

O discurso da universalização do ensino que aparece no III PEE, segundo Rocha (1992), está ligado, de um lado, ao crescimento da população urbana no Mato Grosso do Sul, que em 1980 atingiu 67,1%, e, por outro, à necessidade de atingir as populações oriundas das camadas populares, que foram expulsas do campo devido à mecanização da atividade agrícola.

Nogueira (1998) conclui que, das estratégias para a permanência do aluno na escola, o III PEE apontava para a expansão e manutenção da rede física e para a valorização do educador nos aspectos que envolvam carreira, salário, aperfeiçoamento profissional e organização política.

Observa, ainda, que vários termos tornaram-se repetitivos no Plano de Ação do governo (1987-1991), tais como: participação popular, modernização, educação para todos e permanência do aluno na escola. Mas, na verdade, esses termos não significaram mudança na situação precária em que se encontravam as escolas no Estado.

Anota que a expressão “permanência do aluno na escola” fora repetitiva nos documentos governamentais porque em vários momentos esta questão foi tratada contudo, a educação da criança e do jovem não apenas exigia a permanência na escola, era preciso que se atrelasse a essa permanência a qualidade de um atendimento voltado para a aprendizagem que proporcionasse o desenvolvimento do aluno – principalmente de classe popular – de modo a adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à vida cotidiana. Era preciso oferecer condições mínimas de aprendizagem para que este aluno enfrentasse o mundo competitivo do trabalho em pé de igualdade com os jovens das camadas sociais mais favorecidos economicamente. Ficou claro o interesse

implícito da classe dominante de fazer com que os filhos dos trabalhadores apenas passassem pela escola que aprendessem apenas os conteúdos mínimos necessários à formação de mão-de-obra barata suficientes para atender o mercado de trabalho. As crianças e os jovens de classes populares que se serviram unicamente do ensino público para a sua formação intelectual sofreram um processo discriminatório e excludente.

Se o governo colocasse como objetivo o aumento do número de alunos concluintes do 1º e 2º graus, aos olhos dos educadores comprometidos com as classes populares esta proposta seria duvidosa e preocupante, pois não passaria de mais um dos discursos vazios que não levam a lugar algum.

Como não poderia deixar de ser, a realidade sul-mato-grossense refletiu o contexto educacional de âmbito nacional. O discurso do governo em torno da democratização do ensino vinculou-se apenas ao acesso do aluno à escola, decorrente da necessidade de atender o grande contingente de crianças das classes populares, provocado pela concentração urbana a partir dos anos de 1950, o que ocasionou violenta queda da qualidade de ensino. Segundo Portella (1998 apud Borges, 2000, p.14), esse fato resultou no ingresso massivo no magistério de educadores sem formação apropriada e no sucateamento do instrumental didático-pedagógico, sem contar com o despreparo da rede física das escolas para atender esta demanda explosiva de crianças a serem alfabetizadas.

A democratização do ensino, enquanto atendimento quantitativo, por si só não basta. É preciso muito mais para garantir a todos o acesso, a permanência e a aprendizagem. A universalização deve ser acompanhada de mudanças qualitativas na organização e no funcionamento das escolas, para estas pudessem favorecer a permanência dos alunos, para que concluíssem o ensino fundamental, porém garantir também uma escola de qualidade com profissionais competentes, com conhecimentos técnicos, críticos e criativos, capazes de articular o conhecimento científico ao cotidiano da sala de aula, construtores da práxis, comprometidos com a formação política de seus alunos. Democratizar o ensino apenas expandido a rede escolar, mantendo a escola inalterada no seu

padrão elitista, significa, na verdade, efetivar a produção da desigualdade e do fracasso escolar no interior da escola.

Freire (1991, p.21) aborda esta contradição da quantidade versus qualidade como desafio da escola pública e popular, ressaltando:

Não me parece possível escapar ao desafio dos déficits que a educação brasileira experimenta. De um lado o quantitativo com a insuficiência de escolas para atender a demanda, do outro o qualitativo com a inadequacidade do currículo [...] É impossível atacar um desses déficits, sem despertar a consciência do outro [...] Se melhorar a escola, mudando sua cara, amplia-se à procura por ela; se se amplia a capacidade de atendimento, cedo ou tarde haverá pressão no sentido da mudança do perfil da escola.

Não há como tratar da escola pública de qualidade sem atentar para o quesito da quantidade, o que, no entanto, exigiria dos responsáveis investimentos que nem sempre estariam dispostos a assumir.

Dois acontecimentos sinalizam no cenário educacional de Mato Grosso do Sul indícios de uma política educacional que se aproximam de uma proposta de alfabetização organizada por ciclos de aprendizagem: o II PEE (Educação para Democracia) durante o governo Wilson Barbosa Martins, no período de 1985-1987; e o III PEE (A Educação na Escola Pública), elaborado no governo Marcelo Miranda Soares, no período de 1988-1991.

O contexto que instituiu o Ciclo Básico de aprendizagem no Estado do Mato Grosso do Sul decorreu: a) da movimentação em torno da democratização da escola; b) das discussões sobre os problemas da evasão e repetência escolar; e c) da metodologia da alfabetização, nas séries iniciais do 1º grau.

CAPÍTULO 3 – UMA ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA

O estudo de caso aqui desenvolvido, de natureza qualitativa, pretendeu atingir um nível de conhecimento aprofundado sobre a experiência de ciclo de aprendizagem nas séries iniciais – Projeto TAL –, como forma de superar o desafio do fracasso escolar. O projeto compreendeu os anos de 1996 e 1997, período que coincidiu com a realização desta pesquisa. Analisar as circunstâncias em que o projeto foi instituído, seus fundamentos filosóficos e metodológicos, a opinião dos sujeitos envolvidos no processo, suas ações, e, conseqüentemente, os resultados dessa experiência têm sido considerados um desafio para um educador comprometido com o destino da educação pública e atenta ao problema do analfabetismo no Brasil e à qualidade da alfabetização. Desejou-se, pois, investigar como Projeto TAL enfrentou o problema do fracasso escolar que persiste nas séries iniciais, mais precisamente no processo de alfabetização, configurado nas formas de evasão e repetência, que envolvem principalmente os alunos das escolas públicas.

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), apresenta características distintas, tais como: visa à descoberta de algo interessante; enfatiza a “interpretação ou contexto”; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informações; revela experiência e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social; e utiliza em seus relatos uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O fato de a pesquisa tratar de um caso isolado desenvolvido em um dos inúmeros municípios do Brasil que enfrentam o problema do fracasso escolar e caminham em busca de alternativas para solucioná-lo, não a torna de menor valor. De modo particular poderá contribuir para o avanço do estudo do processo de alfabetização das crianças brasileiras.

Segundo a natureza do estudo, não se trata de exibir características estruturais que requeiram comparações entre os dados apurados e as conclusões que se pôde chegar. Diferentemente, o estudo visou mais à compreensão do que acontece em um pequeno grupo do que às explicações de um fenômeno social mais abrangente.

Segundo Freire (1975, p.54), “[...] nenhum pesquisador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado e desafiado.” Essa problematização e desafio de que fala Freire foram a razão impulsionadora da pesquisa, no sentido de investigar essa experiência pedagógica de alfabetização em ciclos de aprendizagem tida como uma alternativa para resolver a problemática da educação relacionada ao fracasso escolar. A crença nessa proposta foi considerada pelo pesquisador como o eixo norteador da pesquisa.

No estudo de caso realizado, os dados qualitativos foram tão aceitáveis quanto os dados objetivos numéricos. Não foram descartados os dados quantitativos que poderiam ser utilizados, visto que eles se revelaram necessários. No entanto, a análise priorizou a interpretação, e não a mensuração, por acreditar que a compreensão da realidade a ser investigada não esteve relacionada a fenômenos imutáveis, mas sim às relações que os educadores elaboraram em suas ações, no seu “fazer pedagógico.”

A posição da pesquisadora foi de alguém dentro do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, compreendendo o sentido dado à suas ações. Pois na ocasião da implantação e execução do projeto TAL encontrava-se como coordenadora pedagógica em uma das escolas selecionadas para desenvolver o projeto. Mesmo não sendo da sua responsabilidade acompanhar e coordenar as séries iniciais do ensino fundamental, acompanhava indiretamente toda a movimentação e as mudanças ocasionadas com a implantação do projeto de alfabetização. A prática de alfabetização sempre foi considerada por ela um assunto instigante e desafiador.

O fato de a pesquisadora, fazer parte, mesmo indiretamente, do contexto cultural e social em que se realizou a pesquisa evidencia a

impossibilidade de pensa-la neutra e apolítica. Alves (1999) afirma que “todo ato de pesquisa é um ato político” e que não se pode estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda.

A opção da pesquisadora em dar relevância à qualidade durante a investigação e a própria exposição deve-se ao fato de tratar a pesquisa com o rigor da ciência de matriz dialética. Subentende-se que a natureza da pesquisa do estudo de caso implicava a participação da pesquisadora enquanto se tornava sujeito da pesquisa pois a definição da problemática pesquisada, foi influenciada pela sua visão social de mundo, do homem e da sociedade, da atitude diante dos fenômenos observados e a da preocupação em compreendê-los.

A pesquisa qualitativa exige do pesquisador o cuidado de explicitar a subjetividade inerente a toda observação realizada durante o desenvolvimento da investigação. A preocupação consiste justamente em ser persistente na vigilância para procurar explicitar aquilo que não está aparente – o não visível, o não dito – aquilo que estava nos sentimentos, expressos nas ações cotidianas dos atores sociais do processo educacional que está sendo investigado. Consciente de estar convivendo com o risco da fidelidade, tem-se que a validade da pesquisa consiste em alcançar o consenso em relação à veracidade daquilo apreendido e relatado. Por isso, espera-se que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade seja aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis.

Ao investigar uma experiência pedagógica de alfabetização – reorganização da aprendizagem em ciclos – como uma possível alternativa para superar o fracasso escolar, considerou-se o seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. O estudo realizou-se numa perspectiva essencialmente crítica, com o intuito de desvendar não apenas o conflito de interpretação, mas também o conflito de interesses, desmascaram o pressuposto da neutralidade.

Desejou-se analisar este fenômeno sob a ótica do materialismo histórico a qual permitisse “elucidar as relações do fenômeno educativo com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as condições da prática profissional do educador” (Gamboa, 1989 apud Arena, 1991, p.72). Para

contextualizar historicamente a realidade educacional de modo a compreender o fenômeno estudado, foram analisados os cenários políticos que influenciaram o estudo Ciclo Básico. Da mesma forma, foram retomadas as questões políticas mais gerais de âmbito nacional, objetivando esclarecer a realidade em sua totalidade concreta. Foi preciso compreender que a realidade não se dá a conhecer imediatamente. Entendeu-se que contextualizar a pesquisa é fundamental. Na verdade, propôs-se o chamado “movimento dialético da pesquisa” para a autêntica apreensão da realidade, ao contrário do que postulam outras concepções metodológicas.¹⁰

O fenômeno foi compreendido, determinado e produzido em sua contextualização histórica em meio às relações sociais existentes. O movimento do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno configurou o movimento da parte para o todo e do todo pela parte. O que caracterizou o método dialético foi o movimento que vai da totalidade para a contradição, e desta para a totalidade; do objeto para o sujeito, e deste para o objeto. Procurou-se observar que:

[...] o movimento dialético do pensamento parte do empírico para o concreto, e uma vez claramente estabelecido os conceitos, com o recurso da teoria, volta ao empírico para compreendê-lo, em toda a complexidade de suas determinações. (Franco, 1988, p.78).

Houve a preocupação constante do pesquisador em procurar a raiz dos fenômenos, a sua essência, para evitar o “mundo das aparências, o mundo da pseudoconcreticidade”, superando esse risco a partir dos dados empíricos e eliminando a aparência para, através da abstração, chegar ao concreto e compreender a essência dos fenômenos, o seu movimento real.

A postura diante dos fenômenos sociais procurou o suporte do materialismo histórico pois reivindicou a matriz histórica que se fundamenta no

¹⁰ A expressão “concepções metodológicas empírico-analíticas” tem a causalidade como eixo da explicação científica e fenomenológica-hemenêutica quando predomina a ausência da preocupação com a historicidade por desconsiderar sua importância e necessidade. (Apontamentos de aula da disciplina Pesquisa em Educação – Programa de Mestrado/UCDB – Campo Grande, set. 1994, p.12, material mimeografado)

caráter histórico do homem ou seja: sua determinação social. Pretendeu a luz desse pressuposto, acenar com uma mudança radical na ótica da alfabetização. O método procurou ver o objeto nas suas relações diacrônicas e sincrônicas, o seu caráter histórico, as suas relações com o atual momento histórico e suas relações com o próprio sujeito.

3.1 AS ESCOLAS ESTUDADAS

O Projeto TAL abrangeu oito escolas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul, envolvendo 2.042 alunos, 91 professores, 11 coordenadores pedagógicos e 6 técnicos pedagógicos.

O estudo de caso desenvolvido focalizou as duas escolas estaduais localizadas no município de Costa Rica: Escola Estadual José Ferreira da Costa e Escola Santos Dumont. O quadro 1 mostra a distribuição dos sujeitos pesquisados, por escola e por série, envolvidos no Projeto TAL no Município de Costa Rica.

Quadro 1: Demonstrativo das escolas, níveis de ensino, número de alunos de professores, de pais e de coordenadores. Costa Rica, 1996

| Escola | Professores | | | | Alunos | | | | Pais | | | | Coordenadores | Sub-total |
|-----------------------------|-------------|----------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|---------------|-----------|
| | Pré | 1ª | 2ª | Tt | Pré | 1ª | 2ª | Tt | Pré | 1ª | 2ª | Tt | | |
| E. E. Santos Dumont | 2 | 3 | 2 | 7 | 35 | 71 | 63 | 169 | 35 | 67 | 50 | 152 | 2 | 2 |
| E.E. José Ferreira da Costa | 2 | 5 | 4 | 11 | 46 | 138 | 124 | 308 | 46 | 129 | 111 | 286 | 2 | 2 |
| TOTAL | 4 | 8 | 6 | 18 | 81 | 209 | 187 | 477 | 80 | 196 | 161 | 438 | 4 | 4 |

Fonte: SED/MS

Quadro 2: Demonstrativo do número de técnicos pedagógicos envolvidos com o projeto TAL – Costa Rica, 1996.

| ÓRGÃOS | TÉCNICOS |
|--|-----------------|
| Núcleo Educacional de Costa Rica – NE 68 | 1 |
| Núcleo de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação | 3 |
| Total | 4 |

Fonte: SED/MS, 1999

3.2 QUADRO DE PARTICIPANTES

Os dezoito professores que participaram do Projeto TAL, nas duas escolas, possuíam experiência de magistério que variava de 8 a 23 anos. Exerciam suas atividades como alfabetizadores nas séries iniciais. Apenas um deles, na época, não tinha o nível de graduação. Todos haviam feito o magistério de 1º grau o (antigo Normal) e a graduação em Pedagogia.

Dentre os 40 pais entrevistados, apenas 1 possuía nível de escolaridade superior. Das mães, 4 haviam feito o magistério, porém não o exerciam, e 23 tinham o primeiro grau incompleto. Os 12 pais restantes eram analfabetos.

Três professoras que atuavam na época como técnicas da Secretaria de Educação atualmente ocupam outras funções na SED. Duas delas são mestres em Educação.

O técnico do Núcleo Educacional não era mais funcionário público do Estado de Mato Grosso do Sul; era Mestrando e atuava como professor de graduação em uma faculdade do Estado de Goiás.

3.3 ÁREA GEOGRÁFICA

O município de Costa Rica, localizado no nordeste do Estado do Mato Grosso do Sul, é conhecido como “Paraíso das Águas” pelas suas belezas naturais. Possui 15.475 habitantes e conta com duas escolas particulares, quatro municipais e três estaduais, uma delas localizada no Distrito de Paraíso, a qual não foi escolhida para a implantação do projeto por não atender aos critérios estabelecidos pela SED, já mencionados no segundo capítulo.

3.4 OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação ocorreu em três momentos distintos e complementares.

- Primeiro momento: período preparatório – consistiu de uma entrevista informal coletiva e de algumas providências administrativas para conseguir autorização e anuência para a realização da pesquisa.
- Segundo momento: fase sistemática da coleta de dados propriamente dita – foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) leituras de documentos;
- b) consultas ao IBGE;
- c) entrevistas individuais com os técnicos da SED, coordenadores pedagógicos do NE, professores e pais dos alunos; e
- d) análise de produções de alunos.

- Terceiro momento: fase de sistematização e análise dos dados – o pesquisador utilizou-se dos procedimentos de análise de

conteúdo recomendado por Bardin (1997), valendo-se da técnica de análise de respostas a questões abertas, que consistiram no tipo clássico e muito conhecido de análise de conteúdo do tipo classificatório. Foram examinadas as respostas de um inquérito que explora as relações que o sujeito da pesquisa mantém com o objeto a ser investigado.

Uma entrevista coletiva inicial ocorreu no momento preparatório para averiguar o interesse do grupo pela pesquisa e sentir o nível de colaboração que o pesquisador poderia obter na investigação do problema.

Para essa entrevista coletiva, os professores receberam um convite especial para uma tarde de encontro. Foi explicado que o objetivo era reviver as memórias relativas à implantação e execução do Projeto TAL, no qual haviam trabalhado, a fim de colher informações gerais que pudessem subsidiar uma pesquisa de alfabetização por ciclos de aprendizagem.

A experiência foi interessante. Criou-se uma certa ansiedade e expectativa tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa (os entrevistados). Houve incerteza por parte do pesquisador se aquela situação iria fornecer um número razoável de informações referentes ao fazer pedagógico do professor e reunir evidências que permitissem detectar as posições contrárias e favoráveis ao Projeto TAL. Considerou-se que esses eram os objetivos específicos a serem atingidos. Para a surpresa do pesquisador, este foi considerado um dos momentos mais ricos da pesquisa. Os professores estavam abertos à discussão e se notou um interesse latente deles pelo o objeto a ser investigado. As preocupações com a alfabetização eram motivo de inquietações que incomodavam não apenas o pesquisador como também os professores que atuavam nas séries iniciais. A discussão iniciou-se após a leitura da reportagem da revista *Isto É Ensino Reprovado* (2000) (Anexo 5), e da reportagem da Folha de S.Paulo "*Ensino por série é retomado em escolas mineiras*" (2000, Folha de S.Paulo, 17 de maio, p.C6) (Anexo 6). Instalou-se um princípio de diálogo, o que provocou uma discussão entre posições contrárias às hipóteses levantadas e

debatidas. Isso veio confirmar que “ser pesquisador é ter sempre uma postura interrogativa. O pesquisador acha perguntas porque o mundo oferece respostas.” (Soares apud Arena, 1991, p.78)

As discussões foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Essa experiência de entrevista coletiva alcançou seu objetivo, visto que da discussão provocada pelo pesquisador surgiu o conflito de opiniões a respeito do posicionamento dos professores frente ao objetivo de estudo, ou seja, a aceitação e a resistência à experiência de ciclos de aprendizagem. A aprovação automática de uma série para outra, eliminando a repetência, foi amplamente discutida no debate provocado. O pesquisador, durante a entrevista, problematizava o assunto, inspirado e motivado pela fala de Freire (1975, p.51) que dizia: “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizado, critica e criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação.”

Outra informação coletada nessa entrevista foi o desabafo espontâneo dos professores quando discutiram as dificuldades, impasses e limitações que encontraram na fase de expansão dos ciclos de aprendizagem no ano de 1998.

Ainda nesse período preparatório, que antecedeu os procedimentos sistemáticos da investigação, marcou-se uma audiência com os diretores dos dois estabelecimentos de ensino para que pudessem prestar esclarecimentos a respeito da pesquisa e para mostrar-lhes a necessidade do acesso à escola para colher toda e qualquer informação que pudesse favorecer o desenvolvimento da pesquisa como: acesso aos dados da secretaria, diários de classe, livro de ponto do professor e pasta de matrícula dos alunos, bem como o estabelecimento de contato com os pais, alunos e coordenadores.

Após esse período preparatório, iniciou-se a leitura dos documentos. Os dados foram obtidos nos arquivos das escolas estaduais e nos arquivos da SED. Consistiam de: decretos, parecer do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul sobre o Projeto TAL – Travessia, Arte e Letramento, e relatórios dos técnicos da SED.

A leitura e o estudo da parte teórica do Projeto TAL serviram para esclarecer o porquê de sua elaboração e implantação, quais eram suas propostas, que objetivos a sua metodologia pretendia atingir, qual era a sua abrangência e se havia perspectiva de expansão. Pretendia-se, além de informações, verificar, posteriormente, através das observações e entrevistas, se na prática haviam sido assegurados e garantidos os mecanismos e os recursos humanos e materiais para a execução do projeto; ou seja, apurar o distanciamento entre as intenções e a ação, além de fornecer conhecimentos necessários para dominar o objeto a ser investigado.

Tornou-se necessário fazer a leitura da bibliografia indicada no projeto, em especial alguns escritos da Dra. Lígia Regina Klein, consultora do Projeto TAL, para compreender as mudanças no encaminhamento didático-pedagógico do professor, cujo objetivo era promover o desenvolvimento da competência discursiva do aluno e de sua capacidade de ler e escrever com produção de sentido.

Para entender a forma como o professor desenvolveu a proposta em sala de aula, o estudo da bibliografia (p.156) utilizada pela equipe técnica da SED para a elaboração do projeto, juntamente com o material que subsidiou o trabalho de alfabetização em sala de aula, distribuído aos professores.

Foi feito o estudo dos seguintes documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado: a) Resolução/SED n.1098 de 02 de abril de 1996 (Anexo 7); b) Deliberação/CEE n.4425, de 15 de dezembro de 1995 (Anexo 4); c) Deliberação/CEE n.4608, de 17 de dezembro de 1996 (Anexo 8); e d) Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Esses documentos ajudaram a compreensão dos passos da implantação do projeto. Enfatizou-se a leitura e análise do relatório n.2, de março de 1995 a janeiro de 1997, organizado pela equipe técnica da SED-MS. Com esse percurso, foi possível acompanhar as atividades realizadas em sua fase de elaboração e implantação, bem como o resultado do rendimento dos alunos no ano de 1996 e a proposta de expansão.

Um levantamento bibliográfico referente ao contexto histórico e às políticas educacionais foi realizado para permitir a compreensão dos discursos

governamentais da universalização e democratização do ensino, o que possibilitou ao pesquisador enxergar o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da organização, bem assim a vivência da educação escolar como característica das mudanças pretendidas com o Projeto TAL.

A consulta dos dados estatísticos do IBGE e da Secretaria das escolas envolvidas forneceu dados importantes quanto à movimentação dos alunos nos anos de 1994 a 1996 (Anexo 10). Elaboraram-se tabelas que facilitaram a visualização.

A pesquisa em questão procurou realizar o levantamento de dados e informações que expressassem as vivências dos sujeitos diretamente envolvidos com a elaboração, implantação e execução do Projeto TAL. Isto é, os técnicos da SED, o técnico pedagógico do Núcleo Educacional do município, professores e coordenadores pedagógicos da escola, e os pais dos alunos. Todos esses sujeitos foram entrevistados individualmente.

As entrevistas foram reestruturadas em roteiros específicos para cada segmento dos sujeitos. A coleta de dados estava destinada a levantar o maior número possível de informações referentes ao Projeto TAL como um todo e a reunir evidências que permitissem delimitar as práticas, problemas e possibilidades dessa experiência. O objetivo foi dimensionar o resultado dessa experiência pedagógica em ciclos de aprendizagem no interior do cotidiano escolar e, em particular, na comunidade escolar, de modo a responder as perguntas diretrizes: qual é a avaliação que os professores, pais e coordenadores fazem a respeito dessa experiência? Existe resistência ao projeto? O aluno que concluiu o Ciclo I acompanhou de forma esperada a 3ª série? Quais foram os pré-requisitos considerados necessários para o aluno concluir esse ciclo e iniciar outro?

