

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:  
A RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A  
EDUCAÇÃO POPULAR  
10ª TURMA**

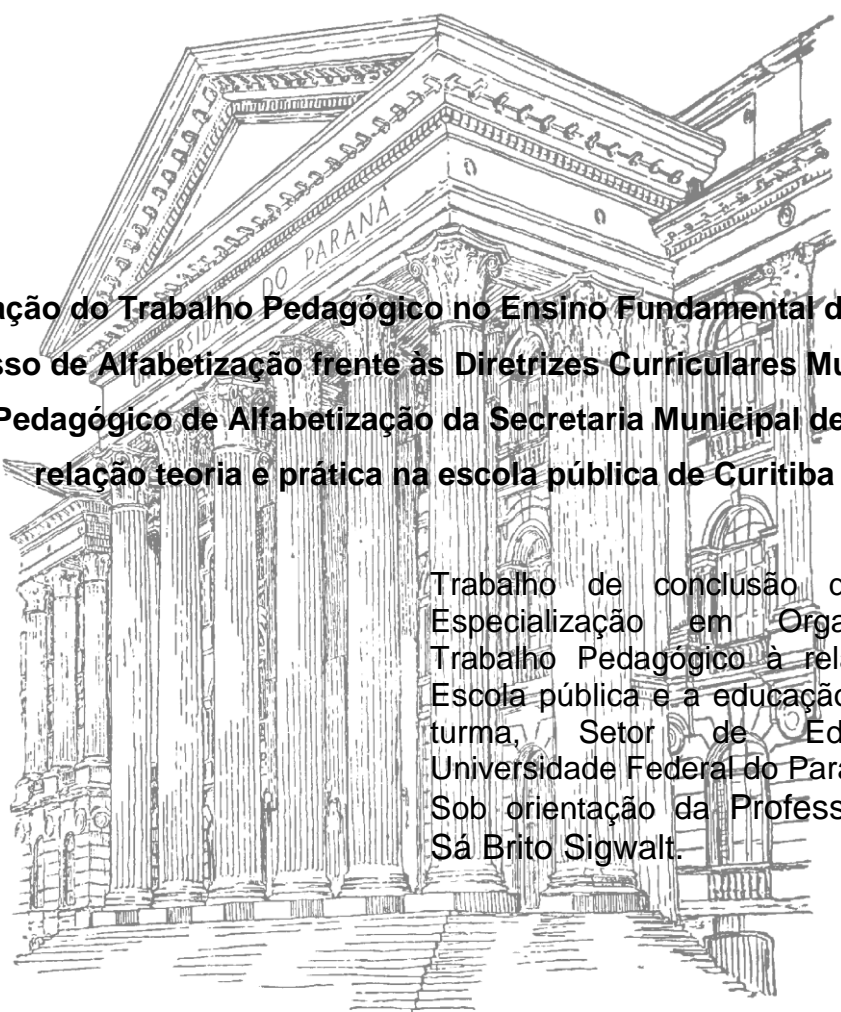
**LUCIANE APARECIDA DE MORAIS**



**A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove anos e o Processo de Alfabetização frente às Diretrizes Curriculares Municipais e o Caderno Pedagógico de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação: relação teoria e prática na escola pública de Curitiba**

**CURITIBA  
2011**

LUCIANE APARECIDA DE MORAIS



**A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove anos e o Processo de Alfabetização frente às Diretrizes Curriculares Municipais e o Caderno Pedagógico de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação: relação teoria e prática na escola pública de Curitiba**

Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico a relação entre a Escola pública e a educação popular, 10ª turma, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Sob orientação da Professora Carmen Sá Brito Sigwalt.

CURITIBA  
2011

## DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a todos, que assim como eu, compartilham de um sonho, de presenciar a real valorização da educação e de todos os profissionais que nela atuam. Do sonho da mudança de uma sociedade pela educação. Diante deste sonho podemos ter duas posições, do conformismo que paralisa ou da busca incessante pela mudança que queremos ver acontecer, cabe a cada um escolher qual posição quer atuar.

Partilho agora, as palavras de um grande pensador moderno, Augusto Cury, vale a pena refletir sobre elas, que apesar de serem tão singelas, são profundas e inspiradoras.

“Os sonhos são como vento, você os sente, mas não sabe de onde eles vieram e nem para onde vão. Eles inspiram o poeta, animam o escritor, arrebatam o estudante, abrem a inteligência do cientista, dão ousadia ao líder. Eles nascem como flores nos terrenos da inteligência e crescem nos vales secretos da mente humana, um lugar que poucos exploram e compreendem.

Há dois tipos de sonhos. Primeiro, os sonhos produzidos quando mergulhamos no sono. Segundo, os sonhos que produzimos quando estamos acordados, vivendo as batalhas da existência, sentindo a vida que pulsa em nosso dia-a-dia (Cury, 2004, prefácio)”.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em que creio de todo meu coração, que me deu ânimo e força para não desistir em frente a tantas dificuldades, que ajudou me iluminando nessa caminhada. **Jesus, eu confio em Vós!**

À Professora Carmen Sá Brito Sigwalt, que partilhou suas experiências profissionais, bem como demonstrou que devemos lutar por uma escola mais participativa e democrática, produzindo sua própria cultura, construindo o conhecimento de forma coletiva e preocupando-se com a formação contínua de seus profissionais, caminhando assim para uma escola reflexiva.

Às Pedagogas e Professoras participantes nesta pesquisa de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, que possuem um coração grande e apaixonado pela educação pública, que contagia. Obrigada pelo carinho e por caminhar conosco nesses meses de pesquisa.

Aos familiares e amigos que com paciência e amor me apoiaram nos momentos de dificuldades, ajudando-me a superá-las.

**“Muito além de uma porta” (Içami Tiba)**

*Se você encontrar uma porta à sua frente,  
Poderá abri-la ou não.  
Se você abrir, poderá ou não encontrar-se em uma  
nova sala.  
Para entrar, você vai ter que vencer a Vida,  
O Titubeio ou o Medo.  
Se você venceu, você deu um grande passo:  
Nesta sala vive-se.  
Mas também tem um preço.  
São inúmeras as outras portas que você descobre.  
Mas também tem um preço:  
O grande segredo é saber quando e qual porta  
deve ser aberta.  
Os erros podem ser transformados em acertos,  
Com eles se aprende.  
A vida não é rigorosa: ela propicia erros e acertos.  
Não existe a segurança do acerto eterno.  
A vida enriquece a quem se arrisca  
A abrir novas portas.  
Ela privilegia quem descobre seus segredos,  
E generosamente oferece  
Afortunadas portas.  
Mas a vida também pode ser dura e severa:  
É a monotonia cromática perante o arco-íris.  
Se você ultrapassar a porta,  
Terá sempre a mesma porta pela sua frente.  
É a repetição da criação.  
É a estagnação da vida.  
Para a vida, as portas não são obstáculos...  
São apenas diferentes.*

*“Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais, que não estando lá permanentemente, com ela interagem.*

*As pessoas são o sentido de sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola que busca uma educação melhor a cada dia”.*

*(Alarcão, 2001)*

## SUMÁRIO

Lista de abreviaturas .....	8
Resumo .....	9
1. Introdução .....	10
2. Reflexões frente às Categorias Teóricas da Análise Dialética da Educação e das Dimensões do Trabalho Pedagógico .....	16
3. Análise dos elementos históricos do ensino público no Brasil, no Paraná e em Curitiba .....	29
4. Discussão sobre o processo de Alfabetização/Letramento frente às Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e o Caderno Pedagógico de Alfabetização e sua relação com a aquisição com a linguagem escrita.....	42
5. A relação teoria/prática no Processo de alfabetização/Letramento nas camadas populares atendidas pelas escolas públicas municipais – análise de dados coletados	84
6. Análise da investigação realizada com as equipes pedagógico-administrativas das escolas pesquisadas .....	120
7. O ato educativo e o processo de alfabetização/letramento nas camadas populares: limites e possibilidades da escola pública frente à educação popular e o processo de aquisição da linguagem escrita .....	150
8. Considerações Finais .....	182
9. Referências .....	212
10. Anexos.....	219
Anexo I – Mapa das Administrações Regionais de Curitiba.....	219
Anexo II - Questionário para Professores.....	220
Anexo III – Questionário para a Equipe Pedagógica .....	225
Anexo IV – Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação .....	230
Anexo V - Fichas de apresentação e consentimento .....	231
Anexo VI: Levantamento preliminar da investigação realizada com as equipes pedagógico-administrativas das escolas pesquisadas.....	233

## Lista de abreviaturas

- PMC: Prefeitura Municipal de Curitiba.
- PPP: Projeto Político Pedagógico.
- NRE: Núcleo Regional de Educação.
- EPA: Equipe Pedagógico-administrativa.
- EI: Educação Infantil.
- EF: Ensino Fundamental.
- RME: Rede Municipal de Ensino.
- LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- APMF: Associação de Pais, Mestres e Funcionários da escola.
- CMAE: Centro Municipal de Atendimento Especializado.
- EJA: Educação de Jovens e Adultos.
- US: Unidade de Saúde.



## Resumo

O presente trabalho procurou investigar o processo de aquisição da linguagem escrita na Rede Municipal de Ensino de Curitiba para o Ensino Fundamental de Nove Anos e a sua adequação para o atendimento de alunos oriundos das classes populares. Realizamos a pesquisa em duas frentes: na primeira buscamos analisar as propostas da Secretaria Municipal de Educação através dos documentos: Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental e Caderno Pedagógico de Alfabetização. Na segunda dimensão procuramos, através de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação atuantes na rede de ensino, verificar em que medida conhece a proposta e como a aplicam nas escolas em que atuam. Pesquisamos professores que trabalham com turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental e pedagogos de dezessete escolas de Curitiba que pertencem a nove núcleos regionais de ensino. Tivemos desta forma uma amostra significativa das diferentes escolas municipais que compõem a cidade de Curitiba. A pesquisa revelou que os documentos oficiais sugerem uma proposta progressista de aquisição da linguagem escrita onde o alfabetizar ( garantir o domínio do sistema gráfico) e o letrar ( saber fazer uso efetivo do ler e do escrever em suas diferentes funções sociais) são sugeridos de serem trabalhados de forma articulada. No entanto a investigação junto aos profissionais revelou que nem todos dominam os pressupostos teórico-práticos do processo de aquisição da linguagem escrita o que pode contribuir apenas parcialmente para um ensino e aprendizado adequado aos alunos das classes populares.

**Palavras chaves:** proposta de ensino, alfabetização, letramento, classes populares, ensino-aprendizagem.

## 1. Introdução

Este trabalho monográfico busca analisar as especificidades do trabalho pedagógico relacionado ao processo de alfabetização/letramento. Entende-se por alfabetização, segundo as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, “(...) o processo específico e indispensável de aquisição do sistema alfabético”. E por letramento o uso social deste sistema e também, “(...) o estado em que vive o indivíduo que não sabe só ler e escrever, mas também exerce as práticas sociais de leitura e de escrita presentes em diferentes contextos da sociedade (...). A alfabetização e o letramento se referem a universos distintos, são processos diferentes, mas completamente interdependentes e indissociáveis (Curitiba, 2006, p. 30)”.

*Para aprofundarmos estas discussões, apresentamos ao curso de Organização do Trabalho Pedagógico, o projeto de pesquisa “A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove anos e o Processo de Alfabetização frente às Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e o Caderno Pedagógico de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação: relação teoria e prática na escola pública do mesmo município”. Tendo como problema a investigação de qual é a proposta de alfabetização nesta modalidade de ensino, nos documentos oficiais e como vem sendo implantada esta proposta nas Escolas Municipais de Curitiba, com relação à aquisição da linguagem escrita.*

Este projeto de pesquisa articula-se com o Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico – a relação entre a escola pública e a educação popular, tendo como foco, o pensar e refletir sobre a prática docente tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo realizar uma análise da proposta das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental, do Caderno Pedagógico de Alfabetização, da Secretaria Municipal de Educação, verificando como esta sendo feita à implantação desta proposta nas escolas municipais de Curitiba que atende prioritariamente alunos oriundos das classes populares.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado pesquisa de campo nas escolas da rede municipal de Curitiba, utilizando questionários semiestruturados,

com profissionais que atuam nestes locais, professores e equipes pedagógico-administrativas (EPA) das turmas de 1º e 2º anos.

E também um estudo comparado de referências sobre o tema, em livros, artigos, sites, para que fosse possível fundamentar e analisar as entrevistas, seja dos professores quanto da EPA.

O Ensino Fundamental de Nove anos foi instituído a partir da Lei nº 11274 de 6 de Fevereiro de 2006, o que obrigou todos os municípios do país a adequarem seus currículos, é esta adequação do município de Curitiba que tratamos nesta pesquisa e de sua aplicabilidade frente às camadas populares.

A presente pesquisa partiu da consideração de que o Ensino Fundamental de Nove anos ter apenas 5 anos de implantação, geraria ainda dúvidas do que e como ensinar no Ciclo I (do 1º ao 3º anos respectivamente). Tal forma de organização do ensino parece buscar um real e permanente acesso das camadas mais populares ao ensino público, com qualidade e possibilidade de prosseguimento de estudos posteriores. A partir desta questão, levantam-se três perguntas: Os profissionais que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, estão preparados para dar subsídios, conhecimentos e saberes necessários para atenderem este objetivo? Há ou não um distanciamento entre os documentos oficiais do município de Curitiba (Diretrizes Curriculares e Caderno Pedagógico de Alfabetização) e a prática pedagógica dos professores? Há um afastamento entre as propostas de alfabetização e letramento para as camadas populares atendidas pelas escolas públicas municipais e a realidade sócio histórica desta clientela?

As orientações do MEC (Ministério da Educação e da Cultura) presente no documento sobre o Ensino Fundamental de Nove anos (2006) afirmam que desde antes da entrada na instituição escolar, a criança tem contato com o universo escrito, assim fazem inúmeras experiências do que é ler e escrever. Todavia, estes dois processos apesar de serem distintos, devem ocorrer concomitantemente. Para isso, a escola deverá promover situações de leitura e escrita de forma significativa e com objetivos claros, a partir da realidade do educando, além de promover a interação com as diversas áreas do conhecimento.

Deste modo, para atender estas orientações, as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2005, p. 236) determinam que todos os conteúdos sejam trabalhados a partir do uso de textos, seguindo a “perspectiva uso-ação-uso, abordando as três práticas do ensino de língua portuguesa – oralidade, leitura e

escrita”. Já o Caderno Pedagógico de Alfabetização (2006), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação orienta o processo pedagógico em sala de aula, para melhor atender esta clientela de seis anos e também, para os anos posteriores desta nova estrutura do Ensino Fundamental.

É este aprofundamento das características da alfabetização de crianças oriundas de camadas populares atendidas pelas escolas públicas municipais, que propusemos este projeto de pesquisa qualitativa no curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico da Universidade Federal do Paraná, que está estruturado em 6 capítulos.

No 1º capítulo tomamos um dos inúmeros aspectos de análise das categorias dialéticas da educação e das dimensões do trabalho pedagógico, tendo como base o exame da natureza e especificidade do trabalho pedagógico, onde será discutido o papel da ideologia na formação humana, do papel social de formação da educação e da escola e também, sobre a crise pela qual passa a educação, que se encontra ao mesmo tempo, dentro da sociedade seu estopim e sua solução.

No 2º capítulo fazemos uma análise dos elementos históricos do surgimento do ensino público no Brasil, no Paraná e em Curitiba.

O 3º capítulo promove uma discussão sobre o processo de alfabetização/letramento frente às Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e o Caderno Pedagógico de Alfabetização com relação à aquisição da linguagem escrita, ao final apresentamos um estudo comparado destes documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação.

Em seguida, apresentamos e debatemos no capítulo 4, a relação teoria-prática e o processo de alfabetização/letramento nas e para as camadas populares atendidas pelas escolas públicas municipais de Curitiba, neste aporte analisamos também os dados coletados junto aos professores das escolas pesquisadas, que buscou verificar se os professores participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de como seu planejamento está de acordo com este documento, se a equipe pedagógica participa da elaboração do planejamento, de como esta relação poderia melhorar, quais os principais problemas enfrentados por eles em sala de aula, que fatores mais importantes influenciam a aprendizagem da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de Nove anos, de como o profissional se sente atuando nestes anos iniciais do EF (bastante motivado, motivado ou pouco motivado), que métodos de avaliação utiliza em sala e com qual

com frequência, se considera estes métodos adequados e porque motivo, qual seria seu objetivo ao avaliar, quando ocorre está avaliação, se o aluno não atingiu o resultado esperado, que procedimentos são utilizados, se gostaria de utilizar outra forma de avaliação, questionamos se o profissional é avaliado pela Prefeitura Municipal ou pela escola, de como se sente. Se a metodologia utilizada em sala é adequada para o novo EF, qual é a opinião sobre a organização pedagógica do EF de Nove anos, do que se pode esperar dos alunos no final dos dois primeiros anos, se é viável a nova forma de organização do EF, o que poderia melhorar, ser retirado ou acrescentado, se os alunos estão se adaptando bem a novo modelo curricular para o EF.

Questionamos ainda de como os professores estão organizando os conteúdos e as aulas, se a nova proposta de ensino foi discutida em equipe e com a comunidade escolar (pais, professores, alunos e equipe pedagógica), se houve ação específica (capacitação, cursos, grupos de estudo), para a implantação do EF de Nove anos, quando as crianças apresentam alguma dificuldade de aprendizagem nos dois primeiros anos, há apoio individualizado, seja por parte do professor regente ou de outra equipe disponibilizada pela escola, de como ocorre esta intervenção, se os resultados são satisfatórios e se os professores participam de cursos de formação continuada e permanente, que cursos já realizou, qual gostaria ainda, onde e quando ocorrem.

No capítulo 5, fazemos uma análise dos questionários coletados junto às equipes pedagógico-administrativas das mesmas escolas pesquisadas, a partir de categorias de análise: permanência, ruptura de classificação positiva, negativa, avanço e de aspecto relevante de classificação indefinida, nos questionários buscou-se verificar a opinião destes profissionais acerca das principais características do EF de Nove anos, o que diferencia do EF de Oito anos, quais as características principais dos alunos que frequentam os dois primeiros anos do EF, que atendimentos são mais frequentes a estes alunos, qual a proporção de alunos por sala nestes anos iniciais, os principais problemas e dificuldades que apresentam as crianças, de como o PPP da escola contempla o EF de Nove anos, sobre o índice de evasão e transferências nesta nova forma de ensino, de como ocorre o Conselho de Classe, se há a participação dos pais dos alunos, de que forma. Com relação a organização dos conteúdos e áreas do conhecimento nets nova modalidade de ensino, se estes saberes são ensinados da mesma forma que no EF de Oito anos,

se esta proposta foi discutida em equipe e com a comunidade escolar (pais, professores, alunos e demais profissionais da educação), de que forma, como os alunos e demais membros da comunidade escolar estão se adaptando a esta nova forma de organização do Ensino Fundamental.

Foi questionado ainda sobre a opinião dos membros da equipe pedagógica se eles consideram esta nova proposta de ensino viável, do que poderia melhorar, ser retirado, acrescentado ou modificado e também com relação às políticas adotadas para o EF, de como é o relacionamento entre a equipe e os demais membros da comunidade escolar, de como ela participa na organização da escola e do que poderia melhorar, se os profissionais atuantes nos dois primeiros anos do EF de Nove anos, têm conhecimento de quais habilidades de leitura e escrita precisam ser estimuladas, de como ocorre este planejamento metodológico e organização pedagógica ao longo do ano letivo.

Se há na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba um programa e/ou cursos de formação permanente para os professores que atuam nos dois primeiros anos do EF de Nove anos, de como, quando e onde ocorre esta formação permanente, quando algum professor tem alguma dificuldade quanto à elaboração do currículo do planejamento e/ou atividades, se ele tem apoio, como ocorre, se a escola promove reuniões periódicas com os pais dos dois primeiros anos, para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como ocorrem e se os pais participam do processo de aprendizagem destes alunos que se encontram nos dois primeiros anos do EF de Nove anos ou de como poderiam contribuir para que este processo seja mais eficaz.

No 6º capítulo, após estas apreciações, verificamos de que forma o ato educativo está relacionado com o processo de alfabetização/letramento e nas classes populares, correlacionando os limites e possibilidades das escolas públicas municipais de Curitiba frente à educação popular e o processo aquisição da linguagem escrita.

Nas considerações finais retomamos as discussões acerca da importância do processo de alfabetização/letramento frente aos documentos oficiais e suas relações teórico-práticas nas escolas públicas pesquisadas e sua importância na educação popular.

Nas referências relacionamos os documentos utilizados na construção e discussão deste trabalho. Já nos anexos, apresentamos o mapa das Administrações

Regionais de Curitiba, os instrumentos de pesquisas utilizados com os professores e com as equipes pedagógico-administrativas (EPA), o termo de autorização da SME e o levantamento preliminar da investigação realizada com a EPA das escolas pesquisadas.

## **2. Reflexões frente às Categorias Teóricas da Análise Dialética da Educação e das Dimensões do Trabalho Pedagógico**

No campo temático da análise dialética da educação e das dimensões do trabalho pedagógico podemos citar quatro categorias: trabalho, divisão do trabalho, história e sociedade.

No quesito trabalho, ele surge junto com a linguagem, pois houve a necessidade de comunicar-se, de transmitir informações às gerações mais novas, de modo que este saber não se perdesse, para explicitar esta importante transformação Antunes (2004) traz o texto de Engels de 1876, tratando sobre a origem, conceito e dimensão do papel do trabalho na formação do homem social.

A realização de um trabalho sempre denota de uma tomada de consciência, uma ação intelectual, “é a condição para sua existência social” (Antunes, 2004, p. 8). É nesta mesma sociedade que modifica a natureza do trabalho, da ação humana sobre a natureza, transformando-o em elemento que pode ser pago com dinheiro. Mas ao mesmo tempo, é “alienado”, pois a “força de trabalho”, ao tornar-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias, acaba valorizando o capital. Converte-se, portanto em meio e não na primeira necessidade de realização humana (ibid., p. 8). Desse modo, o homem torna-se força de trabalho e, ao mesmo tempo, mercadoria e consumidor do trabalho de outros.

No início do texto, Engels afirma que toda riqueza provém do trabalho.

A transição dos macacos para o homem, segundo Darwin, citado no texto, deu-se através de uma espécie de macacos antropomórficos, que caminham em posição ereta e que utilizavam as mãos para atividades cada vez mais complexas, de acordo com suas necessidades, tornando-a, além de “órgão de trabalho, e também, como produto deste (Antunes, 2004, p. 15).” Que possibilitou também o desenvolvimento e aperfeiçoamento de todo um complexo organismo humano, em função destas novas habilidades adquiridas, tanto de mãos e pés, quanto do aperfeiçoamento da linguagem e do cérebro.

Estas manadas de macacos, constantemente migravam de um lugar para o outro, em busca de alimentos, o que as obrigou a adaptar-se a diferentes alimentos, o que modificou sua constituição sanguínea e física. Além do aperfeiçoamento de



instrumentos de caça, de pesca, de defesa e do uso do fogo, o que facilitou a digestão e o metabolismo de alimentos.

Outro aspecto relevante na formação do homem social foi à facilidade de viver em qualquer clima, adaptando-se as intempéries do tempo, o que possibilitou a extensão de grupos humanos em toda superfície do Planeta. O que obrigou estes grupos a criarem habitações, conforme a exigência do clima, roupas adequadas, afastando-os ainda mais dos animais.

Das tribos, surgiram “nações e Estados, o direito, a política e a religião” ainda segundo o autor (Antunes, 2004, p.20).

A linguagem levou os homens a pensarem sobre o mundo, suas relações com os demais e sobre o trabalho, apropriando-se cada vez mais do trabalho do outro. Desenvolvendo uma visão teleológica de suas atividades e da dos demais. No entanto, demorou muitos anos para que ele mesmo conseguisse prever as consequências de seus atos, frente à natureza, e dos demais homens.

Segundo Engels o trabalho produz e explica à cultura, a transmissão é possível pela educação, de uma geração para a outra, sem, no entanto, explicitar de modo mais claro estas relações.

Os elementos que compõem este trabalho, o autor aponta que a força de trabalho engloba o ser que realiza o trabalho e sua força laborativa; os instrumentos seriam os meios pelas quais ele desenvolve o trabalho e o objeto, que é aquele que sofre transformação a partir do trabalho realizado.

Contudo, nestas relações entre trabalho e força produtiva, acabaram sofrendo alterações ao longo dos anos. No início, não havia excedente de produção, era produzido o que iria ser consumido no dia, com o desenvolvimento de instrumentos de produção mais eficazes, há o excedente e modificam também as relações entre os indivíduos. Entre aqueles que eram responsáveis pelo aperfeiçoamento da produção e de instrumentos, acabam vivendo à custa do trabalho alheio, surge desta forma a sociedade de classes.

Que também provocou mudanças na relação com a natureza, que passa a ser vista como instrumento a favor do progresso e do desenvolvimento social. No entanto, o que estes mesmos homens perceberam muitos anos depois, foi que ao mesmo tempo em que, ele modifica a natureza, também é modificado por ela.

Portanto, pode-se concluir e analisar, a luz deste texto, que o processo histórico de transformação de macaco em homem, foi uma ação que provocou

profundas mudanças nas relações entre os próprios indivíduos e de sua relação com a natureza. Todavia, atualmente, precisamos analisar de modo mais crítico e consciente nossas ações na sociedade, com os seres da mesma espécie e com a natureza, que cobra de nós, uma atitude de mais respeito e cuidado com o planeta que deixaremos para as futuras gerações.

Todavia, estas novas relações de trabalho, provocaram, conforme já explicitado uma divisão do trabalho, e conseqüentemente na forma de educar, transmitir estes saberes às gerações mais novas, o chamado ensino dual, para aquelas classes que exerceriam funções de mando, uma educação acadêmica, possibilitando o prosseguimento e aperfeiçoamento posterior, já para as classes subordinadas, um ensino mais técnico, voltado para a aplicação prática de conceitos e técnicas, conforme afirma Kuenzer (2000).

Diante destas relações educacionais, podemos afirmar segundo Marx e Engels (2007) que o homem, enquanto indivíduo só será realmente livre quando tiver condições dignas de sobreviver e viver em sociedade. Desta forma, nesta mesma sociedade, não é possível um desenvolvimento histórico adequado. Para mudar este panorama, os “materialistas práticos”, também chamados de comunistas, buscam a mudança radical desta sociedade, através da revolução. Na concepção de Fuerbach, apontada por Marx, o homem e o mundo sensível, se restringem a aquilo que é possível olhar e, desta forma, sentir. No entanto, as contradições deste mundo sensível, ao atingir o homem, poderão levá-lo a duas situações contraditórias, ou apenas convive e aceita estas contradições, desde que elas não o afetem diretamente. Ou então, assume uma postura elevada, filosófica, como é colocada pelo autor, e busca entender, e a partir disso, modificar está mesma realidade.

Ao assumir esta postura mais elevada, o homem sensível perceberá que o mundo que o rodeia nunca foi e será da mesma forma, mas sim, que é produto histórico-social. Até o desenvolvimento fabril-industrial seria resultado do desenvolvimento do comércio e do aprimoramento das técnicas de produção e das relações humanas cada vez mais complexas.

Para Marx e Engels, apud Fuerbach, o primeiro “ato histórico” (p. 33), consiste em satisfazer as suas próprias necessidades e como um segundo ato, as necessidades do grupo social. Outra condição que possibilitou o desenvolvimento do ato histórico, num terceiro momento, foi à constituição da célula familiar, como germe da estrutura social mais complexa.

No entanto, apesar de serem atos distintos, ocorreram e ainda ocorrem de modo concomitante. Contudo, o que possibilitou o desenvolvimento destes atos e a constituição da sociedade como um todo, foi o aperfeiçoamento da linguagem, que permitiu o intercâmbio entre os grupos humanos e a ampliação de sua rede social, diferenciando-o dos outros animais. Que mais tarde, resultou na divisão social do trabalho, entre o trabalho intelectual e manual, entre os interesses que são individuais e ou familiares e os coletivos. Desta forma, aqueles que exercem o trabalho manual, vendem sua força produtiva e recebem uma parte daquilo que é conquistado com a venda do produto desta força manual.

Esta ideologia de divisão social do trabalho foi e continua sendo repassada, de geração em geração, através das relações sociais. Com isso, segundo os autores a história não pode ser situada fora das relações de produção real da vida do indivíduo, mas sim, correlacionado com as relações sociais existentes e em seus diferentes contextos. Sem estas relações, seria como retirar do homem histórico-social sua “essência”, aquilo que é necessário para sua existência e sobrevivência como indivíduo.

Desta forma, a ideia de classe dominante, nesta mesma sociedade varia conforme a época e o contexto histórico-social, mas o que predomina é a relação entre classe dominante e a detenção dos meios de produção material e espiritual. É ela, enquanto classe social que determina o que, quando, de que forma produzir e até mesmo, o pensar das demais classes da sociedade. Os meios de produção, nesta sociedade podem ser classificados, segundo os autores, em meios naturais, aqueles que a própria natureza fornece os meios para a produção, as relações sociais são tidas como familiares e/ou tribais ou ainda pelo uso do solo em comum. Já os meios de produção criados pelo homem, estão submetidos ao produto do trabalho, às leis, regras e pelas relações de troca.

É a partir do surgimento das relações mais complexas na sociedade entre os indivíduos, na separação entre campo e cidade, que também surge à necessidade de administração de todos os aspectos de convivência grupal. É neste contexto que surge o Estado e a ideia de nação, de cidade socialmente organizada, com as funções e atividades, devidamente constituídas e divididas conforme a função social de cada um.

É dentro deste contexto de dominação que surge, dentro das classes dominadas, a revolucionária, que questiona, busca entender e mudar estas relações de poder e dominação.

Como forma de proteção contra estas relações perversas de dominação, os pequenos comerciantes e camponeses se organizam, fundando corporações e manufaturas, o que possibilitou o desenvolvimento do comércio, das cidades e das navegações em busca de novos mercados consumidores e de matéria-prima para a indústria e comércio latentes. Desta forma, surge uma nova divisão nas relações sociais, a da vida privada, no seio da família, da comunidade e a vida profissional, à qual é submetido às relações de classes e de dominação. Entretanto, estas mesmas relações sociais, possibilitaram o homem, enquanto ser socialmente constituído afastar-se da barbárie, permitindo a vivência em grupo.

Na constituição de classe social, alguns indivíduos detêm os meios de produção e o capital e outros, a força de trabalho, sendo que o Estado existe para proteger a propriedade privada e os interesses de classe. Outra instituição que segundo os autores, defendem e submetem as demais classes ao seu domínio, é a Igreja e a religião, que ideologicamente separa a realidade de seu contexto sócio histórico.

Desta forma, não é possível separar o homem social, de seu conjunto natural e social, pois o ser humano é, depende de suas condições materiais de existência e de suas relações com o meio em que vive.

Todavia, assim como não é possível separar a história da sociedade e dos seres sociais que a constroem, não podemos segregar o conhecimento dito como científico, daquele que é advindo do senso comum. Mas podemos sim, debatê-lo, confrontá-lo com o primeiro, possibilitando assim, a construção de um saber realmente vinculado com a realidade sócio histórica dos alunos.

Para debater este saber que necessitaria estar arraigado à realidade dos alunos, bem como sobre a importância da educação, enquanto criação e necessidade estritamente humana e seu caráter histórico de formação, relacionado às categorias dialéticas da educação e das dimensões do trabalho pedagógico, tendo como base o exame natureza e especificidade do trabalho pedagógico, Pinto (1994) aponta e debate três temas acerca da educação e Mészáros (2006), aponta a relevância do papel da educação na sociedade.

No 1º tema: “Conceito de Educação” Pinto aponta dois sentidos dados a conceito de educação um mais restrito e outro mais amplo. No restrito, a educação seria a atividade desempenhada pelos indivíduos na sua fase infantil, e juvenil apenas. Já no mais amplo, engloba também a fase adulta, desta forma o autor afirma que a educação é “o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses (Pinto, 1994, p. 29)”.

Desta forma, podemos afirmar que a educação tem como função a formação dos indivíduos para atuarem na mesma sociedade, de modo mais coletivo, rejeitando os interesses individuais.

Com isso, o autor ao longo do texto aponta que a educação é um processo que ocorre ao longo da vida do indivíduo, representando um processo histórico da vida pessoal de cada um e também, estar vinculada à história da própria comunidade atendida pela mesma sociedade.

A educação também é um fato social, no sentido de que está implícita na vida do homem, na qual ele se faz um ser social, e também constitui como um fato social, por estar inserida numa sociedade, com interesses diversos e tendo que satisfazer a todos. Devido esta característica, a educação assume um duplo caráter, ao mesmo tempo em que busca o aperfeiçoamento e o progresso social de forma igualitária, busca também, de modo consciente ou não, a manutenção da estrutura social tal qual está de um lado o explorado e do outro o que detém o poder.

Outra característica da educação apontada pelo autor afirma que a educação é um fenômeno cultural, porque transmite a cultura e os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos à geração mais nova, através do ensino. Contudo, apesar do grande saber e conhecimentos adquiridos e conservados ao longo dos anos e séculos, não houve e dificilmente haverá interesse de tornar totalmente democrático esta ciência, pois o volume a ser repassado é grande demais e há interesses de classe divergentes.

Segundo Pinto, é que a educação é uma “modalidade de trabalho social (1994, p. 33)”, desta forma, as pessoas vão à escola para adquirir conhecimento para que possam depois assumir sua função ativa na estrutura social complexa, através do trabalho, a partir do desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem, conforme já explicitado sua relevância na formação e construção do homem social.

Esta situação ocorre porque a educação se encontra intimamente ligada à sociedade e aos processos econômicos, que direcionam o que e como ensinar a

cada classe social, dependendo do seu papel social a ser desempenhado futuramente. Assumindo assim, a atividade teleológica, que direciona o indivíduo para um determinado fim, de acordo com tarefas específicas da vida em sociedade. Contudo para que as pessoas se tornem realmente conscientes de sua situação de exploração e do mundo em que vivem, é necessário que a educação, apesar de estar intimamente ligada a estrutura social, possibilite aos seus alunos atividades de discussão e debate acerca desta mesma estrutura social à qual está inserido.

Ao possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado ao um maior número de pessoas, elas mesmas buscarão novas informações, o que poderá contribuir de forma incisiva na construção e perpetuação de novos conhecimentos, bastando apenas à probabilidade de possibilitar este acesso realmente a todos. Isto acontece devido o caráter concreto e, ao mesmo tempo contraditório, assumido pela educação, por ela estar inserida num contexto histórico-social determinado.

Desta forma pode-se afirmar que a educação possui uma história, mas não um fim histórico. Assim como o ensino, a educação é intencional, dirigida a um determinado fim, conforma já elucidado. No entanto, possui uma diversidade na forma e nos conteúdos a serem abordados e ensinados, de acordo com o contexto social atendido.

Do mesmo modo, a educação e a cultura estão interligadas. O ensino é fruto do aparelho ideológico que é vigente na sociedade e também, o ensino é responsável pela transmissão e construção da cultura. No entanto, a cultura que será repassada à geração mais nova, se dará conforme o grau e o envolvimento social de sua classe social.

Para tornar mais ampla este repasse de cultura é necessária uma revisão mais crítica do conceito de educação, a partir da concepção e valorização do trabalho.

Em função de todas estas características, a educação se torna algo prático, totalmente ativo, porque ao mesmo tempo em que é repassado determinado saber para um aluno pelo professor, este mesmo aprende com o aluno. Conforme palavras do próprio autor “a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para o benefício do homem (Pinto, 1994, p. 39)”. Pois o processo educativo por ser dinâmico e em constante mudança, nos torna seres inacabados, ao mesmo tempo em que o

homem contribui para a construção da cultura e de novos saberes, acaba aprendendo outros que serão repassados à geração futura.

Desta forma, a sociedade é a mediação entre a cultura e o indivíduo, mas é algo que sofre alteração a partir do que é acrescentado pela mesma sociedade.

No tema a “forma e conteúdo da educação (Pinto, 1994, p. 41)”, o autor vem tratar sobre as diversas concepções da educação e do ensino, no sentido do senso-comum, estes seriam apenas o repasse de conhecimentos, é este saber que os pedagogos de gabinete se prendem, sem levar em conta o contexto histórico-social do indivíduo a ser atendido.

Todavia, o fim da educação não deve ficar restrito nesta concepção, porque ela não é o mero repasse de conhecimentos e do que será ensinado e sim, o saber e o conhecimento devem estar correlacionados com o contexto histórico-social a ser atendida, que pode ser considerada a concepção crítica atribuída à educação e ao ensino, à qual analisa o conteúdo e o método adotado pelos professores e pelos sistemas de ensino, a partir do conteúdo da educação, que é resultado do processo social e histórico onde esta inserida a escola.

Diante desta concepção Pinto (1994) aponta quatro questões que para ele são primordiais na educação, na primeira “a quem educar?” está ligada a sociedade que pré-determina quem deve receber este ou aquele saber mais sistematizado. Na questão “quem educa?” são os professores, que deverão ser preparados para esta tarefa, na sociedade como um aglomerado de interesses diversos, os docentes são vistos como elite social, por ser detentora do saber e da cultura.

No questionamento “com que finalidade?”, reportamo-nos ao fim último da educação, que é possibilitar o progresso e o aprimoramento social e tecnológico da sociedade de modo crítico e questionador.

E finalmente na questão “por que meios?” se refere aos métodos, estrutura física e pessoal da escola e as metodologias adotadas, o autor questiona e analisa que a escola, como instituição social, se torna produto desta mesma sociedade. Os métodos adotados, não deverão servir apenas para o repasse de ideologias e sim, para a abertura de questionamentos por parte dos alunos.

Este fato acontece porque não existe ideia de educação, sem estabelecer primeiramente uma noção de processo educacional, que muitas vezes trás arraigado a ideologia dominante, que impossibilita todo e qualquer questionamento e o

aprimoramento de uma consciência crítica dos alunos, tornando-os alienados, ou seja, privados de sua essência que busca mudança.

Assim o sujeito alienado, busca resolver seus problemas a partir de uma realidade tidos como “real”, mas que na verdade é real para outros indivíduos, pois estas possíveis soluções não são resultados de análise crítica e analítica de sua própria realidade, e sim, de alguém que estando de fora, não consegue perceber suas particularidades e necessidades reais.

Para retirar os sujeitos e a educação deste processo de alienação é necessária uma assimilação crítica de todo e qualquer saber que não é produto da realidade atendida pela educação. Assim, a educação assumirá sua verdadeira essência, que é estar interligado com a prática social, seu principal objeto de estudo e de ensino.

No 3º tema “As concepções ingênua e crítica da educação”, Pinto (1994) aponta que ter noção de consciência é conseguir relacionar mentalmente a realidade, correlacionando com os demais objetos e pessoas ao redor. Para isso ele retoma a definição das concepções ingênua e crítica da educação, na primeira, ela é tida como alheia a realidade e dos seus aspectos que a determinam, tudo o que precisa, vem dela mesma, mas não de modo que haja uma autoconsciência determinada ou concebida. Já a concepção crítica é segundo o autor, é a percepção do mundo e de si, dos seus condicionantes e de suas implicações teórico práticas.

