

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

**O CURRÍCULO DO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DE
MINAS GERAIS: INOVAÇÃO OU CONTINUIDADE? - UMA
ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO CICLO INICIAL DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS
GERAIS – 2003/2004**

Viviane Raquel Ribeiro

Belo Horizonte
2008

Viviane Raquel Ribeiro

**O CURRÍCULO DO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DE
MINAS GERAIS: INOVAÇÃO OU CONTINUIDADE? - UMA
ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO CICLO INICIAL DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS
GERAIS – 2003/2004**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar – Políticas e Práticas Curriculares, Cotidiano e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Salgado de Souza

Belo Horizonte
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R484c Ribeiro, Viviane Raquel
O currículo do ciclo inicial de alfabetização de Minas Gerais: inovação ou continuidade? uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas Gerais – 2003/2004 / Viviane Raquel Ribeiro. Belo Horizonte, 2008.
142f.

Orientador: Maria Inez Salgado de Souza
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Currículos. 2. Alfabetização – Minas Gerais. 3. Letramento. 4. Inovações educacionais. I. Souza, Maria Inez Salgado de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.214

Viviane Raquel Ribeiro

O currículo do Ciclo Inicial de Alfabetização de Minas Gerais: inovação ou continuidade? - Uma análise da proposta curricular do Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas Gerais – 2003/2004

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 2008.

Profa. Doutora Maria Inez Salgado de Souza (Orientadora) – PUC Minas

Profa. Doutora Dília Maria Andrade Gloria - UFMG

Prof. Doutor Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

Dedico esta dissertação a três mulheres especiais:

As minhas amadas filhas, Raquel e Gabriela, que sempre me fazem feliz e tornam cada instante de minha vida mais especial e divertido.

Com vocês, aprendi a importância de qualificar os momentos.

À mãe, amiga, e educadora Eni.

Cada valor apreendido e o caráter desenvolvido devo a você.

Presença saudosa.

AGRADECIMENTOS

A Deus,
Minha fortaleza.
O primeiro a confiar em mim.
Pelo derramar de suas bênçãos e promessas cumpridas em minha vida.
Sou eternamente grata!

Na gestação deste trabalho, muitas pessoas me cercaram direta e indiretamente, incentivando, apoiando, contribuindo e orando em silêncio...

Agradeço a cada uma dessas pessoas.

Perdoem minhas ausências nessa trajetória.

De forma especial, dedico esta dissertação:

Ao Ricardo, mais que um noivo, um companheiro, incentivador e conspirador em todos os momentos.

Ao meu pai, Geraldo, porto seguro em momentos de angústia e alegria.

À minha família, pela estrutura e apoio, me ajudando na busca do equilíbrio.

Gratidão especial à minha irmã, Fabiana, a doce avó, Odete, e às tias, mães, amigas: Márcia, Lezir, Fani e Lourdinha.

À Professora Doutora Maria Inês, pela confiança depositada, pela orientação e pelo estímulo e desafio críticos com que me acompanhou na elaboração desta dissertação.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC Minas, pelo profissionalismo, competência e ensinamentos que contribuíram nesse percurso.

Ao Professor Doutor Carlos Roberto Jamil Cury, Coordenador desse Programa de Mestrado, todo o meu apreço pela sabedoria na condução do Programa, das aulas e de nossas carreiras acadêmicas.

A todos os meus amigos, pelo carinho e convivência que agregam novos ensinamentos à minha vida.

A Capes, pelo incentivo à pesquisa, cujo apoio foi de fundamental importância para a efetivação deste trabalho.

A todos os que, mesmo não nomeados, foram peças importantes nesta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o currículo proposto pela Secretaria Estadual de Minas Gerais para o Ciclo Inicial de Alfabetização, desenvolvido no contexto de implantação da reforma educacional que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos no Estado. O objetivo geral determinado é analisar o currículo proposto para o Ciclo Inicial de Alfabetização da Secretaria Estadual de Minas Gerais, e identificar as práticas pedagógicas prescritas por esse currículo, para que haja sucesso no processo de Alfabetização. Esta pesquisa apresenta o conceito de currículo, alfabetização e letramento, incluindo suas características, variações e o contexto histórico. Em continuação, relaciona a legislação da reforma em questão com os Cadernos de que compreendem as *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Após a análise documental, tomando como referencial teórico algumas vertentes das teorias educacionais críticas e pós-críticas, um questionário foi aplicado aos profissionais que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização para comparar suas percepções com os dados divulgados pelo sistema de avaliação do estado. Constatou-se que a elaboração e a implementação de um currículo oficial são complexas e dinâmicas, estando sujeitas a mudanças entre sua criação e implementação. Espera-se que a presente pesquisa justifique-se por propiciar contribuições às investigações curriculares, sem generalizar conclusões, nem encerrando discussões, mas, sobretudo, disparando e alimentando o processo de reflexão sobre currículos oficiais prescritos.

Palavras-chave: currículo oficial, alfabetização e letramento, inovação, propostas e práticas curriculares.

ABSTRACT

The object of this research is the study of the curriculum proposed by the Minas Gerais State Department of Education (DOE) for the Initial Literacy Cycle, developed as part of the implementation of the educational reform that created the nine-year-long Fundamental Education level in the State. The overall objective is to analyze the curriculum proposed for the Initial Literacy Cycle by the State DOE and identify the teaching practices prescribed by this curriculum to make the literacy process a success. This research opens with a presentation of the concept of curriculum, literacy and “letramento”, including their characteristics, variations and historical context. It goes on to relate the legislation that created the above-mentioned reform to the manuals (“Cadernos”) that comprise the “Guidelines for the Organization of the Initial Literacy Cycle”. Following a documented analysis, that had a theoretical foundation on various branches of critical and post-critical educational theories, a questionnaire was submitted to professionals working in the Initial Literacy Cycle, to compare their perception with the data of the State assessment system. It became evident that the development and implementation of an official curriculum is both complex and dynamic, being subject to changes between its development and implementation. It is hoped that this research justifies itself, as it contributes to curricular investigations without generalizing conclusions, nor finishing discussions, but, above all, starting and reinforcing a reflective process on prescribed official curricula.

Key words: official curriculum, literacy and “letramento”, innovation, curricular propositions and practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CQT – Controle de Qualidade Total

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAME – Plano de Ação Para a Melhoria da Escola

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PQTE – Plano de Qualidade Total em Educação

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização da Rede Estadual de Minas Gerais

SAEB – Sistema da Avaliação da Educação Básica

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E SEU OBJETO.....	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	19
2.1 Currículo	19
2.2 Política curricular	28
2.3 Currículo prescrito	33
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	36
3.1 A história da alfabetização no Brasil	36
3.2 O letramento	43
3.3 Ler, escrever, entender... Alfabetizar, letrar	46
4 DESCRIÇÃO DO OBJETO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
4.1 O Currículo prescrito no Sistema de Educação de Minas Gerais nas últimas duas décadas.....	52
4.2 Descrição da proposta curricular do Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas	56
4.3 Procedimentos metodológicos	62
5 ANÁLISE DOCUMENTAL	66
5.1 Uma introdução à análise.....	66
5.2 A legislação e a inovação educativa.....	70
5.3 Coleção “Orientações Para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” – Análise Pontual.....	75
5.3.1 <i>Caderno 1 – Introdução</i>	77
5.3.2 <i>Caderno 2 – Alfabetizando</i>	83
5.3.3 <i>Caderno 3 – Preparando a escola e a sala de aula</i>	90
5.3.4 <i>Caderno 6 – Planejamento da Alfabetização</i>	99
5.3.5 <i>Considerações sobre os Cadernos</i>	101

6 O CURRÍCULO AVALIADO.....	103
6.1 Significados da avaliação	104
6.2 Avaliação oficial mineira	112
6.3 Avaliação dos educadores	116
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 119
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 124
 APÊNDICE.....	 132
 ANEXOS	 136

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E SEU OBJETO

A partir da reflexão sobre minha caminhada e construção profissional (sempre alinhada à alfabetização), meu interesse acadêmico e investigativo sobre esse tema, observações e conversas informais com os professores alfabetizadores, algumas questões me intrigaram, e a investigação aqui apresentada, surgiu do desejo de analisar o currículo proposto para o Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Estadual de Minas Gerais, haja vista que esta é intitulada uma proposta inovadora por seus idealizadores, ao contemplar o ingresso de alunos de 6 anos de idade no ensino fundamental.

Partiu-se, então, para uma pesquisa acerca da organização curricular e do debate teórico-metodológico da área de alfabetização, buscando reavaliar e redimensionar essas questões, à luz das necessidades atuais e reais, com a intenção de contribuir para o debate em torno do conhecimento oficial vinculado.

Marlice Nogueira (2005) traz um argumento pertinente para que justifiquemos a relação da visão de currículo com a prática pedagógica dos educadores, que poderá levar ao sucesso ou ao insucesso da alfabetização:

[...] as visões sobre o conhecimento e sobre o currículo que perpassam o cotidiano da escola interagem com as visões educacionais, construídas ao longo da trajetória profissional e pessoal de cada sujeito, promovendo um conjunto de idéias e concepções complexas que fundamentam a prática pedagógica e o contexto no qual elas se realizam. A cultura da escola constitui o cotidiano das práticas pedagógicas e curriculares ali desenvolvidas e não está deslocada da prática pessoal de cada professor e da sua formação profissional. (NOGUEIRA, 2005, p. 171)

Hoje, é muito forte o discurso oficial sobre autonomia e descentralização da educação, porém a prática tem se afastado desta teoria. Santomé (1998) indica que a criação de sistemas de avaliação, promovida pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha, reforça a centralização, especialmente quando essa elabora indicadores para julgar o cumprimento do currículo oficial.

Não podemos esquecer que qualquer sistema de indicadores é fruto de uma determinada ideologia; traduz os resultados que cabe esperar das

instituições escolares a partir de uma concepção de valores específica. (SANTOMÉ, 1998, p.22).

Ainda assim, as avaliações centralizadoras continuam servindo de parâmetros para orientar políticas públicas educacionais, sem que haja uma contextualização regional das reais necessidades, não só na Espanha como no Brasil.

Com a divulgação dos resultados do Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2003, os jornais e revistas divulgaram o mau desempenho dos alunos em habilidades de leitura e escrita, noticiando o fracasso da escola brasileira na alfabetização.

No mesmo ano, o governo do estado de Minas Gerais ampliou o ensino fundamental para nove anos, objetivando a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso na alfabetização, pois, para as autoridades e a Secretaria de Educação, quanto mais precoce ocorrer o ingresso do aluno na escola, melhor para seu aproveitamento escolar e para seu desempenho educacional ao longo dos anos seguintes.

Mas, seria a ampliação do ensino fundamental, por si só, a solução para os problemas de alfabetização e fracasso escolar? A questão é bem mais complexa: Por que muitas crianças não têm se alfabetizado? E essa é uma questão ainda sem resposta.

Para muitos, a responsabilidade do fracasso recai na escolha e adoção de métodos inadequados de alfabetização; para outros, o currículo proposto não é adequado, ou ainda, a “culpa” é do aluno que não se esforça, ou do pai que não se interessa pelos estudos dos filhos. É preciso, no entanto, compreender que um único fator não explica a complexidade do analfabetismo, porém, analisá-lo pode tornar nossa compreensão mais sofisticada e adequada para originar uma intervenção eficaz. O currículo e sua estruturação pode ser um desses fatores que merecem uma análise em busca de alternativas para um melhor desempenho na alfabetização.

Para a análise da prática do professor alfabetizador, há de se questionar quais são as suas concepções acerca de currículo e alfabetização, e se sua formação tem dado conta de tais especificidades.

A formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas [...] que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2006, p. 24)

Há ainda a questão da qualidade. Magda Soares (2006) discute a importância em se relacionar a qualidade da educação e sua dependência com o contexto histórico, social, econômico, político, cultural e educativo, e ressalta que não considerar esses fatores pode levar a uma consequência de discriminação, que acaba segmentando as escolas em classes sociais diferentes, regiões diferentes e diferentes grupos sociais.

Conclui que uma discussão sobre a qualidade da alfabetização tem de levar, essencialmente, a uma tomada de posição em relação à universalização ou particularização das propriedades, atributos, condições que devem fazer parte da alfabetização. Serão os mesmos para todos? Serão diferenciados segundo a realidade de cada grupo?

[...] Ao constituir a “coisa” que para nós será a qualidade da alfabetização, determinando-lhe as propriedades, os atributos, as condições, estaremos constituindo um objeto marcado historicamente, socialmente, culturalmente – portanto, estaremos agindo ideologicamente e politicamente; e ao decidir se a todos será dado o mesmo, ou a cada um, segundo as características do seu contexto de vida, estaremos nos aproximando ou nos afastando da justiça social – portanto, e novamente, estaremos agindo ideologicamente e politicamente. (SOARES, 2006, p. 53)

O que são essas propriedades, atributos e condições senão elementos constituintes do currículo?

[...] o conceito de currículo relaciona-se com as experiências educativas que constituem o roteiro de aprendizagem institucionalizada do aluno [...] conceituado de forma abrangente, englobando as decisões tanto em nível de estruturas políticas como em nível de estruturas escolares. (PACHECO, 2005, p. 34)

No entanto, o próprio autor chama a atenção para a complexa missão de se responder a questão “o que se entende por currículo?”. Definir o espaço do

currículo faz-se urgente, como um campo dinâmico e complexo, mediado por relações de poder, de classe e tantas outras estabelecidas.

O governo do estado de Minas Gerais tem buscado organizar esse currículo para o alcance de melhores resultados escolares, e é preciso analisar o que está encoberto ou, por vezes, evidente, nessa intenção e em sua viabilização em sala de aula.

Neste trabalho, propomos as seguintes questões: Que tipo de currículo está sendo proposto e com que finalidade? Até que ponto ele atende as crianças da escola pública? Que pressupostos pedagógicos embasaram a organização desse currículo?

O objeto de estudo desta investigação é, portanto, o currículo proposto pela Rede Estadual de Minas Gerais para o Ciclo Inicial de Alfabetização, bem como as referências bibliográficas e documentos a ele referentes, que contribuem para a conceituação de alfabetização e as implicações dessas teorias para a prática educativa.

O objetivo geral determinado é analisar qual currículo está sendo proposto para o Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Estadual de Minas Gerais, e quais as práticas pedagógicas que são prescritas por esse currículo para que haja sucesso no processo de alfabetização.

Alguns objetivos específicos foram colocados, como: investigar quais as estratégias de organização do Ciclo Inicial de Alfabetização que estão sendo propostas pela Secretaria de Educação; analisar o currículo proposto, identificando quais as influências da teoria do campo curricular que estão presentes; e identificar quais são as contribuições teórico-metodológicas do campo de alfabetização presentes no currículo em questão.

Vale ressaltar que esses objetivos e questões são analisados conjuntamente, e não de forma isolada, por compreender que o fazer curricular só acontece na interdependência daquilo que é prescrito e daquilo que é compreendido e concretizado na realidade da escola.

Definidos os objetivos gerais e específicos, a pesquisa está organizada em oito capítulos.

O primeiro capítulo, introdução, contextualiza a pesquisa e seu objeto.

O segundo capítulo traz uma contextualização teórica do currículo, da política curricular e do currículo prescrito, identificando as características e a relação de interdependência entre esses.

O terceiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o conceito de alfabetização e letramento, começando por apresentar o contexto histórico do surgimento da alfabetização e sua importância, até se chegar à emergência do conceito de letramento. Também nesse capítulo, discutem-se os vários modelos e teorias sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

O quarto capítulo trata de contextualizar, historicamente, o currículo prescrito no Estado de Minas Gerais, e, em seguida, apresenta uma descrição detalhada da Proposta Curricular do Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Pública Estadual. Ao final do capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa e seu desenvolvimento.

O quinto capítulo ocupa-se, essencialmente, do objetivo geral e central desta pesquisa: a análise documental do currículo proposto. Essa análise contempla a legislação e os impressos oficiais que nortearam a implantação da política curricular, tratada como uma inovação educativa, e, em seguida, os Cadernos que compõem as orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização são analisados individualmente, considerando-se suas especificidades.

O sexto capítulo contextualiza a avaliação oficial de forma geral, e, após, analisa a avaliação realizada do currículo proposto, levantando questões acerca dos significados e a importância dessa avaliação, bem como o resultado do questionário realizado com profissionais que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização sobre o currículo e as práticas propostas por este.

Ao final, no sétimo capítulo, retomamos algumas conclusões, elaboradas ao longo da pesquisa, com o intuito de responder aos objetivos e questões inicialmente colocados.

Consideramos que a presente pesquisa justifica-se por propiciar contribuições às investigações curriculares, porém destacamos que há limitações na investigação, por se tratar de uma análise documental densa, de caráter qualitativo. Não almejamos generalizar as conclusões, nem encerrar as discussões, mas, sobretudo, esperamos deflagrar e alimentar o processo de reflexão sobre os currículos oficiais propostos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo visa contextualizar, teoricamente, o objeto pesquisado. Buscou-se manter um diálogo entre as contribuições dos diferentes autores citados, como referência em torno de um tema central: o currículo, e de vertentes a ele subjacentes: a política curricular e o currículo prescrito.

O currículo é, hoje, um campo de estudos e práticas de importância central nas ciências da educação. Desde a sua origem histórica até a atualidade sofreu um vertiginoso desenvolvimento conceitual, impactando na produção teórica e se afirmando como um campo de estudo instalado no âmbito do debate internacional.

Em um primeiro momento, o currículo é delineado em seu contexto geral – sua conceituação e localização histórica. Em seguida, é proposta uma ponte entre política e currículo, resultando na composição política curricular, considerando as idéias que circundam esse conceito. Finalmente, o currículo prescrito é exposto como instrumento da política curricular.

Esses temas complementam-se e permitem uma interlocução lógica. A busca da articulação entre os conceitos aqui apresentados foi uma preocupação constante, não representando uma opção ou possibilidade única. O campo curricular é vasto e possibilita novos avanços e diferentes interpretações.

2.1 Currículo

O conceito de currículo possui grande fluidez, permitindo que diferentes posições sejam assumidas. A diversidade de definições encontradas aponta para um processo dinâmico e em evolução constante.

Segundo Sacristán (2000), essas mudanças semânticas, de cunho sócio-histórico, são reflexos das transformações e adaptações do termo currículo aos diferentes contextos em que é aplicado.

Essa variedade de concepções que hoje transita no meio acadêmico é relacionada a diferentes significados, atribuídos ao longo da história, e correspondem a diversas formas de conceber, analisar e trabalhar o “currículo”.

Para esta pesquisa, optou-se por um embasamento na teoria crítica do currículo, por sua relevância no desenvolvimento teórico do campo e pelo fato de que vários aspectos desta são atuais e passíveis de validação, atendendo satisfatoriamente ao objetivo proposto.

Não há de se desconsiderar, no entanto, as contribuições das teorias pós-críticas ou pós-modernistas. Autores como Silva, Giroux e McLaren apresentaram possibilidades de interações entre a teoria crítica e os discursos pós-modernos. Tais possibilidades já foram abordadas, com competência e clareza em trabalhos como os de Negri (2007) e Nogueira (2005).

É indispensável a compreensão de que as diferentes abordagens e distintas teorias sobre o currículo estão em constante diálogo. Lopes e Macedo (2002, p. 47) evidenciam que a tendência atual é a de “mesclar entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica”.

Para apresentar as teorias propostas, faz-se necessário situar, historicamente, a origem do currículo e das concepções curriculares.

Segundo David Hamilton (1992, p. 33), o termo “currículo” aparece pela primeira vez no dicionário inglês da Universidade de Oxford, em 1663, indicando um curso inteiro a ser seguido pelos estudantes. Explica ainda que a expressão currículo vem do latim *curriculum* e significa “corrida” ou “pista de corrida”. Concluindo, o currículo era compreendido como um percurso a ser seguido pelo estudante, pressupondo a existência de uma estrutura e uma seqüência na organização do curso.

As concepções curriculares mudaram, significativamente, ao passar das décadas e estudos. Até os anos 70, o behaviorismo¹ influenciava as concepções

¹ O behaviorismo - do termo inglês *behaviour* ou do americano *behavior*, significado conduta, comportamento - não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência (epistemologia). O principal postulado do behaviorismo é que é possível uma ciência do comportamento (tido como único, ou ao menos mais desejável). Engloba as mais paradoxais teorias sobre o comportamento, dentro da Psicologia, e só tem em comum o interesse por este tema e a certeza de que é possível criar uma ciência que o estude, pois suas concepções são as mais divergentes, inclusive no que diz respeito ao significado da palavra “comportamento”. Os ramos principais desta teoria são o Behaviorismo Metodológico e o Behaviorismo Radical.

curriculares e acabava por enfatizar os objetivos curriculares, o que levava a uma prescrição de resultados de ensino pretendido.

Essa teoria do currículo, predominante até os anos 70, é considerada tradicional, e preconiza o domínio da visão tecnicista, racional e industrial. Porém, no Brasil, estende-se até o fim da década de 80, congruente com o fim da política educacional originária dos governos militares.

A partir dos anos 70, surge uma abordagem mais crítica que supera esse caráter técnico-prescritivo dominante.

Na década de 80, novas formas de entender as conexões entre as relações de poder e o currículo foram possíveis, graças ao desenvolvimento da teoria educacional. Já na década de 90, ocorre a expansão e a reestruturação dessa abordagem.

Nogueira (2005) aponta-nos a evolução, no campo dos estudos curriculares, que passa de uma visão funcionalista e/ou tecnicista do currículo, com o principal objetivo de garantir a eficiência de técnicas e métodos, através de uma prescrição rígida de objetivos e resultados de aprendizagem esperados até chegar a concepções mais amplas, onde tanto o texto² quanto o contexto de uma determinada forma curricular, situada histórica e culturalmente, são foco desses estudos.

Cada vez mais, o pensamento pós-moderno influencia o atual discurso curricular. Lopes e Macedo (2002) destacam que as discussões sobre currículo vêm assumindo cada vez mais importância nos últimos anos, em especial no Brasil, em função das reformas curriculares que buscam promover alterações nos processos educativos escolares.

Compreender o conceito de currículo atual é imprescindível para iniciarmos uma clara discussão. Novos conceitos se estabeleceram, como o dado por Forquin, em 1996:

o termo “currículo” designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas

² A expressão “texto”, utilizada por Nogueira (2005), designa “todo o conteúdo das formas diversas de comunicação pedagógica, incluindo as expressas nos livros didáticos, nos planejamentos, nas atividades de aula, como também as explícitas ou implícitas nas relações pedagógicas” (NOGUEIRA, 2005, p.58).

considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. (FORQUIN, 1996, p. 188)

Segundo o autor, nem sempre o currículo designa o que é formalmente prescrito, registrado num programa, mas pode referir-se àquilo que de fato é ensinado nas salas de aula. Num sentido amplo, pode designar o conteúdo “latente” do ensino ou da socialização escolar, ou seja, as competências e experiências adquiridas na escola por meio da convivência, contrastando com aquele conteúdo intencional e pedagógico. Em termos gerais, podemos considerar “currículo” tudo aquilo que a escola transmite (“conteúdos”, saberes, competências, símbolos, valores), numa dimensão cognitiva ou cultural.

Para Moreira (2006), o currículo

[...] constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. (MOREIRA, 2006, p. 11)

Moreira (2006) ressalta, ainda, que algumas definições existentes dividem-se em dois sentidos: um, enquanto conhecimento escolar, tratado de forma didática e pedagógica pela escola, devendo ser aprendido e aplicado pelo aluno; outro, enquanto experiência de aprendizagem, com ênfase no aluno, especificamente em suas diferenças individuais, preocupada com suas atividades, valorizando a forma sobre o conteúdo, passando, o currículo, a significar o conjunto de experiências a serem vividas por esse aluno sob a orientação da escola.

Apesar das diferenças na ênfase dos elementos constitutivos, as duas concepções apresentadas dão a idéia de que o currículo envolve a apresentação de conhecimento e o conjunto de experiências de aprendizagem que permitem a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos.

A concepção de currículo, visto como um terreno de criação simbólica no qual os conhecimentos são continuamente (re) construídos refere-se, segundo Lopes (1997), à teoria crítica do currículo.

Moreira (1992) afirma que, numa perspectiva crítica, o currículo deve proporcionar o crescimento do sujeito, em sua formação de cidadão crítico,

autônomo, participativo, ativo e comprometido com um desenvolvimento maior de justiça social.

A teoria crítica é, portanto, o lugar de símbolos e significados, que abandona o tecnicismo e a neutralidade. Pacheco (2005) afirma que essa teoria possibilita trazer à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e, especialmente da geografia das relações conforme proporciona um olhar crítico para as diversas relações, e viabiliza uma reflexão sobre o conteúdo e as práticas das organizações escolares.

Giroux, McLaren, Cherryholmes, Popkewitz e Silva, autores do pensamento pós-moderno, são citados por Moreira (2006), ao descrever uma nova visão de currículo:

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados. (MOREIRA, 2006, p.15)

Essa visão do currículo, como campo de lutas e conflitos, aponta para o que Moreira e Silva (2002, p. 21) chamaram de “área contestada” ou “arena política”, ressaltando que a teoria curricular não pode mais ocupar-se apenas com a organização do conhecimento escolar.

Para Apple (1997), o currículo não pode ser considerado apenas como um simples movimento técnico e racional de organização, nem como campo neutro de conhecimentos. É indispensável considerar que o currículo constitui-se através de complexas relações de poder, e o seu conteúdo é estabelecido num processo constante de legitimação e convencimento da propriedade de determinados tipos de conhecimento, no qual são realizadas omissões e seleções. Dessa forma, toda organização curricular (prescrita oficialmente em espaços externos da escola ou não) estarão sempre impregnadas de poder. Segundo o autor,

Os meios e os fins envolvidos na prática e na política educacionais são o resultado de lutas empreendidas por poderosos grupos e movimentos sociais para tornar seu conhecimento legítimo [...]. As políticas do conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos [...] que ocorrem em diferentes níveis³: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento que é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula e ao nível de como entendemos tudo isso. (APPLE, 1997, p. 24)

Portanto, o currículo é um objeto que deve ser discutido e analisado considerando “suas características num contexto social, cultural e histórico; sendo parte muito significativa desse contexto a política curricular que estabelece decisivamente as coordenadas de tal contexto” (LAWTON *apud* SACRISTÁN, 2000, p.107).

A política curricular é condicionante na realidade prática educacional, não podendo ser marginalizada na discussão sobre currículo. Porém, não podemos reduzir o currículo a uma atividade meramente política; isso seria torná-lo um texto institucionalizado e “legitimado por uma função burocrática direcionada para a eficiência e melhoria constante” conforme afirmação de Pinar e Reynalds citados por Pacheco (2003, p.13).

Como visto até aqui, para a compreensão de currículo, três conceitos fundamentais que permeiam este campo precisam ser esclarecidos: ideologia, cultura e poder. De acordo com um mapeamento proposto por Moreira e Silva (2002) em torno desses três eixos, podemos dizer que:

a) Ideologia é um conceito central para análise do currículo em particular. O ensaio de Louis Althusser, citado por Moreira e Silva (2002, p. 22), “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado” é um marco inicial das discussões acerca da ideologia na educação.

A visão de ideologia passou por refinamentos desde o início da teorização crítica em educação, refinamentos que impulsionaram a compreensão a seu respeito e levaram a algumas conclusões, como veremos a seguir.

A primeira conclusão é a de que a ideologia não é uma falsa consciência, ou um conjunto de idéias falsas sobre a sociedade, mas está ligada às divisões

³ Por “nível”, Apple (1997) não designa hierarquia, ordem ou subordinação. Sugere outra palavra para ser utilizada no lugar de nível: *sítio* (grifo do autor) cada um com suas próprias práticas relativamente autônomas.

que organizam a sociedade e ao poder que sustenta essas divisões, possuindo, portanto, um forte vínculo com interesse e poder. O que a caracteriza é que as idéias por ela veiculadas são interessadas e transmitem uma visão da sociedade atrelada a interesses de grupos em situação privilegiada na organização social.

O importante, aqui, é que a ideologia mantém essa situação de benefício de alguns grupos e é fundamental nessa luta. É preciso, portanto, saber que vantagens relativas e quais as relações de poder são justificadas e legitimadas, independentemente de essas idéias ideológicas serem falsas ou verdadeiras.

A ideologia é uma das formas pelas quais a linguagem – onde o conhecimento se expressa – estabelece e produz a sociedade.

No processo de refinamento da teorização crítica, a ideologia não é vista apenas como elaborada a partir de cima (dos detentores de poder), mas constituída com elementos preexistentes na cultura e na sociedade, peculiares ao senso comum, contando com o consentimento dos grupos envolvidos.