As entrevistas foram realizadas nas residências das professoras, algumas no período noturno e outras nos finais de semana. Com exceção de quatro professoras que se aposentaram em 1999 e 2000, as demais continuaram nas mesmas escolas, trabalhando em período integral e, às vezes, acumulando

um terceiro período em escolas particulares. O roteiro das entrevistas realizadas com os professores encontra-se no Anexo 11.

Para realizar as entrevistas com a equipe técnica da SED responsável pela elaboração, implantação e acompanhamento do projeto, denominada como Grupo de Pilotagem (GP), foi realizada uma consulta no setor de recursos humanos daquele órgão para localizá-los. Apenas uma das participantes se encontrava no mesmo departamento do Ensino Fundamental. Ela atualmente assume a responsabilidade pelo projeto PROFA (Programa de Formação Continuada do Professor). Outra continua na SED, mas em outro setor. Era uma das que compunham a equipe que trabalhava com a educação de jovens e adultos. A última foi localizada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Todas as três mostram-se receptivas a dar as informações solicitadas. O roteiro encontra-se no Anexo 12.

Essas entrevistas foram importantes para ajudar a entender o conteúdo de alguns documentos produzidos pela SED nos anos de 1996 e 1997, principalmente, sobre como e de que forma ocorreu a implantação por decreto dos Ciclos Básico em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, já que evidências mostravam que não ocorreu da maneira como havia sido planejado na proposta de expansão do projeto.

Realizou-se a entrevista com o técnico pedagógico de ensino do Núcleo Educacional¹¹ ao qual as duas escolas se encontravam jurisdicionadas. Esse funcionário compunha o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP). A entrevista também foi do tipo semi-estruturado. O roteiro (Anexo 14) girava em torno de questões específicas da pesquisa para completar o entendimento de documentos e colher dados mais fidedignos possíveis quanto aos impasses e dificuldades percebidos na execução do projeto, em razão de este técnico pedagógico ter estado mais próximo dos professores. Era de sua responsabilidade coordenar e assessorar o processo de ensino-aprendizagem das classes de alfabetização,

¹¹ Núcleo Educacional (NE), funcionava como uma extensão da Secretaria de Educação nos municípios, e tinha a finalidade de subsidiar as unidades escolares nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico.

encaminhar ao Grupo de Pilotagem (GP)¹² os relatórios bimestrais das atividades pedagógicas das turmas de alfabetização e dar parecer nos registros individuais de avaliação dos alunos.

O entrevistador destacou a importância do caráter de interação proporcionado pela entrevista, decisivo para a obtenção de dados mais exatos e fidedignos para caracterizar a posição de todos os entrevistados a respeito do Projeto TAL. Sendo as entrevistas do tipo semi-estruturada, tornou-se possível o estabelecimento de um diálogo profundo e de um clima de confiança e aceitação, com base nas características individuais de cada entrevistado, a partir da adaptação do roteiro básico das questões.

Para investigar a opinião dos pais em relação ao projeto foi entrevistado um total de quarenta, aproximadamente 10% de todo o universo dos pais e mães das crianças atingidas pelo projeto. A forma de registro dessas entrevistas foi diferente das demais: não houve gravação; apenas a anotação do que iam dizendo.

Os pais dos alunos foram escolhidos aleatoriamente, através da consulta aos registros de matrícula da secretaria das duas escolas. Foram selecionados vinte pais de cada escola. Elaborou-se um cronograma de visitas às suas residências, tendo sido todos avisados através de seus filhos, que lhes levaram uma carta explicando o objetivo e a relevância da entrevista, o sigilo das informações e a sua utilização para fins específicos de pesquisa. Os seus filhos foram encontrados na 5ª, 6ª e 7ª séries do ensino fundamental. Os alunos também foram úteis no sentido de confirmar os endereços, dar referências e informar os horários que o entrevistador poderia ser recebido. Alguns dos pais sorteados tiveram que ser substituídos pelo fato de morarem em fazendas distantes da cidade.

Utilizou-se, a princípio, um roteiro de entrevista piloto com três pais, para melhor adequação da técnica de coleta de dados e também para verificação

¹² Grupo de Pilotagem (GP) constituído pelos técnicos da SED. Suas atribuições eram de avaliar e acompanhar as ações dos profissionais envolvidos no projeto, como também produzir documentos de orientação teórico-metodológica e material didático para subsidiar o trabalho do professor.

de possíveis problemas de linguagem empregada pelo entrevistador. De fato, percebeu-se dificuldade de compreensão de algumas das questões formuladas, o que tornou necessário fazer a adaptação para uma linguagem mais do cotidiano, de fácil compreensão. Em síntese, os questionamentos procuraram focar a avaliação que os pais faziam sobre reprovação e da promoção automática de uma série para outra; sobre o que pensavam da forma de avaliação do projeto; e sobre a falta de provas escritas e a maneira como a professora havia conduzido o processo da alfabetização; compreendendo desde a não utilização do manual didático até o tipo de atividades e exercícios que utilizava.

Os roteiros das entrevistas (Anexos, 11 a 15) tornaram-se necessários, para atender a flexibilidade exigida de modo que ocorresse um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Lüdke e André (1986) explicam que esse tipo de entrevista é adequado às pesquisas educacionais, por possibilitar ao pesquisador compreender com maior precisão as informações fornecidas pelos entrevistados.

Outro procedimento importante foi o estudo das produções realizadas pelos alunos, como: textos, registros fotográficos, cadernos escolares, recortes de jornais e registros de depoimentos de pais, realizados nos anos em que realizou-se o projeto. Esse material foi fornecido pela coordenadora pedagógica da escola Estadual “Santos Dumont”, na ocasião das entrevistas realizadas em Campo Grande, por solicitação do entrevistador.

O estudo das produções dos alunos ajudou na investigação, pois houve a preocupação em extrair o maior número possível de dados acerca do tipo de atividade que o professor solicitava, do nível de conhecimento dos alunos através de suas produções e até mesmo do grau de dificuldade que eles tinham.

Para os procedimentos de análise dos dados, a pesquisa valeu-se da análise de conteúdo das respostas a questões abertas, apoiada em Bardin (1997, p.9). Foi escolhida pela pesquisadora em função da objetividade e concisão apresentadas. No trecho, abaixo, a autora enfatiza a importância do exercício da desocultação que se deve operar:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de desocultação, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar e justifica sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por essa dupla leitura onde a segunda leitura se substitui à leitura 'normal' do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião.

Bardin (1997) mostra a polaridade da atitude do pesquisador que se utiliza do recurso da análise de conteúdo. Por um lado, fica na objetividade da análise dos dados quantitativos e do discurso, tal como um “espião” que pesquisa o “não-dito” na objetividade; por outro, entra no mundo subjetivo do sujeito que fala, tentando descobrir, através de uma análise qualitativa, a rede que tece e segura os pensamentos transcritos no texto. Segundo Bardin (1997), é nessa segunda postura que o pesquisador demonstra seu potencial de investigação, pois não se satisfaz com aquilo que “aparentemente” está ali demonstrado. É preciso que se tenha paciência para desocultar, para trazer à tona o contexto que vai dar sentido ao texto, sem entretanto perder o rigor científico.

Bardin (1997, p.31) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” O pesquisador, no papel de analista tem como meta inferir, a partir dos dados analisados no relato, considerações a respeito do tema que possam, de alguma forma, enriquecer a interpretação da produção em análise. O pesquisador utiliza-se do processo dedutivo ou inferencial, que a partir da análise dos dados ou indicadores permite chegar a determinadas conclusões.

Analisar o conteúdo é um trabalho exaustivo e nada fácil. Exige saberes e habilidades mais complexas, que dizem respeito à construção da ciência da natureza e do espírito. Exige também que o investigador apele para instrumentos de investigação, recusando, desta forma, a compreensão espontânea de fatos. Tornando-se, por isso, desconfiado e inclinado a ir além das evidências. Essa atitude de vigilância crítica exige o emprego de “técnicas de ruptura”, que, segundo Bardin (1997), querem dizer “não à leitura simples do real”,

não se esquecendo da razão no uso dos instrumentos metodológicos, ultrapassando as incertezas, enriquecendo pela leitura e tentando ir além das aparências.

A repetição exaustiva da leitura dos conteúdos das entrevistas transcritas tornou-se necessária para que viesse sanar a preocupação, estabelecida a todo o momento, de captar nas entrelinhas a profundidade dos significados. Esse exercício possibilitou alcançar com mais profundidade as interpretações das leituras.

A análise das entrevistas iniciou-se no momento em que foram transcritas as gravações, o que oportunizou uma leitura “flutuante”, com a intenção de apenas tomar conhecimento geral da totalidade dos diversos segmentos entrevistados.

No segundo momento, a leitura foi direcionada para a classificação das respostas e organização dos dados.

Somente na terceira leitura, já com a matriz para análise de conteúdo em mão – foi possível fazer a leitura com “olhos investigadores”, buscando situar as informações dos sujeitos em categorias, conforme os objetivos da pesquisa.

Portanto, a análise do conjunto de dados partiu da apuração de dois pressupostos metodológicos fundamentais: primeiro, sistematizar todas as informações, para que fosse possível definir o fenômeno pesquisado a partir das suas múltiplas relações com o contexto histórico; e segundo, determinar as evidências que possibilitassem definir a dimensão que o fenômeno pedagógico tomou, quanto à sua aplicação nas escolas estaduais do município de Costa Rica.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os dados obtidos através da análise de documentos e da aplicação de entrevistas, os quais foram organizados em categorias sistematizadas, considerando-se os objetivos da presente pesquisa. Ao todo, foram elencadas sete categorias, que constituíram a síntese dos conteúdos extraídos das entrevistas realizadas. A discussão dos resultados aparece logo após a apresentação dos dados, segundo cada segmento de sujeito. Há, porém situações em que nem todos os segmentos dos sujeitos foram envolvidos, no entanto, não serão considerados em algumas situações.

As categorias foram numeradas de 1 a 7 e serão apresentadas e discutidas nesta seqüência. O Quadro 2 discrimina as categorias a serem analisadas.

Quadro 3: Categorias dos dados e objetivos da pesquisa – Costa Rica, 2001

| Objetivos da pesquisa | Categoria |
|--|--|
| - Verificar as razões que deram origem à implantação do projeto experimental de alfabetização em ciclos de aprendizagem. - Verificar qual era sua finalidade. | 1- Origem e finalidade do projeto |
| - Verificar o que mudou na prática de alfabetização e do fazer pedagógico do professor. - Verificar as mudanças no processo de avaliação. | 2- Processo de ensino-aprendizagem no projeto |
| - Verificar o posicionamento dos pais e professores frente ao projeto. | 3- Aceitação e resistência |
| - Verificar a opinião dos pais a respeito da reprovação: as razões que levam à reprovação. | 4- Percepção dos pais em relação à reprovação |
| - Verificar as dificuldades, impasses e limitações que os técnicos, coordenadores e professores encontraram no desenvolvimento da experiência pedagógica. | 5- Dificuldades, impasses e limitações da aplicação do Projeto TAL |

| | |
|---|--------------------------|
| - Verificar a participação dos pais no projeto. | 6- Participação dos pais |
| - Verificar, segundo a opinião dos professores, técnicos, coordenadores pedagógicos e pais, o resultado da experiência da aprendizagem em ciclos. | 7- Avaliação do projeto |

Fonte: Pesquisa Realizada

4.1 ORIGEM E FINALIDADE DO PROJETO

Além de estudar a proposta metodológica do projeto foi preciso investigar a origem da sua implantação, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do propósito político do governo estadual para com o projeto. A tabela abaixo apresenta as razões, segundo a opinião dos sujeitos envolvidos, que justificam sua origem e finalidade.

Tabela 1: Razões que justificam a criação do Projeto TAL, na opinião dos atores envolvidos – Costa Rica, 2001

| Razões | Frequência | | | | |
|--|-------------|----------|----------|-------------------|-----------|
| | Professores | Técnicos | TPN | Coord. Pedagógico | Total |
| Enfrentamento do fracasso escolar: repetência e evasão | 16 | 3 | - | 1 | 20 |
| Deficiência no processo de alfabetização | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 |
| Formação do cidadão | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Renovação do ensino | 5 | - | 1 | - | 6 |
| Intenção política | 1 | - | - | - | 1 |
| Total | 26 | 6 | 3 | 3 | 38 |

Fonte: Pesquisa Realizada

Todos os sujeitos envolvidos diretamente no desenvolvimento do Projeto TAL apresentaram razões para justificar a sua criação. Foram elencadas cinco razões que levaram à implantação deste projeto piloto de alfabetização. Houve casos em que os sujeitos fizeram mais de uma menção.

Pela análise da Tabela 1, observa-se que o item *Enfrentamento do fracasso escolar: repetência e evasão* recebeu 53% das citações, deixando de ser citado apenas por dois professores e o representante do Núcleo Educacional.

O projeto tinha como desafio eliminar, num prazo de dois anos, a reprovação e evasão nas escolas a ele submetidas, sem prejuízo para a qualidade do ensino. Esse objetivo parece ter sido assimilado por quase todos os sujeitos entrevistados.

A preocupação com o enfrentamento do fracasso escolar é pertinente não apenas em nível de Brasil, mas também, principalmente, em nível de Estado. Segundo dados estatísticos do IBGE em 1994, o índice de evasão e de repetência na 1ª e 2ª séries, chegaram 13,42% e 30,92%, respectivamente. Os gráficos do movimento e rendimento escolar dos alunos das escolas estaduais do município evidenciam também um alto índice de reprovação e repetência. Em 1994, na Escola Santos Dumont, de 76 alunos matriculados na 1ª série, vinte deles evadiram-se e 17 reprovaram. Na Escola José Ferreira da Costa, matricularam-se em 1994, 170 alunos na 1ª série, sendo que 29 evadiram e 25 foram reprovados (Anexo 10).

Através das entrevistas com as técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação, foi possível compreender que o Projeto TAL fundamentou-se no princípio de que a mudança radical na metodologia de ensino e a reorganização do currículo contribuiriam para solucionar o problema da repetência e da evasão, como também elevar o nível de ensino, melhorar a qualidade da leitura e da escrita dos alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Pode-se perceber dois motivos que justificam a implantação do projeto TAL. Um negativo que diz respeito à superação da repetência e evasão, o outro,

positivo que pretendeu buscar a qualidade do ensino. Este último parece ter sido melhor compreendido pelos técnicos.

O fundamento pedagógico político do projeto manifestava-se no entendimento de que mudando a organização tradicional do currículo escolar – relação professor x aluno, a metodologia de ensino, o sistema de avaliação e, principalmente, a organização escolar em ciclos – combater-se-ia o verdadeiro motivo que excluía a criança do sistema educacional.

Citaram-se a seguir alguns depoimentos que comprovam essas constatações:

“O projeto vinha para resolver a questão básica da evasão e repetência no período inicial da escolaridade. Visava dar outro caráter para a alfabetização, modificar aquela metodologia, aquela forma que a rede estadual utilizava para alfabetizar. Tinha como missão [projeto] modificar a forma como o professor trabalhava a alfabetização.” (TP.3)

“[...] Discutíamos uma nova forma de alfabetização, numa perspectiva voltada para a formação e valorização do indivíduo. Discutíamos uma nova postura de alfabetização nas bases do letramento.” (TNE)

“O projeto tinha um fundamento próprio, que era assegurado no seu próprio título: Travessia, Arte e Letramento. Nós prevíamos uma alfabetização nas bases do letramento, nas bases do conhecimento da artes. Isso significava que o professor ia desenvolver um processo pedagógico em sala de aula totalmente diferenciado daquela proposta pedagógica cujo o livro didático era seu ponto de partida de trabalho. Então, o livro didático não entrava nesse processo.” (TP.2)

Para duas professoras, o fracasso escolar é explicado pela chamada “deficiência” das crianças oriundas das camadas populares:

“Este projeto surge para resolver o problema daquelas crianças que têm deficiência de aprendizagem. Sim, porque a nossa escola atende à população mais pobre do município.” (PROF.L)

*“As crianças da 1ª série são fraquinhas. Não trazem nada para a escola [...]”
(PROF.N)*

Os demais professores e os técnicos pedagógicos pareciam compreender que essas “deficiências” eram, na verdade, de ordem social, cultural e lingüística, quando comparadas com as crianças da camada social privilegiada, para a qual a escola se organizou e se organiza. Os coordenadores pedagógicos e os técnicos pedagógicos da SED tinham consciência desse fato, pois afirmaram:

“Bem, para alfabetizar o aluno, nós procurávamos levar em consideração toda a bagagem que o aluno trazia de casa. Aproveitávamos a bagagem que o aluno trazia da sua realidade, da sua casa, do seu meio familiar.” (CP.2)

“A nossa escola, de maneira geral, é burguesa. Não está preparada para receber os alunos que vêm para escola com diferentes saberes.” (TP.3)

É necessário a identificar as diferenças entre as crianças das camadas populares e as crianças das classes privilegiadas: lingüísticas, culturais e cognitivas. Esse reconhecimento foi o ponto de partida para se pensar projetos de alfabetização que visassem o enfrentamento do fracasso escolar.

Entretanto, sabe-se que não basta constatar que as crianças são diferentes. Não basta identificar essas diferenças. É preciso saber mais e fazer melhor. É preciso responder a certos questionamentos: a) Quais são as diferenças culturais, os valores, as expectativas, as representações que possuem? b) Quais são, objetivamente, as diferenças nos processos de produção do conhecimento das crianças que ocupam diferentes lugares sociais na estrutura da sociedade capitalista?

Seria preciso, na verdade, saber fazer melhor, descobrir caminhos pedagógicos que, sabendo das diferenças, conduziram, com elas e por elas, a fazer o melhor e a obter sucesso no processo de alfabetização.

A Tabela 1 revela que 6 sujeitos, sendo dois professores, três técnicos pedagógicos e um coordenador pedagógico, abordaram a questão da deficiência no processo de alfabetização, afirmando que a finalidade do projeto é “renovar o ensino”; é “formar um cidadão letrado, crítico e atuante”. O fato de três sujeitos serem os técnicos pedagógicos do projeto indica que a preocupação com o fracasso da escola no seu papel de alfabetizar, tão sentida por eles e por um número reduzido de professores, não estava socializada para a maioria dos alfabetizadores.

A hipótese levantada pelos técnicos da Secretaria de Educação e do Núcleo Educacional de que os problemas acerca da reprovação e evasão nas séries iniciais eram fortemente agravados pela metodologia de trabalho dos professores, que parecia não corresponder às necessidades das crianças, a princípio, não era vista dessa mesma forma por todos os professores. Prova disso está no resultado do Tabela 1, que apresenta uma ausência significativa de professores quando questionados a respeito da finalidade e origem do Projeto TAL. Apenas 2 professores fizeram menção à ineficiência da escola com respeito a função de alfabetizar. Observou-se uma omissão pela maioria dos professores em relação à discussão das causas do fracasso escolar. Apenas 2 deles indicam a responsabilidade do fracasso escolar às próprias crianças – “que já vinham para escola muito fraca sem bagagem nenhuma” – que apresentavam dificuldades de aprendizagem, ressaltando que o projeto veio para ajudá-las a serem aprovadas.

Esse descompasso é ocasionado pelo curto prazo que o professor teve para assimilar tudo o que o estudo teórico do projeto propunha. Segundo depoimento das coordenadoras pedagógicas, foi possível averiguar o que aconteceu:

“A preocupação do professor era grande, mas ele não assimilava tudo que a teoria trazia. Mas a gente estava constantemente estudando e tentando unir a teoria com a prática.” (CP.2)

“Na primeira capacitação que houve, nós ficávamos perdidos. Os técnicos pedagógicos da SED perceberam que nós não tínhamos conhecimento algum. Foi um desespero total. Foi preciso fazer muitas leituras. Falavam em Vigotsky, e nós nunca tínhamos lido nada a respeito.” (CP.1)

A opinião desses coordenadores pedagógicos foi reforçada pelos depoimentos dos professores, que manifestaram a dificuldade que encontraram para aplicar a nova metodologia: “mesmo com as capacitações, sentíamos, às vezes, perdidos e inseguros.”

Parece não ter sido nada fácil iniciar o trabalho junto aos professores, no sentido de criar uma nova consciência do ato de alfabetizar. Eles estavam acostumados à alfabetização cartilhesca e concebiam esta atividade apenas como decodificação e codificação das palavras. A maior parte deles alfabetizava, antes do projeto, pela silabação, pois acreditavam que a aprendizagem da lecto-escrita era apenas uma questão de memorização das famílias silábicas e de posterior junção delas.

Dois professores afirmaram que não havia vontade do governo em renovar o ensino e que seria apenas um jogo político. Para eles, o governo apenas queria deixar sua marca, como aconteceu com outros governos. Ficou evidente que não acreditavam na continuidade do projeto. Imaginavam que o projeto teria vida curta independentemente do seu resultado ser um sucesso ou fracasso. O professor H dizia:

*“Cada governo que passa quer deixar sua marca, e a forma mais fácil é mexer na educação, pois é a que repercute mais rápido e com mais pessoas.”
(PROF.H)*

Não é difícil compreender os motivos que levaram esses professores à descrença em relação aos projetos ou programas que visassem as reformas no ensino, como é o caso do Projeto TAL. Tal atitude parece pertinente, haja vista a realidade educacional brasileira que apresenta inovações educacionais de curto prazo, programas elaborados em gabinetes cultivando a idéia ingênua e simplista de que cabe aos especialistas e técnicos a função de inventar programas para outros executarem, o que se torna inviável qualquer projeto de mudança.

É preciso entender que não se muda a escola mediante leis elaboradas por um grupo de “experts”, e, sim, por uma evolução das representações e pela

adoção de práticas conduzidas com coerência e perseverança durante pelo menos alguns anos.

Na análise do Projeto TAL, verificou-se que houve um curto prazo de experiência. Num período de dois anos, foi quase impossível obter resultados satisfatórios. Os próprios professores testemunharam a dificuldade que encontraram para assimilar e vivenciar uma nova metodologia de alfabetização. Excetuando-se dois, todos estavam dispostos a executar a reforma proposta, a praticar uma pedagogia ativa e diferenciada, a trabalhar de forma integrada. Alguns depoimentos confirmam essa constatação:

“Durante o desenvolvimento do projeto, houve muita harmonia, cooperação e troca de experiências fabulosas. Foi uma das melhores fases que tive como alfabetizadora, sempre estudando juntas com muita união.” (PROF.O)

“[...] desde o começo, acreditei nesse projeto. Era algo novo. E como sonhadora que sempre fui, acreditei que essa experiência ampliasse o meu conhecimento.” (PROF.D)

“[...] foi uma época inesquecível. Tínhamos momentos para prepararmos ótimas aulas, bons materiais de apoio, enriquecimento nas sessões de estudos e muita troca de experiência.” (PROF.A)

Os relatos apresentam um discurso que revelava o entusiasmo dos educadores em relação ao trabalho em equipe, que tinha tudo para dar certo. Porém faltou mais uma vez a identificação, esforço, vontade política e compromisso com a continuidade da gestão política anterior, principalmente no que diz respeito a valorização profissional, no investimento e incentivo da formação continuada do professor, na conservação da carga horária do professor (44 h/a de atividades docente, das quais 22 h/a eram destinadas ao planejamento e estudo). Pois no ano que haveria de se concretizar a expansão para mais de 120 escolas da Rede Estadual de Ensino (1998), como estava previsto, houve troca do governo. Parece-nos que a gestão atual não estava disposta a investir no

ensino fundamental a ponto de ter um aumento significativo no orçamento financeiro, tendo em vista que a primeira ação no ano seguinte foi a de reduzir a carga horária do professor de 22 horas destinadas a planejamento e estudo passou a ser 6 h/a. Ora, sabemos que são necessários muitos anos para pôr em prática uma renovação educacional, a contento.