Ainda segundo Pinto, a concepção ingênua da educação está condicionada à falsidade, pois não traduzem a verdadeira essência do fenômeno educativo, que é a proporcionar o verdadeiro ensino, de modo a tirar da inércia e da alienação aqueles indivíduos que até então, eram privados de determinados conhecimentos e saberes institucionalizados socialmente.

Agora a concepção crítica da educação afirma que cabe ao ensino formar nos educando que lhes é confiada, o desenvolvimento de modo crítico de pensar e refletir sobre o mundo e sua própria realidade.

Esta concepção valoriza o que o educando trás de conhecimento, oferecendo na escola, subsídios para superar a visão de senso-comum, sem, contudo, desvalorizar o primeiro saber, mas aglutinando novo, que poderão contribuir para a mudança de sua realidade social, tal qual, o próprio autor exemplifica no caso da alfabetização de adultos, que precisam perceber sua importância e aplicação imediata deste novo saber na sua vida pessoal e laborativa. Mas para isso, o



processo educativo necessita de dois sujeitos, igualmente importantes e que precisarão trabalhar conjuntamente em harmonia, que são o professor e aluno, não de forma hierárquica, mas interativa, de modo a proporcionar uma real e benéfica troca de saberes.

Concepção esta que se opõe veementemente à ingênua, que trata o aluno como mero objeto, passível ou não de aprender, que não contribui em nada com o conhecimento, que vai à escola somente para adquirir conhecimento de modo passivo, renegando os saberes que possui de seu grupo social de origem.

A percepção de saber, na concepção ingênua afirma que ele é apenas “conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos, a - históricos (Pinto, 1994, p. 65)”, e, portanto, desvinculado da realidade escolar e social. Na concepção crítica de educação, o saber é fruto dos processos histórico-sociais, das lutas de classe e das relações humanas e naturais, todavia devido este caráter dinâmico, está em constante processo de construção e reconstrução. Este saber dinâmico possui algumas características apontadas a seguir, segundo o próprio autor do presente texto. Na característica de ser relativo, diz respeito que cada grupo humano constrói sua própria cultura, que será resultado de suas relações sociais e que difere de cada grupo. No caráter concreto, o saber geralmente advém de uma necessidade imediata de cada grupo social. Na existencial e empírica, diz respeito à realidade do sujeito que constrói este saber ou ainda deriva da experiência de cada um, frente aos fenômenos sejam culturais ou naturais.

A característica do saber ser racional, afirma que o saber é produto da razão humana que busca satisfazer suas necessidades e dos demais indivíduos com as quais convive. Já com relação do saber ser histórico, Álvaro afirma que em cada época da história surgiram necessidades nos grupos humanos que foram sanadas com o saber acumulado e com aquele que foi repassado pelas gerações anteriores, num processo contínuo e ininterrupto.

Devido este caráter histórico, o saber não é tido como dogmático, no sentido de estar em constante mudança e em busca de novos conhecimentos, podendo ser constantemente investigado, refutado e aberto para o novo independente da fonte.

Por fim, o saber possui a característica de ser fecundo, ou seja, um conhecimento ligado à busca e construção de novos saberes. Por esta razão o autor conclui este 3º tema afirmando que este saber será sempre “transformador da realidade (Pinto, 1994, p. 67)”.

Partilhando desta visão libertadora da educação Mészáros (2006) afirma que não é possível haver sociedade sem educação, bem como tentar explicá-la somente pelos seus sistemas de produção e pelas suas relações produtivas. Da mesma forma, não é possível separar o filósofo, que pensa, daquele que fabrica e que está inserido num contexto social.

Isso acontece devido às inúmeras relações complexas em que estamos inseridos na sociedade humana, acabamos tornando complexas também as relações presentes na escola, que é fruto desta mesma sociedade, que é considerado o local privilegiado de transmissão e reprodução de valores, que norteiam o arrolamento da estrutura social.

Para superar esta estrutura alienada, é preciso buscar na verdadeira revolução um novo sentido para o ensino, este sentido viria a partir da conscientização desta estrutura perversa, conforme afirma o autor (Mészáros, 2006, p. 265), é preciso buscar “(...) as soluções do lado de fora, isto é, nas inter-relações humanas (...)”.

O autor apud Adam Smith, afirma que o desprezo dos jovens pela educação e a sua negligência em pensar sobre o futuro, gastando suas economias sem muita parcimônia, é consequência do próprio espírito capitalista comercial, à qual incita as pessoas a gastarem aquilo que recebem em artigos de necessidade e naquilo que pode ser consideradas supérfluas. O que acaba obrigando o trabalhador a querer trabalhar em vários empregos, tornando-se mero instrumento de faturamento para o empregador capitalista.

Para manter esta estrutura alienante a mesma sociedade abre mão da engenharia social, e busca a padronização forçada de atitudes e comportamentos socialmente aceitos em larga escala.

Está tentativa de padronização de comportamento e as relações conturbadas advindas do sistema capitalista provocaram uma profunda crise na educação, como aponta o próprio autor. Até mesmo as estruturas hierárquicas perderam suas funções originais, agora lhes são atribuídos apenas cargos figurativos, se tornando alvos fáceis de dissimulação e oposição ao sistema.

Entretanto, o autor (Mészáros, 2006) pontua que a crise da educação é apenas um dos aspectos direcionadores, a crise se encontra na concepção atual atribuída à educação e de seu papel na estrutura social vigente, de seus interesses de classe, que manipulam. E também acabam, incutindo ideologias, que nas

entrelinhas, apesar de terem caráter revolucionário, buscar manter a mesma estrutura social perversa e exploratória da mão-de-obra. Diante deste quadro, o autor conclui que o capitalismo distingue atualmente, por si só, seus próprios problemas, à qual as suas possíveis soluções não podem ser adiadas e discutidas, no entanto, estas necessárias soluções para esta crise ainda não foram encontradas, mas a cada nova face da crise, se faz mais urgente sua solução.

Para Pérez Gómez (2005) o saber ensinado na escola tem duas origens, na primeira hipótese é resultado da interação e relações sociais, chamado comumente de senso-comum, onde são transmitidos usos, costumes e a cultura do grupo, na segunda hipótese de transmissão afirma que cabe à escola, o ensino daqueles saberes tido como cientificamente comprovados, todavia, não deverá agir de modo preconceituoso.

No entanto apesar desta premissa de quebrar antigos tabus de preconceito, a escola sempre esteve de modo consciente ou não, a serviço de uma ideologia, cuja principal função é a transmissão de conhecimentos, muitas vezes desvirtuados da realidade, não permitindo uma real reflexão sobre ou de sua implicação prática na vida do aluno.

Esta visão deturpada acontece porque a ideologia muito presente nas instituições de ensino é a da meritocracia, recompensa, se o aluno não se esforça ou o meio social onde vive não oferece condições que favoreçam a aprendizagem, necessariamente este indivíduo em formação, está fadado ao fracasso.

Todavia, cabe ao docente, como profissional da educação, oportunizar um ambiente de reflexão, superando o ensino dualista que determina que tipo de ensino seja oferecido aos estudantes, tendo como eixo classificatório a classe social à qual pertença.

Bueno (2001) em seu texto ele afirma que há quatro âmbitos de exclusão, a social, político, econômico e jurídico ou/e moral. A exclusão de âmbito social é aquela na qual é negado o acesso à cultura, como a língua materna e o domínio básico da matemática. A de âmbito político é aquela que nega os direitos de ser cidadão, de participar ativamente da vida política de sua comunidade e do País onde vive.

Já a de âmbito econômico, restringe ou nega sumariamente um emprego formalmente constituído, na qual é garantido seu sustento e de sua família. Agora a de âmbito jurídico e moral, o cidadão não conhecendo seus direitos e deveres não

exerce a cidadania, ou outros decidem por ele, não possibilitando nem a consciência de seus direitos inalienáveis de questionar e opinar sobre algo.

A fim de justificar e até mesmo fundamentar esta tese, criaram-se inúmeros mitos para o fracasso escolar, que se refletem e está presentes tanto na organização do trabalho pedagógico, quanto na tentativa de construção de uma escola realmente democrática.

Mitos estes apresentados no texto da Secretaria da Educação de São Paulo (1985) são eles: deficiência de linguagem, a criança ou jovem provêm de um meio social onde a linguagem formal não é importante, chegando à escola, não consegue entender o que falam e escrevem; o da desnutrição, a fome impossibilita a aprendizagem; o da carência afetiva, os pais, familiares ou responsáveis não apoiam, nem estão presentes na vida escolar. No da evasão escolar, a escola não garante emprego, questiona-se o porquê estudar. Já o da suposta gratuidade do ensino público, o ensino é público, mas a compra de material é por conta da família, para aquelas que mal têm dinheiro para a alimentação ou possuem famílias grandes ou estão desempregados torna a permanência na instituição de ensino inviável.

Está é a categoria teórica da análise dialética da educação e das dimensões do Trabalho Pedagógico à qual insere a sociedade como instrumento que ao mesmo tempo busca e valoriza a inclusão, mas que não produz e garante meios pelos quais as classes menos favorecidas tenham acesso e permanência ao ensino, ou quando é oferecido, este se dá de modo fragmentado, atribuindo-lhes uma carga de aplicação prática, à qual não é possível uma reflexão realmente crítica para este ou aquele conteúdo, relacionando-os direta ou indiretamente ao mundo do trabalho.

Para refletirmos sobre a categoria de análise dialética sobre a exclusão das camadas populares atendidas pelas escolas públicas de Curitiba, tomaremos por princípio o ato educativo e as implicações dele no processo de alfabetização/letramento nestas camadas.

### **3. Análise dos elementos históricos do ensino público no Brasil, no Paraná e em Curitiba**

O sistema educacional brasileiro obrigatório encontra-se atualmente organizado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, da seguinte forma, há quatro modalidades de ensino: Educação Infantil (creche e pré-escola) para crianças de 0 a 5 anos, Ensino Fundamental de Nove anos, para crianças de 6 a 14 anos, Ensino Médio, com três anos de duração, para jovens de 15 a 17 anos e o Ensino Superior.

Contudo necessitamos salientar que nem sempre a estrutura do sistema de educação brasileiro foi desta forma, mas é resultado de um processo histórico, que agregou muitos elementos, até tornar-se universal, gratuito e obrigatório, segundo a LDB.

Para melhor contextualizar e aprofundarmos estes aspectos levantados pelo projeto de pesquisa decidiu-se iniciar estas discussões através de um breve relato histórico sobre a educação no Brasil, desde o Período Jesuítico até o Segundo Século Republicano.

No Período Jesuítico (1549-1759), o ensino primário era baseado, principalmente, no ler, escrever e contar, além, é claro, da catequização do povo, constituído de índios, pardos e brancos. No ensino secundário eram ensinadas as disciplinas de gramática, retórica, disciplinas preparatórias para níveis mais elevados de "(...) Artes e de Teologia ou às carreiras profanas de Direito e Medicina, que os candidatos deveriam seguir na Europa e, notadamente em Coimbra e Montpellier" (Chagas, 1980, p. 3).

Cabe salientar que esta forma de ensino não se destinava a todos, aos empregados, escravos, a estes lhes cabia o elementar, quando muito, por ser inevitável, sem preocupação com a formação profissional (Ibid., p. 5).

A educação jesuítica teve diferentes fases de atuação no Brasil, o século XVI, caracterizou-se pela catequização dos índios e pela organização do sistema educacional brasileiro ao longo dos séculos XVII e XVIII. Isso só foi possível graças aos recursos que acompanhou

pela construção de escolas, colégios e seminários, possibilitando a oferta de um ensino gratuito.

As reformas promovidas por Marques de Pombal (1759-1808) diluiu o monopólio jesuítico, expulsando-os do país. As aulas passaram a ser de gramática latina, de grego e de retórica, de forma improvisada. Após, de forma mais organizada, instituiu-se as “aulas régias”, que são caracterizadas, segundo ainda Cruz (1995, p. 9),

Por uma “unidade de ensino, com professor único, nomeado para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, não se articulava com outras, nem pertencia a qualquer outra escola. Não havia currículo no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem duração prefixada (...)”.

O aluno era livre para escolher as disciplinas, com relação aos professores, estes não eram capacitados, nem recebiam qualquer curso com este fim, eram mal pagos, geralmente nomeados para cargos vitalícios, pelos bispos.

Como não existia um currículo único, cada cidade, Estado, determinava suas aulas régias, que abrangiam: gramática, latim, grego, retórica, hebraico, matemática, filosofia e teologia.

Com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, houve profundas modificações no país, promovidas pela implantação da “(...) imprensa, da criação do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, da criação da Biblioteca Nacional, do Museu Real, das escolas de medicina e direito e das academias militares (Couto, 2010, p. 25)”, como uma forma de implantar uma cultura mais erudita, europeia. Para isso, o ensino também sofreu modificações, com o aperfeiçoamento do ensino secundário, promovido pelos liceus, criados em 1826 em Pernambuco, segundo Chagas (1980, p. 15), em 1854, já havia no Brasil, liceus em 16 províncias e em 1872, “(...) em todas as 20 províncias do Império, possuíam estes estabelecimentos”.

Outro avanço neste período ocorreu com a promulgação da Constituição de 1823, que determinava que a instrução primária fosse gratuita a todos os cidadãos, contudo, não explicitava nem os meios ou os métodos para isso.

O Ato Adicional à Constituição de 1834 outorgava a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, para os municípios da corte, já o Império, seria responsável pelo ensino superior. Criaram-se também as Assembleias Legislativas provinciais. A instrução pública e os estabelecimentos próprios passaram a ter uma normatização própria, que não englobava as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias. Promoveu também o início do processo de municipalização do ensino, com turmas multisseriadas.

O ensino primário foi dividido, de acordo com Chagas (1980, pp. 16, 37), em elementar e superior, na primeira, ensinava-se a instrução moral e religiosa, ler, escrever, gramática, aritmética, pesos e medidas. Na superior, a aplicação prática, leitura e análise dos evangelhos e da História Sagrada, História e Geografia do Brasil, ciências físicas e história natural, relacionadas à vida cotidiana, geometria elementar, “agrimensura, desenho linear, noções de música e canto, ginástica”.

Esta modalidade de ensino deveria ser concluída em 4 anos, no mínimo, em 16 anos, no máximo, teve como média geral de 8 anos, para seu término.

Entretanto apesar desses avanços, cabe salientar que, segundo Chagas (1980, p. 22), em todo o processo histórico da instrução pública no Brasil, esteve alicerçada na segregação dos sexos. A Lei de 1827 estabeleceu a diferenciação do ensino destinado para meninos e meninas, para elas, a escola destinava-se ao ensino do ler, escrever, contar e as “prendas que serviam à economia doméstica-culinária, costura, bordado, flores, música, vedado os exercícios de ginástica”. No ensino secundário, a elas cabia, no final do Império, a formação nos cursos Normais, por volta de 1822.

Estas escolas compreendiam segundo Chagas (1980, p. 24)

“As áreas de direito, economia doméstica, agricultura, pedagogia (ensino intuitivo ou lições das coisas), caligrafia, desenho, música vocal, trabalho de costura, para as meninas, ginástica e prática manual, para os meninos que optassem por esta formação. A idade mínima para ingresso era de 16 anos, exigia-se exame de admissão ao nível da escola primária elementar e a duração do curso abrangia 6 séries anuais em 1880, com frequência obrigatória”.

Com o fim do Império e início da República, no Primeiro Século Republicano de 1889 a 1989, o país atravessou crises, mudanças profundas no campo social e econômico, a formação do proletariado, advindos dos escravos libertos, culturais, com a semana de Arte Moderna em 1922.

Em 1891, segundo Chagas (1980, p.27) o plano elaborado por Benjamin Constant elabora um plano educacional para o ensino primário, caracterizado pela

“Liberdade, laicidade, gratuidade e coeducação dos sexos até os 8 anos de idade. O ensino foi dividido em 2 graus: o primeiro, estava subdividido em três cursos, o elementar (dos 7 aos 9 anos), médio (dos 9 aos 11 anos) e superior (dos 11 aos 13 anos), dando com sua conclusão, acesso ao secundário e ao normal. O Segundo, cobria dos 13 aos 15 anos. Ao todo, totaliza um conjunto de 8 anos que iam até os 15 anos (...). previam-se escolas itinerantes para os subúrbios, a construção de edifícios para as escolas fixas, a organização de bibliotecas, ginásios e pátios de jogos e recreios, financiados pelo Fundo Escolar de Ensino Primário”.

Contudo, segundo Chagas (1980, p. 25), os primeiros quarenta e um anos da República, ficaram restritos à organização da estrutura criada e consolidada pelo Império, os que detinham o poder, buscavam de todos os modos, se manterem no poder, com os mesmos privilégios. Anos após ano, está estrutura social dava sinais de enfraquecimento em consequência do avanço de uma nova aristocracia, com grande poder econômico e, conforme já explicitado, da formação de um proletariado atuante. No meio dessa nova estrutura social, surge a chamada classe média, composta por “(...) profissionais liberais, funcionários públicos, pequenos comerciantes ou industriais”.

A Revolução de 1930 foi um movimento político-social que propunha a mudança de modo de produção do agrário-exportador para industrial, mas quem passa a investir neste novo modo de produção econômico são as oligarquias.

Este modo de produção provoca uma profunda modificação também na infraestrutura do país, bem como na formação da mão-de-obra e na nova constituição do mercado de trabalho e dos sindicatos. É



fundado nesta época pelo decreto nº n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930 com o nome de "Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública", pelo então presidente Getúlio Vargas, com o intuito de organizar a instrução pública e a saúde do País.

Em 1932, segundo MEC, um grupo de intelectuais elabora

“Um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita”.

Contudo, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1934, que a educação é tida como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

De 1934 a 1945, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma reforma dos ensinos secundário e universitário.

Está reforma consentia na organização do ensino em fundamental e supletiva, na primeira as crianças atendidas tinham de 7 a 12 anos, mas a estrutura pedagógica era a mesma do ensino elementar e na segunda, a partir de 13 anos, que basicamente compreendia um ensino complementar de preparação para os exames de admissão. O ensino primário abrangia, segundo Chagas, (1980, p. 53) de quatro categorias, “a elementar isolada, com uma só turma, as escolas reunidas, com 2 a 4 turmas; o grupo escolar, com 5 ou mais turmas; e a escola supletiva, sem previsão de número de turmas. As duas primeiras categorias matinham o curso elementar; a terceira ministrava os cursos elementar e complementar; e a quarta, o curso supletivo.” Já o ensino secundário, atualmente de 2º grau, possuía duas modalidades de cursos o clássico e o científico, no primeiro, a ênfase era nas disciplinas e conteúdos das áreas de humanas e no científico, nas áreas de ciências naturais.

Em 1946, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, as escolas do meio rural se beneficiam com a criação das classes

multisseriadas. O que torna o ensino primário, de 1ª a 4ª séries, obrigatório a toda população.

Segundo o MEC, até 1953, o Ministério da Educação estava subordinado ao da Saúde, a partir desta data surge o Ministério da Educação e Cultura, com autonomia.

Foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a disciplina de ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja.

Ainda segundo MEC,

“O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do Ministério”.

Somente a partir de 1970, o ensino secundário de 1º ciclo, de 5ª a 8ª séries, se torna obrigatório e o de 2º ciclo, se referindo ao Ensino Médio, está atualmente, em vias de tornar-se obrigatório.

Todavia, para que fosse possível esta estruturação no ensino público brasileiro, houve ao longo dos anos 60, pressões intrasistêmicas, termo este criado por Paiva (1990), se referindo as pressões sociais para o processo de ampliação do atendimento educacional obrigatório no Brasil.

Em 1971, é promulgada uma nova LDB nº 5692, que amplia a educação obrigatória dos sete aos 14 anos, com o Ensino Fundamental normatizado em Oito anos de duração.

Prevendo também um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

Este primeiro ciclo expansionista de 1930-42, que promoveu a melhoria do ensino obrigatório oferecido, o segundo ciclo expansionista, aproximadamente, inicia-se em 1985, com o fim do

período de Ditadura Militar no Brasil e pelo processo de redemocratização, expansão e aperfeiçoamento da indústria nacional.

Em 1990, inicia-se o chamado por Paiva (1990), a 1ª década do 2º Século Republicano, que se caracterizou por pressões intrasistêmicas, para a expansão da educação obrigatória abrangendo o Ensino Médio. Neste momento também houve um aumento dos investimentos dos Estados Regionais, conforme suas possibilidades financeiras e vontade política, para alcançar esta meta social, a Educação Básica Obrigatória passa a abranger a educação infantil, ensino fundamental e médio. A União possibilita a expansão de vagas no nível superior nas universidades e faculdades particulares oferecendo subsídios financeiros com recursos públicos.

A 2ª década do 2º Século Republicano (anos 2000) foi caracterizada pelo crescimento do atendimento educacional, todavia, há uma tendência de estabilização e declínio do crescimento das matrículas na educação obrigatória. Em decorrência deste fato, as políticas públicas têm promovida a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Contudo, estas ações têm mostrado alto grau de incongruência, no que diz respeito ao sentido da qualidade social referenciada, iniciaram com a correção de fluxo, classes de aceleração, que nada mais era do que o ensino supletivo, sem a devida preocupação com a qualidade.

Em 1996, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394, que promoveu muitas mudanças na educação nacional, com a inclusão da Educação Infantil (creche e pré-escola) para crianças de 0 a 6 anos, admitindo matrícula no Ensino Fundamental, a iniciar-se aos seis anos de idade, ainda segundo MEC,

“A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto. Ainda em 1996, o Ministério criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender o ensino fundamental. Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação.”

Entretanto, a LDB, não define princípios quanto à forma de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem, descentraliza a definição dos critérios para a organização das turmas nos diferentes níveis e sistemas de ensino. O novo padrão de referência de qualidade de ensino são avaliações nacionais padronizadas que se referenciam nas diretrizes curriculares nacionais, criadas pelo MEC, que levam em conta às diferenças regionais.

O Fundef, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi criado pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96, vigorou até 2006, quando foi ampliado com a criação o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A partir deste fundo toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passa a ser beneficiada com recursos federais, que se estenderá até 2020.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovaram o Plano Nacional de Educação/PNE e o Ensino Fundamental de Nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional, a partir da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, tornou-se obrigatória à matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Mas foi a Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para Nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas municipais e estaduais, das redes públicas e privadas, até 2010.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos de duração. O Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005, traz orientações para a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/1996.

O processo de municipalização do ensino público iniciou-se ainda no Império, cabia ao Governo Central, à administração do ensino superior e pelo ensino padrão, no nível secundário, às províncias cabia o ensino primário. O 1º Século Republicano possibilitou a divisão de competências entre os níveis de ensino, contudo, a estrutura não se modificou de forma radical, situação confirmada com a

promulgação da Constituição de 1934 que permitia à União intervir nas Unidades Federadas, de modo técnico e financeiro.

A municipalização do ensino é algo recente, data dos três últimas décadas do 1º Século Republicano e das primeiras décadas do 2º Século Republicano até 2007, segundo Oliveira (2002, p. 75), a criação do Conselho de Educação, seria um órgão fiscalizador e organizador do ensino, de modo que, ao município caberia

“(...) A administração do ensino primário e a gestão do Fundo Municipal de Educação; ao Estado, a Gestão do Fundo Estadual de Educação, a complementação financeira para garantir à escolaridade primária, a supervisão do ensino municipal, a formação do Magistério e a manutenção do ensino pós-primário; a União caberia à gestão do Fundo Nacional de Educação, a organização do ensino nacional (...)”.

Este processo teve 4 momentos importantes de implantação e organização do ensino, no início (anos 70, 80) houve uma cooperação técnica-financeira de todo o sistema de ensino, no 2º (anos após 1988), aumentou a capacidade de arrecadação de recursos e de descentralizar os níveis de ensino, no 3º ( década de 1990), há a criação do Fundo de Defesa da Escola Pública e Democrática. E no 4º momento (pós 1996), caracterizou-se pela criação dos sistemas municipais do ensino, associado às políticas do Governo Federal, com o apoio técnico aos dirigentes municipais e de capacitação dos conselheiros municipais; do acompanhamento dos processos de criação dos Conselhos Municipais de Educação, que têm como função fiscalizar, dos Sistemas Municipais de Ensino e da elaboração dos Planos Municipais de Educação.

Segundo artigo de Santos o processo de municipalização da educação no Estado do Paraná teve três grandes momentos,

“O primeiro, associado ao processo de constituição e de reestruturação do sistema estadual de ensino, implicadas pelas leis e reformas nacionais de educação (1961 e 1971); o segundo desenvolve-se associado a projetos nacional (1975-1981) e regional, com financiamento internacional, voltados à educação no meio rural e o terceiro, inicia-se com os estudos nacionais de custo aluno que, com as mudanças tributárias definidas na Constituição de 1988, passarão a funcionar como parâmetro para o "modelo" paranaense que vigora de 90 a 97”.

O processo de municipalização no Estado do Paraná iniciou-se com a criação e debate do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, a partir de 1987 e publicada em 1990. Ao longo da década de 1980, os índices de reprovação e

evasão escolar na 1ª série, hoje 2º ano, eram muito expressivos, para reverter este quadro, criou-se, segundo artigo de Chini, surge “o Ciclo Básico de Alfabetização” como uma política de oposição ao Regime Militar. No estado do Paraná o Ciclo Básico de Alfabetização implementado na gestão do Governo Álvaro Dias (1987-1990), representou a continuidade da “Reorganização da Escola Pública Paranaense”. Desta forma, se buscava com este ciclo de alfabetização, ainda segundo Chini, “um prazo mínimo de dois anos na alfabetização, com o objetivo de reduzir a reprovação na 1ª série e diminuir o índice de evasão escolar”.

No governo de Jaime Lerner (1995-1998), segundo Chini “se torna evidente uma das metas neoliberais: a descentralização administrativa e pedagógica da educação, com a defesa de efetivar parcerias com a comunidade, (...) A educação é concebida como meio para promover o crescimento econômico, melhorar a saúde e a nutrição, integrar o indivíduo ao mercado de trabalho e produzir indivíduos consumidores e competitivos.” Este fato, tira das escolas a autonomia do currículo, pois há a busca de padronizar o ensino, tendo em vista a melhoria da produtividade.

Entretanto dentre os inúmeros elementos históricos analisados ao longo destas discussões, e que é necessário salientar, devido sua característica de permear todos os momentos históricos de construção e consolidação do ensino público brasileiro, diz respeito à sua dualidade estrutural, de modo que era destinado historicamente, ao preparo para a continuidade dos estudos no ensino superior, os segmentos mais sociais mais abastados, para as demais classes, um ensino profissionalizante, para uso imediato no mercado de trabalho.

A construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, pela Prefeitura Municipal da capital paranaense começou a atuar na educação a partir de 1955, com a construção de prédios escolares que eram cedidos ao Governo Estadual, que se encarregava de sua administração e contratação de pessoal. A partir de 1963, de modo gradativo, assumiu o ensino da pré-escola até a 4ª série, o primeiro programa de ensino do município foi criado segundo Curitiba (2000), em 1968, pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), que fez um levantamento das principais prioridades a serem sanadas e um diagnóstico do ensino em Curitiba. O segundo plano educacional data de 1975, preconizando a LDB nº 5692/71, elaborado pela Diretoria de Educação, segundo Curitiba (2000, p. 4) previa um currículo e calendário unificados a toda rede de ensino, com a “aplicação de teste unificado para as séries atendidas”. O terceiro plano, criado em

1979, fez um levantamento da situação econômica, social e educacional da cidade de Curitiba, juntamente com o IPPUC.

Em 1983, como reflexo de um movimento nacional de defesa e expansão da escola pública e das classes populares, surge, na capital paranaense, o movimento “Política de Educação para a Escola Aberta”, que promovia a valorização do profissional da educação, da cultura popular da comunidade atendida, a eleição direta de diretores, busca pela melhoria do ensino e a aprovação em 1985 do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba (Lei nº 6761). Entre 1984-1988, houve inúmeras discussões a partir deste movimento da Escola Aberta, que resultou na elaboração do currículo básico de 1ª a 4ª séries, que foi expandido e reestruturado em 1991 até a 8ª série.

Como forma de garantir o acesso aos bens culturais e a permanência na escola, implantou-se em 1999, a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, que possibilitou “às equipes escolares reorganizarem a ação pedagógica e administrativa (Curitiba, 2000, p. 7)”.

Em 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou o Parecer nº 04/98, que determina à União a criar Diretrizes que visaram a orientar a educação básica e aos Estados e Municípios, a criarem propostas curriculares, que tenham como foco principal as determinações da LDB 9394/96. Com isso, o Conselho Estadual de Educação na deliberação nº 14/99, orienta que todos os municípios revejam suas propostas curriculares e pedagógicas.

Para isso, a Secretaria Municipal de Educação, promove a discussão de suas novas diretrizes, com a participação dos profissionais do ensino, alunos, pais e comunidade, discutindo diversos princípios norteadores da educação em Curitiba, podemos citar: “Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação pela Filosofia, Gestão Democrática do Processo Pedagógico”. Propondo também o ensino por ciclos de aprendizagem, que visa nortear a ação e o planejamento docente, tendo em vista a realidade e clientela atendida, todos os conteúdos contemplados nas propostas curriculares das diversas áreas do conhecimento, deverão ser abordados de forma integrada. A avaliação é tida como formativa “inserida na organização do ensino em ciclos de aprendizagem (Curitiba, 2000, p. 53)”.

Em 2005, iniciou-se a discussão sobre a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, contando com a participação de

diferentes profissionais do ensino, desde os atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil, CMEIS, os do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano. Discussões estas que possibilitaram a construção e a implantação das Diretrizes Curriculares do município que consolidou os princípios levantados no currículo em discussão (Curitiba, 2000). Na área de educação ambiental, os seguintes princípios, da sensibilização, compreensão, responsabilidade, cidadania. Na educação pela filosofia, o pensar e refletir. Na Gestão Democrática, a participação, formação para e da cidadania, desenvolvendo a cooperação, autonomia, valorização da cultura, respeito pela diversidade e a inclusão.

O Caderno Pedagógico de Alfabetização é redigido para organizar e subsidiar a prática pedagógica nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos. Sua estrutura está organizada em dez temas e cinco eixos: a escrita como representação, a relação fonema/grafema, normas linguísticas, que se subdivide em “direção da escrita, espaçamento entre as palavras e uso de letras maiúsculas e minúsculas”. O eixo organização textual, engloba a unidade temática, legibilidade e segmentação entre as palavras, sequência lógica e paragrafação. Agora o eixo da leitura, compreende os sinais de acentuação, sinais gráficos e de pontuação, além da articulação textual (vocabulário, concordância verbal e nominal). Estes temas e seus eixos são apresentados com seus respectivos objetivos, conteúdos, orientações metodológicas para o docente, encaminhamento metodológico, que englobam a oralidade, leitura, escrita, análise linguística, sugerindo atividades, formas de avaliação, materiais e reflexões para os docentes. A construção histórica deste e demais cadernos pedagógicos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, teve e têm como principal foco o auxílio docente na prática pedagógica, bem como atender as normativas do Ministério da Educação que implantou o EF de 9 anos.

Podemos afirmar, neste primeiro momento que o saber e a escola como um todo, apesar de ter uma origem histórico-social distinta da nossa, é atribuído à escola a função de ensinar, não de modo acrítico, desvinculado da realidade social de nossos alunos. E sim, trazendo está mesma realidade para a sala de aula, discutindo-a, valorizando os saberes de nossos alunos, levando-os a superarem a visão de senso-comum. Para daí sim, proporcionar uma mudança na sua realidade social. Mas para isso os professores, como agentes da educação e responsáveis



pelo ensino, superarem também a visão ingênua de ensino, que só veem a escola como mero lugar onde são repassados conhecimentos abstratos e que, muitas vezes distanciados do real.

Buscamos realizar uma breve análise sobre os elementos que compõem a constituição histórica da educação no Brasil, do processo de municipalização do ensino no país, de modo particular, no Paraná e em Curitiba, deste modo, podemos contextualizar o procedimento de construção das Diretrizes Curriculares e da elaboração do Caderno Pedagógico de Alfabetização, normatizados pela Secretaria Municipal de Educação, da capital paranaense.

#### **4. Discussão sobre o processo de Alfabetização/Letramento frente às Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e o Caderno Pedagógico de Alfabetização e sua relação com a aquisição com a linguagem escrita**

“Em seu sentido amplo entendemos educação como o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situado e de prática educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores étnicos e na preservação da vida (Curitiba, vol. 1, 2006, apresentação)”.

Antes de iniciarmos a discussão sobre os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, gostaríamos de explanar sobre as definições de alfabetização e letramento e suas implicações metodológicas.

No texto “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, presente no documento do MEC (2006), vem tratar sobre a forma como a criança se apropria da linguagem escrita ao chegar à escola. Os autores (MEC, 2006) afirmam que desde antes da entrada na instituição escolar, a criança tem contato com o universo escrito, sendo já capaz de fazer relação entre desenhos e o que eles significam, por exemplo, rotulo de algum produto, placa de trânsito, marca de roupa, logotipo de loja ou mercado. Assim, fazem inúmeras experiências do ler e escrever, o que contribuirá para a apropriação dita formal da leitura e escrita na escola, que terá o papel de ampliar este universo já conhecido pela criança.

Na instituição escolar, o aluno irá participar do processo de alfabetização e de letramento, mas o que seriam estes termos? O primeiro seria a apropriação gráfica de todos os processos necessários para ler e escrever corretamente, seguindo padrões socialmente aceitos, já o segundo seria o uso das habilidades adquiridas pela alfabetização. Todavia, estes dois processos apesar de serem distintos, devem acontecer concomitantemente.

Para isso, a escola deverá promover situações de leitura e escrita de forma significativa e com objetivos claros, a partir da realidade do educando, além de promover a interação entre as mais diversas áreas do conhecimento, uma autoavaliação do como e por que ler e escrever. Trabalhando com as mais variadas tipologias textuais, pois o aluno convive com ela em seu dia-a-dia, não cabendo à

escola restringir este universo textual. Já na metodologia utilizada em sala de aula, o professor promoverá situações diárias de leitura, seja lendo para os alunos ou eles lendo para a turma, livros interessantes, com conteúdo, promovendo debates e interpretações orais e escritas do texto lido.

Outra situação diz respeito à apropriação do sistema da escrita, que a criança deve compreender as relações entre a fala e a escrita, é através das atividades que, será possível entenderem este processo. Podendo o professor utilizar músicas, parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, adivinhações, estes jogos ajudam a entender o processo de formação da escrita, sendo valiosos na alfabetização.

Os autores concluem que “alfabetizar letrando” é um processo que deve estar em constante construção, pois a cada momento será preciso reavaliar nossa metodologia, para assim promover uma real alfabetização dos nossos alunos.

Em seu livro Foucambert (2008) apresenta diferentes etapas para a aprendizagem da leitura no início de seu livro.

Na Educação Infantil, que acontece antes dos seis anos, o sucesso é determinado por pré-requisitos, tais como: habilidades motoras e aquelas com a linguagem escrita. De modo que tudo o que promovido em sala provoque uma sensibilização do ambiente, com a utilização de livros e da contação de histórias por parte do professor e das crianças. Pois se acredita que nesta fase a criança mesmo com estímulos ainda não é capaz de aprender a ler, mas já pode ser estimulada e preparada para as séries seguintes.

A fase que atende crianças de seis anos possibilita a aprendizagem do ler e escrever, que é dita como codificação do oral. Todavia é necessário partir sempre do que a criança já sabe ou tem contato em seu meio social. Neste curso se pode dizer que há a passagem da leitura oral para a silenciosa, necessária para entender o pensamento, que não dispõe de nenhuma estratégia pedagógica e possibilita a incitação da leitura com qualidade.

A leitura, segundo Foucambert (2008, p. 32) pode ser considerada aquela que afirma que transforma os signos escritos em orais, de modo que se extraia daí uma significação.

Uma das inúmeras concepções de leitura e escrita em voga atualmente, diz que é uma correlação entre fonema e grafema, bastando relacioná-las para termos a

leitura e a escrita, já que a leitura seria apenas a correspondência da oralização entre fonema e grafema.

Esta visão possui uma conotação perigosa e equivocada, porque todos nós aprendemos a falar, falando, a aprendizagem depende simplesmente das nossas relações sócio históricas, não sendo pré-determinada pela escola. No entanto, a aprendizagem da língua escrita, segundo Foucambert apresenta três concepções de leitura. Na primeira, o ato de ler é dar significado a escrita, tornando-a uma fala interior e exterior. Na segunda, a partir do momento que os alunos já possuem a capacidade de ler e escrever, o professor necessita estimulá-los a explorarem novos e diferentes textos e gêneros textuais. Agora na terceira, a chamada fase da oralização permitiria um reconhecimento da palavra impressa e, portanto, identificá-la durante a leitura. Mas este ato, segundo o autor, somente é possível quando há um reconhecimento pela memória visual e, para ele, não é uma forma de leitura eficaz e significativa.

Foucambert apresenta um esquema, transcrito abaixo sobre o que seria aprender a ler e saber escrever.

Aprender a ler seria transcodificar a linguagem oral em escrita, de forma que, o saber ler é tomar a linguagem escrita atribuindo-lhe um significado.

Foucambert (2008) apresenta no capítulo “Aprendizagem - aprendizagens e ensino”, a confusão existente entre ensino e aprendizagem, de forma que haveria alguém que ensina, repassa um saber e alguém que irá aprender. Assim, o que não sabe, adquire um saber do saber-fazer.

No entanto, ao tomar o ensino-aprendizagem sob este aspecto somente, possibilitará uma aprendizagem fragmentada, que não leva em conta o que a criança já sabe.

O aprendizado inicia-se quando se propõem atividades ou conteúdos que busquem transformar um comportamento, provoquem desequilíbrios, como propõe Piaget em suas teorias sobre assimilação, é aquilo que a criança não sabe ou tem ideias equivocadas, promovendo desequilíbrio, confronto e a acomodação, incorporação do novo saber, sem refutar o anterior.

Desta forma, Foucambert (2008) aponta a inutilidade do ensino como mera transmissão de conhecimento, comportamentos previamente estabelecidos socialmente.

Não existindo, portanto, um modelo pré-definido de como ensinar e aprender, mas sim, diferentes maneiras de propiciar uma aprendizagem realmente eficaz, que possibilite, além da aquisição de novos saberes, uma mudança de comportamento, que seja resultado de reflexão segura e madura e não de algo imposto. Cabendo à escola discutir, analisar estes comportamentos socialmente aceitos, além de possibilitar à criança a aprendizagem de saberes historicamente construído, trazendo para sala de aula conhecimentos que ela adquiriu no seu meio, levando-a a aprender os saberes científicos, sem, no entanto, menosprezar os primeiros.

Foucambert (2008) aponta algumas características de aprendizagem: não se pode precisar uma origem histórica, pois o ser humano, desde sua origem, está em constante aprendizagem, em interação com o meio e com os outros. A aprendizagem é um processo contínuo e ininterrupto, sempre atendendo as necessidades do grupo social, sendo que a aprendizagem evolui de acordo com as experiências anteriores, buscando um equilíbrio entre necessidade imediata e ele a si mesmo como indivíduo.