A ideologia é fragmentada, contando com materiais de diferentes naturezas e espécies de “conhecimentos”, sendo interpretada de forma diferente daquela intencionada, o que acaba provocando certa oposição. Possui mecanismos de transmissão, vistos de forma cada vez mais sutis, estando implícita no dia-a-dia, materializando-se em signos e linguagens.

Moreira e Silva (2002, p. 25) não esgotam aí o “potencial analítico e político do conceito de ideologia”, mas deixam em aberto possibilidades de novas discussões, evidenciando a importância dessa questão para a teorização curricular.

b) Cultura e currículo são inseparáveis desde a teoria educacional tradicional.

Segundo Forquin (1993, p. 11-12) o termo cultura pode assumir diferentes significados, sem que estes sejam excludentes. O autor cita cinco conceitos fundamentais, mas não únicos. São estes: 1) uma definição tradicional – referente aos conhecimentos e competências dos “homens cultivados”; 2) definição descritiva – traços característicos dos modos de vida – desenvolvida pelas ciências sociais; 3) definição diferencialista ou identitária – trata dos conhecimentos, competências, valores e símbolos específicos de uma

comunidade; 4) definição universalista – herança ou memória comum a toda a humanidade, além dos particularismos e 5) definição filosófica – alusiva ao estado pelo qual o homem se distancia da natureza.

Na tradição crítica, vale ressaltar que a cultura não é unitária, nem homogênea, nem tampouco um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos.

A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. [...] Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 27)

Segundo Bourdieu citado por Moreira e Silva (2002), o currículo é o campo em que a classe ou grupo dominante tentará impor tanto sua definição particular de cultura quanto o conteúdo dessa cultura.

Para Forquin (1993), a escola justifica-se na transmissão e perpetuação de parte das heranças culturais acumuladas. Porém, o que é ensinado é apenas o que a sociedade legitima, e pode se modificar ou se reorganizar mediante renovações pedagógicas de programas escolares.

Considerando a multiplicidade cultural e suas definições, em tempos e locais diferentes, é preciso ressaltar que, conforme Forquin (1993), a cultura

[...] não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, [...] que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das “relações de força simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação. (FORQUIN, 1993, p.14-15)

Carvalho (2005) aponta as concepções de Forquin (1993), Sacristán (2000) e Oliveira (2003), afirmando que, no que se refere à cultura:

[...] a centralidade do conceito de cultura é baseada no pressuposto de que ela é um conjunto de idéias nas quais determinados modos de vida são integrados. Nesse contexto, a cultura se torna democratizada e socializada através de padrões que sustentam toda a vida social. E, também nesse contexto cultural, emerge a ação da escola e o desafio para que ela possa mover-se e sair do lugar comum em benefício de seus sujeitos. (CARVALHO, 2005, p. 69)

A cultura concretiza-se em um processo criativo, sendo, portanto, produzida e não somente transmitida pela escola. Segundo Giroux (1997), a escola apresenta-se como uma arena política e cultural, onde relações de poder estão em jogo e as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas, induzindo e incorporando interesses particulares.

Moreira e Silva (2002, p. 28) concluem que “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

c) Poder não é uma questão facilmente resolvida no campo curricular. Resumidamente, podemos dizer que o poder manifesta-se em relações sociais entre grupos dominantes que submetem outros à sua vontade e arbítrio.

Para Forquin (1993, p. 14), o currículo é resultado de uma seleção na cultura, valorizando certas práticas e conteúdos relativos a cada tempo, traduzindo-se em uma verdadeira operação de poder.

Como vimos no conceito de ideologia e cultura, essa relação de poder se manifesta quando o conhecimento que compõe o currículo é nada mais que o resultado das relações de poder e seu próprio constituidor. O currículo “oficial” representa o conhecimento válido, importante para os grupos e classes detentores do poder. O currículo é, portanto, expressão das relações sociais de poder.

Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar em seu aspecto “oficial”, como representações dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 27)

Forquin (1993) apresenta, ainda, o currículo oculto para designar saberes, competências, representações, papéis e valores que não figuram nos programas oficiais ou explícitos, esclarecendo que algo sempre escapa às

propostas curriculares, demonstrando o embate de poder, em forma de resistência.

Apple (1982) assume um compromisso político de desvendar as relações de poder presentes no currículo, questionando o “por que” e não mais o “como”. Sua maior contribuição nessa discussão é ter demonstrado as relações de poder e interesse presentes na seleção de conteúdos escolares.

Essas relações de poder, existentes no currículo, nem sempre estão explícitas, e é preciso sempre uma análise para identificá-las, sabendo-se, ainda, que essas relações podem ser transformadas num terreno central – um campo cultural, de construção e produção de significações e sentidos – que é o próprio currículo.

Ideologia, cultura e poder são conceitos que permeiam o campo curricular. Todos eles se completam e levam a novas investigações. Investigações de temas que ampliam, estendem e amparam esses conceitos e, de forma particular, esta pesquisa. São eles: a política, especificamente a política curricular, e o currículo prescrito, que analisaremos a seguir.

2.2 Política curricular

Para Arendt citada por Pacheco (2003, p. 14), a política é uma necessidade para a vida humana, tanto em sua individualidade como em seu convívio social.

A escola é um dos mais significantes espaços de convívio social. Daí afirmar-se que, na escola, as questões políticas se evidenciam, se concretizam. Giroux e Simon (1997) afirmam que as escolas, enquanto forma particular de vida organizada produzem e legitimam os interesses econômicos e políticos dos grupos da classe dominante. Nesse cenário, em meio a lutas, diferenças e diálogos, os princípios fundamentais e as práticas democráticas são aprendidos e apreendidos.

Sacristán (2000) nos conduz, nos primeiros passos, em direção à compreensão da relação existente entre política e currículo:

A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre. [...] A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social [...] um modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade. (SACRISTÁN, 2000, p. 108)

A política curricular governa as decisões gerais, manifestando certa ordenação jurídica e administrativa, sendo um condicionante da realidade prática da educação, sendo um aspecto específico da política educativa que, segundo o mesmo autor,

[...] estabelece a forma de seleccionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. (SACRISTÁN, 2000, p. 109)

Frangella e Barreiros (2007), citando Ball, afirmam que as políticas curriculares precisam ser contempladas no âmbito de um ciclo político, construído na intersecção de diferentes contextos: 1) o contexto da influência – onde em geral os discursos políticos são construídos, e as políticas definidas, tratando-se do plano ideológico, 2) o contexto da produção de textos de política – que se refere à representação da política através de documentos e propostas, mantendo uma relação direta com o contexto anterior, e 3) o(s) contexto(s) da prática – que envolve luta, aliança e especificidade, com significados não fixos, onde as definições curriculares são reinterpretadas e recriadas gerando práticas diversas. Nesses diferentes contextos, a política se configura e apresenta um caráter processual, não estático.

Para Alice Casimiro Lopes,

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

Elmore e Sykes citados por Pacheco (2003, p. 14) apresentam, ainda nesta perspectiva, a concepção de política curricular como “uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares”.

Para Pacheco (2003), as políticas curriculares são decididas e construídas em um campo de lutas e alianças (já afirmado por Lopes, Silva e Apple, entre outros) não se restringindo à linearidade política. Elas perpassam um conjunto de relações de poder, de atores curriculares que se situam no contexto escolar e fora dele.

Nesse sentido, Pacheco (2003) demonstra que essa autoridade, exercida pelo Estado, não leva a um simples texto, pois o Estado é apenas um dos teorizadores, e esses textos curriculares, documentos de trabalho, simbolizam seu discurso oficial, que agrega diversos interesses e alianças estabelecidos em diferentes níveis, mesmo que originados na administração central.

O estudo das políticas curriculares pode se efetivar a partir de diferentes abordagens que se situam ora no lado da racionalização ou prescrição, ora no lado da análise crítica ou sua interpretação. Nesta pesquisa, a abordagem adotada é a que parte para uma análise crítica. Porém, faz-se necessária a compreensão desses dois modelos propostos por Pacheco (2003):

São esses dois modelos que propomos, mas que passaremos a denominar *modelo das racionalidades⁴ técnicas* e *modelo das racionalidades contextuais*, em uma conjugação com as diferentes linguagens curriculares⁵ que enquadram tanto a noção de currículo quanto o processo de seu desenvolvimento. (PACHECO, 2003, p.25). (Grifos do autor)

O modelo das racionalidades técnicas refere-se a uma visão tecnicista do currículo, onde as decisões políticas acerca desse são tomadas em um nível macro, ressaltando o papel centralizador da administração e de especialistas teóricos curriculares, assumindo uma lógica positivista, onde a prática só possui validade se fundamentada num campo teórico. Aos professores e à escola cabe

⁴ A definição de racionalidades utilizada por Pacheco (2003, p. 31) é o de John Rawls: “o conceito de racionalidade é [...] aquele que é comum nas ciências sociais. [...] um sujeito racional é visto como tendo um conjunto coerente de preferências, estabelecidas de entre as opções que lhe oferecem”.

⁵ São seis as linguagens curriculares identificadas por Huebner citado por Pacheco (2003): descritiva, causal, de controle, de legitimação, prescritiva e de afiliação.

apenas o papel de implementar o currículo, por não serem considerados nem atores, nem locais de decisão política.

Essa visão torna-se equivocada se considerarmos que os professores são atores, com o papel qualitativo na “modelação do currículo e na concepção de dispositivo curricular como algo a ser entregue e a ser testado” (YOUNG *apud* PACHECO, 2003, p. 26), e as escolas são os locais privilegiados de (re)construção do currículo.

Já no modelo das racionalidades contextuais, os trabalhos na esfera da teoria social crítica e as diversas abordagens pós-modernistas e pós-estruturalistas atribuem sentido e contribuem para a “emergência de uma teorização curricular crítica, emancipatória, cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas e pela ausência de contributos práticos” (PACHECO, 2003, p. 27).

Tal modelo de racionalidades ligadas aos contextos particulares integra as noções práticas de currículo [...] Michael Young (1998, p. 27) sintetiza na expressão “currículo como prática, cuja consequência é a de professores aceitarem submeter as suas práticas a uma reflexão crítica e que, perante isso, possam compreender o modo de transformar o currículo”. (PACHECO, 2003, p. 27)

Lopes (2004) julga necessário manter um posicionamento intelectual crítico e investigativo atento às modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos.

O que se observa, ainda segundo Lopes, é que o “poder central de um país” (ou de um estado), ao propor uma mudança curricular, constrói a positividade de uma reforma mais abrangente que a dos currículos, visando à sua legitimação. Negam-se ou criticam-se práticas curriculares anteriores para que as novas pareçam mais adequadas.

Por um lado, o currículo assume o foco central de uma reforma e, por outro lado, as escolas são limitadas a implementar, de forma adequada, essas orientações curriculares. É aí que o currículo assume sua forma prescritiva.

Existe, nesse ponto, um embate visível: os governos criticam as escolas por não seguirem corretamente as políticas oficiais e os educadores, por sua vez, criticam o governo por criarem políticas que não podem ser implantadas.

Sabe-se que toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e vice-versa, não sendo possível separá-las, nem mesmo desconsiderar suas interrelações.

As políticas curriculares não se restringem somente aos documentos escritos, mas constituem-se de processos de planejamento, que envolvem diversos espaços e sujeitos, no corpo social da educação. Isso significa que é preciso, tanto considerar o poder que o governo possui na produção de sentido nas políticas, como também considerar as práticas e propostas que se desenvolvem nas escolas e que atribuem sentido a essas políticas.

Com base nas conclusões de Ball, citadas por Lopes (2004), podemos entender que

As políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses “momentos”, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros. (LOPES, 2004, p. 112)

As políticas curriculares estão sempre em processo de existir, de “vir a ser”, pois dependem das múltiplas leituras realizadas por múltiplos leitores em constante processo de interpretação e reinterpretação.

O conteúdo das políticas curriculares é decidido considerando-se opções políticas, e não meramente bases teóricas e científicas ou critérios puramente técnicos. O currículo é construído, sim, segundo Pacheco (2003, p. 30), “pela luta de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão”, não sendo a expressão de uma única lógica, seja ela a lógica do estado, do mercado, do ator ou da cultura, mas do quebra-cabeça formado pelas relações de conflito entre elas, já que o consenso absoluto inexistente.

Essa intervenção política sobre o currículo, citada até agora, estabelece concretamente os mínimos a serem trabalhados para todo o sistema, ou para algum de seus níveis. Dessa forma, os currículos oficiais – aqueles prescritos pela administração pública – possuem um caráter de homogeneização para o ensino e para as escolas, o que não se traduz em linearidade, em que o que é prescrito será exatamente efetivado, pois, como nos ensina Apple (1997), nem

tudo o que é prescrito é ensinado no contexto escolar, especificamente em sala de aula, assim como nem tudo que é ensinado é aprendido.

E o que é, então, esse currículo prescrito? É o que veremos a seguir.

2.3 Currículo prescrito

O currículo prescrito é um instrumento da política curricular que prescreve certos mínimos e orientações curriculares.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (SACRISTÁN, 2000, p. 109)

Essa política prescritiva acaba tendo uma importância decisiva, não apenas para a compreensão das formas de estabelecimento de uma hegemonia cultural, estabelecida por uma política e administração de um estado em dado momento, mas para tomarmos conhecimento, desde a perspectiva pedagógica, do que ocorre no contexto escolar e das consequências que dela provêm.

Sacristán (2000) afirma que a definição de currículo, nos sistemas educativos, com o mínimo de organização, parte da instância político-administrativa que o ordena e, tanto sua definição como suas formas de realização seguem diferentes caminhos, cumprindo funções diferenciadas.

Para o autor, essas funções servem de coordenadas básicas para a análise da política curricular, portanto, faz-se necessário o conhecimento dessas funções, citadas por SACRISTÁN (2000, p. 110):

1) “O currículo prescrito como cultura comum”, onde a prescrição de mínimos e diretrizes curriculares comuns supõe um projeto de cultura também comum, afetando a escolaridade obrigatória dos educandos, sendo homogêneo para todas as escolas com a pretensão de torná-las comuns, o que reflete na falta de acolhimento às necessidades de todos os alunos de culturas heterogêneas;

2) “O currículo mínimo prescrito e a Igualdade de Oportunidades” considera que, existindo um mínimo curricular, uma cultura terá validade para todos, convertendo a política curricular num elemento de política educativa, cultural e social. O mínimo e obrigatório da cultura acaba por expressar o tipo de normatização cultural que a escola levará aos alunos, que será considerado valioso e, portanto, passivo de avaliações e medições, classificando os educandos nos níveis que alcançaram nesse processo de normalização cultural.

3) “O currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade” expressa o conteúdo como base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência do progresso da escolaridade e das especialidades que o compõem. Essa regulação ou intervenção no currículo acaba por determinar conteúdos, códigos e meios pelos quais a prática escolar se configurará.

4) “O currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino”, onde a ordenação do sistema educativo acaba por pré-condicionar o ensino, levando ao controle do processo pedagógico, o que conduz a várias conseqüências negativas, como centralizar nas instâncias administrativas a regulação do currículo, o que acaba confundindo o controle com a função técnica, gerando dependência dos professores que se tornam meros “executores” do currículo.

Entre outras, essas funções do currículo prescrito e ordenado “têm diversas projeções sobre a organização do sistema escolar, das escolas e da prática de ensino tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos” (SACRISTÁN, 2000, p. 123).

Os objetivos do currículo prescrito são diversos e contraditórios, tornando-se ineficazes, em suas diferentes funções, pois misturam prescrições de conteúdos mínimos, com a intenção de facilitar a organização, o que acaba por se tornar um modelo de controle do sistema “orientando” o professorado.

Conforme Apple citado por Nogueira (2005, p. 61), a partir de um longo trabalho de seleção, realizado por um grupo específico de pessoas (especialistas) fora da escola, alguns conhecimentos são legitimados a fazer parte de um currículo e chegam à escola através de prescrições curriculares e das políticas educacionais.

Nogueira (2005, p. 64) conclui que essa escolha externa à escola não traz benefícios, e utiliza-se das afirmações de Nóvoa e Apple sobre a importância de

ser o professor o construtor de seu trabalho, incluindo a elaboração das propostas curriculares.

Segundo Negri (2007),

o planejamento e a organização curricular não consistem em um simples reflexo de uma cultura inquestionável; ao contrário, são algo dinâmico e determinado por complexas relações de poder e de interesses nem sempre claros, cuja compreensão é essencial para um estudo crítico na área educacional. (NEGRI, 2007, p. 19)

Michael Apple, ao lado de estudiosos como Henry Giroux, pode contribuir grandemente com esta discussão, pois ambos rejeitam a tendência tecnicista e voltam seus estudos para a reflexão acerca das relações entre currículo, cultura e poder, já especificados anteriormente.

Na análise documental aqui realizada, questões emergem a partir do referencial teórico que orienta esse tipo de pesquisa: Que tipo de currículo foi prescrito pelo Estado? Quais idéias ele representa? Quais as relações de poder que podem ser observadas? Qual o nível de envolvimento dos professores, colaboradores ou meros executores? Quais pressupostos pedagógicos embasaram a organização desse currículo? Algumas respostas a essas questões são propostas na análise realizada.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para falarmos do currículo proposto para o Ciclo Inicial de Alfabetização, precisamos esclarecer o conceito de alfabetização e letramento. Este capítulo objetiva, em linhas gerais, explorar esses dois conceitos, sem a pretensão de esgotar o assunto. Discutiremos as principais abordagens teóricas que definem os processos de alfabetização e letramento.

Vários são os autores que se propuseram analisar o tema alfabetização e letramento, como Mortatti, Ferreiro, Kleiman, Soares entre outros.

Iniciaremos com uma breve incursão histórica na alfabetização.

3.1 A história da alfabetização no Brasil

Freire (1986) relata que, no período de 1534 a 1549, não há notícias de escolas formais públicas ou particulares, o que pode indicar que não havia, no Brasil, preocupação com a escolarização da população.

A partir de 1549, a educação surge como forma de tornar a população mais dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa, educação essa ministrada por padres da Companhia de Jesus⁶ aos índios e filhos de colonos, com a finalidade de ensinar a língua portuguesa e a doutrina cristã. Porém, a educação dos índios não gerou os frutos esperados, e os jesuítas passaram a se dedicar mais aos filhos dos colonos brancos.

No período colonial, a educação foi voltada para a elite agrária, pela predileção dos jesuítas por esta camada, portanto, não havia preocupação com a alfabetização da população em geral, nem mesmo com a educação pública.

⁶ Companhia de Jesus: ordem religiosa católica, fundada por Inácio de Loyola em 1540, Paris. Os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro em março de 1549 juntamente com o primeiro governador-geral, Tome de Souza. Permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal.

Mortatti (2004, p. 17) afirma que “desde o período colonial existia neste país um grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever nem tinham instrução elementar, ou de primeiras letras”.

Somente a partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas do país e através das reformas do Marquês de Pombal inspiradas por idéias iluministas, é que se inicia um processo de organização da instrução pública, efetivada através das “aulas régias”⁷.

Em 1824, com a Constituição Imperial, ficou instituída a educação primária pública e gratuita e, em 1827, regulamentou-se o ensino nas escolas de primeiras letras, destinadas à população livre, com duração média de dois a três anos, com currículo diferenciado para meninos – leitura, escrita, matemática, geometria, gramática, educação moral e religiosa – e para meninas – com ensino de matemática restrito às quatro operações e prendas domésticas.

Segundo Correia (2007), foi no século XVII que a palavra “analfabeto” e a preocupação com a instrução elementar surgiram, porém somente no final do império é que o “analfabetismo” caracterizou-se como um problema de caráter político devido à proibição do voto do analfabeto em 1881/1882.

Até o final do império brasileiro, segundo Mortatti (2004), as aulas régias prevaleceram, com precariedade de funcionamento. O material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, contando com alguns livros editados ou produzidos na Europa, por volta da segunda metade do século XIX.

Geralmente, o ensino de leitura iniciava-se com as chamadas “cartas de ABC”, e, em seguida, liam-se e copiavam-se documentos manuscritos. Para o ensino da leitura, utilizavam-se métodos de marcha sintética⁸ como o da soletração do alfabeto, partindo do nome das letras; o fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

⁷ As aulas régias eram conduzidas por um mestre-escola (professor leigo, com pouca ou nenhuma instrução específica), em sua própria casa, com alunos de diferentes idades, reunidos num mesmo ambiente.

⁸ Método que adota a correspondência entre som e grafia, oral e escrito. Consiste em ir das partes para o todo. A partir das letras – elemento mínimo da escrita – estabelecem-se as regras de sonorização da escrita no idioma correspondente.

Podemos dizer que o ensino da leitura começava com: o método da soletração/alfabético (apresentação das letras e seus nomes), ou com o método fônico (apresentação dos sons), ou o método da silabação (apresentação das famílias silábicas), sempre com certa ordem crescente de dificuldade. Em seguida, reuniam-se as letras ou os sons em sílabas, ou famílias silábicas e, depois, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, ao final, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Em relação à escrita, o ensino restringia-se à caligrafia e à ortografia, à cópia, aos ditados e à formação de frases, com ênfase no desenho correto das letras.

Verificamos, com isso, que a leitura estava em primeiro plano, considerada mais importante que a escrita que se resumia, em geral, à escrita do próprio nome e à caligrafia.

No final do século XIX, as primeiras cartilhas brasileiras são produzidas, em sua maioria por professores do Rio de Janeiro e São Paulo, com base em sua experiência didática com os métodos de marcha sintética.

A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus”, contido na *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus, passou a ser amplamente divulgada por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo.

O “método João de Deus”, ou *método da palavração*⁹, baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época, e, por isso, Jardim considerava-o como um marco de fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.

Nos anos iniciais da década de 1890, uma disputa é travada entre os defensores do método da palavração e os defensores dos métodos sintéticos. Começam, então, as discussões sobre os métodos de ensino da leitura e escrita. Segundo Pereira (2007),

[...] passa-se a compreender que o ensino da escrita necessita de um método relacionado com a seleção de conteúdos a serem trabalhados e a leitura passa a ser trabalhada como um assunto de ordem didática subordinada à demanda de ordem lingüística. (PEREIRA, 2007, p. 11)

⁹ O método da palavração consistia em “iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2008, p. 6).

No estado de São Paulo, a partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública, com a pretensão de servir de modelo para os demais estados. A base dessa reforma, considerando-se o ponto de vista didático, estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico¹⁰ para o ensino da leitura.

O método analítico, sob intensa influência da pedagogia norte-americana, fundamentava-se em princípios didáticos derivados de uma nova percepção da criança – de caráter biopsicofisiológico, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Mortatti (2008) afirma que, com isso, fez-se necessário adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. O ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” – palavra, frase, pequenas histórias para alfabetizar – para, então, analisar suas partes constitutivas.

Com a implantação desse novo regime político – o republicano – a necessidade de intervir institucionalmente na formação dos cidadãos, por meio da educação e da instrução primária, com a intensificação do

processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um projeto político liberal, como agente de esclarecimento das massas e como fundamento da nova ordem política, econômica e social desejada. (CORREIA, 2007, p. 14)

A leitura ocupava maior importância sobre a escrita, entendendo-se leitura, de forma geral, como uma atividade de pensamento, com a finalidade de comunicar-se com o pensamento de outro expresso na escrita. A escrita referia-se à caligrafia e ortografia como meio de atingir a finalidade da leitura.

Mesmo com esses esforços, poucos eram os brasileiros que sabiam ler e escrever.

No início do século XX, as cartilhas produzidas passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica, buscando-se adequar às instruções oficiais. Deu-se início a uma contestação entre os que defendiam o método analítico para o ensino da leitura e os que defendiam o método sintético da palavração.

¹⁰ O método analítico baseava-se nos processos da palavração e da sentencição. Ao contrário do sintético, é um método global, que parte do todo para as partes.

Segundo Pereira (2007), foi no final da década de 1910 que o termo alfabetização passou a ser utilizado para indicar o ensino inicial da leitura e da escrita. Também novos significados ao ensino da leitura e escrita surgiram.

As palavras “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar), “analfabetismo” (estado ou condição de analfabeto); “alfabetização” (ato ou efeito de alfabetizar, ou seja, ensinar na escola a ler e escrever aos analfabetos), “alfabetizado” (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar). (MORTATTI, 2004, p. 61)

Mortatti (2004) mostra que, a partir das décadas iniciais do século XX, a alfabetização do povo passa a ser relacionada com a noção de educação popular e com a necessidade de eficiência da escola, que era mensurada pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano.

Até meados de 1920, ênfase é dada à discussão sobre métodos que incidia no ensino inicial da leitura, haja vista que o ensino inicial da escrita era percebido como uma questão de caligrafia e de tipo de letra a ser utilizada, demandando, principalmente, o treino em exercícios de cópia e ditado.

Nesse momento, as questões didáticas – como ensinar e a quem ensinar – tornam-se alvo de discussões, e o ensino da leitura e da escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança.

Para Mortatti (2004), a autonomia didática proposta pela “Reforma Sampaio Dória”¹¹, no estado de São Paulo, e as novas demandas sócio-políticas, aumentaram a oposição dos professores em relação à utilização do método analítico, e estes começaram a buscar novas metodologias do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

Nessa mesma época, aqueles que defendiam o método analítico, continuaram a utilizá-lo e a divulgar sua eficácia, porém, buscavam conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita – sintéticos e analíticos. Nas décadas seguintes, passou-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

¹¹ A Reforma Sampaio Dória refere-se à Lei Estadual 1750 de 1920. Teve como foco a reorganização do Ensino Primário, que passou a ser obrigatório a partir de nove anos de idade, e o Curso Primário passou a ter dois anos, com o objetivo de estendê-lo a todos.

A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos não acabou, mas o tom de combate e defesa exaltado que se viu, em momentos anteriores, diluiu-se pouco a pouco, à medida que a importância do método era relativizada e a preferência pelo método global (de contos) se acentuava.

Para Mortatti (2008, p. 9), essa nova “tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC*” que verificavam a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, datado de 1934, e escrito por M.B. Lourenço Filho.

A partir da década de 30, a educação primária expandiu-se consideravelmente sobre novas bases políticas e científicas. Um maior número de crianças tinha acesso às escolas, porém, nem todas eram consideradas alfabetizadas, pois não passavam do primeiro ano de escolaridade.

Foi, também a partir dessa época, que as cartilhas passaram a se basear, predominantemente, em métodos mistos ou ecléticos, e manuais do professor eram produzidos para acompanhar essas cartilhas. A idéia e a prática do “período preparatório”¹² foram disseminadas e um ecletismo processual e conceitual em alfabetização se desenvolveu.

Com o censo de 1950, novas exigências sociais surgiram em relação à leitura e à escrita, e passou-se a considerar alfabetizado aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples.

Segundo Mortatti (2004), a partir desse momento histórico, a palavra “alfabetização” passou a indicar um processo de caráter funcional e instrumental, de estreita relação com o escolanovismo, designando, explicitamente,

[...] um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais. (MORTATTI, 2004, p. 67)

¹² Segundo Mortatti (2006), o período preparatório compreendia exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.

No início da década de 60, a Lei 4024/61 – LDB – é aprovada, garantindo a gratuidade, mas não a obrigatoriedade universal do ensino primário. Paralelamente às discussões da LDB, campanhas e movimentos de caráter político e social, surgem em prol da alfabetização de adultos e da educação popular, iniciadas por educadores comprometidos com essas questões, como Paulo Freire.

Com a contribuição significativa de Paulo Freire, as palavras alfabetização, alfabetizado, analfabetismo e analfabeto ampliaram seus sentidos, relacionando-se não apenas à aquisição do código escrito em situação escolar, mas também à “leitura do mundo”. Para Freire (1986), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e esta, para ser de fato significativa, deve dar continuidade ao processo de leitura de mundo. O autor afirma que alfabetizar é um ato político e um ato de conhecimento e que, portanto, não deve se limitar ao ensino da palavra, das sílabas e das letras.

Na década de 70, com a Lei 5692/71, foi realizada a reforma da educação primária e secundária, e, a partir da década de 80, o debate sobre alfabetização passou a dar enfoque a como os alunos aprendem a ler e escrever, deixando as questões sobre métodos em segundo plano.

Em virtude de novas urgências políticas e sociais que acompanharam as propostas de mudança na educação com o intuito de combater, principalmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças, passou-se a considerar outros fatores, como: políticos, econômicos, sociais e pedagógicos.

Na busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores.