É necessário que as renovações de ensino atinjam diretamente os alunos e os professores nas classes e as escolas em suas estruturas (etapas, organização do curso). É preciso que sejam atingidas as práticas, a relação pedagógica, as concepções, os valores e as atitudes. Pensar a prática pedagógica é pensar em humanos; é pensar em valores, mudanças, competência, esperanças, anseios e realização. Na realidade, verificou-se que são as práticas profissionais que precisam ser transformadas.

Essa prática profissional não muda com facilidade. Como já dizia Freire (1991, p.34): “não se faz por decreto, da terça para quarta feira.” Mudar é difícil; requer decisão política e um “que fazer” cotidiano. Tudo se dá numa arena de conflitos em que convivem possibilidade e resistência.

A introdução de inovações curriculares na perspectiva democrática tem demonstrado que é preciso trabalhar com a formação de educador, no sentido de conquistar sua adesão e desenvolver a sua competência, É necessário ousar no que diz respeito à organização e funcionamento escolar. Mudar profundamente a escola. A formação de educadores não se concretiza apenas nos cursos de capacitações específicos para um determinado projeto inovador. Trata-se de um processo de formação contínua, que exige do professor uma prática constante de reflexão sobre seu fazer cotidiano, e que seja capaz de fundamentar ação e análise dessa ação numa cultura científica. Durante essa formação continuada, os professores teriam condições de constituir seus fazeres através da reflexão sobre sua própria prática. É o que sugerem estudiosos como: Perrenoud (1993), Schön (2000) e Nóvoa (1992).

Para Schön (2000), o agir do profissional reflexivo se inicia pelo “conhecimento na ação”, que se manifesta no desempenho da ação e se evidencia no “conhecimento tácito”, ou no conhecimento técnico ou na solução de

problemas, de acordo com formas pré-estabelecidas. É o saber fazer e saber explicar o que faz com o conhecimento e a capacidade que se tem. O desempenho profissional pode evoluir para a “reflexão na ação”, que permeia o fazer com momentos de observação e análise daquilo que o próprio professor faz. Esse momento de refletir a ação não exige palavras; é a interação do professor com a compreensão e o aprofundamento do trabalho realizado, num processo vivo de intercâmbios com colegas, ações e reações, espaços de confrontação empírica, cenários de interações da prática, instrumento de aprendizagem significativa. O desempenho do professor pode aperfeiçoar-se e evoluir para a reflexão sobre a “reflexão na ação”, fazendo uma retrospectiva da ação, realizada passa-se a um pensar no acontecido, na observação, no significado da reflexão da ação. Este momento de “refletir sobre a reflexão – na ação” ultrapassa o pensar, provocando um voltar à ação. É uma ação que exige o uso da palavra, do registro do profissional.

4.2 PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Os dados situados nesta categoria foram distribuídos em subcategorias: métodos e procedimentos da alfabetização; prática de avaliação; competência e saberes; e relações interpessoais professor x aluno.

4.2.1 Métodos e Procedimentos aplicados à Alfabetização

Com os dados obtidos nas entrevistas com os 18 professores, foi possível constatar como o professor trabalhou a alfabetização de forma diferenciada da sua costumeira prática tradicional. A alfabetização passou a

fundar-se no texto. A nova metodologia teve como eixo a leitura e produção de textos. Os procedimentos utilizados centravam-se no desenvolvimento de quatro práticas: a) leitura e interpretação; b) produção de textos orais e escritos; c) análise lingüística; d) atividades de sistematização para o domínio de códigos.

A orientação teórico-metodológica propunha mudanças no encaminhamento didático-pedagógico do professor, objetivando o efetivo desenvolvimento da competência discursiva do aluno e de sua capacidade de ler e escrever com produção de sentido.

Segundo a consultora do projeto, Klein (1996 b), o trabalho com o texto possibilitou a apreensão da linguagem escrita na sua natureza real, qual seja, enquanto interação humana, e não apenas enquanto mero instrumento de comunicação. Permitiu, ao mesmo tempo, a superação do tratamento fragmentado dessa linguagem e do etapismo que é correlato a esse tratamento.

A proposta de alfabetização defendia que o aprender ler e escrever devesse ocorrer através da exposição reiterada do aluno ao processo de leitura e escrita, facultando-lhe uma intensa e permanente reflexão sobre os fatos da escrita. Os fundamentos de sua prática eram de natureza muito diferente daquela que sustentava a alfabetização cartilhesca.

Havia o entendimento de que seria necessário superar as práticas desenvolvidas pela escola tradicional, que, forjada no contexto do modo socioeconômico vigente, reproduziam a desigualdade, a exclusão e a discriminação, preservando o privilégio de poucos. Mesmo que a realidade educacional expandisse as oportunidades de acesso ao ensino, ela não garantia a sua qualidade de ensino. A permanência na escola revelava-se inóqua prestando-se à dissimulação da realidade, pela oferta de uma educação fragmentada, mecânica, memorística desencadeando o fenômeno do fracasso escolar, apoiada nas avaliações de cunho seletivo e classificatório.

Na categoria método e procedimento, os professores e técnicos pedagógicos fizeram observações relacionadas às mudanças ocorridas em suas próprias prática pedagógica de alfabetização.

Os 18 professores aboliram a cartilha e não mais utilizavam o método de silabação¹³ para alfabetizar. Essas duas atitudes foram marcantes. A exemplo, temos o depoimento das professoras:

“Aconteceram as mudanças nos exercícios tradicionais de preparação para leitura e escrita, em que os alunos (no tradicional) faziam exercícios de cobrir pontilhados e preencher folhas de exercícios mimeografadas sem nenhum significado concreto para o aluno.” (PROF.D)

“Aprendemos que a alfabetização não se resume em ler escrever simplesmente. É preciso preparar o cidadão para o letramento, para que possa compreender o mundo que o cerca... A alfabetização através da cartilha leva o aluno apenas memorizar as combinações das famílias silábicas; não cria.” (PROF.B)

A prática de leitura e interpretação foi considerada pelos professores entrevistados como uma atividade que tomou outro sentido daquele procedimento tradicional:

“Antes nós utilizávamos apenas a interpretação do texto da cartilha por exemplo: como chamava a avó da menina? Que cor era o chapéu da vovó? e etc. Questionamentos nada criativos, não se exigia do aluno um pensamento crítico, não solicitava a ele que emitisse sua opinião sobre as coisas.” (PROF. N)

Percebe-se neste depoimento a mudança da prática pedagógica de literatura e a escrita conduzida pelos professores. É importante ressaltar que a quantidade das práticas de leitura e a qualidade dos textos oferecidos aos alunos constituem regras básicas do ensino da língua escrita. Essa prática é desenvolvida em duas situações: leitura de pura ficção sem a intenção do professor e leituras com intenção pedagógica.

¹³ O método silabação, para os professores, significa a técnica pela qual, inicialmente, ensinam alguns grupos de sílabas e depois começam a juntá-las para formar as palavras.

A professora “E” comenta que em cada sala do ciclo existia um “cantinho da leitura” com as mais variadas opções de textos (livros históricos, poesia, crônica, livros informativos, jornais e revistas, histórias em quadrinho). Esta atitude vem ao encontro da necessidade de despertar o gosto pela leitura. O contato com estes textos provoca um clima agradável de incentivo ao aluno à exploração dos mesmos, sem, no entanto, fazer qualquer tipo de cobrança sobre a leitura realizada. Considerava-se um fator como relevante, sendo o primeiro passo para introduzir o tipo de leitura estratégia para o ensino-aprendizagem, ou seja, quando o texto é escolhido pelo professor porque contém informações e conteúdo que deseja sistematizar.

A interpretação dos textos, segundo os depoimentos das coordenadoras pedagógicas e dos técnicos da SED tinha como objetivo desmontar e desenvolver a percepção crítica aos conteúdos ideológicos porventura presentes nos textos.

Mas qual era a prática para atingir tal objetivo?

Segundo os professores entrevistados nos momentos iniciais do processo de alfabetização, a leitura era feita pelo professor, para os alunos. À medida que estes iam dominando a decodificação, o professor ia transferindo-lhes progressivamente esta atividade, até que eles tivessem condições de realizá-la independentemente. O professor levantava questionamentos a respeito das informações que o texto trazia. Provocava a discussão/debate permitindo que os alunos manifestassem sua opinião. Em um dos depoimentos a professora “L” dizia:

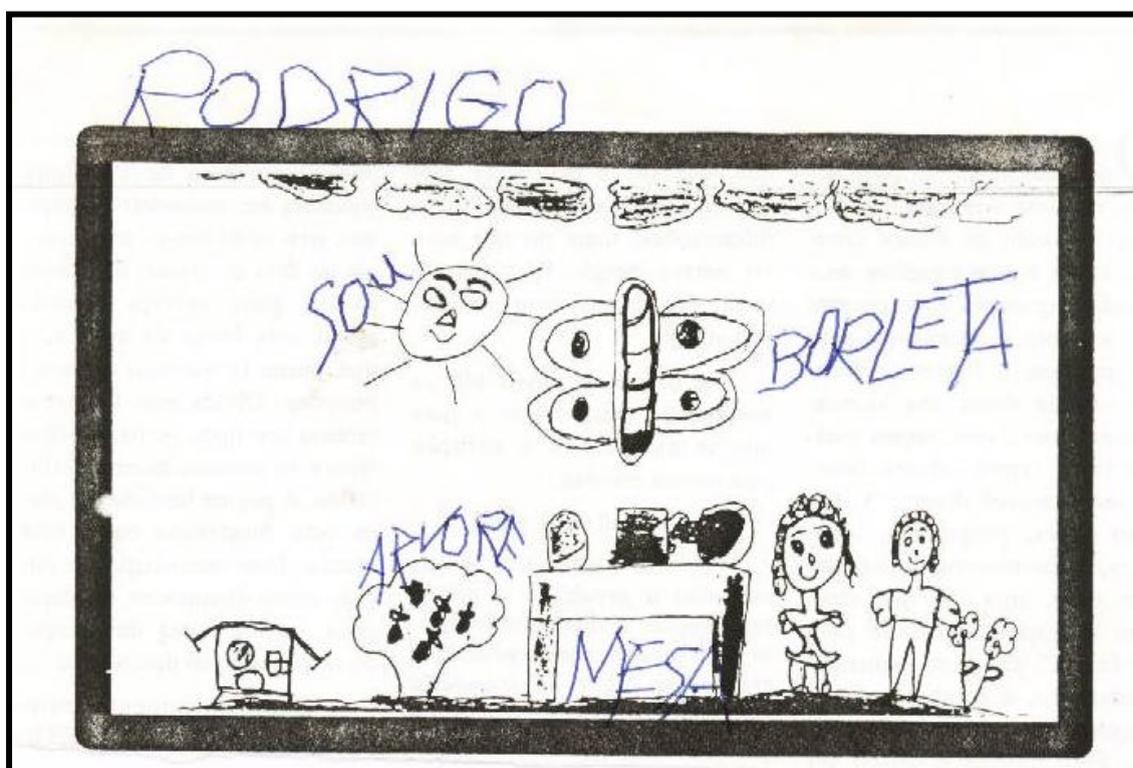
“Lembro-me de um texto que falava a respeito da fome e falta de água no nordeste brasileiro. Sabe, fiquei surpresa com a interpretação da sala em relação a esta problemática. Não imaginava que eles tão pequeninos pudessem discutir e levantar questionamentos de ordem econômica e política do país.” (PROF.L)

“O trabalho com texto desenvolveu nas crianças uma capacidade muito além do que aprender a escrever. Ele desenvolveu a prática da oralidade, de conversar sobre assuntos relacionados à vida e à realidade. Começou a fazer o que chamamos de leitura do mundo” (PROF. R)

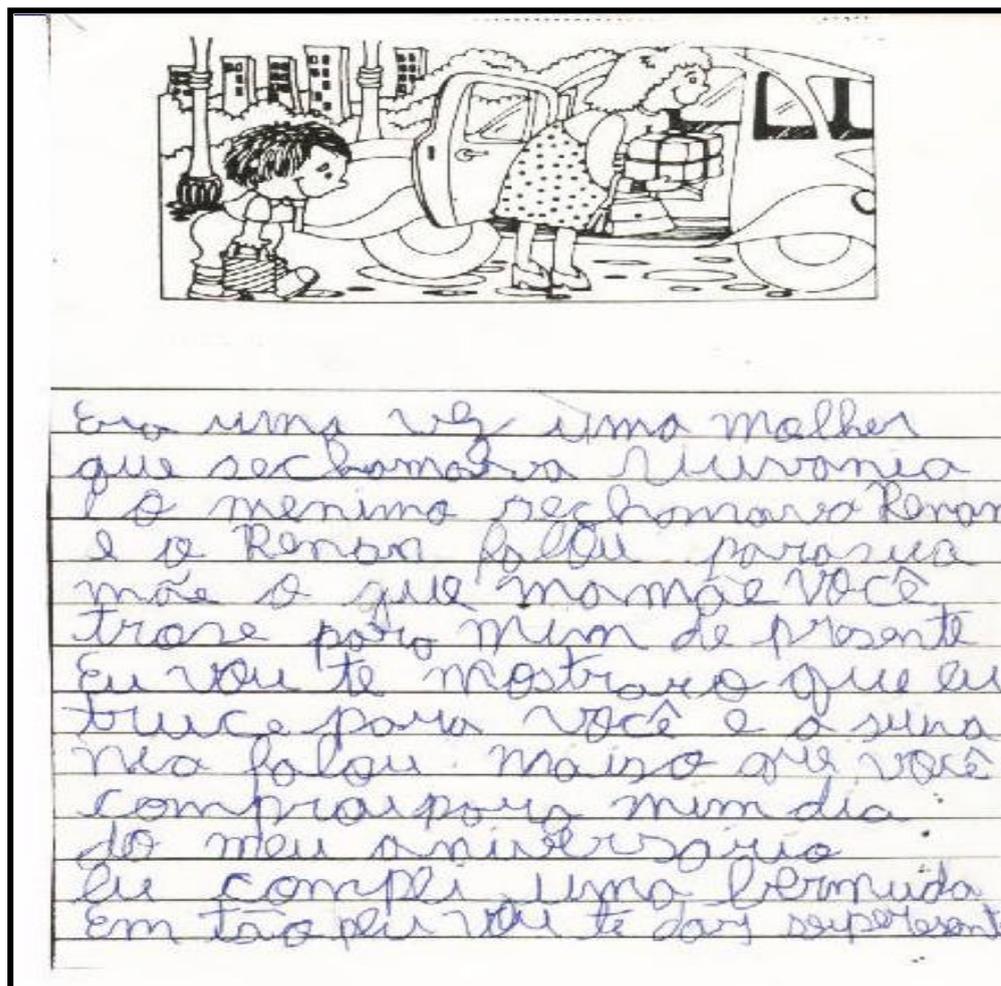
Através do estudo das produções dos alunos realizadas em sala de aula foi possível comprovar essa atitude de mudança na prática pedagógica do professor.

Nos primeiros cadernos de produção de texto dos alunos foram encontrados, a princípio, a denominação de elementos de desenho do próprio aluno e breves relatos produzidos por eles, isto é textos narrativos descritivos.

Exemplo de produção 1



Exemplo de produção 2



Ainda no primeiro caderno havia textos de correspondência. Segundo a Professora N, utilizava-se com frequência a prática de correspondência intra escolar. Estes textos geralmente eram “produzidos oralmente pelos alunos e transpostos para a escrita pelo professor, e progressivamente o professor ia transferindo essa atividade para os alunos, à medida que eles iam evoluindo nas suas tentativas de escrita.” (PROF.B).

O exemplo a seguir nos permite uma visão de como era organizado o período de aula, apresenta a seqüência didática que a professora utilizava diariamente.

Exemplo de uma rotina diária da professora:

| E.F.P.E.P.S.G. JOSÉ FERREIRA DA COSTA | | APRECIÇÃO E/OU ANOTAÇÕES DIÁRIAS |
|---------------------------------------|--|----------------------------------|
| PROFESSORA: | Maria Maria de Andrade | |
| COORDENADOR(A): | Maria de Fátima | |
| SÉRIE: | 2ª "A" ANO Matutino | |
| DATA: | 22 / 11 / 1996 | |
| | Marta Lima | |
| HORÁRIO | ROTINA | |
| 7.00 - 7.30 | Atividade diversificada/correção de tarefas | |
| 7.30 - 8.10 | Roda de leitura - Leitura individual - silenciosa e oral de fichas | |
| 8.10 - 8.40 | Área de Estudo Português Vou escrever para meu (minha) amiguinho (nha) convidando-o para fazer um passeio | |
| 8.40 - 9.00 | RECREIO | |
| 9.00 - 9.40 | Área de Estudo Matemática Divisão com dois algarismos no quociente | |
| 9.40 - 10.20 | Área de Estudo Artes Pintura Recortes e dobraduras | |
| 10.20 - 10.40 | Tarefa | |
| 10.40 - 10.50 | Organização da sala | |
| 10.50 - 11.00 | SAÍDA | |

Foi possível, através de estudo das atividades dos alunos, perceber o crescente de dificuldades durante a caminhada do desenvolvimento do Projeto TAL. A seguir observa-se um texto produzido por um aluno no final do ciclo I (1ª e 2ª série):

KEKA

A história Keka é uma avó
 ela briga sapo e come ovo choco
 estrogona sapo leite ovelo sangue
 bone cruá e não gosta dos crianças
 e muito avó avó marca escova
 os dentes e fica podre
 não toma banho e um chapéu pedido
 que ficou com um chapéu roxo todo
 copo também gosta de fazer
 feitiços e gosta também de fazer
 mal para todos

papalva



A leitura desenvolvida com textos foi outro procedimento utilizado pelo professor em substituição ao livro didático, conforme mencionado por todos os professores. Tinha como objetivo despertar no aluno o gosto pela leitura e escrita. A professora N diz:

“O trabalho com o texto permitiu que o aluno compreendesse o significado real das coisas. Ele passou a se interessar mais pela leitura, porque os textos eram variados. Trabalhávamos com textos de informações científica, notícias, reportagem, poemas contos etc... Despertava a curiosidade dele.” (PROF.N)

Nesse relato, percebeu-se que o trabalho com o texto assumiu um papel fundamental na prática dos alfabetizadores. O fato de as crianças entrarem em contato com os mais variados textos possibilitou-lhes (com o trabalho do professor) a inserção num processo de reflexão sobre a língua escrita. Isso permitiu que as crianças compreendessem a escrita enquanto forma de interação humana no seu uso real, e não como uma prática isolada das atividades sociais.

O ensino da língua teve por objetivo tornar o aluno capaz de expressar-se oralmente e por escrito, com clareza e objetividade, como também torná-lo um leitor e intérprete. A preocupação era que o aluno aprendesse o uso da língua escrita dominando o código de língua padrão a partir do cotidiano.

O trabalho com texto foi um dos procedimentos mais adequados e propícios para alcançar esse objetivo da língua enquanto comunicação. O texto, oral ou escrito, favorece o processo de interlocução, que se realiza pela articulação do código, valorizando os aspectos importantes para a clareza do texto: as relações textuais, os elementos de coesão, argumentação, ordem e direção da escrita.

As cartilhas de alfabetização geralmente apresentam escritos que se resumem a um amontoado de frases – fechados em si mesmos – com a função de, apenas, realizar a codificação/decodificação. Não há articulação de código e sentido.

O modelo tradicional de alfabetização não leva em conta a significação e a textualidade, priorizando apenas os conteúdos pertinentes à codificação/decodificação.

A alfabetização, pela metodologia tradicional, trabalhava apenas um aspecto da escrita: as relações letra/fonema, dando ênfase à decodificação pela memorização das letras e sílabas. Essa forma de abordagem excluía do ensino da escrita outros aspectos igualmente importantes para a clareza do texto: às relações textuais, o que significava a exclusão de elementos de coesão, de argumentação, de ordem e da direção de escrita. A exclusão desses elementos – considerados fundamentais no ensino da escrita – impossibilita a clareza do texto. A escrita deixa de ter sua função social, na medida que não tem a função de comunicação entre as pessoas. De nada adianta aprender a ler e escrever se não houver utilidade real para o homem.

O exemplo a seguir apresenta um texto de cartilha ilustrativo:

A casa é bonita.

A casa é amarela

A casa é da mamãe

Que beleza de casa!

A estrutura desse texto contém elementos da escrita, como letras, sílabas, frases e sinais de pontuação e de acentuação, que estão graficamente corretos, porém mostram-se distantes da comunicação real utilizada no cotidiano. O texto é pobre e inócuo. As frases são simples e estereotipadas, não se identificam com o discurso real. Quando se escreve com sentido, em situações reais, escreve-se de maneira parecida com o jeito de falar.

A proposta do projeto considera que a alfabetização se diferencia dos demais momentos do ensino da língua; ou seja, propõe-se a desenvolver junto à textualidade, o ensino de código. Reconhece que esse último é um recurso indispensável ao aluno para expressar suas idéias, já que na vida prática há necessidade de se comunicar.

Verificou-se através das entrevistas uma crítica ao ensino baseado na cartilha, percebendo-se aí tanto um avanço quanto retrocesso. O avanço foi compreendido no momento em que incorporaram ao processo de alfabetização a prática do trabalho com o texto, objetivando a produção de um leitor/escritor competente. O texto era compreendido como unidade discursiva e como eixo norteador do processo de alfabetização. O retrocesso revelou-se no momento em que, de maneira radical, negaram a importância das atividades de codificação e decodificação. Parece que não distinguiram a necessidade de que no período de alfabetização seria preciso estabelecer domínio dos princípios gerais da codificação e decodificação, que se adquire através dos conteúdos pertinentes e básicos do código da escrita alfabética, como são as letras, sílabas, famílias silábicas, direção da escrita e segmentação.

No depoimento de uma das técnicas pedagógicas do SED, observaram-se a afirmação da utilização do recurso textual e o aparecimento de dois elementos importantes (Letramento e Conhecimento da Artes):

“O projeto tinha um fundamento próprio, que era assegurado no seu próprio título – Travessia Arte e Letramento. Nós prevíamos uma alfabetização baseada nas bases de letramento, nas bases do conhecimento da artes. Isto significa que o professor ia desenvolver um processo pedagógico em sala de aula totalmente diferenciado daquela proposta pedagógica que tinha nos livros didáticos o seu ponto de partida de trabalho. Então, o livro didático não entrava nesse processo. Nós trabalhávamos com textos clássicos¹⁴, tanto da literatura como os textos clássicos de fundamentação do próprio trabalho do professor.” (TP.3)

O técnico do Núcleo Educacional afirmou em um dos seus depoimentos que:

“[...] uma alfabetização voltada para a formação do indivíduo, para o letramento, e não para a codificação e decodificação de códigos. Discutimos uma nova postura de alfabetização, com uma fundamentação mais humanista.”

¹⁴ Os textos clássicos a que se refere são textos literários: contos, crônicas, poema, texto dramático, biográficos e novelas.

Ao todo, foram registradas oito afirmações sobre Letramento. Dessas, quatro foram dos professores atuantes em sala de aula. Esse número de citações foi considerado baixo, já que o LETRAMENTO é considerado o cerne do Projeto TAL. Por esse dado, pode-se concluir que não ficou muito claro para alguns professores o que significava Letramento, mesmo que condicionados a realizar a TRAVESSIA de um modelo de educação marcado por atividades fragmentadas e por um trabalho mecânico e vazio de conteúdos para um modelo calcado no letramento, o qual sugeria a prática pedagógica interativa e dialógica, possibilitando às crianças entrar em contato com os mais variados textos, levando-as a compreender a escrita enquanto forma de interação humana. Há indicadores que o fato de realizarem uma prática pedagógica diferente não garantiu o domínio e o entendimento da matriz teórica do projeto, em cujo fundamento se propunha o caráter histórico do homem em sua determinação social.