Esta aprendizagem não se dá de forma isolada e individual, porque é necessário o outro, para promover um aprendizado que o faça crescer tanto como indivíduo quanto nas minhas relações sociais. O aprendizado por ser considerado um processo único, individual, depende da minha relação com o conhecimento e das experiências anteriores.

O ensino pode ser definido como toda ação pedagógica que propõe promover a aprendizagem e estabelecer comportamentos. Ações estas que independem da escola, como instituição promotora da aprendizagem, assim a criança inserida num contexto histórico-social, encontra-se em constante aprendizagem, de modo interno, já o ensino é algo que possui uma ação externa, que tende a acabar conforme o processo aconteça. Agora a aprendizagem tende a evoluir, conforme as necessidades apareçam.

Ao negar estas características tão distintas de ensino e aprendizagem, caímos num contexto que promove a desigualdade e a ausência de situações de aprendizagem na escola. Desta forma a instituição de ensino, apenas reproduzirá a desigualdade socialmente estabelecida e aceita como se a principal causa do fracasso escola fosse o meio da qual a criança provém. Tirando assim, sua principal função de promover e dar acesso aos bens culturais acumulados historicamente, possibilitando uma real aprendizagem.

Para isso o professor poderá intervir nesta realidade, podendo pensar sobre três formas de intervenção, segundo Foucambert: oferecer informações e saberes até então desconhecidos, levando o aluno a perceber sua importância social e assim se tornará um novo objeto de conhecimentos. Atividades de sistematização promoveriam diversas situações onde podem ser aplicados estes novos, tirando possíveis questionamentos e uma reflexão sobre a utilização deste saber na vida prática.

Para este autor este tipos de atividades não são as mais eficazes quando se quer avaliar a aprendizagem dos alunos e sim, para verificar sua aprendizagem, o que eles já sabem ou aquilo que não entenderam ainda, como que uma orientação para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Nas solicitações de ativação de conduta, levaria a criança a perceber e avaliar seu próprio comportamento e o dos outros.

No entanto, as intervenções deverão acontecer quando os alunos necessitarem de ajuda.

Tendo isto em mente, a pedagogia deveria promover ações que possibilitem uma evolução da aprendizagem e não apenas um repasse de conhecimentos, dando sentido e significado ao que ela aprende.

Foucambert (2008), no capítulo “O que é ler?”, apresenta que ler é o conjunto de relações que fazem os olhos se movam na página, fazendo perceber os significados dos inúmeros signos impressos, dando-lhes sentido e significado, dependendo da situação exigida no momento e daquilo a ser extraído do texto em questão. Sem isso a leitura, perde seu sentido e significado que lhe são essenciais: informar.

Todos os métodos de ensino-aprendizagem da leitura têm como proposta mostrar certo “saber-fazer”, que mostra como ler e de que forma ler.

Segundo este método, ler seria mudar o signo escrito para oral, contudo, para o autor, é a capacidade de percepção do todo, na medida em que os olhos “correm” pela página, é possível compreender o significado do texto. Para Foucambert (2008, p. 66) “a leitura não pode ser uma transcodificação, a passagem de um código escrito a um oral, portadores de significado (...)”. Isto acontece porque, a leitura é um simbolismo direto, pois ao ir tomamos contato com a mensagem tratada no texto.

Ao lermos, nossos olhos transcrevem o código escrito em linguagem decodificada em nosso pensamento, desta forma é chamada de fala interior, está

fala tratada por Foucambert (2008, p. 68-9), é o “(...) resultado da decodificação fonética da escrita (...)”, é ela que permite que compreendamos o sentido e o significado do texto lido, “(...) uma é consequência da outra (...)”. Já o deciframento é apenas a transposição de fonemas em grafemas ou vice-versa, mas quando a criança se depara com uma palavra desconhecida, tenta imediatamente associá-la com outras que conhece, buscando seu significado ou então busca decifra-la para melhor compreendê-la. Neste caso o deciframento vem para possibilitar que o aluno entenda o texto e o contexto da informação presente num livro ou história.

Todavia, este exercício de deciframento, quando a criança não possui uma experiência de letramento consistente anterior ao escolar ou ele é insuficiente, pode ser causa do fracasso escolar, porque é necessário, segundo Foucambert (2008, p. 73) para se ler um texto e decifrar palavras desconhecidas “(...) é necessário saber ler ou saber de que palavra s trata (...)”. Pois é preciso ter uma experiência anterior no campo da leitura e escrita, algo que uma criança de seis anos ainda está adquirindo na escola e no seu contexto social, quando este oferece condições. Porque ler é compreender e dar sentido e significado ao que é lido, no entanto, a oralização na escola acaba admitindo que dê maior ênfase na capacidade de falar bem. Sendo isto resultado da própria história da humanidade, cuja capacidade de falar precedeu a linguagem escrita, sendo que e a criança compreende primeira a fala e depois a escrita, desta forma o deciframento possibilitaria uma melhor compreensão do texto escrito. Contudo, esta visão se mostra equivocada, pois o vocabulário de uma criança de seis anos é bastante restrito ainda, para possibilitar um deciframento eficaz. Sendo que o principal papel do professor, neste período é possibilitar o desequilíbrio com o uso de palavras, expressões, textos até então desconhecidos do vocabulário infantil.

Mas para que seja possível tanto a leitura quanto o deciframento, é preciso haver uma identificação e uma antecipação do que será lido. No caso da identificação, o leitor ao ler um texto, faz associações do que lê e o que já leu. Já a antecipação seria um pré-julgamento, a partir de uma palavra ou de um conjunto de palavras, que visa um esclarecimento anterior do que está registrada em uma página e o que será lido, compreendido pelo leitor.

Entretanto existem duas vias para o entendimento da leitura: a oralidade e a escrita. Enquanto a oralidade se encontra ligada ao vocabulário, sem regras e normas de pronúncia, a escrita possui restritas regras que são necessárias, devido

seu caráter atemporal, porque um texto discutido numa escola hoje pode ter ser escrito há séculos atrás.

Para Foucambert (2008, p. 68) é um erro grave tentar associar estas duas vias, tendo como guia principal a oralidade para ensinar a escrita, para ele um acontecem de forma paralela com o outro. “(...) Os dois sistemas se comunicam entre si no nível da língua, e aquilo que é adquirido de um lado se transfere a outro; a experiência linguística da oralidade constitui uma ajuda para adquirir a experiência linguística da escrita (...)”.

Por esta razão, a principal preocupação dos pedagogos necessitaria estar voltada para a substituição de um sistema que privilegia um ou outro, quando na verdade, acontecem concomitantemente, não haveria a tradicional separação entre textos considerados fáceis e ou difíceis, porque a leitura se tornaria uma equilíbrio entre o que é possível antever no texto, as palavras menos comuns, que servem para possibilitar um crescimento em nosso vocabulário e as mais comuns, que não possibilitam tal situação. Mas será uma tomada como parâmetro para está classificação de textos, a experiência do leitor.

Contudo, o que vemos na escola é a supervalorização da leitura em voz alta, que serviria apenas para a verificação da entonação da voz e do ritmo, do que se houve realmente um entendimento da mensagem do texto. Para que depois disso, o aluno ao interiorizar a fala decifrada, faça uma leitura silenciosa, mas a leitura pressupõe um domínio muito maior de entendimento, porque ler é tomar para si informações de alguém, atribuindo-lhe novos significados, dependendo do contexto à qual estejamos inseridos.

No entanto, na escola os alunos terão contato com crianças mais novas ou mais velhas, o que contribuirá ricamente em seu desenvolvimento e aprendizado escolar.

Foucambert (2008) salienta que, se a criança não estiver preparada, com certo desenvolvimento intelectual, ela não ira aprender a ler. Desta forma, o docente perdera tempo e não fará o que for realmente importante, será também, um desgaste inútil para o aluno, que tomara a leitura como um fardo desagradável e criara na sala um clima de competitividade, de segregação por parte dos próprios alunos.

Para que este processo de aquisição da leitura seja realmente proveitoso, o docente pode promover uma socialização de saberes e de experiências, buscando



um “(...) desenvolvimento da função simbólica (Foucambert 2008, p. 87)”, criando e trocando símbolos, recontar histórias, além disso, promovendo um desenvolvimento da percepção do ambiente, seus sons, espaços, tempos (ontem, hoje, amanhã). Assim com o desenvolvimento dessas aprendizagens prévias, a criança conseguirá aprender melhor, com qualidade, nas demais séries escolares.

No entanto, para que este processo assim aconteça, muitos acreditam que seja necessária uma aprendizagem precoce, isso acontece devido o grande alarme dado pela sociedade dos problemas relacionados com a leitura e do analfabetismo funcional. Contudo, estes problemas são decorrentes da concepção de leitura, cujo cerne se encontra na transposição fonética da fala sendo transcrita para a linguagem escrita.

Foucambert (2008, p. 91) afirma, no entanto, que a aprendizagem da leitura acontece independentemente do ensino, começando bem antes da criança entrar na escola. Neste caso o que vem sendo discutido é o momento exato que determina quando a criança se encontra pronta para aprender, o que é um grave erro, segundo o autor, porque o ensino da leitura inicia-se antes do ingresso numa instituição de ensino. O que é determinante neste assunto é o nível de desenvolvimento do aluno em certa fase escolar e de como a escola passa a estimular com exercícios e experiências, criando assim uma “(...) zona de amadurecimento possível (...)”. Ou seja, mesmo antes dela demonstrar que já é capaz de realizar determinada atividade, como por exemplo, ler ou falar, ela já se apropria de condições de aprendizagem, para que isso seja possível, quando alcançar seu nível de desenvolvimento necessário.

Oliveira (1993) aponta o papel do professor em sala de aula, segundo pesquisas de Piaget e Vygotsky, que toda criança está aberta para aprender, no entanto, é preciso respeitar o seu ritmo e sua maturação para realizar aquilo que lhe é exigido. De nada adiantaria querer ensinar uma criança de três anos a amarrar sapatos, se não estiver preparada para isso, mas no momento certo, com certeza ela conseguirá.

Cabe à escola proporcionar situações de aprendizado e de superação de dificuldades que os alunos apresentarem durante o processo pedagógico, tomando como início do processo de intervenção aquilo que o aluno já sabe fazer sem ajuda, chamado por Vygotsky de zona de desenvolvimento real. Durante as aulas o professor ao planejar suas aulas deverá ter em vista, os objetivos de forma clara e

de acordo com a faixa etária da turma atendida, criando estratégias para melhor aprendizado dos conteúdos, até então desconhecidos pelos alunos, chamado de zona de desenvolvimento potencial. Já a zona proximal, aquilo que o aluno sabe fazer com a ajuda de outra pessoa mais velha ou experiente, acontecerá quando o docente promover atividades desafiadoras, que faça com que os alunos vão além daquilo imaginado anteriormente.

Durante este processo, o professor é um mediador entre o saber e a criança, entre aquilo que ela traz de seu meio social e o que pode descobrir, aprendendo os conteúdos e saberes ditos como científicos.

Da mesma forma se pode afirmar que, segundo Foucambert, a aprendizagem da leitura e da escrita acontece antes do ingresso da criança na escola, através da leitura de embalagens, letreiros, propagandas, produtos vistos e analisados pela discriminação visual, numa chamada pelo autor de “leitura ideo-visual”. E essa aprendizagem poderia acontecer fora da escola porque é um fenômeno social, como a fala, este tipo de aprendizagem se dá de forma espontânea e, dependendo dos estímulos recebidos, de modo precoce.

Contudo, isto não teria nenhum empecilho se todas as crianças tivessem as mesmas condições e estímulos à escrita e a leitura, como fenômeno social. Porque se na sua realidade, os pais não leem ou leem mal, não há leitura, nem contato com materiais escritos, certamente o aluno terá que buscar outras formas de valorar a leitura e a escrita, cabendo à escola, possibilitar estas situações. Se a escola não criar condições para este contato, torna-se conivente com o fracasso escolar e com o grande número de analfabetos e com os analfabetos funcionais em nossa sociedade.

Para evitar está tragédia anunciada, cabe à escola, estimular e criar, desde a tenra idade, situações de apropriação da leitura, deixando de valorizar um pouco, apenas a comunicação oral. Fazendo com que o aluno vivencie situações e os diversos usos e formas de utilização, de modo que, o ler e o escrever seja importante.

Jean Foucambert (2006) sugere para se criar um ambiente estimulante na escola, diversas atividades, que propiciam a estimulação da aprendizagem da leitura.

Dentre elas citamos o cantinho da biblioteca, onde os alunos teriam contato e acesso a livros e outros materiais escritos, promovendo um debate entre estas informações.

Outra situação de estimulação, diz respeito à evocação da memória coletiva, de modo que o docente, ao contar histórias ou fatos cotidianos, faça uma retomada do assunto lido e discutido, sempre que for necessário. Podendo solicitar que elas escrevam e depois leiam o que foi debatido ou recontem a história. Neste caso, o professor exporá esses trabalhos e tentativas de escrita na sala, o que tornará uma importante fonte de pesquisa sobre a escrita correta de determinada palavra, quando for preciso.

Além disso, o docente pode identificar materiais de uso frequente por ele ou pelos alunos na sala, criando símbolos para determinar alguma ação, por exemplo, uma mãozinha verde, indicando o horário onde é permitido ir ao banheiro. Sempre tendo a preocupação de incluir a criança, seja ela do Maternal ou das demais séries, em atividades significativas, respeitando seu ritmo e/ou nível de desenvolvimento, criando situações para seu avanço e superação de possíveis dificuldades, sempre tendo como guia, seu meio social, sem, no entanto, se limitar a ele. Ao estimular a leitura e a escrita, estaremos superando situações sociais onde não era possível este estímulo e, fará com que a criança perceba sua importância e necessidade de continuar estudando. O que é considerado o principal fator de desigualdade na escola entre as classes mais populares e as demais.

Foucambert (2008, p. 105) salienta que é difícil determinar o que uma criança aprende em cada faixa etária, pois apresentam um ritmo de aprendizagem diferente, necessitando de diversas intervenções, dependendo de suas dificuldades. Por isso, não é possível determinar que a aprendizagem da leitura comece e termine, seguindo um critério rígido, porque dependendo do nível de aprendizagem e maturação do aluno, sendo plausível abandonar avaliações somativas durante este período.

Este será caracterizado pela evolução da compreensão da função da leitura, aos cinco anos, o aluno a utilizara de uma forma, geralmente com a ajuda do professor, já aos 8 anos, terá certa autonomia neste processo, desempenhando outras atividades.

Isso porque durante esse período sua relação com a leitura se tornara cada vez mais complexa, de forma que o fonema se mostrará como um elemento apenas. Fazendo com que, a criança aprenda e enriqueça seu vocabulário, chamado por

Foucambert (2008, p. 107) de “curpus estruturado”, que consiste em relacionar a aprendizagem de algo novo com as anteriores. Sem confundir, contudo, a aprendizagem qualitativa com o deciframento, que visa apenas à identificação de fonemas e grafemas, não podendo ser caracterizado como leitura está identificação.

A criança só ira ler um vocábulo quando perceber sua forma e for capaz de, além de ler, entender seu significado.

No início da história da educação, era considerado ser necessário 3 anos para que a criança começasse a ler, porque primeiramente apresentavam-se as letras, num segundo ano, as sílabas no último ano, finalmente, as palavras e frases. Atualmente considera-se necessário um ano, desta forma o deciframento e a segregação entre sílabas, a leitura se torna deficitária, porque segundo Foucambert o deciframento e a leitura acontecem de forma simultânea.

Já para aqueles alunos, que vivem em situação onde é estimulado a leitura e seu uso, segundo Foucambert, não terá problemas em dominar o mecanismo para ler. Todavia aqueles que não o possuem estas condições, poderão desenvolver problemas relacionados com a dislexia, por não serem capazes de distinguir o som e a forma escrita. O dislético não é um leitor e sim, um decifrador da linguagem escrita, provocado principalmente pelo ensino deficitário oferecido pelo método do deciframento.

Todavia, independentemente do problema apresentado pela criança, ela pode sim progredir no processo de aquisição da leitura, se for proposto exercícios, situações de leitura, cuja intervenção pode contribuir ou ser mais um obstáculo, neste processo. Mas isso é algo que necessita ser alcançado tanto pelo aluno, quanto oferecido pela escola.

Sendo que está dimensão possui, segundo o autor, dois planos de ação, o funcional e o técnico. No primeiro, a criança perceberia a função de comunicação da escrita e seu caráter histórico, porque o que lemos hoje pode ter sido produzido há anos atrás. Compreendendo assim, o mecanismo social da leitura ao longo de sua vida escolar.

No plano técnico, a função da leitura se daria pela acumulação de palavras reconhecidas pela criança, sendo a principal preocupação para isso, seria o crescimento no número de oportunidades na vida deste aluno, onde será exigida a leitura e a escrita, seja através de brincadeiras, jogos, manipulação de materiais escritos.

Desta forma, o vocabulário escrito aumentaria, à medida que, ao aprender palavras novas seja possível correlacioná-las, tornando-as significativas. Podendo com elas estabelecer relações, trocas utilizando o deciframento para verificar estas relações. Possibilitando assim, que o aluno tenha domínio autônomo da escrita.

Contudo, é necessário, conforme já mencionado, criar situações reais de leitura e escrita, de forma natural, mostrando as funções destas modalidades. Assim o professor, precisara conceber projetos que integrem estas áreas, levando a criança a perceber sua importância em sua vida social, sua relação com as demais áreas do conhecimento.

Para possibilitar estas relações, o autor propõe situações e formas de organizar o ambiente escolar, de forma a criar situações de leitura e escrita: no cantinho de leitura, o aluno poderia ler com a ajuda de um adulto ou sozinho, livros, jornais, contarem histórias, atos. Neste caso seriam dispostos diversos livros, sendo alguns do conhecimento do aluno, para serem recontados, discutidos.

Outra forma seria a organização da sala ou de materiais em caixas, envelopes, de modo que, a linguagem esteja o tempo todo sendo exigida para a identificação de anteriores de uso comum. Criando também um fichário, onde serão correlacionados objetos desenhados e suas formas escritas, pedindo que, as crianças criem pequenas frases com este material. Este recurso será precioso durante a escrita, se surgir alguma dúvida, o aluno poderá recorrer ao fichário. Talvez o único empecilho deste recurso seja a classificação das fichas em categorias, que precisara ser discutida com os alunos, podendo criar situações de reclassificação.

Foucambert (2008) afirma que em ambas estas situações a escrita possui um caráter funcional, que visa à memorização como mecanismo servindo para guardar fatos, experiências marcantes, desempenhando por sua vez, um papel importante nas atitudes desta criança, criando regras, tendo como principal preocupação o estabelecimento de situações reais de aprendizagem.

A leitura desempenha papel muito relevante na vida de uma criança, antes mesmo dela saber ler e escrever corretamente; pois aos três ou quatro anos, ela busca imitar a escrita e a leitura de um adulto, mas no contexto de sala de aula, a letra a ser utilizada, é a de imprensa.

Uma última situação funcional da escrita apresentada pelo autor, diz respeito ao jogo, que constantemente invoca a leitura e a releitura de instruções, regras,

podendo também, ser utilizada a escrita para a criação de novas regras e procedimentos de jogo.

Mas com tudo isso, se faz pertinente a seguinte pergunta: como conduzir o aluno a alfabetização? Para isso é necessário promover o estudo de um texto até então desconhecido pelos alunos, dando-lhe significação e sentido, mas isso será alcançado por cada aluno, de forma particular, única. Cabendo ao docente, conduzir questões sobre o que trata o texto, o porquê dessa forma, de seu gênero, de forma a ampliar as informações recebidas pelos alunos.

Essas atividades se darão de modo individual, para que ao final, sejam postas à apreciação do grupo. Assim os ajudará a aprenderem a ler por meio de estratégias que busquem a compreensão do texto.

O professor poderá criar atividades para a sistematização de informações desconhecidas, podendo fazer uso do fichário, para as palavras desconhecidas e expor as informações aprendidas e debatidas. Promovendo uma constante reestruturação do que foi anteriormente apreendido.

Para estas sistematizações de leitura, o professor poderá expor durante certo período, o texto estudado e o produzido pelos alunos, a partir das discussões, em sala de aula. Depois se retira este texto, fazendo diversos questionamentos sobre sua estrutura, assim os alunos perceberão novos elementos.

As atividades deverão, na medida do possível, serem feitas em pequenos grupos, de modo a promover o confronto de ideias, o exercício da justificação de um ponto de vista, além do respeito pela opinião do outro. Assim o aluno poderá conceber uma melhor tomada de “consciência e favorecer a auto regulação (Foucambert, 2008, p. 124)”.

Destas atividades, o autor apresenta outra que diz respeito ao uso de frases significativas e de interesse dos alunos, de forma que são explorados os elementos sintáticos da língua, como: plural, singular, gênero, tempo verbal, etc.

No início o professor apresenta a frase por um período relativamente longo, nas frases seguintes num período mais curto, solicitando que as crianças lembrem-se do que acabaram de ler, façam desenhos sobre a frase, façam as ações expostas na frase.

De modo que ao longo dos estudos, sejam introduzidas estruturas mais complexas, o autor salienta que este tipo de exercícios são momentos de estruturação e não de aprendizagem, sendo considerados apenas auxiliares

eficazes, cabendo ao professor criar situações significativas para que o aluno aprenda.

O autor apresenta atividades que visam à intuição da língua e a antecipação: etiquetas com frases com diversas palavras a serem usadas, de forma que será discutida como se inicia uma frase, o que precisa ter como terminar, etc. Estes exercícios poderão ser realizados em pequenos grupos. Com exercícios onde são utilizados textos, onde são tiradas todas as ocorrências de uma mesma palavra, promovendo uma discussão sobre que palavras poderiam preencher estas lacunas, estes debates se feitos em pequenos grupos poderão proporcionar atividades significativas e que realmente visem à aprendizagem.

Também poderá ser proposta a escrita de diversas palavras, como os alunos sabem escrever, criando um conjunto de possibilidades, que serão discutidas e analisadas pela leitura. Assim, a criança fará correlações que serão testadas por intervenções que contribuirão para a aprendizagem da língua escrita, para grafar “o sentido”, apresentado como a escrita de palavras conhecidas, discutindo a forma de grafar as desconhecidas.

As palavras depois de sistematizadas comporão o fichário, enriquecendo-o.

Contudo, estas propostas sozinhas não contribuirão por si só, a leitura da criança, serve para contribuir para a aquisição do que é ler. Todavia, o ambiente precisara favorecer o desenvolvimento destas atividades e assim, o aprendizado, durante está fase dos cinco aos oito anos.

Foucambert apresenta comportamentos que podem ser considerados de um leitor, antes mesmo de aprender a ler, pois a criança vivência a leitura em todos os momentos de sua vida social, tendo contato com diversas tipologias textuais e com isso, sofrem os efeitos: ao ouvir são instigadas a discutir, narrar, levantar hipóteses. Desta forma, será ampliado seu vocabulário, à medida que, tomarem contato com diversos textos.

Mas o discente aprenderá segundo sua capacidade, de acordo com sua idade, cabendo ao professor ampliar sempre estes aspectos aqui apresentados. Fazendo com que a criança tenha cada vez mais vontade de aprender.

Para despertar está vontade de aprender, o professor pode dispor de materiais e de varias formas de abordar o tema, dependendo dos seus objetivos, conteúdos, o docente não teve ter medo de inovar em sua prática.

Ao se buscar uma nova prática para o ensino da leitura, o docente não pode abrir mão da realidade da criança. Pois o ler, segundo o autor, é um ato indissociado da vida cotidiana. Para isso, é preciso inovar, para que todos seus alunos consigam aprender e não ter mais a concepção de que a leitura é apenas destinada a alguns.

Ao longo de sua história, a leitura englobou e difundiu diversas informações através de inúmeros gêneros textuais, que estão presentes na vida social como um todo, sendo papel da escola proporcionar o contato com estes gêneros.

O lugar que pode ser considerado privilegiado para este contato é a biblioteca, onde as crianças e, por que não, toda a equipe escolar, a comunidade em geral, pode adquirir conhecimento e informações diversas.

Ao proceder assim, conclui Foucambert (2008, p. 167), o professor verá no livro didático, apenas um apoio ao seu trabalho pedagógico, “(...) uma intervenção de ensino (...)”.

No entanto, a prática educativa também precisa ser modificada, porque a educação não é neutra, sendo resultado apenas do reflexo de uma concepção de sociedade e de homem.

O autor é bastante enfático, quando diz que a escola não mudará, se não buscar a mudança em sua concepção, principalmente com relação à leitura, de forma que é através dela que estamos inseridos no contexto social e somos valorizados por ele.

Lemle (2006) apresenta alguns esclarecimentos sobre alfabetização, letra, som, variantes de pronúncia e a diferença entre língua oral e escrita. Pois, o desempenho da criança durante o processo de alfabetização é ponto crucial para o sucesso escolar, por esta razão muitos professores têm o receio de ter alunos nesta fase escolar. No entanto, esse temor pode ser revertido se o professor conhecer as etapas e os aspectos dessa fase.

Para isso é preciso ter diversos instrumentos, entre eles está o conhecimento básico de letras e sons, sobre a língua escrita, além da confiança nas crianças, ser criativo, ter iniciativa, não levando em conta às condições materiais às quais se encontra a escola e a distribuição de renda. Para que desta maneira, possa promover uma real mudança na sociedade onde esta inserida a escola.

Segundo Faraco (1991) nos últimos cinquenta anos, a clientela das escolas era diferente da de hoje, no sentido que, muitas crianças chegam à escola sem nunca terem contato significativo com a escrita. Desta forma cabe ao professor



alfabetizador, possibilitar este contato com o mundo da escrita, tendo, no entanto, tendo uma visão abrangente da questão.

Para que o processo de alfabetização seja um sucesso, Lemle apresenta algumas capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças: a primeira delas seria dar sentido aos riscos observados numa página, mostrando que são “símbolos da fala (2006, p. 7)”, mas é preciso entender o que é um símbolo, que se trata de uma representação, podendo não ter relação com o objeto real ou poderá ter dois significados a mesma representação. Se a criança não entender esse processo terá dificuldade em aprender a ler.

A ideia de símbolo na escrita é discutida de forma mais clara por Vygotsky (2007) que aponta que a escrita representa um simbolismo de 2ª ordem, que gradualmente, torna-se um simbolismo direto, porque a escrita representa a fala, que pode ser representada através da forma gráfica. No entanto, esta forma gráfica está intimamente ligada ao objeto e a fala que o principiou, que motivou para a escrita, pois ao escrever podemos imediatamente nos remeter concomitantemente ao objeto e a fala.

Porque o simbolismo de 1ª ordem está ligado ao objeto, já a fala aliada ao gesto. Por exemplo: ao falarmos a palavra mesa, objeto direto, nos remete imediatamente ao objeto real: mesa.

Já o simbolismo de 2ª ordem, é necessário fazermos algumas combinações mentais entre o objeto direto, a ideia que o representa e sua respectiva forma escrita, por esta razão, este simbolismo é uma representação da representação de um objeto que já existe.

O simbolismo direto, é a forma escrita, é a palavra, que internalizou a fala, de forma que o indivíduo não mais necessite recorrer aos simbolismos nem de 1ª ou de 2ª ordem para escrever determinada palavra, para poder, assim, representar graficamente um objeto, através da escrita.

A segunda capacidade, apontada por Lemle (2006), diz respeito à forma discriminativa com que a criança deve perceber e entender a formação das letras do alfabeto, diferenciando letras com formatos semelhantes ou parecidos. Sem isso terá dificuldades em ler.

A terceira capacidade é a percepção aditiva dos sons das letras, formadas pelos sons da fala, que originarão a escrita correta das palavras, assim a criança perceberia a formação das palavras através dos fonemas.

Lemle (2006, p. 14) apresenta que a melhor definição de palavras seja o casamento do “som e do sentido dado pelo nosso pensamento à linguagem, quando queremos expressar algo”. Eis então a 4ª capacidade que o alfabetizando precisa dominar, no universo da linguagem escrita. Ou seja, representar corretamente os sons das palavras que representam o objeto real, que por sua vez é representado na forma escrita com as letras.

Essa capacidade está ligada a “dois níveis de representação simbólica: a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras” (Lemle, 2006, p. 12).

Desta relação vem um impasse: ensinar palavras que façam relação só com o vocabulário do aluno ou todas, independentemente desta relação, mas, apesar disto o aluno reconheceria sentenças, eis o 5º problema de quem está em processo de alfabetização: formação de frases.

No entanto, Faraco (1991) apresenta que a melhor maneira da criança que nunca frequentou uma sala de aula possa entender o mecanismo da escrita, é apontar as diferenças entre a linguagem escrita e a oral, pois a linguagem possui essas duas dimensões.

A linguagem oral está presente em todas as sociedades, o que não acontece com a escrita, restrita a alguns grupos sociais. Por esta razão pode-se questionar o porquê de algumas sociedades possuírem e outras não.

Esta resposta se encontra ligada à origem das duas linguagens, pois a da oral esta perdida no tempo, não sendo possível precisar sua origem histórico-social. Já a da escrita, temos como precisar, seu surgimento remonta há cinco mil anos atrás, no Oriente Próximo, sendo resultado da complexidade social que se instalou, com o desenvolvimento das atividades econômicas. Desta forma, a escrita foi promotora e facilitadora do surgimento e crescimento do comércio.

Surgiu também pela necessidade de transcrever, representar a linguagem oral, trazendo como consequência a possibilidade de estocar saber, de registrá-lo e com isso, de transmiti-lo às gerações mais novas e também a “sofisticação no trabalho de conhecimento do mundo”, podendo elaborar e reelaborar o conhecimento que já esteja escrito.

Situação esta que é impossível acontecer com a linguagem oral, por ter uma possibilidade de memória muito reduzida, o que já não acontece com a escrita.

Citando Faraco (1991), pode-se dizer que “com isso o saber da humanidade adquiriu dimensões cada vez mais sofisticada”, ou seja, tornou-se uma atividade vital na vida das pessoas, desenvolvendo também uma atividade mental mais elaborada, por ser uma extensão maior da memória. Possibilita uma reflexão abstrata do mundo ao redor, além de registrar o saber, possibilitar o desenvolvimento da própria humanidade, por esta razão acabou sendo supervalorizada pela sociedade.

Outra preocupação apresentada por Lemle (2006) diz respeito ao ensino e aprendizagem destas capacidades, pois além de superá-las, o aluno deve compreender como funciona o sistema de escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo, facilitando assim a futura leitura de um texto.

O domínio destas capacidades pode acontecer espontaneamente ou ser estimuladas para que aconteçam.

Estas capacidades podem e deve ser estimulada com o uso, na pré-escola de lápis, papel, massinha de modelar, peças de encaixe, entre outros, favorecendo o processo de representação.

Lemle aponta sugestões para que a criança supere e desenvolva as cinco capacidades necessárias:

No problema de simbolização (1º), podem ser trabalhados diversos símbolos utilizados no cotidiano do aluno.

No segundo problema, das formas das letras, atividades que mostrem diversas formas de traços e linhas utilizados convencionalmente, não do modo como eram feito tradicionalmente, e sim, utilizando-a de forma contextualizada.

O terceiro seria superado ao escrever listas de palavras com sons iguais ou parecidos auditivamente, mas escritos de forma diferente, além da brincadeira do telefone sem fio e da imitação de sotaques.

Já para a 4ª capacidade, dar nomes aos objetos do cotidiano escolar ou pessoal, partes do corpo, palavras de uso comum socialmente, mostrando o uso destas palavras em frases pequenas.

Finalmente na quinta capacidade, é sugerida a escrita de pequenos textos, brincar de ler parlendas, músicas, palavras da cultura local (provérbios, ditados), dando assim sentido à leitura.

Sem, entretanto, segundo Faraco (1991), tomar o ensino destas capacidades como algo rígido, pois os alunos acabam confundindo as duas formas de linguagem,

a oral e a escrita. Tal fato provocou inúmeros debates na tentativa de unificar a língua portuguesa, mas, é preciso unificar não as duas formas de linguagem, mas somente a escrita, pois a primeira, diz respeito aos dialetos comuns na região onde se vive. Porque a escrita está e esteve controlada por aqueles que detêm o saber social.

Para este caso, Faraco aponta um exemplo: no Egito Antigo quem detinha, conservava e desenvolvia a linguagem escrita, era somente os sacerdotes, à qual não era destinado para todos, somente a uma classe específica.

A preocupação de ensinar a todos surgiu somente no século XX, antes disso, só a elite detinha este saber.

Contudo, isso só foi possível pelo desenvolvimento do Capitalismo, mais precisamente na Revolução Francesa.

Este fato fez com que algumas sociedades, conseguissem com que toda sua população tivesse acesso à linguagem gráfica como um todo, desde sua manipulação, reconhecimento, até o controle. No entanto, isto não quer dizer que todos tiveram acesso à cultura escrita, sendo que está também não foi totalmente democratizada, nem há interesse para tanto.

Todavia, a principal dificuldade da criança aprender a ler e escrever se encontra segundo Miriam Lemle (2006), na própria particularidade da língua, pois como cada signo representar um som, o aluno pode perceber a relação mais rapidamente ou não.

No entanto, ainda segundo a autora, o caminho a ser percorrido pelo aluno é longo, pois se deparara sobre um dilema, as relações existentes entre sons e letras, que não necessariamente seguem uma relação dita como monogâmica, uma letra, por um som, podendo haver outras relações.

Numa primeira relação chamada de biunívoca, cada letra terá um mesmo som na escrita da palavra, exemplo nas palavras mala, mola. Há ainda a relação um para mais de um, dependendo da posição da letra na palavra, chamada de relação cruzada, exemplo nas palavras mesa, casa. E também a arbitrária, mesmo som para letras diferentes na mesma posição, exemplo sapo, casar, mesas.

Devido estas relações, a autora aponta que ao iniciar o processo de alfabetização seria necessário começar a sistematização pelas letras da chamada relação biunívoca, são elas: B, P, T, D F, V e a vogal A. a seguir, seriam estudadas as demais letras que não possuem este caráter, apresentando cada relação antes

de prosseguir, sem tirar o aluno ainda de sua hipótese de que as letras só possuem o caráter biunívoco.

O professor apresentaria palavras, cujas letras são escritas de forma diferente, dependendo de sua posição.

Para que o discente perceba estas relações, segundo Lemle, o professor poderia solicitar o recorte de palavras que apareça determinado tipo de letra, discutindo com os alunos seu som e sua posição.

Já para as palavras que derivam de sufixos, prefixos, a autora sugere a pesquisa, como forma de organização e aprendizagem da língua escrita.

Segundo a autora, a criança ao ser alfabetizada, precisaria passar pela percepção dessas relações. Caso contrário, surgiriam falhas, que fazem referência às capacidades já citadas e que são defendidas pela autora, seriam falhas de 1ª ordem aquelas em que a criança lê soletrando, repete as letras ou as omitem, trocam, fazendo um traçado equivocado.

As de segunda ordem são aquelas cuja discente não superou a relação som e letra, uma letra para cada sílaba, o aluno escreve como fala. As de terceira, percebe a relação som e letra, mas troca ainda letras correspondentes.

Esta classificação ajudaria o professor a diagnosticar em que fase o aluno se encontra, o que não percebeu, orientando suas atividades, sendo que o docente só deve preparar atividades segundo a fase já alcançada, para a autora Lemle (2006, p. 44) está introdução só "(...) serviria para retardar o progresso do aluno".

Desta forma, os alunos que cometem falhas de 2ª ordem, segundo Lemle (ibid.) não estão alfabetizadas, já os de 3ª ordem, sim, pois superaram suas dificuldades durante a prática de leitura e escrita. Não sendo possível, conforme já afirmado prosseguir, sem a superação das dificuldades apresentadas. Todavia Vygotsky (2003) afirma que o aluno ao entrar na escola possui um saber chamado de zona de desenvolvimento real. Cabendo à instituição de ensino desenvolver a zona de desenvolvimento potencial, levando a criança a fazer e aprender o que ela não sabe ainda, através da zona de desenvolvimento proximal, que consiste ajudar e ensinar este aluno.

Contudo, Emília Ferreiro (1995) afirma que a aquisição da leitura e da escrita não seguem moldes tão rígidos como aponta a autora Miriam Lemle. Pois o método, o como ensinar, não tem a menor relação com a prontidão para aprender e sim, ao nível de maturidade do aluno para aquele conteúdo a ser ensinado naquele

momento, não sendo possível afirmar que ele nunca conseguira aprender, mas é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem deste aluno.

Para exemplificar esta suposição, Ferreiro apresenta uma relação cujos sujeitos formam uma tríade que se pode explicar da seguinte forma: o sistema de ensino segue um sistema alfabético de escrita ou também chamado de conteúdo a ser ensinado, seguindo uma metodologia. Na outra ponta vem o professor e suas concepções de como ensinar e na outra as concepções do aluno, que busca aprender o sistema alfabético de escrita. Desta forma, todas as pontas desta relação devem estar em harmonia, em busca de uma real aprendizagem do aluno, cabendo ao docente buscar aperfeiçoamento em sua prática.

Todavia, Emília Ferreiro apresenta uma análise que difere da apresentada por Lemle, enquanto a primeira aponta uma concepção psicológica, a segunda, linguística, mas ambas tratam da aquisição da linguagem escrita.

Lemle afirma que as capacidades e o ensino das relações entre sons e letras são pré-determinadas, apresenta três grandes períodos anteriores à aquisição da linguagem escrita: o primeiro seria a distinção entre icônico e não icônico, ou seja, a criança diferencia o desenhar do escrever. No segundo, faz diferenciações intra-figurais, percebem a palavra em si, sem relações uma com as outras, todas as palavras precisam ter pelo menos três letras para que possa existir, fazendo diversas relações entre elas. Já a relação inter-figural, relacionam a palavra em si, relacionando com outras palavras, pondo ou tirando letras. Todos estes períodos são chamados por Ferreiro (1995) de Nível Pré-silábico, que é caracterizado pela não orientação pelo som, pela disposição aleatória de letras, também chamadas pela autora, de realismo nominal, de forma que relaciona a quantidade de letras, igual ao tamanho do objeto. Agora no terceiro, diz respeito à fonetização da escrita, percebe a relação letra-som.

Este último período é subdividido em outros, de acordo com a percepção alcançada pela criança.

Na fase silábica sem valor sonoro convencional, o aluno coloca letras aleatórias, sem relação com a palavra a ser escrita, como no nível pré-silábico, mas de acordo com o número de sílabas na palavra. Já com valor sonoro, representa uma letra por sílaba, podendo reproduzir as mesmas letras, se o som permitir.

No silábico-alfabético coloca mais letras por sílabas, consegue perceber sílabas inteiras ou que letras se escrevem determinada palavra. Sendo também

considerado um momento de transição para o alfabético, que será caracterizado pela representação de cada fonema, sem respeitar a ortografia convencional.

Ao final do processo de alfabetização a criança alcance o alfabético-ortográfico, de forma a representar o som das letras, obedecendo à ortografia pré-estabelecida.

Entretanto ao estabelecer estes níveis, Emília Ferreiro não buscou pré-determinar fases obrigatórias para que a criança possa ser considerada alfabetizada, porque pode haver alunos superando níveis anteriores, mas acabam alcançando níveis desejados de leitura e de escrita. O que contradiz Miriam Lemle, que explicava alfabetização como um processo engessado, de modo que era preciso seguir conteúdos e metodologias, sem isso, não seria possível alfabetizar.