O construtivismo, que se apresentava não como um método novo, mas como uma nova teoria, propunha uma mudança na compreensão do processo de alfabetização, onde as teorias e práticas tradicionais eram abandonadas a partir do questionamento das concepções baseadas na centralidade do ensino, dos métodos, dos testes de maturidade e cartilhas de alfabetização.

Do ponto de vista do “construtivismo”, portanto, “alfabetização” passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente [...] pode ser considerado

alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso de português). (MORTATTI, 2004, p. 75-76)

Mortatti (2008) aponta que autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos esforçavam-se para convencer os alfabetizadores e garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada.

Um novo embate inicia-se entre os partidários do construtivismo e os adeptos dos métodos tradicionais (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos.

É importante ressaltar que, também na década de 1980, observa-se o surgimento do pensamento interacionista em alfabetização, que, gradativamente, ganha destaque e gera uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo.

Essa “nova” disputa, por sua vez, foi-se diluindo, à medida que certos aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo; essa conciliação, pelo que posso observar até o momento, foi subsumida no discurso institucional sobre alfabetização. (MORTATTI, 2008, p. 11)

Também é na década de 80 que a palavra letramento começa a ser utilizada no Brasil. O letramento é “entendido ora como complementar a alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si” (MORTATTI, 2008, p. 12).

A seguir, abordaremos o conceito de letramento e suas implicações.

3.2 O letramento

Segundo Soares (2004), os termos alfabetização e letramento estão quase sempre associados. A autora relata que uma das primeiras obras a registrar o termo letramento foi *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, em 1988, que aproxima alfabetização e letramento,

com o intuito de diferenciar os dois processos. O tema é retomado no livro *Letramento e alfabetização*, em 1995, onde os dois conceitos são aproximados, como se vê, desde o título. Roxane Rojo, na coletânea por ela organizada em 1998, intitulada *Alfabetização e letramento*, trata dessa mesma aproximação entre os dois conceitos, em que também apresenta uma proposta de diferenciação entre os dois fenômenos. Em 1995, Ângela Kleiman organiza a coletânea *Os significados do letramento*, que também discute o conceito de letramento, contrapondo-o ao conceito de alfabetização. A própria autora Magda Soares, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de 1998, buscou conceituar alfabetização e letramento, confrontando os dois processos.

Esses são alguns exemplos de obras mais conhecidas sobre o tema, que predomina na literatura especializada na área das ciências linguísticas e na da educação. A aproximação, mesmo que propondo diferenças entre letramento e alfabetização, tende a levar a uma concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem.

Sabemos que a relação entre alfabetização e letramento é inegável, porém, pode diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos.

Soares (2004, p. 8) aponta que, em países como a França e os Estados Unidos, “a discussão do letramento *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy*”. Diferentemente, no Brasil,

[...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (...), o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização (SOARES, 2004a, p. 8)

Novas demandas sociais de uso da leitura e escrita surgiram após a condição de alfabetizado e de escolarização básica estarem em foco e bem visíveis. Uma nova palavra deveria existir para designar essas novas demandas.

Para Tfouni citado por Correia (2007), essa necessidade em se falar em letramento surgiu, em especial entre os lingüistas, da tomada de consciência

que se deu de que havia algo além da alfabetização, mais amplo e até mais categórico do que esta. A utilização mais ampla da escrita nas sociedades trouxe grandes conseqüências como o desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial, apesar das relações de poder e dominação que estão por trás da utilização limitada ou generalizada de um código escrito.

Uma nova realidade social se impõe: ler e escrever (condição do alfabetizado) não basta. É preciso saber fazer uso adequado da leitura e da escrita, das práticas de linguagem, das exigências que a sociedade faz em relação ao ler e escrever, daí o surgimento do termo *letramento*.

Segundo Kleiman (1995), o termo *letramento* parece ter sido utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986, na apresentação de seu livro *No mundo da escrita, uma perspectiva lingüística*, onde a autora afirma que um cidadão “funcionalmente letrado” é um sujeito capaz de utilizar a linguagem escrita para seu crescimento cognitivo individual, e para atender às necessidades de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação, e cabe à escola, na área da linguagem, introduzir a criança no mundo da escrita com o objetivo de se tornar esse tipo de cidadão. Acrescenta ainda, que a língua falada culta é um efeito do *letramento*.

O termo *letramento*, desde então, passa por ressignificações. Correia (2007) demonstra que ele é utilizado para separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização. Para alguns estudiosos, como Tfouni, esse impacto social da escrita envolve as conseqüências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade; para outros, como Kleiman, essas conseqüências são apenas um dos componentes do *letramento*.

Para Soares (2004a), alfabetização e *letramento*

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

Segundo a autora, diferentes são os conceitos de *letramento* que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.

Soares (2004a) conclui que a alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento que

[...] se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2004a, p. 16)

Marcuschi citado por Ciboto (2006, p. 26) considera que “até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento”. O letramento, portanto, envolve os mais diferentes usos da escrita na sociedade, indo desde uma apropriação mínima até a mais profunda da escrita. Letrada é, portanto, a pessoa que se integra, de forma significativa, em eventos de letramento, e não apenas aquele que se utiliza formalmente da escrita.

Na sociedade contemporânea, não basta apenas saber ler e escrever. É preciso ir além da aprendizagem da escrita, da decodificação, da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). É necessário sermos letrados, praticar a leitura e a escrita socialmente, conscientemente.

3.3 Ler, escrever, entender... Alfabetizar, letrar

A repetição do discurso de mudança, marcada pelo conflito constante entre modernos e antigos, na esfera da disputa pela preeminência de determinados métodos de alfabetização, foi observada ao longo do período histórico tratado nos tópicos anteriores.

As mudanças propostas exigiam uma desqualificação do passado, do tido antigo – o não-desejado, atrasado e empecilho a melhorias – enquanto definia o novo como melhor e mais desejável.

Porém, uma resistência ao novo, fazia-se silenciosamente, como uma ameaça de retorno de velhas práticas, que deveriam ser aprimoradas e revistas.

Em diferentes momentos, identificamos o desejo de mudança oposto ao desejo de permanência e continuidade.

Morais (2006) defende que o processo de alfabetização precisa de uma ressignificação como processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética.

Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de lingüística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real. [...] o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado. (MORAIS, 2006, p. 3)

O enfoque construtivista, como já visto anteriormente, tornou-se o maior influenciador de novas propostas de alfabetização, após a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky. Essas propostas incorporaram a evolução conceitual das crianças até sua compreensão do sistema de escrita e as idéias defendidas por Goodman e Smith sobre modelos de leitura, citados por Rego (2006), que afirma:

[...] ler e escrever são atividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança mão de seus conhecimentos da língua por se tratar de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem para que se possa atribuir significado ao que está graficamente representado nos textos escritos. (REGO, 2006, p. 2)

Pesquisas foram conduzidas com o objetivo de verificar o impacto do trabalho com leitura de história, para crianças em idade pré-escolar, sobre seu posterior sucesso escolar em leitura e escrita. Essas pesquisas comprovaram que essas crianças não só aprenderam a ler com mais facilidade como se tornaram excelentes escritores ao final do ensino fundamental.

As pesquisas emergentes, a partir de 1980, e as concepções teóricas seguidas permitiram o aparecimento de modelos pedagógicos diferenciados de alfabetização. Alguns desses modelos enfatizavam fortemente o processo de letramento, ou seja, o uso de práticas de leitura e escrita na sala de aula. Outros, com ênfase na necessidade de atividades específicas de alfabetização,

que reconheceram a importância de considerar os resultados procedentes da literatura que investigou o impacto do estímulo à consciência fonológica sobre a aprendizagem de escritas alfabéticas. Segundo Rego (2006), as propostas construtivistas foram influenciadas pelas idéias de Ferreiro, Teberosky, Goodman e Smith:

defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão. (REGO, 2006, p. 5)

Considerando essa perspectiva, a alfabetização aconteceria por meio de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, rejeitando-se qualquer tipo de atividade didática que não estivessem vinculadas a essas práticas.

A formação de um vocabulário estável de palavras, a partir dessas práticas, seria a principal referência da criança para desvendar o sistema alfabético. Rego (2006) aponta que, para os defensores dessa corrente, não haveria necessidade de estudo sistemático das equivalências som-grafia nem de atividades de estímulo à consciência fonológica, já que essa seria uma decorrência do próprio progresso conceitual da criança, em face de uma aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita.

Essa proposta foi incorporada aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, bem como aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.

Mais recentemente, um grupo de pesquisadores brasileiros, como Moraes e Kolinsky (2004) contestaram a proposta construtivista. Esses retiraram a importância das práticas sociais de leitura e escrita do foco inicial da alfabetização, e definiram, como escopo inicial, o domínio do sistema alfabético, mediante procedimentos voltados para o ensino explícito das correspondências entre fonemas e grafemas inclusive de regras ortográficas contextuais. Essa proposta se fundamenta em modelos cognitivistas de processamento da informação na leitura de orientação ascendente, segundo os quais o

reconhecimento automático de palavras é o fator que melhor explica a compreensão na leitura.

Segundo Rego (2006), subjacente a essa proposta há um retorno explícito ao método fônico e a um modelo de alfabetização limitado ao reconhecimento de palavras, onde o ensino direto é dominante, independente dos níveis conceituais da criança, de sua compreensão sobre o sistema alfabético de escrita. Para essa proposta, as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos que fazemos da comunicação escrita também são irrelevantes.

É preciso atenção ao se discutir a contestação estabelecida entre alfabetização e letramento. Não se pode, simplesmente, descartar a importância das práticas sócio-culturais da leitura e a apropriação da língua escrita como forma de comunicação, é preciso considerar como fato assertivo que, é somente a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas que formamos um leitor e escritor autônomos.

Autores como Rego (2006) têm defendido uma proposta pedagógica que dê suporte ao desenvolvimento integral desses aspectos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita desde o princípio da escolaridade,

[...] distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica. (REGO, 2006, p. 7)

Os defensores dessa proposta acreditam que é necessário ter em mente que a grande maioria das nossas crianças só começa a freqüentar a escola após os seis anos de idade e, com isso, não há razão para se protelar o desenvolvimento de um leitor mais autônomo, em nome de um longo processo de letramento, haja vista que existem evidências na literatura científica de que atividades que estimulam de forma metódica o desenvolvimento da consciência fonológica afetam, de maneira positiva, a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente quando essa estimulação vem integrada à palavra escrita através de jogos e atividades especificamente dirigidas para tal.

No Brasil, poucos são ainda os estudos que se preocupam em investigar, empiricamente, os efeitos produzidos pelas inovações pedagógicas introduzidas na alfabetização de crianças a partir de 1980. Seria necessário comparar as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas por crianças submetidas a diferentes metodologias de alfabetização.

Rego (2006) cita um estudo metodologicamente rigoroso, realizado por S. Nunes, em sua dissertação de Mestrado, datada de 1995, onde comparou o desempenho em leitura e escrita de grupos de crianças de classe média alta, alfabetizadas por diferentes metodologias: a que tradicionalmente focava no aprendizado das correspondências fonográficas e a que conciliava atividades de alfabetização e letramento, enfatizando o trabalho com leitura e produção de texto. As comparações efetuadas por Nunes demonstraram uma superioridade das crianças do segundo grupo na produção de texto e uma maior relação entre leitura e compreensão de texto nessa escola. As crianças do primeiro grupo, embora apresentassem um maior conhecimento da ortografia no reconhecimento e na escrita de palavras não demonstraram desempenho superior em compreensão e produção de textos.

Escolas inovadoras, estudadas em algumas pesquisas, como a de Nunes, vivenciavam uma metodologia de natureza mista em que existiam atividades de letramento e de alfabetização propriamente dita. Não havia predomínio do letramento sobre a alfabetização nem o contrário. Constatou-se, desse modo, certa evidência dos resultados benéficos que uma abordagem mais abrangente da alfabetização tem sobre a qualidade do desempenho inicial das crianças em leitura e escrita.

Pesquisas desse gênero poderão dar sustentabilidade a estudiosos que defendem um trabalho de “alfabetizar letrando”, numa apropriação dialética dos dois pólos, rompendo com a divisão ainda usual na educação entre o “momento de aprender” e o “momento de utilizar o que se aprendeu”.

Soares (2004) afirma que

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado

fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2004b, p. 19)

Para Freire (1986), aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade, e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Paulo Freire pode ser considerado um legado para a atualidade, na originalidade do seu pensamento, com seu pensamento engajado politicamente, crítico e esperançoso. Ele mesmo cita sua contemporaneidade:

Considerando os princípios político-pedagógicos em que me fundei, bem como certas razões epistemológicas de que tenho falado em diferentes textos, não tenho por que negar minhas proposições. Continuam hoje tão válidas quanto ontem numa perspectiva progressista. Do ponto de vista, porém, da alfabetização em si é impossível relegar a um plano secundário os estudos atuais da sócio e da psicolinguística, a contribuição de Piaget, de Vygotsky, de Luria; a de Emília Ferreiro, de Madalena Weffort, de Magda Soares. Contribuições que, se bem aproveitadas, retificam e aprimoram algumas das propostas que fiz. (FREIRE, 1994, p. 165)

A importância de processos como escrever, falar e ouvir foram abordados por Apple (1999, p. 71) quando os indica como “meios cruciais para obter poder e controle sobre nossas vidas.” Para o autor, é preciso criar um alfabetismo crítico, vigoroso e político que possibilite o crescimento de compreensão genuína e controle de todas as esferas da vida social de que participamos.

Podemos concluir, portanto, que ler e escrever são processos da alfabetização que devem ser desenvolvidos num contexto de significados para a criança. A alfabetização atrelada ao letramento deve possibilitar uma leitura crítica do mundo e um posicionamento cidadão frente à sociedade. Para Apple (1999, p. 72), o uso desses processos deve envolver uma visão diferenciada de conhecimento e cultura que remetam a “lutas altamente complexas, envolvendo a definição de quem tem o direito de ‘nomear o mundo’”.

4 DESCRIÇÃO DO OBJETO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é descrever a Proposta Curricular do Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, objeto de análise desta pesquisa. Uma contextualização histórica é apresentada, seguida da descrição propriamente dita.

Ao final do capítulo, os aspectos metodológicos são apresentados, bem como o processo de desenvolvimento da pesquisa.

4.1 O currículo prescrito no Sistema de Educação de Minas Gerais nas últimas duas décadas

No Brasil, o currículo prescrito é uma tradição na orientação educacional, compondo o currículo oficial que é, conforme Sena (2002), determinado por um ideário curricular que permeia a sociedade, sendo elaborado por instituições ou grupos sociais dominantes que, por vezes, avançam em suas interpretações particulares de poder.

Os avanços alcançados pela Carta Magna de 1988 são grandemente significativos. Avanços como o compromisso com a avaliação dos sistemas educacionais, reafirmando a preocupação com a qualidade de ensino (não se discutindo, aqui, se as formas de avaliação adotadas hoje são adequadas ou não), a valorização da gestão democrática do ensino público e alguns aspectos decorrentes, como: maior flexibilização da organização dos sistemas de ensino e a fixação de uma parte diversificada nos currículos que adapte às características regionais e/ ou locais, ou seja, a regionalização dos currículos.

Cabe destacar que Cury (2000) adverte que, independente da denominação adotada – Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais – essas propostas concretas da política educacional acabam sendo

incorporadas nas políticas governamentais para a educação. Ou seja, esse mínimo prevalece nas regionalizações curriculares.

Ainda segundo Cury (2000), os governos tendem a tomar iniciativas isoladas, sem continuidade, de pouquíssimo impacto, justificando-se essas ações com o objetivo de acabar com os problemas da educação básica.

A partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos”¹³, o Ministério da Educação do Brasil faz, em 1990, algumas recomendações, em seu “Plano de Qualidade Total em Educação” (PQTE, 1990), que resulta em ações adotadas no Estado de Minas Gerais, foco de nossa pesquisa. Essas ações confirmam-se através de políticas educacionais, como a implementação do CQT – Controle de Qualidade Total na Educação, em 1992, em algumas escolas estaduais.

No Brasil, as orientações da Conferência resultaram no Plano Decenal de Educação para Todos¹⁴, e, nessa perspectiva os Planos Decenais de Educação são formulados com metas semelhantes para todos os estados do país.

Em Minas, como nos demais estados, as seguintes ações foram definidas:

[...] Universalização do ensino fundamental; para 100% das crianças e jovens do Estado, ensino para crianças de seis anos, garantido para 50% da população carente, ampliação do atendimento aos jovens e adultos, com o propósito de oferecer oportunidade de ensino fundamental a 80% dos analfabetos e subescolarizados, priorizando a faixa etária compreendida entre 15 a 17 anos; aperfeiçoamento das condições materiais e pedagógicas no nível de 100% dos docentes em exercício nas escolas normais; garantia de habilitação mínima para 100% dos professores do ensino fundamental; implantação de um modelo de avaliação sistêmica para 100% das escolas públicas

¹³ A Conferência Mundial de Educação Para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien, tinha como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). Realizou-se em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

¹⁴ Documento elaborado em 1993, pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência de Jomtien. É considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea. Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental.

estaduais e, pelo menos, para 80% das escolas municipais; redução em 20% dos atuais índices de repetência escolar para viabilizar, pelo menos, 80% de conclusão de ensino médio; garantia dos padrões necessários ao desenvolvimento do processo de ensino em pelo menos 80% das escolas municipais estaduais de ensino fundamental. (BRASIL, 1993, p. 15)

O governo de Minas opta, como já citado, pelo Controle de Qualidade Total na Educação, modelo de origem empresarial no Japão, com o objetivo de operacionalizar as diretrizes acima descritas. Uma iniciativa inédita em nível nacional e mundial.

O projeto piloto foi elaborado pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, assessorada pela Fundação Cristiano Ottoni, contando com convênios firmados com a Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico, o Banco Mundial e o governo de Minas.

Algumas ações se concretizam, como: o diagnóstico das escolas que participariam do piloto; a criação do Plano de Ação Para a Melhoria da Escola (PAME, 1992) com base no diagnóstico realizado – proposta não concretizada – e a elaboração de um Programa de Ensino para a Educação Fundamental, além do 2º grau.

Em 1996, o Brasil passa por um período de questionamentos e mudanças, momento que antecede as propostas de organização da educação nacional, por meio de uma nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que tem seu texto aprovado no final de 1996, abrindo caminho para diferentes métodos e organizações do sistema escolar.

Foi durante o mandato de Eduardo Azeredo (1994-1998) que foi aprovada a LDBEN, cujos desdobramentos atingiram significativamente a política educacional mineira. Com a permanência dos Mares Guia à frente da política educacional durante o governo Azeredo, Minas Gerais viveu uma incomum continuidade e estabilidade do gerenciamento da educação. (DINIZ, 2007, p. 57)

Foi, também, em 1996, que o Ministério da Educação apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), gerando uma grande polêmica nacional. Sena (2002) aponta algumas questões colocadas como obstáculos nos debates que envolveram sua elaboração:

a) a concepção pedagógica inspiradora do documento; b) as estratégias utilizadas em sua elaboração (alijamento dos professores e

professoras da escola pública brasileira de todo processo que culminou na composição da versão atual); c) contratação de um consultor espanhol na elaboração dos trabalhos, deixando à margem a fecunda reflexão que pesquisadoras e pesquisadores brasileiros vêm desenvolvendo nesta área. (SENA, 2002, p. 74)

No Estado de Minas Gerais, em 1998, é realizado o Fórum Mineiro de Educação, e tem como resultado a elaboração da Carta dos Educadores Mineiros, subscrita pelo então candidato ao governo de Minas Itamar Franco.

Uma proposta de diretrizes e prioridades é elaborada a partir de eixos definidos por essa carta. Parâmetros básicos foram estabelecidos, objetivos e diretrizes operacionais foram fixadas por comissões criadas pelo Secretário de Educação.

O Plano Mineiro de Educação é, portanto, construído, com periodicidade decenal, como o proposto pelo governo federal, e o governo de Minas Gerais mantém-se fiel ao compromisso assumido pelo Brasil na Conferência de Jomtien.

[...] Um Sistema que promova a nucleação da ação pedagógica a partir da identidade regional, sempre assentada no Humanismo e voltada para o desenvolvimento harmônico do Estado. Que dê atenção à diversidade criadora de modo que, opondo-se à padronização técnica de viés autoritário, estimule as diferenças e as contribuições do rico universo cultural mineiro; que articule as atividades educacionais com o setor produtivo, envolvendo a participação das famílias, de instituições sociais e comunitárias, das empresas e de organizações não governamentais; que seja capaz de organizar conteúdos curriculares inteligentes e atraentes, voltados para: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e a conviver, aprender a ser. (SENA, 2002, p. 78)

Baseado nesses pressupostos, em meados de 1999, surge em Minas Gerais a Escola Sagarana¹⁵, que estabelece objetivos e metas, e contempla um Programa de Ação Permanente, que se desdobra em 27 programas.

¹⁵ A Proposta da “Escola Sagarana”, adotada pelo governo estadual, visava ao desenvolvimento da escola pública em Minas Gerais, com fortalecimento da mineiridade, e constava em seu Plano Estratégico “[...] implantar o Sistema Mineiro de Educação, o Sistema Estadual de Avaliação de Desempenho Escolar, o Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação e o Instituto Superior de Educação” (MINAS GERAIS, 1999, p. 34).

Os princípios da Proposta da “Escola Sagarana” baseavam-se na democracia, humanismo, Educação é direito de todos e dever do estado, cidadania, modernidade, mineiridade, descentralização e interação (Ações da Secretaria de Estado da Educação – Relatório da Gestão 1999/2002, 2002, p. 16).

Como vimos até aqui, o estado de Minas Gerais sempre se destacou na busca de inovações em suas políticas curriculares. Buscou, a todo momento, agir concomitantemente com as propostas do governo federal, muitas vezes antecipando ações.

O Sistema de Educação Mineiro, ao buscar constantes inovações, acaba por estabelecer rupturas com o antigo – que nem é tão antigo – e uma nova Proposta assume um posicionamento de destaque. Nem sempre a nova proposta é tão diferente ou inovadora; muitas vezes, baseia-se nos mesmos princípios adotados anteriormente. Ganha apenas uma nova roupagem.

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos não foi diferente. Minas foi o primeiro estado brasileiro a adotar uma política pública para a inclusão das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, em 2004, e a propor orientações para esse novo ciclo instituído – o Ciclo Inicial de Alfabetização.

Essa mudança no ensino fundamental faz parte de um processo de reforma muito maior, em andamento no Estado de Minas Gerais: o Choque de Gestão¹⁶.

E é com base nesses dados que passaremos à descrição dessa atual proposta e, posteriormente, à sua análise.

4.2 Descrição da proposta curricular do Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas Gerais

Para pôr em prática a análise documental exposta nesta pesquisa, faz-se necessário iniciar o trabalho com a descrição da proposta curricular feita pelo governo do estado de Minas Gerais.

¹⁶ O Choque de Gestão é um processo de reforma em curso no Estado de Minas Gerais com vistas a promover uma gestão pública para resultados. Segundo Cunha Junior (2008) o choque de gestão compreende duas dimensões: 1) ajuste à realidade e 2) inovações, em duas frentes de atuação: a) Planejamento, orçamento e finanças e b) Gestão e incorporou as diversas inovações (tanto no campo do planejamento – estratégia, quanto no campo da gestão – recursos, meios instrumentos de gestão por resultados) e iniciativas de aperfeiçoamento da gestão pública em decorrências de experiências propostas ou implementadas no governo federal ou nos demais estados.

Para a modificação do ensino fundamental quanto a sua duração, no estado de Minas Gerais, o governador Aécio Neves lançou o Decreto 43506 de 7 de agosto de 2003 (Anexo I). Nesse documento, instituiu-se a duração de nove anos para o ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais, com matrícula a partir de 6 anos.

Em 8 de agosto de 2003, foi publicada a Resolução SEE nº 430 (Anexo II) que definiu normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração, nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

E, por fim, em 22 de dezembro de 2003, publicou-se a Resolução SEE nº 469 (Anexo III), estabelecendo as diretrizes para a organização e o funcionamento do Ciclo de Alfabetização, objetivando orientar a implantação e a ampliação do ensino fundamental de nove anos, mas não esgotou em si as possibilidades de organização, limitando-se a normatização quanto à organização do ensino fundamental, do currículo e da prática educativa.

A duração e a organização por ciclos, citadas nos artigos 2º a 5º da Resolução em questão, determina que o ensino fundamental com duração de nove anos estruture-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais, devendo ser implantado no Sistema Estadual de Ensino, a partir de 2004.

Nos anos iniciais, a organização escolar do ensino fundamental passa a ter dois Ciclos de Alfabetização.

O primeiro ciclo, nomeado *Ciclo Inicial de Alfabetização*, com a duração de três anos, compreende três fases: *Fase Introdutória*, destinada aos alunos que ingressarem no ensino fundamental aos seis anos, a *Fase I* destinada aos alunos provenientes da *Fase Introdutória*, após o cumprimento dos objetivos da mesma e a *Fase II* destinada aos alunos que atingiram os objetivos da Fase I, dando continuidade ao trabalho em desenvolvimento e finalizando os objetivos previstos para o Ciclo Inicial de Alfabetização.

O segundo ciclo, nomeado de *Ciclo Complementar de Alfabetização*, dá seguimento ao Ciclo Inicial com a duração de dois anos, compreendendo as *Fases III e IV*.

Com a conclusão dessas fases, o aluno cursará os quatro anos restantes em sistema de seriação, ou seja, de 5ª a 8ª séries.

Faz-se necessário esse esclarecimento, pois a pesquisa aqui proposta tratará do *Ciclo Inicial de Alfabetização*, por ser esse considerado o ciclo que

visa ao desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, cabendo ao próximo ciclo a consolidação, ampliação e aprofundamento desses conhecimentos e capacidades.

A melhoria da qualidade de alfabetização no estado e a preparação dos professores e especialistas que atuarão no ensino fundamental, especificamente no Ciclo Inicial (três primeiros anos), tem sido foco da Secretaria da Educação que solicitou ao CEALE¹⁷ o desenvolvimento de ações que contribuam para esse objetivo.

O projeto resultante dessa solicitação propõe uma intervenção concentrada em três eixos. Esses três eixos são apresentados a seguir para melhor entendimento do projeto proposto pelo CEALE.

O primeiro eixo refere-se à discriminação das capacidades a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos diferentes momentos do tempo escolar, definindo claramente o que cada criança deve ser capaz de realizar em diferentes períodos do Ciclo de Alfabetização que resultou na elaboração de uma proposta, oferecendo instrumentos norteadores de implementação e organização do ciclo de alfabetização, bem como o enfrentamento de problemas que surgirem nesse Ciclo.

O segundo eixo refere-se ao estabelecimento de um conjunto de procedimentos unificados a serem utilizados cotidianamente pelas escolas, relacionados a diferentes assuntos, como a seleção dos professores e dos supervisores ou coordenadores, que serão responsáveis pelas turmas de alfabetização; a preparação desses educadores para a tarefa da alfabetização; a escolha do método de alfabetização e do livro didático a ser utilizado; o estabelecimento de instrumentos padrões de diagnóstico e de avaliação, que apontem os alunos que não alcançaram as capacidades desejadas, bem como as capacidades que não foram alcançadas; a criação de protocolos de intervenção para fazerem frente às dificuldades de ensino, detectadas pelos instrumentos de diagnóstico e avaliação, e voltados para a realização de

¹⁷ CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. É um órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação educacional e documentação na área da alfabetização e do ensino de Português.

reagrupamentos dinâmicos; para a reorientação das práticas de alfabetização (processos, métodos e materiais de ensino), assim como para a avaliação da equipe de alfabetização (coordenadores, supervisores, professores) e para sua capacitação em serviço.

Já o terceiro eixo refere-se à implementação de uma política de formação continuada e em serviço dos profissionais envolvidos com o projeto do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Para a efetivação desses eixos, algumas ações foram estudadas e propostas. Essas ações traduziram-se de várias maneiras, com o intuito de atingir os grupos interessados e de concretizar os objetivos que nortearam os eixos. É possível agrupar essas ações em três linhas estratégicas: a elaboração de uma coleção orientadora para o Ciclo Inicial de Alfabetização, a realização de Congressos e a implementação de uma política de formação continuada.

A primeira ação teve início com o levantamento de experiências bem sucedidas em alfabetização, entre os professores da rede estadual, através de um grupo focal, formado por 13 professoras alfabetizadoras de diferentes escolas estaduais. Essas professoras foram indicadas por seus pares e pela própria Secretaria de Estado da Educação, a partir dos seguintes critérios: a experiência de trabalho dessas profissionais e a existência de indicadores de uma prática bem sucedida de alfabetização.