Nas falas dos técnicos da SED e do Núcleo Educacional, ao contrário dos professores percebe-se uma clara e explícita fundamentação teórico-metodológica do projeto, pelo fato de serem os mentores do projeto.

O relato apresentado a seguir revela o sentimento e a emoção expressos na mensagem quando o sujeito da pesquisa refere-se à questão do letramento:

“O projeto se fundamentava na questão do letramento, que, na concepção do grupo, era algo que fugia das bases da própria escola; ou seja, fugia do espaço da sala de aula. O letramento ia muito além da escola; era a capacidade que você desenvolvia no sujeito para que se comunicasse com seus pares de ir à frente com determinado fato ou questão que pudesse fazer uma leitura interpretativa deste fato ou questão a partir daquela promover um conceito que explicasse aquele fato ou aquela questão estabelecida na sociedade da qual ela estava inserida. Então, o letramento era algo muito além da alfabetização. O letramento era muito além da codificação e decodificação do código escrito da nossa língua formal. O letramento considerava também as variantes lingüísticas, o dialeto das pessoas, a sua cultura e a capacidade de produzir sua vida e de viver num determinado contexto histórico.” (TP.3)

O letramento foi considerado como uma das condições necessárias para a realização do cidadão, inserindo-o num circuito extremamente complexo.

O letramento parte do pressuposto do caráter histórico da comunicação. E o grande desafio do educador-alfabetizador consiste em entender quais seriam as necessidades de comunicação do homem contemporâneo e que papel desempenharia a escrita nesse contexto. Mas, o que é letramento? O texto poético de Kale M. Chong, traduzido por Soares¹⁵, define o letramento:

*Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som pronunciado
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol*

*São notícias sobre o Presidente,
O tempo, os artistas da TV,
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colocados
Na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos
É viajar para países
Desconhecidos
Sem deixar sua cama.
É rir e chorar
Com personagens, heróis e*

¹⁵ SOARES, Magda Becker. *CEALE Debate*: o que é letramento e alfabetização? Belo Horizonte: FAE/UFMG, 28/04/1997.

Grandes amigos.

*É uma Atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias e
Orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido*

*Letramento é, sobre tudo,
Um mapa do coração do homem
Um mapa de quem você é, e de tudo
Que você pode ser.*

Segundo Klein (1996b) o homem considerado como um ser social tem sua vida produzida pelo conjunto da sociedade necessita de coisas para viver humanamente produzidas mediante uma relação de independência entre eles. O modo como os homens ligam nessa teia de independência define sua forma histórica, própria de cada uma dada organização social.

Entender o caráter histórico da comunicação significa toma-la na forma que ela assume em determinada organização social. Para se entender o papel da escrita em cada época histórica, é necessário interrogar sobre a necessidade de comunicação dessa época.

Se, por exemplo, na sociedade primitiva o homem se comunicava através de gestos e voz, esses instrumentos eram suficientes, pois partilhavam um restrito espaço e tempo, e a comunicação era determinada pela presença dos interlocutores. Na sociedade contemporânea, a necessidade de comunicação realizou uma imensa e vasta possibilidade da linguagem oral, sem limites de determinação presencial de interlocutores. Isso ampliou cada vez mais a possibilidade de intercâmbio entre sujeitos situados em espaços e tempos diferentes.

A característica da comunicação contemporânea é a simultaneidade. Requer uma comunicação mais imediata; envolve sujeitos que se situam em

lugares diferentes. Dentro desse contexto, a escrita cedeu lugar, em várias situações, a formas de comunicação que se caracterizaram pelo emprego de meios que garantem a simultaneidade: como o telefone, o rádio e a televisão.

Na medida em que se tornam relevantes os conteúdos relativos à textualidade, passam a ocorrer mudanças substanciais, tanto no enfoque sob o qual se concebeu a escrita quanto nos conteúdos de ensino, processo, metodologia e estratégias.

Os textos devem ser críticos e instigantes; devem refletir o que melhor vem sendo feito na literatura, na imprensa e na música popular. Os temas devem estar associados ao cotidiano do aluno, para fazê-los refletir, questionar, avaliar, opinar e expressar sua criatividade e capacidade de discernimento.

A concepção do trabalho com o texto tem o propósito de levar o aluno a interrogar e dialogar. Em vez de impor uma interpretação única, deve desafiá-lo a construir os sentidos dos textos junto com seus autores, unindo sua experiência à do escritor, preparando-o para a conscientização e o pleno exercício da cidadania. Essa prática não esquece as necessidades do aprendizado tampouco a do desenvolvimento da capacidade de expressão.

Alguns depoimentos dos professores e dos coordenadores pedagógicos, abaixo transcritos, registraram o grau de preocupação e ansiedade quanto à aplicação da nova metodologia, baseada nas quatro práticas da alfabetização.

“Estávamos acostumados com cartilhas. Pegávamos um texto da cartilha na ordem ABC. Tudo certinho tudo seguido. De repente [sic] de uma experiência, de um texto do aluno, você transforma em alfabetização.” (CP.2)

“O trabalho com o texto despertou no professor como no aluno a competência de expor suas idéias: escrever, dialogar [ou seja], falar e escrever com sentido, escrever aquilo que realmente deseja, que tem sentido.” (PROF.B)

A professora “H” enfatizou as mudanças mais importantes:

“Ocorreram mudanças significativas. Muita coisa mudou desde o relacionamento em grupo, o aproveitamento das experiências trazidas de casa pelos alunos as produções e a forma de avaliar”.

Em síntese constatou-se que a metodologia do professor no processo de alfabetização nas séries iniciais mudou. Práticas utilizadas anteriormente ao projeto consideradas pelos professores como tradicionais foram substituídas por práticas pedagógicas que não mais valorizava a memorização, repetição e as atividades mecânicas tais como: cópia, ditado, exercícios gramaticais descontextualizados e leitura mecânica. A alfabetização deixou de ser concebida apenas como decodificação e codificação das palavras, como sendo simplesmente um processo de memorização das famílias silábicas e junção de letras passou a ser compreendida como sendo arte e letramento.

Uma das questões que se pode considerar de grande relevância na mudança do fazer pedagógico do professor é colocar a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem, que prioriza a aplicação de atividades desafiadoras, possibilitadoras de análise da língua interpretação e criatividade; é, também a idéia de que a alfabetização é um processo de aquisição de conhecimento que a criança, durante este processo, vai evoluindo até que, a partir de suas interpretações, consiga aprender o mecanismo da leitura e da escrita e torna-se capaz de produzir os seus próprios textos.

Conclui-se que a metodologia utilizada pelo professor do Projeto TAL procurou colocar a criança em contato com o mundo da escrita através da manipulação de livros, do ouvir estórias lidas, de redigir recados, comunicações enfim, participações da várias manifestações do ato de ler e escrever presentes na vida social dos leitores. Utilizou-se da arte como o elemento essencial dessa metodologia que pretendeu enriquecer o processo de alfabetização. E é possível verificar tal fato nos próximos depoimentos:

“Utilizamos vários recursos da arte como forma de expressão: modelagem, o desenho, a pintura, o recorte, a colagem, o teatro e a música.” (PROF.N)

“A arte foi muito importante para o processo de alfabetização. Através dela não só o aluno como também a gente (o professor) aprendemos que é uma forma de expressão.”(PROF.D)

Outra questão que destaca-se como uma mudança positiva na prática do professor foi o fato de se introduzir a arte no fazer pedagógico, pois ela possui um enorme campo do conhecimento humano, capaz de expressar nas mais variadas formas de práticas sociais.

As potencialidades pedagógicas das obras de artes plásticas musicais e teatrais ainda são pouco conhecidas pela educação escolar. A obra abre para o aluno um universo de múltiplas interpretações e relações, incluindo a possibilidade de análise dos conteúdos estéticos, dos materiais e técnicas e propondo uma reflexão crítica. A produção artística como linguagem e expressão da sociedade precisa ser usada como referencia nas práticas escolares.

Mas afinal quais foram os procedimentos utilizados pelos professores?
Como isto aconteceu?

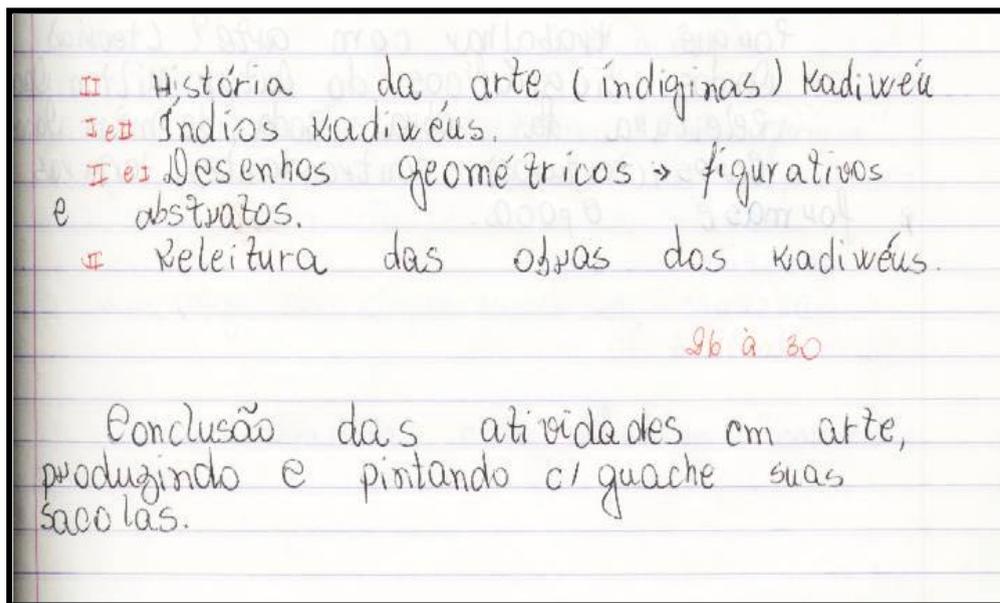
“Eu trabalhei com a arte no Projeto TAL. Escolhi esta disciplina porque eu sempre gostei e acho que eu levo jeito para coisa. Em primeiro lugar quero dizer que eu tive que estudar muito e aprendi muitas coisas sobre a arte que eu não sabia... Trazíamos para a sala de aula as obras de artistas como a de Picasso, Van Gogh e Leonardo Da Vinci, fornecíamos o maior número de informação sobre a obra e seu autor, mostrávamos os materiais e técnicas utilizadas.” (PROF.D)

“Nas aulas de artes procurávamos despertar nas crianças o gosto pela arte realizávamos atividades como a apreciação da obra de arte e a releitura das obras de arte.” (PROF.N)¹⁶

¹⁶ A releitura da obra de arte significa fazer uma interpretação sobre ela. É o momento onde se filtra a obra, e a composição resultante conterà o modo de ver do aluno, subsidiado pelos materiais e técnicas. É um momento de síntese, bastante pessoal, com espaço aberto para a originalidade

No estudo das produções dos alunos e no registro das atividades dos professores foi possível compreender melhor como aconteceu o trabalho da arte. Selecionou-se para ilustrar o exemplo a seguir:

Registro do professor:



Produção do aluno:



É possível identificar pelo depoimento carregado de forte emoção da professora N. o quanto foi significativo o trabalho realizado.

“Quando lembro-me do trabalho que era desenvolvido fico me questionando como um trabalho de tal valor foi jogado no lixo. Hoje a arte é ministrada como tapa buraco para completar a carga horária do professor. É uma pena... Outro dia um aluno me parou no corredor da escola e me disse entusiasmado: Professora a senhora lembra da obra de arte do Van Gogh ‘Os Girassóis’ que a senhora nos mostrou na 2ª série eu encontrei um no consultório do dentista”.

4.2.2 Prática de Avaliação

A prática de avaliação utilizada pelos professores do projeto, de acordo com depoimento de quinze deles, apresenta um caráter mais próximo da avaliação formativa, que considera a aprendizagem como processo sem interrupção, e que avalia o desenvolvimento do aluno na aquisição do conhecimento.

A avaliação, dentro da cultura da mensuração e tendo como função exercer o poder de fiscalização, nas condições impostas por um sistema de ensino tradicional, passou a ser questionada pelos professores.

A avaliação do desempenho do aluno na sala de aula do ciclo de aprendizagem foi realizada de acordo com os princípios do projeto. Seu objetivo considerava o efetivo desenvolvimento, no ciclo I (1º e 2º ano), da competência discursiva do aluno; ou seja, a capacidade de ler e escrever como produção de sentido, tornando-o apto à ampliação e aprofundamento dessa competência na 3ª e 4ª séries do 1º grau. A avaliação deixou de ser processada em momentos fixos predeterminados, passando a ter sempre um caráter processual e de diagnóstico. Contribuiu para diagnosticar o que precisava ser mudado. Tanto a professora quanto o aluno avaliaram o seu fazer pedagógico.

A velha prática da atribuição de conceitos e notas, que caracterizou o processo formal da avaliação como indicador abstrato da aprendizagem do aluno,

cedeu lugar ao procedimento de avaliação por meio de registro individual (relatório), que passou a acompanhar o histórico escolar do aluno, no qual constavam a análise da situação do mesmo e a tomada de decisões frente aos avanços e dificuldades apresentadas por ele. Esses relatórios foram elaborados com base em observações individuais feitas pelos professores no decorrer dos bimestres.

Foram registrados vários momentos em que os professores descreveram situações nas quais não usaram o instrumento “provas” com o propósito da promoção de uma série para outra.

“No início, foi difícil. Estávamos acostumadas a avaliar somente através das provas bimestrais. Elas deixaram de existir.” (PROF.A)

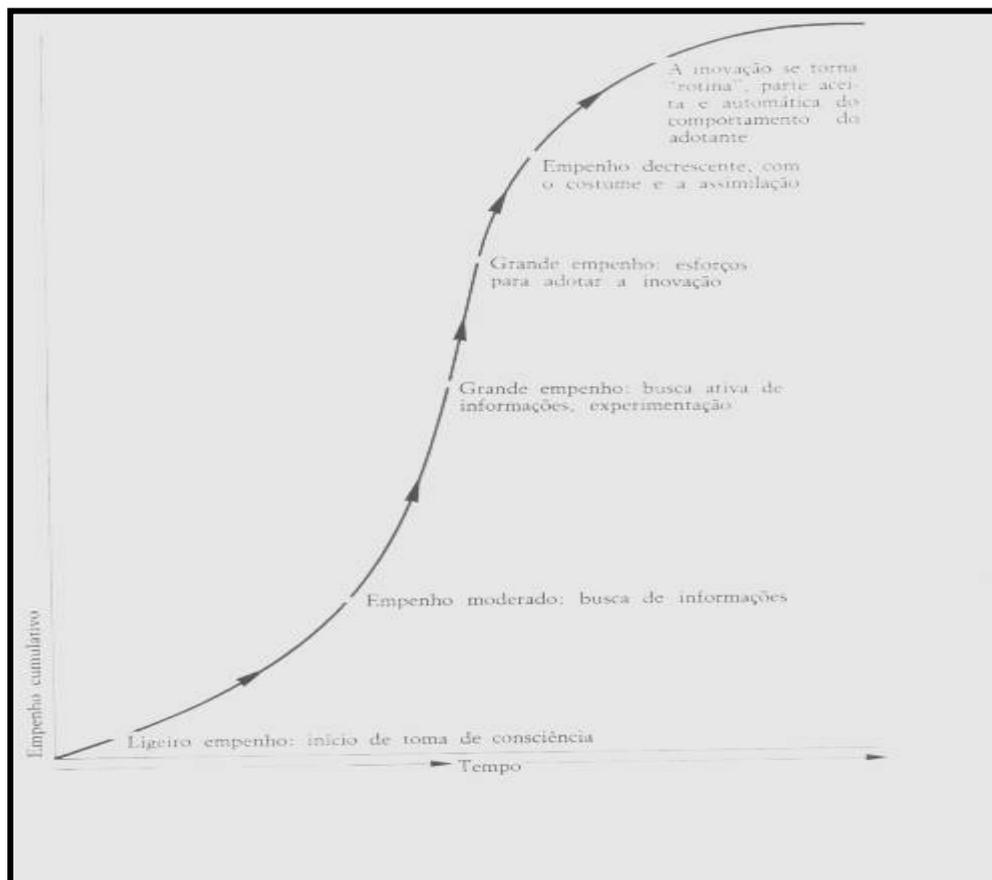
“Senti como se alguém tivesse tirado o meu tapete. A princípio, cheguei a aplicar testes escondidos para me certificar como estava as crianças.” (PROF.L)

O significado do termo “senti como se alguém tivesse tirado o meu tapete” evidencia um pouco daquilo que ocorreu com a implantação do projeto na escola. As professoras estavam acostumadas com a avaliação como medida para aprovar ou reprovar. Era comum fazer vários tipos de provas, para verificar se o aluno realmente aprendeu a ler e a escrever. As provas e exames resultavam nas notas e médias finais que definiam a aprovação ou reprovação da criança na 1ª série. As mudanças ocasionadas com a implantação do projeto geraram dúvidas e muita ansiedade e as velhas práticas de avaliação serviam para que se certificassem se a nova metodologia estava dando certo. Considerava-se natural a atitude dessa professora L, tendo em vista que durante toda a sua vida profissional sempre utilizou-se dos recursos e mecanismo de uma avaliação classificatória com o objetivo de fazer com que o aluno provasse que já havia aprendido. Não é tão simples e rápido substituir o velho hábito “seguro” por uma atitude inovadora. Esta situação reforça o pensamento de Huberman (1973, p.50-51) quando diz que o processo de inovação educacional que gera mudança é

lento e gradual, pois o próprio conceito de inovação é, de certo modo, conservados, pois a função primordial da inovação é tornar familiar o que não era, é enxertar o novo no velho (neste caso o fato de abolir provas e notas). “na educação, temos de haver-nos com instituições sociais e com os adultos que nelas trabalham, o que reforça ainda mais a resistência intrínseca à mudança. Inevitavelmente, ao que pareça a busca da novidade deve subordinar-se ao desejo de estabilidade.” (Huberman, 1973 p.9).

Huberman (1973) procura explicar que o processo de adoção da mudança através do progressivo empenho do indivíduo que vai da tomada de consciência à integração, representada através de uma curva de aprendizagem como mostra a figura abaixo.

Empenho de um indivíduo durante o processo de adoção.



Fonte: Huberman (1973 p.51)

Outra fala no depoimento da professora L merece destaque “a princípio cheguei a aplicar testes escondidos”. Escondido de quem? Por que escondido? Isto deduz que as professoras eram acompanhadas em seu trabalho e que foram proibidas de aplicarem provas e atribuir notas aos alunos. Ora realizar ações às escondidas subentende-se que certas ações eram condicionadas não aceitas. Esse tipo de atitude parecemos uma forma autoritária de conduzir as coisas o que se contradiz com a maneira em que o Projeto TAL foi implantado e desenvolvido.

A proposta de organização de ciclos de aprendizagem ampliando o tempo de aprendizagem de uma série de conteúdos, a fim de respeitar as diferenças e ritmos individuais dos alunos, ficou evidente na fala do Prof.A:

“Um aluno ia ficar [reprovar], mas eu conversei com a mãe. Nós vamos dar um voto de confiança. Ele vai [ser aprovado]. Eu vou promovê-lo estou notando que está despertando. E você acredita que até hoje ele nunca foi reprovado. Se eu o tivesse retido, ele teria problema.”

As professoras pareciam ter compreendido que a concepção de avaliação ia além da visão tradicional, focalizada como controle externo do aluno mediante nota e conceitos. A avaliação verdadeira ia mais além. Era parte integrante do processo educacional e subsidiária, como elemento, uma reflexão constante de sua prática, para redirecionar a trajetória da aprendizagem dos alunos e criar novos instrumentos de trabalho, ajustando-se ao processo de aprendizagem. A avaliação deixa de ser entendida como classificação dos alunos em bons ou maus.

Segundo o depoimento da professora I, verificou-se que:

“A avaliação antes [do projeto] era concebida como um processo inacabado, passando a ser vista como um processo contínuo – ou seja, diagnosticar o avanço do aluno – e, partindo deste ponto planejar estratégias que leve-o a progredir.” (PROF.I)

Outras disseram:

“Houve a extinção de provas e testes aplicados periodicamente pelo professor, os quais verificavam apenas a quantidade de acertos dos educandos. Passamos a realizar avaliação processual. Utilizamos relatórios.” (PROF.B)

“Deixou de avaliar os alunos apenas no seu conhecimento escrito, para avaliar o aluno como um todo.” (PROF.P)

“O desempenho do aluno era apresentado por meio de um relatório, um registro individual da situação do aluno frente aos conteúdos trabalhados.” (PROF.O)

Nas entrevistas, os 18 professores fizeram menção ao processo de avaliação. As palavras mais utilizadas foram: contínua (dezesseis vezes), processual (dezoito vezes) e diagnóstica (quinze vezes). Outra referência mostra que:

“Houve muita mudança no processo de avaliação. Eram arquivados todos os materiais estudados e planejados, assim como os relatórios do desenvolvimento de cada aluno e registros das atividades dos mesmos. Fazíamos um diagnóstico completo de cada um e discutíamos com os colegas quais as mudanças que deveríamos fazer.” (PROF.R)

Na opinião da coordenadora pedagógica, esse processo não foi tão simples como parece. A avaliação proposta pelo projeto com função diagnóstica, a princípio, não foi compreendida por todos os professores. A descaracterização de conceitos e notas revelou-se um processo doloroso. A coordenadora (C2) explicou assim as dificuldades:

“Faltava embasamento teórico. Era preciso mais conhecimento. Quando o professor queria sair fora [do projeto], tinha insegurança gerada pela falta de conhecimento. Eu ligava para SED, eles indicavam leituras.”

As evidências mostraram que houve empenho do grupo em buscar uma nova forma de avaliar, abandonando o estilo prescritivo em favor de um modo interpretativo, em que se busca tecer e detectar os avanços da aprendizagem – uma prática de avaliação mais formativa, comunicacional e processual, através da qual se supõe-se o desenvolvimento profissional do docente que possa propiciar a interação das estratégias de ensino mais interativas e diferenciadas.

4.2.3 Competências e Saberes

O item “competência e saberes” foi classificado como uma subcategoria, devido à relevância, percebida durante a tabulação de dados, de situações que se referiam à complexa profissão de educador no tocante aos saberes da docência.

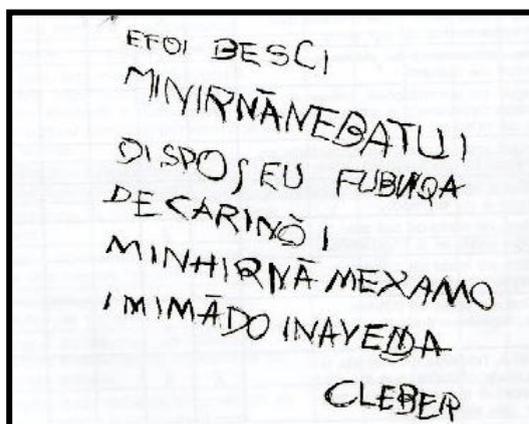
Nos documentos consultados, foi possível constatar o que se devia esperar do aluno no final do ciclo I: o efetivo desenvolvimento de sua competência discursiva e a capacidade de ler e escrever com produção de sentido, tornando-o apto a ampliar essa competência na 3ª e 4ª séries do 1º grau. Nos quatro primeiros bimestres, o aluno deveria dominar os princípios fundamentais do código escrito: a) identificar os sinais próprios da escrita (letras, sinais de pontuação e sinais de acentuação); b) obedecer a direção da escrita, assim como realizar a sua segmentação e distinguir entre o nome da letra e o seu valor fonético; c) identificar o valor fonético das letras; d) compreender as arbitrariedades da relação letra/fonema (as palavras têm uma escrita fixa); e e) identificar os aspectos da textualidade (coesão, unidade temática, concordância, etc.). No primeiro ano de estudo (1ª fase do ciclo I), não se esperava que esses conhecimentos já estivessem consolidados pelos alunos. Era importante que, nessas tentativas de produção textual, o aluno demonstrasse

estar reconhecendo esses fatos da língua, embora não soubesse empregá-los corretamente em todas as circunstâncias.