No entanto, conforme explicado por Lemle (2006) e reafirmado por Ferreiro (1995), a escrita é um sistema de representação de algo real, sendo considerado um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Podendo ser utilizada também para representar de forma alternativa, algo que já existia como é o caso do Código Morse ou do Braille.

Segundo Ferreiro (1995, p. 12) a escrita é a representação da realidade, conforme já foi explicado, no entanto, ela é resultado de “(...) processo de construção histórico de um sistema de representação, não de codificação (...)”. Já afirma Lemle (2006), afirma que a escrita é uma codificação da língua falada.

Este fato acontece porque a escrita é mais ampla que a codificação, o que deve ser levado em conta é que o aluno compreenda o processo de representação da escrita, partindo da realidade, assim se tornará um processo mais amplo.

Para exemplificar esta ideia, Ferreiro (1995) citando Saussure, afirma que a escrita é a representação de um signo linguístico, são a união do significante, que é a palavra, as letras no seu aspecto gráfico e do significado, que é o conceito, conteúdo.

Para Vygotsky (2007), a criança irá desenvolver a ideia de representação, necessária para a escrita, desenvolvendo brincadeiras de faz-de-conta, o desenho culminando na escrita, porque possibilita levantar outras hipóteses sobre um mesmo objeto ou situação, também chamado de simbolismo.

Este simbolismo no desenho possibilita o entendimento de que o que se desenha pode significar algo, trazendo-o à realidade, daquilo que queríamos passar.

Na escrita, a criança buscará entender que pode desenhar o que se fala, através da escrita. No entanto, precisara ter necessidade de escrever. Dando a escrita uma função única, de representar o que se pensa, transmitindo assim, uma ideia.

Todavia, no desenho não pode suprir toda necessidade de expressão da criança, pois poderá utilizar à escrita e o gesto, já o faz-de-conta e o brinquedo, ajudarão na formação escrita, na medida em que, o aluno percebera que pode ser representado por meio de desenho e na escrita, o que ele vivência, pensa ou cria.

Entretanto, todo este processo precisa ter em mente que a criança precisa ver a necessidade de escrever, não como algo imposto, pronto e acabado, mas sim, a ser construído.

Assim o aluno poderá se apropriar da ideia de algo, utilizando se for o caso, o gesto e de sua concepção do que a escrita é uma das representações da fala e do desenho, desta forma, ele pode representar aquilo que diz ou expressa graficamente o mundo em que vive.

Devido estas características tão importantes, presente na ideia de representação através do desenho, do gesto, culminado na escrita, que o professor alfabetizador precisa deixar a o aluno desenhar, brincar, criar símbolos, para assim, desenvolver a ideia de representação tão imprescindível para a aquisição da linguagem escrita.

A criança, segundo Ferreiro (1995), precisa se apropriar da forma escrita, assim como a humanidade teve que se apropriar e construir, compreender a natureza desse processo de representação. Este é um processo de construção histórica, que aconteceu pela transcrição da linguagem oral, a partir do significado dado, como uma forma de percepção de um novo objeto de conhecimento.

Já Faraco (1991), concordando com Ferreiro, apresenta a ideia das inúmeras dimensões da linguagem escrita: a textual (significado), a gráfica (código) e a outra, diz respeito à composição do texto, ideia que se quer passar, do seu conteúdo.

Entretanto durante o processo de aquisição da escrita, temos que passar estas faces ao mesmo tempo.

Faraco (1991) afirma, ao contrário de Lemle (2006), que até podemos algumas vezes forçarmos numa ou na outra, mas nunca centrarmos numa única, devendo ser um “processo de interação, pois alguém escreve para alguém ler”. Sendo que a principal preocupação da escola deve ser com o processo de aquisição



da linguagem escrita, de modo que este seja produtivo e significativo para a criança. Desta forma, o autor mostra que a linguagem escrita possui uma história, um caminho bem delimitado, determinantes e consequências explícitas.

Podendo com isso apontar e entender o porquê de algumas sociedades foi possível alfabetizar toda sua população, já outras só sobrevivem graças às massas de analfabetos. Fator este determinado pela divisão internacional do trabalho, que determina o grupo dominante, por possuir e sistematizar o saber e, os dominados, que se submetem a divisão desigual da riqueza produzida.

A linguagem escrita possui algumas características como se pode citar: autonomia em relação a oral, pois há fatos aceitos numa e não aceitos na outra, mas esta autonomia é relativa, porque uma é a representação gráfica da outra.

No entanto, a escrita tem um caráter mais conservador, por possibilitar um maior controle na hora de escrever, mas com a prática da escrita, acaba-se adquirindo este caráter também na linguagem oral.

Este fato acontece porque, a linguagem escrita possui padrões rígidos de aceitabilidade, “não são todas as variedades da fala que vão aparecer na escrita, somente algumas variedades linguísticas”. Podem-se possuir diferentes formas de pronúncia, entonação, mas há somente uma forma de escrever, grafar. No entanto, isto se faz necessário, pois, a escrita possui funções básicas: “ultrapassar os limites temporais e espaciais”, para não criar dificuldades de compreensão.

Outras formas de registro, que surgiu com o desenvolvimento da complexidade das relações humanas foram: o vídeo, o gravador, filme, mas que cumprem as mesmas funções da escrita possibilita a comunicação, no entanto, não se limitam, nem restringem à importância da linguagem escrita.

Na linguagem oral existem características únicas como o uso de uma pronúncia regular das palavras, sendo que a acentuação gráfica tem por função além de destacar a sílaba tônica, mas em outras situações modificam o sentido e significado das palavras, contudo, na transcrição para a fala, não há mais este suporte, de modo que assumimos dois papéis o do interlocutor e do ouvinte. Por isso, há a preocupação da mensagem ser clara, pois será o outro que irá ler e interpretar o texto escrito.

Está deve ser a preocupação do professor alfabetizador, porque o aluno precisará dominar estes mecanismos.

Outra característica da linguagem oral que não existe na escrita é a repetição de palavras e ideias. A escrita precisa ser concisa, clara, podendo utilizar frases mais longas, do ponto de vista sintático, abordando apontamentos mais complexos, possibilitando ser retomado, superado, o que na linguagem oral, se torna mais difíceis.

O que determina esta dificuldade, é que a linguagem oral é aprendida no contexto sócio histórico, no convívio com outros falantes, de forma “natural”, não precisando ser sistematizado, discutido, confirmado. Diferentemente do processo cognitivo da escrita, que exige ser sistematizado, organizado, sendo uma das tarefas da escola “introduzir as crianças aprendizes no universo da linguagem escrita e de suas várias dimensões”, conforme afirma Faraco (1991).

No entanto, o que vemos na escola é a centralização no gráfico, perdendo a dimensão textual e com isso o sentido da linguagem escrita e sua interação entre as faces, é o método das cartilhas, que apresentam frases sem sentido ou significado, que só se focam no gráfico.

Este fator pode ter menor consequência para aquelas crianças que vivenciam e ou vivenciaram a linguagem gráfica fora da escola, pois tem como “contextualizar” esta sistematização focada somente no gráfico. Todavia a criança que não possui esta condição, devido os pais ou responsáveis ser analfabetos, não terem contato com a linguagem escrita, terão dificuldades, “a ponto de serem impedidas de entrar efetivamente na linguagem escrita”, segundo Faraco (1991).

Por esta razão o professor deve ter uma concepção mais abrangente da língua escrita. O autor para explicar este fato, apresenta quatro concepções de linguagem, a última é do próprio autor, sendo aquela que norteia seus estudos.

Para a primeira concepção, a linguagem estaria pronta e acabada, só cabendo ao aluno tomar posse deste conhecimento, por isso a acaba dividindo em certo ou errado. Sendo considerada, portanto uma visão conservadora de educação, pois trabalha com padrões gráficos de linguagem arcaicos, desconsiderando a história da sociedade humana, considerando-a pronta e acabada e nunca em movimento e em evolução, reduzindo a linguagem ao gráfico.

O que se precisa ter em mente, é que criticando esta concepção, existe um padrão formal, utilizado socialmente, mas que nunca deve ser utilizado para menosprezar quem não o possui. Pois “é apenas uma variedade da linguagem, mas

não é a única”, sendo que para corrigir a linguagem gráfica, esta deve ter sentido e significado para o aluno e não ser apenas um determinador do certo ou errado.

A segunda concepção diz respeito à “linguagem como expressão do sujeito” (Faraco, 1991), não vendo, contudo, a linguagem sendo fruto das relações sociais e sim, como algo individual, como centro do mundo, isolado do social, importando somente a expressão individual.

Entretanto o autor não nega este caráter, somente considera que o indivíduo “só se constitui como tal no conjunto das relações sociais” (Ibid.).

Já a terceira concepção trata a linguagem como autossuficiente, sistema fechado em si, cheio de regras. Com isso, distancia-se da história e do contexto social e ideográfico, impedindo de ser vista de forma mais abrangente.

O autor propõe que a concepção de linguagem deve ser internacional, está é a 4ª concepção, que é a defendida por ele.

Esta trata o indivíduo como elemento essencial da atividade verbal, não o isolando da história, mas ligando-o ao contexto sócio histórico e ideográfico, na interação entre indivíduos. Desta forma a linguagem escrita também será uma atividade interacional sócio verbal.

Assim, as relações gramaticais, presentes na linguagem escrita são relações entre o que é dito ou escrito pelos indivíduos, num conjunto de réplicas, desse modo à linguagem adquire vida e os alunos assumem um papel de escritores falantes dessa relação, conforme afirma Ferrero (1995).

Ainda segundo Ferrero (1995), ensinar alguém é mais do que simplesmente adotar um método e seguir sem alterar as práticas de alfabetizar, sendo necessário fazer uma revolução conceitual, mudando a forma de alfabetizar.

Mas para isso, é preciso conhecer o aluno, o que ele pensa sobre a escrita, pois possui certo conhecimento tido como de senso-comum e que na escola, irá adquirir o científico, o método e suas metodologias, para melhor interferir no processo educativo. Porque nenhuma prática é neutra, reflete a nossa concepção de mundo e principalmente de linguagem, seja ela escrita ou oral.

Reafirmando a quarta concepção apresentada por Faraco, conforme já citada, fazendo um paralelo com Ferreiro (1995), a leitura e a escrita devem acontecer de forma concomitante, não podendo dissociar a codificação da escrita da representação da leitura.

Mas aqui caberia a seguinte pergunta: como então apresentar as letras? A resposta vem com Ferreiro, que contradiz Lemle, devido sua concepção linguística, que afirma que cada letra deve ser sistematizada de forma isolada, começando com as relações monogâmicas e biunívocas, já Ferreiro (1995), mostra que até é possível sistematizar algumas letras isoladas, mas somente em alguns momentos, consoantes e vogais sendo apresentadas juntas. Quem determina o conteúdo a ser trabalhado é o texto, que precisa ser interessante para as crianças, com vocabulário rico e que contribua para o processo de alfabetização.

O trabalho com texto em sala, segundo Lemle (2006), deveria acontecer conforme fossem apresentadas as relações unívocas, biunívocas e cruzadas. O que pode ser considerado uma visão conservadora, porque antes mesmo de entrar na escola, é possível ter contato com um mundo dito como letrado, onde a forma de comunicação mais utilizada é a leitura e a escrita.

Lemle (2006) apresenta diversas formas de leitura em seu livro, na leitura por decodificação, a criança simplesmente relaciona letra e som, lê silabando, sendo está à visão que defende ao longo deste livro. Na leitura por adivinhação, o aluno leria partes da palavra e tentaria interpretar o restante, o que muitas vezes pode ser considerado uma leitura equivocada.

A concepção de leitura que pode até então ser considerada a mais eficiente é a desenvolvida por Foucambert (2008), que afirma que lemos em blocos, palavras inteiras. No início da alfabetização a leitura deveria ser assim, de forma que o aluno perceba e realmente interprete um texto lido, não tendo à preocupação de sistematizar todas as ideias apresentadas no texto de uma só vez, pois o mesmo poderá ser trabalhado diversas vezes, em varias áreas do conhecimento. É por está razão que o texto escolhido pelo docente necessita ser significativo e rico em conteúdo.

Desta forma, a maneira como o professor conduz a aula, o método e a metodologia por ele adotada faz toda diferença durante o processo de alfabetização. Contradizendo Lemle (2006), que afirma no final de seu livro que ao ensinar ler e escrever, não é necessário nem método, bastando empenho e dedicação do docente. No entanto, é preciso ter clareza das metodologias por trás de um material didático, buscando desenvolver atividades que vão além da adoção de um ou outro livro, que pode apresentar visões equivocadas de linguagem e de ensino do ler e escrever.

Assim a criança superará as dificuldades deste tão importante período de sua vida escolar, além de ter prazer em aprender a ler e escrever.

Após esta análise dos Elementos Históricos que compõem a compõe a história da educação no Brasil, no Paraná e em Curitiba, passaremos a discutir sobre a contribuição das Diretrizes Curriculares no processo de alfabetização/letramento frente às camadas populares.

As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba foram construídas desde janeiro de 2005, a partir de discussões com todos os profissionais envolvidos no processo educativo (professores, EPA) e a comunidade escolar (pais, alunos e funcionários). Está dividida em 4 volumes, Princípios e Fundamentos, Educação Integral, Especial e Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Neste presente trabalho citaremos o assunto abordado em cada volume das diretrizes de Curitiba, contudo, a análise mais profunda será dada ao terceiro volume, por se tratar do EF de Nove anos mais especificamente.

No volume 1 traz uma reflexão sobre a educação pública em Curitiba, da construção das Diretrizes Curriculares, dos programas oferecidos na cidade, intitulado Programa de Qualidade da Educação, que visa a melhoria constante nas condições de ensino oferecidas, "(...) a expansão do atendimento da educação e a valorização da escola como espaço da comunidade, por meio do Programa Comunidade-Escola, Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental, Educação pela Filosofia (Curitiba, 2006, pp. 11, 23, 32, 36)". Na questão sobre a Gestão Democrática, tem por objetivo a participação da comunidade, pais, alunos, professores e funcionários na administração e organização da escola como um todo, de cooperativa, organizada, com autonomia, valorizando a participação, a cultura tanto local quanto erudita, a diversidade, a inclusão, para isso criou-se nas escolas municipais e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) o Conselho de Escola, que é, segundo as Diretrizes Curriculares, no volume 1, "(...) um órgão de natureza deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, cuja finalidade é promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e local, constituindo o órgão máximo de gestão (Curitiba, 2006, vol. 1, p. 54)".

No volume 2, sobre a Educação Infantil, aborda como esta organizada a modalidade de ensino em Curitiba, os eixos norteadores, que são a formação da identidade, a formação de práticas que envolvam o cuidado e a educação, a proposta pedagógica integrada com a participação da família, a avaliação como

forma de registro e acompanhamento dos avanços do desenvolvimento na educação infantil, o desenvolvimento e a construção da autonomia.

As práticas desta modalidade de ensino englobam ainda, o desenvolvimento e aprendizagem, através de espaços e tempos articulados, por meio da brincadeira e da ampliação das experiências com os mesmos. A ação compartilhada, entre escola, pais e comunidade atendida, de modo que os Centros Municipais de Educação Infantil complementem a educação oferecida em casa pelos pais e pela família.

As Diretrizes apontam os objetivos neste nível de ensino, nos mais variados aspectos, na construção da identidade e da autonomia, do reconhecimento da cultura à qual está inserido, nas relações sociais e naturais, na importância das linguagens que englobam o corpo e movimento, da oralidade, da linguagem artística, das práticas de leitura e escrita e no pensamento lógico-matemático.

No 3º volume (Ensino Fundamental), traz uma reflexão sobre a história da elaboração das Diretrizes Curriculares de Curitiba, sobre o EF de Nove anos, como esta organizada o espaço e o tempo, visando à aprendizagem e o desenvolvimento, de como está organizado o currículo e a organização curricular (conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais), as áreas do conhecimento (ciências naturais, educação física, ensino da arte, geografia, ensino religioso, história, língua estrangeira, língua portuguesa e (matemática), além das referências utilizadas na elaboração deste documento e a ficha técnica da equipe que colaborou para a concretização deste material.

Entretanto, tendo em vista os limites deste trabalho, abordaremos apenas os conteúdos acerca da história do Ensino Fundamental de Nove anos e a área do conhecimento de língua portuguesa, já sobre o currículo e a organização curricular, abordaremos estas questões no capítulo 13 (Limites e Possibilidades da Escola Pública frente à Educação Popular).

O EF até 1961, era estruturado em 4 séries obrigatórias, em 1970, passou a ter 8 séries. Situação está que perdurou até 2006, de modo que o EF passou a ter 9 séries obrigatórias, pois o processo de democratização iniciado na década de 80, possibilitou o acesso e permanência da maioria da população que antes era excluída do processo de escolarização.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, regulariza e sugere a ampliação do tempo de permanência da criança na escola.

Com a Lei 10172/2001, o Plano Nacional de Educação, promulga a criação do EF de Nove anos de duração, de modo que as crianças ingressariam com 6 anos de idade, mas foi com o Parecer nº 6/2005, que normatizou regras e normas nacionais para a ampliação do EF em todos os sistemas de ensino, cada qual atendendo sua realidade socioeconômica.

Mas foi com a Lei nº 11274/2006, que alterou a LDB de 1996, que amplia o EF para Nove anos, que seria implantado de forma gradativa até 2010.

De forma a atender estas determinações a Rede Municipal de Ensino (RME) que está organizada em Ciclos de Aprendizagem em dois segmentos,

“(…) no primeiro segmento composto de 5 anos, o qual compreende o Ciclo I – Etapa Inicial, 1ª e 2ª etapas, em três anos (1º, 2º e 3º anos); o Ciclo II – 1ª e 2ª etapas, em dois anos (4º e 5º anos); e o segundo segmento composto por 4 anos compreende o Ciclo III – 1ª e 2ª etapas, em dois anos (6º e 7º anos), e o Ciclo IV – 1ª e 2ª etapas, em dois anos (8º e 9º anos) (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 4)”

Todavia, para que esta forma organizacional funcione é necessária uma boa estrutura, que vise não somente o repasse de conteúdos, mas sua qualidade. Por esta razão, trataremos agora da área do conhecimento de língua portuguesa, tão importante e necessária na sociedade atual.

No início deste capítulo 8, as diretrizes trazem sucinta fundamentação teórico-metodológica para a área de língua portuguesa. O analfabetismo, segundo as diretrizes apud Soares (Curitiba, 2006, volume 3, p. 197), possui duas dimensões, a individual que corresponde a incapacidade do domínio de habilidades individuais de leitura e de escrita, já a dimensão social, “(…) é um fenômeno cultural, que se refere a um conjunto de atividades sociais que envolvem e demandam o uso da língua escrita (...) (ibid.)”.

Para a superação destas dimensões de analfabetismo, a PMC, vem desenvolvendo programas de avaliação de modo a acompanhar e fazer inferências quando necessários naqueles locais e escolas que necessitam deste modo, toda e qualquer ação visa que o aluno ao final do da 2ª Etapa do Ciclo II do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), segundo as Diretrizes Curriculares, “(…) usem com

desenvoltura a leitura e a escrita em diferentes situações práticas, isto é devem ser alfabetizados funcionais (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 200)”.

Contudo, é necessário compreender que as crianças ao ingressarem na escola, já possuem níveis diferentes de leitura e de escrita, conforme já citado, assim, as atividades necessitam promover o conhecimento daquilo que eles ainda não dominam e ao mesmo tempo, valorizar o que já conhecem. Desta forma, segundo as Diretrizes, um “(...) cidadão está alfabetizado, e em processo de letramento, quando tem domínio de práticas sociais da escrita e da leitura e é capaz de utilizá-las como meios para fazer análises da realidade e nela interferir (...) (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 204)”. Isto só será possível se as práticas de leitura e de escrita em sala de aula sejam contextualizadas, significativas, provocadoras, que, segundo as Diretrizes “(...) se possa contemplar tanto o significado textual quanto as unidades menores da linguagem escrita que o compõem (...) (ibid., p. 205)”, para os estudantes que verifiquem o uso social dos gêneros textuais na sua vivência.

Com isso, o trabalho com textos necessita sistematizar pelo menos 4 aspectos, segundo ainda as diretrizes, “a decodificação no sentido singular e explícito, a interpretação como desvelamento de sentidos, a compreensão dos sentidos historicamente possíveis e a possibilidade da livre atribuição de sentidos pelo sujeito-leitor (ibid. 206)”. Superando o trabalho didático que só visa à decodificação mecânica de informações explícitas, buscando os diversos sentidos e significados dos mais variados gêneros textuais, que variam conforme o ciclo, os níveis de complexidade e as possibilidades de cada gênero, de forma a perceber além do som das palavras, as entrelinhas, o que não está explícito claramente no texto a ser trabalhado em sala, a formação de leitores competentes contribui para que eles sejam capazes de, segundo as Diretrizes “(...) emitir opiniões, fazer questionamentos, rever suas ideias e valores prévios, ampliar sua visão de mundo (ibid., p. 209)”.

Para este importantíssimo trabalho, as diretrizes trazem algumas dicas como a criação de coletâneas de textos de diversas fontes, de ter em sala de aula um pequeno acervo de diferentes livros que utilizem os mais variados gêneros, promover situações de leitura diárias.

Diante deste trabalho, o docente além de propiciar a formação de leitores proficientes, promoverá a prática da oralidade, todavia cabe salientar que, antes mesmo do ingresso do aluno na escola, ele já possui a oralidade desenvolvida a



partir do seu meio social, que não deve ser menosprezada, cabe à escola ensinar a “modalidade oral padrão (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 215)”, que é a adequação da fala conforme o interlocutor e a situação exigida.

Da mesma forma que a oralidade necessita ser observada e trabalhada na escola, a prática da escrita também, entretanto, devem estar presentes em situações de uso, contextualizada, conforme já salientamos, a criança precisa perceber as inúmeras relações existentes entre fonema-grafema e usá-las corretamente, será através do texto que os alunos perceberão todos os demais recursos utilizados na construção e entendimento de um bom texto, a coesão, coerência, concordância. Aspectos estes que serão desenvolvidos e analisados através da análise linguística, que é segundo as Diretrizes

“(…) uma estratégia para a sistematização dos elementos que integram os diversos textos que circulam socialmente (...) é um processo pelo qual se sistematizam normas gramaticais dentro de um contexto de uso referenciado (...), todavia, é necessário tomar muito cuidado para que o texto não se torne um mero pretexto para a sistematização gramatical (...) é necessário que os aspectos que forem analisados que sejam sistematizados sejam relevantes para a compreensão do texto como veiculador de significados (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 219-20)”.

O documento aborda os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação em cada área do conhecimento, do 1º ao 9º ano, todavia, devido os limites deste trabalho abordaremos somente os aspectos mais relevantes na área de língua portuguesa no Ciclo I, que compreendem a Etapa Inicial, 1ª e 2ª etapas (1º ao 3º anos do EF de Nove anos). Como eixo do trabalho com todo e qualquer gênero textual necessita ser trabalhado na perspectiva do eixo “(...) uso-reflexão-uso, abordando as três práticas do ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 223)”.

Em vista desta perspectiva os conteúdos corroboram com os seguintes conteúdos: ideia de representação, escrita como sistema de representação, alfabeto como conjunto de símbolos convencionais da escrita, relação fonema/grafema, direção da escrita, coesão e coerência, uso dos sinais de pontuação e dos sinais gráficos. Já nas práticas de leitura, oralidade e escrita salientamos a identificação das ideias explícitas nos gêneros trabalhados, leitura de textos para a compreensão das ideias principais, análise dos recursos linguísticos, da reflexão da variedade linguística, da análise das características dos diferentes gêneros textuais, da

importância da reescrita como forma de compreensão da organização do sistema alfabético.

O 4º volume aborda a Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e a de Jovens e Adultos, trata sobre a concepção de educação especial e inclusiva no município de Curitiba, de modo responsável, com as devidas adaptações curriculares, os procedimentos legais e das modalidades de atendimento da educação especial, também aponta os programas oferecidos pelo Programa de Educação Integral, através de escolas de contra turno, que visa à formação humana e a educação em tempo integral, que oferecem o acompanhamento pedagógico, práticas de educação ambiental e artísticas e de tempo livre de forma orientada não dirigida, projetos de ciência e tecnologia da informação, com aulas de informática e comunicação.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as diretrizes abordam aspectos que dizem respeito às diversas formas de leitura e escrita, a configuração e caracterização da EJA, a clientela atendida nesta modalidade atualmente, como são compostas as turmas. Da importância da reconfiguração e reorganização da prática pedagógica na EJA e do perfil necessário dos profissionais da educação que atuam nesta modalidade.

O Caderno Pedagógico de Alfabetização é redigido para organizar e subsidiar a prática pedagógica nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Está organizado em dez temas e cinco eixos: a escrita como representação, a relação fonema/grafema, normas linguísticas, que se subdivide em direção da escrita, espaçamento entre as palavras e uso de letras maiúsculas e minúsculas. O eixo organização textual, engloba a unidade temática, legibilidade e segmentação entre as palavras, sequência lógica e paragrafação. O eixo da leitura compreende os sinais de acentuação, sinais gráficos e de pontuação, além da articulação textual (vocabulário, concordância verbal e nominal).

Estes temas e seus eixos são apresentados com seus respectivos objetivos, conteúdos, orientações metodológicas para o docente, encaminhamento metodológico, que englobam

“(…) práticas de oralidade, leitura, escrita, análise linguística, recursos necessários e dicas de outras atividades e encaminhamentos, formas de avaliação, um aporte de materiais para aprofundamento do profissional da educação na área, considerações finais (reflexões), dicas de leitura para os alunos e referências bibliográficas (Curitiba, p. 9, 2006)”.

O Caderno Pedagógico de Alfabetização aponta que o principal objetivo da língua materna é proporcionar seu domínio escrito, sua leitura mais eficaz e proporcionar à comunicação entre os indivíduos, cabe à escola, por excelência, possibilitar estes objetivos, a partir do uso contextualizado da mesma.

O aluno ao entrar em uma instituição de ensino, para aprender a ler e escrever traz consigo todo um universo cultural, língua, história, modo de pensar e agir, ideologias, que não podem ser ignorado, contudo cabe à escola, o pensar e refletir sobre este universo cultural.

A capacidade de ler e escrever tem concepções e características diversas, por está razão, necessitam de métodos e metodologias diversos.

A capacidade de leitura é, segundo o Caderno Pedagógico (2006, p. 11), apud Goodman (1995) “(...) um processo interativo de atribuição de sentido a diferentes tipos de representação (...), uma interação entre leitor e linguagem escrita (...)”. Contudo, não basta somente isso, é necessário atribuir sentido e significado as informações recebidas. Desta forma, o leitor assume uma postura de interlocutor, ou seja, que lê, interpreta e relaciona as informações recebidas com outras práticas de leitura e o discurso aponta para o autor.

Todavia, dependendo do contexto onde está inserida a escola, as práticas de leitura e escrita, são muitas vezes, aquelas proporcionadas aos alunos das classes populares, mas estes mesmos necessitam entender o uso e funções da leitura em todos os contextos e não como ações exclusivas da e na escola.

Para despertar este interesse pela leitura, o docente necessita trabalhar não só com textos acadêmicos, como aponta o caderno (Curitiba, 2006, p 12), é importante o trabalho com “(...) livros didáticos, paradidáticos, dicionários, notícias, reportagens (...)”, mas também com os de literatura em geral, levando em conta faixa etária e o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. O trabalho com estes textos não devem ser o ponto de partida para outras atividades, mas um momento de distração, lazer e ao mesmo tempo, de informar e formar os alunos.

A escrita é um sistema de representação da realidade, muito mais do que apenas a transcrição da linguagem oral, para isso qualquer esforço se faz necessário para que o aluno domine esta forma de representação, apesar de vivermos numa sociedade letrada, os alunos têm dificuldade em dominá-la, desta

forma, a mediação do docente é tão importante, mostrando ao discente diversos contextos e usos, de modo significativo e sala de aula e nas atividades propostas.

Para a superação das inúmeras barreiras e dificuldades na aquisição da linguagem escrita, o caderno pedagógico propõe a discussão de dez temas, “a escrita como sistema de representação; alfabeto e a relação fonema/grafema; normas linguísticas: direção da escrita, espaçamento entre as palavras e usos de letras maiúsculas e minúsculas; organização textual e elementos de apresentação; apresentação textual: legibilidade e segmentação das palavras; unidade estrutural, sequência lógica e paragrafação; marcando a leitura: sinais de pontuação, sinais gráficos e sinais de pontuação; articulação textual: vocabulário, concordância verbal e concordância nominal; expressão textual: elementos coesivos e argumentação”.

No primeiro tema: “a escrita como sistema de representação”, vem mostrar como a escrita está presente no dia-a-dia, seja como forma ou sistema de representação de algo, que é o modo como o ser humano “(...) tem de reproduzir (...) aquilo que foi aprendido pela ação e interação com diferentes objetos de conhecimento (...) (Curitiba, 2006, p. 15)”. Que se dá pela compreensão da ideia de signo e símbolo, no primeiro caso é o que representa algo ou significa alguma coisa, já símbolo é o objeto convencionalizado.

Esta construção se dá segundo Vygotsky (1984), apud caderno pedagógico (Curitiba, 2006, p. 16) nas brincadeiras de faz-de-conta e no desenho, que facilitará o desenvolvimento da linguagem escrita. Contudo, a leitura e, porque não a escrita, não se limita à decodificação de símbolos escritos, segundo ainda o caderno pedagógico (idem), “(...) ler é compreender a intencionalidade do texto e do contexto em que foi escrito (...) da forma de construção de significados do mundo e da realidade social e histórica”. Desta forma, o professor necessita discutir com os alunos o papel social da leitura e da escrita, do seu contexto e uso nas mais diversas situações.

Ao longo do Caderno Pedagógico são apresentados encaminhamentos metodológicos ou sequências didáticas, que poderão nortear a prática do docente em sala de aula, são apresentadas como orientação e não como “manual” que deverá ser seguido ao “pé da letra” como a única forma de alfabetizar, material este muito rico e que possibilita o uso e reflexão da função social da escrita em diferentes contextos. Trazem também dicas da área, que possibilita o esclarecimento de especialistas na área linguística, formas de avaliação que norteará se o aluno está

aprendendo e no que é necessário modificar no encaminhamento metodológico do planejamento, para que realmente ele domine o conteúdo trabalhado em sala de aula, além de dicas de livros para o aprofundamento do conhecimento na área pelo professor. Ao final do caderno pedagógico são apresentados dicas de livros de literatura infantil, para ser trabalhado em sala de aula, além de livros para o aprofundamento do saber pelo professor e da literatura utilizada na confecção deste material.

No tema 2: “Alfabeto e a relação fonema/grafema (Curitiba, 2006, p. 29), têm por objetivos a leitura de diferentes textos em distintos gêneros, usar o sistema gráfico da língua materna demonstrando autonomia na utilização do código de escrita-alfabético e da organização silábico-alfabético, de modo convencional e em diferentes contextos.

Este tema apresenta um breve histórico da escrita, desde a fase pictórica, ideográfica, culminando na alfabética, que é o sistema de escrita que utilizamos atualmente, que composto de 26 letras, que constituem símbolos convencionalizado por uma determinada sociedade, seja através da cultura ou histórico deste grupo social.

Por símbolo, segundo o caderno pedagógico apud Aranha e Martins, 1993, (Curitiba, 2006, p. 30), “é a representação de um objeto sobre determinado aspecto, (...) é algo arbitrário, pois é regido simplesmente por convenção e depende de aceitação social (...)”.

O desenho é, de acordo com caderno pedagógico (Curitiba, 2006, *ibid.*) apud Vygotsky (1998), “(...) é um simbolismo de primeira ordem e o processo de aquisição da linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a escrita é a representação da fala, que por sua vez, representa o pensamento (...)”. Por esta razão, o professor, em sala de aula, necessita apresentar ao aluno as diversas formas de apresentação do alfabeto, fazendo relação entre as letras maiúsculas e minúsculas. Por que nosso sistema de escrita por ser alfabético, é composto de letras que representam fonemas (sons). De modo que, segundo o caderno pedagógico de alfabetização, cada grafema é a representação escrita ou impressa de um fonema, “(...) que é uma unidade sonora mínima de fala, (...), portanto, estabelecer a relação fonema/grafema é reconhecer que determinados fonemas só podem ser representados por determinados grafemas de uma língua (Curitiba, 2006, p. 31)”.

Está consciência fonológica só é possível através de atividades e intervenções pedagógicas que permitam que o estudante reflita sobre as inúmeras relações possíveis da língua falada que será registrada, o caderno pedagógico, (2006, pp. 32-3) apud Lemle (2004), aponta que há as chamadas relações biunívocas (um som corresponde a uma letra), com os seguintes fonemas p, b, t, f, v, a. Há as relações “poligâmicas”, um fonema pode representar diferentes sons, dependendo da posição ocupada na palavra, como é o caso das letras s, m, n, l, e, o.

Salientamos que ao longo de todo caderno pedagógico de alfabetização apresenta a seguinte estrutura gráfica: tema, os objetivos a serem alcançados neste tema, os conteúdos trabalhados, um importante e consistente aprofundamento teórico do mesmo, dicas da área, de como trabalhar, apresenta diferentes encaminhamentos metodológicos, com dicas de atividades sobre o tema abordado no Ciclo I (1º ao 3º ano), da criação de atividades de rotina, formas de avaliação, além de oferecer uma lista de livros sobre o tema, para o estudo e conhecimento do professor. Devido aos limites deste estudo, não será feita uma abordagem aprofundada sobre cada uma destas estruturas, somente salientaremos os aspectos de aprofundamento teórico apresentado pelo caderno em cada um dos temas apresentados.

O tema 3, que trata sobre as “normas linguísticas: direção da escrita, espaçamento entre as palavras e uso de letras maiúsculas e minúsculas, o caderno apresenta que o aluno ao chegar à escola já possui um saber sobre o uso da linguagem oral, sendo necessário fazê-lo refletir sobre a “convencionalidade” da língua escrita. No quesito “direção da escrita”, segundo o caderno pedagógico (Curitiba, 2006, p. 45), “(...) implica em entender como a língua se organiza (...), é na escola que a convenção é internalizada, no uso dos signos linguísticos da esquerda para a direita e de cima para baixo”.

Com relação ao espaçamento entre as palavras, é levar o estudante entender seu sentido e significado, que seu uso possibilita melhor entendimento do que está escrito e do que será lido.

No tema “Organização textual: unidade temática” busca refletir sobre a leitura de diferentes textos em diferentes gêneros textuais, reconhecendo seu uso social, intenção e o contexto onde o mesmo está inserido ou sendo usado. Um texto, segundo o caderno pedagógico, é “um todo significativo, que possui uma unidade

temática, ideia central a ser desenvolvida, para atingir determinado objetivo, dentro de uma situação discursiva e com uma intencionalidade determinada (Curitiba, 2006, p. 57)”.

Diante deste desafio, cabe ao docente o trabalho com os gêneros, com a coesão e a coerência, com a identificação de temas relevantes ao seu contexto social e também daqueles que ainda não domina, originando em sala de aula diferentes situações de leitura e escrita textual.

O tema 5 discute as “características textuais e os elementos de apresentação”, que consiste nos elementos necessários para a apresentação de determinado gênero textual e de seu uso no contexto social. Porque dependendo de objetivo de um texto, seja informar, dar um recado, expor uma opinião, fato científico, poesia, cartão postal, de visita, convite, entre outros, a forma de apresentação será diferente, de acordo com o caderno pedagógico, sua “aparência gráfica do texto e o próprio texto devem se adequar à intenção, ao tipo de leitor que se pretende atingir, ao assunto abordado, etc. (Curitiba, 2006, p. 65)”.

Cabe ao professor, ao trabalhar os diferentes gêneros em sala de aula, explicar seus elementos de apresentação, comparando-os com os que já foram trabalhados anteriormente, assim os estudantes perceberão as funções do texto nos mais diversos contextos sociais. Expondo ao final das atividades os gêneros que já foram trabalhados, para que o aluno os tenha como referências para leitura e escrita posteriores.

Para possibilitar maior e melhor legibilidade ao gênero textual no contexto à qual está inserido, o tema 6 (Apresentação textual: legibilidade e segmentação das palavras), propõe a discussão sobre o uso convencionalizado da linguagem escrita, a compreensão do sistema alfabético-silábico, sua relação com o uso de fonemas e grafemas.

Em busca destes objetivos o professor necessitará trabalhar diariamente com diferentes gêneros textuais, instigando que os alunos reflitam sobre sua construção e formas de tornar este texto mais legível, ou seja, usar estratégias (letra maiúsculas e minúsculas de diferentes tipos e formas, quando utilizamos uma ou outra, espaçamento entre as palavras e letras, marcas gráficas, “acentuação, pontuação, palavras destacadas, setas, asteriscos, aspas, parênteses, etc.)” (Curitiba, 2006, p. 75), que possibilitem o entendimento do leitor daquilo que foi produzido. Esta legibilidade também é garantida na adequação da redação ao tema e estrutura

solicitada, o que envolve a linguagem utilizada em determinado texto e situação, a forma textual a ser utilizada conforme o que será escrito e a concordância nominal e verbal a ser empregada na produção. Exercício este que não finda na primeira escrituração, mas que, com certeza terá outras formas de reescrita até chegar ao objetivo final de proporcionar maior legibilidade, está reescrita necessitará ser construída junto com o estudante, de modo que ele reflita sobre o que é necessário modificar em seu texto, para termos o objetivo a ser alcançado.

O caderno pedagógico de alfabetização trata no tema 7 sobre a “Unidade Estrutural, Sequência Lógica e Paragrafação”, que consiste na leitura de diferentes gêneros textuais, sejam eles verbais ou não-verbais, atribuindo-lhes sentido e significado de acordo com o contexto onde está, recontando histórias e fatos, mesmo com a mediação do docente, “(...) produzir textos (palavras e frases) coesos e coerentes, com os conhecimentos de organização sintático-morfológica da linguagem (Curitiba, 2006, p. 87)”.

Diante deste desafio, é necessária uma seleção cuidadosa dos textos que serão utilizados em sala de aula. De acordo com o caderno pedagógico cada texto deve contemplar “(...) características básicas, como intencionalidade (estar carregado de significação) e interlocução (possuir linguagem adequada ao leitor-interlocutor, ou seja, propiciar entendimento) (ibid., 2006, p. 87)”.

De acordo com o caderno a unidade estrutural diz respeito à forma como um texto está disposto e ordenado, forma esta que o caracteriza como determinado gênero textual. A sequência lógica “(...) refere-se à adequação e à organização dos fatos e das ideias no texto, (...) ao encadeamento de ideias sobre um mesmo assunto, de acordo com o gênero proposto (ibid.)”. Já a paragrafação seria a organização das ideias que compõe um texto.

No tema 8 “Marcando a leitura: Sinais de acentuação, sinais gráficos e sinais de pontuação”, nos remete a importância, segundo o caderno pedagógico de alfabetização, da “(...) necessidade de acentuar e pontuar as produções escritas, percebendo a relação direta entre os recursos de acentuação e de pontuação e a oralidade (Curitiba, 2006, p. 99)”.