Em seguida, foram realizados quatro encontros com o grupo focal de professoras, durante os meses de outubro e novembro de 2003, com o objetivo de discutir as linhas gerais dos Cadernos que comporiam a Coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização” e colher subsídios para a asserção de propostas que considerassem a realidade das escolas, as características do professorado e dos seus alunos.

Essa Coleção foi elaborada pelo CEALE, e incorporou as experiências dos alfabetizadores do grupo focal. Sua versão preliminar (Cadernos de 1 a 4) foi apresentada e discutida no I Congresso Estadual de Alfabetização, em dezembro de 2003, em Belo Horizonte. Visava a orientar a discussão com os educadores sobre os instrumentos pedagógicos a serem compartilhados entre as escolas para a elaboração, execução e avaliação dos processos de ensino aprendizagem iniciais da língua escrita, ou seja, a implantação de um currículo

específico para este Ciclo. Após o I Congresso, foram elaborados os cadernos 5 e 6.

Os cadernos que compõem essa coleção organizaram-se da seguinte maneira:

O *Caderno 1*, intitulado *Ciclo Inicial de Alfabetização*, apresenta e problematiza os fatores que justificam a reorganização do ensino fundamental no estado, além de tratar da ênfase que é dada à alfabetização nesse processo.

O *Caderno 2*, *Alfabetizando*, caracteriza-se por ser uma proposta de análise e debate das habilidades e capacidades que envolvem o processo de alfabetização. Propõe, em seguida, a distribuição dessas habilidades e capacidades ao longo dos três anos do Ciclo.

O *Caderno 3*, *Preparando a Escola e a Sala de Aula*, traz como tema a organização da escola para o trabalho de alfabetização. Apresenta critérios e instrumentos relativos à seleção de professores alfabetizadores, ao planejamento da sala de aula (suas rotinas e atividades) e à seleção de métodos e livros de alfabetização.

O *Caderno 4*, *Acompanhando e Avaliando*, apresenta instrumentos para auxiliar, tanto na solução de questões a respeito do diagnóstico de conhecimento, avaliação dos alunos e da escola, quanto na busca de respostas para os problemas de ensino e de aprendizagem detectados pelo diagnóstico e pela avaliação.

O *Caderno 5*, *Avaliação Diagnóstica: Alfabetização no Ciclo Inicial*, é composto por dois módulos. O primeiro é uma versão para o professor, onde a proposta de avaliação diagnóstica das capacidades do aluno é contextualizada e sua aplicação é orientada. O segundo é uma versão do aluno. Trata-se de um encarte onde atividades são propostas para a efetivação da avaliação diagnóstica, ou seja, é instrumento de avaliação em si.

O *Caderno 6*, *Planejamento da Alfabetização*, último da coleção, focaliza o planejamento do trabalho na alfabetização e no letramento no contexto do Ciclo Inicial de Alfabetização.

A segunda ação para efetivação dos eixos propostos foi a realização de três Congressos, com a finalidade de legitimar as propostas do governo, via CEALE, e incentivar sua implantação e implementação.

O *I Congresso Estadual de Alfabetização* foi realizado entre os dias 2 a 5 de dezembro de 2003, com a principal finalidade de apresentar, analisar e discutir a Coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização” e sua adequação à realidade da rede estadual. Ao final do Congresso, acolheram-se as contribuições dos participantes, de modo a articular diferentes pontos de vista e reelaborar os Cadernos, que, até esse momento, eram apenas quatro.

O *II Congresso Estadual de Alfabetização* realizou-se entre os dias 9 e 11 de maio de 2006. Seu propósito foi discutir os resultados da pesquisa realizada pelo CEALE, no ano de 2005, pesquisa cujo objetivo era conhecer o nível alcançado pelos alunos de 6 anos de idade que ingressaram na Fase Introdutória do Ciclo Inicial de Alfabetização em 2004.

O Congresso esclareceu, ainda, dúvidas dos participantes, e orientou os dirigentes das escolas na preparação de duas avaliações que se realizariam ainda no ano de 2006. A primeira avaliação envolveria os alunos que cursavam a Fase II, chamada Avaliação Censitária, e a segunda avaliação, feita por amostragem, destinada aos alunos que ingressaram com seis anos, no ano de 2005, para diagnóstico dos níveis.

O *III Congresso Estadual de Alfabetização*, realizado nos dias 29 a 31 de maio de 2007, desencadeou um processo de planejamento focado no desempenho dos alunos mineiros, considerando os resultados das avaliações externas. As palestras e debates foram voltados para a análise dos resultados dessas avaliações e a importância desse diagnóstico para as escolas na elaboração de um plano de ações pedagógicas que garantisse o aprendizado e o bom desempenho dos alunos.

Surgiram, dessas discussões, desdobramentos em todas as regiões do estado, como o dia do “Plano de Ação”, onde todas as escolas estaduais deveriam suspender as aulas para a análise dos resultados das avaliações externas, e definir um plano de intervenção pedagógica baseado na reflexão e análise de seus resultados. Esse plano seria apresentado para a comunidade e pais de alunos, e, em seguida o plano começaria a vigorar nas escolas, com o apoio das Superintendências Regionais de Ensino, que deveriam acompanhar e monitorar as escolas.

Por fim, a terceira ação para concretização dos eixos foi a implementação de uma política de formação continuada para todos os profissionais envolvidos

no Ciclo Inicial de Alfabetização. Isso significou a promoção de um conjunto de ações numa rede de formação continuada, composta por técnicos das superintendências regionais e grupos de professores e pedagogos da Rede Estadual. Cada superintendência deveria organizar essa formação através de encontros, palestras e grupos de estudo.

4.3 Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de analisar qual é o currículo que está sendo proposto para o Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Estadual de Minas Gerais, e que práticas pedagógicas são prescritas por este currículo para que haja sucesso no processo de alfabetização, privilegiou-se a pesquisa qualitativa que tem assumido papel relevante na área das ciências humanas/sociais.

O surgimento da pesquisa qualitativa situa-se no final do século XIX e início do século XX, na Europa, tendo sua maior aceitação entre os antropólogos do que entre os sociólogos. Na década de 50, a pesquisa qualitativa sofreu uma “queda”, por, segundo os positivistas, tratar-se de “metodologia fora-de-padrão”. Ressurge, então, em meados dos anos 60 e 70, através da proliferação de ensaios e monografias que abordavam como interpretar dados qualitativos, sendo, desde então, utilizada pela sociologia, antropologia, psicologia, lingüística e educação.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador trabalhar com o universo de significados e de relações do fenômeno investigado (Bogdan e Biklein, 1994; Vilela, 2003). E é com esse universo de significados, expressos, ora explicitamente, ora entrelinhas, que se buscaram respostas às questões propostas neste trabalho, o que demandou a utilização de um enfoque metodológico que permitisse investigar o currículo em questão na sua versão oficial, expresso em diferentes documentos.

Patton citado por Ludke e André (2007, p. 26) aponta para a existência de diferentes possibilidades oferecidas na pesquisa qualitativa: o estudo de caso, a etnografia e a pesquisa documental. Optou-se pela pesquisa documental, por essa tratar-se do exame de materiais que ainda não receberam tratamento

analítico ou que podem, ainda, serem reexaminados com objetivo de se obter uma interpretação nova ou complementar.

Num primeiro momento, a coleta de dados constituiu-se do levantamento de documentos que caracterizam a organização curricular do Ciclo de Alfabetização da Rede Estadual de Minas Gerais, como orientações, legislações, pareceres e outros aparentemente pertinentes à pesquisa.

Guba e Lincoln citados por Ludke e André (2007, p. 39) apresentam as vantagens da utilização dos documentos como o fato de esses constituírem, primeiro, fonte estável e rica, podendo ser consultados várias vezes, ao longo do tempo, servindo de base para diferentes estudos; segundo, fonte poderosa de onde se retiram evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; terceiro, fonte “natural” que não só surge em determinado contexto, como fornece informações sobre esse contexto.

Críticas quanto à utilização de documentos existem, mas podem ser contestadas no contexto da pesquisa aqui proposta. A primeira crítica, citada por Guba e Lincoln citados por Ludke e André (2007, p. 40), afirma que as amostras não representam os fenômenos estudados; como a presente pesquisa trata exatamente do currículo prescrito, o documento oficial representa exatamente o objeto de estudo. Outra crítica diz que a utilização dos documentos pode representar escolhas arbitrárias por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas, porém, o objetivo da análise documental é exatamente fazer inferência sobre os valores, intenções e ideologias das fontes e de seus autores, sendo essas possíveis escolhas arbitrárias um dado a mais para análise.

As fontes utilizadas foram as primárias, de caráter original e atual, adquiridas em arquivos públicos, na Secretaria de Estado de Educação pessoalmente ou em site oficial do governo de Minas Gerais. Não houve, nesse momento, preocupação com a análise propriamente dita, porém, à medida que as informações foram sendo colhidas, uma percepção do fenômeno guiou a pré-seleção.

Na fase de organização do material, momento subsequente, um olhar mais analítico direcionou o trabalho. Após várias leituras, buscou-se uma linha mestra que os conduzia. Os textos foram relacionados, uns com os outros, a fim de estabelecer suas ligações e relevância com a pesquisa proposta. Buscou-se

interrogar os dados, com base em tudo o que já se conhecia do assunto, em toda a teoria acumulada a respeito, conforme apontam Ludke e André (2007), a fim de afunilar e melhorar o foco da pesquisa.

Após essa organização, passou-se à análise documental, que se constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, neste trabalho “desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 2007, p. 38).

Caulley citado por Ludke e André (2007, p.38) afirma que a análise documental busca identificar informações factuais, nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse para a pesquisa.

Segundo Patton citado por Ludke e André (2007, p. 42), não existe uma forma melhor ou mais correta de se analisarem os dados qualitativos. Esse processo deve ser criativo, de grande rigor intelectual, muita dedicação e uma sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo. Esse procedimento é basicamente indutivo. Para o autor, análise é o processo de ordenação dos dados, organizando-os em padrões, categorias e unidades básicas descritivas, sua interpretação envolve a atribuição de significado à análise, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamentos entre as dimensões descritivas.

Nessa etapa de análise e interpretação dos dados, os referenciais teóricos, já citados, embasaram a pesquisa. Buscou-se não apenas descrever os documentos, mas manter um diálogo entre estes e o referencial citado.

Para a análise documental, foram utilizados subsídios tratados por Kramer (2006) para uma leitura crítica das propostas curriculares. A autora esclarece que, em seu artigo, procura trazer contribuições para a análise de propostas curriculares e para a investigação relativa ao delineamento de desenhos curriculares, não oferecendo respostas, mas levantando questões que movimentem esses processos. Conclui que seu trabalho é de natureza teórico-prática, produzido com o objetivo de subsidiar uma análise crítica.

Por se tratar de uma abordagem crítica da cultura, as contribuições do trabalho de Kramer nortearam a análise de forma a atender a proposta da pesquisa, buscando a essência além do texto documentado, mas o sentido implícito no discurso.

Com a análise documental sendo executada, logo após o levantamento dos dados, verificou-se ainda a necessidade de um aprofundamento de nossas conclusões, pois tornou-se imperativo dirimir algumas dúvidas. Dúvidas que se referiam à concretização da proposta e a avaliação desses profissionais acerca do currículo prescrito e seu impacto no sucesso (ou insucesso) desse na alfabetização dos alunos do Ciclo em questão.

Para isso buscou-se novas informações através da aplicação de um questionário em quatro professores e dois pedagogos que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização.

Embora esse questionário não tivesse sido previsto, serviram para esclarecer possíveis dúvidas sobre os resultados obtidos nas avaliações oficiais.

Para a aplicação do questionário, selecionamos duas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, situadas no município de Vespasiano, região metropolitana de Belo Horizonte, pela proximidade com a capital, o que facilitaria a aplicação num tempo hábil. Os critérios para essa escolha foram: 1) que as escolas tivessem participado desde o início da reforma e implantação do ensino fundamental de nove anos; 2) que seus profissionais tivessem participado de todos os Congressos e capacitações propostas pelo Estado e 3) que fossem de regiões diferentes no município, sendo uma na região central e outra numa região mais periférica, atendendo a diferentes realidades sociais.

5 ANÁLISE DOCUMENTAL

5.1 Uma introdução à análise

Para a análise documental proposta nesta pesquisa, utilizaram-se os Cadernos “Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, volumes 1, 2, 3 e 6, por tratarem da questão específica da organização curricular, enquanto os volumes 4 e 5 tratam da avaliação (não menos importante, mas não sendo foco desta pesquisa). Também se tomou a legislação e impressos oficiais de divulgação, todos esses vinculados à proposta curricular em questão. Entendeu-se que toda essa gama de produções funciona como política curricular.

Retomado o objetivo geral proposto na pesquisa, “Analisar que currículo está sendo proposto para o Ciclo Inicial de Alfabetização da rede Estadual de Minas Gerais e que práticas pedagógicas são prescritas por este currículo para que haja sucesso no processo de Alfabetização”, iniciou-se a análise do material coletado.

Essa análise foi norteada por questões acerca do objetivo, da produção e dos sentidos desses documentos e seus efeitos na prática (efeitos baseados nas avaliações oficiais), considerando que são esses documentos que prescrevem as orientações da ação docente no cotidiano escolar.

Mas, por que analisar um currículo oficial?

Para responder a essa questão, recorreu-se, inicialmente, ao contexto histórico que Barreto (2000) utiliza para situar o currículo oficial no Brasil:

Na tradição federativa do país, coube aos diferentes sistemas estaduais de ensino, ao longo de muitas décadas, elaborar e implementar orientações curriculares às suas redes [...] Os guias, ou propostas curriculares produzidos no âmbito das secretarias estaduais de educação têm servido como referência às escolas estaduais, municipais e particulares dos respectivos estados. (BARRETO, 2000, p.5)

Mesmo sendo oficiais, essas propostas não se revestem de um caráter obrigatório, e cabe às escolas sua interpretação e implementação.

Este estudo, assim como o de Barreto (2000), não objetiva demonstrar ou dimensionar o quanto as práticas escolares se afastam ou se aproximam da orientação de seu órgão gestor, mas analisar qual discurso está vinculado a essas orientações. Daí a opção por não realizar um estudo de caso ou uma pesquisa dentro da escola, e sim, a opção pela análise documental.

Esse discurso propaga-se pela valorização dada a essas orientações quanto à sua elaboração por especialistas, acadêmicos da área, e por atividades de formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas.

As propostas curriculares acabam por se tornar campo de conflitos e objeto de disputas político-ideológicas, já assinaladas por autores como Moreira, Silva, Apple, Lopes, entre outros.

Analisar o currículo oficial faz-se necessário, portanto, para que possamos entender como funcionam esses mecanismos de poder, ideologia e cultura que permeiam a política curricular. É preciso buscar além do que está aparente, aprofundar em quais os significados estão subsumidos no discurso.

Na análise da proposta curricular do Ciclo Inicial de Alfabetização da Rede Pública Estadual de Minas Gerais – parte substancial desta pesquisa – utilizou-se como roteiro as orientações propostas por Sônia Kramer (2006) em seu artigo “Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica”.

No referido artigo, a autora dedica-se a subsidiar a análise e a elaboração de propostas pedagógicas em geral, não estabelecendo diferenciação conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Segundo a autora, o currículo ou alternativa curricular deve ser compreendido

[...] de forma ampla, dinâmica e flexível, que é freqüentemente a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica... Um currículo ou uma proposta pedagógica reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspecto de natureza técnica que viabilizam a sua concretização. (KRAMER, 2006, p. 168)

A escolha pelo roteiro proposto por Kramer foi a razão de sua utilização prévia em discursos sobre educação infantil e alfabetização e por sua abordagem crítica da cultura que parte do pressuposto de que toda proposta pedagógica é a expressão de um projeto político e cultural. Seu “fundamento

teórico é o de que analisar ou avaliar significa necessariamente fazer leitura de textos” (KRAMER, 2006, p. 168).

Embora a indiferenciação conceitual entre currículo e proposta pedagógica possa ser questionada, há de se considerar que a definição de ambos os termos não é tarefa das mais fáceis. Como já visto em capítulo anterior, currículo é palavra polissêmica, com sentidos construídos em tempos e espaços distintos, sem uma ordenação cronológica clara. Vários são os autores que discutem a similaridade ou não dos termos, como Oliveira, Machado, Mello e Kishimoto, citados por Kramer (2002) que, apesar de diferenças, apresentam pontos comuns em suas idéias.

Considerou-se que o roteiro proposto, deixando de lado essa questão, fez-se útil à pesquisa, no tocante a um trabalho que envolve o discurso sobre o pedagógico e o curricular.

É preciso compreender o que é a proposta pedagógica ou curricular, segundo Kramer, haja vista que sua teoria auxiliará esta análise:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. (KRAMER, 2006, p. 169)

Para a autora, toda vez que uma proposta está em elaboração e suas ações estão sendo planejadas,

ela se configura como uma promessa e com ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor do que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções, etc. são carregadas de expectativas. (KRAMER, 2006, p. 169)

Essa “aposta”, carregada de expectativa, já fica evidente no artigo do governador Aécio Neves, publicado no jornal *Estado de São Paulo*, em 10/02/04, para divulgação do que ele próprio chamou de “Revolução educacional mineira”. Alguns trechos deste artigo, citados a seguir, deixam clara essa expectativa. Inicialmente, depositando o sucesso do aluno ao seu ingresso antecipado ao ensino fundamental...

O sucesso inicial do aluno pode definir seu futuro como pessoa e cidadão. Quanto mais precoce ocorre seu ingresso na escola, melhor

para seu aproveitamento escolar e para seu desempenho educacional pelos anos seguintes. (NEVES, 2004, [s.p.])

O ingresso precoce do aluno, em conjunto com a atuação do professor, que terá mais tempo para trabalhar com este, conseqüentemente diminuirá as desigualdades educacionais.

Para o governo, o fato de a matrícula escolar ocorrer um ano mais cedo permitirá a redução dos acentuados desníveis educacionais das crianças mais pobres e, por conseguinte, levará o estado de Minas a ser o exemplo de qualidade para o resto do país:

Faltava o desafio da qualidade, que estamos enfrentando com determinação, para que Minas ofereça ensino fundamental exemplar para o resto do País... esperamos que este seja o princípio orientador da ação dos governos e da sociedade para inadiável transformação da realidade brasileira. (NEVES, 2004, [s.p.])

Toda essa proposta de mudança e inovação faz parte do conjunto de políticas públicas do governo de Minas, que reafirma seu compromisso com a educação, e confirma o que é citado por Kramer (2006), para quem toda proposta

[...] traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui... as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que o orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política. (KRAMER, 2006, p. 169)

E por ser a política uma necessidade da vida humana, tanto individual como social (Arendt, 1997 citada por Pacheco, 2003, p. 14), Pacheco (2003) apresenta a política curricular¹⁸ como sendo a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento.

¹⁸ Pacheco (2003) cita, ainda, duas definições que se completam sobre política curricular: a primeira por Elmore e Sykes (1992), que definem a política curricular como sendo o conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas, e a segunda definição dada por José Gimeno Sacristán (2000) que diz que “toda decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras do jogo do sistema curricular... na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que os outros agentes são moldados” (SACRISTÁN, 2000, p. 105)

Uma das formas citada por Pacheco (2003), pela qual essa política curricular é implementada, diz respeito aos instrumentos explícitos e objetivos, como leis, decretos-leis e portarias. Esses instrumentos já aparecem na política curricular de Minas Gerais, com a publicação do Decreto 43505, de 06/08/03, as Resoluções 430, de 07/08/03, e 469, de 22/12/03, que a seguir serão objeto de análise.

5.2 A legislação e a inovação educativa

A política curricular adotada em Minas Gerais, bem como no Brasil, apresenta características próprias, mas, em sua prescrição, encontramos aspectos que evidenciam tendências internacionais, já citadas por Moreira e Macedo (2006), como: a) adoção de um modelo centralizado de currículo; b) recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial – em Minas Gerais esse aspecto fica evidente com a contratação do CEALE para esse trabalho; c) elaboração de proposta detalhada, extensa e complexa – aspecto aparente na coleção de livros contendo a proposta; e d) associação do currículo com um sistema de avaliação – avaliação censitária do Ciclo Inicial de Alfabetização, realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2005.

Podemos nos questionar em que implica uma mudança, chamada de inovadora, começada por um decreto, e, só depois, encaminhada para ações que sugerem reflexões dos educadores. Uma mudança partida das autoridades. Este estilo de inovação educativa aponta para que tipo de experiência? Qual a real contribuição dos professores?

Ao analisarmos nossa cultura política, verificamos que governos, grupos técnicos e até mesmo os intelectuais – aqueles que pesquisam e teorizam sobre a escola – são os responsáveis pela definição do que convém, sobretudo, à educação básica.

Esse é o primeiro traço identificado por Arroyo (2006) desse atual estilo de inovação:

Pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se... É um estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas. (ARROYO, 2006, p. 133-134)

Essa verticalização, vindo de cima para baixo, acaba por fazer com que os profissionais da educação descreditem da inovação proposta. Na proposta do governo de Minas Gerais, podemos verificar claramente esse traço. Uma equipe de pesquisadores (no caso, o CEALE) elaborou uma Coleção de Orientações para os anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, amparados por lei.

Arroyo (2006) afirma que, para essa intervenção ser mais “democrática,” criam-se canais para que os professores dêem sugestões no momento de planejar e elaborar as propostas, para que se sintam comprometidos com a mesma. E o governo, em contrapartida, criou esses canais, pois o CEALE contou com a contribuição de um grupo focal na elaboração da Coleção a qual foi apresentada, posteriormente, aos demais educadores em um Congresso para discussão e possíveis alterações.

Arroyo (2006) afirma que, como segundo traço desse estilo de “inovação”, é a existência de um diagnóstico sempre negativo da sociedade, suas instituições, a escola e os currículos, os cidadãos e os professores. O então governador de Minas Gerais, Aécio Neves, faz um diagnóstico extremamente pessimista a respeito da educação e da sociedade.

Os alunos carentes são prejudicados, às vezes irremediavelmente. Entre eles ocorre, em percentual bem maior, a repetência de ano, cujas seqüelas são altamente danosas à criança, à sua família e ao Estado. A criança quase sempre desenvolve um sentimento de inferioridade em relação a seus próprios colegas, que pode estigmatizá-la para o resto da vida. A família se frustra com a escola e deixa de estimular o estudante, o que não raro abandona o estudo. E o Estado paga um alto preço com a repetência e a evasão escolares (NEVES, 2004, [s.p.])

Com essa fala, ele justifica o acesso das crianças à escola com 6 anos de idade, e a implantação de uma nova proposta curricular para essas crianças.

Além desse artigo, temos no Caderno 1 da Coleção “Orientações Para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” um capítulo dedicado ao

diagnóstico do analfabetismo na escola (p. 12-13), baseado nos resultados “alarmantes” divulgados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

O terceiro traço desse estilo de inovação, ainda segundo Arroyo (2006), é que sempre se coloca como cerne de sua política requalificar os professores, ensinar-lhes a ser modernos, para que modernizem sua prática. E, na proposta do Estado, um dos eixos refere-se à implementação de uma política de formação continuada e em serviço dos profissionais envolvidos com o projeto do Ciclo Inicial de Alfabetização, além dos próprios Cadernos da coleção que servem como referência para o trabalho dos professores.

Outro traço, descrito pelo mesmo autor, diz respeito à prioridade em se repensarem os conteúdos e programas:

[...] o mais característico desse estilo de inovação, é que todas as virtualidades inovadoras são postas na mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares. Inovar a escola, nessa ótica, passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e apreendidas. (ARROYO, 2006, p. 136)

Esse traço fica fortemente claro nos Cadernos da coleção, proposto pelo CEALE/Estado, em especial nos Cadernos 1 e 2 que, respectivamente tratam dos fatores que justificam a reorganização do ensino fundamental no estado, apresentando e problematizando-os e caracterizando-se por ser uma proposta de análise e debate das habilidades e capacidades que envolvem o processo de alfabetização e sua distribuição ao longo dos três anos do Ciclo.

A reforma de currículos conta, ainda, com a reforma de parâmetros de avaliação, segundo Arroyo (2006). E os Cadernos 4 e 5 tratam de apresentar instrumentos para auxiliar, tanto na solução de questões a respeito do diagnóstico de conhecimento, avaliação dos alunos e da escola, quanto na busca de respostas para os problemas de ensino e de aprendizagem detectados pelo diagnóstico e pela avaliação.

Nessa proposta, fica claro que o papel dos que decidem é exatamente o de elaborar estratégias de educação para que os profissionais da escola sejam os “executores” dessas estratégias.

Já em uma tradição crítica de inovar a educação, teríamos um estilo mais alternativo, que superaria a visão apenas normativa relativa ao quê e como fazer em sala de aula.

Segundo Veiga (2003), existem dois tipos de inovação: a inovação regulatória ou técnica e a inovação emancipatória.

A inovação regulatória possui um caráter conservador, imposto de fora. Deriva de um planejamento centralizado que visa à padronização, com uma aplicação técnica, cujos resultados se transformam em normas e em prescrições. Geralmente justapõe o novo sobre o velho, configurando-se como uma rearticulação do sistema, que pode contribuir para a perpetuação do instituído.

Já a inovação emancipatória é participativa e busca uma ruptura em relação ao *status quo*. Seu processo ocorre de dentro para fora, extrapolando dimensões políticas e socioculturais considerando a diversidade de interesses e de atores envolvidos no contexto. Essa inovação extrapola as questões técnicas, sem desconsiderá-las.

O que, para Veiga, trata-se de uma inovação regulatória, para Arroyo, não significa inovar.

Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização de saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem. (ARROYO, 2006, p. 143)

Segundo MESSINA (2001, p. 225) a partir dos anos 80, “a inovação foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da educação.” A inovação transforma-se em conservadora quando se torna oficial. É uma estratégia partida do centro, que acaba por tornar-se um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica, de recentralização e de homogeneização. Nessa mudança, ao se transformar em estratégia de reforma, “a inovação foi ela mesma reformada”.

Existe, entretanto, um pensamento crítico que busca o diálogo com os professores. O CEALE é um exemplo de centro que busca com profundidade e seriedade esse diálogo, através da teorização acadêmica. Porém, existe aí uma contradição: por que, apesar de existirem estudos tão profundos e sérios, as

escolas continuam com um trabalho tão tradicional e repetitivo, sem alcançar a tão esperada inovação?

É possível perceber que o pensar a realidade afasta-se do fazer a realidade. Há os que pensam e os que executam, e nem sempre esses grupos falam a mesma linguagem.

Podemos identificar, segundo Nogueira (2005), relações complexas em torno do currículo prescrito, quando este chega à escola. Essas relações envolvem as formas curriculares oficiais, as formas curriculares realizadas pelas instituições e a concretude do currículo “real”¹⁹.

Os professores – os que operam a realidade – trabalham de uma forma particular com o texto curricular²⁰, tornando a transmissão pedagógica concreta. Nogueira (2005) retoma as perspectivas de Apple e Bernstein, quando conclui que os professores possuem uma história de mediação e transformação do currículo proposto e sua empregabilidade em sala de aula. Esse processo de (re)construção do conhecimento escolar sofre interferências da própria história do professor e de suas concepções sobre educação.

Os estudos precisam se aproximar mais da sala de aula, absorver sua realidade, entender como funciona essa “caixa preta”.

É no diálogo permanente entre os sujeitos da ação educativa sobre as práticas, os conhecimentos, a escolha, a ocupação dos tempos e espaços, o sentido dos rituais escolares, das vivências e das relações que se vai clareando a função social e cultural do tempo da infância, do tempo de educação básica e, conseqüentemente, dos currículos. (ARROYO, 2006, p. 160)

Na proposta do governo de Minas Gerais, objeto desta pesquisa, fica evidente um conflito: a distância existente entre o pensar e o fazer um novo currículo. A participação dos executores faz-se de forma pontual, porém desconexa, em momentos específicos – grupo focal, congressos anuais – levando à segmentação da proposta.

¹⁹ Currículo “real”, usado por Nogueira (2005, p. 22), com referência ao conceito proposto por Forquin (1996) de que, por currículo real, entende-se aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula que pode não corresponder ao que foi descrito nos documentos curriculares.

²⁰ Texto curricular – expressão utilizada por Nogueira (2005, p. 84) para designar todo o conteúdo das formas diversas de comunicação pedagógica, sejam as expressas nos livros didáticos, nos planejamentos e atividades de aula ou as explícitas/implícitas nas relações pedagógicas.