O oitavo bimestre do primeiro ciclo (segunda fase do ciclo I) deveria desenvolver-se de modo a consolidar os conhecimentos iniciados nos bimestres anteriores. Neste caso, o aluno deveria empregar corretamente os recursos do código na construção frasal que não demandasse muita complexidade e na escrita de palavras mais comuns (cuja grafia já estava suficientemente memorizada).

Na avaliação realizada pela equipe da secretaria de educação considerou-se como imprescindível várias ações, dentre elas, a sistematização da proposta metodológica do projeto para que servisse como orientação na sua operacionalização para os próximos anos. Esta preocupação deu origem ao caderno número 5. – “Proposta Metodológica de Língua Portuguesa, (2000) da SED apresenta exemplos de produção de escrita considerados satisfatório como resultado de dois bimestre de processos de alfabetização.

Ciclo 1: Primeiro Momento (incluindo sistematização do código/dois bimestre). Exemplo:



Reescrita: “Eu fui pescar. Minha irmã me bateu e depois eu fui brincar de carrinho. Minha irmã me chamou e me mandou ir à venda. Cleber”.

Este texto dá uma dimensão do desempenho do aluno, no que diz respeito à produção textual, no primeiro momento da alfabetização. Já dá mostra de um franco processo do domínio da escrita: demonstrou que reconheceu os princípios fundamentais do código; e entendeu as noções básicas da textualidade. De fato, este aluno:

- a) reconhece a direção correta da escrita;
- b) teve noção de segmentação (e fez tentativas de segmentação, mesmo sem segmentar corretamente);
- c) reconhece o princípio alfabético (relação letra/fonema);
- d) reconhece as letras e seus valores fonéticos, inclusive no caso das arbitrárias (embora não totalmente e sem gravar corretamente todas as palavras);
- e) apresenta traçado legível das letras;
- f) reconhece a função do til;
- g) reconhece a função nasalizante do “m” e do “n”;
- h) utiliza recursos de coesão (“depois”, “e”) e reconhece a elipse do sujeito;
- i) é capaz de desenvolver um texto narrativo;
- j) expõe idéias em seqüência lógica;
- k) Emprega no texto escrito, a flexão adequada dos verbos, fazendo uso de sua competência lingüística oral (exceção feita ao verbo ir, flexionado na 3ª pessoa, em marca dialetal); e
- l) Produz um texto, ainda que breve, com unidade temática.

Reconhece-se a produção de um texto, ainda que com problemas de domínio das convenções do código.

No terceiro e no quarto bimestre do ciclo I, o professor procurará consolidar esses conteúdos para depois trabalhar aqueles em que os alunos revelam dificuldade de aprendizagem na modalidade escrita, como:

- a) segmentação;
- b) discriminação dos fonemas semelhantes (p/t; f/v; m/n...);
- c) famílias silábicas compostas por relações arbitrárias (“c” e “q”...);
- d) parágrafo (noção e princípio);
- e) distinção entre nome da letra e seu valor fonético;
- f) regência (ir “na” venda, ao invés de “ir à venda”, por exemplo);
- g) superação da marca dialetal (“eu foi”, “dispois”);
- h) pontuação; e
- i) acentuação.

Através dos documentos estudados e dos depoimentos, verificou-se a importância que é atribuída ao ensino da arte e aos saberes que devem ser conquistados tanto pelo aluno como pelo professor do Projeto TAL.

No depoimento da professora N, estabeleceu-se a importância da arte como novo componente curricular.

“Uma das mudanças significativas que o projeto trouxe foi a introdução da arte no currículo. Aprendi junto com o alunos do projeto a valorizar a arte como forma de expressar o pensamento, as idéias e os sentimentos. Antes, não dava oportunidade ao aluno se manifestar através da música da expressão corporal (dança teatro) e do desenho. Valorizava apenas o lápis e o papel (escrita). Aprendi que o aluno pode e deve manifestar seu conhecimento em outras formas de expressão mais rica, produtiva e criativa”.

O ensino da arte se coloca como disciplina que, como todas as outras, tem o seu saber e um modo próprio de aprender e de conhecer as coisas, o

homem e o mundo. É importante definir qual saber a criança deve aprender e conhecer no ensino da arte. As aulas de arte devem ter o objetivo de inserir as crianças no universo da arte, o qual compõe-se de dois eixos: a) os objetivos artísticos que geram produção artística pertencente ao patrimônio cultural da humanidade; e b) a prática artística realizada pela própria criança e seus parceiros.

O conhecimento da arte pela criança se concretiza em formas de expressão do conteúdo, fazendo ampliar seu conhecimento de mundo. Na reorientação curricular do Projeto TAL, são indicados como objetos de estudos quatro formas de linguagem artísticas: artes plásticas, teatro, música e danças expressivas. Em função da especificidade do trabalho de cada uma a percepção sensível, a memória significativa e a imagem criadora foram exercitadas para instigar o pensamento, o sentimento e a emoção para “ler” e “escrever” através de um campo simbólico, mobilizado para ressignificar o mundo e as coisas. Nessa perspectiva, o ensino da arte pretendeu através de experiências de aprendizagem significativas, impulsionar os alunos, de uma maneira ativa, a simbolizar, imaginar, manipular e construir significados, ressignificando o mundo e as coisas através dos elementos de leitura escrita e compreensão da arte.

O processo de leitura-escrita consiste na construção de um sistema de representação e é uma aquisição conceitual e sendo a apropriação de um novo objeto de conhecimento exige a atividade do sujeito em interação com o objeto a ser conhecido. A construção desse sistema de representação é facilitada pela arte, também, simbólica e representativa.

A arte foi considerada como um elemento dinamizador do fazer pedagógico nesse ciclo, pois permitiu constituir um vasto campo de conhecimento humanos e de expressão do pensamento e emoções.

Educar é uma atividade complexa. Requer inicialmente competência. Um profissional precisa ter algo de artista. Para Schön(2000) um profissional competente compreende a razão, não como princípio abstrato, e sim como tarefa que deve cumprir; como algo histórico, fruto de desafios e dificuldades espaço-temporais.

Essa profissão é, relacional, na medida em que, além de competências, mobiliza, fundamentalmente, “a pessoa” que intervém como o seu principal “instrumento de trabalho”, com o seu espírito, sentimentos, corpo, palavras e gestos, para dar sentido aos conhecimentos e influenciá-los. Fazer face à complexidade de ações e aos relacionamentos exige uma formação integral da pessoa. A questão não é mistificar; é reconhecer a importância das dimensões existenciais, relacionais e afetivas em confrontação com outro.

Verificou-se, no discurso dos professores, que o termo competência aparece onze vezes. Na compreensão desse grupo, significava o atributo que o professor devia ter. Para adquiri-lo, seria preciso que houvesse investimento na política de formação continuada do professor. Um professor afirmou:

“O professor precisa fazer bem feito, dominar aquilo que está fazendo. Não adianta ele inovar se não tiver competência para isto, ou aquilo.” (PROF.D)

É importante, tomar-se como ponto de partida para a análise das questões referentes à formação de professores o que se tem de teoria referente à aquisição de competências e saberes. E o que é competência?

“Por competência profissional estou entendendo várias características [...]. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno.” (Mello, 1982, p.45)

Para garantir que o conhecimento seja efetivamente apropriado pelo aluno, como afirma Mello, seria preciso mais do que dominar o saber escolar. Seria preciso buscar um conjunto de novas competências profissionais (investimento político de formação) para ensinar.

No 2º Seminário Internacional de Educação em Fortaleza-CE em fevereiro de 2002, Perrenoud conceitua competência do profissional de educação:

“A competência não é um Estado. É um Processo. Se a competência fosse um saber-agir, como isso funcionaria? O operador competente é aquele que é

capaz de mobilizar, de executar de maneira eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervém recursos tão diversos quanto as operações de raciocínio, os conhecimentos, os acionamento da memória, as avaliações, as capacidades de relacionamentos ou de esquemas comportamentais, essa alquimia permanece ainda amplamente com uma terra incógnita”

A competência é um conceito complexo: requer uma capacidade, inclui habilidades, implica conhecer os elementos da situação; resulta em fazer, resolver o problema e envolve valores para priorizar e decidir. O exemplo a seguir ilustra a definição: Falar em público é uma competência. Todos tem capacidade de falar em público, mas não é todos que tem habilidade.

Considerando o ofício do professor de modo concreto, Perrenoud (2000 ap.20) propõe um inventário das competências que ajudam a compreender a atividade docente – planejar, ensinar, organizar o conhecimento e avaliar – o qual foi adotado em Genebra, em 1996, para formação continuada de professores. Sua transcrição aqui pretende alcançar aqueles educadores que reiteraram o compromisso de contribuir, com sua atuação, para o enfrentamento de renovar a escola, no sentido de individualizar e diversificar o percurso de formação; introduzir ciclos de aprendizagem; diferenciar a pedagogia; direcionar-se para uma avaliação mais formativa; desenvolver o trabalho em equipe; e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocando-os no centro da ação pedagógica.

Quadro 4: Das competências de referência e das competências mais específicas a trabalhar em formação continuada (alguns exemplo)

| 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.- Trabalhar a partir das representações dos alunos.- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.- Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. |

| |
|---|
| 2. Administrar a progressão das aprendizagens. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. - Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. - Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades da aprendizagem. - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. - Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. |
| 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Administrar a heterogeneidade nos âmbitos de uma turma. - Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. - Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. - Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo. |
| 4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho |
| <ul style="list-style-type: none"> - Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. - Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. - Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. - Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. |
| 5. Trabalhar em equipe |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. - Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. - Formar e renovar uma equipe pedagógica. - Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. - Administrar crises ou conflitos interpessoais. |
| 6. Participar da administração da escola |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar um projeto da instituição. - Administrar os recursos da escola. - Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). - Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. |
| 7. Informar e envolver os pais |
| <ul style="list-style-type: none"> - Dirigir reuniões de informação e de debate. - Fazer entrevistas. - Envolver os pais na construção dos saberes. |

| |
|---|
| 8. Utilizar novas tecnologias |
| <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar editores de textos. - Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. - Comunicar-se à distância por meio da temática. - Utilizar as ferramentas da multimídia no ensino. |
| 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Prevenir a violência na escola e fora dela. - Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. - Participar da criação de regras de vida comuns referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. - Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação na aula. - Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. |
| 10. Administrar sua própria formação contínua. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Saber explicar as próprias práticas. - Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continuada. - Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). - Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. - Acolher a formação dos colegas e participar dela. |

Fonte: Perrenoud (2000 a p.20)

A aquisição, assimilação e desenvolvimento dessas competências representariam, de fato, mudanças positivas significativas na prática pedagógica em sala de aula.

Os depoimentos dos professores reforçam essa convicção como enfatiza a professora A:

“O professor tem que ser um artista, ser muito criativo, ou seja, ser competente, pois quando você trabalha de uma forma diferenciada, onde o aluno é participativo aparece muitas situações novas e você tem que administrá-las.” (PROF.A)

Cada situação didática é única, inusitada que requer estratégias únicas de enfrentamento.

“O exercício pedagógico, também apresenta, relativamente as outras profissões, uma práxis, social, cultural, científica e eticamente legitimada.

Assim, os profissionais docentes, devem apresentar um tipo de formação diferenciada e diferenciadora que lhes assegure a construção de um tipo de conhecimento que simultaneamente, os diferencie e os identifique profissionalmente: o conhecimento profissional do professor” Sá Chaves e Alarcão (2000:54).

Constatou-se que “ter competência ajuda o profissional a dominar”, tanto quanto possível, a situação, ajuda a compreender os modos de pensar e agir do outro. Ou seja, o professor desempenhar bem o seu papel quando formula e sistematiza representações nascidas da partilhada de experiências, quebrando barreiras, respeitando o ser humano aluno, entendendo que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente; é, sim, estar agindo, refletindo, envolvido na interpretação e produção de conhecimentos.

Afinal: como se verifica pelo relato acima, a competência é exigida para que o professor possa contornar e confrontar as contradições e conflitos do dia-a-dia?

São as competências que permitem ao educador articular teoria e prática, análise e ação, razão e valores, finalidades e constrangimentos da situação, sem perder o norte, ajudando-o a decidir em momento de estresse, de incerteza, de ambigüidade, levando o outro em conta e conservando sua identidade profissional.

Essas competências não teriam impacto nas ações práticas se o ator não dispusesse de esquemas (a prática do dia-a-dia) capazes de mobilizar a situação. A verdadeira articulação entre teoria e prática estaria entre a representação do mundo e a ação. Os conhecimentos teóricos são indispensáveis, mas permanecerão estéreis? se o profissional não souber mobiliza-los na ação, em que se envolve e combiná-los com os saberes da “intuição”.

Em vários relatos, observou-se a dificuldade dos professores em estabelecer a relação teoria e prática. Assim:

“Estudamos muito, e queríamos pôr em prática, mas não era fácil. Tínhamos muita dificuldade [...]” (PROF.N)

“As dificuldades foram muitas, pois a realidade na sala de aula é bastante diferente daquela que a gente vê e faz no decorrer da capacitação.” (PROF.R)

“Decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 1996). Essa é uma maneira de se caracterizar a especialização dos professores. Eles devem dominar os saberes a ser ensinados, ser capazes de dar aulas, administrar sua turma e avaliar. Além disso, devem “administrar a progressão da aprendizagem”, ou “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”.

A formação de competências exige pois uma evolução no ofício de docente. Este deve mais consistir em criar situações favoráveis para aumentar a probabilidade do aprendizado.

“Já há quase 20 anos alfabetizo e nunca joguei fora aquilo que aprendi durante todos esses anos, sempre faço uma salada de fruta e sempre tem dado certo.” (PROF.L)

No relato, a professora referiu-se aos saberes da docência – a experiência – os quais foram construídos no cotidiano da prática pedagógica, à medida em que se consagravam culturalmente, permanecendo significativos e resistentes às inovações quando considerados válidos à necessidade da realidade. Estaria no confronto entre as teorias e as práticas. E, na análise sistemática da prática à luz das teorias existentes, a construção de novas teorias, e novas práticas. Como se viu Schön (1992).

Segundo Pimenta (1994, p.20), os saberes da experiência que ganham importância na formação de professores “são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.”

Esses saberes constroem-se pelo significado que cada professor – enquanto ator e autor – conferiu à atividade docente no seu dia-a-dia a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o “ser professor”.

A análise dessa subcategoria de saberes ressaltou que, além de deter conhecimentos, o professor viu uma dualidade constante entre o saber e o fazer, o teórico e o prático.

4.2.4 Relações interpessoais

Entre as 18 entrevistas, elencaram-se oito citações que manifestaram, nas entrelinhas, a maneira como ocorreu o relacionamento interpessoal professor x aluno durante o projeto. Selecionaram-se três delas para ilustração:

“Os alunos se movimentaram durante as aulas e conversavam [sic] muito. Dava-se [sic] muitas atividades em grupo, tais como: trabalho com jornal, jogo de dominó de palavras, bingo... Trabalhávamos com pesquisa, recorte e colagem. A participação do aluno era cobrada constantemente.” (PROF.N)

“Nós ouvíamos muito os alunos. Eles traziam uma bagagem de conhecimentos de fora, que era aproveitada em sala de aula. Para mim, no início, foi difícil, porque eu era o tipo de professora autoritária, não gostava de barulho na sala. Mas fui acostumando e percebi que isso era muito importante para o aluno no processo de alfabetização.” (PROF.E)

“Um legado importante que o projeto deixou foi o respeito à diversidade, a compreender individualidade e ritmo de aprendizagem do aluno, descobrindo que o aluno tem que ser respeitado por aquilo que ele é, que ele tem, e não por aquilo que ele não é.” (TP)

Pelo conteúdo dessas afirmações nota-se que o relacionamento professor *versus* aluno caracterizava-se mais para o tipo horizontal do que vertical. Parece que os professores do projeto fizeram um esforço para aprender a se relacionar com os alunos de forma a manter sua motivação: prendendo sua atenção, despertando-lhes sentimentos de curiosidade e investigação, mantendo a disciplina sem ser autoritário e rígido. Enfim, estabeleceram em sala de aula um ambiente de descontração onde professor e alunos aprenderam, trocaram e se divertiram, sem, entretanto, perderem o respeito recíproco.

Corbatan (apud Esteve, 1998, p.47) assim se manifesta sobre a necessidade de fortalecer a análise das relações interpessoais:

Y no se piense que sólo se abre la mente a los alumnos. También la del professor se expande y se llena de nuevos matices y perspectivas más amplias, y funciona la relación enriquecedora con los sentidos... y cuando se crea esa atmósfera mágica en clase, con los fluidos intelectuales en movimientos, pocas actividades hay más placenteras.

Se o professor estabelecer um clima de confiança, segurança, criará uma relação enriquecedora para ambas as partes. É necessário que ele saiba respeitar o seu “sentir”, abrindo sua percepção para descobrir a dinâmica da turma, seguindo seu movimento e as individualidades que compõem o grupo. Essa difícil tarefa envolveria a maturidade e a reflexão, a humildade e o humor, e acima de tudo, o humano, a vontade e o prazer em estabelecer contato – em estar com o outro.

Certo é que essas primeiras relações são determinantes na constituição do adulto de amanhã. Mesmo que não tenha consciência disso o professor influencia diretamente na postura da criança em relação ao mundo.

Depois dos pais, ele é, sem dúvida, a pessoa mais importante para a formação e o desenvolvimento da criança e do adulto.

Pela sua incidência, algumas expressões foram consideradas significativas para a análise das relações interpessoais, tais como: respeito à individualidade do aluno (5); aproveitamento da experiência do aluno (8), diálogo (4), construção (8), participação (12). Esses dados indicaram que a relação professor x aluno foi horizontal, e não imposta, como explica esta professora.

*“O projeto trouxe uma visão de que o professor também aprende com o aluno. É rica [sic] as experiências e vivências que ele traz do seu meio.”
(PROF.R)*

Notou-se na fala da professora R que a relação professor x aluno se aproxima da abordagem sociocultural enfatizada pelos aspectos defendidos por Paulo Freire, educador que sempre se preocupou com a cultura popular. Diz ele nessa abordagem defendeu-se a idéia de que o processo educacional se tornou real ao tornar o educando educador. Quando essa relação não se efetiva, não há educação. O homem assume a posição de sujeito de sua própria educação, e para isso ocorrer deverá estar conscientizado do processo. Portanto, é muito difícil pretender que um processo educativo seja um processo de conscientização, a menos que haja consciência de si e do processo.

Segundo Freire (1987), um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmitificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. Os conteúdos dos textos utilizados serão constantemente analisados, de modo a expressar pontos de vistas do autor e do grupo social e cultural que representam, e os conhecimentos científicos serão analisados como um produto histórico, representando a interpretação física, biológica, psicológica etc. dos fenômenos, num determinado momento concreto. O professor procurará criar condições para que, juntamente

com os alunos, superar consciência ingênua e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.

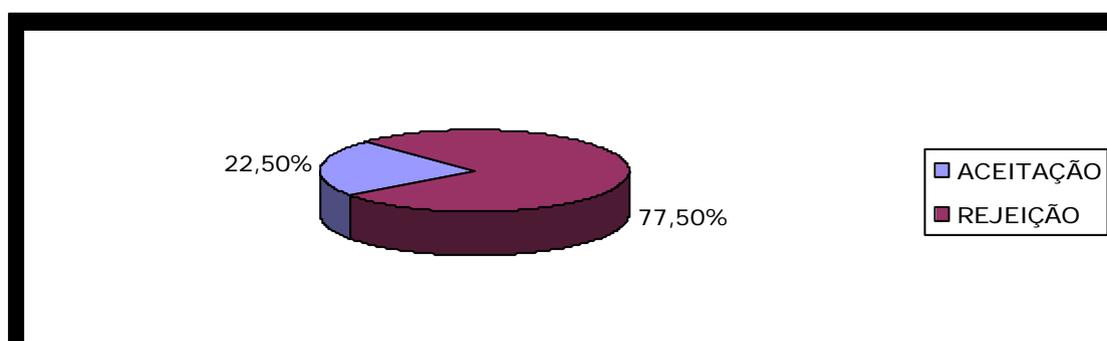
Haverá preocupação, envolvendo cada aluno, com o processo, e não com o produto de aprendizagem acadêmica padronizado. O diálogo será desenvolvido e ao mesmo tempo, oportunizado pela cooperação, união, organização e solução dos problemas. Os alunos, em última análise, participarão do processo juntamente com o professor.

4.3 ACEITAÇÃO E RESISTÊNCIA

Renovar é mudar. Mudar é difícil. Requer decisão política e um “que-fazer”? cotidiano, que se dá numa arena de conflitos em que convivem possibilidade e resistência.

O Projeto TAL conviveu em uma arena de conflitos, num campo permeado de dúvidas, ansiedades, aceitação e resistência, conforme mostram os resultados expressos nos gráficos a seguir. O Gráfico 2 diz respeito ao posicionamento dos pais frente ao projeto. O Gráfico 3 analisado diz respeito ao posicionamento dos professores.

Gráfico 2: Posicionamento dos pais em relação ao Projeto TAL – Costa Rica, 2001



Fonte: Pesquisa Realizada

Para a análise dessa categoria, consideraram-se as referências que indicavam resistência ao projeto e as que indicavam aceitação.

Segundo os pais, houve no ano do início do projeto (1996) uma reunião na escola, coordenada pelas técnicas da Secretaria de Educação, que explicaram a nova organização do processo de alfabetização em ciclos de dois anos, dizendo que a reprovação na 1ª série deixaria de existir. Os pais não se lembraram de outras reuniões que não fossem as reuniões periódicas, ao final de cada bimestre, que a professora convocava para falar a respeito do rendimento escolar dos seus filhos.

Predominou no segmento dos pais a atitude de resistência ao projeto, que consistia de dois grandes motivos: a) o fato de os alunos não mais realizarem as provas escritas, que eram entregues aos pais no final de cada bimestre, segundo eles, dificultando o acompanhamento do rendimento escolar da criança; b) o fato de não haver reprovação (ou seja, rejeitaram a promoção automática). Os pais alegaram que os alunos corriam o risco de passar de um ano para outro sem o domínio dos conteúdos e sem conseguirem acompanhar a série seguinte.