Devido à importância destes sinais na construção e posterior leitura de qualquer gênero textual, necessita ser trabalhado sempre em sala de aula, de forma contextualizada e significativa, dentro de um contexto de uso social, “(...) com ênfase no uso e na prática para a interiorização do conhecimento (Curitiba, 2006, p 103)”.



Na temática “Articulação textual: vocabulário, concordância verbal e concordância nominal”, nos expõem sobre seu uso em textos e na construção dos mesmos, considerando o interlocutor e o gênero textual em questão, da necessidade, segundo o caderno pedagógico, de “(...) constantemente aprimorar os textos produzidos, da adequação da linguagem (coesão e coerência) e do uso de elementos linguísticos apropriados, reconhecer que há diferentes formas de falar de acordo com cada situação (...) (Curitiba, 2006, p. 117)”.

Diante deste propósito, o docente carecerá de utilizar, conforme já explicitado, diferentes gêneros textuais, de forma contextualizada socialmente, instigando seus alunos a refletirem sobre seu uso e forma. E também de estratégias metodológicas como as apresentadas no caderno, roda de conversa, na ampliação vocabular, simular situações de oralidade e de registro da mesma, o que possibilita na mesma atividade do uso da concordância verbal e nominal, pois segundo o mesmo caderno antes mesmo do aluno chegar à escola, já faz uso da linguagem oral, desta forma

“nos anos iniciais da escolaridade, o ensino da leitura e da escrita deve ser o foco central do processo de aprendizagem, as atividades desenvolvidas devem privilegiar a apreensão do código escrito e a leitura de diferentes mensagens e textos (Curitiba, 2006, p. 118)”.

Para isso, o aluno e o professor necessitam compreender como se escreve e a função social de tal ato, desta forma, desde o início, mesmo que o discente não domine corretamente o código escrito, deverá ser estimulado a fazer uso tanto da linguagem oral, quanto da escrita, neste processo o docente será o mediador deste processo, interferindo em suas hipóteses e fazendo-o avançar naqueles aspectos que já domina.

No tema 10, “Expressão textual: elementos coesivos e argumentação” vêm tratar sobre a produção textual utilizando além da concordância nominal e verbal, os elementos de organização sintático-morfológica da linguagem, que seriam os elementos/recursos linguísticos que serão utilizados na construção de textos coesos e coerentes, o caderno pedagógico aponta estes elementos gramaticais, que assumem a “função de conectivo ou elemento coesivo (...) (Curitiba, 2006, p. 127)”, seriam eles, a preposição, a conjunção, o pronome, o advérbio, os sinônimos e as elipses, além da coesão sequencial, que orienta o leitor ao longo do texto, a argumentação, que sustenta o ponto de vista do escritor.

Como considerações finais o Caderno Pedagógico de Alfabetização aponta que todo este material foi pensado e refletido tendo em vista o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, frente às dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação todos os dias.

Salienta também que há inúmeras teorias sobre a aprendizagem e sobre alfabetização, contudo, existem alunos que não conseguem superar suas dificuldades em aprender. O objetivo principal deste material não é fornecer uma “fórmula mágica”, nem “receita pronta e infalível para alfabetizar”, por esta razão apresenta “(...) um rol de encaminhamentos metodológicos bastante diversos (...), mas as propostas aqui apresentadas serão reconsideradas, ampliadas e diversificadas pelos professores (Curitiba, 2006, p. 137)”.

Conforme já citado e analisado este material é um aporte teórico-metodológico na área de alfabetização, que foi discutido pelos profissionais da educação que atuam diretamente na SME e nos Núcleos Regionais da Educação de Curitiba.

De modo geral pode-se dizer que enquanto o Caderno Pedagógico de Alfabetização traz subsídios para o trabalho em sala de aula, as Diretrizes Curriculares de Curitiba no volume 3, trata sobre os aspectos legais, dos conteúdos e critérios de avaliação para o EF de Nove anos, o último aspecto, foi complementada em 2010, pois a SME lança os Cadernos Pedagógicos de Critérios de Avaliação da Aprendizagem Escolar, em dois volumes.

Podemos salientar que há coerência entre os documentos oficiais do município de Curitiba, enquanto as diretrizes apontam o que é e de como alfabetizar/letrar, o caderno pedagógico de alfabetização articula com esta concepção teórico-metodológica e trazendo subsídios reflexivos e práticos de como fazê-lo.

No primeiro volume do Caderno Pedagógico de Avaliação (Curitiba, 2010) trata sobre a reconstrução do conceito de avaliação, a gestão no processo de avaliação, da avaliação psicoeducacional, dos aspectos legais da avaliação, de como avaliar nos anos finais do EF, da avaliação na Educação de Jovens e Adultos, do porque do uso de critérios de avaliação nos ciclos de aprendizagem, trazendo as diferentes áreas do conhecimento, dos conteúdos a serem trabalhados nos ciclos I a IV, compreendendo que o ciclo I corresponde do 1º ao 3º ano, ciclo II do 4º e 5º ano, ciclo III do 6º e 7º ano e ciclo IV do 8º e 9º ano do EF de Nove anos, sugere também

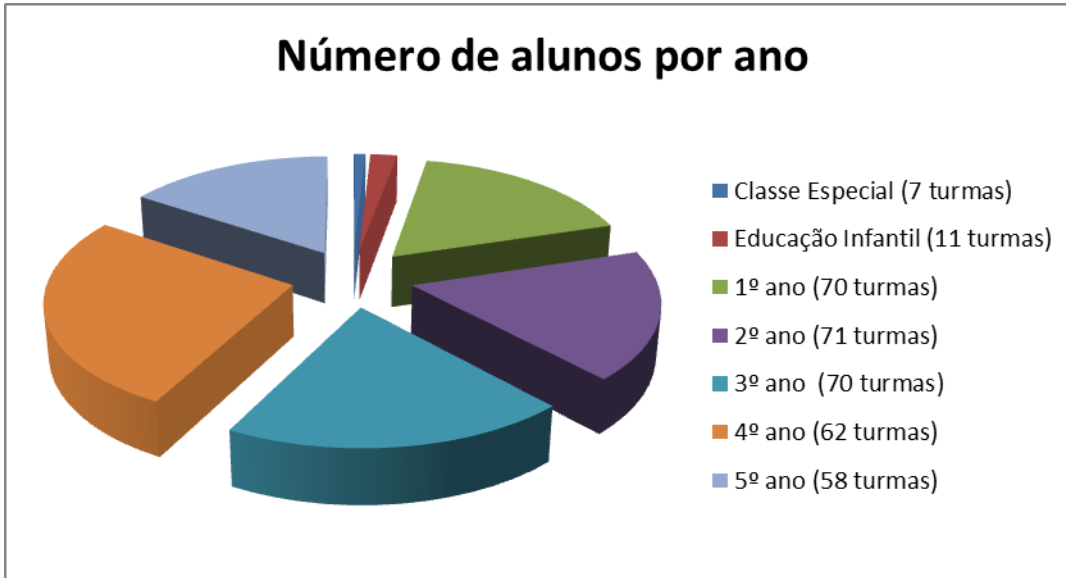
uma referência de livros e materiais para trabalhar na área e de como avaliar nas diferentes áreas do conhecimento, discussão esta que segue nos dois volumes.

Discussão esta que não serão aprofundados neste trabalho devido os limites desta pesquisa.

### 5. A relação teoria/prática no Processo de alfabetização/Letramento nas camadas populares atendidas pelas escolas públicas municipais – análise de dados coletados

Foram pesquisadas 17 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), distribuídas em 9 Núcleos de Administração Regional da PMC (anexo I), Matriz, Portão, Santa Felicidade, Cajuru, Boa Vista, Cidade Industrial de Curitiba, Boqueirão, Pinheirinho e Bairro Novo, perfazendo um total de 57 docentes entrevistados, que atendem 11066 alunos, nas modalidades de Classe Especial, oferecidas em 7 turmas com 97 estudantes atendidos, a Educação Infantil, é oferecida em 11 turmas, com 227 alunos, no 1º ano, com 70 turmas, que atendem 1915 discentes. O 2º ano, é oferecido em 71 turmas, com 1968 matrículas, no 3º ano, são 70 turmas, com 2177 alunos, o 4º ano, é oferecido em 62 turmas para 2947 discentes e o 5º ano, são 58 turmas, atendendo 1735 alunos, no total das escolas entrevistadas atendem um total de 11066 estudantes, conforme gráfico e tabela abaixo:

Turmas	Quantidade
Classe Especial (7 turmas)	97
Educação Infantil (11 turmas)	227
1º ano (70 turmas)	1915
2º ano (71 turmas)	1968
3º ano (70 turmas)	2177
4º ano (62 turmas)	2947
5º ano (58 turmas)	1735
Total	11066



Através das entrevistas com os 57 profissionais da educação foram obtidos os dados que serão analisados.

Sobre a idade dos profissionais, 1 docente tem até 25 anos, 5 professores de 26 a 30 anos de idade, 30 profissionais da educação de 30 a 40 anos, verifica-se que a maioria dos profissionais encontram-se nesta faixa etária, o que sugere pessoas mais maduras, que possuem anos de experiência na área da educação, dados estes que serão confirmados a seguir, 11 professores com mais de 40 anos de idade, conforme gráfico e tabela abaixo:

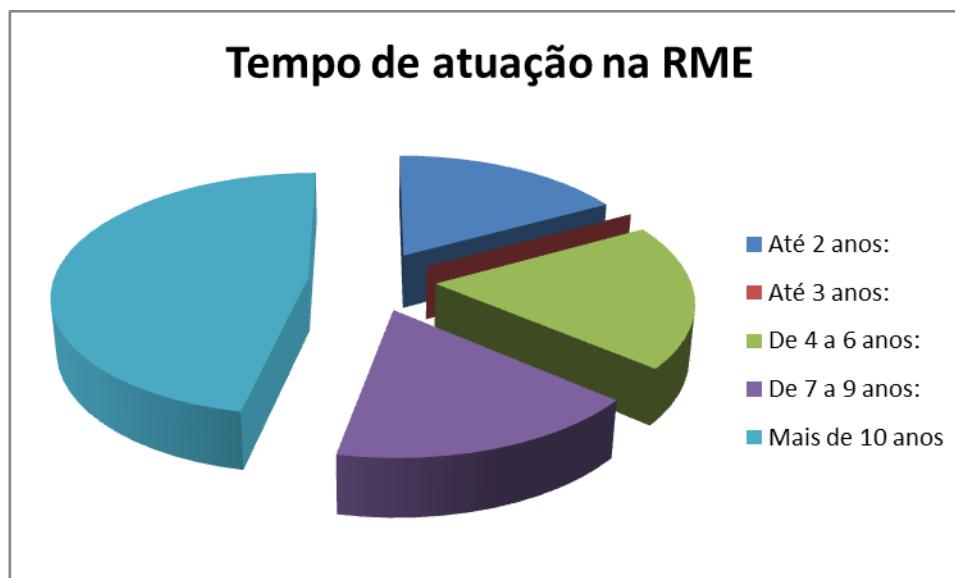
Idade	Quantidade
Até 25 anos:	1
De 26 a 30 anos:	5
De 30 a 40 anos:	30
Mais de 40 anos:	11
Total	47



Nota-se-a ao longo dos dados abaixo uma constante diferença entre o número de entrevistados e os dados e informações coletadas, isto aconteceu devido a problemas durante o percurso desta pesquisa, questionários que não retornaram, foram extraviados, profissionais e escolas que não quiseram participar, mesmo salientando a importância e o sigilo das entrevistas que seriam concedidas, mas que de forma alguma prejudicou seu andamento e conclusão.

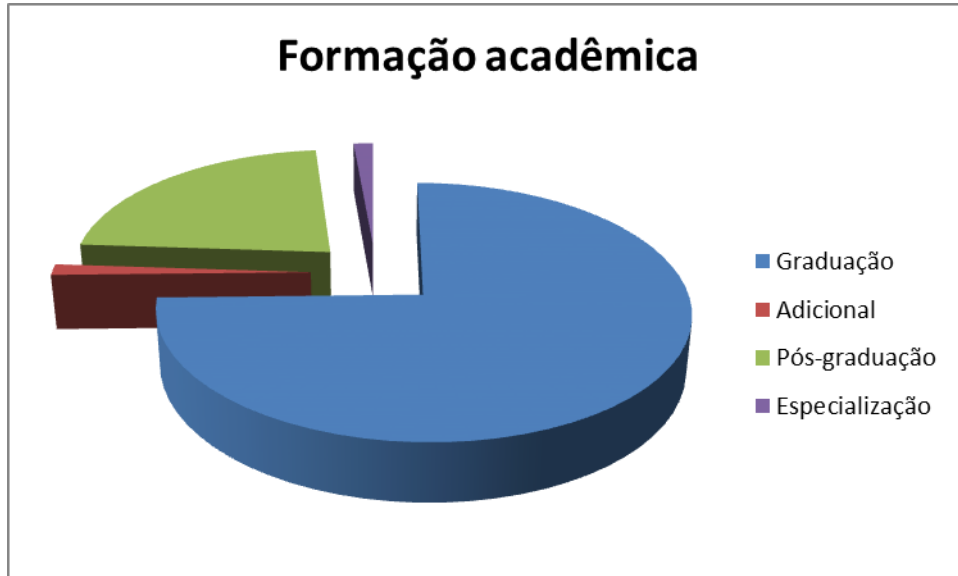
Do questionamento sobre o tempo de atuação participaram 47 profissionais, destes 8 atuam na Rede Municipal de Educação (RME), há até 2 anos, 9 deles, atuam de 7 a 9 anos e 22 profissionais há mais de 10 anos, muitos deste profissionais com anos de experiência com 1º e 2º anos, o que contribui para o sucesso do processo de alfabetização e letramento destes anos, não desmerecendo, de forma alguma os demais profissionais, que apesar de terem menos tempo de rede municipal, também contribuem muito positivamente para o sucesso do mesmo, conforme gráfico e tabela abaixo:

Tempo	Quantidade
Até 2 anos:	8
Até 3 anos:	0
De 4 a 6 anos:	9
De 7 a 9 anos:	8
Mais de 10 anos	22
Total	47



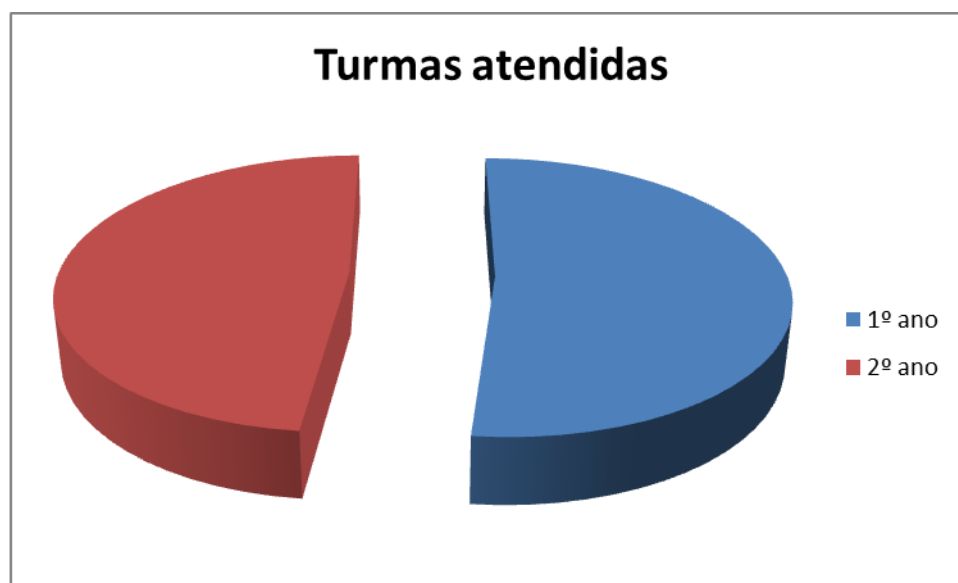
Sobre a formação dos profissionais participaram da pesquisa 53 docentes, destes todos possuem graduação nas mais diversas áreas de licenciatura, do total 16 deles, possuem pós-graduação na área de educação, 1 profissional com especialização em área específica, educação especial e 1 docente com adicional em Magistério, são profissionais que apesar do constante descaso no ensino público brasileiro, buscam o constante aperfeiçoamento, seja para satisfação pessoal, crescimento na carreira, mas acredito que também, para contribuírem de forma decisiva, na formação das futuras gerações do nosso País. Conforme gráfico e tabela abaixo:

Formação	Quantidade
Graduação	53
Adicional	1
Pós-graduação	16
Especialização	1
Total	71



Dentre as 141 turmas de 1º e 2º anos, os profissionais entrevistados atuam em 58 turmas, sendo que 30 turmas são de 1º ano e 28 de 2º ano, sendo que 1 profissional atende o 2º ano como corregente e o 1º ano como regente em outro período, na rede municipal de ensino.

Turmas	Quantidade
1º ano	30
2º ano	28
Total	58





Sobre a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, responderam 49 professores, destes, 29 profissionais participaram de sua elaboração e 20 não participaram, salientamos, contudo, que a maioria dos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas, encontra-se desatualizados, última atualização ocorreu em 2006, em ocasião da implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, dados obtidos e verificado no site da Secretaria Municipal de educação ([www.cidadedoconhecimento.org.br](http://www.cidadedoconhecimento.org.br)) e da necessidade da constante atualização destes documentos, que orientam e norteiam o trabalho pedagógico da escola.

Muitos dos profissionais que não participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico reconhecem sua importância e a necessidade de atualização e leitura, mas o ritmo intenso de atividades, seja na atuação de dois e/ou 3 escolas e demais afazeres pessoais, acabam impedindo o aprofundamento e leitura deste documento, que é lido de forma apressada, quando é necessário sua consulta, se não estiver impresso na agenda ou disponibilizado pela escola.

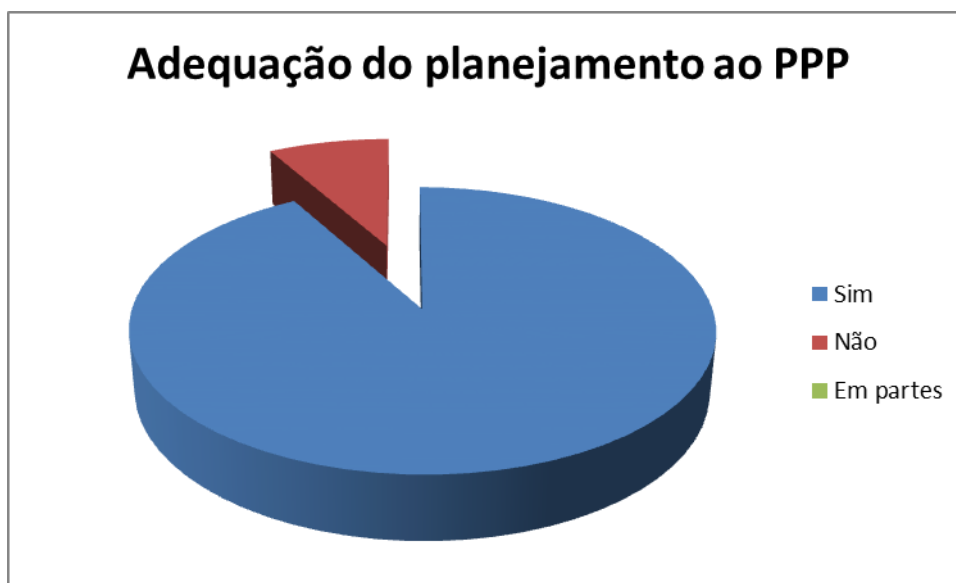
Participação	Quantidade
Sim	29
Não	20
Total	49



Na questão da adequação do planejamento ao Projeto Político Pedagógico, foram entrevistados 49 profissionais, dos quais 45 afirmaram que fazem está

adequação e 4 afirmaram que não o fazem, por estarem cumprindo o que estabelece as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, contudo salientamos que todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, necessitam estar em total consonância com o que propõe os documentos oficiais do Município à qual esta inserida a escola, estes documentos são analisados e verificados pelas Secretarias Municipais de Educação e serão aprovados se estiverem de acordo com o que propõe os mesmos documentos oficiais, sejam eles do município ou de órgãos superiores, conforme gráfico e tabela abaixo:

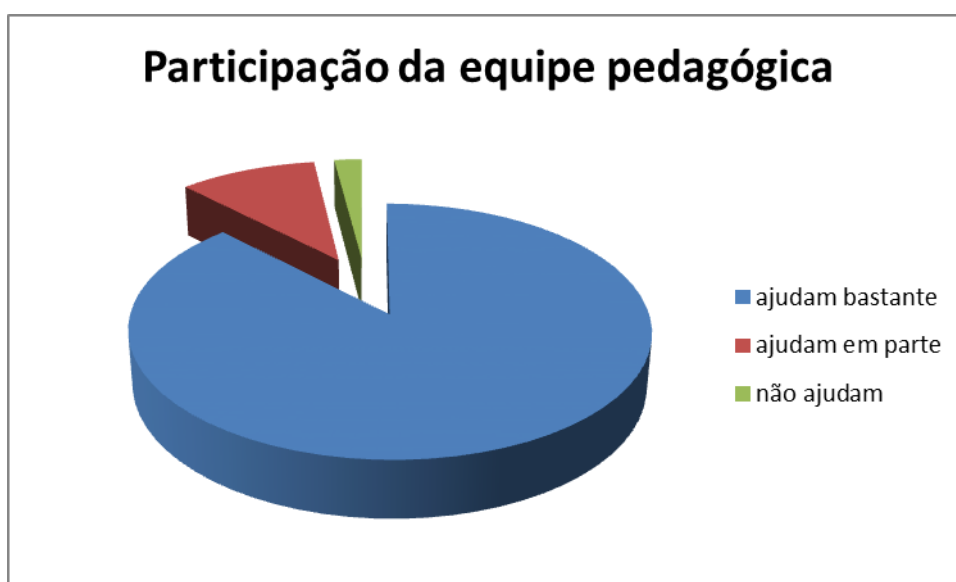
Adequação do planejamento	Quantidade
Sim	45
Não	4
Em partes	0
Total	49



Sobre a participação da equipe pedagógica na elaboração do planejamento dos professores, foram entrevistados 49 profissionais, dentre eles 43, afirmaram que a equipe pedagógica da escola ajuda bastante, 5 afirmaram que ajudam em partes e 1 profissional afirmou que a equipe pedagógica não ajuda na elaboração dos planejamentos. Dentre os comentários salientamos *os profissionais que destacaram a falta de troca de experiências, a não orientação do planejamento durante as permanências, entre os professores e a equipe, bem como possibilitar a implantação de ideias inovadoras para o planejamento ou apenas colaboram apenas*

na fiscalização e correção do planejamento. Devido o caráter burocrático necessário e atribuído à equipe pedagógica, estes profissionais não podem estar presentes em todas as permanências dos docentes. Outro fator destacado, foi a grande participação da equipe pedagógica, salientado pelos docentes, que afirmaram que “pode contar com ela (equipe) na elaboração e avaliação do planejamento”. Conforme aponta gráfico e tabela abaixo:

Participação da equipe pedagógica	Quantidade
Ajudam bastante	43
Ajudam em parte	5
Não ajudam	1
Total	49



Sobre os problemas enfrentados em sala de aula participaram 50 profissionais da educação que salientaram a indisciplina por 35 professores, os problemas familiares por 32, às conversas paralelas que acabam interferindo no andamento das aulas por 17 e a falta de motivação para os estudos por parte dos alunos por 12 docentes, sabendo que esta questão possibilitava a múltipla escolha por parte do entrevistado. Conforme gráfico e tabela abaixo:

Problemas em sala de aula	Quantidade
Indisciplina	35
Problemas familiares	32

Conversas paralelas	17
Falta de motivação	12



Destacamos os comentários desta questão, anotados pelos docentes, que afirmam que onde há “*indisciplina, fica mais difícil a aprendizagem*”, as crianças que entram no 1º ano completam 6 anos ao longo do ano letivo, por esta razão não conseguem acompanhar, são “*imaturas, brincam*”, os problemas de estrutura familiar prejudicam a aprendizagem, pois se “*o aluno se visse num lugar seguro e de apoio ao seu desenvolvimento, as intervenções da escola seriam para acrescentar na vida do educando. Hoje a escola tem de assumir o papel familiar de acolher, disciplinar e ensinar*”. A imaturidade com que as crianças estão chegando no 1º ano interfere muito na aprendizagem, o desenvolvimento motor. Sem maturidade a criança pensa somente em brincar e a aprendizagem não tem sentido e sem desenvolvimento motor, o professor não consegue um aprendizado significativo. O interesse da família, pois hoje os pais trazem seus filhos na escola, parece que para deixar ali para que eles se alimentem o dia todo e até se verem livres daqueles filhos sem limites. É um conjunto de problemas que acabam influenciando, porém algo que talvez seja o principal, é o de entendermos que a idade da criança não mudou o que mudou foi seu tempo de escolaridade e os novos conhecimentos que eles deverão aprender. “*As atividades devem estar de acordo com a idade atual do aluno*”. A ausência de noções básicas que deveriam ser contempladas na educação infantil,

*ausência familiar para alunos da escola integral, no acompanhamento da vida escolar da criança.*

*Segundo os professores é necessário considerar as fases do desenvolvimento. Porque o planejamento deve estar direcionado de acordo com o desenvolvimento de cada fase para que a criança sinta-se motivada a aprender e também o contato coma leitura e a escrita, de forma prazerosa. Para que se sintam mais familiarizados e motivados para o aprendizado, a alfabetização.*

*A participação da família, que possibilitam o suporte para solução ou encaminhamento para os problemas detectados que extrapolam a competência, ou melhor, a relação ensino-aprendizagem, pois a criança não tem total autonomia e necessitam do apoio e incentivo da família.*

*A falta de limites das crianças, pois isso acarreta tempo de trabalho que poderia ser utilizado na aprendizagem propriamente dita, mas gastamos bastante tempo para adaptar essa criança às normas da escola, pouca motivação por parte dos alunos para aprender, conversas paralelas, descompromisso dos pais com a educação de seus filhos, o envolvimento da família com o processo de ensino aprendizagem, pois se percebe claramente em sala de aula, a diferença na aprendizagem de uma criança que tem apoio da família e que os pais são participativos nos assuntos escolares. Em primeiro lugar, o respeito do aluno à escola e aos profissionais que nela trabalham (o que esta cada vez mais difícil), sem isto a criança não valoriza o que está sendo ensinado e também, a adequação dos conteúdos à faixa etária dos alunos pequenos.*

*Existem vários fatores que influenciam a aprendizagem da criança como a motivação, estrutura familiar equilibrada, a boa saúde, ter limites, a parceria entre a família e a escola, pois sem esta parceria as crianças que mais apresentam dificuldades, ficariam sem incentivo em casa e acabam desmotivadas na escola.*

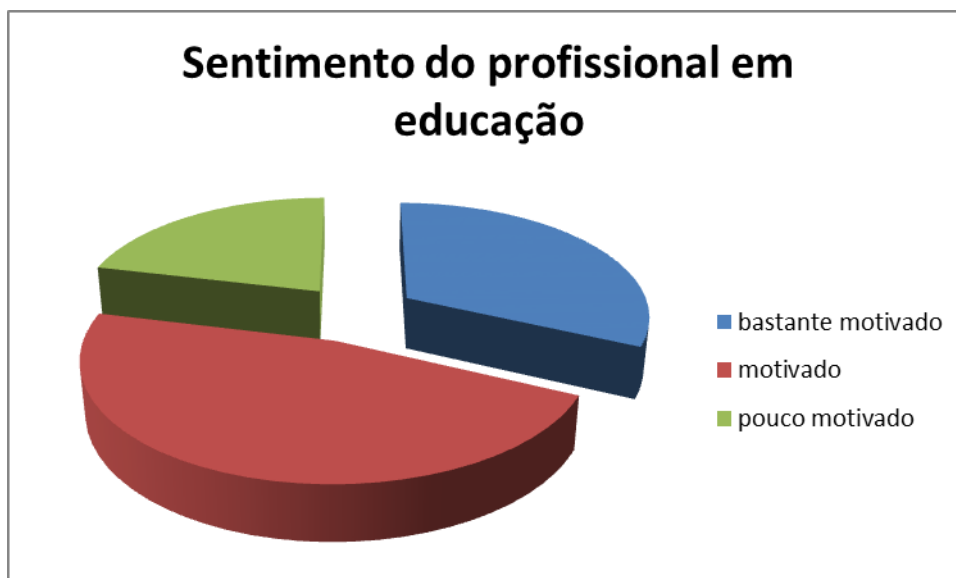
*Há ainda indisciplina, porque onde há ela persiste, fica mais difícil à aprendizagem, a idade com que as crianças entram no 1º ano, pois a criança que nasceu dia 1 de janeiro e que nasceu dia 31 de dezembro tem o direito de estar no 1º ano, mas muitas não conseguem acompanhar, são “imaturas”, “brincam”, por esta razão completam seis anos no decorrer do ano, a estrutura familiar, não necessariamente estrutura física, qualquer tipo de família, mas que o aluno se visse num lugar seguro e de apoio ao desenvolvimento, assim as intervenções da escola acrescentariam à vida do educando. Hoje, a escola tem que assumir o papel familiar*

*de acolher, disciplinar e ensinar. O desenvolvimento da criança na educação infantil, o acompanhamento dos pais para a estimulação do aprendizado.*

Sobre o sentimento do professor, 15 profissionais afirmaram estarem bastante motivados na função que desempenham, 22 docentes estão motivados e 10, se consideram pouco motivados na profissão, perfazendo um total de 47 profissionais que responderam esta questão. Dentre os motivos para esta proporção encontra-se *porque gostam do que fazem, a realização pessoal e profissional frente ao desenvolvimento dos seus alunos, a responsabilidade neste trabalho com as séries iniciais, por ser a base do aprendizado, por ser uma fase em que a criança é bem receptiva, sempre pronta para receber novos conhecimentos, o gosto por novos desafios que possibilitam o lançar situações novas que façam com que a criança pense em como resolvê-las e por acreditar que a educação possibilite a solução para um país e uma população mais civilizada, responsável e comprometida com o bem estar do próximo.*

Dentre os profissionais que se encontram motivados ou pouco motivados salientam que estariam mais motivados se *houvesse o acompanhamento da família para a estimulação do aprendizado dos alunos e se houvesse mais participação por parte deles nas aulas, a falta de valorização e a excessiva cobrança e críticas, a falta de suporte para o trabalho com crianças tão novas, por parte da Secretaria Municipal de Educação, pela burocracia, pela excessiva preocupação com documentos e pela influência política, pela preferência pelo ensino seriado, pela reclamação dos professores das séries seguintes frente às dificuldades das crianças, pelo choque que há entre os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e a escola, todos sofrem com isso, pois as mudanças são enormes e eles acabam tendo que dar conta de muita coisa ao mesmo tempo, pela falta de responsabilidade por parte das crianças, devido a não reprovação.* Conforme gráfico e tabela abaixo:

Sentimento	Quantidade
Bastante motivado	15
Motivado	22
Pouco motivado	10
Total	47



Na questão sobre os métodos de avaliação utilizados com frequência notou-se uma diversidade de opiniões sobre os métodos sugeridos nos questionários, dentre estas sugestões as que foram apontadas como mais usadas foram tarefas de casa, trabalhos individuais e trabalhos em grupos, dentre os que não são usados com frequência salientamos as provas dissertativas com e sem consultas, as objetivas, apresentação oral de trabalhos, já os que são usados às vezes, foram apontados as pesquisas, trabalhos individuais e os trabalhos em grupos.

Foi dada a opção de apontar outro método de avaliação utilizado pelos professores em sala de aula, além dos que foram distinguidos nos questionários, foram propostos os seguintes métodos: *jogos e brincadeiras*, que pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem, metodologia de ensino e não um método de avaliação, segundo pesquisadores e estudiosos na área; *as produções escritas, o portfólio, com atividades avaliativas individuais, acumuladas ao longo do ano letivo*.

Salientados que estas atividades, que compõem o portfólio individual, necessitam de uma análise criteriosa, para não se tornar mera burocracia e acúmulo de materiais que serão inutilizados no ano seguinte, porque o portfólio possibilita verificar atividade após atividade o progresso e a aprendizagem do estudante, possibilitando ao professor analisar sua metodologia e se preciso for, mudar suas estratégias de ensino, este processo de construção do portfólio pode, segundo Shores e Grace (2001, p. 15), “estimular o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão (...)”.

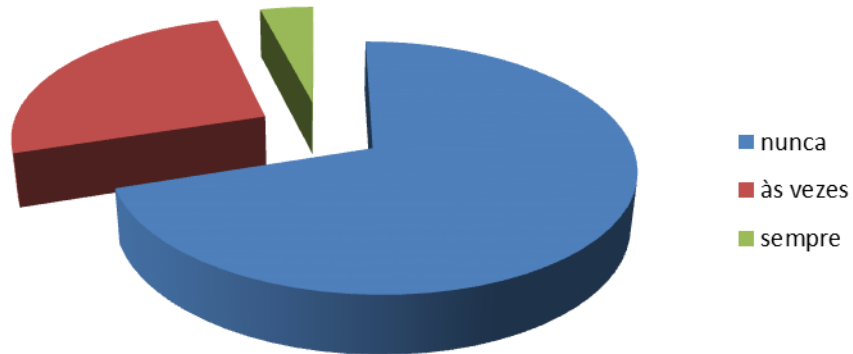
Outras formas de avaliação apontadas pelos profissionais que diferem das que foram apontadas nos questionários são as *tarefas de casa*, a *observação diária*, a *participação nas aulas*, além das que são propostas pela Rede Municipal de Educação, que ocorrem duas vezes por ano e a *Provinha Brasil*, do Ministério da Educação. Conforme tabela e gráficos abaixo:

Métodos de avaliação	Nunca	Às vezes	Sempre
Provas dissertativas com consulta	44	5	2
Provas dissertativas sem consulta	35	13	2
Provas de questões objetivas	12	29	9
Pesquisas	7	34	9
Trabalhos individuais	6	18	26
Tarefas de casa	3	5	42
Trabalhos em grupos	0	24	26
Apresentação oral de trabalhos	16	26	7

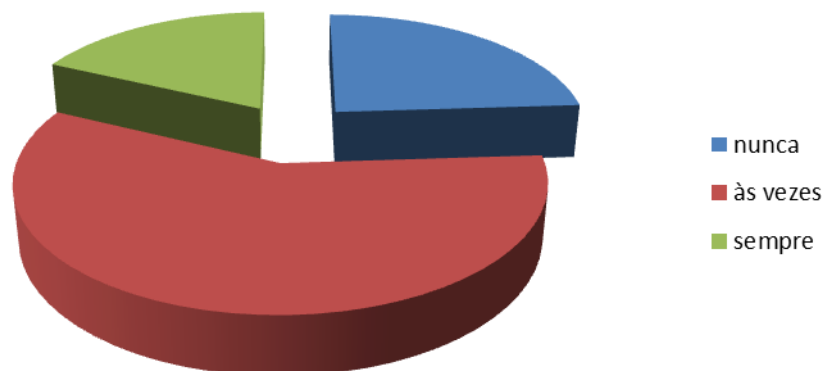




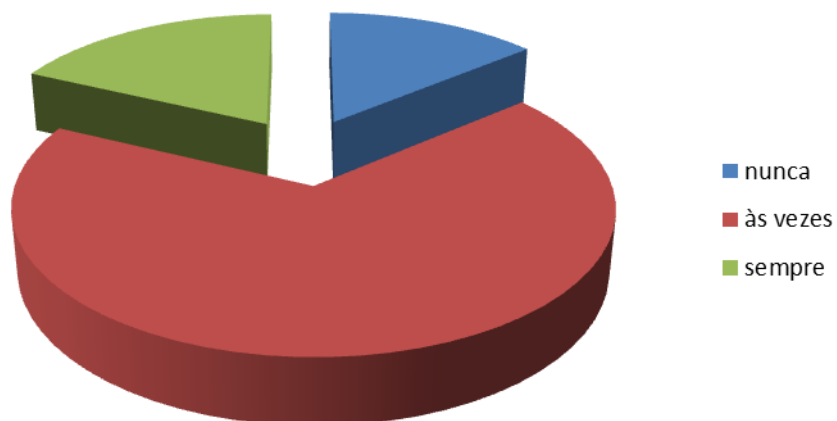
### Métodos de avaliação: provas dissertativas sem consulta



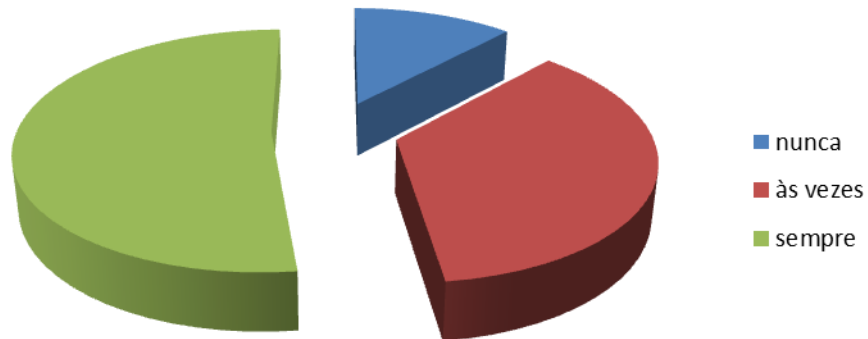
### Métodos de avaliação: provas de questões objetivas



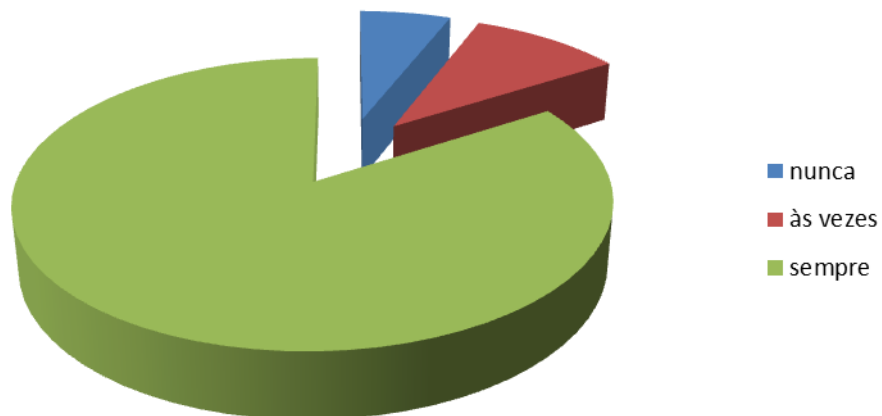
### Métodos de avaliação: pesquisas



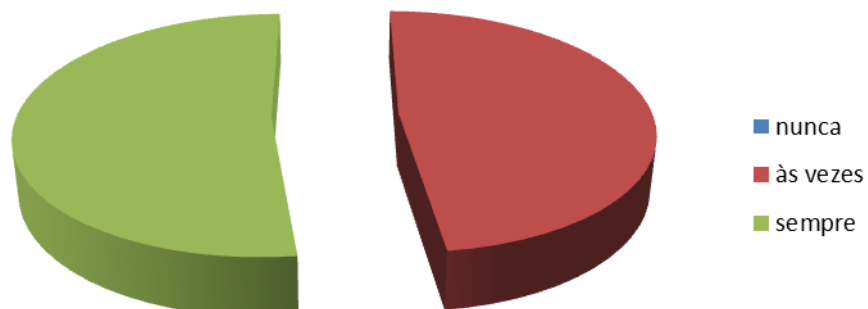
### Métodos de avaliação: trabalhos individuais



### Métodos de avaliação: tarefas de casa



### Métodos de avaliação: trabalhos em grupos





Sobre a questão se os professores consideram adequados os métodos de avaliação que utilizam, observou-se os seguintes comentários: *estes métodos norteiam nosso trabalho, são os que mostram o que alcançamos e o que necessita melhorar/reforçar/retomar, verificar se a metodologia adotada em sala é adequada ou não, se é necessário alguma modificação, auxiliam no planejamento, são formas de avaliação diagnóstica, são importantes para acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno, usa aquele que melhor se adequa a necessidade do aluno, a avaliação deve ser contínua, em vários momentos de aprendizagem em sala de aula, seja ela individual ou em grupo. Pela consciência de que os alunos aprendem em tempos e ritmos diferentes e que o seu desenvolvimento é um processo contínuo, a avaliação deve ser diagnóstica e necessita ser realizada de forma processual.*

Dentre os professores que criticaram os métodos de avaliação utilizados houve os seguintes comentários: *as "provas", nem sempre conseguem expor corretamente o que sabem e fazem sem dificuldades em sala de aula, não conseguem dar conta da realidade, nem prever suas necessidades e auxiliá-los ou levando em conta os recursos, o interesse geral negligente, enfim a situação atual do ensino, os métodos de avaliação estão de acordo com a realidade estrutural, podem ser considerados inadequados, pois são elaborados em um nível acima dos conteúdos trabalhados na escola, como por exemplo, no início do ano exigiu-se na prova de leitura e escrita, sendo que as crianças iniciam o processo de alfabetização no início do ano.*

Ainda houve professores que se abstiveram de opinar sobre os métodos de avaliação que utiliza com frequência.