Nogueira (2005) aponta a fragilidade da forma de participação efetiva dos professores na elaboração das propostas curriculares, que são impedidos de exercer, em amplitude, suas competências profissionais, devido a uma “desqualificação” do trabalho docente, já citada por Apple (1997).

5.3 Coleção “Orientações Para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” – Análise pontual

Kramer (2006) enfatiza que

[...] a política pública deve, sim, propor, mas freqüentemente chama-se de proposta o que é modelo, método ou grade curricular [...] E se é função de uma política pública indicar diretrizes, ela precisa garantir condições de implementá-la [...] contestar a busca desmedida e ilusória do futuro como superação. (KRAMER, 2006, p.170)

As orientações da política curricular do Estado estão expressas nos seis cadernos que compõem a Coleção “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização”. Mesmo com o nome de orientações e com a afirmativa dos autores sobre seu caráter não obrigatório e flexível, sabe-se que, culturalmente, assim como ocorreu com os PCNs, esse tipo de material leva a um modelo de ações, formando uma proposta quase única.

Cury (2000) discutiu a questão dos PCNs, apontando que o nome atribuído, pode ter, ou não, ligação mais estreita com a concepção que está subjacente a qualquer política pública. Parâmetro, por exemplo, pode dar idéia de “medida” ou até mesmo de uma “linha” geométrica, constante e invariável. Sua análise parte para questões do tipo: qual deve ser o tamanho do “mínimo” prescrito de forma a não podar a criatividade nas unidades federadas e escolares? Como evitar a burocratização verticalista quanto um democratismo pulverizado?

Ou seja, é preciso ter um cuidado para não “engessar” a concretização do conteúdo mínimo estabelecido, evitando o distanciamento entre “os que pensam”, “os que mandam” e “os que executam/fazem”.

A intenção, no estabelecimento de conteúdos mínimos, de diretrizes gerais ou de orientações (como é o caso do currículo em análise) pode ser o de propor conteúdos gerais válidos para todos, em busca de uma democratização e de uma negativa da seletividade social. Porém, a operacionalização desses enfrenta dificuldades como a necessidade de obedecer a constrangimentos legais e qual o papel desempenhado pelas unidades executoras.

Qual o lugar da autonomia nesse processo? Cury (2000), ao apontar o papel do professor descreve:

“Quem exerce a docência é quem sente o peso dessa tarefa e nesse “sentir”, o professor “sabe” um caminho que nem sempre chega a quem “entende” do assunto, mas nem sempre “sente”. É possível uma proposta curricular, em qualquer nível administrativo, em que a legitimidade da proposta não passe pela subjetividade dos profissionais da educação?”. (CURY, 2000, p.236)

Para o autor, o desafio da democracia é distinguir a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação entre “dirigentes e dirigidos”, e o produto pretendido deve estar incluso no próprio “processo de produção de uma norma ou mesmo das normas que visem regulamentar um princípio geral” (CURY, 2000, p. 237).

Pesquisas como a de Nogueira (2005, p. 89) mostram que os professores expressam em sua prática cotidiana uma concepção de currículo ainda centrada na prescrição, como se o currículo fosse ‘naturalmente’ algo externo à escola”. Na construção da proposta aqui em discussão, que se limitou a aspectos da alfabetização e letramento de forma generalizada, não houve a participação dos professores.

Não foram os diversos sujeitos que auxiliaram efetivamente contrapondo à fala de Kramer (2006):

Uma nova proposta para educação [...] não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática [...] precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral [...] Pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar num conceito uniformizador [...] que por generalizar, desrespeita as diferenças [...] Uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, jovens ou adultos precisa trabalhar com as contradições e as especificidades da realidade brasileira [...] Por isso não se pode falar em *uma* proposta, mas sim, de várias, porque

são múltiplas as situações que o Brasil congrega [...] e, por isso, carece de propostas múltiplas. (KRAMER, 2006, p. 171)

O sistema público em geral, “gerado dentro dos eixos da modernidade, fundamentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que assegure o acesso a todos de conhecimentos sistematizados considerados de índole *universal*” (GINJA, 2008, p. 29), acaba por produzir uma cultura escolar padronizada, transmissora de um conhecimento legitimado por poucos e distante, ainda, de uma democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado.

A idéia de uma proposta única desconsidera a complexidade da escola que absorve uma população diversificada e heterogênea, onde o formal e o prescrito se intrincam com o informal, o oculto e o real.

Mas, qual é, afinal, esse currículo que está sendo proposto pelo Estado de Minas Gerais? Quais são as suas prescrições e o que está “entre linhas”? Passemos agora a análise de alguns dos cadernos que compõem a Coleção.

5.3.1 - Caderno 1 – Introdução

O Caderno 1, com o título “Ciclo Inicial de Alfabetização”, trata de introduzir e contextualizar o trabalho que foi desenvolvido pela SEE/MG em parceria com o CEALE, explicando as razões que orientam a nova forma de organização do ensino fundamental.

Para essa proposta, foram utilizados os resultados obtidos através de duas avaliações – o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) desenvolvido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), desenvolvida pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

A análise dos resultados apontou para resultados nada bons:

A conclusão é uma só e assustadora: um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira; essa escola produz um grande contingente de analfabetos ou de analfabetos funcionais -

quer dizer, pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar à escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.13)

A partir dessa conclusão, justifica-se a ampliação da duração do ensino fundamental adotada, de imediato, pelo Estado de Minas Gerais, e a importância dada à alfabetização, destacando o domínio da leitura e da escrita.

Pode-se compreender, assim, por que o Estado de Minas Gerais está ampliando a duração do Ensino Fundamental. Pode-se compreender também por que dá tanta importância à alfabetização, denominando os dois ciclos do primeiro segmento desse ensino como ciclos de alfabetização [...] tendo em vista a natureza *instrumental* da alfabetização para o aprendizado dos demais conteúdos escolares, o domínio da leitura e da escrita deve, neste momento, ser destacado, ganhar maior visibilidade e concentrar os esforços de gestores e educadores. É preciso fazer com que a escola alfabetize suas crianças. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.13)

Uma reflexão sobre a alfabetização no Brasil segue historicizando esse processo:

Assim como Portugal, o Brasil, sua ex-colônia, pôs em prática um modo restrito ou gradual de difusão da alfabetização. Pouco antes da Independência, em 1820, apenas 0,20% da população, estima-se, é alfabetizada. Assim, o ler e o escrever são privilégio das elites que, após esses primeiros aprendizados, dão continuidade a seus estudos. Ao longo do século, porém, novas frações da população se alfabetizam, mas muito gradualmente [...] A partir do século XX, esse índice vai sempre progredir. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.14)

Conclui-se, a seguir, que:

as dificuldades que enfrentamos no presente não são, em certa medida, dificuldades novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso País: a de assegurarmos a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita [...] avançamos (mesmo que lentamente), ao mesmo tempo em que aumentamos nossas expectativas em relação à alfabetização, quer dizer, ao mesmo tempo em que progressivamente ampliamos o nosso conceito de alfabetização, em resposta a novos problemas, colocados pelo mundo contemporâneo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.15)

A ressignificação do conceito de alfabetização é tratada, desde o seu sentido estrito, que “designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p. 16), até o surgimento da concepção de letramento, que “serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais”.

Parte-se daí para a discussão sobre por que temos ainda problemas com a alfabetização:

As dificuldades que enfrentamos hoje na alfabetização são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais), quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.18)

Algumas hipóteses sobre o presente são levantadas: Seria um problema dos ciclos como “tem-se alegado, com certa freqüência, que o sistema de ciclos de aprendizagem, implantado na última década em diferentes redes públicas de ensino, seria o grande responsável pelos resultados desastrosos com que hoje deparamos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p. 18), ou seria um problema de método?

Tem-se também alegado que o analfabetismo escolar tem como base principal a “implantação” de metodologias de ensino baseadas no construtivismo e no conceito de letramento. Por essa razão, defende-se a utilização de métodos de base fônica, organizados em torno da exploração sistemática das relações entre “letra” e “som”, isto é, entre o sistema fonológico do português e seu sistema ortográfico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.22)

Porém, após o levantamento dessas hipóteses, pontuam-se implicações positivas da organização por ciclos:

1. Cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;
2. Agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Médio;
3. Descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola [...];
4. Garante aos alunos maior permanência

na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo; 5. Exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas; 6. Implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas; 7. Implica igualmente mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação. (MAINARDES, 2001 *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.20-21)

Com base nessas implicações, associadas a reivindicações dos professores alfabetizadores, justifica-se a opção do estado pelo trabalho com ciclos, validando que a inclusão de crianças de 6 anos de idade, no Ciclo Inicial de Alfabetização, “amplia o direito dessa criança a uma escolarização mais extensa e a uma alfabetização ressignificada com a ênfase que vem sendo assumida nesta proposta” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.21). Destaca-se, quanto a isso, que

[...] o importante é não se submeter à aprendizagem exclusivamente ao processo de maturação ou desenvolvimento, previamente determinado por testes, acreditando-se que as aprendizagens vivenciadas pelas crianças são capazes de produzir processos de desenvolvimento e novas possibilidades de avanço em suas capacidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.21)

Para Santos (2008) a organização escolar em ciclos objetiva adequar o tempo escolar ao desenvolvimento global do aluno, ponderando suas características individuais e culturais, suas individualidades, potencialidades e dificuldades. Esse conceito difere da idéia simplista de que a organização em ciclos seria tão somente um processo onde os alunos avaliados como mais fracos gozariam de um tempo maior para aprender ou, simplesmente, uma inovação para abolir a repetência escolar.

A organização escolar em ciclos trata da idéia de um processo ensino-aprendizagem contínuo que ocorre, simultaneamente, ao desenvolvimento biológico do educando, valorizando a formação global humana em que a aprendizagem do aluno ocorre sem as rupturas existentes na organização por seriação.

Para Perrenoud (2008, [s.p.]), o conceito de ciclo admite definições diversas. Os verdadeiros ciclos plurianuais de aprendizagem são identificados

quando “a escolaridade é dividida em etapas de mais de um ano, com um currículo cobrindo o conjunto do ciclo”, que pode durar dois, três ou quatro anos de escolaridade. O simples fato de existir certa homogeneidade dos programas e dos professores não estabelece um ciclo de aprendizagem, mas, simplesmente, um ciclo de estudos.

O autor não exclui a idéia de que avaliações sejam realizadas a título puramente indicativo, ao final do ano e um recorte das progressões por semestre ou por ano.

O papel dos professores é conduzir os alunos que estão entrando no ciclo ao domínio dos objetivos visados para o final do percurso. A definição de como conseguir isso pertence aos professores encarregados pelo ciclo. [...] É claro que, em um ciclo concebido dessa forma, a repetição de um ano escolar não faz sentido nenhum, pois implicaria um balanço e uma decisão ao fim de cada ano, e é exatamente isso que se deseja evitar no conceito de ciclo. Resta saber se todos os alunos percorrem o ciclo na mesma velocidade ou se alguns podem prosseguir mais rapidamente ou lentamente. (PERRENOUD, 2008, [s.p.])

Quanto aos métodos, o Caderno em questão conclui que

A questão metodológica da alfabetização possui, assim, de fato, um peso importante no nosso fracasso em alfabetizar. Esse fracasso, entretanto, reside, em certa medida, na ausência de um equilíbrio entre essas diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Como se defendeu anteriormente, o letramento é uma condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas; mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafo-fonêmicas são também uma condição para o letramento. Do mesmo modo, o conhecimento das hipóteses feitas pelas crianças no aprendizado da língua escrita é uma condição fundamental para o seu aprendizado; mas a análise e a exploração gradual e sistemática das características formais da língua escrita são também uma condição fundamental da alfabetização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p. 25)

O Caderno segue com a questão “O que fazer?” e deixa como reflexão alguns tópicos:

[...] as redes de ensino e as escolas devem definir quais são as capacidades mínimas a serem atingidas em diferentes momentos desse primeiro ciclo [...]. É necessário discriminar que conhecimentos e habilidades devem ser dominados pela criança em diferentes etapas do ciclo. [...] é fundamental, por fim, que, coletivamente, as escolas desenvolvam mecanismos para reagrupar, mesmo que, provisoriamente, os alunos que não alcançam os conhecimentos e habilidades em cada etapa do processo, utilizando novos

procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos baseados ou não em métodos fônicos, inspirados ou não em fundamentos construtivistas, calcados ou não em métodos ideovisuais ou globais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p.25)

Lista mais dois conjuntos de fatores que podem condicionar o fracasso na alfabetização: a capacitação e a valorização (a falta dessas) do professor alfabetizador e a reorganização da escola de seus tempos.

E, em seu último parágrafo, chama a atenção dos professores alfabetizadores para que

Se conscientizem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender: não possuem deficiências cognitivas, não possuem deficiências lingüísticas, culturais, comportamentais. É nossa responsabilidade individual, é nossa responsabilidade política, assegurar a essas crianças o domínio da língua escrita. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p. 26)

Fica claro, nessa conclusão, que, após refletir sobre todas as questões que influenciam no sucesso ou não da alfabetização, cabe ao professor a responsabilidade de assegurá-la, garantindo o sucesso do aluno, num trabalho quase que heróico e solitário.

Respostas a algumas questões²¹ levantadas por Kramer (2006) são identificadas: os fundamentos teóricos utilizados estão expressos nesse Caderno; trabalha-se com a visão de alfabetização e letramento, na perspectiva construtivista, justificando-se essa escolha baseada em trechos do artigo de Magda Soares “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (SOARES *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003a, p. 23-24).

Pode-se verificar, em primeira instância, que o Caderno 1 direciona o trabalho para uma visão construtivista (não se pretendendo, aqui, discutir o mérito da visão), apoiada principalmente pelas idéias de Magda Soares no que diz respeito à Alfabetização e Letramento. O caderno imputa a responsabilidade do sucesso escolar ao professor que, para obtenção de melhores resultados

²¹ Algumas questões levantadas por Kramer (2006, p. 174): Os fundamentos teóricos da proposta curricular são explicitados? Que concepções são tomadas como referência? Qual objetivo proposto pela da proposta em análise? Entre outras.

terá, nos demais Cadernos da Coleção, instrumentos para o conjunto de tarefas a ele destinado (conforme nota na p. 25 do Caderno 1).

O direcionamento do Caderno efetiva-se, também, quando acentua que o trabalho em ciclos é o mais adequado e legítimo. Vale ressaltar que o trabalho em ciclos não é opcional nos primeiros cinco anos de escolaridade, mas faz-se como única alternativa de trabalho para toda a Rede Estadual, conforme determinado pela Resolução SEE 430, de 8 de agosto de 2003. (Ver p. 57)

5.3.2 - Caderno 2 – Alfabetizando

O Caderno 2 tem como objetivo central

sistematizar e discriminar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos diferentes momentos do Ciclo Inicial de Alfabetização, no contexto de um Ensino Fundamental de Nove Anos, proposto para o Estado de Minas Gerais. Em outros termos, o propósito principal desta abordagem será oferecer à reflexão e discussão do professor alfabetizador uma indicação daquilo que cada criança deverá ser capaz de realizar, progressivamente, nos diferentes períodos desse Ciclo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003b, p.7)

Já nessa apresentação é possível identificar a intenção de se estabelecer quais serão as capacidades a serem atingidas pela criança. Fica clara a pré-determinação de onde se quer chegar e qual desempenho é esperado para o ciclo.

O núcleo da proposta refere-se à apropriação do sistema alfabético e de capacidades de compreensão e produção de textos orais, pelo aluno do Ciclo Inicial, em situações de usos e estilos de linguagem diferentes das cotidianamente utilizadas pela criança.

O foco nessas capacidades lingüísticas²² que, segundo o Caderno, devem ser “ensinadas”, pois não acontecem de forma espontânea, deve-se ao fato de que é nessas capacidades que os problemas na escolarização inicial se concentram, bem como o fracasso durante o ensino fundamental. Portanto, cria-

²² No Caderno 2, as capacidades lingüísticas referem-se a ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares, ou seja, das vivenciadas pela criança em casa.

se aqui a idéia de que a escolarização, focada nessas capacidades, será fator determinante de sucesso dos alunos.

Porém, estabelece-se uma desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas, discutida por Ginja (2008), que apontou:

As nossas escolas, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que tem necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural. (GINJA, 2008, p. 28)

Sacristán (2000) demonstra que a cultura dominante nas salas de aula corresponde a uma visão de determinados grupos sociais, descartando-se a cultura popular. Porém, em sua efetivação, o currículo engloba uma confluência de práticas que não se limitam ao prescrito pelas políticas educacionais, mas também em conhecimentos, destrezas, atitudes e valores construídos na rotina da sala de aula e das escolas, e nos processos de aprendizagem.

E porque ler, escrever, falar e ouvir – as capacidades lingüísticas focadas no caderno – são fundamentais?

Segundo os autores do Caderno, a língua é um sistema discursivo – com origem na interlocução e que se organiza para funcionar na interlocução – por isso é fundamental que o aluno use e reflita sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua “nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar”, desenvolvendo não apenas a leitura e a escrita, mas a fala e a escuta compreensivas.

Barricelli (2007) destaca a importância dessas capacidades citando diversos autores em sua pesquisa, como Vygotsky, Newman e Holzman, Smolka e Laplane.

A autora apresenta, em especial, as idéias de Vygotsky, que busca, nas raízes genéticas do desenvolvimento humano, a linguagem como fator preponderante desse desenvolvimento, e a relação existente entre a linguagem e o pensamento, bem como suas diferentes funções. Para ele, a linguagem representa o salto qualitativo da evolução da espécie, entendendo-a como constitutiva do ser humano e como principal instrumento para a mediação do homem com os conhecimentos sociais.

Smolka e Laplane citados por Barricelli (2007, p. 67) afirmam que “os signos e a linguagem funcionam como meio de comunicação e modo de operação mental, o que possibilita que a atividade humana seja conservada e partilhada individual e coletivamente”.

Freire (1986) já contemplava a importância do ato de ler, de escrever e compreender:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo” [...]. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. (FREIRE, 1986, p. 22)

O autor conclui que a importância do ato de ler implica uma percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido.

Ferreira (2005) fecha a questão, afirmando que a linguagem

[...] acolhe e integra não só sua concepção como um instrumento de luta ideológica, como comunicação ou registro de algo, mas principalmente que traz em seu modo histórico e social o aspecto da constituição do homem como sujeito enraizado na coletividade, no diálogo de quem se produz no outro, na capacidade do indivíduo de interrogar-se, surpreender-se, indignar-se, lutar. (FERREIRA, 2005)

Em seguida, o caderno cita a ludicidade como de grande importância na promoção do desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais das crianças nessa idade, porém, fica a cargo do professor compreender e complementar a proposta com um tratamento lúdico.

Os autores da proposta buscaram, em diferentes momentos, justificar a condução da mesma, mostrando que seu objetivo é “contribuir para a operacionalização e instrumentalização do trabalho docente no campo da alfabetização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003b, p. 9), negando o caráter prescritivo quando sugere que “esta proposta não deve ser confundida com um programa ou uma relação de seqüências definidas de forma rígida ou externa aos processos de ensino e aprendizagem da língua” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003b, p. 9).

Mesmo negando certa rigidez na proposta, sugere a incorporação de algumas referências citadas, aliadas ao saber do professor, e conclui:

Isso não significa, no entanto, que a proposta se reduz a uma taxonomia de objetivos comportamentais, a uma percepção imediatista de desempenhos ou a uma concepção estritamente empirista de ensino-aprendizagem. O que se valoriza aqui é a possibilidade de interpretação das capacidades da criança pelo professor, através de critérios capazes de sinalizar progressivos avanços no processo de alfabetização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003b, p.10)

Nesse Caderno os pressupostos teóricos e as concepções de língua, ensino da língua, alfabetização e letramento são expostos didaticamente para compreensão do professor.

Em seguida, apresentam uma discussão sobre alguns métodos de alfabetização, como o silábico, o de base fônica e os analíticos, citando poucos aspectos positivos e criticando-os muito mais, demonstrando indiretamente uma tendência contrária a esses.

Essa discussão sobre metodologia de alfabetização transpassa os muros da educação nos dias atuais. É possível encontrarmos artigos em diferentes veículos de comunicação e de autores de diversos segmentos.

Um bom exemplo é o caso de Cláudio de Moura Castro, economista, articulista da revista Veja que, em um de seus artigos, descreve o que ele chama de “quatro escolas de pensamento” sobre os diferentes métodos de alfabetização – um grupo que defende o processo global, outro o fônico, um terceiro grupo que adota o fônico, “mas acha necessário contar uma história interessante, em paralelo à tarefa mecânica de aprender a associar sons e garranchos no papel” e por último, o grupo agnóstico, que afirma que o método não importa, mas sim a competência do professor. O autor, após uma discussão sobre os prós e contras de cada grupo, conclui que o método fônico é superior e arremata:

A sociedade brasileira tem o direito de fazer duas exigências aos que recebem salário (pago pelos contribuintes) para cuidar da alfabetização. Que superem suas cruzadas ideológicas e se ponham de acordo. Que para isso se valham dos princípios da ciência empírico-dedutiva, que, desde Bacon, todos os cientistas aceitam (ou seja, o que valida uma hipótese são experimentos, não os gritos de seus defensores). (CASTRO, 2008, p. 20)

Fica claro, até mesmo para o economista – pesquisador e atuante em debates sobre Educação – que polarizações e discussões intermináveis comprometem os avanços pedagógicos.

A única falha de Castro (2008) foi não considerar que muitas pesquisas na área da alfabetização, de cunho científico, são realizadas por pesquisadores importantes como Soares, Mortatti, Rego, entre outros citados no capítulo 3.

O Caderno analisado retoma essa questão e inicia afirmando que

não há interesse, nesta proposta, em assumir a defesa ou em colocar à prova concepções relacionadas a qualquer referencial ou ideário identificado como vanguarda pedagógica. Antes disso, pretende-se evidenciar que certas polarizações têm comprometido o avanço das práticas pedagógicas pertinentes à apropriação da língua escrita. Pender exclusivamente para um único pólo sempre implica ignorar ou abandonar dimensões fundamentais da totalidade do fenômeno. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003b, p.11)

Porém, quando cita as práticas fundamentadas no ideário construtivista resalta pontos positivos e, ao buscar uma crítica, não a faz diretamente ao construtivismo, mas as compreensões e interpretações equivocadas referentes ao construtivismo, reforçando sua tendência a favor desse.

Quando falamos em construtivismo, podemos nos reportar a autores que o defendem ou o condenam. Garcia (2008) utiliza o termo construtivismo como proposta pedagógica e afirma que, para seus idealizadores, o construtivismo é visto como um conjunto teórico amplo sobre a aquisição de conhecimentos, congregando contribuições teóricas de Piaget e seus seguidores, como Emília Ferreiro, bem como as da vertente sócio-histórica, cujo maior expoente é Vygotsky.

A diferença marcante entre as duas abordagens acima citadas trata da ênfase no desenvolvimento psicológico, como condição para a aprendizagem, defendido por Piaget ou na aprendizagem como fator de desenvolvimento abrigado por Vygotsky. Essas abordagens resultaram em inúmeras discussões teóricas sobre a viabilidade da utilização de referenciais teóricos diferentes, em aspectos tão relevantes para a questão pedagógica.

Garcia (2008) destaca o papel de autores como Coll, Banks, Leite, Castorina, Fontana e Cruz que percebem, nessa dicotomia, a possibilidade fecunda de fornecer elementos para a reflexão dos professores sobre suas

práticas, enquanto que, para outros autores, essa dicotomia é positiva por valorizar a aquisição da língua escrita como representação da linguagem, e não apenas como aquisição do código lingüístico, que se realiza através de atividades não significativas para os alunos.

Já alguns acadêmicos de tradição sociológica e pedagogos, como T. Tadeu da Silva e N. Marzola, também citados por Garcia (2008), deslocam o foco da crítica para outra perspectiva, onde o construtivismo é considerado uma regressão por constituir-se de uma psicologização da educação, embora ambicione o estatuto de teoria social da educação.

Por estes setores da intelectualidade é desqualificado por não levar em conta os condicionantes sócio-econômicos do sucesso ou fracasso da educação escolar. É desqualificado também por outros acadêmicos que vêem em sua adoção como pedagogia oficial uma prática autoritária que desapropria o professor de seu saber construído em sua socialização profissional inicial e ao longo de sua experiência de vida escolar e de trabalho. (GARCIA, 2008, [s.p.])

Nesse capítulo, a discussão prossegue sobre alfabetização²³ e letramento²⁴, que são considerados como processos diferentes, com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e indispensáveis, explicando que o ideal é alfabetizar letrando.

A proposta apresentada centra-se em eixos considerados relevantes em um ciclo de alfabetização, que são: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade.

Essas capacidades associadas são objetos de sistematização, sendo organizadas em quadros de uma forma padronizada, porém, os autores reafirmam que “essa distribuição, evidentemente, não é rígida. Ela mostra, apenas, em termos ideais, **o momento do Ciclo em que se deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade**” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003b, p. 14). (Grifo dos autores)

²³ Nessa proposta, entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia.

²⁴ Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita, na sociedade, e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Mas o que se segue são quadros que descrevem exatamente os conhecimentos e as capacidades a serem atingidos, devendo, portanto, ser trabalhados, no Ciclo Inicial de Alfabetização.

Esses quadros apresentam, ainda, uma gradação de tons que indicam se a capacidade deverá ser introduzida, retomada, trabalhada de maneira sistemática ou consolidada. Tons esses reforçados pelas letras I, R, T e C, significando, respectivamente, introduzir, retomar, trabalhar sistematicamente e consolidar.

Abaixo, exemplificando, o quadro 1 apresentado na proposta:

Quadro 1
Compreensão e valorização da cultura escrita
Conhecimentos e capacidades a serem atingidos ao longo do
Ciclo Inicial de Alfabetização

Conhecimentos e capacidades	Fase Introd.	Fase I	Fase II
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) Desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003b, p. 16.

Após apresentação do quadro, cada conhecimento e capacidades citados são esmiuçados, como um dicionário, explicando exatamente o significado de cada termo utilizado.

Ao todo, são apresentados cinco quadros que tratam de: 1) Compreensão e valorização da cultura escrita; 2) Apropriação do sistema de escrita; 3) Leitura; 4) Produção escrita e 5) Desenvolvimento da oralidade.

Palamidessi (2005) apresenta uma evolução histórica dos quadros de horário e distribuição escolar, com ênfase na interlocução tempo-curriculo. Em

sua pesquisa sobre o currículo da escola elementar da Argentina, encontrou diversos horários para um só plano.

O autor destacou que a transformação dos quadros passou da complexidade encontrada no plano de 1888 à flexibilização e menor densidade no século XX. Uma grande crítica à fragmentação inicial de conhecimentos e tempos foi realizada, o que levou à conclusão de que, quanto mais minucioso é o quadro, mais controlado é o currículo.

Com tantos quadros propostos até aqui, não seria um indício de que esse currículo pode incorrer em um maior controle?

Nas palavras finais do Caderno 2, o professor é orientado a utilizar as capacidades elencadas no próprio caderno para direcionar as que devem ser especialmente trabalhadas em cada ano, mesmo ficando tão aparente o seu caráter extremamente prescritivo, justifica-se que a proposta foi baseada em “parâmetros ideais considerados desejáveis” e em experiências de professores que atuam com as aprendizagens iniciais de leitura e escrita, e que cabe à escola e aos profissionais que atuarão na alfabetização analisar e priorizar o que for mais significativo à sua realidade.

A responsabilidade do sucesso de alfabetização fica, também nas palavras finais, delegada aos professores: “O sucesso de um projeto pedagógico de alfabetização depende crucialmente do envolvimento dos profissionais comprometidos com o primeiro ciclo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003b, p. 60).

5.3.3 - Caderno 3 – Preparando a escola e a sala de aula

Este caderno foca dimensões relacionadas diretamente à preparação da escola e da sala de aula para o trabalho com o Ciclo Inicial de Alfabetização, ampliando o foco do Caderno 2.

Estabelece um conjunto de procedimentos que, segundo seus autores, “poderão contribuir para a organização das práticas pedagógicas em torno da alfabetização e do letramento dos alunos desse Ciclo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 7).