Apenas nove, dos quarenta pais entrevistados fizeram referências favoráveis ao Projeto TAL. Isso parece indicar que a maioria deles não compreendeu o sistema de avaliação e a metodologia do projeto. Essa falta de compreensão do projeto poderia ser solucionada caso tivesse sido feito um trabalho mais significativo com os pais. Vejamos alguns depoimentos que mostram essa constatação a respeito da categoria da resistência e aceitação:

“Eu sou ignorante no assunto, mas acho que o aluno tem que reprovar.” (P.5)

“Tem que ter reprovação, porque começa outra série sem saber nada.” (P.15)

“Não é vergonha reprovar. Têm muitos que nem precisa estudar e tem outros que tem dificuldade [SIC]. Se reprova, fica na mesma série e não corre o risco de passar fraco para a série seguinte.” (P.30)

“Não gostava só de uma coisa: não tinha nota. A filha da minha vizinha é fraca, fraca. Não sabe nada e passou para a segunda série só porque não reprova.” (P.22)

“A prova é importante; é o único jeito pra mim saber se o meu filho está aprendendo as lições da escola.” (P.12)

“Olha, a Jéssica passou para a 2ª série sem saber ler e acabou reprovando no final do ano.” (P.32)

Este outro bloco de citações evidencia a aceitação do projeto:

“A criança que reprova perde a empolgação. Eu me lembro que meu filho foi para 2ª série muito fraco. Achei que ele não ia acompanhar, mas ele conseguiu aprender tudo no segundo ano.” (P.8)

“Eu gostei muito do projeto. O meu primeiro filho aprendeu escrever textos na 1ª série. E o outro está na terceira série, não sabe escrever, só copia não consegue por sua idéia no papel.” (P.2)

“O Projeto TAL, para meu filho, foi ótimo. Facilitou o aprendizado, despertou o interesse por coisas novas, desenvolveu sua criatividade, seu raciocínio.” (P.4)

“No início, não acreditei que ela iria aprender. No final de maio, estava até disposto a trocar minha filha de escola. Só que, de repente, a coisa mudou. Em junho ela já lia quase tudo e no final do ano lia perfeitamente bem.” (P.7)

Os pais que tinham um grau de escolaridade mais elevado foram favoráveis ao projeto, principalmente as mães que haviam cursado o magistério de primeiro grau. Fizeram referências a respeito dos métodos utilizados pelo professor. Uma delas chegou a fazer uma comparação do aprendizado de seus filhos:

*“Tenho dois filhos. Robson foi alfabetizado no Projeto TAL. Gosta de ler, é criativo, tem facilidade para escrever. Já o outro, o Denis, não foi alfabetizado pelo projeto e tem dificuldade para escrever, demorou muito tempo para ler corretamente, e eu percebo que é a maneira que a outra professora ensina.”
(P.2)*

*“Este projeto não bitolava na cartilha. Ele fazia a criança escrever muito.”
(P.17)*

A maioria dos pais entrevistados demonstra, uma certa superficialidade no conhecimento do Projeto TAL. Lembra dos fatos marcantes: a não reprovação no 1º ano de escolarização e a ausência da avaliação tradicional com provas bimestrais.

A resistência dos pais em relação ao Projeto TAL se deu pelo fato de eles não entenderem bem o seu alcance e o que se passava na escola. Para a maioria, não cabe a eles “questionar os professores, porque eles são conhecedores do assunto escolar e sabem o que é melhor para nossos filhos”. Alguns pais por não terem estudado, acreditavam que não poderiam interferir na escola.

Ficou evidente que a resistência da maioria dos pais em relação ao projeto era causada, como já se disse, pela ausência de um trabalho mais significativo e efetivo com eles. Ambas as escolas tiveram (e têm) dificuldade em estabelecer um diálogo com os pais. Não se trata de simplesmente de considerá-los em sua diversidade, principalmente sob o ângulo de suas capacidades de comunicação e de sua adesão ao projeto de instruir seus filhos.

Para estabelecer um diálogo produtivo com os pais, seria preciso ter competência para entender o ponto de vista do outro, e não fixar-se em suas próprias expectativas. Seria preciso descobrir que a colaboração é não somente possível, mas fecunda e que desenvolve a confiança mútua. O fato de os educadores julgarem-se “profissionais”, cabendo a eles o trabalho de desenvolvimento e de manutenção do diálogo, muitas vezes dificulta a interação

com os pais, que se sentem diminuídos e incapazes de interferir ou dar sugestões na prática pedagógica do professor.

Os professores carregam, muitas vezes inconscientemente, um poder institucional que impede os pais de tomarem iniciativas, de se aproximarem com mais propriedade da escola. Esse fato gera um diálogo superficial entre esses dois segmentos.

O diálogo com os pais é uma questão de identidade profissional da relação com a profissão e da divisão de tarefas com a família. Conforme diz Perrenoud (2000a, p.112):

Informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência. Refere-se à competência global, que envolve três componentes: a capacidade de dirigir reuniões de informações e de debates; fazer entrevistas; e envolver os pais na construção de saberes.

Para restabelecer o envolvimento dos pais, é necessário fazer uso das habilidades de condução de reuniões, o que requer do professor uma visão sociológica. Deve-se compreender, por exemplo, que os pais ocupam outra posição e que suas preocupações vão além do que se passa na escola. Eles têm outra visão de escola, outra formação. Por isso, nem sempre compreendem e partilham os valores e representações da escola e do professor. Não se pode esperar o mesmo comprometimento e responsabilidade dos pais em relação ao professor que é um profissional formado e experiente. É preciso entender, também, que os pais são diferentes uns dos outros. São produtos de uma determinada história de vida, de uma cultura, de uma condição social, que determinam sua relação com a escola e com o saber. Compreender e aceitar os pais em sua diversidade e especificidade é um desafio que o professor não pode se recusar a enfrentar.

As entrevistas com os professores e com os pais mostram que durante o desenvolvimento do projeto não houve este diálogo contínuo e eficaz. Essa

preocupação não esteve presente na prática vivida por eles. Conseqüentemente, houve resistência ao novo e ao desconhecido por parte deles.

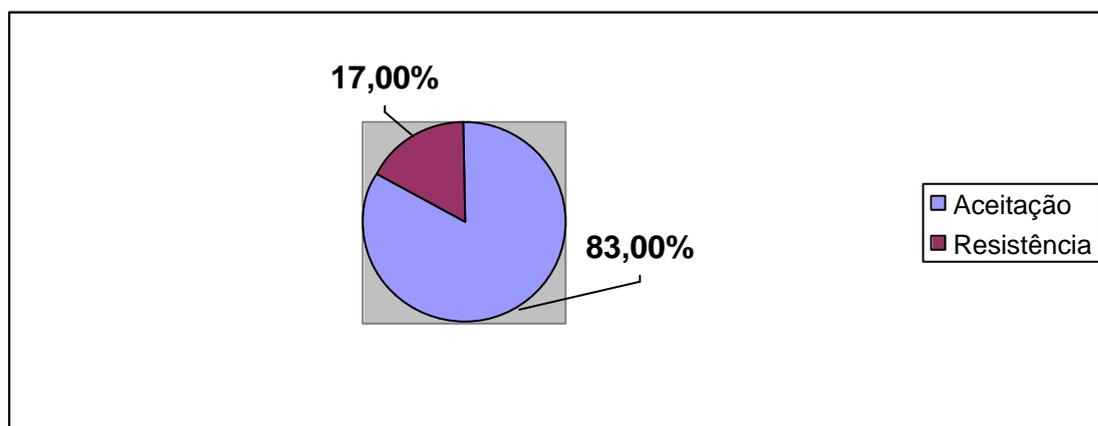
Considere-se que para os professores e coordenadores o projeto era algo novo também. Em alguns momentos, eles sentiram muita ansiedade e expectativa em relação ao aprendizado de seus alunos. A professora E disse:

“Nos deixa um pouco apreensiva as grandes mudanças, mas isto aconteceu no início. Com o decorrer do tempo, fui ficando mais segura, pelo apoio da equipe responsável, por sua competência.” (PROF.E)

O depoimento da professora H mostra a dificuldade para fazer os pais acreditarem no projeto:

“No início, foi muito difícil. Os pais não entendiam, e nós [professores] não conseguíamos passar, de certa forma, uma certeza do que poderia acontecer no decorrer desse projeto. Tudo era muito novo para todos nós.” (PROF.H)

Gráfico 3: Posicionamento dos Professores em relação ao Projeto TAL – Costa Rica, 2001



Fonte: Pesquisa Realizada

Dos 18 professores entrevistados, 15 mostraram-se favoráveis à implantação do projeto piloto de alfabetização, conforme a análise que se procedeu de suas falas e depoimentos, que procurou apurar: até que ponto houve

participação dos professores na elaboração do projeto? Houve uma preparação do professor, coordenador e diretor da escola antes da execução do projeto? A escola foi consultada se desejava ou não fazer parte do projeto?

O posicionamento dos professores em relação ao projeto foi diferenciado daquele verificado no segmento dos pais. Se para os pais o projeto caiu de “pára-quedas”, como uma surpresa, não havendo nenhuma preparação, para os professores, o projeto foi implantado de forma democrática. Tanto a escola como o grupo de professores e coordenadores foram consultados pelos técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul se desejavam ou não participar do projeto. Esse fato contribuiu para que houvesse envolvimento e comprometimento da direção, dos coordenadores e do grupo de apoio pedagógico da Secretaria de Educação ao projeto de alfabetização.

Para a efetiva operacionalização do Projeto TAL, foram desenvolvidas capacitações continuadas, presenciais e a distância, envolvendo todos os elementos. No ano anterior à sua implantação (1995), aconteceu o curso de capacitação com carga horária de 120 horas, (anexo 17) considerado como uma preparação inicial. Durante a execução do projeto, aconteceram as capacitações a distância, realizadas na própria escola, sob orientação e coordenação do grupo de apoio pedagógico, os quais foram preparados pela equipe de técnicos da Secretaria para desenvolverem o trabalho de assessoria pedagógica aos professores. Durante o ano de 1996, houve outra capacitação presencial, de mais 120 horas.

O fato de o Projeto TAL ter sido implantado no ano anterior à sua execução, apoiado por uma capacitação presencial de 120 horas, contribuiu para um posicionamento favorável dos professores. No ano seguinte, o projeto garantiu mais 120 horas de capacitação presencial, (anexo 17) decisão que, segundo o depoimento de alguns professores, correspondeu à necessidade emergencial:

*“Participei do processo de implantação. No início, foi muito difícil. Eu, por exemplo, estava acostumada com alfabetização com cartilhas. Houve capacitação inicial, que superou as expectativas e atendeu às necessidades.”
(PROF.R)*

“As capacitações eram excelentes, com ótimos professores e com a prática pedagógica seguida de muitas apresentações culturais.” (PROF.I)

“Foi feita uma reunião para decidir quem iria fazer parte do projeto. Houve as capacitações que foram de grande valia.” (PROF.H)

Detectaram-se algumas opiniões contrárias. Três professoras afirmaram que as capacitações, apesar de terem sido boas, não foram suficientes para sanar todas as dúvidas. Segundo elas, seria preciso haver um número maior de horas de capacitação.

Ainda a respeito da resistência e aceitação, obtiveram-se da entrevista com as técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação importantes dados.

Uma das técnicas da SED afirmou que teve uma participação efetiva e significativa na elaboração e acompanhamento do projeto. Enfatizou que:

“Havia duas vertentes de professores. Uns descrentes, que diziam que o projeto vinha de cima para baixo, embora estavam cientes que na elaboração do projeto houve a participação das bases. E havia aquela vertente de professores esperançosos. Acreditavam que nós tínhamos um projeto de vanguarda pra ser realizado, mas no entanto, duvidavam um pouco das condições materiais para a realização do trabalho.” (TP.3)

O posicionamento dos professores, quanto ao fato de o projeto não ter sido uma imposição da SED e de sua implantação ter sido democrática é reforçado pela técnica pedagógica (TP3) em um dos seus depoimentos:

“Realizamos reuniões exaustivas de debates com as escolas. Era debatido desde o fundamento do projeto até as suas condições materiais de realização. Ao fim de cada reunião de proposta de trabalho, nós nos retirávamos da escola. A escola tinha um tempo de reclusão e de autonomia para verificar se aceitaria ou não o projeto.”

Três técnicos pedagógicos previam que o primeiro impasse a ser enfrentado seria, a priori, a resistência dos professores, processo, considerado

por eles natural, ocasionado pelo impacto da mudança. Tal mudança essa que contrariava uma prática tradicional de alfabetização já consagrada pelo uso, na qual a maioria dos professores alfabetizava através da silabação. Para eles, a aprendizagem da “lecto-escrita” seria apenas uma questão de memorização das famílias silábicas e posterior junção das mesmas. O projeto previa uma mudança radical de alfabetização, com base no letramento, trazendo o texto enquanto unidade discursiva real, como princípio e fim do encaminhamento pedagógico.

É importante salientar que os técnicos pedagógicos se referiram ao projeto de maneira global. Não estavam se referindo especificamente ao município de Costa Rica. Com certeza, nem tudo ocorreu da mesma maneira nos outros municípios.

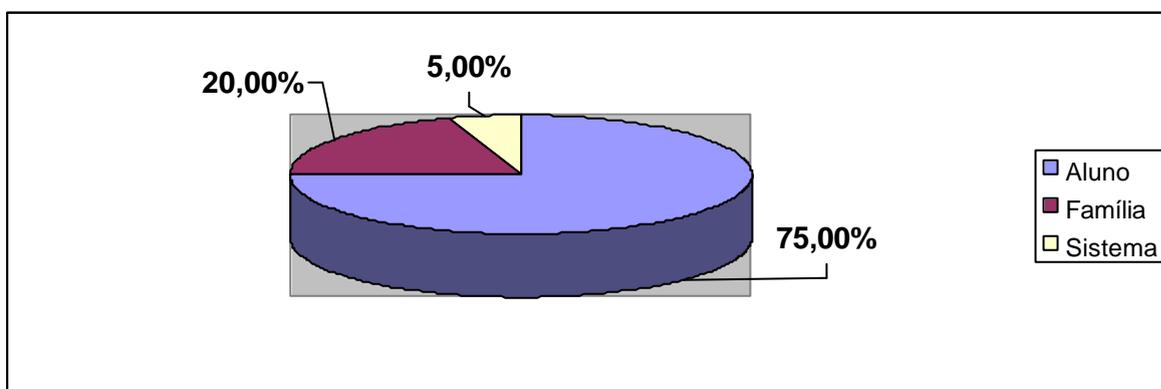
No caso de Costa Rica, de acordo com os resultados obtidos, apenas três professores fizeram referências negativas ao projeto. Os demais estavam otimistas e esperançosos. Acreditavam na metodologia do projeto. Durante a entrevista, foi registrada a frequência significativa de expressos chaves, tais como: “aproveitar as experiências das crianças trazidas de casa” (15 vezes); “respeito à individualidade e à cultura da criança” (11 vezes).

A incidência dessas expressões indica que os professores assimilaram uma nova postura de alfabetização: idéia de colocar a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem. Priorizaram as atitudes desafiadoras de interpretação e de criação. A alfabetização fora entendida como um processo de aquisição de conhecimento, no qual o sujeito evolui em suas concepções e, a partir de suas interpretações, descobre o mundo que o rodeia.

4.4 PERCEPÇÃO DOS PAIS EM RELAÇÃO À ATITUDE DOS ALUNOS DIANTE DA REPROVAÇÃO

A percepção dos pais em relação à atitude dos alunos diante da reprovação ficou registrada em inúmeros depoimentos. Durante a entrevista com os pais, percebeu-se o interesse latente deles ao referirem-se à instituição de um único ciclo (ciclo I) nos níveis de 1ª e 2ª série do 1º grau, que significou a promoção automática da 1ª para a 2ª série, como forma de garantir a continuidade do processo específico da alfabetização ao longo de dois anos. Era importante para a pesquisadora colher o maior número possível de dados que refletisse o porquê da resistência dos pais à promoção automática e se havia alguma relação com a reprovação.

Gráfico 4: Opinião dos pais sobre as prováveis causas da reprovação dos filhos – Costa Rica, 2001



Fonte: Pesquisa Realizada

Trinta pais apontaram o aluno como principal responsável pela repetência escolar, em razão de sua falta de interesse pelos estudos. Várias atitudes dos alunos foram apontadas nesse sentido como: a) não prestam atenção nas aulas; b) não fazem as tarefas; c) alguns têm problema de “cabeça”. Interessante foi o fato de nenhum deles ter feito menção à escola ou ao professor como responsáveis pela repetência escolar.

Quadro 5: Motivos apontados pelos pais que levaram à reprovação do aluno

| SUJEITO | MOTIVO |
|---------|---|
| Aluno | <ul style="list-style-type: none">- Porque é preguiçoso e vagabundo.- Não faz tarefas.- Não presta atenção nas aulas.- É indisciplinado, brinca o tempo inteiro (bagunça). |
| Família | <ul style="list-style-type: none">- Não ajuda.- Não aparece na escola.- Não castiga os filhos. |
| Sistema | <ul style="list-style-type: none">- Os governos não cuidam da educação |

Fonte: Pesquisa Realizada

Na visão dos pais, o fracasso escolar ficou evidente na reprovação considerada de modo isolado, como problema causado pela irresponsabilidade, ora do aluno, ora da família. Não o compreenderam como sendo problema de ordem social.

Apenas dois pais fizeram menção de modo claro aos motivos da reprovação. Apesar da dificuldade para se expressarem, eles se referiram ao descaso com que os governos tratam da educação brasileira, no sentido dos investimento na educação e da valorização profissional. Apesar de não terem escolarização, demonstraram ser politizados, quando comparados com os demais:

“Os professores não têm culpa dos alunos reprovarem. É culpa do sistema. O governo paga mal os professores, as escolas estão arrebetadas, falta tudo. Nem carteira ele manda! É muito aluno para um professor.” (P.17)

A presença e o papel da família na escolarização foram mencionados de modo pouco significativo. Seria porque a escola, mesmo empenhada em desenvolver um projeto inovador, estava ainda fechada à família? Ou porque, em sua grande maioria, os pais não possuíam escolarização suficiente para acompanhar e auxiliar os filhos?

Essa situação ocasionou explicações que atribuíram o fracasso escolar exclusivamente a fatores exteriores à escola, relacionados à própria família, que não dá assistência e, predominantemente, ao aluno, que foi visto como preguiçoso, “indisciplinado e incapaz”.

De modo geral, em nenhum momento o trabalho do professor ou da escola foi questionado. Essa atitude está ligada ao fato de que nas práticas cotidianas nunca foi dada oportunidade aos pais de participar da vida escolar a ponto de opinar sobre questões efetivamente pedagógicas. Este saber é considerado exclusivo do professor. Costumeiramente, os pais foram chamados à escola para ouvir reclamações do comportamento de seus filhos e para serem informados sobre os resultados finais de aproveitamento e o rendimento escolar.

As escolas deveriam programar reuniões que favorecessem a participação ativa dos pais na vida da escola, e também levantar questionamentos, tais como: quais são as experiências que os pais têm em relação a escola? O que é importante para seus filhos aprenderem na escola? Que tipo de cidadão desejam que seus filhos sejam? A realização de encontros periódicos que tivessem o objetivo de informar e esclarecer sobre o “fazer do professor” permitiria aos pais acompanhar seus filhos, mesmo que não possuíssem o grau de escolaridade satisfatório.

4.5 DIFICULDADES, IMPASSES E LIMITAÇÕES

As dificuldades, impasses e limitações surgidas durante a implantação e desenvolvimento do Projeto TAL, na opinião dos técnicos pedagógicos, professores e coordenadores são demonstradas no Quadro 6.

Quadro 6: Dificuldades, impasses e limitações à realização do Projeto TAL – Costa Rica, 2001

| SUJEITO | PROBLEMA | FREQÜÊNCIA |
|-----------------------------------|---|------------|
| Técnicos pedagógicos da SEED e NE | - Aproveitamento das 22 horas para estudos e planejamentos. | 3 |
| | - Resistência dos pais. | 4 |
| | - Acompanhamento. | 3 |
| | - Resistência do professor. | 3 |
| | - Fator tempo. | 4 |
| Professores | - Escassez de materiais. | 2 |
| | - Resistência dos pais. | 15 |
| | - Insegurança. | 12 |
| | - Estabelecer relação entre teoria x prática. | 10 |
| | - Fator tempo. | 3 |
| | - Não houve. | 5 |
| Coordenadores | - Insegurança. | 2 |
| | - Resistência os pais. | 2 |
| | - Falta de materiais. | 1 |

Fonte: Pesquisa Realizada

Observa-se que uma grande dificuldade foi a resistência dos pais em relação ao projeto, reconhecida por todos e entrevistados.

Os técnicos afirmaram que o projeto deixou uma lacuna: não previu um trabalho sistemático de informação e preparação para os pais dos alunos que lhes garantisse o conhecimento básico das mudanças que iriam acontecer na prática pedagógica do professor. Resultou daí a resistência dos pais, que tinham dificuldade em compreender a nova metodologia e o sistema de avaliação utilizado pelo professor.

Alguns professores sentiram mais diretamente o problema. Quinze deles fizeram referências ao fato.

“Os pais dos alunos não compreendiam. Eles queriam ver as provas acontecendo. Cobravam a utilização da cartilha e diziam que as crianças deveriam reprovar na primeira série.” (PROF.A)

“A maior dificuldade era fazer com que os pais compreendessem o sistema de alfabetizar que estávamos utilizando.” (PROF.S)

“[...] houve um confronto com os pais, que não concordavam com a não realização de provas.” (PROF.F)

Outra dificuldade que os técnicos encontraram foi a de acompanhar, a distância, as atividades de planejamento e de estudos do professor. A preocupação estava em fazer com que as 22 horas destinadas ao planejamento, estudo, preparação do material didático e pesquisa fossem bem aproveitadas. Segundo os técnicos, eles não conseguiram acompanhar a contento esse trabalho. Esse espaço significava a garantia do processo de capacitação continuada na escola. A declaração abaixo, da técnica pedagógica do SED, mostra uma visão do que ocorreu:

“[...] Nós tínhamos uma carga horária especial do professor. Ele ficava 22 horas em sala de aula em efetiva docência e outras 22 horas ficavam para planejamento, estudo, preparação de material didático e para pesquisa. Mas isso não podia ser garantido, porque o professor, lá na ponta, juntamente com seu coordenador, se perdia, até porque ele não tinha disciplina de estudo, princípio de pesquisa, não tinha uma cultura de como promover efetivamente um estudo fora da sala de aula.”

A falta de hábito de estudo e de leitura do professor e do coordenador parecia ser fruto de uma política educacional que nunca investiu ou priorizou sua formação continuada. E, mais ainda: nunca lhes garantiu salários dignos para que não fossem obrigados assumir dois turnos, e até três (aulas em escolas particulares), em busca de um salário melhor como garantia das mínimas condições favoráveis de qualidade de vida. Diante dessa realidade, como encontrar um tempo para leitura e estudos? Qual incentivo? Como deixar de lado os problemas conjunturais existentes no sistema escolar?

Além das difíceis condições de trabalho do professor, é necessário acrescentar a prática de submissão e a falta de autonomia do professor no sistema escolar existente. O sistema educacional sempre foi organizado de forma hierárquica. O corpo administrativo da Secretaria de Educação sempre exerceu

uma função de controle e regulação. Por sua vez, o professor é um cumpridor de ordens, vindas de cima para baixo.

Segundo as técnicas pedagógicas, o professor não estava preparado para assumir tamanha responsabilidade em tão pouco tempo. Saberiam explorar o espaço sempre reivindicado? Faltou, na verdade, assessoria pedagógica dos coordenadores, cujo problema também não souberam resolver. Disse a técnica pedagógica da SED:

“[...] A dificuldade que o professor tinha era: tô aqui agora nesta tarde estudando um determinado tema. Como vou transpor isso para minha prática, para que a prática viabilize da melhor forma possível com qualidade?” (TP.3)

Pelo visto, unir prática e teoria foi um dos problemas mais relevantes para os professores, tendo sido apontado por dez deles. Como alegou a própria técnica pedagógica: “Foi uma dificuldade muito grande, que a SED não soube resolver,”

Na visão de Perrenoud (2000b) não se trata de estudar a teoria e aplicá-la. O processo deveria ser o inverso. A teoria emerge das práticas pedagógicas. Seria preciso estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilitasse as dinâmicas de autoformação participativa. É importante investir na pessoa do professor e aplicar ao saber da experiência um estatuto científico.