Verificamos portanto uma tendência progressista de avaliação, estudada e analisada por Luckesi em diversos documentos, no seu artigo “Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?”, o autor salienta que a avaliação necessita ser um subsídio para futuras ações e intervenções pedagógicas, tendo em vista a aprendizagem dos educandos.

Não levando em conta apenas a verificação da aprendizagem, atribuindo nota, fazendo comparativos de alunos, como se o conhecimento adquirido pudesse ser medido através de notas e conceitos. O que vemos muitas vezes e foi salientado por comentários de professores, é que geralmente numa prova o aluno não consegue demonstrar o que sabe, mas em sala de aula, o mesmo aluno demonstra pleno conhecimento do que lhe foi ensinado.

Luckesi salienta que o professor poderá tomar duas atitudes, solicitar que os alunos estudem mais, neste caso o que importa é a recuperação de nota, conceito neste determinado conteúdo, ou, nos casos mais raros dentro das escolas, a promoção de uma reflexão aprofundada da metodologia utilizada na prática pedagógica e da postura da própria escola frente à aprendizagem dos estudantes.

Em consonância com esta reflexão, Hoffmann (2005), trás diversos questionamentos sobre o ato de avaliar na escola, com relação aos critérios que serão utilizados, à que se propõe a avaliação, o que abordar ou não durante este processo. Aspectos estes muitas vezes desprezados na e pela escola, que vê a avaliação como mero instrumento punitivo ou que trás à luz desigualdades sociais gritantes, sem, contudo, tentar minimizar tal desigualdade.

Com esta problemática seu principal questionamento é “Por que avaliar?”, questão esta que perpassa o texto inteiro, buscando compreender e nortear estratégias para uma avaliação eficaz sem ser discriminatória.

A autora aponta que muito já se discutiu sobre a avaliação, mas sempre apontando para os seus erros de concepção, pouco se discutiu sobre como torná-la melhor.

Hoffmann (2005) aponta que está concepção de avaliação trás arraigada às vivências de cada professor ou educador, das lembranças boas ou ruins deles próprios frente à avaliação, que acabam reproduzindo, muitas vezes sem se dar conta em sala de aula. Sendo que as práticas diárias de trabalhos, provas e de

conceder conceitos são considerados as formas mais eficazes de avaliar. No entanto, a avaliação não é só isso, mera técnica de “julgamento do certo e do errado”, e sim um acompanhamento do progresso do aluno, daquilo que ele não sabia fazer, mas com a ajuda do professor, agora consegue. Cabe ao professor, durante este mesmo processo, analisar a própria prática educativa, de forma que, junto com os alunos o professor perceba as dificuldades da classe e seja capaz de mudar a metodologia para que estes consigam superá-las.

Contudo, ainda impera em nossas escolas são práticas avaliativas arbitrárias, autoritárias e discriminatórias em sua maioria, alguns teóricos, político e educadores buscam romper o paradigma da reprovação nas escolas. É preciso incutir nos profissionais da educação e áreas afins, nova concepção de avaliação, que não seja tão-somente punitiva, mas acabe provocando uma profunda reflexão destes profissionais de sua própria prática, que vise a real aprendizagem dos alunos. Nem que para isso, seja preciso uma mudança radical de metodologia e concepção de educação e, principalmente, de avaliação.

Para termos uma avaliação realmente construtiva, é preciso, segundo Hoffmann (2005, p. 18) “(...) confiar na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e na valorização de suas manifestações e interesses (...)”.

Todavia, para que isso seja possível, o professor precisa romper com antigos paradigmas e concepções de avaliação, de modo a perceber que o aluno, independentemente de sua idade, é construtor de seu próprio desenvolvimento. Desta forma, o professor passara a encarar as dúvidas e erros dos alunos, como algo que contribui para o processo avaliativo e da construção do conhecimento como um todo. Esse processo de entendimento do processo de construção do conhecimento exige um saber anterior, que diz respeito ao processo de cognição, ou seja, de como o aluno pensa e reflete sobre o conhecimento apresentado e de como ele refleti sobre isso.

Hoffmann (2005, p. 23) vem quebrar paradigmas enraizados no processo de avaliação escolar como um todo bem como “desestabilizar” as práticas recorrentes neste mesmo processo. Assim, a autora aponta que esta concepção é resultado de um modelo pré-concebido sobre o assunto como se fosse algo autoritário, para julgar resultados.

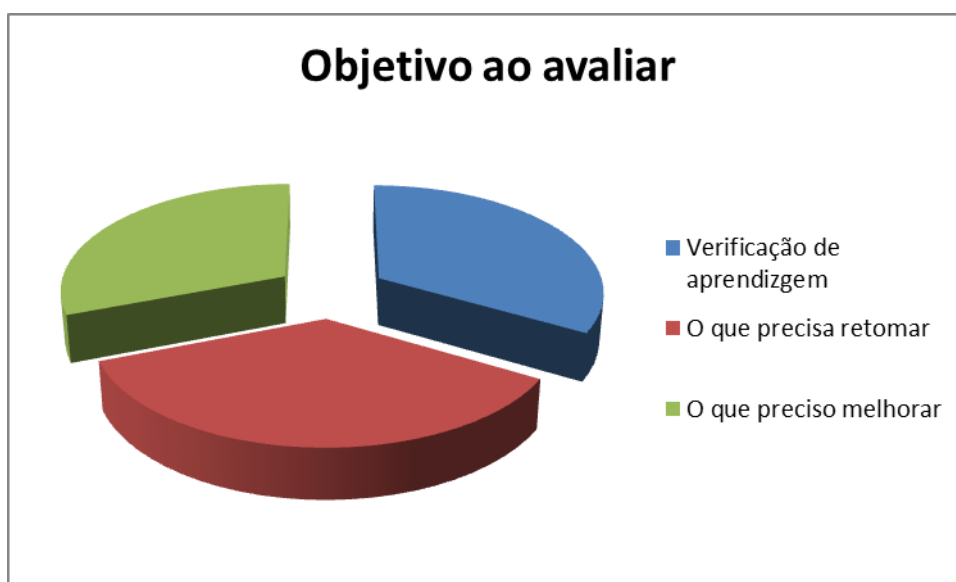
O que mais agrava a visão sobre a avaliação é a dicotomia entre o discurso e a realidade aplicada em sala de aula, há ainda a dicotomia porque os docentes

possuem muitas vezes, dúvidas sobre o processo avaliativo, da questão de atribuir notas, conceitos, bem como, reprovar um aluno. O que reflete uma característica da própria escola e do processo educativo de julgar, reduzindo o processo à mera atribuição de notas para “passar de ano”, sem levar em conta, o real aprendizado dos alunos.

Quanto ao objetivo ao avaliar, verificou-se que 40 profissionais tem por objetivo ao avaliar seu aluno a verificação de aprendizagem; 43, apontaram que é a forma de elucidar o que é necessário retomar e 37 professores salientaram que é o momento onde é possível a verificação pelo próprio profissional do que necessita melhorar em sua prática pedagógica. Contudo, salientamos a importância do constante aprimoramento proporcionado pelos momentos de avaliação e planejamento pelo profissional da educação.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Objetivo ao avaliar	Quantidade
Verificação de aprendizagem	40
O que precisa retomar	43
O que preciso melhorar	37



Sobre os momentos em que ocorrem a avaliação, verificou-se que, 17 profissionais realizam a avaliação ao final do bimestre; 3, realizam a avaliação quinzenal e 42, de forma diária, não houve citação de avaliação mensal.

Conforme tabela e gráfico abaixo:

Quando	Quantidade
Bimestral	17
Mensal	0
Quinzenal	3
Diário	42



Foi proposto que os professores fizessem comentários sobre o processo de avaliação que utilizam em sala de aula, citamos alguns, *a avaliação é constante, durante a realização das atividades diárias, trabalhos em grupos, períodos de autoavaliação, onde relembramos o que foi trabalhado, o que aprendemos neste período. Através da participação nas diversas atividades, sejam elas orais ou escritas e uma avaliação mais formal, prova, para verificar o que precisa ser retomado com a turma como um todo e cada um em particular. A avaliação ocorre durante a realização das atividades diárias e também acontecem em momentos específicos, para verificar a aprendizagem de conteúdos determinados. A avaliação acontece de forma diária, durante a realização das atividades individuais e coletivas, nas tentativas de leitura e escrita e também, com atividades avaliativas que estejam de acordo com os conteúdos trabalhados, na observação individual dos alunos, onde às vezes é necessário sentar o aluno individualmente para avaliar, através de provinhas, produções de texto, trabalhos realizados em grupo, participação oral, realização de tarefas e interesse pelas aulas, a todo o momento você está avaliando o seu aluno para melhor planejar suas aulas, modificando o que não está dando certo, para verificar as necessidades individuais de cada aluno, como forma de*

*avaliação diagnóstica no início do processo de alfabetização, observações e anotações diárias sobre os alunos.*

*E também acontece em momentos específicos, para verificar a aprendizagem de conteúdos determinados, através de observação do aluno, sua participação e o interesse demonstrado, além dos acertos apresentados por ele, desta forma, segundo os professores entrevistados, a avaliação acontece diariamente vendo-se cada avanço do aluno, ao final do bimestre, para verificar a aprendizagem dos conteúdos aplicados.*

*Como ocorre a recuperação através de auxílio individual com atividades diferenciadas, outros métodos para a assimilação e aprendizado, retomada do conteúdo, com o auxílio do professor e quando possível da corregente, encaminhando também para o reforço escolar, que ocorre no contra-turno, desta forma, o trabalho se torna contínuo e constante, voltado para as dificuldades das crianças, o que conta com o auxílio de mais atividades de reforço, conversando com a família para que possa ajudá-lo.*

*Sobre o questionamento se utilizaria outra forma de avaliação, constatamos que 6 profissionais utilizariam outras formas de avaliar seu aluno, 46, concordam que estão utilizando, juntamente com a escola, formas adequadas de verificação de aprendizagem e ainda tivemos uma abstenção, totalizando 53 docentes que participaram deste questionamento, partilhamos sua opinião, com os seguintes comentários, os que não utilizariam outra forma de avaliação compartilham dos seguintes apontamentos, as provas da RME deveriam ser realizadas depois de um bom período em que as crianças já tenham sido alfabetizadas, pois os conteúdos trabalhados, são e estão fora do que você trabalha no início do ano, os profissionais têm autonomia para conversar com a EPA e adequar a avaliação de acordo com a realidade da sala de aula, a avaliação seria um processo muito amplo e difícil, ainda, segundo o profissional, não saberia qual a melhor forma de fazê-lo, porque acredita no trabalho da escola, todas as atividades são planejadas com qualidade, para uma aprendizagem de sucesso. Os que gostariam de utilizar outro método de avaliação apontaram que está deveria ser por notas, não conceitos, porque a família e a sociedade valoriza mais este tipo de verificação de aprendizagem, avaliaria os cadernos dos alunos, porque assim os mesmos seriam mais organizados e caprichosos, através do portfólio dirigido, com reescrita, porque o objetivo é auxiliar o aluno e não apenas “medi-lo”.*



Conforme gráfico e tabela abaixo:

Forma	Quantidade
Sim	6
Não	46
Abstenção	1
Total	53



Na contenda sobre se o profissional tem alguma avaliação ao longo de sua carreira, verificamos que 41 dos profissionais da educação se sentem avaliados de alguma forma, 7 dizem que não são avaliados e tivemos 1 abstenção.

Dentre os comentários apontados podemos citar, dos que sentem-se avaliados *somos avaliados no estágio probatório, mas depois o próprio professor necessita se auto-avaliar e procurar melhorar seu desempenho para poder acompanhar os avanços que surgem, na escola com o desempenho do nosso trabalho, a avaliação dos alunos, mostram o desempenho do professor, um momento onde se analisa esse desempenho é o Conselho de Casse, através do planejamento, pela EPA, é um procedimento necessário, mas incomoda, através da entrega do planejamento trimestral, diario das aulas, sou observada pela EPA no planejamento diário, nas atividades que serão aplicadas, os resultados que obtemos junto ao trabalho com os alunos é a melhor maneira de verificar como estamos trabalhando, o que seria desagradável é quando a prefeitura nivela todo um trabalho através de aplicação de provas fora do contexto e tempo adequado e sem*

*considerar sérios problemas de aprendizagem, é avaliada a todo o momento, se sente cobrada, gostaria de sentir-se acolhida, percebe que os alunos às vezes se sentem assim. Através das provas que são realizadas pela Prefeitura com os alunos, que nem sempre mostram a realidade, pois são pequenos e ficam muito nervosos.*

Dos que não sentem-se avaliados, *pois este procedimento ocorre somente no início da carreira (estágio probatório).*

Conforme gráfico e tabela abaixo:

É avaliado	Quantidade
Sim	41
Não	7
Abstenção	1
Total	49



Sobre a metodologia adotada em sala de aula, se ela é adequada ao EF de Nove anos, observou-se que 48 profissionais afirmaram que é adequada, 1 afirmou que não, 3 em partes e tivemos 1 abstenção.

Dentre os comentários citados, destacamos que *o planejamento está de acordo porque é auxiliado pela EPA, procura sempre inovar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico, que atenda as especificidades da faixa etária e também os objetivos propostos pela escola e pela SME, porque cada aluno apresenta um ritmo de aprendizagem, desta forma é preciso estar sempre buscando novas maneiras de fazer com que nossos objetivos sejam alcançados, pois se procura seguir a proposta dos cadernos pedagógicos, buscando metodologias lúdicas e significativas para os*

*alunos, utiliza à metodologia que seja adequada, levando em consideração vários elementos como idade, nível de maturidade, os objetivos determinados, etc., a metodologia não atingem todos os alunos, mas buscam-se outras para os alunos que apresentam dificuldades, é necessário levar em consideração a fase de desenvolvimento em que as crianças estão, o que dificulta um pouco é aplicar está metodologia com crianças com pouca idade, que fazem 6 anos no final do ano, poderia ser melhor, se houvesse menos alunos por turma, nas condições da atual conjuntura do ensino e aprendizagem estimada, a metodologia é adequada, mas não a desejada. Conforme gráfico e tabela abaixo:*

Metodologia	Quantidade
Sim	48
Não	1
Em partes	3
Abstenção	1
Total	53



Foi questionado a opinião dos professores sobre a organização pedagógica do EF de Nove anos, obtivemos os seguintes comentários, que *eles saiam alfabetizados no 1º ano, lendo palavras simples e escrevendo frases. No 2º ano, lendo e produzindo textos fluentemente, mas na verdade muitas crianças ainda necessitam de mais tempo para alcançar, estamos numa fase de descobertas e adaptações, todos estão aprendendo e conhecendo as vantagens e desvantagens*

*desta proposta, inclusive os alunos, que a aprendizagem aconteça de maneira que a criança saiba ler, escrever, interpretar e compreenda o sistema de numeração decimal, é boa, pois amplia o tempo da alfabetização, a cobrança é muito intensa, a criança acaba pulando fases importantes, porque os alunos que estão no processo de alfabetização, são muito novos, alguns completam 6 anos no final do ano. Eles precisam dos 2 anos para sair lendo e escrevendo, há pouco suporte para os professores, não há estrutura física e de aprendizagem, não está claro o objetivo. Acredito que a criança no 1º ano deve ser preparada com os pré-requisitos necessários (lateralidade, coordenação motora, oralidade, etc.), para poder estar preparadas para o 2º ano, acho que não resolve e nem melhorou a aprendizagem, apenas adequou-se às novas políticas educacionais.*

*Ainda houve os seguintes apontamentos, nos primeiros anos, o desenvolvimento motor amplo e fino e depois entra a alfabetização, a organização pedagógica do Ensino Fundamental de Nove anos está bem fundamentada, pois prevê estratégias que possibilitam o desenvolvimento da criança, por meio da ampliação do seu tempo na escola de maneira qualitativa, deixa muito a desejar, em função da obsessão do cumprimento das exigências das autoridades, funções do campo educativo e que nunca esteve na prática do dia-a-dia em sala de aula. As crianças estão entrando muito cedo na escola. Mas em relação à aprendizagem nos dois primeiros anos espera-se que já dominem a leitura e a escrita do alfabeto, palavras e frases, noções topológicas e numerais. A organização é boa, mas muitos professores ainda não entenderam a inclusão da antiga pré-escola como obrigatória e acabam cobrando das crianças coisas que não tem maturidade para compreender, as crianças são muito cobradas pelo “sistema”. Afinal são alfabetizadas ou deveriam ser aos cinco anos, espera-se que os alunos iniciem o processo de alfabetização, tanto em língua portuguesa quanto nos conceitos matemáticos, esperamos que o aluno seja alfabetizado nos dois primeiros anos, porém nem sempre acontece. Acredito que as crianças entram no 1º ano muito novas (5 anos, completam 6 no ano), são imaturas e muitas não frequentaram creche ou pré-escola.*

*Temos de alfabetizar no final do 1º ano, é difícil. E não podemos reprovar o que acontece é que passam para o 2º ano sem estarem alfabetizados. Os alunos devem estar preparados o suficiente para acompanhar os anos seguintes com conhecimentos básicos e essenciais, principalmente relativos à alfabetização. É uma forma de ampliar o tempo da criança na escola, dando condições de se alfabetizar,*

*no 1º ano de forma lúdica. Com esta nova organização as crianças estão sendo trabalhadas mais cedo e com métodos mais modernos. No final dos dois primeiros anos espera-se que o aluno domine a alfabetização. Na maioria das vezes as crianças chegam à escola bem perdidas e espera-se que saiam da escola lendo e escrevendo do 1º ano. Isto se torna bem complicado, eles não tem maturidade ainda para o processo de alfabetização. O núcleo cobra muito para o primeiro ano quer que todos saiam lendo no final do 1º ano, porém recebemos alunos que não sabem pegar no lápis no início do ano, mas muitos dos meus, saíram lendo no final do ano.*

*É boa e acho que eles podem dar conta do que é cobrado ao final de cada ano, mas para isso ele precisa saber alguns conceitos anteriores que se não forem bem trabalhados no tempo certo, gera uma defasagem muito grande, ao final dos dois primeiros anos deve estar consolidada a alfabetização (leitura e escrita).*

*A proposta está bem elaborada, pois busca que as crianças se apropriem do sistema de escrita e leitura, assim como dos outros conteúdos apresentados, que seja um aluno crítico e participativo. Com esta nova organização as crianças estão sendo trabalhadas mais cedo e com métodos mais modernos. No final dos dois primeiros anos espera-se que o aluno domine a alfabetização, no entanto, na maioria das vezes as crianças chegam à escola bem perdidas e espera-se que saiam da escola lendo e escrevendo do 1º ano. Isto se torna bem complicado, eles não tem maturidade ainda para o processo de alfabetização, porque o aluno tem seu tempo de aprendizagem à qual deve ser respeitado, acreditamos que os alunos possam ser alfabetizados nos dois primeiros anos do EF de Nove anos.*

*Sobre a viabilidade ou inviabilidade do EF de Nove anos e o que poderia ser melhorado enquanto políticas para esta nova modalidade de ensino, notamos os seguintes comentários no primeiro questionamento, que a cobrança aumentou. As pessoas veem uma criança de 2º ano, como criança da antiga 2ª série e muitas vezes não é respeitado o ritmo da criança, se espera que ela tenha “1 ano a mais”, poderíamos ter menos alunos por sala de 1º ano. Assim a alfabetização de todos de fato ocorreria, que não tenho um conhecimento amplo, dessa forma não posso opinar, a proposta parece positiva, mas cada dia aumenta a cobrança, provas para medir o rendimento dos alunos, é necessário adequar os conteúdos, transformando em uma unidade. O EF é viável, porém muitas crianças chegam à escola apresentando, ainda, imaturidade para a compreensão de alguns conceitos e em consequência demoram mais para se alfabetizarem, ao dar margem à alfabetização*

dos alunos de 5/6 anos, mas nem sempre se consegue resultado satisfatório. No entanto, a criança tem um ano a mais para aprender e que antes não era obrigado a frequentar o pré. Com esta nova organização as crianças estão sendo trabalhadas mais cedo e com métodos mais modernos. No final dos dois primeiros anos espera-se que o aluno domine a alfabetização. Na maioria das vezes as crianças chegam à escola bem perdidas e espera-se que saiam da escola lendo e escrevendo do 1º ano. Isto se torna bem complicado, eles não tem maturidade ainda para o processo de alfabetização. Não é viável, pois obriga as crianças a serem alfabetizadas e elas não estão preparadas para tal aquisição, dever-se-ia fazer um “pré” no 1º ano e não um primeiro ano.

Ainda citamos estes comentários, só penso que estão esquecendo-se de pontos tão básicos que são pré-requisitos para uma boa alfabetização e que está é tarefa do 2º ano, onde as crianças estão mais maduras. Mas teria que ter melhor estrutura, mais profissionais, etc.. Não sou favorável e gostaria que voltasse a ser seriado com notas e reprovação. O que deve ser estabelecido é a idade inicial, seis anos. Seria mais viável se todos os alunos iniciassem no 1º ano com 6 anos completos, seria mais compatível com a proposta de trabalho, pois 1 mês já faz uma grande diferença no desenvolvimento da criança, principalmente se ela não é motivada pelos pais. Penso que estas crianças estão chegando muito novas à escola, trocando o brincar e crescer, por rotinas, regras e um espaço que poderia ser mais conhecido mais tarde. É viável, no entanto, se precisa adequar o espaço físico, o número de alunos e os livros didáticos que são encaminhados aos alunos.

É viável, os alunos vêm mais cedo para a escola e podemos analisar melhor as dificuldades que podem aparecer, pois acredito que o ensino de Nove anos, veio para acrescentar na aprendizagem, permitindo ao educando um tempo maior para ser alfabetizado. Espera-se que os alunos façam e se expressem com autonomia. Poderia melhorar com propostas melhor definidas, quanto à organização o que poderia melhorar é o que os conteúdos para cada etapa fossem revistos e readequados, que seja feito um bom trabalho e que tenham condições e estrutura para isso. Pois somente o tempo nos dirá se está sendo viável, através de alunos que demonstrarão seus conhecimentos ao final do 5º ano. Considero importante proporcionar mais um ano de estudo aos alunos, porém é necessário adequar o nível de conteúdos trabalhados à fase de desenvolvimento e maturidade da criança, pois esta ocorrendo é uma exigência cada vez maior na “quantidade” e

*complexidade dos conteúdos para as crianças pequenas (no nível de prefeitura). É viável, se não esquecerem que as crianças do 1º ano são as mesmas do antigo Pré 3, com a mesma idade e que precisam do seu tempo de amadurecerem. Não houve grandes mudanças. O que temos de respeitar é a maturidade de cada criança.*

*O que poderia melhorar no EF de Nove anos e sobre as políticas para o ensino fundamental, notou-se os seguintes comentários é necessário fazer um estudo sobre a proposta para responder está questão, todas as turmas de 1º ano deveriam ter uma ajudante e diminuir o número de alunos em sala, sobre as políticas para o ensino fundamental, é necessário que se leve em conta a idade dos alunos e o que está sendo cobrado dos mesmos. Para atender melhor o número grande de crianças imaturas e com problemas de aprendizagem, é preciso aumentar o número de profissionais. Propor políticas que visem melhorar a aprendizagem dos alunos e não apenas atingir índices, poderia ser retirado é que a criança saia lendo já no 1º ano. Ainda é uma experiência nova, mas acredito na proposta, o que necessitaria ser mudado para o 2º ano, é a retenção de alunos que não conseguiram ser alfabetizado, exigir a alfabetização no 1º ano e cobranças através de provas da Rede Municipal de Educação. Repensar o currículo, a forma de avaliação, autonomia para o professor e equipe pedagógica, melhor atenção às particularidades de cada escola, pois o currículo é muito “básico” e enxuto, limita e iguala o aprendizado dos estudantes. No primeiro ano necessitaria dar ênfase às atividades de coordenação motora, percepção, ludicidade. E também de corregente e estagiário com mais frequência na sala, com o regente e turma. Que as crianças não iniciem mais em bloquinhos que permitem que a criança complete 6 anos só no final do ano e toda sua atividade no 1º ano, seja com 5 anos, gera imaturidade, são pequenos, nem sabem sentar e muitos, nem o lápis sabem segurar. Se o objetivo for realmente adequar um ensino de qualidade, para que o acesso à educação seja garantido ao maior número de crianças brasileiras, vale a pena continuar investindo, digo, investindo. Após tantas discussões e planejamentos, creio estarem adequadas às políticas adotadas para o Ensino Fundamental de Nove anos.*

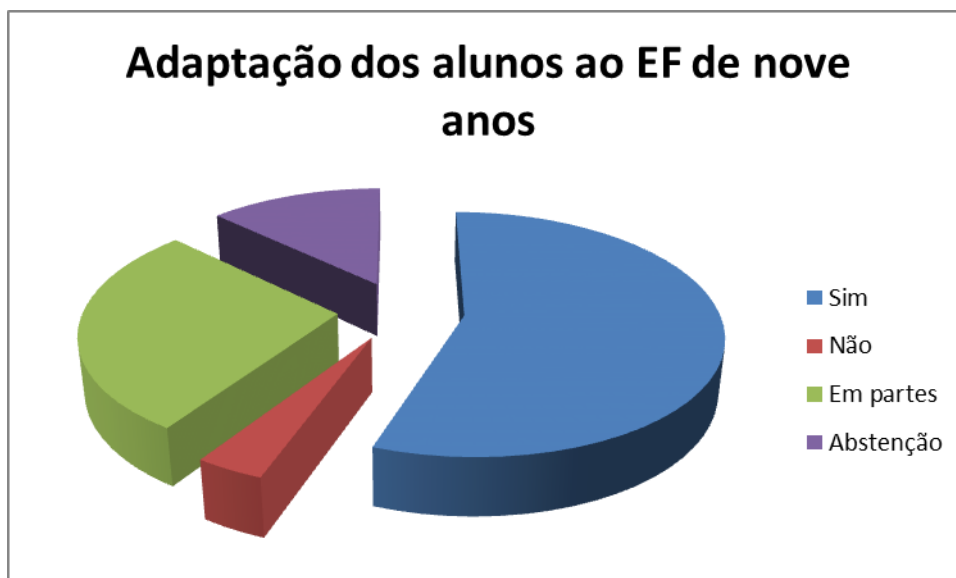
*Acrescentaria mais apoio dentro de sala de aula de uma segunda pessoa nos casos que não está sendo notada evolução, acredito que não seja necessário colocar e nem retirar. É necessário colocar em prática aquilo que já está fundamentado. “É muito barulho e pouca chuva”, muito serviço e pouco resultado. Para ser modificado é necessário estudo aprofundado e objetividade na prática e*

*consequentemente na teoria, ter os conteúdos revistos, números de dias letivos. Com relação às políticas do EF, poderia ser modificada a retenção que deveria passar do 3º ano para o 2º ano, pois só ao final do 3º, a defasagem é muito grande. Pois na escola, fazemos tudo o que está ao nosso alcance. O que precisa é de estrutura familiar.*

Na contenda sobre a adaptação dos alunos ao EF de Nove anos, participaram 54, que expuseram suas opiniões, para 30 profissionais os alunos estão se adaptando bem a nova estrutura, 15, expuseram que estão se adaptando em partes, 2, afirmaram que não houve adaptação dos alunos e tivemos ainda 7 abstenções. A seguir destacaremos alguns comentários e os dados poderão ser verificados no gráfico e tabela abaixo, *a cobrança aumentou, muitas vezes não é respeitado o ritmo da criança, falta apoio familiar, não sei se seria o caso de mudanças, o problema maior é a adaptação das crianças ou se seria mudança no modelo, é a adaptação dos alunos que se torna difícil, porque uns são totalmente imaturos e não há responsabilidade por parte da família em ajudar a criança, a escola que dê conta de tudo, pois alguns alunos ainda estão na fase do brincar e não de se alfabetizar. É preciso estar bem claro que o 1º ano equivale ao antigo pré. Os alunos estão se desmotivando mais cedo. Eles estão se adaptando, mas o que poderia mudar é a quantidade de dias letivos, adequar os conteúdos à faixa etária dos alunos (principalmente para o 1º ano), é necessário mais estudo para sabermos trabalhar com crianças tão novas.*

Adaptação	Quantidade
Sim	30
Não	2
Em partes	15
Abstenção	7
Total	54





Na tese sobre a organização dos conteúdos por parte dos professores, se houve um preparo ou adequação para o EF de Nove anos, analisamos os seguintes comentários, *houve um planejamento geral dos conteúdos a trabalhar durante o ano e um mais específico para o bimestre, bem como o diário, o planejamento segue as orientações e encaminhamentos adotados pela escola, houve um planejamento para o ano letivo, os conteúdos são retirados dos referenciais para o 1º ano, que são divididos por bimestre. Que são organizados em conteúdos e as aulas são planejadas semanalmente, nas permanências, que estão de acordo com as diretrizes municipais, a partir deste documento, fazemos o planejamento. Há um planejamento anual, um bimestral, um trimestral e também o planejamento das atividades desenvolvidas diariamente. Os planejamentos são elaborados de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais da Secretaria Municipal de Educação, estamos sempre nos informando sobre a organização dos conteúdos, os conteúdos estão organizados sobre as diretrizes curriculares. As aulas também são estipuladas nas diretrizes, com roteiros de trabalho em cada disciplina, sendo separados os conteúdos a serem trabalhados a cada mês.*

Ainda observamos as seguintes explicações *temos 4 aulas diárias, de 50 minutos, onde foi montada uma grade horária, ou seja, um horário semanal para trabalhar com cada disciplina, de acordo com o planejamento e com trocas de experiências com colegas que trabalham com a mesma faixa etária de alunos, a organização se dá através do planejamento que é semestral. As aulas são preparadas semanalmente com orientação pedagógica. Teve um planejamento*

*realizado entre o grupo docente, as propostas da Secretaria Municipal de Educação e a equipe pedagógica, a escola possui um planejamento trimestral, de modo que cada professor planeja suas aulas semanalmente, distribuindo os conteúdos de forma que melhor considerar para seus alunos.*

Sobre o assunto se a proposta do EF se foi discutida em equipe e com a comunidade escolar, verificou-se que para 29 profissionais a proposta foi discutida, para 12, a proposta não foi discutida, houve 12 abstenções, totalizando 53 participações, conforme gráfico e tabela abaixo.

Houve discussão	Quantidade
Sim	29
Não	12
Abstenção	12
Total	53



*Analizamos também os seguintes comentários, houve conversas em reuniões pedagógicas, as novas mudanças foram repassadas, também através de cursos. Houve discussões e reuniões com a comunidade escolar (pais, professores, alunos e pedagogos), que se reuniram e discutiram propostas, também através de assembleias, reuniões pedagógicas, discutindo textos sobre o tema e analisando informações da mídia apresentadas na época.*

*Dos que se abstiveram recorreu ao seguinte apontamento não estava presente no momento, não sei, pois quando entrei na rede municipal já havia sido*

*implantada a nova proposta. Não sei dizer (quando cheguei nesta escola já tinha o ensino de 9 anos), tem desconhecimento de tais discussões, não trabalhava na RME na época.*

Dos que afirmaram que a proposta não foi discutida houve os seguintes comentários, *não foi bem discutido, foi imposto, cumpra-se aquilo que o poderoso MEC determina, não houve discussão sobre o ensino de Nove anos, as mudanças foram feitas, sem terem nítido o que é necessário trabalhar em cada ano.*

Sobre o questionamento se houve alguma ação específica (capacitação, cursos, grupos de estudo) para a implantação do EF de Nove anos obtivemos os seguintes resultados, para 26 profissionais, dos 51 que participaram desta questão, afirmaram que houve ação específica da SME, para 16, não houve ação específica e 9 se abstiveram de responder, conforme gráfico e tabela abaixo:

Houve ação específica	Quantidade
Sim	26
Não	16
Abstenção	9
Total	51



Foi disponibilizado que os profissionais da educação expusessem comentários a respeito destas ações, dos que afirmaram que *houve está ação acontece através dos cadernos pedagógicos do 1º ao 5º ano, geralmente são oferecidas enquanto rede municipal, pela Prefeitura, através de assessoramento*

*para os professores, pedagogos ou através de palestras e cursos. Houve capacitação, vem um documento, pede-se o que se pode organizar para trabalhar a cada ano, leva-se para a prefeitura e retorna com aquilo que se acha mais viável, através de capacitação para os professores, pais e demais funcionários, reuniões e grupos de estudo ou através de palestras e cursos de assessoramento oferecidos pela mantenedora. Houve discussões e reuniões com a comunidade escolar (pais, professores, alunos e pedagogos), que se reuniram e discutiram propostas.*

*Houve discussões sobre o Ensino Fundamental de Nove anos, mas na prática funciona diferente, pois o que é passado não corresponde com a realidade.*

*Dos que se abstiveram, houve os seguintes apontamentos, não estava presente no momento, hoje há reuniões e cursos de capacitação. No momento da implantação, eu não posso afirmar, pois sou nova na rede.*

*Dos apontamentos que afirmaram que não houve ação específica, houve os seguintes comentários, a escola (pedagogos e direção) apenas informou como aconteceria. A Prefeitura, não me recordo, realizou curso de capacitação. Não especificamente, mas estamos sempre participando de cursos e permanências no Núcleo para nos capacitarmos. Na escola onde estava não houve e nesta, não solicitei informações a respeito ainda, por falta de tempo.*

*Na questão de como são atendidas os discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem expomos os seguintes comentários, a intervenção ocorre com a professora regente, corregente, que realiza o apoio individualizado, aulas de contra turno, acompanhamento pedagógico. Existem resultados, mas demora, pois a corregente é dividida em três turmas, acaba ajudando 1 vez por semana os alunos com dificuldade, há o projeto sorobã (matemática) e se necessário, com encaminhamentos para profissionais especializados.*

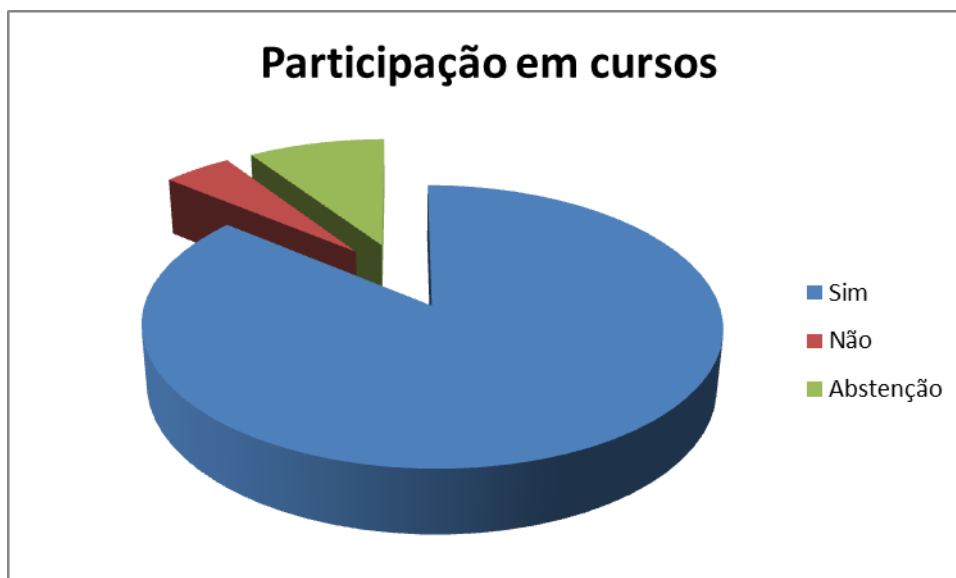
*As crianças tem apoio individualizado na sala de aula e também com atividades diferenciadas que atendam suas necessidades. Na maioria dos casos é satisfatório, mas em longo prazo. Há a intervenção, realizam atividades à parte e conseguem-se bons resultados, a investigação ocorre diariamente, porém para apoio nem sempre podemos contar com alguém extra, devido à falta de professor na rede, acaba sobrando para o professor regente, existe a profissional de apoio pedagógico que desenvolve outras atividades em sala com o aluno, de acordo com a dificuldade de cada um, sempre que necessário utiliza-se de materiais diferenciados, na maioria das vezes, os resultados são satisfatórios. As crianças*

*com dificuldades recebem apoio pedagógico, algumas vezes no Centro Municipal de Atendimento Especializado, com psicopedagogos (CMAE).*

*Entre os profissionais que reclamaram que não pode haver a intervenção com as crianças que apresentam dificuldade, isto acontece devido a inúmeros fatores, devido à falta de professores não há intervenção, trabalho como corregente em sala de aula (2º ano), quando possível, na medida do possível há intervenção. Ocorre a intervenção, em tese, porém essa intervenção precisa ser reestruturada e repensada. Quando se trata de ensino muita coisa precisa ser repensada, iniciando pelos próprios profissionais que saem da universidade sem prática alguma em sala, muitas vezes nunca a terão e farão parte da gestão ou da equipe pedagógica escolar. A educação precisa de olhares mais atentos, que não examinem apenas, mas busquem soluções práticas, que não critiquem, mas auxiliem. Teoricamente há o suporte de corregente, porém com a falta de profissionais, esses suportes são raros e, além disso, a escola prioriza os 3º e 5º anos (final de ciclo). Todos os anos devem ter apoio individualizado e, observa-se sim, bons resultados quando isso ocorre.*

A questão sobre a participação ou não do profissional do magistério em cursos de formação permanente, observamos que 37 profissionais, dos 43 docentes que participaram desta questão, participam de cursos de formação permanente, 2 afirmaram que não participam e 2 profissionais se abstiveram de responder. Conforme gráfico e tabela abaixo.