O trabalho é organizado em núcleos que funcionam como eixos organizadores para a tarefa de consolidação da alfabetização. Cada núcleo representa um capítulo e os núcleos contemplam os seguintes conjuntos de procedimentos:

- 1) Os critérios mais relevantes para a seleção e a preparação dos educadores, professores e especialistas que atuarão no Ciclo Inicial de Alfabetização;
 - 2) Os procedimentos relacionados ao planejamento de atividades pedagógicas para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula;
 - 3) As decisões relativas aos métodos de alfabetização que serão privilegiados no Ciclo;
 - 4) Os critérios de escolha de livros e materiais didáticos que serão utilizados pelos professores-alfabetizadores;
 - 5) As condições mais relevantes para a integração das famílias ao trabalho de alfabetização desenvolvido pelas escolas.
- (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p.7)

O primeiro capítulo, intitulado “O perfil de professores e outros profissionais do Ciclo Inicial de Alfabetização: critérios para sua seleção e sua formação continuada” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p.7), trata dos critérios que devem ser adotados para a seleção e formação continuada dos professores e especialistas que atuarão no Ciclo Inicial de Alfabetização. Enfatiza o que é esperado do professor alfabetizador, assim definido:

O professor alfabetizador é o profissional que atua no contexto de um projeto pedagógico, um programa curricular, uma área de conhecimento e um ciclo específico do nível fundamental de ensino. Os indicadores de êxito de seu trabalho pressupõem: (I) a consolidação do ensino e da aprendizagem da língua escrita; (II) a efetivação de uma prática diversificada, flexível e sensível às características culturais, sociais e de aprendizagem dos alunos dos três anos do Ciclo Inicial de Alfabetização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 8)

Em seguida, destaca que esses profissionais, tanto os professores quanto os coordenadores do Ciclo Inicial de Alfabetização, por possuírem saberes e atitudes particulares, possuem uma elevada demanda de exigências, e precisam ter um perfil definido.

Esse perfil é definido a partir de reflexões propostas no Caderno. Destaca que o professor alfabetizador tem uma identidade própria e precisa ser

reconhecido pela importância de seu trabalho que inclui saberes pedagógicos (sistematizados) e práticos (saber fazer).

Ressalta que o conteúdo de alfabetização é tão elaborado e complexo quanto os demais conteúdos trabalhados em outros ciclos e níveis de ensino, e que o professor precisa ser mais experiente para dominar esse conjunto de procedimentos.

Outro ponto é que o professor que atuará neste Ciclo deverá possuir competências e sensibilidade para o trabalho com os alunos que ingressam dos seis até os oito anos, contemplando as diferenças e necessidades próprias da idade, pois não se trata apenas de antecipar as demandas das crianças de sete anos, mas de inseri-las em uma cultura escolar, respeitando o momento psicológico e cultural da infância.

Brito (2006, p. 6) aponta que o professor alfabetizador precisa passar por um processo de formação específica – dada a singularidade de ensinar a ler e a escrever – que lhe muna de saberes que se articulem às várias dimensões da prática educativa, pois ele (o professor) “desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo”. Essa formação deve ser dinâmica, com busca constante de autonomia e da capacidade de reconstrução de saberes, de competência pedagógica e de uma atitude reflexiva como elementos norteadores.

Para a autora, a prática do professor alfabetizador é situada, e tem uma intencionalidade que pode se traduzir na compreensão do processo de alfabetização como processo político, exigindo não apenas as técnicas de ler e de escrever, mas as possibilidades de participação significativa e funcional desses atos.

Segundo Sacristán citado por Brito (2006, p. 7), a competência docente “não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal”. Ou seja, o professor não pode apenas ser um técnico ou um improvisador, mas deve utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes.

O Caderno em análise destaca, ainda, que o professor alfabetizador deve

promover o convívio e o trabalho com a diversidade e com a diferença. Essa pluralidade se desdobrará em dimensões sócio-culturais e econômicas, étnico-raciais ou ainda de gênero, quando se pensa em possíveis diferenças de oportunidades de interação e de desempenho entre meninos e meninas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p.10)

E para concretizar esta atitude, o professor deverá adotar procedimentos diversificados (sugeridos nos Cadernos 2 e 3), adaptados às necessidades e ao nível de cada aluno.

Canen (2005, p. 174) afirma que “debates em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, preferências sexuais, linguagens e outros determinantes presentes na sociedade” têm sido realizados com crescente intensidade nas sociedades contemporâneas.

Esses debates ganham contornos de conflitos e tensões e cobra-se da educação e, mais especificamente do currículo, medidas para a “formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos” (CANEN, 2005, p. 176). Porém, a autora aponta que os cursos de formação docente pouco trabalham com essas questões.

Nesse campo de tensões é que o multiculturalismo²⁵ ganha forças. Para Canen (2005), a construção de propostas e práticas curriculares que pretendem incorporar as características de uma sociedade multicultural e desigual, podem se valer das contribuições do multiculturalismo. Mas a autora adverte para o fato de que um projeto curricular multicultural deve ter claro o que se entende por multiculturalismo e o que se pretende com uma educação multicultural. E, como já citado pela mesma autora, os docentes ainda não receberam uma formação adequada a essas necessidades.

Canen (2005) propõe, afinal, que os debates curriculares busquem a superação de dogmatismos e radicalismos fechados ao diálogo.

Trabalhar no sentido de promover uma visão das identidades como frutos de construções, sempre provisórias e híbridas, pode ser um importante ponto em propostas curriculares multiculturais. [...] a ancoragem de discursos disciplinares em perspectivas de desafio a racismo e outros preconceitos representa também uma forma de se

²⁵ O multiculturalismo trata-se de um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação como também outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional” (CANEN, 2005, p. 175).

tentar "conciliar" diretrizes curriculares impostas e a perspectiva multicultural crítica. (CANEN, 2005, p. 191)

As questões sobre diferença e currículo escolar tratam de uma tênue ponte, que necessita de mais discussões e investigações. O Caderno 3 trata dessa questão, porém de forma superficial.

A reflexão, no capítulo em análise, segue apontando que é o professor alfabetizador o responsável por desenvolver expectativas de sucesso e estímulo na auto-estima dos alunos, valorizando os objetivos progressivos e os próximos passos do aluno em direção a avanços de conhecimentos, capacidades, autonomia e cidadania.

Um ponto forte nessa descrição do perfil é a valorização de uma atitude de pesquisa do professor em relação à sua atividade, convidando esse professor para uma ampliação de produção de conhecimentos em sua área, a alfabetização, com o objetivo de análise e socialização de experiências.

O trabalho coletivo e compartilhado deve ser uma perspectiva do profissional da alfabetização, que considerará o coletivo da escola como uma instância interativo-reflexiva que articula o trabalho do professor e do pedagogo, que possui papel extremamente importante de articulador do Ciclo, "constituindo grupos de estudo, consolidando processos de mudança e projetos inovadores, estimulando propostas de formação continuada que envolva os responsáveis pela alfabetização na escola" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 12).

Para Pinto (2006, p. 130), o trabalho do pedagogo deve ser de apoio e suporte ao professor, fora da sala de aula, tendo como referência o que nela acontece. "O pedagogo deve trabalhar *com* os professores e não somente *para* os professores". Esse trabalho deve ser de compartilhamento, numa perspectiva do trabalho coletivo, objetivando contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O autor identifica a "coordenação dos programas de desenvolvimento profissional dos educadores" como uma das áreas de atuação do pedagogo. Vasconcellos citado por Pinto (2006, p. 148) esclarece que coordenação é entendida como uma definição ampla de "aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários

espaços e tempos da escola, devem ter uma profunda articulação”, sendo, nesse sentido, a expressão máxima do trabalho coletivo.

O pedagogo deve ser entendido como mediador no desenvolvimento do currículo escolar e sua atuação deve ocorrer junto aos corpos discente e docente da escola.

Libâneo citado por Pinto (2006, p. 149) afirma que a coordenação do trabalho pedagógico deve viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico do professor, auxiliando-o a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos para que se alcance uma situação ideal de qualidade de ensino.

Por fim, e não menos importante, aponta para a necessidade da participação do profissional da alfabetização em processos de formação continuada, considerando todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, tendo em vista a qualificação e melhoria de sua prática no contexto escolar.

A importância que se dá à produção e à socialização de conhecimentos e projetos coletivos da escola aparece novamente agora, incluindo a questão da transposição didática que envolve a apropriação pelos professores de saberes teóricos historicamente construídos que, reelaborados e reconstruídos, oferecem maior consistência à prática e crenças do alfabetizador.

Esse capítulo merece um destaque especial, pelo tipo de discussão a que se propõe, mesmo que superficialmente. Valoriza o papel do alfabetizador e, principalmente, a necessidade de uma produção de conhecimentos quase que acadêmica, sugerindo o registro, a troca e a busca pela formação.

Contreras (2002) afirma que, na busca de sua autonomia, o professor precisa buscar uma prática reflexiva, uma formação com base no conhecimento e não apenas na informação e, principalmente, na integração da prática à teoria, o que os autores do Caderno 3 do CEALE chamaram de transposição didática²⁶.

Porém, Contreras (2002) demonstra que há uma banalização do professor reflexivo, no dia-a-dia do discurso educacional brasileiro, que atribui autonomia ao professor, mas não a promove.

²⁶ Transposição didática – envolve a apropriação, pelos professores, de concepções ou saberes teóricos que são reelaborados e reconstruídos, em busca de maior consistência com suas crenças e práticas pedagógicas. (Universidade Federal de Minas Gerais, 2003c, p. 12)

Segundo o autor, a aparência de maior qualificação profissional e o aumento da sofisticação técnica – visível nos cadernos do CEALE – podem encobrir um processo de controle ideológico sutil, pois essa qualificação e sofisticação técnica provocam a proletarização²⁷ do professor.

Se a posição clássica da proletarização era a perda da autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à “autogestão do controle externo”. (CONTRERAS, 2002, p.51)

Para melhor entender o problema da autonomia dos professores, é preciso ir além das aparências, mas aí já iniciariamos um novo campo de investigação.

O segundo capítulo do Caderno 3 apresenta “O planejamento do trabalho em sala de aula e a organização de atividades em torno da alfabetização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 15), realçando que o planejamento é uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico por permitir o controle dos resultados e da consecução das finalidades deste trabalho.

Destaca-se, ainda, nesse capítulo, que o planejamento, sua execução e avaliação permitem à escola uma autonomia que, ao planejar, “controla os fins de seu trabalho, define os meios para alcançar esses fins, estabelece instrumentos para sua auto-avaliação, redefine, com base na avaliação, suas metas e meios” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 15).

O planejamento é intensamente destacado nesse capítulo, e suas funções e características são demarcadas. Uma dessas funções é a de sistematizar o trabalho, a fim de garantir efeitos duráveis, dando continuidade e progressão dos conhecimentos.

Os autores questionam por que os professores não planejam e levantam algumas hipóteses como a complexidade em se planejar e a exigência em se estabelecerem condições de realização que requerem tempo e trabalho coletivo.

Após essas reflexões, a questão que se segue é: Como planejar? E o capítulo segue com recomendações que tratam da criação de condições para

²⁷ A tese básica de proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. (Contreras, 2002, p. 33)

planejamento, estabelecimento e compartilhamento de finalidades ou metas a serem alcançadas e a definição de meios para se alcançarem as metas e os objetivos.

Nesse capítulo, a utilização de quadros na organização das atividades para o processo de alfabetização retorna com grande frequência, totalizando seis quadros que, segundo os autores, “oferecem uma perspectiva geral de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista processos de longa duração” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p.20).

Os autores alertam para o fato de que os quadros de síntese tratam de uma proposta que não pretende ser exaustiva e seu redimensionamento depende do nível de planejamento da escola em sintonia com os princípios apresentados.

Esses quadros apresentam atividades pedagógicas relacionadas à apropriação do sistema de escrita, da leitura, da produção escrita, do desenvolvimento da oralidade e um quadro específico com um exemplo de frequência de atividades desenvolvidas em uma turma de alfabetização.

O capítulo 3 “O lugar da discussão metodológica no conjunto de decisões relacionadas à alfabetização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 35) apresenta a evolução das discussões que se centraram principalmente sobre os aspectos metodológicos, nas últimas décadas, e chega à discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de construção do conhecimento pela criança.

Segue mostrando a importância de extrapolar a discussão sobre a escolha de métodos e envolver procedimentos como a “definição de capacidades dos alunos a serem atingidas, a organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, a escolha de materiais, de atividades pedagógicas e de formas de avaliar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 35).

Nessa seção, discutiram-se os princípios subjacentes aos métodos de alfabetização e seu significado na prática, apresentando as duas vertentes dos métodos – sintéticos e analíticos – e questionando se o ideal seria misturar, negar ou integrar os princípios metodológicos, concluindo que,

O que interessa refutar, do ponto de vista da abordagem desta seção, é uma certa inferência tão equivocada quanto dominante, na prática da alfabetização: o método estaria identificado com uma postura tradicional de ensino, enquanto uma concepção inovadora ou de vanguarda deveria se identificar com uma teorização ou uma base puramente conceitual para o ensino da língua escrita. Em função da defesa do equilíbrio enfatizado ao longo desta Coleção, a reflexão deve revalorizar, portanto, os princípios metodológicos que o professor-alfabetizador não pode ignorar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 39)

Também se consideraram os “princípios metodológicos permanentes e sua presença nas práticas atuais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 40), novamente mostrando a importância da busca de equilíbrio metodológico, que não deve se confundir com o esvaziamento procedimental, ou com a mera recusa ao método e os “critérios mais relevantes para as tomadas de decisão relativas a métodos de alfabetização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 41), centradas em um trabalho de sucesso, cuja meta da escola deve ser alfabetizar as crianças, destacando os pontos que dão certo nos métodos, e não polarizando entre o tradicional e o novo.

O capítulo 4 discorre sobre a escolha e a utilização de livros didáticos com uma abordagem originada em uma concepção básica apresentada pelos autores:

O livro didático é um material intencionalmente produzido para ser utilizado em um processo de ensino e aprendizagem escolares, no contexto de um programa curricular, uma área de conhecimento e um ciclo específico de um nível de ensino. Para que se torne um instrumento de efetivo apoio a esse processo, pressupõe-se que o livro didático seja diversificado, flexível, sensível às variações das formas de organização escolar, dos projetos pedagógicos, dos interesses sociais e regionais e das expectativas dos profissionais que o utilizarão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003c, p. 44)

Podemos verificar que a preocupação com os livros didáticos, em nível oficial, no Brasil, tem início com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-Lei 1006, segundo Franco citado por Núñez (2008, p. 1). Nessa época, o livro já era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, tendo o estado o papel de censor no uso desse material didático. Os professores escolhiam os livros a partir de uma lista pré-definida na base dessa regulamentação legal.

Também o art. 208, inciso VII da Constituição Federal do Brasil determina que o material didático-escolar são um direito constitucional do educando brasileiro. Já o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), determina alguns objetivos e metas que dispõem sobre o fornecimento de material didático nas diversas modalidades do ensino fundamental. Podemos citar ainda o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985, que tem como finalidade a distribuição gratuita de livros escolares das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia aos estudantes matriculados no ensino fundamental das escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Além dos materiais anteriormente citados, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que gerencia estes recursos em nível federal, tem disponibilizado dicionários da Língua Portuguesa para uso pessoal do aluno e livros em Braille voltados aos estudantes com deficiência visual.

Gayan e Garcia citados por Núñez (2008, p. 2) mostram que diversas pesquisas sobre o livro didático no ensino fundamental, tanto no Brasil como em outros países concluíram que o livro passou a ser o principal controlador do currículo, e que os professores utilizam-no como o instrumento principal na orientação do conteúdo a ser administrado. Para Núñez (2008),

[...] o professor deve desenvolver saberes e ter competências para superar as limitações próprias dos livros, que por seu caráter genérico, por vezes, não podem contextualizar os saberes como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais. É tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido aos bons livros recomendados pelo MEC. (NÚÑEZ, 2008, p. 3)

Aqui, algumas questões, apresentadas também em quadros, são levantadas sobre os processos de escolha do livro didático e a análise das propostas de alfabetização encontradas nesses livros.

Indica, nesse ponto, que a operacionalização da avaliação dos livros didáticos deve basear-se nos critérios detalhados no primeiro livro da Coleção.

5.3.4 - Caderno 6 – Planejamento da Alfabetização

Nesse caderno, o último da coleção, o foco é o planejamento do trabalho na alfabetização e no letramento. Nele, alguns princípios e orientações já abordadas são aprofundadas e sistematizadas.

O Caderno estrutura-se em torno de quatro núcleos, ou eixos organizadores.

O primeiro núcleo trata da avaliação diagnóstica, utilizando-se de uma experiência concreta, referente a uma turma, tomada como exemplo de estudo. Inicia contextualizando a escola em questão e a turma, detalhando como a professora, chamada de Lúcia, desenvolveu seu planejamento.

Apresenta como a professora levantou as capacidades a avaliar, apoiada na matriz de referência e atividades propostas no volume 5 para organizar os eixos sugeridos por esta matriz.

Em seguida, mostra como a professora Lúcia organizou o tempo e a natureza das atividades e a articulação dessas com a rotina da turma. Como ela selecionou as atividades adequadas, adaptando a aplicação ao nível de autonomia de seus alunos em escrita e leitura, e como fez os registros dos resultados. Nesse momento, dois quadros aparecem: um, com a ficha consolidada com o perfil da turma, e outro, com o gráfico elaborado a partir dessa ficha.

A análise dos resultados do diagnóstico e o estabelecimento de metas para o Plano de Trabalho, com base nesses resultados, também constam como temáticas desse núcleo e, mais uma vez, é apresentado um quadro com o plano geral de trabalho da professora.

Questões sobre o trabalho da professora Lúcia são levantadas, remetendo a outras já discutidas nos Cadernos anteriores, como a questão do trabalho compartilhado, o estabelecimento de metas, a homogeneidade da turma, e o levantamento de critérios para a seleção das atividades.

Que capacidades serão priorizadas inicialmente? Ao longo do primeiro bimestre, o que será trabalho sistematicamente e o que será apenas introduzido? [...] Como ela poderá trabalhar de modo a que todas as crianças aprendam e se desenvolvam, apesar de suas diferenças? Como estabelecê-los? Como estabelecê-los (os critérios para seleção das atividades), além disso, conjugando a necessidade de, ao mesmo tempo, dar atenção à alfabetização e ao letramento; conjugando, ainda, a necessidade de ensinar a língua escrita sem deixar de lado os demais conteúdos curriculares? (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004b, p. 19)

Para responder a essas questões, surgem os próximos núcleos que tratam da distribuição das metas e das atividades de alfabetização, relacionadas à questão do tempo; das formas de organização dos alunos (agrupamentos), seus objetivos e possibilidades de aprendizagem, e do letramento e interdisciplinaridade, abordando os aspectos da formação de leitores e produtores de textos, dos projetos de trabalho como uma abordagem que integra as áreas do conhecimento e das capacidades a serem desenvolvidas.

O Caderno discute questões já antes abordadas, porém, com um maior aprofundamento para a reflexão. Buscou-se, segundo os próprios autores, “sistematizar as ações necessárias ao planejamento do trabalho no ano inicial da Educação Fundamental”, tendo como ponto de partida a avaliação diagnóstica, sustentando-se num estudo de caso.

As palavras finais do capítulo retomam a importância do planejamento e a necessidade de se harmonizar o tempo escolar com o tempo de aprendizagem dos alunos. Reforça-se qual o objetivo principal que direciona o trabalho com a alfabetização e letramento: “o pleno uso da língua nas práticas sociais da leitura e da escrita e o domínio de capacidades que propiciem ao aluno ler e escrever com progressiva autonomia” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004b, p. 55).

5.3.5 – Considerações sobre os Cadernos

Os Cadernos analisados apresentam uma regularidade e integração entre si, apesar de serem, por vezes, repetitivos em suas colocações. O Caderno 6, por exemplo, repete muitas afirmações do Caderno 4, com o diferencial de aprofundar as questões.

Uma característica marcante nos Cadernos é a utilização de quadros para orientação, que esquematizam atividades e propostas inúmeras vezes, graduando esses aspectos.

Palamidessi (2005) afirma que o quadro é figura básica em todo currículo e é, antes de tudo, “um dispositivo para distribuir: distribuição de indivíduos e de

sucessos, de atividades ou de enunciados no espaço e no tempo” (PALAMIDESSI, 2005, p. 115).

Na proposta analisada, o quadro tem exatamente essa função: a de distribuir conhecimentos e capacidades a serem atingidos ao longo do Ciclo (Cadernos 2 e 4), propor atividades pedagógicas para o trabalho (Caderno 3), e esquematizar planejamentos (Caderno 6).

O autor mostra a evolução histórica dos quadros, com base em análises de currículos de Buenos Aires, e apresenta as questões relacionadas aos quadros na atualidade.

Palamidessi (2005) afirma que os quadros se tornaram menos densos e precisos, delegando ao professor um exercício generalizado de distribuir e empregar o tempo. Esse jogo de distribuição

[...] *liberou* os professores do enquadramento fixo e das distribuições preestabelecidas e os prendeu ao exercício contínuo da composição. O professor e a escola são afirmados como o locus das distribuições. É o docente quem deve quadricular e adaptar os quadros ao *desenvolvimento* e aos *tempos* da criança (PALAMIDESSI, 2005, p. 129). (Grifos do autor)

Quando os autores da Coleção do CEALE insistem na possibilidade de flexibilização e adaptação dos quadros, exaltando que não são uma forma única e rígida, fazem exatamente o que Palamidessi (2005) afirma: remetem o jogo para que o docente o esquadrinhe.

As discussões e reflexões levantadas na Coleção são muito pertinentes, pois levam os profissionais da área de alfabetização a questionarem e valorizarem seus papéis, bem como considerarem a importância de buscar novos conhecimentos, investirem na formação continuada, e produzirem conhecimento através de seus registros, não se fixando em pólos extremos como a adoção deste ou daquele método.

A leitura desses Cadernos evidenciou um discurso contraditório que, por vezes, insinua um caráter flexível, mas apresenta-se demasiadamente prescritivo (até porque as competências sugeridas são cobradas nas avaliações do estado); valoriza o papel do professor, mas trabalha, inicialmente, com um grupo restrito – focal, que não equivale à massa crítica (o mesmo que 30% do total). Outras conclusões serão contempladas nas considerações finais.

6 O CURRÍCULO AVALIADO

O currículo, quando incorporado às práticas pedagógicas, tem como parte integrante a avaliação. Segundo Oliveira e Pacheco (2003),

Nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico. (OLIVEIRA e PACHECO, 2003, p.119)

A qualidade da formação de um aluno, muitas vezes é atrelada aos resultados que esses alcançam em diferentes instrumentos de verificação, como testes, provas e exames, como se esses fizessem parte da essência mesma das aprendizagens e das formações.

O que se percebe, na realidade, é que nem sempre a avaliação é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social. Segundo Dias Sobrinho (2004, p. 707), é muito comum que ela exerça funções de controle, seleção social, restrições à autonomia. Para o autor, “o fenômeno da avaliação tem sentidos muito mais amplos e complexos que aqueles que as noções escolares mais singelas e o senso comum transmitem de geração a geração”.

Não pretendemos, neste capítulo, esclarecer todos os sentidos, dimensões, evoluções históricas e impactos da avaliação. Para isso, seria necessária uma nova pesquisa que considerasse diversos fatores sobre a avaliação, como os sugeridos por Dias Sobrinho (2004, p. 707): as condições de sua emergência nos distintos períodos históricos, a interpretação dos diversos sentidos que ela vai adquirindo nos distintos contextos, suas funções variáveis, os modos e condições também mutáveis de sua produção, as tensões que causa nos âmbitos sociais e políticos, as configurações temporais das instituições escolares, as tendências e perspectivas do ensino e da pesquisa, as políticas educacionais conectadas aos interesses dos governos e da economia, a difusão, o tratamento dado pela mídia, a recepção pelas comunidades educativas e por setores mais organizados da sociedade, as instâncias administrativas e legislativas, os sistemas de premiação e de financiamento, os

grupos de especialistas vinculados às instituições de educação e às instâncias do poder, as agências, as audiências, o discurso da meta-avaliação, as revistas, os textos e autores consagrados da área. Enfim, existe uma gama extensa de fatores a se considerar.

Com essa afirmativa, um debate sobre a questão da avaliação é aqui provocado, não com a intenção de esgotar em si as possibilidades de análise, mas de desencadear um processo reflexivo sobre o “Programa de Avaliação na Fase Introdutória de Alfabetização” do governo de Minas Gerais.

6.1 – Significados da avaliação

Os resultados de avaliações realizadas pelo governo deveriam, a princípio, servir de orientação para a sua tomada de decisões sobre as políticas adotadas e seus impactos, porém, nem sempre é essa a forma que prevalece. Muitas vezes, as políticas governamentais organizam as avaliações e não o inverso, gerando uma grande contradição.

Todos os governos que propõem mudanças e inovações, em suas políticas públicas, utilizam a avaliação como o principal motor das reformas. Criam redes bem articuladas de especialistas para promover avaliações que ajudem a controlar e a viabilizar os objetivos destas reformas. Os órgãos de administração pública exigem, cada vez mais, que os resultados das avaliações se apresentem de forma objetiva e inquestionável.

Por outro lado, é preciso considerar que existem possibilidades de configurações híbridas em avaliação. Conforme Dias Sobrinho (2004),

podem-se distinguir analiticamente duas tendências dominantes na avaliação, conforme se lhe atribua mais a função ético-política de formação da cidadania, promoção de sujeitos autônomos, emancipação e solidariedade social, ou, preponderantemente, a função técnico-burocrático-economicista, pretensamente objetiva, de controle dos produtos e instrumentalização da educação em função da economia de mercado. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 710)

Podemos, aqui, identificar dois conceitos importantes: autonomia e regulação. Termos susceptíveis de múltiplas interpretações, inclusive a de

oposição simples e sem contradições. Para o autor, não se deve cometer o equívoco, muito comum, de opor um ao outro, muito menos contrapor avaliação e autonomia. “Se assim fosse, a avaliação identificar-se-ia simplesmente com controle. Seria, então, um instrumento que poderia negar ou suspender a autonomia” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 710).

Com as avaliações em larga escala não é diferente. Oliveira e Rocha (2007) descrevem historicamente a evolução das Avaliações em Larga Escala no Brasil, e sintetizam que:

[...] pode-se afirmar que, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelas sucessivas Medidas Provisórias, pela LDB de 96, pelo Plano Nacional de Educação e por vários Decretos, constata-se um avanço no desenvolvimento e implementação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para aferição quantitativa e qualitativa da Educação Nacional. (OLIVEIRA e ROCHA, 2007, p. 2)

As autoras elaboraram uma pesquisa em relação à Avaliação de Larga Escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental, e apontam que, nos últimos anos, experiências de avaliação da alfabetização, leitura e escrita têm aumentado. Para explicar essa demanda, sintetizam três variáveis: os baixos índices de habilidades em leitura, obtidos como resultados do SAEB²⁸; o estabelecimento da meta do governo federal de que toda criança consiga ler aos oito anos, e “a demanda social e historicamente constituída em torno de uma das funções precípuas da escola: o domínio da leitura e da escrita” (OLIVEIRA e ROCHA, 2007, p. 4).

O que podemos observar é que a atual legislação e as formas clássicas de avaliação de aprendizagem levam as escolas e professores a buscarem, cada vez mais, alternativas no tratamento dos conteúdos do ensino e da forma de avaliá-los, não se restringindo ao que será avaliado oficialmente.

A incorporação de outros conteúdos, de trabalhos mais abrangentes para além dos conteúdos mínimos e, sobretudo, o desenvolvimento de processos de avaliação da aprendizagem não restrita aos “mínimos” pode evitar que os conteúdos clássicos tornem-se não um mínimo, mas os únicos a serem trabalhados. (OLIVEIRA e PACHECO, 2003, p. 119)

²⁸ SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, promovido pelo Ministério de Educação.

Para que os conteúdos “mínimos” não sejam os únicos valorizados, devido à cobrança destes nas avaliações, é preciso que se estabeleça um diálogo entre os programas oficiais, os professores e seus planejamentos e o que ocorre de fato nas salas de aula.

Para Oliveira e Rocha (2007, p.10), o que não pode ocorrer, embora existam “parâmetros que delimitam o *desejável* para os diferentes anos de escolaridade avaliados”, é que se perca de vista, no que se refere à alfabetização, os parâmetros que mediam a reflexão dos sujeitos inseridos, direta ou indiretamente, nesse processo, que possuem trajetórias distintas, em contextos os mais diversos, e guardam consigo as singularidades de seus percursos de vida e de seus processos de ensino e de aprendizagem.

É necessário, ainda, considerar o papel e o significado dessas avaliações, ampliando a visão para aspectos, tanto no campo da gestão em diferentes níveis, quanto no campo do cotidiano da sala de aula, a fim de refletir e analisar cada um deles.

Podemos considerar que essas avaliações buscam identificar habilidades que indicam onde a escola pode atuar, visando à ampliação dos saberes dos educandos, não obstante as diferenças contextuais e as de seus condicionantes.