A palavra insegurança foi mencionada por doze professores e dois coordenadores. Segundo o Dicionário de Aurélio (1999) significa intranquilidade, falta de garantia. Portanto, os professores e os coordenadores depararam-se com o impasse da falta de garantia, que teria gerado um clima de intranquilidade. De repente, uma velha prática pedagógica foi ameaçada por uma nova prática. A insegurança surgiu como uma tendência de fuga à mudança. Buscava-se a segurança do passado, justificada em apelos reacionários às formas fundamentalistas de educação tradicional. Huberman (1973) parte da hipótese de que, provisoriamente, os professores resistem, em particular, a todas mudanças

que os deixem com menos autoridade sobre a classe ou sobre cada um dos alunos que a compõem.

O fator tempo também se correlaciona à questão de insegurança. Os técnicos consideraram que apenas com dois anos de experiência era quase impossível obter resultados duradouros e avaliar uma inovação. Durante esse período, cumpriram-se 240 horas de capacitação presencial, que, segundo eles, também foi considerado um tempo irrisório:

“[...] ledo engano quem achar que 120 horas para implantação e mais 120 horas para implementação de um projeto dessa natureza seja suficiente. É uma carga horária muito pequena [...].”

Apenas dois professores manifestaram a mesma opinião dos técnicos com relação ao tempo escasso para as capacitações.

A falta de materiais didáticos para a realização do projeto foi apontada como uma dificuldade por dois professores e um coordenador. Houve uma contradição, pois os técnicos afirmaram:

“O projeto garantiu uma variedade de materiais didáticos aos professores para que os mesmos pudessem estar desenvolvendo um bom trabalho em sala de aula.” (TP.2)

Não é possível fazer um julgamento preciso a respeito. O que pode ser considerado foi o fato de apenas três sujeitos, segundo os dados apresentado no Quadro 6, terem levantado o problema, o que indica que para esses os materiais não foram suficientes, enquanto que para os demais atenderam às necessidades.

Cinco professores demonstraram estar inteiramente satisfeitos com o projeto. Notou-se até um certo exagero, que despertou desconfiança. Disseram que não encontraram nenhuma dificuldade e que tudo aconteceu como “um sonho, maravilhosamente bem”.

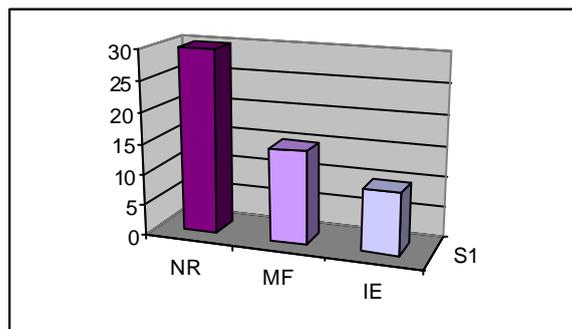
Não é pois de admirar que, em matéria de educação, as idéias, os hábitos e as estruturas mudem, em geral, muito devagar. Na verdade, a história mostra que a educação é um domínio em que quase nunca se patenteia com clareza um hiato entre o novo e o velho. (Huberman, 1973, p.9)

Sabe-se que os processos de assimilação (adoção de novas idéias ou práticas) e de acomodação (adaptação de estruturas anteriores a essas novas idéias ou práticas) são, por sua natureza, lentas e graduais. O Projeto TAL, por sua vez, foi considerado pelos próprios profissionais como uma inovação educacional, a qual não aconteceria de modo diferente. O próprio conceito de inovação traduz: tornar familiar o que não o era. É enxertar o novo no velho, e esse processo não acontece do dia para noite.

4.6 PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

A análise desta categoria permitiu averiguar até que ponto os pais participaram do projeto e de que forma o fizeram. Os resultados são os seguintes:

Gráfico 5: Envolvimento e participação dos pais no Projeto TAL – Costa Rica, 2001



Legenda:

NR – não recordavam

MF – eram chamados com mais freqüência

IE - informações e esclarecimentos

Fonte: Pesquisa Realizada

Os pais disseram que eram chamados à escola com mais freqüência. As professoras procuravam explicar a maneira como iriam ensinar. Explicaram que não utilizaram a cartilha e que os alunos não fariam provas nos finais dos bimestres; seriam avaliados por relatórios.

Mesmo que o projeto oferecesse uma frequência maior de contatos com os pais, isso não foi suficiente para garantir uma participação mais efetiva deles no processo de desenvolvimento do projeto.

Trinta pais não recordavam mais a quantidade de vezes que foram chamados à escola e para que foram chamados. Dez pais sentiram-se esclarecidos quanto ao projeto, apesar de mencionarem apenas a não utilização da cartilha e da realização das provas com notas como tópicos discutidos.

A maioria dos pais revelou que os encontros não foram significativos. Nada de novo ocorreu.

Os técnicos da SED/MS, ao serem questionados a respeito da participação dos pais, afirmaram:

“Esta preocupação esteve presente. Houve reuniões com os pais, da qual a equipe técnica participou de algumas.” (TP.1)

“Ficou uma lacuna no projeto. Essa é mais uma dificuldade encontrada no Projeto TAL. Não deu para acompanhar o projeto na sua dimensão que seria professor-comunidade-Escola. Não tivemos um trabalho efetivo com os pais. Algumas escolas avançava na discussão com os pais, outras não. O trabalho foi gotejado. Era tudo um processo que ia se construindo.” (TP.3)

Segundo a opinião das coordenadoras pedagógicas e também dos técnicos, a maior dificuldade estava em fazer o pai compreender que o aluno não seria reprovado no final da primeira fase.

“Isso era uma questão de fundamentação que o próprio projeto precisava estender até os pais. E isso se limitava ao trabalho da escola.” (TP.3)

Os pais não deveriam ser chamados à escola somente quando surgisse um problema, como foi constatado pela entrevista. Segundo afirmaram 29 pais, eles eram chamados à escola quando seus filhos apresentavam alguma dificuldade em aprender ou por indisciplina.

Esses dados indicam a falta de habilidade do professor para fazer entrevistas com os pais de modo a solucionar os “problemas”. Ele transferiu o problema para os pais, buscando talvez uma parceria. Ora, como seria possível uma colaboração dos pais se eles não foram esclarecidos o suficiente sobre as mudanças metodológicas que o projeto envolvia? A convocação, geralmente autoritária, tratava-os como acusados no tribunal, o que impossibilitava um diálogo de igual para igual para favorecer uma parceria na investigação da “problema”.

O Projeto TAL surgiu com uma proposta nova, uma pedagogia diferenciada que propunha uma mudança radical na ótica da alfabetização. Da mesma forma, preocupou-se com a formação dos professores, porém sem considerar os mecanismos que envolvessem a participação dos pais na construção dos saberes, limitando-se, nesse sentido apenas a convidá-los a desempenhar sua função no controle do trabalho escolar e a manter as crianças motivadas para aprender.

Ocorreu, então que os pais não compreenderam a mudança na maneira de alfabetizar, e conseqüentemente, de conviver com uma pedagogia diferenciada. Em decorrência disso, criaram-se obstáculos à aprendizagem. Ou seja, rejeitaram o projeto. Ficou evidente que a maioria dos pais entrevistados pensava que para adquirir conhecimento seria preciso sofrer, decorar, repetir palavras, fazer cópias, utilizar-se da cartilha, fazer provas, enfim, aliar esforços e memória, atenção e disciplina, submissão e precisão.

Era de se esperar que um projeto que pretendesse praticar métodos diferenciados despertasse a desconfiança da maioria dos pais, conservadores por natureza.

A verdade é que não se criaram os mecanismos para cooptar os pais, especialmente em se tratando de pedagogias novas, porque incitam mais, por razões ideológicas e pelo fato de atribuírem forte autonomia ao aprendiz.

A Tabela 2 refere-se às atividades que os pais mencionaram quando indagadas haviam percebido alguma diferença na maneira como a professora

ensinava. Os tipos de atividades relacionados eram os que a professora não utilizava para ensinar, segundo os pais dos alunos entrevistados.

Tabela 2: Tipos de atividades que não realizadas pelos professores, segundo as informações dos pais – Costa Rica, 2001

| Tipo de atividades | Frequência |
|---------------------------|-------------------|
| Cópia do livro | 34 |
| Ditado | 28 |
| Contas de matemática | 36 |
| Tabuada | 22 |
| Questionários | 8 |
| Provas | 36 |
| Não utilizava cartilha | 36 |
| Total | 200 |

Fonte: Pesquisa Realizada

Os depoimentos revelam o quanto os pais consideram importantes as atividades tradicionais: a leitura e a escrita. Aspectos que fazem parte da sua cultura escolar, carregada de emoções e lembranças saudosas da escola do passado, de décadas atrás. Assim se expressam:

“Ah, percebi diferença, sim. A professora não dá mais aqueles exercícios de fazer contas de mais, de menos, de vezes e de dividir. Eu nunca vi meu menino decorando tabuada e acho que até hoje ele não sabe a tabuada de cor e saltiada.” (P.5)

“É bem diferente a maneira que a professora ensina. Ela não dá aqueles questionários para o aluno decorar e depois fazer prova das perguntas.” (P.3)

“[...] O estudo de antigamente era bem mais forte e diferente desse. Agora, a professora não puxa muito, brinca, faz teatro, faz música da tabuada, dança. Antes, eu lembro que o caderno era cheio de exercícios de separar as sílabas, de contas, problemas, ditados. A coisa era muito séria.” (P.7)

Nota-se que a maioria dos pais tem uma visão tradicional do ensino, com ênfase em atividades que exigiam dos alunos apenas memorização mecânica e reprodutiva.

Apenas quatro dos quarenta pais entrevistados pareciam compreender, mesmo que superficialmente, o caráter construtivo do processo de aquisição do conhecimento. O ser humano dispõe de habilidades que o tornam apto a conhecer, atribuir significados, selecionar estímulos, comparar informações e elaborar, adquirir e transmitir conhecimentos.

Uma teoria pedagógica resultante de uma educação na qual o professor apenas transmite o conhecimento ao aluno não explora as potencialidades humanas. O Projeto TAL teve a pretensão de atribuir um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem, de contribuir para o questionamento das práticas pedagógicas usuais e de apontar caminhos para a estruturação de novas propostas de ensino através da ênfase dada à transformação do “escritor leitor”, proposta que não foi compreendida pela maioria dos pais, que, assim, deixou de colaborar no alcance de seu objetivo mais significativo: tornar os alunos escritores/leitores que compreendessem a escrita como forma de interação social.

O texto de Alves (1999, p.23), ilustra a importância da formação de um leitor:

Penso que, de tudo que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam da importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras, concordo. Mas isso não basta; é preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida a fora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: ‘no princípio está a palavra [...]’. É pela palavra que se entra no mundo humano.

Sobre a participação dos pais, chegou-se a uma conclusão importante: a inexistência das atividades elencadas na Tabela 2 indica que a prática pedagógica do professor atuante no projeto foi diferenciada. Essa evidência comprova a proposta de mudança no encaminhamento didático pedagógico, cujo

objetivo é desenvolver a competência discursiva do aluno, ou seja, a capacidade de ler e escrever com produção de sentido. Para tanto, foi executado um processo pedagógico utilizando o texto como eixo das quatro práticas fundamentais: leitura, produção de texto, análise lingüística e atividades de sistematização para aprovação do código.

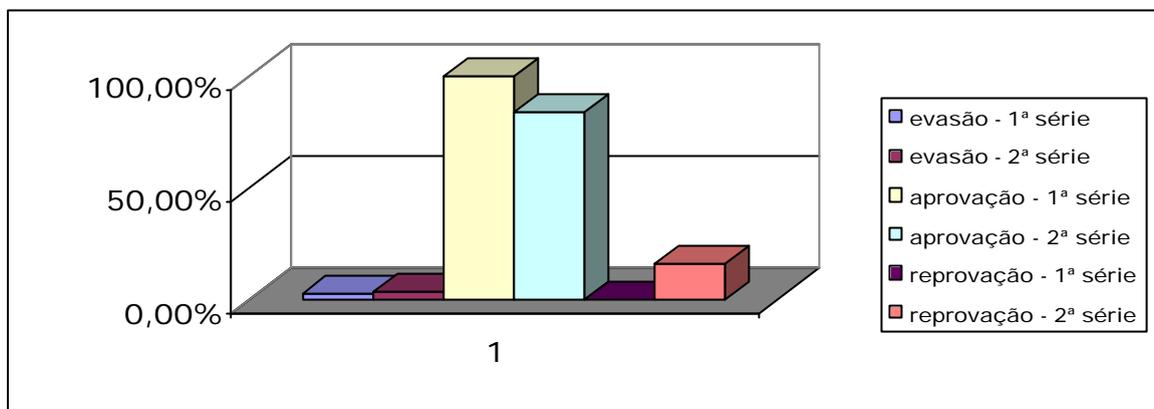
4.7 AVALIAÇÃO DO PROJETO TAL

Quando os professores foram convidados pela entrevistadora a fazer uma avaliação final do projeto quanto ao resultado obtido pelo aluno, a intenção foi de investigar se eles conseguiram atingir os objetivos esperados, como por exemplo: a) diminuir o índice de evasão e reprovação; b) formar um leitor/escritor, c) desenvolver os conteúdos que partissem do interesse e atividades dos alunos; e d) desenvolver a capacidade discursiva do aluno e a capacidade de ler e escrever com produção de sentido. No entanto, emergiram questões que vão além da realização do projeto. Durante a apresentação dos dados e a discussão dos resultados, foi possível verificar que os professores ainda se mostravam inseguros quanto ao êxito da implantação do Ciclo Básico em massa no ensino fundamental.

Os técnicos pedagógicos, professores e coordenadores, anteriormente, já haviam manifestado sua opinião de que o projeto piloto de alfabetização em ciclos de aprendizagem, alcançara um resultado satisfatório. A implantação do projeto deu-se no governo seguinte, porém de maneira diferente daquela prevista: não respeitou o planejamento traçado pelos técnicos pedagógicos da SED de ir galgando etapas. Esses técnicos tiveram o cuidado de apresentar um relatório preciso dos custos de sua ampliação. O que ocorreu foi a implantação por decreto do Ciclo Básico em todo o ensino fundamental, medida que assegurou apenas a organização do ciclo de aprendizagem.

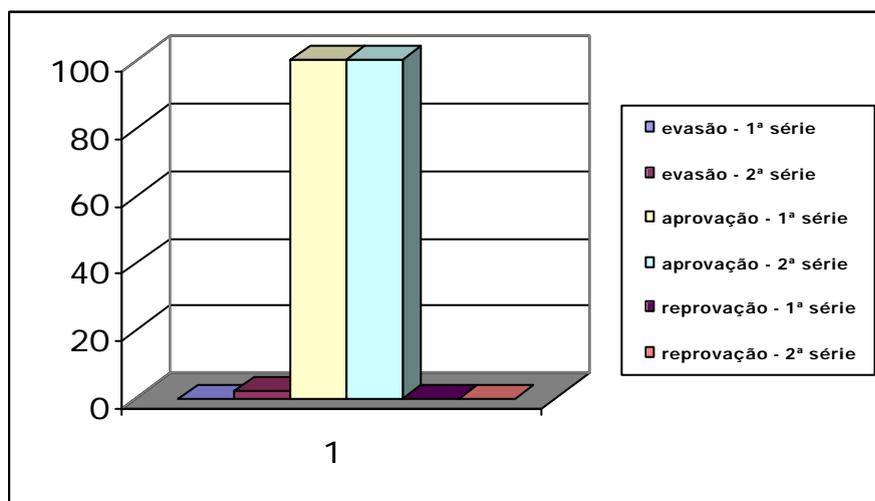
Movimento rendimento escolar do Projeto TAL/1996 – Costa Rica, 2001. (1ª e 2ª séries)

Gráfico 6: Escola Estadual José Ferreira da Costa – Costa Rica, 2001



Fonte: Pesquisa Realizada

Gráfico 7: Escola Estadual Santos Dumont – Costa Rica, 2001



Fonte: Pesquisa Realizada

Os dados dos Gráficos 6 e 7 revelam que em Costa Rica as duas escolas estaduais obtiveram sucesso no rendimento escolar dos alunos. A Escola Santos Dumont obteve um percentual de 100% de aprovação e 2,44% de evasão, a Escola José Ferreira da Costa, 83,88% de aprovação e 3,38% de evasão.

Os 18 professores disseram ser favoráveis ao tempo de dois anos para alfabetizar. Acreditam na metodologia do projeto, afirmando que os alunos tiveram maior facilidade em produzir textos e que sua oralidade melhorou muito em relação ao que se fazia anteriormente, declaração que se pode ser confirmada com o depoimento do professor N.

“Estou com os alunos que participaram do Projeto TAL. Percebo quanto esse aluno progrediu. Antes ele não falava. Hoje sua oralidade é ótima e é capaz de produzir textos. É claro que tem algumas dificuldades na escrita, como concordância e erros ortográficos, que poderão ser superados nas séries seguintes.” (PROF.N)

Um outro diz que:

“Quem compreendeu e trabalhou a metodologia do projeto de alfabetização por ciclos jamais volta na alfabetização tradicional [...]. Não consegue mais trabalhar com cartilha [...].” (PROF.A)

Na argumentação em defesa do projeto, os professores pareciam compreender que as conseqüências de um procedimento de alfabetização fragmentada, descontextualizada, de repetição monótona, desrespeitando a individualidade do aluno, como se todos tivessem no mesmo nível de dificuldades, tratando todos de forma homogênea eram negativas.

Todos foram unânimes em destacar os três fatores imprescindíveis ao resultado do projeto foram: a) a reorganização da carga horária do professor, que durante a execução do projeto passou a ter vinte e duas horas destinadas ao estudo e preparação das aulas; b) investimento do Estado na capacitação dos professores; e c) acompanhamento e assessoramento pedagógico, através do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP).

Acrescente-se a esses fatores a destinação de mais tempo às crianças para serem alfabetizadas. Por essa razão, os professores, em sua maioria acreditaram e apoiaram os ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental.

É certo que para se promover uma mudança nas escolas é necessário realizar uma ação política que priorize a melhoria das condições de trabalho do professor e que garanta uma formação continuada e um horário para planejamento das atividades e preparação de materiais didáticos. No entanto, não basta dar relevância apenas à questão pedagógica, em seu aspecto metodológico e avaliativo do processo ensino-aprendizagem, sem levar em conta a contextualização dos sérios problemas enfrentados pelas escolas, fundamentados na concentração da riqueza e na exclusão da maioria da população. Por conseguinte, as soluções para esses problemas não se restringem às ações destinadas, exclusivamente, ao setor educacional.

O depoimento da professora E revelou que o projeto assegurou mudanças de valores e, conseqüentemente, mudança, na postura do professor frente aos problemas educacionais.

“[...] Até então, o único culpado pelo fracasso do aluno era ele próprio, sua família, sua carência. Nunca era o professor ou a metodologia. Depois do projeto, esta característica mudou. Pois vimos que temos que acompanhar as mudanças. E o que mais me chamou atenção em tudo isso foi que aprendi a valorizar a bagagem que o educando traz; se antes é como se criança não tivesse um passado, que não acumulasse conhecimentos antes de vir para escola, compreendo que agora todos são iguais e que aprendem da mesma maneira. Refleti muito sobre meu trabalho e acredito que mudei muito.”

Na fala do professor C, percebeu-se um comprometimento com o resultado do aproveitamento dos alunos, demonstrando uma identidade, a ponto de se reunirem periodicamente fora de seus horários de trabalho para discutir os problemas e as possíveis alternativas para solucioná-los.

“[...] Eu falo meu aluno está com esse problema. Você tem algum método que possa me ajudar? A gente troca idéias. Aí, dá certo. Aproveitamos todos os espaços que temos para discutir os problemas que encontramos [...]”

Pela avaliação dos professores, o resultado positivo se deu pelo fato de o projeto garantir importantes ações que favoreceram os resultados satisfatórios e priorizaram essas ações na seguinte ordem:

- a) o ciclo de dois anos para serem alfabetizados;
- b) a extensão da carga horária dos alunos com dificuldade de aprendizagem;
- c) a reorganização da carga horária do professor;
- d) a permanência do professor no projeto por um período mínimo de dois anos;
- e) a mudança na forma de avaliação escolar; e
- f) mudanças substanciais na política de capacitação de professore.

Os professores postularam que não adianta destinar um ciclo de dois anos para a alfabetização se não forem garantidas as demais ações propostas no projeto, referindo-se à implantação generalizada do Ciclo Básico no ensino fundamental em todo o Estado.

O bloco de afirmações abaixo registra depoimentos de professores que demonstram opiniões e sentimentos em relação ao que aconteceu com o projeto no ano seguinte ao da execução:

“Lamentavelmente, o Projeto TAL deixou de existir quando implantou o Ciclo Básico no ensino fundamental.” (PROF.H)

“Agora, ficou pior. Nem uma coisa, nem outra. Cada professor trabalha de um jeito. Não há coesão no trabalho pedagógico. A gente que participou do projeto tenta mudar, porque não acredita mais no processo tradicional de alfabetização. Mas o trabalho fica fragmentado, pois os outros professores que não participaram do projeto não dão continuidade ao trabalho.” (PROF.A)

“Alguns professores nos procuram para discutir a respeito da metodologia que usamos para alfabetizar. Mas não temos espaço para discussão e planejamento. Ficou tudo muito difícil.” (PROF.C)

“Gostaria de dizer que quando um grupo da SED se empenha em implantar um projeto como esse, que esse grupo seja respeitado e valorizado por qualquer governo que venha governar o Estado e que dê a esse grupo as possibilidades, para que esse projeto não deixa de ser realizado até que se torne sucesso da educação [...]” (PROF.D)

“Gostaria muito que tivéssemos as mesmas condições e oportunidades que tivemos durante o desenvolvimento do projeto, pois só com muito estudo teremos um ótimo desempenho que atenda às necessidades da comunidade escolar.” (PROF.B)

“Já não existe mais nada que favoreça a escola do que foi oferecido pelo Projeto TAL.” (PROF.L)

A implantação do Ciclo Básico propriamente dito ocorreu no período de transição de governo. Houve mudança no Grupo de Apoio Pedagógico da Secretaria de Educação, como também do secretário de Educação, a quem se deve a continuidade do projeto, com mudanças significativas que interferiram seriamente em sua execução, comprometendo o seu desenvolvimento.

Não houve continuidade nas políticas de capacitação dos professores, principalmente para aqueles que não atuaram no Projeto TAL, que originou o Ciclo Básico.

Nos depoimentos dos professores, ficou claro que houve uma fragmentação entre o Projeto TAL e a implantação do Ciclo Básico, pois os fatores que possibilitaram o resultado positivo do projeto não foram considerados na política atual do governo. Instituiu-se o Ciclo Básico com a mesma estrutura da organização seriada. Por exemplo, ao professor não destinou-se carga horária para estudo, planejamento e preparação de materiais.

A implantação do Ciclo Básico evidenciou que o ensino fundamental carecia de professores que tivessem acesso à formação continuada, pois traçar e executar planos para solucionar os problemas na escola constituem uma tarefa complexa.

A tentativa de modificar a metodologia de alfabetização sem favorecer as medidas necessárias é uma prática desperdiçada, sem valor, que, às vezes, cria desarranjo na organização tradicionalmente em processo.

Segundo os professores, a escola – após a execução do Projeto TAL - continuou enfrentando sérios problemas, como, por exemplo: a dificuldade encontrada pelas professoras para pôr em prática as ações pedagógicas ou novas ações propostas, pois o projeto requeria dedicação e atendimento específico para que as crianças conseguissem vencer as barreiras. Isso demandava que o professor tivesse tempo suficiente para estudar, planejar, desenvolver e avaliar as atividades. Entretanto, o projeto do Ciclo Básico – mesmo tendo conhecimento da necessidade, através da proposta experimental Projeto TAL – não garantiu esse espaço para o professor. Ele continuava com a mesma carga horária de antes do projeto: a maioria com 44 horas semanais em sala de aula e apenas duas horas de atividades semanais para planejamento de aulas.