Participação em cursos	Quantidade
Sim	37
Não	2
Abstenção	4
Total	43



Dentre os que participam de cursos de formação permanente, salientaram que são realizados pelo Núcleo Regional e pela Secretaria Municipal de Educação, já participei de vários encontros, de acordo com a necessidade em sala, desde o ano passado já realizei vários cursos, sempre que possível, eu participo dos cursos oferecidos e também dos assessoramentos, participo dos cursos de alfabetização e outros no Centro de Capacitação da Prefeitura, procuro participar dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, ligados com a alfabetização. Já fiz o curso de Letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Há a necessidade de cursos mais práticos com dicas de atividades que dão certo para alfabetização, jogos, metodologias diferenciadas, entre outros. Além da Semana de estudos pedagógicos, nos inscrevemos via online no portal da Prefeitura (Cidade do Conhecimento), para cursos específicos. Todos os cursos que aparecem na área os professores participam. Mas alguns já estão bem batidos, pois se muda o nome dos cursos, mas às vezes é o mesmo que já foi realizado. É necessário mudanças nisso. Gostaria de participar de cursos de alfabetização.

Dos que não participam, é devido a falta de cursos que atendam suas necessidades durante o ano letivo, gostaria de participar de cursos de alfabetização, gostaria de participar de cursos sobre o ensino nas séries iniciais.

E dos que se abstiveram de responder a questão, houve o seguinte comentário, os cursos são oferecidos, porém, em condições precárias, visto que falta tempo ou disponibilidade ao professor.

Ao final do questionário aplicado com os profissionais da educação da RME de Curitiba (anexos II, III, IV, V), foi disponibilizado um espaço para as considerações finais, de modo que o mesmo poderia apontar aspectos relevantes que não foram contemplados, *“hoje o professor está desmotivado para ensinar, pois nossos alunos integrais não demonstram vontade de aprender, só querem brincar e até agredem os colegas o dia inteiro. Como já citei anteriormente a família está ausente, sobrou tudo para a escola, que deixou de cumprir seu papel, que é ensinar”*.

## 6. Análise da investigação realizada com as equipas pedagógico-administrativas das escolas pesquisadas

Conforme o levantamento preliminar das entrevistas realizadas com os 16 pedagogos das escolas pesquisadas (anexo VI) se podem classificar as respostas em três categorias de análise: avanço, permanência e ruptura.

Entende-se por avanço as respostas apontadas pelos profissionais que destacam os aspectos positivos da nova estrutura proporcionada pelo Ensino Fundamental de Nove anos.

Classificamos como permanência, as considerações onde os pedagogos apontam que não houve mudança significativa na nova proposta do Ensino de Nove anos e; foram classificados como ruptura os depoimentos onde os profissionais da equipe pedagógico-administrativa, destacam mudanças bruscas no novo processo de ensino de Nove anos, quer sejam classificadas por eles como positivas ou negativas. Houve ainda questionamentos e respostas que não puderam ser classificadas utilizando estas categorias de análise, desta forma, serão apontadas como aspectos relevantes de classificação indefinida.

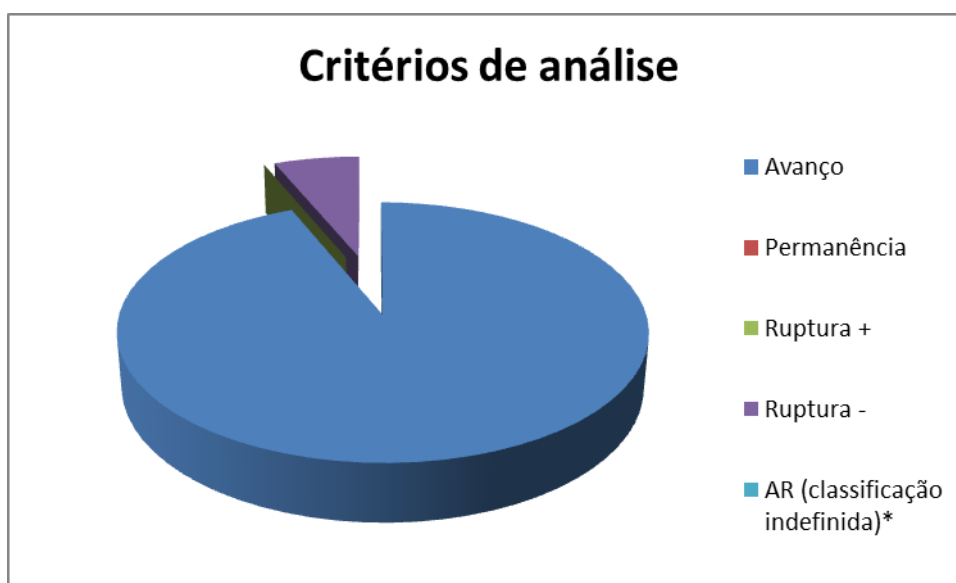
Sobre a questão de quais seriam as principais características do Ensino Fundamental de Nove anos e o que o diferencia do Ensino de Oito anos, notou-se que 93,75% (15) dos profissionais pesquisados apontaram que o Ensino de Nove anos proporcionou um avanço com relação à organização anterior, transcrevemos a seguir alguns comentários que fundamentam esta análise: o Pedagogo 5, aponta que *“a principal característica do E. F. de 9 anos e o que diferencia do ensino de 8 anos. É a ampliação de tempo para que as crianças se apropriem não só de conteúdos alfabetizadores, mas sim de uma aprendizagem “letrada”, significativa e social”*, o pedagogo 12, salienta que *“proposta pedagógica tem como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características do desenvolvimento e aprendizagem”*, já o pedagogo 13, observa que *“um tempo maior para a aprendizagem, oferecendo maior tempo para a alfabetização, diferentes do ensino de 8 anos, pois as crianças de escola pública iniciavam o processo de alfabetização um ano mais tarde”*, as demais observações embora pertinentes acabam repetindo os comentários já citados.



Somente o pedagogo 1, (que correspondeu a 6,25%) apontou que o ensino de Nove anos, foi uma ruptura negativa com o ensino de Oito anos, com o seguinte comentário *“na prática não houve diferença já que o prazo para “cumprir a lei”, estava praticamente esgotado a única opção era “cumpra-se” sem preparo”*. Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	15
Permanência	0
Ruptura +	0
Ruptura -	1
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Na questão que solicitava comentários sobre os alunos que frequentam o Ensino Fundamental de Nove anos, suas características, expectativa notou-se que 6 pedagogos classificaram como avanço estes aspectos, correspondendo a 37,5%, coletando os seguintes comentários pedagogo 5, *“apesar da inclusão de crianças mais novas, advindas de creche ou não, ao ensino fundamental, elas vão amadurecendo aos poucos e vão se tornando “sujeitos da aprendizagem”, curiosos, enfrentadores de desafios, com “ânsia” pelo aprender”*, pedagogo 6, *“são imaturas para a alfabetização, mas no decorrer do ano iniciam gradativamente no processo de alfabetização”*, pedagogo 7, *“a criança entra mais nova no ensino fundamental, o*

*professor tem mais tempo para trabalhar conceitos, estimular a alfabetização”, pedagogo 10 “alguns dos estudantes ingressam na vida escolar pela primeira vez, possibilitando a diversidade de entendimentos, características e expectativas por parte desses estudantes”, pedagogo 12 “aprendizagem vinculada ao lúdico, ingresso no estágio da cooperação, redução do egocentrismo, desenvolvimento da capacidade de representação simbólica e conceitual” e pedagogo 14 “os alunos que frequentam o EF de Nove anos aparentam maior sociabilidade, o vínculo coma aprendizagem aumentou, nota-se uma maior facilidade com questões acadêmicas”.*

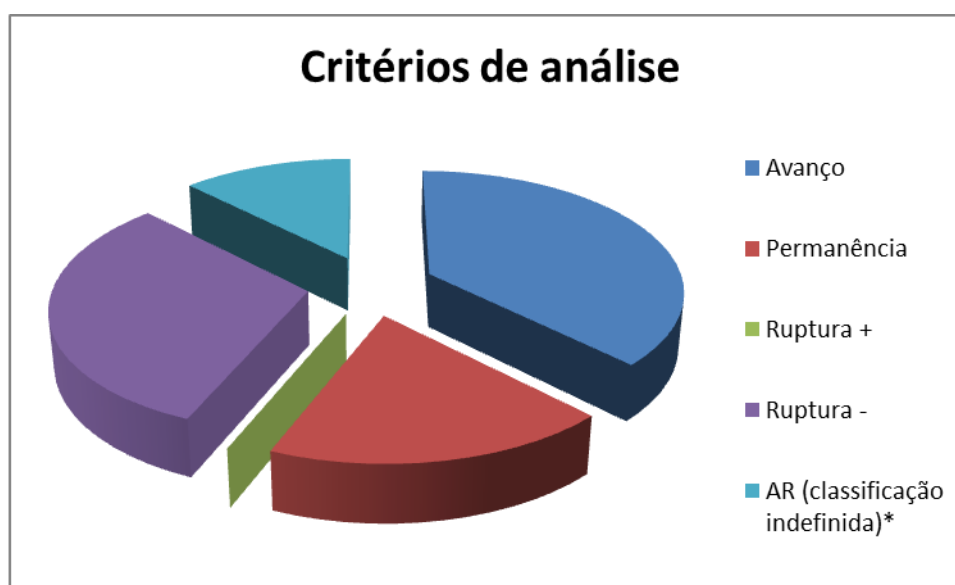
Foram classificados 3 depoimentos na categoria permanência, correspondendo a 18,75%, apontados a seguir, pedagogo 2, *“são como sempre, pois para eles, a escola tem sua continuidade desde o início da alfabetização até a aquisição de conteúdos mais aprofundados (adequados aos anos), ou seja, o 5º ano (até onde está escola presta atendimento)”*, pedagogo 13, *“Acredito que as mesmas características já apresentadas anteriormente, a vontade de aprender, as dificuldades comuns de aprendizagem entre outras”* e pedagogo 16, *“As características dos alunos variam quanto sua escolarização, pois muitos frequentaram CMEIs ou creches e fizeram EI. Como em Curitiba não há “data de corte”, existem alunos que só irão completar seis anos no final do 1 ano”.*

Na categoria de ruptura classificada como negativa, foram analisadas desta forma 5 repostas (31,25%), que tiveram os seguintes comentários, pedagogo 1 *“são crianças, creio que a expectativa é maior nos pais, que puderam delegar para a escola, um ano a menos de responsabilidade quanto ao seu dever de criar, cuidar e educar”,* pedagogo 4, *“alunos muitos novos para serem alfabetizados”,* pedagogo 8, *“não temos muitas características diferenciadas, mas alguns alunos apresentam imaturidade com relação à aprendizagem”,* pedagogo 9, *“a característica mais relevante é que os professores consideram seus alunos “imatuross”, também é possível perceber um aumento na necessidade de acompanhamentos: psicológicos, neurológicos”* e pedagogo 15, *“são crianças, como toda criança, com medos, vontades, habilidades a serem desenvolvidos, medos e expectativas. Algumas trazendo consigo já certa vivência que acaba interferindo o processo educativo”.*

Na categoria dos aspectos relevantes, mas de classificação indefinida, nesta questão apontou-se 2 comentários (12,5%), o do pedagogo 3, *“a princípio os alunos não percebem mudanças, pois estão dentro do processo”* e do pedagogo 11, *“a maioria fez pré-escola”.* Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	6
Permanência	3
Ruptura +	0
Ruptura -	5
AR (classificação indefinida) *	2
Total	16

\* Aspecto relevante



Sobre os atendimentos mais frequentes que são prestados aos alunos do Ensino Fundamental de Nove anos, verificou-se que para 68,75% (11 pedagogos), os atendimentos podem ser categorizados como avanço, pedagogo 4, *“qualidade da educação, apoio pedagógico para todos os alunos com defasagem”*, pedagogo 5, *“alunos que encontram dificuldades de aprendizagem são ofertados apoio pedagógico individualizado com professora auxiliar, além de que encaminhamos as crianças, dependendo da necessidade, aos especialistas”*, pedagogo 6, *“na escola: Atendimento individual, com professor de apoio pedagógico”*, pedagogo 8, *“encaminhamentos para fonoaudiólogo, pediatra, neurologista, psicólogo. Além de plano de apoio individual, reforço na matemática e língua portuguesa”*, pedagogo 9, *“psicológicos, neurológicos, psicopedagógicos, fonoaudiólogos”*, pedagogo 11, *“Atendimento em sala de aula com a corregência”*, pedagogo 12, *“apoio pedagógico (corregente e contra turno), avaliação diagnóstica psicoeducacional (quando necessário)”*, pedagogo 13, *“na escola o atendimento individualizado com apoio da*

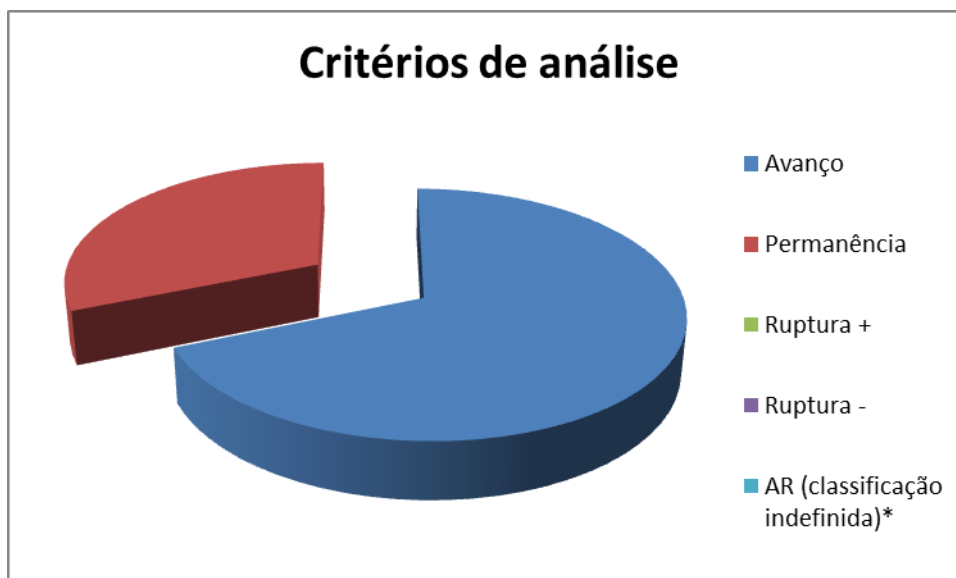
*professora regente e correte para alunos que apresentam dificuldades e atendimento especializado na sala de recursos, sala multifuncional e centro municipal de atendimento especializado em psicopedagogia, fonoaudiologia e psicologia, sendo estes externos”, pedagogo 14, “em termos de atendimentos médicos o que aparece mais frequentemente é o de fonoterapia e o de atendimentos acadêmicos e o de psicomotricidade (principalmente no 1º ano)”, pedagogo 15, “os atendimentos mais frequentes são: psicologia especializada, em razão de alguns transtornos de comportamento e dificuldades de aprendizagem” e pedagogo 16, “encaminhamentos para fonoaudiologia, otorrinolaringologista e oftalmologia”.*

E para 31,25% (5 profissionais), se enquadram como permanência, salientamos alguns comentários, pedagogo 1, *“aos seis anos os cuidados são maiores no nível da saúde do que de aprendizagem, nesta fase, podemos apenas observar e monitorar já que, para os grandes pensadores da educação, como Piaget, por exemplo, as dificuldades aparecem enquanto problemas de aprendizagem após os 7 anos mais ou menos”, pedagogo 2, “as crianças e os atendimentos são os mesmos, pois o ensino é permanente e não há alteração no trabalho escolar”, pedagogo 3, “atualmente é a mesma da organização anterior: encaminhamentos para especialistas e avaliações psicopedagógicas, apoio pedagógico em sala”, pedagogo7, “o mesmo atendimento que antes era dado. Alunos com dificuldade tem apoio de um professor correte em sala. Observamos os alunos e, quando se percebe alguma dificuldade clínica ou psíquica fazemos encaminhamentos”, pedagogo 10, “acredito que com relação aos atendimentos nada mudou. Todos são atendidos na medida em que se faz necessário”.*

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	11
Permanência	5
Ruptura +	0
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Sobre a questão da propor o de alunos por sala nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos notou-se que apenas 2 comentários, correspondendo a 12,5%, puderam ser categorizados como avanço, pedagogo 4, “25 alunos” e pedagogo 5, “O número   de 30 alunos por sala, podendo exceder mais 2 matrículas. Para turmas de inclusão e com ata de redu o, o número abaixa para 25”. Foram categorizados como permanência 75%, com 12 apontamentos, pedagogo 2, “No 1  ano são 30 alunos e no 2  ano, são 30 alunos”, pedagogo 3 “32 por turma”, pedagogo 6 “Em média 30 alunos”, pedagogo 7, “30 alunos”, pedagogo 8, “em média 30 alunos”, pedagogo 9 “média de 30 alunos/sala”, pedagogo 10 “30 alunos”, pedagogo 11, “31 alunos”, pedagogo 12 “a capacidade   de 30 alunos por turma”, pedagogo 13, “em média 30 alunos por sala”, pedagogo 15, “o número máximo de alunos e 30, temos em nossas turmas praticamente a sua capacidade esgotada” e pedagogo 16, “30 alunos”.

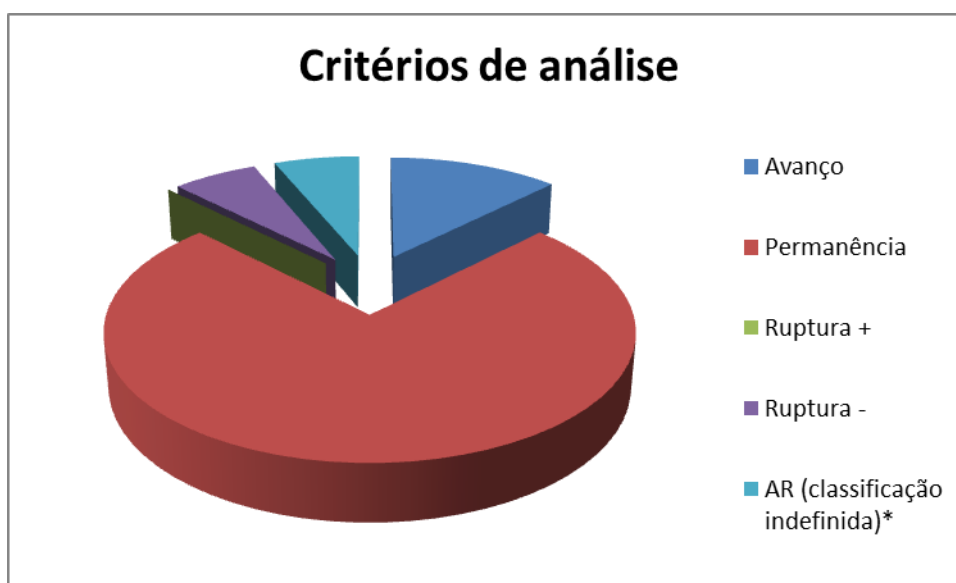
Na categoria de ruptura negativa tivemos o percentual de 6,25%, de um profissional, com o seguinte comentário, pedagogo 1, “ideal: 15 crianças por turma (com regente e corregente), na prática: 30, 35, 40 alunos”.

E como aspecto relevante de classifica o indefinida categorizou o comentário do pedagogo 14, que corresponde a 6,25% do total, “a nossa escola possui um diferencial, pois temos turmas de pr , sendo que dos 30 alunos em cada sala, 50% são dos pr s da nossa escola, 40% dos pr s do CMEI e 10% iniciam a escolaridade no 1  ano”.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	2
Permanência	12
Ruptura +	0
Ruptura -	1
AR (classificação indefinida) *	1
Total	16

\* Aspecto relevante



Sobre os problemas e dificuldades que os alunos apresentam no EF de Nove anos, notaram-se muitos aspectos e opiniões em comuns entre os pedagogos, as categorias de análise mais utilizadas foram a de ruptura de caráter negativo, com 81,25%, 13 profissionais, onde foram apontados como principais problemas as dificuldades de aprendizagem, por 3 pedagogos, falta de motivação para os estudos por 2 profissionais, mau comportamento e falta de limites, por 4, a imaturidade para a alfabetização, por 5 pedagogos, a extrema dependência, as faltas aleatórias, a ruptura brusca com a Educação Infantil, alunos com dificuldade na coordenação motora, na orientação espacial e temporal, em cada um apontado pelo menos por um profissional, saliento aqui alguns comentários, pedagogo 1 *“alfabetização e letramento matemático. Alfabetização mesmo estou me referindo ao código, letramento ainda é tema para ETS”*, pedagogo 14 *“A principal dificuldade é a demora em iniciar atendimentos com especialistas como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, pois a maioria necessita da US para realizar tais atendimentos”* e

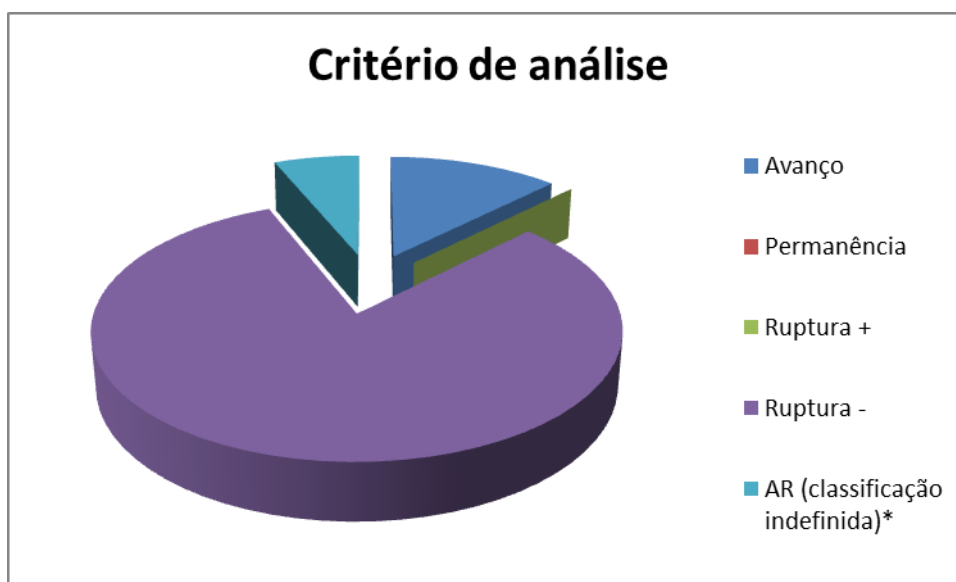
pedagogo 15 “*alunos com TDAH, com transtornos de conduta, crianças geradas de pais drogaditos e isso conseqüentemente afeta à capacidade de aprendizagem das crianças*”.

Apenas 2 aspectos puderam ser categorizados como avanço, correspondendo a 12,5%, pelos pedagogos 3 e 4, que apontaram que os alunos com 5 anos puderam e estão em processo de alfabetização. Tivemos um questionamento que foi categorizado como aspecto relevante de classificação indefinida, devido à ausência de resposta.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	2
Permanência	0
Ruptura +	0
Ruptura -	13
AR (classificação indefinida) *	1
Total	16

\* Aspecto relevante



Com relação de como o PPP das escolas contempla o Ensino Fundamental de Nove anos, observou-se que 12 retornos, foram apontados como avanço no EF de Nove anos, correspondendo a 75%, eis alguns comentários, pedagogo 3, “*respeita o que está proposto na legislação*”, pedagogo 4 “*está contemplado em todos os sentidos*”, pedagogo 5, “*é o documento escolar que garante a inserção das*

*crianças de 6 anos de idade, os Nove anos de estudo na etapa da educação básica em consonância com a LDB, norteando a prática pedagógica, possibilidades de trabalho (currículo) e avaliação”, pedagogo 6, “dando subsídios aos professores, principalmente no 1º ano”, pedagogo 7, “ele é abordado em todo projeto”, pedagogo 8, “o PPP contempla a mudança do ensino de 8 anos para 9 anos e os conteúdos de cada ano”, pedagogo 10, “na formação continuada do professor, na adequação de tempos e espaços escolares”, pedagogo 12, “apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos (concepção de sociedade, homem, educação, inclusão, conhecimento, currículo, ensino-aprendizagem, criança e desenvolvimento infantil, metodologia de ensino, professor, avaliação, que norteiam todo o trabalho da escola)”, pedagogo 13, “de assumir posturas inovadoras de maneira que haja o pensar e agir coletivamente, superando a fragmentação de conhecimento e fazendo a ressignificação da aprendizagem”, pedagogo 14, “o PPP contempla o EF de nove de acordo com a lei estabelecida para o mesmo”, pedagogo 15 “pautando um trabalho que leve em conta o que as crianças trazem de casa, suas histórias, seus saberes, jeitos, etc. A escola em sua proposta deve garantir tempos e espaços para o movimento, dança e outras possibilidades” e pedagogo 16 “adaptando as práticas de todas as áreas do conhecimento a essa nova organização de ensino”.*

Classificado como de permanência tivemos 2 retornos, totalizando 12,5%, pedagogo 1, *“os PPP da maioria das escolas da PMC estão defasados e continuam bem guardados nas gavetas”* e pedagogo 2, *“ainda não contempla, pois não foi atualizado, porém, os encaminhamentos diários, o trabalho pedagógico, já são para prestar este atendimento”*.

E como categoria de ruptura classificada como positiva obtivemos também 2 respostas (12,5%), com os seguintes comentários, pedagogo 9, *“nosso PPP está em estudo e no ano de 2011 será reformulado para contemplar o ensino de Nove anos”* e pedagogo 11, *“o PPP está em fase de reestruturação”*.

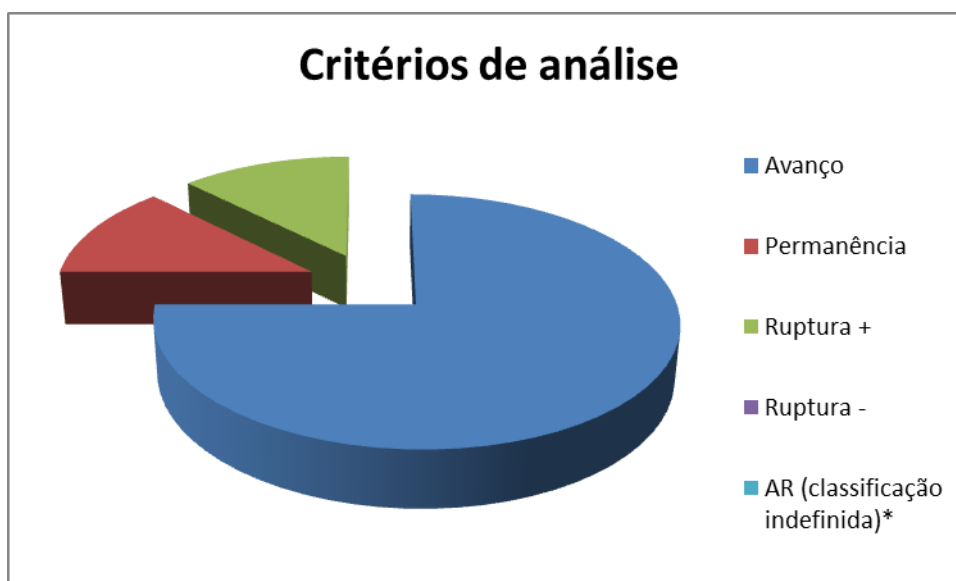
Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	12
Permanência	2
Ruptura +	2
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0



Total	16
-------	----

\* Aspecto relevante



Sobre o questionamento a cerca do  ndice de evasão e transferência no EF de Nove anos, percebeu-se que, para 14 profissionais, 87,5% dos entrevistados, houve avanço no EF de Nove anos, pois o  ndice de evasão   muito baixo na maioria das escolas onde atuam, contudo o de transferências ao longo do ano letivo   elevado, acontecem a média de 3 por turma, salientamos que numa escola o  ndice de transferência neste primeiro semestre alcançou o número de 49, citamos agora um comentário que persistiu em todos as entrevistas e que sustentam está argumenta o, pedagogo 5, *“o  ndice de evasão   baixo, no entanto, o número de transferências   considerável e, no final do ano, aumenta mais, por diversos motivos alegados.   um “entra e sai” direto!”* e pelo pedagogo 15, *“infelizmente temos uma rotatividade relativamente grande, um grande número de alunos que saem e que entram ao longo do ano letivo. Evasão não tem. Há um número significativo de faltas, mas não chegam a evadir-se”*.

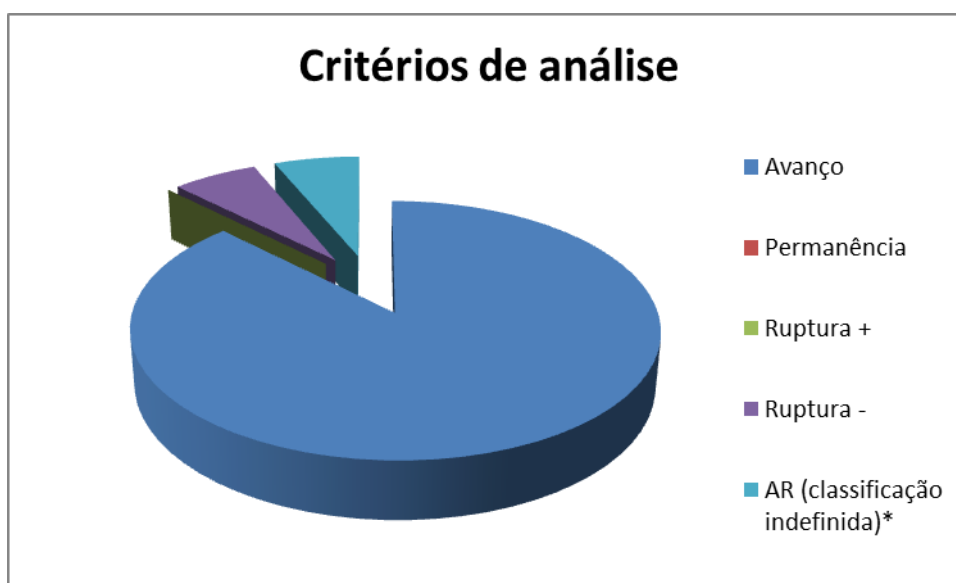
Na categoria de ruptura de classifica o negativa obtivemos 1 pedagogo, 12, perfazendo 6,25%, que comentou que *“houve a evasão 4 alunos (total de 480 alunos, correspondendo a 0,83% dos alunos) e as transferências não temos dados”*.

E na categoria de aspecto relevante de classifica o indefinida, houve 1 pedagogo (6,25%), que não respondeu a questão.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	14
Permanência	0
Ruptura +	0
Ruptura -	1
AR (classificação indefinida) *	1
Total	16

\* Aspecto relevante



No questionamento sobre o Conselho de Classe, se há a participação dos pais e de que forma, para 75% dos profissionais (12) apontam que houve permanência no EF de Nove anos, pois os Conselhos de Classe ocorrem na permanência ou em reuniões específicas no final do bimestre ou trimestre, dependendo da organização da escola, sem a participação dos pais, salientamos um comentário extremamente pertinente e desafiador, pedagogo 5, *“os conselhos de classe são trimestrais com a presença da pedagoga de referência, a professora regente e a corregente vislumbrando os procedimentos para atender melhor cada aluno em sua necessidade. Não há participação de pais. Mas é uma questão para se pensar”*.

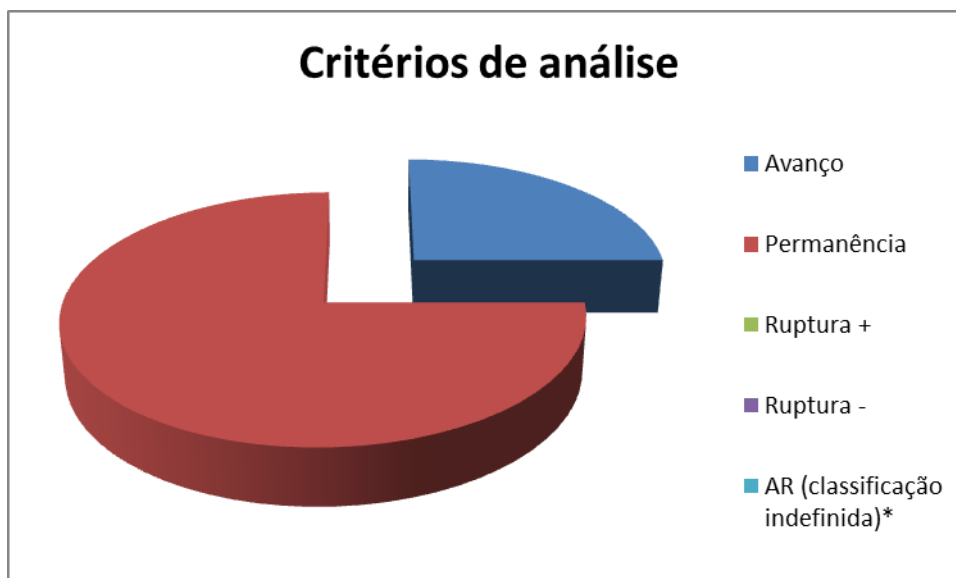
Na categoria de avanço foram classificados 25% (4 pedagogos), eis seus respectivos comentários, pedagogo 7, *“os pais são chamados após conselho onde ficam cientes do que foi discutido, onde são ouvidos e, fazemos encaminhamentos, quando necessário. No conselho de classe reunimos todos os professores, pedagogos e diretor para discutirmos e analisarmos o material do aluno”*, pedagogo

8, “na escola é feita o pré-conselho bimestral de todos os alunos com as professoras e depois com os pais”, pedagogo 11, levou-nos a refletir e discutir sua pertinência e ampliação para as demais escolas da RME, “conselho de classe participativo. O conselho é desenvolvido em dois momentos: um membro da EPA entra nas turmas para colher informações a respeito do desempenho do desempenho da turma e da escola, refletindo com os próprios alunos; no momento do conselho de classe estas fichas são repassadas aos professores e equipe pedagógica administrativa para que avaliem o que os alunos informaram como pontos positivos e negativos da atuação de cada um e também da escola. São realizados trimestralmente com a direção, supervisão pedagógica de cada turno com os regentes e auxiliares de cada turma em seus dias de permanência onde são vistas questões como: resultado/análise do conselho participativo, desempenho geral de cada turma, desempenho individual dos alunos, trabalho desenvolvido pelos professores (sugestões, avaliação, críticas e comentários), as observações referentes ao conselho são registrados em fichas de cada turma” e pedagogo 16, “o conselho de classe ocorre geralmente com a equipe pedagógica e o professor regente. Os pais são convocados após o conselho para que o setor pedagógico repasse os encaminhamentos necessários”.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	4
Permanência	12
Ruptura +	0
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Na questão de como ficam organizados os conteúdos e as áreas de conhecimento nos dois primeiros anos do EF de Nove anos, para 13 pedagogos (81, 25%) dos entrevistados pudemos observar a categoria avanço, pois estes conteúdos e áreas se norteiam pelas Diretrizes Curriculares Municipais, Cadernos Pedagógicos e pelos Critérios de Avalia o, elaborados pela SME, para normatizar o EF de Nove anos na RME, além da LDB de 1996, citaremos a seguir alguns destes apontamentos, pedagogo 5, *“1  e 2  anos são alfabetizados, sendo que não há reten o neste anos, somente no 3  ano”*, pedagogo 14, *“são abrangidas todas as áreas do conhecimento, sendo que no 1  ano   iniciado o processo de alfabetiza o, sendo que no 2  ano   dado continuidade e aprofundamento no processo”* e pedagogo 15, *“os conteúdos são organizados de acordo com os ciclos: ciclo I (1 , 2  e 3  anos), com conteúdos distribuídos de acordo com cada ano e, com o ciclo II, também (4  e 5  anos)”*.

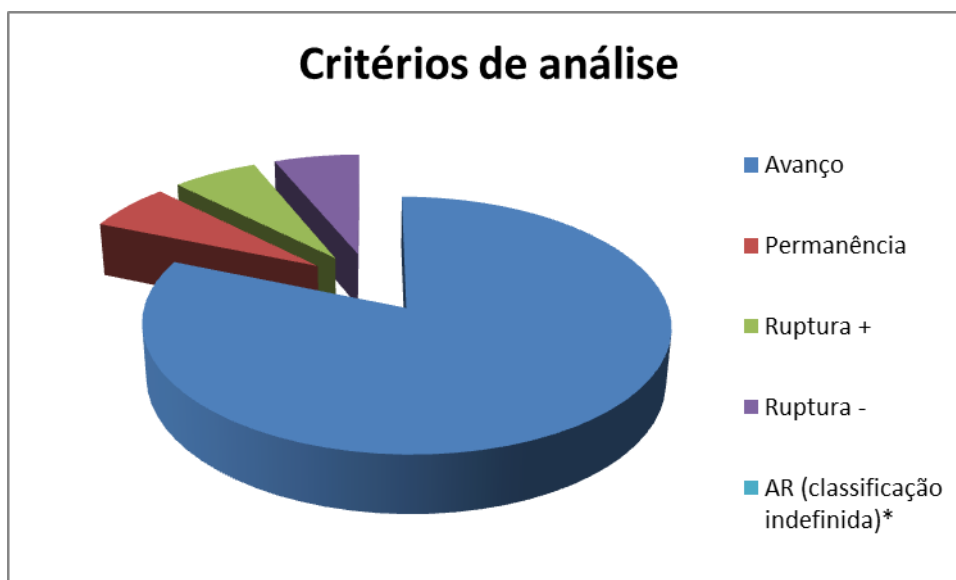
Como categoria de ruptura de classifica o positiva houve a cita o de 1 profissional ( 6,25%), com o pedagogo 8, *“a mudança maior   em rela o ao 1  ano, que os conteúdos foram alterados com os da etapa inicial”*; e como ruptura de classifica o negativa também um profissional (6,25%), com o pedagogo 5, *“Conteúdos organizados por ciclo I e II, distribuídos por ano; aumentando o grau de complexidade. Nos 2 primeiros anos já estão contempladas todas as áreas do conhecimento (núcleo comum) e parte diversificada: literatura, informática e biblioteca (nossa escola porém)”*.