Se o que se pretende é considerar os conhecimentos dos alunos como redes tecidas através de processos de aprendizagem singulares, múltiplos e imprevisíveis, na medida em que cada aluno incorpora as novas informações às suas próprias redes de modo diferente dos demais, é necessário que se procure desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. (OLIVEIRA e PACHECO, 2003, p.125)

É preciso, portanto, que haja uma profunda reflexão sobre as questões curriculares e sobre as mudanças dos instrumentos clássicos de avaliação, concomitantemente.

O ideal seria que as avaliações considerassem o que efetivamente se faz e o que, de fato, é importante nas salas de aula, e não apenas o que se propõe em programas oficiais.

As instituições educacionais deveriam abrir um espaço maior para discussões referentes à melhoria dos instrumentos de avaliações e suas

finalidades. Em geral, as avaliações são elaboradas por equipes técnicas, que não participam efetivamente da realidade em sala de aula, como é o caso de Minas Gerais, onde a mesma equipe de especialistas responsável pela elaboração do currículo foi, também, responsável pela avaliação desse e de sua análise.

Afonso (2003) destaca o papel da participação dos interessados nos processos avaliativos, sem a qual é impossível fazer uma reflexão política, teórica e tecnicamente consistente.

Os dados coletados nas avaliações realizadas pelo governo de Minas Gerais esclarecem que

[...] o processo de avaliação no campo da alfabetização pode contribuir para a formulação de questões fundamentais, referentes aos processos de gestão do sistema, da escola e da sala de aula, dependendo dos seus modos de apropriação, desde que dimensionados seus limites e consideradas as múltiplas variáveis, envolvidas na construção do sucesso e do fracasso escolar. (OLIVEIRA e ROCHA, 2007, p. 11)

Há que se ponderarem, ainda, os riscos que avaliações como essas podem trazer, pois podem conter uma falsa idéia de diagnosticar para intervir, e acabam por construir “hierarquias de excelência”, como afirmam Oliveira e Rocha (2007).

A avaliação da qualidade, que busca essa melhoria na educação, tornou-se um discurso dominante. Esse discurso “tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos”, como diz Pacheco (2003, p. 77).

Na avaliação do estado de Minas Gerais, essa postura fica clara, quando essa serve de referência para apontar as escolas que precisam de uma intervenção apropriada, e, em seguida, são reavaliadas, separadamente, para aferir se as metas determinadas foram ou não alcançadas.

Assim, podemos afirmar que existe um clima de controle na dinâmica cotidiana do ensino, pois o conteúdo selecionado para os procedimentos de controle – as avaliações – é o conteúdo enfatizado em sala. Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma:

A ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. Modulação que a priori não é desdenhável, conhecendo a carga institucional e psicológica que os procedimentos de avaliação têm nas aulas. (SACRISTÁN, 2000, p.311)

A avaliação, segundo o autor, atua como uma “pressão modeladora da prática curricular” atrelada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de atividades nas quais o currículo se expressa, e o professorado, na priorização dos conteúdos e planejamento de atividades.

Lopes afirma, igualmente, que os sistemas de avaliação centralizada nos resultados “configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade” (LOPES, 2004, p. 26).

Por outro lado, há de se considerar que:

[...] um sistema educacional que não dispõe de mecanismos de informação sobre o que produz fica fechado à comunidade imediata e à sociedade inteira, sem possibilidade de que esta, em seu conjunto, previamente informada, possa participar em sua discussão e melhora. A política educativa, a avaliação da validade dos currículos vigentes, a resposta das escolas frente a sua comunidade ficam sem comprovação possível. (SACRISTÁN, 2000, p. 312)

Ou seja, a avaliação é necessária para o aperfeiçoamento do currículo, pois, sem informações sobre a qualidade de seu funcionamento, as inovações ou reformas propostas poderiam ficar delegadas ao “achismo”, e não responderem às reais necessidades do sistema escolar, dos alunos e professores.

Muitos autores como Apple, House, Simons, entre outros, citados por Sacristán (2000), ressaltam a dimensão social e política dos procedimentos avaliativos a que a prática curricular é submetida, pois, sem esses diagnósticos do currículo e do sistema escolar, os alunos ficam à mercê do julgamento dos professores em suas avaliações pessoais realizadas na sala de aula.

Portanto, a avaliação, por si só, traz pontos positivos e oportunidades de melhoramento.

A avaliação para o diagnóstico e o controle democrático da qualidade do ensino e do currículo distribuído pode ser vista como uma ameaça

para a autonomia das partes, especialmente dos professores, mas também é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessário para o funcionamento de uma sociedade democrática. (SACRISTÁN, 2000, p. 313)

No entanto, a questão se afigura ainda não solucionada, pois, para Hargreaves citado por Negri (2007), é necessário que a avaliação seja vista “como um processo integrado ao currículo” e para tal, novas estratégias de avaliar devem ser utilizadas como parte do aprendizado. “Com efeito, a boa avaliação é, segundo ele, parte integrante do ensino. Assim sendo, é preciso que a avaliação esteja voltada para o processo do trabalho e não para uma tentativa de qualificação de seu produto” (NEGRI, 2007, p. 173).

Há, portanto, duas perspectivas de avaliação em jogo: uma avaliação que visa ao produto e se superpõe à avaliação que ocorre durante o processo, que visa à construção e à transformação desse, numa ação profilática.

O programa de avaliação do estado de Minas Gerais contempla, de certa forma, os dois aspectos, já citados neste capítulo: busca, através da avaliação, gerar dados e informações sobre os impactos ocasionados por suas políticas, a fim de reorientar e aperfeiçoar suas estratégias, demonstrando um olhar voltado para o processo do trabalho; e dispõe desses dados para todos os interessados, haja vista que são disponibilizados para toda a sociedade. Porém, com os resultados anunciados, a tentativa de qualificar seu produto fica evidente através de divulgações em massa do sucesso ocasionado por suas iniciativas.

A avaliação deve estar presente em todos os estágios da organização curricular, e não apenas na verificação final, com foco nos resultados do educando, mas sim em todo o processo.

O que não se pode é perder de vista a complexidade da avaliação, que tem a ver com idéias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder. Por sua diversidade e complexidade, a avaliação não pode apenas firmar-se em instrumentos e sentidos ingênuos, valendo-se de uma única referência.

Como tudo isso é diverso e dinâmico, a avaliação não poderia esgotar-se em instrumentos e sentidos. Pode-se mesmo observar que, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, quando surgem mais problemas, mais mudanças nos campos da economia, da política, da cultura, bem como quando há mais avanços nos sistemas de produção, distribuição e utilização dos conhecimentos, a avaliação

também adquire novas formas e novos conteúdos, ajustados a essas dinâmicas históricas. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 711)

Três conceitos costumam associar-se aos processos ditos de garantia da qualidade: qualidade, avaliação e inovação. Segundo o autor, a avaliação é habitualmente percebida como um sistema de coerências entre a realidade (encontrada ou realizada) e o padrão ideal (preconcebido); e também como um sistema de distinções entre o certo e o errado, os pontos fortes e os fracos, os acertos e os desvios.

Pertinência, eficácia e eficiência²⁹ são três critérios ponderados quando se quer constatar e verificar níveis de qualidade, segundo padrões de coerência e medida de desvios ou distâncias entre o que é e o que deveria ser. Esta percepção põe em relação o que é constatado, o objeto em pauta, o realizado, o verificável em dado momento com a norma, o ideal, o esperado. A essência, nesse caso, é a verificação, o controle dos resultados, a constatação da coerência e das diferenças encontradas entre o realizado e o idealizado, os resultados e a norma preestabelecida, conforme afirma Dias Sobrinho (2004).

A avaliação da educação tem atribuído ênfase ao uso de técnicas objetivas que focalizam resultados e aquisições. Por serem mais facilmente organizáveis do ponto de vista operacional e dada a imagem de objetividade e isenção que transmitem, as técnicas de medição e explicação têm sido bastante utilizadas (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 716)

Essas avaliações são, segundo o autor, de caráter objetivista, francamente utilizadas, para a orientação do mercado, onde as noções de qualidade se assemelham à produtividade e eficiência. Quando a avaliação é realizada pelo governo, sem um diálogo com os educadores, enfraquece seu potencial formativo em favor das funções burocráticas e controladoras, e se transformam em mecanismos de controle dos resultados.

Dias Sobrinho (2004) afirma que, mediante procedimentos de quantificação e comparação, esse tipo de avaliação introduz no sistema um forte componente de competitividade, nos níveis internos das instituições

²⁹ Para Dias Sobrinho (2004), pertinência é a relação entre projeto institucional e necessidades científicas e sociais; eficácia refere-se à coerência entre as práticas e os objetivos; e eficiência refere-se à coerência entre recursos de um processo e resultados.

educativas e nas suas relações com as demais, tornando-se um instrumento de competição, e não de solidariedade e cooperação.

Se nenhuma avaliação é isenta de valores e sempre produz efeitos que de alguma forma a todos afetam, dos envolvidos requer capacidades não só técnicas, mas também sociais e éticas. Como o caráter político da avaliação educativa é densamente habitado pelo sentido ético do bem comum, ela deve estar orientada para o aprofundamento da autonomia pública. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 722)

Por outro lado, e a partir dessa afirmação, temos a avaliação participativa e democrática, que deve estabelecer os conjuntos de indivíduos, idéias, ações, estruturas e relações com os objetivos de compreender e melhorar a qualidade das instituições educativas. Essa é uma construção coletiva que, somente através da participação ativa de sujeitos em processos sociais, gera os princípios democráticos fundamentais para a construção das bases de entendimento comum e de interesse público. O sentido formativo é fortemente vislumbrado nesse processo social, inclusive para os sujeitos que a ele se dedicam.

Por se tratar de um processo complexo, com diferentes interlocutores, essa avaliação é, também, penetrada de muitas contradições e disputas, que trazem dificuldades e incertezas, porém, propicia muitas possibilidades de aprendizagem e de experiências ricas dos significados da vida social.

Esse processo exige um novo olhar para a questão da qualidade. Um olhar que supere os aspectos mais visíveis e mensuráveis, mas que incorpore os sentidos e valores da construção da sociedade democrática, ajudando a educação a formar cidadãos equipados de competências éticas, científicas e políticas requeridas pela sociedade.

Dois enfoques de avaliação foram até aqui abordados. No primeiro, a avaliação é considerada como forma de controle, com o objetivo de verificação do realizado; no segundo, a avaliação é ação de atribuição de valor e produção de sentidos, com base no real, com o objetivo de questionar os significados das ações e das idéias, tendo como referência valores da educação.

Embora essas duas idéias sejam distintas e contraditórias, não se excluem mutuamente, e sim, se completam.

Se a finalidade essencial da educação é a formação, em seu sentido pleno e não restrito à capacitação técnica, então a avaliação deve se realizar como um processo e um projeto, continuamente em construção, que, fundamentalmente, coloca em foco de conceituação e questionamento os significados da formação que se vão produzindo no conjunto das práticas institucionais, pedagógicas, científicas e sociais. [...] Controle e produção de sentidos complementam-se, não se excluem. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 724)

Apesar do destaque que o Programa de Avaliação do Governo de Minas dá ao aprendizado contextualizado do aluno, o que temos observado, de maneira geral no Brasil, são processos de avaliação generalizados, que acabam por se transformar em mais uma forma de controle pedagógico que leva professores, escolas e alunos a se adaptarem às exigências desses exames para se evitarem o fracasso e as inúmeras conseqüências que ele acarreta, segundo afirmam Oliveira e Pacheco (2003).

6.2 A avaliação oficial mineira

A Secretaria de Estado de Educação realizou, com o apoio do CEALE e do GAME³⁰ - que entrou como parceiro na execução deste trabalho por ser o grupo especializado em avaliação, dentro da UFMG, uma avaliação com o propósito de gerar dados e informações sobre os impactos causados por suas políticas para possíveis reorientações e aperfeiçoamento. O objetivo dessa avaliação foi o de verificar o desempenho, na alfabetização de alunos que ingressaram na educação fundamental aos seis anos, cursando a fase introdutória. Essa avaliação foi realizada, em larga escala, em escolas estaduais e municipais do estado de Minas Gerais.

Em 2005, foi instituída a primeira avaliação referente à alfabetização. Tratou-se de uma avaliação amostral, e contou com a participação de 10.685 alunos que iniciaram o ensino fundamental em 2004, tendo como objetivo verificar os saberes construídos em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade.

³⁰ GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – núcleo integrante da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Este Programa de Avaliação elegeu uma pergunta central, assim resumida: “Após um ano de escolaridade, como se caracteriza o desempenho desses alunos no domínio da língua escrita, na alfabetização?” (BATISTA et al., 2005, p. 4).

Segundo Batista et al. (2005, p. 5),

[...] as concepções teóricas que sustentam este Programa de Avaliação estão, assim como em outros programas, alicerçadas em princípios que compreendem as crianças como sujeitos do processo de aprendizado. O que a avaliação enfatiza não são conteúdos estanques e descontextualizados, mas os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos alunos.

Essas concepções são as mesmas que nortearam a coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. “A língua é entendida como um sistema discursivo, que estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado” (BATISTA et al., 2005, p. 5).

Os dados analisados, nessa primeira avaliação, fizeram parte de um relatório descritivo. As conclusões do relatório foram divididas em fatores que poderiam estar associados ao desempenho das crianças, como:

Efeito da frequência à fase introdutória:

Fica evidente que os alunos nos níveis mais altos freqüentaram essa fase (Introdutória) e que a entrada aos seis anos permite – se seguido de um adequado acompanhamento pedagógico na fase posterior – um avanço significativo no aprendizado da língua escrita e uma importante base para o desenvolvimento de novas aprendizagens. (BATISTA et al., 2005, p.15)

Efeito da localização da escola:

As crianças das cidades situadas fora do semi-árido alcançaram a média de 67,6 %, enquanto aquelas de cidades do semi-árido obtiveram a média de 65,5%. [...] a diferença, embora estatisticamente significativa, não é grande o suficiente para isoladamente impactar o desempenho do aluno. (BATISTA et al., 2005, p.17)

Efeito da rede de ensino:

Evidenciou-se um melhor desempenho dos alunos do sistema estadual de ensino. Essa diferença é estatisticamente significativa, mas em termos pedagógicos é, assim como as demais variáveis examinadas, pequena em seu conjunto. (BATISTA et al., 2005, p.18)

Efeito conjunto das variáveis:

Como, entretanto, todas as variáveis consideradas agem sobre o aluno concomitantemente, não se podem atribuir às diferenças observadas às variáveis consideradas isoladamente. (BATISTA et al., 2005, p.18)

Para os autores do relatório, a ocorrência simultânea de diversos fatores favoráveis produz o aparecimento de altos níveis de desempenho.

Concluindo o diagnóstico, os resultados foram divulgados e possíveis intervenções necessárias foram sugeridas, considerando-se as especificidades das crianças de seis anos de idade.

Em 2006, o modelo de teste foi reformulado e aplicado, dessa vez em 27.066 alunos que iniciaram o ensino fundamental em 2005, e, segundo Oliveira e Rocha (2007) basearam-se nas seguintes ações:

[...] reelaboração da Matriz de Referência das Avaliações; análise estatística e pedagógica do comportamento dos itens; redefinição de critérios para elaboração de itens; reconfiguração da relação item/descritor nas situações pertinentes; produção de uma escala de proficiência em alfabetização. (OLIVEIRA e ROCHA, 2007, p. 8)

Também em 2006, foi instituído o PROALFA³¹, que avalia, por meio de teste, alunos da rede pública em seu segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade.

A avaliação censitária³², em 2006, abrangeu 259.734 alunos que iniciaram o ensino fundamental em 2004, e objetivou verificar os saberes construídos em relação à leitura e à escrita, após três anos de escolaridade.

Em 2007, a edição do PROALFA englobou duas avaliações amostrais e duas censitárias. Essas avaliações foram aplicadas em setembro de 2007, com amostragem de 29.725 alunos do 2º ano e de 29.628 do 4º ano. Da avaliação censitária do terceiro ano, participaram 310.449 alunos. Uma avaliação censitária específica foi realizada para os 42.409 alunos que, em 2006, revelaram baixo desempenho. “Essa avaliação objetiva verificar,

³¹ PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização da Rede Estadual de Minas Gerais, elaborado pela mesma equipe – a Secretaria de Estado de Educação, com o apoio do CEALE e do GAME.

³² A Avaliação Censitária, ao contrário da amostral, avalia o sistema em sua totalidade, e não por grupos de amostragem.

especificamente, os níveis de desempenho e os “efeitos” das intervenções feitas junto aos alunos que alcançaram resultados negativos, em 2006” (OLIVEIRA e ROCHA, 2007, p. 10).

Os dados das avaliações do governo de Minas sinalizaram que o ingresso das crianças com seis anos interfere de forma positiva na aprendizagem de algumas crianças e, que a maioria dos alunos nessa idade é capaz de aprender a ler e a escrever, desde que as intervenções necessárias sejam efetivas, confirmando a primeira idéia do governo sobre as vantagens em ampliar o ensino fundamental para nove anos, com ingresso das crianças a partir dos seis anos de idade.

O que se percebe, com a análise da avaliação mineira, é que ela tende ao controle, pois objetiva verificar o que foi realizado para “cobrar” uma ação mais eficaz das escolas com resultados inferiores, embora essa exigência não fique tão clara.

Em geral, o resultado, que é satisfatório, tem sido utilizado como peça de *marketing* do governo que divulga amplamente esses resultados na mídia, promovendo sua gestão administrativa.

A educação continuará sendo e será cada vez mais a grande prioridade desse nosso mandato. Se tivemos o primeiro mandato marcado fortemente pela questão do ajuste, do equilíbrio de nossas contas, com o sacrifício de tantas que estão aqui, agora temos que avançar apresentando resultados consistentes. Os primeiros já estão aí, mas Minas tem que ousar, tem que pensar grande. O que quero é poder deixar o governo em 2010 dizendo que Minas fez inúmeras transformações, mas ressaltando uma: Minas voltou a liderar o ranking da educação pública em todo o Brasil. Esse é o nosso desafio. Essa é a maior herança que poderemos deixar às gerações que estão vindo (NEVES, 2008, [s.p.])

Por outro lado, a Secretaria divulga que a avaliação tem como meta diagnosticar os problemas encontrados no processo de alfabetização, para, então, atuar corretivamente nesses pontos.

Para a secretária de educação do estado, em divulgação no site de sua secretaria, o importante é o trabalho que vem após a divulgação do resultado, aliado ao foco na meta estabelecida, que estabelece o ano de 2010 para que toda criança até oito anos de idade esteja lendo e escrevendo com autonomia.

Estamos no caminho certo. Vamos reforçar as políticas públicas de Minas Gerais [...] As ações desenvolvidas serão intensificadas. A resposta às ações de governo são observadas a partir dos resultados

das avaliações. Nosso objetivo é trabalhar com metas de desempenho dos alunos mais ousadas [...] Todos os níveis de ensino estão melhorando, mas nosso foco fundamental é no Português e na Matemática, sobretudo nas séries iniciais, porque o aluno lendo melhor e conhecendo melhor as quatro operações certamente vai construir uma base para a aprendizagem futura. Existem políticas para todos os anos, mas não perdemos de vista os três primeiros anos de alfabetização. (GUIMARÃES, 2008, [s.p.])

Como já colocado no item anterior, embora essas duas idéias de avaliação, focadas no processo (para intervenção e melhoria) ou apenas no produto (como forma de controle), pareçam distintas e contraditórias, não se excluem, mas se completam, conforme afirmou Dias Sobrinho (2004).

Apesar do destaque que o Programa de Avaliação do Governo de Minas dá ao aprendizado contextualizado do aluno, o que temos observado, de maneira geral no Brasil, são processos de avaliação generalizados, que acabam por se transformar em mais uma forma de controle pedagógico que leva professores escolas e alunos a se adaptarem às exigências desses exames para se evitar o fracasso e as inúmeras conseqüências que ele acarreta, segundo afirmam Oliveira e Pacheco (2003).

6.3 Avaliação dos educadores

Um questionário (ver apêndice) foi aplicado em duas escolas estaduais, situadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Quatro professores e dois supervisores que atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização responderam a esse questionário.

O seu objetivo era verificar a percepção desses profissionais quanto aos avanços (ou não) da implementação do currículo prescrito e quais as impressões destes, no cotidiano, sobre os resultados do PROALFA. Buscou-se também verificar se as ações propostas pelas *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* estavam, efetivamente, ocorrendo nessas escolas.

A partir da análise das respostas dadas ao questionário, verificou-se que todos os profissionais atuam no Ciclo Inicial de Alfabetização, muito antes da

implantação do novo currículo, e todos afirmaram conhecer e utilizar os Cadernos que compõem o conjunto de Orientações, sendo que 80% garantiram utilizá-los constantemente no planejamento diário.

Entre as professoras, todas se sentem seguras ao trabalhar com alfabetização. Como justificativa para essa segurança, surgiu o fato de gostarem de alfabetizar e serem comprometidas com o trabalho, além de dominarem o conteúdo e terem bom relacionamento com os alunos e os pais.

Essa justificativa vai de encontro com o perfil esperado do alfabetizador: conhecer o conteúdo com o qual irá trabalhar e ter sensibilidade para atuar com crianças menores.

Todos asseguram conhecer os pressupostos e implicações político-pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento, bem como as possibilidades metodológicas pertinentes ao ensino destes e os diferentes instrumentos de avaliação de diagnóstico e intervenção; conhecer os alunos integralmente; possuírem clareza dos conteúdos e conhecimentos lingüísticos. Todos esses conhecimentos, colocados como essenciais ao professor alfabetizador, conforme o Caderno 3 da Coleção.

Ao serem questionados sobre a segurança e a competência para trabalharem com as particularidades dos alunos, na faixa etária de seis a oito anos de idade, todos marcaram “sim” e justificaram:

Penso que esta etapa necessita um ‘olhar’ consciente e atitudes que favoreçam a aprendizagem - carinho, envolvimento, criatividade, flexibilidade, compromisso e respeito às especificidades de cada um. (Professora 1)

Porque tenho interesse, gosto do que faço, tenho ajuda e acompanhamento da supervisora. (Professora 2)

Todos os profissionais afirmaram possuir a prática de registrar seus avanços e dificuldades, reunindo-se com seus pares e trocando esses registros. Afirmaram também participar de processos de formação continuada, marcando 70% das opções que descrevem essa prática no questionário, ações essas propostas no Caderno 6 da Coleção.

Em relação ao planejamento, demonstraram que as ações prescritas foram seguidas, com exceção do item que se refere a um dia de planejamento com os pais.

O método de alfabetização utilizado por todos é o misto, ou seja, um pouco de cada, sem priorizar um, especificamente. Essa escolha está ligada a dois fatos – metade afirma ser uma escolha da escola e outra metade ser escolha pessoal. Verificamos, aqui, que não é, portanto, uma escolha tão consciente.

O uso do livro didático é diário, e a escolha foi realizada pelos professores e pedagogos, após análise dos critérios, conforme colocação de todos.

Garantiram que, a partir de experiências e observações, consideram que o novo currículo, proposto pela Secretaria de Estado de Educação, após quatro anos de implantação do ensino fundamental de nove anos, fizeram com que os alunos melhorassem.

Acredito que planejar práticas pedagógicas em consonância com as capacidades lingüísticas e respeito ao tempo escolar tem promovido o desempenho de competências e habilidades necessárias aos nossos educandos. (Professora 1)

Crêem também que o currículo em sala de aula sofreu alterações baseadas no currículo proposto pela Secretaria de Estado de Educação, e que esse atende as crianças da escola pública satisfatoriamente.

O currículo propõe o que é inerente a qualquer sujeito, possibilitando-o atuar como cidadão em seu meio social. (Professora 2)

Aqui na escola o currículo atendeu muito bem a minha turma. (Professora 3)

Quanto à avaliação do governo, todas são unânimes em afirmar que concordam com os resultados que demonstram avanços no desempenho dos alunos.

Independente das condições sociais, vimos que nossas crianças têm potencialidades. Cabe a cada educador, planejar práticas pedagógicas prazerosas, com qualidade e diversificadas. (Professora 1)

Constatou-se, a partir das respostas ao questionário, que a percepção dos profissionais quanto ao currículo proposto é que ele, de fato, contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos, conforme resultados obtidos na avaliação do estado, e que as práticas propostas pelas *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* estão sendo incorporadas pelos profissionais em sua rotina.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Eu não me envergonho de corrigir meus erros e mudar as opiniões,
porque não me envergonho de raciocinar e aprender."*

(Alexandre Herculano)

A pesquisa aqui apresentada, conforme salientado na introdução, tem como objetivo central a análise do currículo proposto para o Ciclo Inicial de Alfabetização do Sistema Estadual de Minas Gerais, e a identificação das práticas pedagógicas prescritas por esse currículo para que a alfabetização tenha êxito.

O estudo sobre currículo, alfabetização e letramento demanda uma reflexão sobre o contexto histórico e social a que esses itens estão inseridos. Por esse motivo, o referencial teórico teve como foco de concentração o trabalho com o conceito, considerando-se ainda as características e variáveis, bem como uma breve retomada histórica acerca dos termos.

Buscou-se compreender a complexidade que cerca o processo de uma reforma educacional, em especial a reforma ocorrida no estado de Minas Gerais.

A pesquisa, de caráter qualitativo, constituiu-se de um processo interpretativo acerca da organização curricular. Após a coleta de dados – documentos que caracterizam a organização curricular do Ciclo de Alfabetização do sistema estadual de Minas Gerais, como orientações, legislação e pareceres –, procedeu-se à análise dos dados num processo indutivo, analítico e interpretativo.

Para solucionar o problema de pesquisa proposto e alcançar os objetivos especificados, à medida que os dados foram coletados, efetuou-se uma análise, baseada no referencial teórico, em busca de uma melhor compreensão do objeto pesquisado.

No primeiro capítulo, referente aos fundamentos teóricos, delimitou-se a noção de currículo, constituído por um conjunto de experiências de aprendizagem e conhecimento, num *locus* de criação simbólica, onde esses elementos são permanentemente (re)construídos em complexas relações de poder, em que o conteúdo se estabelece num processo constante de convencimento e legitimação.

Além do poder, a ideologia se faz presente no campo do currículo, como uma forma de linguagem que estabelece e produz a sociedade, vinculando idéias transmissoras de uma visão da sociedade por grupos sociais privilegiados, independente de sua veracidade, constituída, também de elementos preexistentes na cultura e na sociedade.

A cultura surge como mais um elemento indissociável do currículo, representando um conjunto de idéias que integra determinados modos de vida, sendo democratizada e socializada, transmitida não só pela escola.

A política curricular e o currículo prescrito são também apresentados com o intuito de que seus conceitos colaborem para o entendimento das questões postas pela pesquisa.

Os conceitos de alfabetização e letramento, tratados no terceiro capítulo, auxiliam na reflexão sobre as práticas prescritas.

No quinto capítulo, as perguntas elaboradas no início da pesquisa são tratadas amplamente, com o intuito de encontrar respostas adequadas. Vejamos como isso se dá, retomando as questões propostas:

Que tipo de currículo esta sendo proposto e com que finalidade?

O currículo proposto visa a atender as características próprias da faixa etária em que o educando se encontra. No caso, a maior ênfase é dada às crianças de seis a oito anos, que compõem o Ciclo Inicial de Alfabetização. Porém, o que se observou foi que, mesmo com um caráter flexível, a proposta acaba se tornando um modelo, haja vista que as avaliações que se seguem exigem um desempenho satisfatório dos alunos, com base no currículo proposto pelo Estado.

O letramento é colocado como uma concepção a ser seguida. Algumas idéias, como a organização em ciclos, não permitem alterações, pois é estipulada na legislação estadual.

Essa organização, se bem estruturada, respeita o processo ensino-aprendizagem pelo qual os educandos passam, pois valorizam o desenvolvimento humano global, onde a aprendizagem ocorre sem as rupturas comuns no processo de seriação.

O currículo aqui analisado apresenta-se carregado do caráter prescritivo, em que uma equipe de especialistas – formada por profissionais do CEALE – elabora uma proposta – construída a poucas mãos, como se uma inovação só pudesse ser concebida do lado de fora das escolas, por profissionais iluminados, ainda que se

considere que alguns (poucos) professores foram ouvidos num grupo focal, o que transfere fragilidade ao processo pela não participação efetiva deles.

O caráter normativo também se evidencia, pois a proposta surge após a criação e a normatização da reforma através de legislação estadual própria, analisada no capítulo 5.

Até que ponto ele atende às crianças da escola pública?