Quanto à nova metodologia do projeto, que propôs a formação de um escritor/leitor que compreendesse a escrita enquanto uma forma de interação social, parece ter ficado apenas no plano teórico. Segundo os professores, o trabalho permanente com os textos, baseado nas quatro práticas articuladas – leitura/interpretação, produção, análise lingüística e sustentação do código – foi aos poucos sendo esquecido, dando espaço às velhas práticas. Os conteúdos passaram a ser novamente definições e regras gramaticais decoradas e memorizadas, numa crescente dificuldade. Até mesmo, voltaram a sustentar a alfabetização cartilhesca.

Parece que tudo o que foi assimilado foi esquecido num período muito curto. Como isso pôde acontecer? Será que realmente isso foi compreendido? Ou será que aquele velho ditado popular poderá ser aplicado aqui: “acredite no que

faz. Faça aquilo em que acredite”. Teria o professor desacreditado na prática pedagógica aplicada por ele mesmo durante os dois anos em um projeto cujas evidências comprovaram bons resultados?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, na tentativa de buscar respostas para o fracasso escolar nas séries iniciais do 1º grau, implanta um projeto piloto de alfabetização – o projeto TAL – contemplando a formação dos ciclos de aprendizagem em todo o primeiro grau.

O projeto viabilizou-se em decorrência de uma avaliação exaustiva do ensino fundamental, que revelou o insucesso no processo de alfabetização no Estado, traduzido no alto índice de reprovação, que chegou a 30,92%, e de evasão escolar, igual a 13,42%.

Com o propósito de reverter este quadro, estabeleceu-se uma política educacional que favorecesse a criação de condições em nível tanto de programação curricular quanto de organização da própria escola, de modo a assegurar a permanência efetiva do aluno, sem que houvesse interrupção do processo de aprendizagem, e a valorizar o seu progresso sistemático, eliminando a possibilidade de reprovação dentro do ciclo.

Na ocasião da implantação do projeto, os professores foram consultados se desejariam participar da experiência. Tal prerrogativa constituiu-se num dos fatores que levaram 83% dos professores a aderirem ao projeto piloto de alfabetização. As capacitações, reuniões e encontros, realizados em 1995, ano anterior à sua implantação, bem como a disponibilidade de 22 horas/aula oferecida ao professor para desenvolver atividades de estudo, preparação de materiais didáticos e planejamento, foram outros importantes fatores que favoreceram o envolvimento e o comprometimento dos profissionais envolvidos.

Nos horários reservados para estudos, discutiam-se as novas práticas pedagógicas – arte e letramento – e os procedimentos utilizados – leitura e interpretação, produção e reestruturação de texto, análise lingüística e atividades

de sistematização para domínio do código. Esses momentos de avaliação, associados à troca de experiência, eram acompanhados de estudos teóricos, indicados pelas técnicas da Secretaria de Educação. Constatou-se que durante execução do projeto o professor teve tempo suficiente para estudar, planejar, desenvolver e avaliar suas atividades.

Os professores, supervisores pedagógicos e técnicos pedagógicos que aderiram à proposta concluíram que uma experiência pedagógica de alfabetização apoiada na arte e no letramento, que traz o texto enquanto unidade discursiva real, pode contribuir significativamente com a alfabetização da criança, elevando, inclusive, o nível de qualidade de ensino. Para esses profissionais, apesar de reconhecerem que a metodologia do projeto é bastante trabalhosa, os resultados eram extremamente gratificantes e significativos. Por outro lado, eles lamentaram profundamente a forma como o novo governo estadual implantou o ciclo, após a experiência do projeto, em 1998, tendo assegurado apenas a organização dos ciclos de aprendizagem, desconsiderando os mecanismos que proporcionaram os bons resultados, principalmente aqueles que implicavam o orçamento financeiro, ocasionando um acréscimo nos gastos com a Educação.

Houve professoras (três) que, apesar de trabalharem no projeto, afirmaram não acreditar nele. Consideraram insuficientes as capacitações, acreditando ser aquela apenas uma mudança passageira.

Uma das falhas do projeto pode ser atribuída à ausência de um trabalho de sensibilização mais significativo com os pais. Faltou competência por parte dos profissionais para informar e envolver os pais na construção de saberes.

Os pais dos alunos do projeto TAL, em sua maioria, rejeitaram o projeto. Não aceitavam o fato de seus filhos não fazerem provas e de não haver reprovação na 1ª série (promoção automática da 1ª para a 2ª série). Apenas 22,5% dos pais entrevistados pareciam entender a metodologia e o sistema de avaliação do projeto, aprovando sua execução.

Mas esta situação não influenciou na decisão governamental, na fase da implantação por decreto do ciclo, pois a promoção automática continuava e continua sendo uma prática existente no sistema de ensino fundamental na rede estadual do Mato Grosso do Sul.

Os depoimentos dos professores revelam que os alunos que concluíram o ciclo I do projeto TAL apresentaram na 3ª série facilidade na oralidade e escrita; eram capazes de produzir texto com coerência e segmentação; apresentavam idéias em seqüência lógica; e utilizavam pontuação e acentuação. No entanto, persistiam nos erros de ortografia e concordância. Os professores reconhecem que esses alunos eram bastante falantes e criativos; e gostavam de dar opinião sobre as coisas. Alguns comentaram que o aluno que participou do projeto TAL, aos olhos dos professores que não haviam participado da experiência; eram considerados barulhentos e indisciplinados. Constata-se que não só o professor mudou sua atitude, sua postura, como também o aluno do projeto, que desenvolveu a competência discursiva de ler e escrever com produção de sentido. Eram considerados “indisciplinados” pelo fato de serem questionadores e participativos, pois a experiência de arte e letramento levou-os à uma aprendizagem significativa.

O aluno passou a ser sujeito ativo de sua aprendizagem. As atividades desafiadoras, possibilitadoras de análise, interpretação e criatividade, possibilitaram-lhe assumir uma postura crítica diante do que lia, escrevia, ouvia e via.

Os dados estatísticos sobre reprovação e evasão revelaram sucesso no processo de alfabetização na Escola Estadual Santos Dumont, que chegou a atingir 100% de aprovação e apenas 2,44% de evasão, e na Escola Estadual José Ferreira da Costa: 83, 78% de aprovação e 3,83% de evasão. Tais dados demonstram que os alunos do ciclo I conseguiram atingir aos pré-requisitos considerados necessários à conclusão deste ciclo e iniciar o ciclo II, que podem ser resumidos nas seguintes competências: capacidade de ler e escrever com produção de sentido, tornando-o apto para a ampliação e aprofundamento dessas competências na 3ª e 4ª séries do 1º grau; em relação à produção da escrita, grafia

correta de palavras, emprego adequado da pontuação, identificando orações afirmativas, exclamativas e interrogativas, emprego da vírgula nos casos simples, clareza na exposição de idéias, coerência e consistência argumentativa.

É necessário, todavia, interpretar esses dados com prudência. Acreditar, por exemplo, que todos os alunos da Escola Estadual Santos Dumont atingiram essas competências é questionável. Mas pode-se afirmar que, independente desse “excelente” resultado, o aspecto mais notável deste projeto foi que ele possibilitou, ao menos por um curto período, priorizar a qualidade do ensino e a formação de um cidadão crítico letrado, através de um processo dialógico, da língua falada e escrita, como uma das condições de se poder viver com plenitude a cidadania.

Em síntese, constatou-se que o projeto TAL significou uma inovação educacional que apresentou uma nova reorganização curricular e uma metodologia de alfabetização diferente da até então utilizada. Em consequência do resultado positivo obtido, implantou-se o ciclo básico no ensino fundamental em todo o Estado do Mato Grosso do Sul.

Essa implantação ocorre num período de troca do governo. Houve mudança no grupo de apoio pedagógico da Secretaria, como também dos componentes da própria Secretaria de Educação que realizaram mudanças significativas que interferiram na execução do projeto, comprometendo seu desenvolvimento.

Houve um rompimento entre as recomendações do projeto TAL e a implantação do ciclo básico, na medida em que os fatores que possibilitaram o resultado positivo projeto não foram considerados na política educacional do atual governo.

Parece que a história se repete mais uma vez. As propostas de mudança acontecem, sempre sem continuidade, pelo menos a cada troca de governo, o que provoca um clima de descrença e comodismo por parte dos profissionais das escolas. A descrença cria a cultura de descontinuidade, alimentando o imobilismo e mantendo as mesmas práticas anteriores: se

parcialmente resolve-se o problema da repetência e evasão através da promoção automática, provoca-se o agravamento de um problema maior, que é questão da qualidade do ensino.

A proposta de ciclos de aprendizagem pode ser para os nossos governantes um mecanismo político capaz de escamotear a realidade e disfarçar que alguma coisa está sendo feita, uma forma de arranjar o fluxo escolar e diminuir o custo aluno-ano. Mas pode também possibilitar à maioria dos alunos condições dignas de respeito ao seu ciclo de desenvolvimento, garantindo-lhes o direito universal de prosseguir os estudos e de freqüentar níveis de escolaridade superiores.

A experiência de arte e letramento através do ciclo de aprendizagem realizada no município de Costa Rica apontou alguns encaminhamentos de mudança teórico-metodológica e curricular que poderão reconduzir a proposta de ciclos no caminho da organização do ensino em favor de aluno e do enfrentamento da “reprovação inútil”, oferecendo a cada um deles o tempo necessário no seu processo de vir-a-ser, comprometendo-se com sua emancipação.

O ciclo por si só não significa mudanças. A tentativa de modificar a metodologia da alfabetização sem favorecer as medidas e procedimentos necessários para que isso ocorra também representa uma prática inóqua, que, às vezes, cria desarranjo na organização que tradicionalmente se vem processando.

Conclui-se que é preciso ir além da instalação de projetos que pretendam apenas modificar a metodologia do ensino do professor e que não basta tão-somente garantir a permanência do aluno combatendo a evasão e repetência. É preciso formular propostas ousadas, semelhantes à do projeto TAL, que favoreça a construção de uma escola de qualidade, que pressuponha a participação coletiva e que caminhe para a transformação efetiva da escola.

Naturalmente que isso não é fácil, pois as dificuldades são muitas. Enfrentar a escola tal como se apresenta – autoritária, burocrática e desumanizadora, que torna as injustiças como algo “natural” e reproduz o

pensamento hegemônico, burguês – requer a construção de uma contra-ideologia: a pedagogia diferenciada, que se traduz em uma luta contra as desigualdades diante da escola, para que o nível de ensino se eleve e possibilite uma educação democrática, pública e de qualidade para a maioria.

A experiência analisada de arte e letramento conduz à formação de um escritor/leitor que seja capaz de compreender a escrita como forma de interação social e de assegurar aos alunos que chegam à escola com diferentes referenciais tenham igual possibilidade de aprender. O processo de aprendizagem deve ser capaz de proporcionar iguais condições aos alunos, independentemente das diferenças que entre eles possam existir.

Para a implantação dessa prática pedagógica, requer-se o envolvimento do professor no planejamento de suas ações, e não simplesmente execução de ações planejadas por outros.

É preciso que ele seja co-autor dos processos de mudanças, que seja comprometido e capaz de repensar sua prática numa ação reflexiva.

Não é possível que se implante uma educação capaz de atender aos anseios de uma sociedade democrática sem que haja a adesão de todos os segmentos sociais. Para promover uma modificação no ensino, é preciso que os educadores tenham acesso ao conhecimento que está sendo produzido no setor educacional e que tenham autonomia e condições adequadas de trabalho.

Os resultados alcançados na realização deste trabalho têm a pretensão de indicar que um estudo em nível micro pode trazer contribuições em nível estadual, como também em nível nacional, no sentido de implementar as propostas existentes de organização escolares em ciclos, na medida em que corrobora e amplia as possibilidades indicadas pelos recentes estudos a respeito dos ciclos de aprendizagem como uma das vias para a melhoria da qualidade de ensino, rumo à construção de uma verdadeira escola pública democrática, na busca da eliminação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional*. Porto: Porto Editora, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola contemporânea*. 1998. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.

ARENA, Dagoberto Buin. *Supervisão e alfabetização: novas concepções para uma nova prática*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1991.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luiz Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRETOS, Elba; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios escolares no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, n.15, v.42, p.103-139, 2001.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. Mexico: Siglo Veentuno, 1975.

BITTAR, Marisa. *Estado e política educacional em Mato Grosso do Sul (1983-1986): limites de uma proposta democrática*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1992.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. P. C. *La reproduction*. Paris: Minut, 1971.

BORGES, Isabel Cristina Nanche. *Currículo democrático: resistências e possibilidades*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

CEDES. Caderno Centros de Educação e Sociedade. Educação Continuada. São Paulo, n.36, 1995.

CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COMÊNIO, J. *A didática magna*. Lisboa: Caloute Gulbenkian, 1976.

COSTA, Dóris Anita Freire. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?* Porto Alegre: Kuarup, 1994.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 1999.

DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo, n.72, 2000.

ENSINO por série é retomado em escolas mineiras. Folha de S.Paulo, São Paulo, 17/05/2000. p.C6

ENSINO Reprovado. Isto É, São Paulo, 10 de maio 2000. p.54-56.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. I Congresso Estadual: Educação para Democracia, 1983.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Metodológica da Língua Portuguesa. Cadernos da Escola Guaicuru n.5 Série: Fundamentos Político-Pedagógicos, Campo Grande, 2000.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Relatório n.2 março de 1995 a janeiro de 1997.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. II Plano Estadual de Educação: Educação para a Democracia, 1985-1987

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. III Plano Estadual de Educação. 1988-1991.

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.4425, de 15 de dezembro de 1995.

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.4608, de 17 de dezembro de 1996.

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. II Plano Estadual de Educação: Educação para Democracia, Campo Grande, 1985-1987.

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. III Plano Estadual da Educação, Campo Grande, 1988-1991.

ESTEVE, J. M. La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogia*, Madrid, n.266, p.46-49, 1998.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo. *A FREPROSUL e a luta sindical dos professores estaduais de 1º e 2º graus: (1979-1986)*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1992.

FERRERO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1993a.

FERRERO, Emília. *Com todas as letras*. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993b.

FERRERO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez, 1987.

FRANCO, Maria P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.66, p.75-80, ago. 1988.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade x qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *Cadernos CEDES – Currículos e Programas, como vê-los hoje?* São Paulo: Cortez, n.13, p.42-54, 1984.

HUBERMAN, M. *Como se realizam as mudanças em educação*. São Paulo: Ed. Álrix, 1973.

KLEIN, Lúgia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996a.

KLEIN, Lúgia Regina. Considerações teórico-metodológicas sobre alfabetização. *Tempo de Alfabetizar – Fundamentos Teóricos-Metodológicos*, Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 1996b. p.1-10, Mimeo.

KRAMER, Sônia. (Org). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro. Dois Pontos, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, G. N. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1995.

MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.27-48, nov. 1999.

NOGUEIRA, Rosemeire M. de Souza. *O ciclo básico: estudo de uma experiência desenvolvida na rede municipal de ensino de Corumbá-MS (1987-1993)*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação: coletânea de textos de vários autores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Lúcia. A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ CHAVES, Idália

(Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto. Editora, 1997. p.95-105.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *As dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento do ciclo de aprendizagem. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.7-26, nov. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1996. p.15-35.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Redefinido a habilitação de magistério no 2º grau. *Revista ANDE*, São Paulo: Cortez, n.15, p.34-48, 1990.

RIBEIRO, Darci. Pedagogia vadia. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n.20, p.120-138, set./dez. 1985.

ROCHA, Dorothy. *A gestão da educação pública em Mato Grosso do Sul: práticas radicalizadoras e clientelismo*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SÁ-CHAVES, Idália; Alarcão, Isabel. Formação, conhecimento e supervisão. *Estudos Temáticos*, Aveiro: Universidade de Aveiro, n.1, p.54, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação, SME. *Aos que fazem educação conosco em São Paulo*. São Paulo, 1989.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). *O professor e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.79-91.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. Analfabetismo e subescolarização no Brasil: o desafio dos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Belo Horizonte, 1990.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1986.

TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ CHAVES, Idália (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997. p.59-73.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Coord.). *O professor e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.117-138.

DOCUMENTOS E OBRAS CONSULTADAS NO PROJETO TAL

ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, n.10, 1986.

BAJARD, Eli. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOU, U.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1993.

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIRETRIZES Curriculares de Língua Portuguesa e Artes da Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, 1992.

FUSARI, M.; FERRAZ, F. R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *O texto em sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação mito & desafio*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Literatura e escola: subsídios para a reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MOVA. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1989. Coordenadores: Paulo Freire e Moacir Gadotti.

SILVA, Iara et al. O processo de alfabetização. *Tempo de Alfabetizar – Fundamentos Teórico-Methodológicos*, Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 1996. p.1-17, Mimeo.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase Inicial da escrita*. Campinas: Cortez, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1: Considerações sobre Elementos Teórico-Metodológicos

ANEXO 2: Quadro Curricular para o Ciclo I

ANEXO 3: Modelos de Fichas e de Relatórios de Desempenho do Aluno

ANEXO 4: Deliberação/CEE n.4425, de 15 de dezembro de 1995.

ANEXO 5: Reportagem da Revista Isto É

ANEXO 6: Reportagem da Folha de S.Paulo

ANEXO 7: Resolução/SEED n.1098, de 02 de abril de 1996.

ANEXO 8: Deliberação/CEE n.4608, de 17 de dezembro de 1996

ANEXO 9: Dados sobre a Matrícula Inicial e Final dos Alunos em Costa Rica

ANEXO 10: Movimento e Rendimento Escolar do Projeto TAL em Costa Rica

ANEXO 11: Roteiro de Entrevistas com os Professores

FORMAÇÃO:

1. Você é alfabetizadora há quanto tempo?
2. Você conhece as razões que levaram à implantação do Projeto TAL – Travessia Arte e Letramento?
3. Foi de seu desejo pessoal fazer parte dessa experiência ou foi uma imposição da SED ou da escola na qual você trabalha?
4. Você participou do processo de implantação do projeto? Como foi? Houve capacitação inicial? A capacitação superou as expectativas atendeu as necessidades.
5. Você permaneceu no projeto durante os dois anos previstos? O que você achou da proposta metodológica? Conseguiu aplica-la?
6. Quais as dificuldades, impasses e limitações encontradas no desenvolvimento do projeto?
7. Considerando as experiências já adquiridas no exercício da sua prática ou alfabetizadora o projeto acrescentou algo de diferente? Você modificou a sua maneira de alfabetizar? Adquiriu novos conceitos? Argumente.
8. Com relação à comunidade Escolar:
 - a) Houve aceitação dos pais. Eles participaram do processo?
 - b) Houve acompanhamento, orientação e ajuda por parte do coordenador pedagógico? Argumente.
 - c) O diretor da escola acompanhava o desenvolvimento do projeto, deu o suporte necessário para sua execução?

- d) Houve assessoria da SED para a realização do trabalho de alfabetização?
- e) Na sua opinião, durante o desenvolvimento do projeto houve um clima de harmonia de cooperação e de troca entre os professores que atuavam no projeto?

9. Houve mudança no processo de avaliação? Quais foram?

10. Qual é a sua opinião sobre a mudança de alfabetização proposta pelo projeto?

11. Em sua avaliação que benefício o Projeto TAL trouxe para a organização escolar? Assegurou mudanças posteriores?

12. Quais foram os resultados obtidos com a implantação do projeto?

13. Houve capacitação? Em que consistiu? Como?

ANEXO 12: Roteiro de Entrevistas com os Técnicos da SED

1. Professora como surgiu a idéia de se criar um projeto de alfabetização em ciclos de aprendizagem?
2. Como foi o processo de implantação do Projeto TAL – Travessia Arte e Letramento no Estado de Mato Grosso do Sul?
3. Você sentiu alguma resistência por parte dos professores, diretores e coordenadores no início da implantação e durante o desenvolvimento do projeto?
4. Você acredita que os professores tinha a fundamentação teórico metodológica necessária para compreender e executar a proposta metodológica de alfabetização do projeto?
5. Quais eram os critérios para a aprovação do aluno no final do Projeto TAL? O que ocorria com o aluno reprovado?
6. Segundo o relatório n.º 2 do projeto (março/95 a fevereiro/97) previa-se a expansão para mais 120 escolas da Rede Estadual de Ensino em 1998. Isto ocorreu? Em que condições? Foram assegurados mecanismos e os recursos que estavam no projeto piloto?
7. Como está hoje os cursos de capacitação realizados atenderam às expectativas? Havia algum projeto de formação continuada do professor?
8. Como você avalia esta experiência?

ANEXO 13: Roteiro de Entrevista com os Coordenadores Pedagógicos

1. Você participou do processo de implantação do projeto? Como foi?
2. Houve resistência ao projeto?
3. Na sua opinião, os professores da sua escola desenvolveram o projeto de acordo com os pressupostos teóricos-metodológicos da proposta?
4. Você percebeu mudanças no processo de alfabetização? Quais?
5. Quais as dificuldades, impasses e limitações encontrados, enquanto alguém que coordena, acompanha e orienta o projeto?
6. As condições de trabalho da SED favoreceram o bom desempenho do projeto. É possível dar alguns exemplos?
7. Como você avalia esse projeto?

ANEXO 14: Roteiro de Entrevista com o Técnico do NE

FORMAÇÃO

1. Por que foi implantado o projeto piloto de alfabetização nas Escolas Estaduais de Costa Rica? Como foi essa implantação?
2. Como foi a aceitação? Houve resistência?
3. Qual era a sua função como técnico da NE?
4. Quais as condições oferecidas pela Secretaria que favoreceram o bom desenvolvimento do projeto na sala de aula, por ex: que é o material pedagógico que foi enviado aos professores; quantos e quais livros chegaram às mãos dos professores; quantas horas de planejamento e estudo eram destinados aos professores e coordenadores pedagógicos por semana; quantas horas o aluno permanecia na escola? Houve algum tipo de estímulo aos professores e quanto ao salário houve alguma melhoria? Você considerou as medidas aplicadas pela secretaria adequadas para cumprir o projeto?
5. Como era realizada a avaliação do trabalho do aluno do Projeto TAL? Considerava – a adequada? Porque?
6. Como era realizada a avaliação do trabalho do professor? Considerava – a inadequada? Por quê?
7. Na sua opinião quais os fatores e as causas responsáveis pelo fracasso escolar?

ANEXO 15: Roteiro de Entrevistas com os Pais

FORMAÇÃO:

1. Quantos filhos você tem na escola? Todos já concluíram as séries iniciais. Seu (s) filho (s) já reprovaram na 1ª série? Quantas vezes?
2. O seu filho alfabetizado pelo Projeto TAL – Travessia Arte e Letramento. Você acompanhou –o na escola durante este período, de que forma?
3. O que acha de seu filho não fazer prova?
4. O que você acha da reprovação?
5. Por que será que o aluno reprova?
6. Você sentiu alguma diferença na maneira como a professora ensinava. Ela adotou “cartilha”, tinha provas nos finais de bimestre?
7. O que você acha da aprovação automática na primeira série? Ou seja, o aluno terá um maior tempo para ser alfabetizado, nesse caso, teria um ciclo de 2 anos para ser alfabetizado você acha isso viável? Por quê?
8. Você se lembra de quantas vezes foi chamado na escola? Em alguma das vezes a professora ou a coordenadora explicou como seu filho iria ser alfabetizado. Foi solicitado a você algum tipo de ajuda? Quais?

ANEXO 16: Ilustrações: Sujeitos da Pesquisa

ANEXO 17: Capacitação de Professores