O atendimento às crianças da escola pública foi contemplado em parte. A avaliação e o questionário aplicado mostram resultados satisfatórios em direção a uma melhoria crescente do desempenho e à percepção dos professores questionados.

A questão da entrada dos alunos aos seis anos de idade, no ensino fundamental, contempla, ao poucos, uma defasagem que as crianças de escola pública possuíam em relação às crianças de classes sociais mais privilegiadas, que acabam freqüentando escolas particulares de educação infantil, antes de seu ingresso no primeiro ano.

Porém, um ponto remete às possíveis falhas neste atendimento: uma proposta única (mesmo que dita flexível) dificilmente atenderá à diversidade e heterogeneidade dos alunos, que compõem a complexidade escolar.

Quais pressupostos pedagógicos embasaram a organização desse currículo?

A alfabetização e letramento são idéias recorrentes nos Cadernos de orientações para o Ciclo. Magda Soares, defensora destas idéias orienta toda argumentação utilizada na proposta.

A concepção construtivista é amplamente divulgada e apoiada.

Outros tópicos subsidiam na elaboração de respostas às questões levantadas. Identificou-se, na proposta, a intenção de estabelecer capacidades a serem atingidas pelos alunos, pré-determinando pontos comuns de alcance, que desconsideram diferenças nos ritmos e estilos de aprendizagem.

O núcleo da proposta é a apropriação do sistema alfabético e das capacidades de compreensão e produção de textos, em situações e estilos de linguagem diferentes das usuais pelas crianças. Neste ponto observamos a desconexão entre a cultura social e a cultura escolar, e a valorização de uma (a escolar) em detrimento da outra (a social, praticada em casa, no dia-a-dia).

Os pressupostos teóricos e concepções da língua são expostos didaticamente ao professor, para garantir sua total compreensão.

Os Cadernos da coleção analisada “pecam” pelo uso excessivo de quadros, que remetem a um forte indicativo de controle.

O professor é altamente exigido em sua função de alfabetizador. Mesmo não participando ativamente da elaboração da proposta, seu desempenho é evidenciado constantemente, tendo, inclusive, um capítulo dedicado à descrição do perfil ideal desse profissional, que deve ser praticamente um “super-professor”, dotado de várias qualidades – competência, sensibilidade, conhecimento amplo, entre outras.

A questão, aqui, não é contestar ou aceitar as qualidades levantadas. O ponto crucial é: o professor não trabalha sozinho, não está sozinho. É preciso que o governo, a comunidade escolar e demais instâncias da sociedade sejam igualmente responsabilizados pela garantia de sucesso do educando, pela formação adequada desse professor, e pela valorização merecida da educação.

O planejamento é tratado com uma atenção especial. Esse ponto é de suma importância, já que o que se constata em pesquisas diversas é o não hábito dos professores em planejarem o seu trabalho, ou então, em possuírem um planejamento fictício, com funções burocráticas que não atendem ao cotidiano, ficando apenas alojado em gavetas, armários ou discos-rígidos.

Quanto à avaliação, verificou-se, nas bases teóricas a necessidade de sua existência, porém, fica aqui a crítica ao controle que essa avaliação acaba exercendo, limitando a flexibilidade do currículo, além do uso de seus resultados como peça de *marketing* governamental.

Não se pretende, aqui, apenas apontar os pontos falhos, mas sim os pontos críticos.

A proposta apresenta-se consistente e adequada, com idéias atuais, no que se refere aos processos de alfabetização. Há de se equilibrar a dosagem de pontos como a avaliação e o uso de seus resultados, bem como o uso excessivo de quadros e o detalhamento da proposta que pode levar a uma execução sistemática e não refletida.

Quanto ao sentido político que interfere na criação de uma reforma educacional, é preciso que haja ética e comprometimento desse com a qualidade educacional, considerando a necessidade de centrar o currículo na escola, tendo a comunidade escolar como elaboradora das propostas, num diálogo constante com os especialistas que refletem e teorizam sobre currículo.

A proposta analisada apresenta pontos positivos, como:

- O tratamento dado à formação do professor, valorizando aspectos acadêmicos como a pesquisa, o registro das práticas e o constante incentivo ao trabalho cooperativo e reflexivo.

- A apresentação de diversas possibilidades dessa formação, considerando práticas não usuais na dinâmica escolar.

- Ênfase na transposição didática, termo utilizado por autores como Chevallard (1985), Forquin (1993) e Lopes (1997), para designar o processo de transformação do saber erudito, acadêmico em um saber pedagógico acessível aos alunos. Processo complexo em que o professor media o conhecimento, traduzindo-o significativamente aos educandos.

- O planejamento, considerando a participação efetiva de todos os integrantes da comunidade escolar, inclusive os pais.

- A ampla discussão dos conceitos de alfabetização e letramento.

- Sugestões diferentes para a enturmação de alunos, considerando as particularidades de cada indivíduo, num trabalho com foco na aprendizagem e na cooperação.

- O respeito às características próprias da infância, não se “forçando” uma alfabetização precoce, mas sim uma alfabetização estimulada e significativa, ao tempo da criança.

Enfim, os pontos fortes identificados são muitos, os desafios ficam por conta da implementação. Esta pesquisa procurou iniciar essa investigação a respeito do currículo proposto no estado de Minas Gerais, com limitações por seu caráter de análise documental, o que não permitiu uma verificação *in loco* da implementação desse nas escolas. Fica, portanto este “pontapé” inicial para novas pesquisas sobre sua efetivação no contexto escolar.

Não se buscou um currículo ideal, mas um currículo possível. Esse, analisado, apresentou possibilidades de sucesso, desde que haja uma intervenção em pontos aqui destacados como oportunidades de melhoramento.

Como já colocado em outros momentos, esta pesquisa não pretende encerrar a discussão, nem tampouco cristalizar idéias e conclusões. A intenção é fomentar novas pesquisas referentes aos tópicos aqui trabalhados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 6, p. 119-136.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. Cap. 8, p.131-164.

BATISTA, Antonio Augusto; CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys; SOARES, José Francisco. **Avaliação da fase introdutória de alfabetização no estado de Minas Gerais**: Belo Horizonte: CEALE, out. 2005. [Relatório Técnico]. (Mimeografado)

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. Cap. 1, p 5-42.

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BOGDAN, R; BIKLEIN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BRITO, Antonia Edna. **Formação do docente alfabetizador**: revelando as exigências e os desafios. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina/PI. A pesquisa mediação de práticas socioeducativas - livro de resumos. Teresina : EDUFPI, 2006. v. 01. p. 01-165.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 8, p. 174-195.

CARVALHO, Maria do Amparo de Melo. **O currículo prescrito interpenetrado pelo currículo alternativo**: possibilidades e limitações de um trabalho com "atividades curriculares alternativas" numa escola de ensino fundamental Belo Horizonte. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CASTRO, Cláudio de Moura. A guerra dos alfabetizadores. **Revista Veja**, São Paulo: Abril. Ed. 2051, ano 41, n. 10, p. 20, março, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CUNHA Junior, Luiz Arnaldo Pereira da. **O governo matricial em Minas Gerais: implantando o choque de gestão**. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España, 2 - 5 Nov. 2004. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/fulltext/0049619.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2008.

CURY Carlos R, J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas,SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial, out. 2004

DINIZ, Roberta Medeiros. **O professor dos quatro últimos anos do ensino fundamental na educação escolar em ciclos do sistema estadual de Minas Gerais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Prefácio: pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, Ana Lúcia e MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FRANGELLA, Rita de Cássia; BARREIRO, Débora . **Propostas Curriculares tecendo redes de conhecimento: um estudo sobre a Multieducação**. Disponível em: <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e8debbar.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Um estudo sobre as representações e apropriações de uma nova proposta pedagógica: O construtivismo em questão**. Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol03/07/art03.htm>>. Acesso em: 20 maio 2008.

GINJA, Aurélio Fabião. **Proposta curricular de educação bilíngüe: ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GIROUX, Henry A. Introdução: Os professores como intelectuais. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Estudo curricular e política cultural. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Vanessa. 2007. Disponível em:
<http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=27122&ID_PAI=24439&tipo=Objeto&busca=PROALFA> Acesso em: 05 jun. 2008.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 6, p.33-52, 1992.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio F.B. et al (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2006.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação Infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**, v. 13, n. 2(38), p. 65-82, 2002.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates Contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 22, n. 1, p. 95-112, jan./jun., 1997.

LOPES, Alice R. Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004, p. 109-118.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10 ed. São Paulo: EPU, 2007.

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MCLAREN, P. Pós-modernismo, pós colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T.T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. **Escola Sagarana**. Coleções de Minas 1999 e 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Conferência do Seminário Alfabetização e Letramento em debate. Ministério de Educação, abril de 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>

Acesso em: 30 mai. 2008.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. **A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização**. [S.l.]: Pátio, 2004. p.13-17.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e controle social. **Teoria e Educação**, n. 5., 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Currículo**: questões atuais. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; MACEDO, Elizabeth. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. Cap. 1, p.11-28.

MOREIRA, Antonio Flávio. B.; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MORTATTI, Maria R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Long . **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>

Acesso em: 07 jun. 2008.

NEGRI, Stefania de Resende. **Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NEVES, Aécio. A revolução educacional mineira. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 fev. 2004.

NEVES, Aécio. 2007. Disponível em:

<http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=29077&ID_PAI=24439&tipo=Objeto&busca=PROALFA> Acesso em: 05 jun. 2008.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Os professores e o currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 61, p. 56-65, jan./fev. 2005.

NORMA BRASILEIRA. ABNT NBR 14724. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**. Válida a partir de 30.01.2006.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán et. al. **A seleção dos livros didáticos: um saber necessário**. In: OEI - Revista Iberoamericana de Educación, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/427Beltran.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 6, p. 119-136.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23, 2007, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto, Portugal: Porto, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e Currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 5, p. 115-132.

PEREIRA, Rosângela. **Interação de sala de aula: Alfabetização e Letramento no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PERRENOUD, Philippe. **O pensador dos ciclos**. In: Entrevista ao Portal Educacional 2004. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0108.asp>>. Acesso em: 17 maio 2008.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento**: refletindo sobre as atuais controvérsias. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>> Acesso em: 29 maio 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Ciclos de aprendizagem**: as duas faces da política educacional municipal. Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoemeduacao/vpedagogiaemdebate/pddjosi.htm#_ftnref1>. Acesso em: 15 maio 2008.

SENA, Eni Faria. **A seleção dos conteúdos escolares**: da prescrição à ação docente. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças dos meios populares. In: KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção **Orientações para a organização do Ciclo Inicial da Alfabetização**;1. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2003a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção **Orientações para a organização do Ciclo Inicial da Alfabetização**;2. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2003b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção **Orientações para a organização do Ciclo Inicial da Alfabetização**;3. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2003c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção **Orientações para a organização do Ciclo Inicial da Alfabetização**;5. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2005a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção **Orientações para a organização do Ciclo Inicial da Alfabetização**;6. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2005b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

APÊNDICE

Ciclo Inicial de Alfabetização – Ensino Fundamental de Nove Anos Estado de Minas Gerais

Questionário

Data ____/____/____

Seu cargo/função:

() Professora () Pedagoga

Você atua com alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização na Rede Estadual de Ensino desde: ____ (ano)

1. Você conhece os cadernos da coleção “Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”?

() Sim () Não

2. Em caso afirmativo, você:

() Já leu uma vez () Utiliza-os constantemente no planejamento diário

3. Você se sente seguro ao trabalhar com Alfabetização?

() Sim () Não () Às vezes

Justifique: _____

4. Você conhece quais são os pressupostos e as implicações político-pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento?

() Sim () Não

5. Você conhece seus alunos - quais são suas capacidades e como eles valorizam e compreendem a escrita e a própria escolarização (aspectos sócio-culturais, cognitivos, atitudinais)?

() Sim () Não

6. Você tem clareza de quais são os conteúdos e conhecimentos lingüísticos que devem ser enfatizados no ciclo em que atua?

() Sim () Não

7. Você sabe quais são as possibilidades metodológicas mais pertinentes aos objetivos do ensino (a didática da alfabetização)?

() Sim () Não

8. Você conhece diferentes instrumentos de avaliação adequados ao processo de alfabetização (tanto diagnósticos quanto de intervenções)?

() Sim () Não

9. Você se sente seguro e competente para trabalhar com as particularidades dos alunos na faixa etária de seis a oito anos?

() Sim () Não () Às vezes.

Justifique: _____

10. Você costuma fazer registros de sua prática, refletindo sobre seus avanços e dificuldades?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, troca esses registros com outros profissionais?

() Sim () Não

11. Você costuma se reunir com os colegas, sistematicamente, para trocar experiências de Alfabetização?

() Sim () Não () Raramente

12. Você participa de processos de formação continuada?

() Sim () Não () Raramente

Em caso afirmativo, marque as opções que descrevem essa prática:

Na Escola:

() Reuniões periódicas para análise de problemas, divulgação de experiências, pesquisa de resultados alcançados pelos professores, revisão do projeto pedagógico da instituição, estudo e discussão de textos de referência, análise e escolha de materiais didáticos, entre outras possibilidades;

() Registro permanente (impresso ou em vídeo) de projetos de intervenção, de produções escritas dos alunos, de resultados aferidos por avaliações internas, ao longo do Ciclo, e de avaliações externas à escola, que sirvam de subsídios para discussões e pesquisa sistemática sobre o processo de alfabetização da escola;

() Tempos e espaços para reuniões de formação de pequenos grupos, com ampliação de seus resultados e proposições para o coletivo dos alfabetizadores e para a escola como um todo;

() Situações em que os professores e outros profissionais iniciantes ou experientes, possam alternar, em algum momento, o papel de quem está dirigindo a aula com o de quem observa a aula de outro, com fins de formação;

() Clima institucional e solidário de troca de experiências entre professores, no plano mais informal das trocas diárias, em que possam ser discutidos, sem receio, os problemas que cada professor vive, assim como as soluções que encontra ao longo do processo.

Fora da Escola:

- () Participação em ações de formação fora da escola, demandadas pelo sistema ou pelo coletivo da instituição;
- () Avaliação coletiva das experiências e ações da instituição que serão divulgadas fora da escola;
- () Retorno, para o conjunto de profissionais, de ações e conhecimentos vivenciado sem processos de formação, sob várias formas: exposição, em reuniões ou oficinas, de temas, conteúdos e atividades; proposição de novos materiais pedagógicos; socialização de projetos de trabalho individuais, grupais ou interdisciplinares; desdobramento de processos internos multiplicadores da formação vivenciada pelo professor.

13. Como você e a escola se organizaram para o Planejamento das Aulas? (Marque quantas forem necessárias)

- () A escola forneceu o planejamento pronto;
- () Cada professor fez o seu;
- () Houve uma semana de Planejamento que contou com a participação de toda comunidade escolar – inclusive um dia com os pais;

14. Houve uma semana especial somente para diagnóstico e recepção dos alunos?

- () Sim
- () Não

15. Qual método de Alfabetização você utiliza?

- () Sintético – soletração, fônico, silábico;
- () Analítico – palavração, sentencição ou global de contos;
- () Misto – um pouco de cada.
- () Outro. Qual? _____

16. Porque escolheu esse método?

- () É o que domino
- () A escola adota esse método
- () Não conheço os outros
- () Outro motivo. Qual? _____

17. Você utiliza livro didático?

- () Não.
- () Diariamente
- () Às vezes.

18. Quem escolheu o livro que você utiliza?

- () Todos os professores e pedagogo, após análise criteriosa;
- () A Pedagoga ou Diretora da escola;
- () Não sei.

19. A partir de sua experiência e observações, você considera que após quatro anos de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e o novo currículo proposto pela Secretaria de Estado de Educação, os alunos:

☐ Estão do mesmo jeito;

☐ Pioraram;

☐ Melhoraram.

Justifique: _____

20. Você considera que de fato o currículo em sala de aula passou por alterações significativas, com base no currículo proposto pela Secretaria de Estado de Educação?

☐ Sim

☐ Não

21. Você concorda com a Avaliação do Governo que demonstra avanços na Alfabetização dos alunos?

☐ Sim

☐ Não.

Justifique: _____

22. Você considera que o currículo proposto atende as crianças da escola pública?

☐ Sim

☐ Não

☐ Em partes.

Justifique: _____

Obrigada por sua contribuição!

Nenhum nome será mencionado na Pesquisa, apenas os resultados.

ANEXOS

ANEXO 1 - DECRETO 43.506, DE 06 DE AGOSTO DE 2003

Institui o Ensino Fundamental denove anos de duração
nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS, no uso da atribuição que lhe confere o inciso VII do art. 90, da Constituição do Estado, DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, com matrícula a partir dos seis anos de idade.

Art. 2º - Compete à Secretaria de Estado de Educação definir e divulgar normas para a organização do Ensino Fundamental, conforme o previsto no art. 1º.

Art. 3º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 06 de agosto de 2003; 212º da
Inconfidência Mineira.

Aécio Neves - Governador do Estado

ANEXO 2 - RESOLUÇÃO Nº 430 DE 07 DE AGOSTO DE 2003.

Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A Secretária de Estado de Educação, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, considerando o disposto no Decreto nº 43.506, de 06 de agosto de 2003, e a necessidade de ampliar as oportunidades de sucesso na aprendizagem, RESOLVE:

Art. 1º - O ingresso no ensino fundamental de nove anos de duração, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, com matrícula a partir dos seis anos de idade, ocorrerá no ano de 2004, nas escolas que ofereçam as séries iniciais desse nível de ensino.

§ 1º - As medidas previstas nesta Resolução não alteram o funcionamento e a organização do ensino fundamental a partir da 5ª série.

§ 2º - Fica mantida a escolaridade mínima de oito anos para os alunos que iniciaram o ensino fundamental até 2003.

Art. 2º - As séries iniciais do ensino fundamental de nove anos serão organizadas de modo a constituírem dois ciclos de estudos:

I - Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos;

II - Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos.

Parágrafo único A Secretaria de Estado de Educação fixará, em Instrução Normativa, as diretrizes gerais relativas ao currículo e às orientações metodológicas que deverão ser observadas na organização, funcionamento e avaliação dos ciclos de alfabetização.

Art. 3º - O aluno que ingressar no ensino fundamental com sete anos de idade ou mais, a partir de 2004, poderá cumprir o Ciclo Inicial de Alfabetização em apenas dois anos, caso apresente desempenho satisfatório em avaliação realizada pela escola.

Art. 4º - Os municípios que implantarem o ensino fundamental de nove anos em suas escolas deverão informar sua decisão à Secretaria de Estado de Educação até 30 de outubro de 2003.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 07 de agosto de 2003.

(a) VANESSA GUIMARÃES PINTO
Secretária de Estado de Educação

ANEXO 3 - * RESOLUÇÃO Nº 469, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2003.

Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

A Secretária de Estado de Educação, no uso de sua competência, tendo em vista o disposto na Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, nos Pareceres n.º 1132/97 e 1158/98 do Conselho Estadual de Educação, no Decreto n.º 43506 de 06 de agosto de 2003, na Resolução n.º 430 de 07 de agosto de 2003 e considerando:

- a importância do ensino fundamental de nove anos para a ampliação do atendimento escolar no Estado de Minas Gerais;
- a necessidade de organização do Sistema para a inclusão dos alunos de seis anos no ensino fundamental;
- a urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública;
- a organização dos anos iniciais do ensino fundamental em ciclos;
- a necessidade de orientar as escolas para adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, tendo em vista o ano letivo de 2004, RESOLVE:

CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 1º - O ensino fundamental deve garantir as oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos educandos, focalizando em especial:

- I** - O domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda a vida a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade;
- II** - O domínio dos conteúdos básicos de aprendizagem - conhecimentos conceituais essenciais dos vários campos do saber, capacidades cognitivas e sociais amplas e procedimentos gerais e específicos dos diversos campos do conhecimento, bem como valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social.

Art. 2º - O ensino fundamental com duração de nove anos estrutura-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais, devendo ser implantado no Sistema Estadual de Ensino, a partir de 2004.

Art. 3º - Nos anos iniciais, a organização escolar do ensino fundamental passa a ter dois ciclos de alfabetização:

- I** - Ciclo Inicial de Alfabetização com a duração de três anos;
- II** - Ciclo Complementar de Alfabetização com a duração de dois anos.

Parágrafo único - A Secretaria de Educação emitirá orientações e, gradativamente, providenciará a produção de materiais didáticos específicos para subsidiar o trabalho a ser desenvolvido nos ciclos.

Art. 4º - O Ciclo Inicial de Alfabetização, visando o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período, compreende três Fases:

I - Fase Introdutória destinada aos alunos que ingressarem no ensino fundamental aos seis anos, completos até 30 de abril de 2004 e aos alunos que completarem sete anos de idade no período de 1º de agosto a 31 de dezembro de 2004;

II - Fase I destinada aos alunos provenientes da Fase Introdutória, após o cumprimento dos objetivos da mesma;

III - Fase II destinada aos alunos que atingiram os objetivos da Fase I, dando continuidade ao trabalho em desenvolvimento e finalizando os objetivos previstos para o Ciclo Inicial de Alfabetização.

Parágrafo único - os alunos que completarem sete anos no período compreendido entre 1º de agosto e 31 de dezembro de 2004 podem ser matriculados na Fase I, desde que evidenciem domínio dos objetivos da Fase Introdutória, em função de sua escolaridade ou experiências anteriores.

Art. 5º - O Ciclo Complementar de Alfabetização dá seguimento ao Ciclo Inicial, tendo em vista a consolidação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e capacidades considerados essenciais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período, compreendendo duas Fases:

I - Fase III destinada aos alunos que concluíram o Ciclo Inicial de Alfabetização, dando continuidade ao processo de alfabetização e letramento desenvolvido no período anterior;

II - Fase IV destinada aos alunos que alcançaram os objetivos da Fase III, dando continuidade aos processos em desenvolvimento e finalizando o Ciclo Complementar.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 6º - A abordagem dos conteúdos curriculares, nos anos iniciais, deve ser interativa e contextualizada, num movimento crescente de compreensão da realidade.

Art. 7º - A Secretaria de Educação definirá, para cada fase e ciclo, os objetivos relativos aos conteúdos curriculares, tomando como referência as diretrizes curriculares nacionais.

Art. 8º - O plano curricular e sua implementação no cotidiano do trabalho escolar devem guardar coerência com as orientações e normas definidas pelo conjunto do sistema educacional.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Art. 9º - A organização da prática educativa deve resultar de um trabalho coletivo, tendo como horizonte a concretização da proposta pedagógica da escola e buscando fortalecer, em cada ação ou decisão tomada por seus profissionais, a formação e o sucesso escolar dos alunos.

Art. 10 - Cabe à direção da escola, apoiada pela equipe pedagógica, a responsabilidade de coordenar o processo de distribuição das turmas entre os professores, considerando as características das turmas e dos professores, de modo a favorecer o desenvolvimento dos alunos.

§ 1º - A escolha de professores para atuar nas turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização deve levar em conta: sua formação profissional, sua experiência e reconhecimento social como alfabetizador bem-sucedido e sua sensibilidade e interesse em trabalhar com crianças dessa faixa etária.

§ 2º - Tendo em vista a continuidade e a consolidação do processo de desenvolvimento dos alunos, a escola deve estimular a formação de equipes estáveis de professores do Ciclo Inicial e, sempre que possível, a permanência do professor em determinado grupo ou turma de alunos.

Art. 11 - O planejamento do ensino deve focalizar sua atenção em objetivos educacionais e conteúdos essenciais a serem desenvolvidos e levar em conta as possibilidades diferenciadas de trabalho em sala de aula, em função das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Art. 12 - O plano de ensino de cada equipe e professor deve resultar de um trabalho coletivo, envolvendo, pelo menos, as equipes de profissionais que atuam no mesmo ciclo, ano ou área curricular.

Parágrafo único - Cabe ao professor ajustar o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas ao ritmo dos alunos sem perder de vista os objetivos a serem alcançados em cada fase e ciclo.

Art. 13 - As atividades escolares devem ser desenvolvidas diariamente numa jornada mínima de quatro horas de aula, excluído o tempo do recreio, entendendo-se o espaço da aula numa perspectiva ampliada.

Parágrafo único - entende-se como aula as atividades curriculares envolvendo professores e alunos, realizadas nas salas e em outros espaços da escola e da comunidade como: biblioteca, laboratórios, quadras de esporte, pátios, jardins, espaços culturais e de lazer da comunidade, outras escolas, entre outros.

Art. 14 - Cabe à Direção da escola assegurar a organização e manutenção do espaço escolar de forma que ele se torne um ambiente acolhedor, prazeroso e estimulante ao desenvolvimento dos alunos.

Art. 15 - A utilização do espaço no processo educativo deve acontecer de forma a promover a sua apropriação pelos alunos, garantindo o compartilhamento de responsabilidades na regulação do seu uso, assegurando a conservação e preservação do patrimônio público.

Art. 16 - A escola deve propiciar a participação dos alunos na organização e utilização dos materiais de ensino de uso individual e coletivo, tendo em vista o desenvolvimento da iniciativa, da responsabilidade coletiva e da autonomia.

Art. 17 - Diferentes possibilidades de agrupamento e reagrupamento dos alunos devem ser utilizadas pela escola como estratégia pedagógica para garantir a efetiva aprendizagem de todos:

I - turmas organizadas por idade e nível de escolarização;

II - grupos temporários de alunos da mesma turma ou de turmas distintas, organizados para atendimento diferenciado ou para a realização de atividades específicas.

Parágrafo único - Para facilitar as interações e a organização do atendimento diferenciado, sempre que possível, os alunos do mesmo ciclo devem ser matriculados no mesmo turno.

Art. 18 - A avaliação do processo de aprendizagem deve ser contínua, diagnóstica baseada em objetivos educacionais definidos para cada fase e ciclo, de forma a orientar a organização da prática educativa em função das necessidades de desenvolvimento dos alunos.

Parágrafo único - O processo e os resultados da avaliação da aprendizagem devem ser do conhecimento dos pais e dos alunos, bem como as estratégias de atendimento pedagógico diferenciado oferecidas pela escola.

Art. 19 - A progressão continuada dentro de cada ciclo deve ser garantida aos alunos e apoiada por estratégias de atendimento diferenciado, no decorrer de todo o processo.

Parágrafo único - Ao final de cada ano, dentro do ciclo, deve haver uma avaliação global do desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos da Fase em que se encontram, de forma a orientar o planejamento didático do ano seguinte, garantindo a continuidade do processo de aprendizagem.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 20 - Os alunos que, em 2003, já estavam cursando o ensino fundamental, podem concluí-lo em oito anos.

Art. 21 - Em 2004, os alunos que completarem sete anos até 31 de julho desse mesmo ano, e aqueles que estão ingressando no ensino fundamental com idade superior a esse limite, devem ser matriculados na Fase I do Ciclo Inicial de Alfabetização, podendo concluir o ensino fundamental em oito anos.

Parágrafo único - cabe à escola criar mecanismos de atendimento diferenciado para os alunos aos quais se refere o artigo, ampliando suas oportunidades de aprendizagem ao longo do percurso.

Art. 22 - Em 2004, em consonância com o artigo 3º desta Resolução, todas as escolas devem adequar sua proposta pedagógica e regimento escolar à organização dos anos iniciais do ensino fundamental em dois ciclos de alfabetização.

§ 1º - A primeira série ou primeiro ano e a segunda série ou segundo ano do Ciclo Básico do regime anterior, passam a constituir, respectivamente, as fases I e II do Ciclo Inicial de Alfabetização.

§ 2º - A terceira série, ou terceiro ano do Ciclo Básico, e a quarta série, ou primeiro ano do Ciclo Intermediário do regime anterior, passam a integrar o Ciclo Complementar de Alfabetização, constituindo, respectivamente, as fases III e IV.

Art. 23 - Em consonância com o §1º do artigo 1º da Resolução n. 430/2003, permanece inalterada a organização do ensino fundamental a partir da quinta série até a divulgação de novas orientações.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24 - Nos aspectos da organização e funcionamento do ensino não contemplados nesta Resolução as escolas devem orientar-se pela legislação em vigor.

Art. 25 - As escolas que oferecem os ciclos de alfabetização devem indicar um supervisor e um professor que atuam nesse nível de ensino para representá-las na Rede de Alfabetização da Escola Pública de Minas Gerais.

Art. 26 - As Superintendências Regionais de Ensino devem organizar-se para acompanhar e apoiar o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas sob sua jurisdição.

Art. 27 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 28 - Revogam-se as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 03 de
fevereiro de 2004.

VANESSA GUIMARÃES PINTO
Secretária de Estado de Educação