Na categoria de permanência, obtivemos um profissional da EPA (6,25%), o pedagogo 13, *“estão organizados de forma semelhante, possibilitando a continuidade do processo de aprendizagem”*.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	13
Permanência	1
Ruptura +	1
Ruptura -	1
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



No questionamento sobre como os conteúdos no EF de Nove anos se estão sendo ministrados se há semelhança com o Ensino de Oito Anos, obtivemos as seguintes categorias avanço e permanência, na primeira foi citado por 12 pedagogos, 75%, que levantaram os seguintes aspectos, citaremos somente alguns comentários, sem menosprezar as demais contribuições, mas devido a repetição dos mesmos, optamos na escolha de alguns, pedagogo 5, *“não, os conteúdos foram reorganizados por ano-ciclo I e II. Seguimos as diretrizes curriculares da SME, os cadernos pedagógicos de cada área do conhecimento e o caderno de critérios de avaliação; utilizando diversificadas metodologias para garantir mais rendimento e qualidade”*, pedagogo 14, *“não, no de Nove anos é respeitado a idade do aluno,*

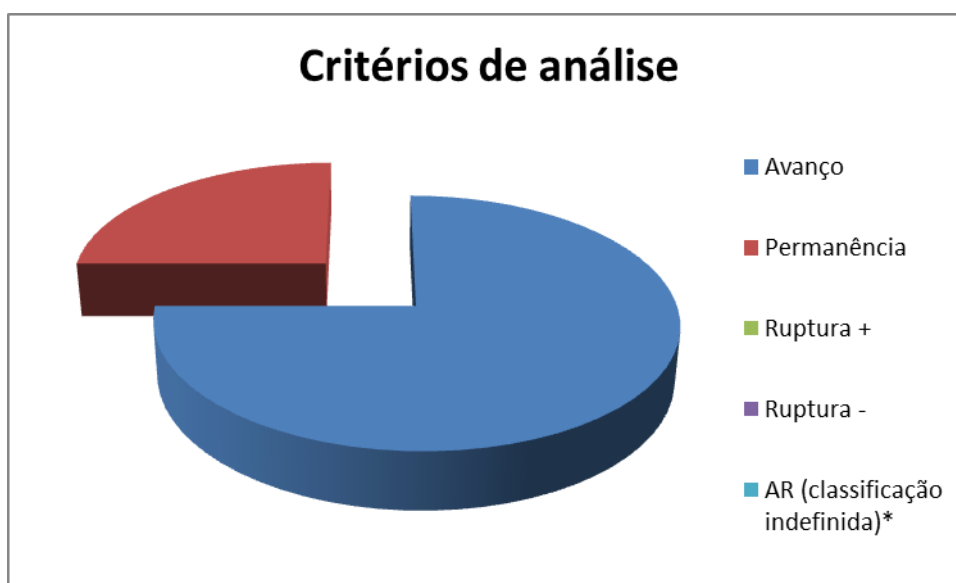
*ludicidade e até a compreensão de que agora são Nove anos e que alguns quesitos necessitam ser revistos para atingir esses alunos” e pedagogo 15, não, pois agora há maior ênfase na alfabetização desde o 1º ano”.*

Na categoria permanência, categorizada por 4 profissionais (25%), a seguir citamos alguns comentários, pedagogo 1, *“claro que sim, aliás, gostaria de fazer uma pesquisa para descobrir quantos professores de fato leram, pelo menos, as diretrizes da PMC ainda para o ensino de 8 anos”*, pedagogo 2, *“Sim, atendendo as áreas do conhecimento (língua portuguesa/alfabetização, matemática, ciências, história, geografia, educação física, arte e ensino religioso)”*, pedagogo 9, *“o ensino de 9 anos ainda está em adaptação: o 1º ano, seria uma 1ª série básica, o 2º ano, uma 1ª série regular, assim por diante”* e pedagogo 15, *“praticamente sim, através de aulas expositivas, de pesquisas, visitas, uso da informática, acesso à biblioteca escolar, jogos interativos, etc.”.*

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	12
Permanência	4
Ruptura +	0
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



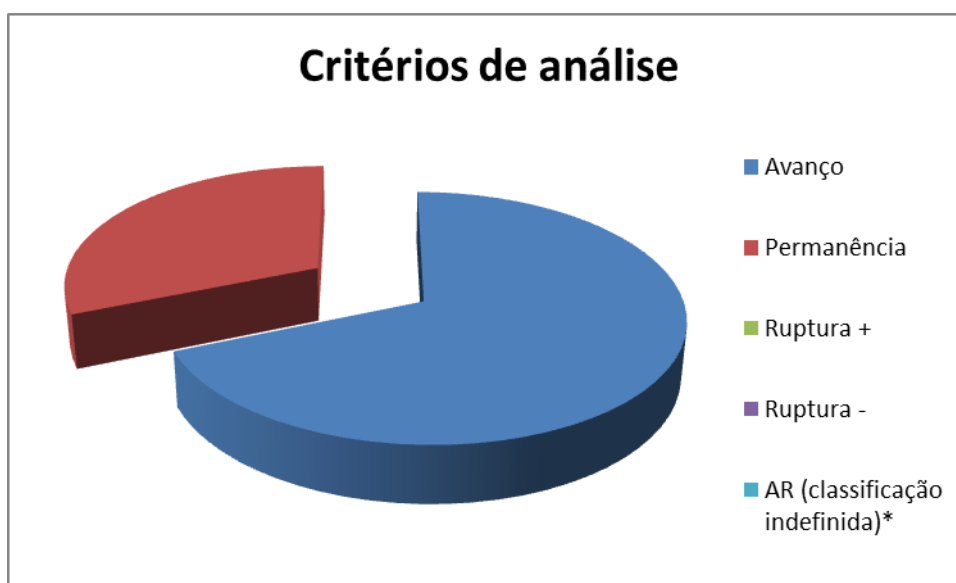
No questionamento sobre a proposta do EF de Nove anos terem sido discutidas ou não em equipe, enquanto EPA e comunidade escolar (pais, professores, alunos e demais profissionais da educação e de que forma foi está discussão, notou-se que, para 11 profissionais, 68,75% dos entrevistados, pode ser categorizada como avanço, citamos a seguir somente alguns comentários coletados nas entrevistas, pedagogo 9, “*estamos em constantes estudos com os profissionais e comunidade*”, pedagogo 10, “*todos os anos são realizados reuniões para esclarecimento aos pais que matriculam seu filho no 1º ano*”.

E para 5 pedagogos, 31,25% dos entrevistados puderam ser categorizados no critério permanência, pois para eles a proposta não foi discutida, mas imposta, a seguir citaremos um comentário que persistiu em todas as demais entrevistas, pedagogo 15, “*eu diria que não houve uma discussão ampla e necessária com toda comunidade escolar. Houve discussão, mas tímida, de forma restrita e sem grandes aberturas*”.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	11
Permanência	5
Ruptura +	0
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Sobre a aceitação por parte dos alunos e demais membros da comunidade escolar frente a esta nova forma de organização do EF, observamos que 11 membros da EPA, 68,75% dos entrevistados foram categorizados como avanço, pedagogo 3, *“ainda percebemos pais com muitas dúvidas quanto a esta organização, porém, gradativamente, têm sido sanadas todas e quaisquer dúvidas”*, pedagogo 5, *“no começo houve bastante confusão. Agora a situação está mais aceitável e esclarecida por parte da comunidade e os alunos, a parte mais importante deste processo, estão mais receptiva à aprendizagem, exigindo do professor, práticas inovadoras. E isso é sinal que precisamos pesquisar muito e nos adequar às novas realidades”* e pedagogo 13, *“a aceitação é de forma positiva, pois a adaptação é gradativa. Os estudantes estão mais ambientados à rotina escolar, bem como a família”*.

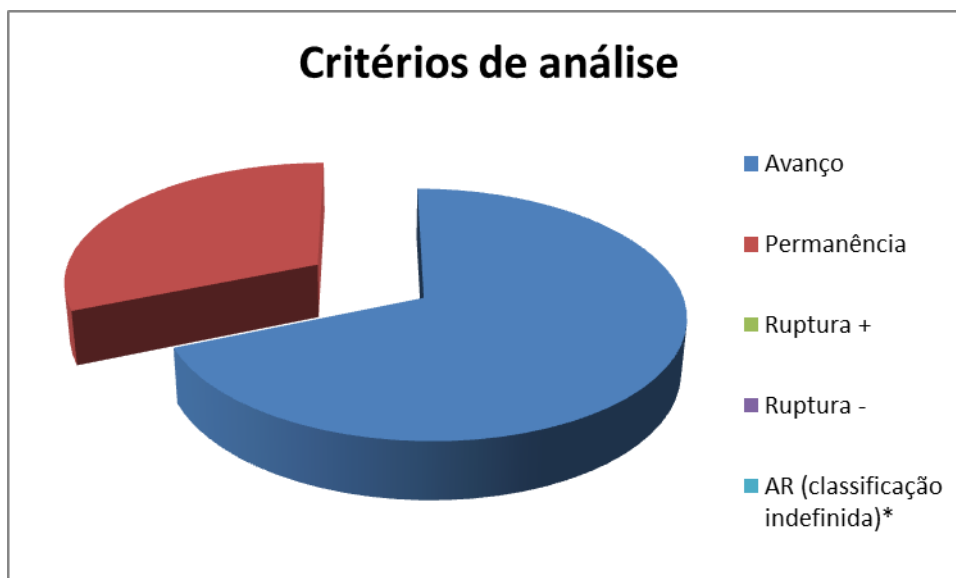
Mas para 5 membros, 31,25%, se enquadraram na categoria de permanência, pedagogo 1, *“não há o que aceitar, é de fato o ‘cumpra-se”*, pedagogo 7, *“a aceitação foi muito boa, o que falta ajustar é a idade de entrada da criança na escola”*, pedagogo 9, *“o conselho é realizado 3 vezes no ano, com os professores e pedagoga, conforme necessidade os pais participam mediante convocação”* e pedagogo 15, *“sem nenhuma ou muita polêmica, muitos acreditam que esta forma acrescenta um ano a mais na escolarização da criança. Alguns questionam o ingresso da criança no 1º ano, com seis anos, muito cedo e assim acreditam que pode ocorrer certa pressão sobre a mesma, não favorecendo o aprendizado”*.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	11
Permanência	5
Ruptura +	0
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante





Com rela o   opinião dos pedagogos sobre a pertinência da proposta do EF de Nove anos, se   viável, de que forma, o que poderia melhorar na mesma observou-se que 9 pedagogos, 56,25%, foram analisadas como avanço, obtendo os seguintes comentários, pedagogo 5, *“sim,   viável, pois assegura   todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Para legibilidade e efetividade dessa política são necessárias a oes financeiras, materiais e de recursos (gestão educacional)”*, pedagogo 8, *“a proposta   boa, mas   preciso observar a questão da infância e a aprendizagem para que ambas estejam bem contemplados na vida da criança”*, pedagogo 9, *“Qualquer proposta de ensino exige forma o continua de profissionais, enriquecimento da proposta e respeito pelas diferenças dos alunos”* e pedagogo 15, *“  viável, desde que seja visto como possibilidade de qualifica o do ensino e da aprendizagem da alfabetiza o e do letramento. O trabalho pedagógico deve assegurar o estudo das diversas expressões e áreas do conhecimento”*.

Em 37,5% do total, 6 pedagogos, puderam ser classificados na categoria permanência, com os seguintes comentários, pedagogo 1, *“  viável, desde que houvesse preocupa o com a QUALIDADE e efetiva o da proposta para além do “fazer cumprir a lei”*, pedagogo 7, *“a proposta   excelente, pois ganha-se um ano a mais na escolaridade obrigatória, porém, dever-se-ia ajustar a data de entrada do aluno e não deixar que entrem todos os que completam até o final do ano letivo”*, pedagogo 11, *“A entrada de alunos deveria seguir o que diz o conselho nacional de educa o, entrada com 6 anos completos (corte) no início do ano letivo”*, pedagogo

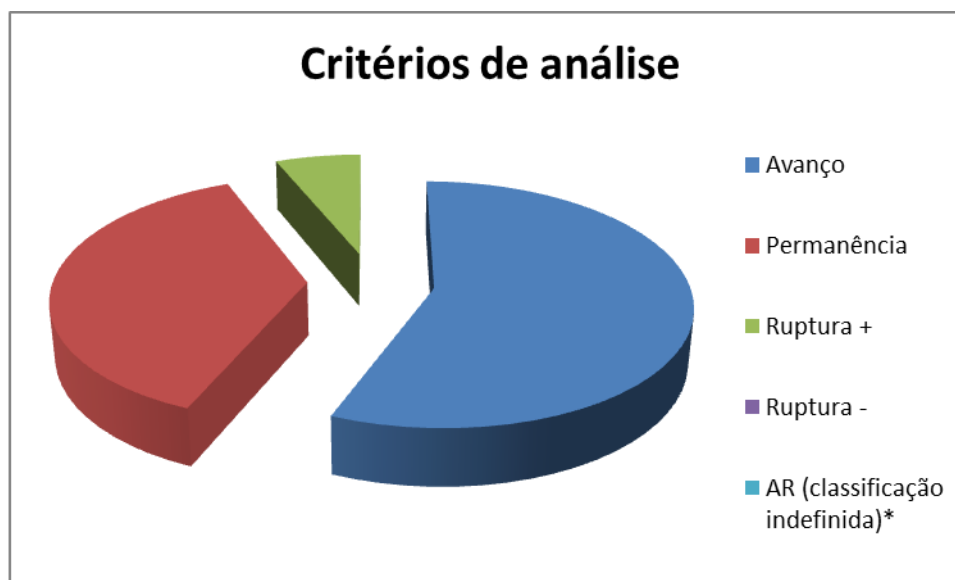
14, “é viável da forma como está sendo feita. A única ressalva é a idade com que as crianças estão no 1º ano e pedagogo 16, “acredito que a proposta de EF de Nove anos é viável, porém com alguns ajustes, com relação à idade de entrada no 1º ano, pois existe o fator maturidade que influencia na aprendizagem”.

E como de ruptura, de aspecto positivo, houve um pedagogo, 6,25% do total, obtendo o seguinte comentário, pedagogo 12, “é viável, necessita de mais um professor/estagiário por turma de 1º ano (o critério é 1 estagiário a cada 2 turmas), maior ênfase na capacitação dos professores”.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	9
Permanência	6
Ruptura +	1
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Foi questionado sobre o que poderia ser retirado, acrescentado ou modificado na proposta e nas políticas adotadas para o EF, houve, nesta questão, somente um comentário, correspondendo a 6,25%, foi categorizado como avanço, pedagogo 8, “a questão do número de alunos por sala. A formação do professor em diferentes níveis de mestrado/doutorado/especialização”.

Como de permanência, houve 9 comentários, correspondendo a 56,25%, citaremos apenas alguns, pedagogo 1, *“o que pode ser retirado e a adequar o número de alunos por profissional. Acrescentado, é a obrigatoriedade da qualificação dos professores (ele faz cursos se quiser a PMC oferta vários durante o ano). E modificado é possibilitar uma maior conscientização não só da comunidade atendida, mas dos profissionais da escola e que a escola tenha um “aparato” completo para atender o que lhe é cobrado: assistente social, psicólogo, enfermeiro, inspetores e em número suficiente”*, pedagogo 2, *“a inclusão de alunos com diversas necessidades educacionais especiais, podendo ser revista, tendo em vista a dificuldade de atender, na escola regular, determinados casos”*, pedagogo 14, *“a maior modificação que deveria ser adotada é a data de nascimento a ser revista, pois percebemos as diferenças com as crianças com data de nascimento no começo do ano com as do final do ano”*.

Na categoria de ruptura de classificação positiva, foram 2 comentários, 12,5%, pedagogo 12, *“maior número de estagiários para atender junto com a professora, os alunos dos 1º e 2º anos (mudança dos critérios estabelecidos pela SME)”* e pedagogo 16, *“as políticas para o EF deveriam priorizar a valorização dos professores, em 1º lugar”*.

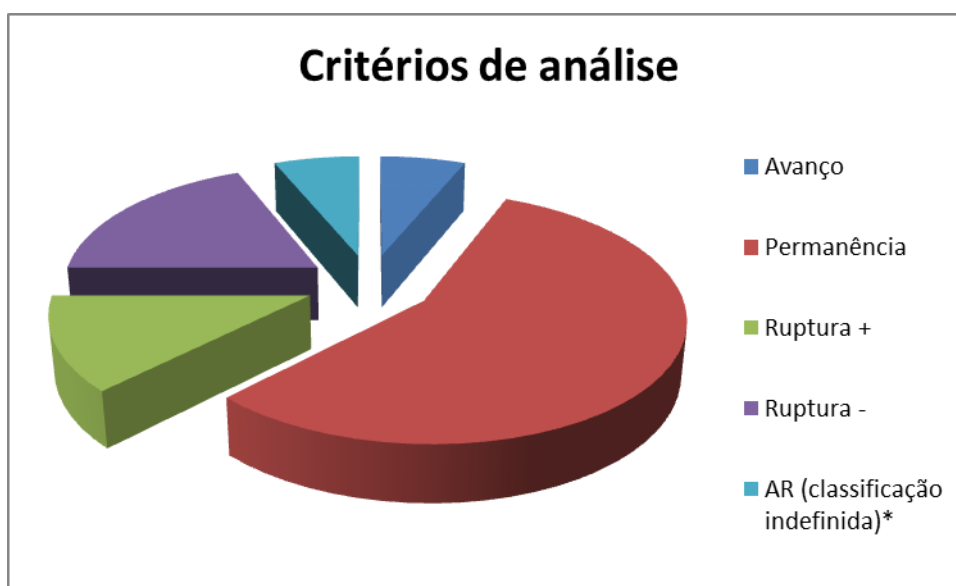
Como categoria de ruptura de classificação negativa obtivemos 3 comentários, 18,75%, pedagogo 5, *“na verdade, não estou preparada para responder a questão porque entende pouco das políticas advindas de MEC/SME e principalmente porque não temos autonomia para modificar o sistema”*, pedagogo 9, *“a maior dificuldade é com relação ao AVANÇO ou RETENÇÃO discutido nas equipes de “prévia” e agora nas ‘multidisciplinares’”* e pedagogo 15, *“também acredito que o ingresso aos seis anos é muito cedo, que o número de alunos nos dois primeiros anos deve ser reduzido, no máximo de 25 alunos e que, a criança tenha a possibilidade de aprender, ser inserido num ambiente alfabetizador, mas também lúdico”*.

Classificado como aspecto relevante sem classificação, foi analisada um comentário, 6,25%, devido à falta de resposta, pedagogo 10. Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	1

Permanência	9
Ruptura +	2
Ruptura -	3
AR (classificação indefinida) *	1
Total	16

\* Aspecto relevante



Sobre a relação da EPA com os demais profissionais da educação e comunidade escolar, sobre a participação da comunidade na organização da escola, de que forma eles participam e sobre o que poderia melhorar, notou-se que houve 10 comentários categorizados como avanço, correspondendo a 62,5%, citamos alguns, pedagogo 6, *“a comunidade é participativa em nossa escola, temos o programa Comunidade-Escola nos finais de semana e também uma comissão de pais no conselho de escola”*, pedagogo 7, *“a relação é aberta e dinâmica, a comunidade escolar é sempre chamada a participar da vida escolar. Alguns pais ainda são pouco participativos”*, os demais afirmam que *“a relação é boa e a comunidade é participativa via APMF e Conselho de Escola”* e pedagogo 16, *“a comunidade participa de reuniões do conselho de escola, opinando e ajudando a organizar a escola”*.

Na categoria de análise de permanência, obtivemos 4 questionamentos, 25% do total, pedagogo 2, *“em qualquer escola, a comunidade participante é restrita aos interessados e comprometidos com os filhos e a educação dos mesmos, geralmente são poucos, considerando o todo de alunos”*, pedagogo 5, *“é uma relação de equipe,*

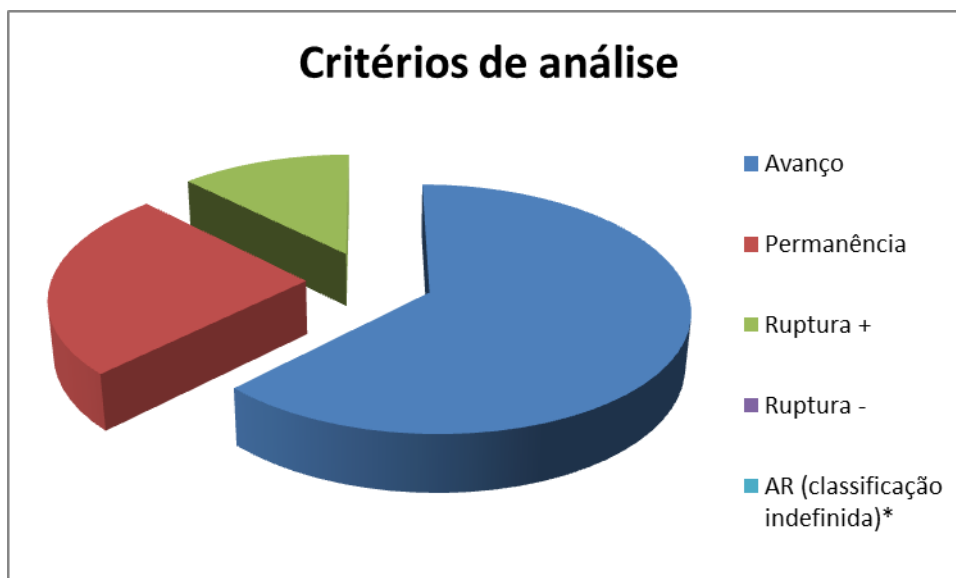
*bem profissional; levando sempre em consideração a qualidade do ensino e aprendizagem; focando o aluno. Quanto à comunidade escolar me envolvo pouco. Infelizmente há pouca participação da comunidade na organização escolar e sim, em festividades, uso da biblioteca, pais de alguns que participam no Conselho de Escola, outros fazendo voluntariamente reparos, consertos aos equipamentos escolares. Estamos repensando a questão escola-comunidade para aderir ou não aos programas sugeridos pela SME” e pedagogo 8, “a comunidade participa nas festividades, mas ainda é muito pouco a participação nas decisões, conselho de escola, APMF”.*

E na categoria de ruptura de classificação positiva, analisamos 2 questões, correspondendo a 12,5%, pedagogo 12, *“a comunidade é participativa seja nas reuniões e palestras, entrevistas agendadas pela equipe pedagógica e administrativa”* e pedagogo 13, *“é satisfatória, sim a comunidade participa dos eventos que são agendados na escola, bem como nas reuniões e assembleias onde nestas ocasiões, os pais opinam e participam da organização da escola”.*

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	10
Permanência	4
Ruptura +	2
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Na questão que tratava sobre os profissionais da educa o que trabalham com os dois primeiros anos do EF de Nove anos, se possuem conhecimento de quais habilidades de leitura e escrita, precisam ser estimuladas nos alunos de como ocorre este planejamento metodológico e orienta o pedagógica ao longo do ano letivo, foram analisados que 87,5% do total das entrevistas (14 delas), puderam ser categorizados como avanço, eis alguns comentários, pedagogo 5, *“têm conhecimentos detalhados sobre alfabetiza o e letramento através de leitura, discussão, estudo de diferentes autores; bem como de referenciais teóricos documentados pelo MEC e pela SME que são utilizados com frequência para planejamento, metodologia e critérios de avalia o”*, pedagogo 10, *“os profissionais têm conhecimentos sobre as habilidades de leitura e escrita a serem estimuladas, trabalhadas através de materiais da SME que são as diretrizes curriculares, cadernos pedagógicos e critérios de avalia o”* e pedagogo 14, *“os profissionais possuem conhecimentos sobre as habilidades de leitura e escrita que necessitam ser estimuladas, eles participam constantemente de cursos sobre o assunto, o planejamento   realizado de forma conjunta”*.

Na categoria permanência, analisamos uma entrevista, correspondendo a 6,25%, com o pedagogo 1, *“deveria saber só que, se ele não se dispõe a fazer cursos com especialista da área (gratuito e em horário de trabalho), você acredita que ele irá acatar a orienta o do pedagogo no momento do planejamento?”*.

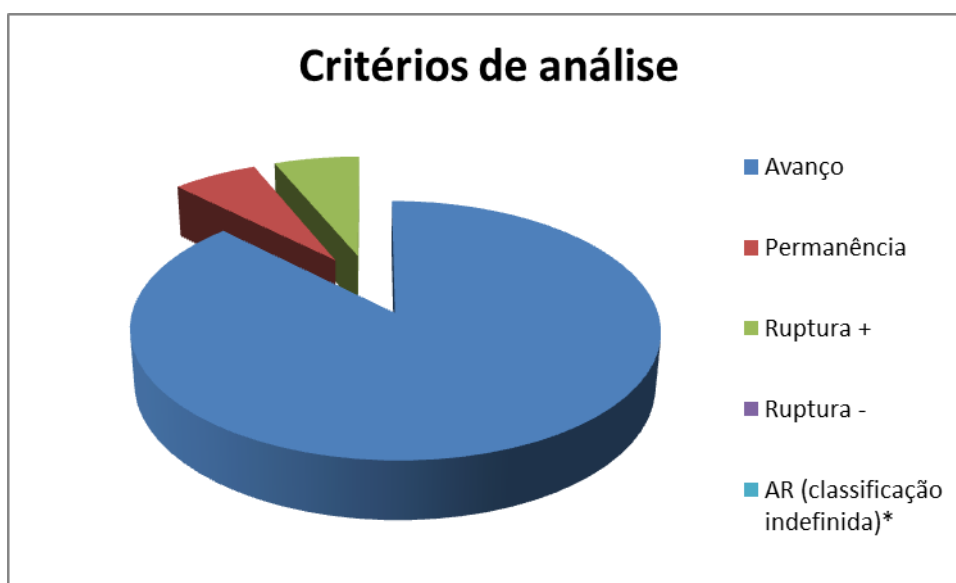
Na categoria de ruptura de classifica o positiva, também analisamos uma entrevista, corresponde a 6,25% do total, com o pedagogo 15, *“através de leituras,*

*estudos, planejamentos e orientações pedagógicas. Os professores podem não ter total conhecimento das habilidades de leitura e escrita que devem ser estimuladas, mas estão em busca de constante deste conhecimento”.*

Destacamos que os professores são atendidos nas permanências e, segundo o pedagogo 16, *“o planejamento é pautado nos critérios de avaliação, cadernos pedagógicos, diretrizes curriculares, documentos da SME”.* Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	14
Permanência	1
Ruptura +	1
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Sobre a tese se há na RME um Programa e/ou cursos de formação permanente para os professores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos, de como, quando e onde ocorre está formação permanente, aligeiramos que para 93,75% (15 entrevistas), se enquadram na categoria de análise de avanço, citamos alguns comentários das entrevistas, pedagogo 3, *“são ofertados cursos, assessoramentos de acordo com a necessidade das escolas e pedidos das EPAS”* e pedagogo 5, *“as professoras, além de*

*assessoramentos do NRE, têm a oportunidade de se inscrever em cursos ofertados pela SME, via portal; aperfeiçoando-se em dias de sua ‘permanência’.*

Na categoria de permanência analisamos uma entrevista, o que representou o percentual de 6,25% do total, pedagogo 1, *“se o professor QUISE ele pode se inscrever, nos mais variados cursos que pode frequentar em horário de serviço e gratuitamente”.*

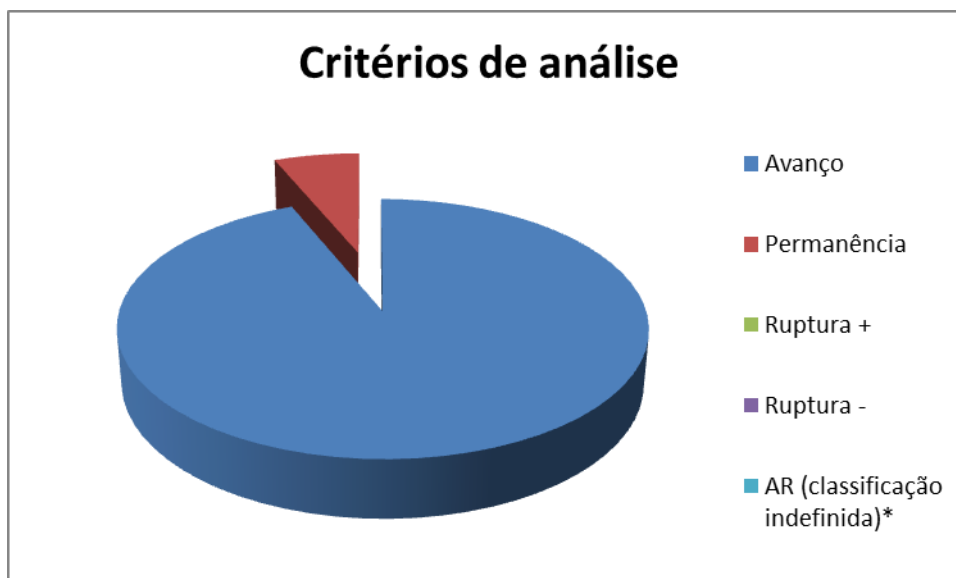
As demais entrevistas, embora pertinentes, levantam aspectos em comuns que não serão esmiuçados nesta análise, apenas comentados, a SME, oferece cursos ao longo de todo ano letivo, de forma gratuita, no horário de permanência dos docentes, que podem optar em fazê-los ou não, confirmamos esta análise com os comentários dos pedagogos 15, *“há está formação para todos, através de cursos durante o ano letivo, em centros de capacitação e durante os dias destinados para tal fim, há também anualmente a semana de estudos pedagógicos”* e do pedagogo 16, *“há cursos de formação continuada, cursos como de alfabetização e matemática baseados em práticas efetivas em sala de aula; os cursos são realizados em módulos, geralmente de 20 a 40 horas, em sede própria da SME, existem também cursos à distância”.* Mas salientamos a importância da formação continuada dos profissionais que trabalham na área da educação e do seu aperfeiçoamento.

Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	15
Permanência	1
Ruptura +	0
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante





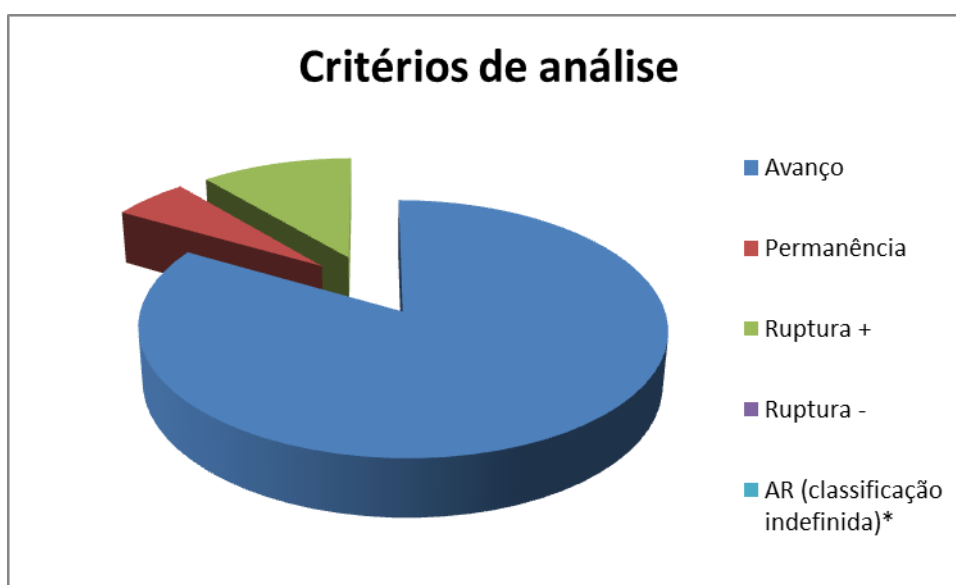
Quando perguntado se algum professor dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos tem alguma dificuldade quanto   elabora o do currículo do planejamento e/ou atividades, se ele tem apoio e de forma ocorre, verificamos que para 93,75% (15 entrevistas), está rela o sofreu avanço, eis alguns comentários, pedagogo 5, *“sem dúvidas, a equipe pedagógica além de promover permanências concentradas para atendimento ao planejamento, a estudos, está sempre disponível para apoiar, para sugerir, para retirar dúvidas”*, pedagogo 6, *“tem total apoio da equipe pedagógica da escola e quando necessário da equipe do NRE”* e pedagogo 15, *“existem as diretrizes curriculares, os critérios de avalia o de aprendizagem que servem de apoio para este planejamento e há os pedagogos que o auxilia e acompanha os planejamentos dos professores”*.

Na categoria permanência analisamos uma entrevista, perfazendo o percentual de 6,25% do total, com o pedagogo 1, *“apoio ele tem sim, durante as permanências, mas ele dificilmente solicita ao pedagogo”*.

Sobre os demais comentários verificou-se a repeti o de aspectos, que os professores são atendidos pela EPA nas permanências, também através de cursos e assessoramentos da SME e do NRE, segundo o pedagogo 8,   na   na permanência que os professores e pedagogos *“(...) conversam sobre planejamento e as atividades necessárias para ajudar na aprendizagem das crianças”* e, ainda segundo o pedagogo 16, *“  papel do setor pedagógico suprir essa necessidade (...)”*. Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	15
Permanência	1
Ruptura +	2
Ruptura -	0
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Sobre a ação da escola de promover reuniões periódicas com os pais dos dois primeiros anos do EF de Nove anos, para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e de como elas acontecem, averiguamos que na categoria de avanço foram classificados 75% das entrevistas (11 conferências), conforme alguns comentários a seguir transcritos, pedagogo 5, *“para ser sincera há reuniões, mas não periódicas. Acontecem 1 de caráter inicial para conhecer o professor, a metodologia de trabalho e as regras escolares; três para entrega de boletins e convocatória extraordinária quando necessário”*, pedagogo 8, *“além das reuniões de pais bimestrais, eles são chamados pra conversarmos sobre as dificuldades específicas e encaminhamentos. Sempre repassamos como a criança está e pedimos ajuda em casa”*, pedagogo 11, *“os pais estão constantemente participando do processo de ensino-aprendizagem também através do conselho de escola”* e pedagogo 15, *“há reuniões periódicas, onde os pais tomam conhecimento de forma*

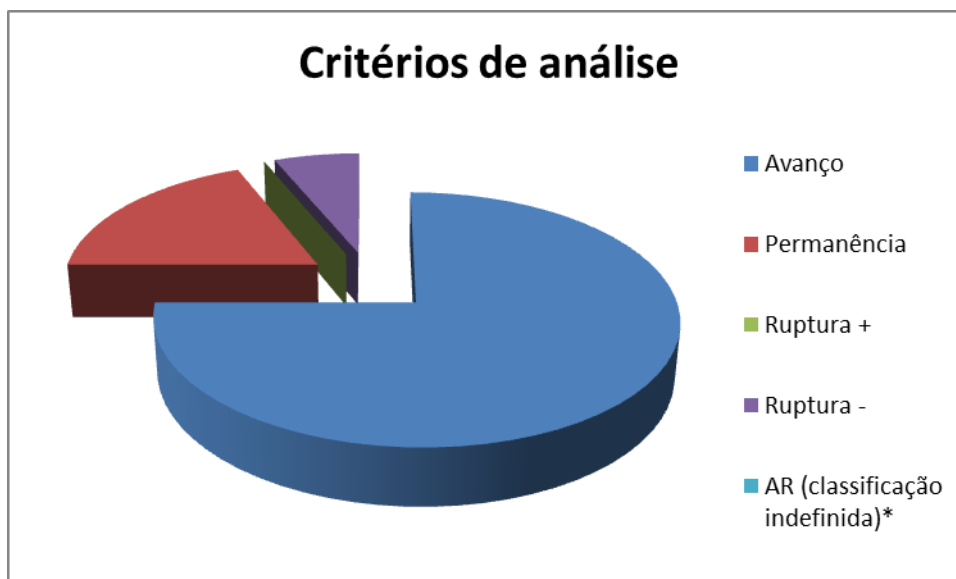
*mais detalhada e mais clara de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e dos resultados de forma mais efetiva”.*

Na categoria de análise de permanência constatamos o índice de 18,75% do total (3 profissionais), assentados na seguinte explanação, as demais citam os mesmos aspectos, pedagogo 1, *“não são periódicas, apenas a escola dá o retorno trimestralmente através da “entrega” de boletim escolar”.*

E na categoria de ruptura de classificação negativa verificamos um comentário das entrevistas, correspondendo a 6,25%, com o pedagogo 4, *“há reunião periódicas, mostrando material produzido pelos alunos, sua evolução ou não”.* Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	12
Permanência	3
Ruptura +	0
Ruptura -	1
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Na demanda sobre como os pais participam do processo de aprendizagem dos alunos dos dois primeiros anos do EF de Nove anos, de que forma poderiam contribuir para que este processo fosse mais eficaz, verificou-se que a categoria de

avanço foram categorizados 68,75% das entrevistas (11 comentários), com as seguintes alusões, pedagogo 3, *“acompanhando o aluno nas tarefas, conversando com a professora/pedagoga sobre o desempenho escolar do mesmo. A participação em todo o processo é fundamental”*, pedagogo 5, *“através de reuniões, de entrevistas com pedagoga, via agenda escolar, portfólios enviados para casa, lições de casa”*, pedagogo 6, *“a maioria dos pais da escola participa ativamente, nesta fase todo estímulo é muito importante”*, pedagogo 8, *“a escola tem um plano de apoio para ajudar os alunos. Mas o acompanhamento em casa é muito importante. O incentivo nas atividades em casa para a alfabetização é fundamental”*, pedagogo 15, *“quando acompanham regularmente os seus filhos na realização das tarefas de casa, comparecem à escola, possibilitam, ou melhor, adotam medidas em casa que favorecem o desenvolvimento de hábitos de estudos e atendem às solicitações da escola”* e pedagogo 16, *“existe uma comunicação contínua entre escola e pais e, esses participam de reuniões periódicas a respeito do rendimento de seus filhos. A família pode contribuir incentivando hábitos de estudo e leitura”*.

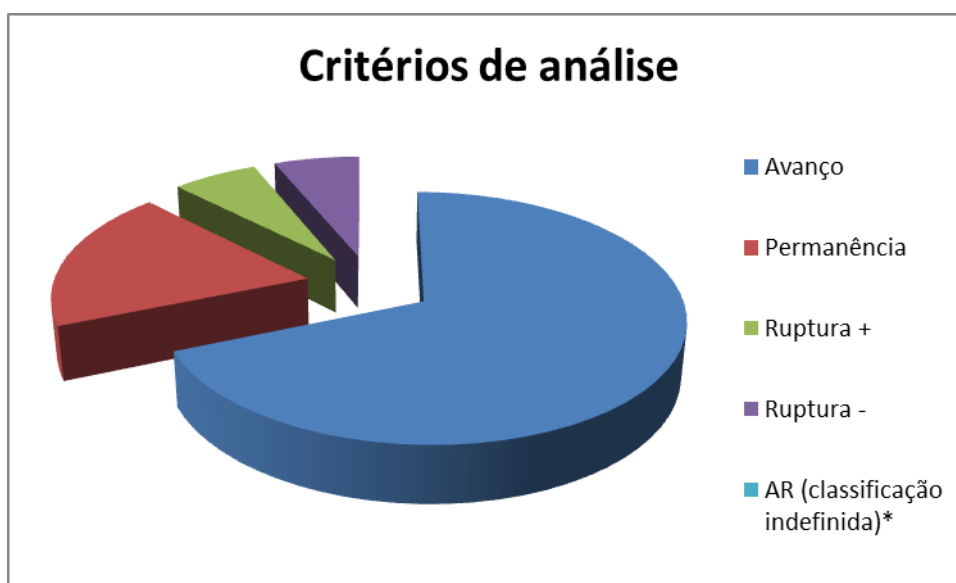
Na categoria de permanência, constatamos 3 entrevistas, correspondendo a 18,75%, com o pedagogo 2, *“vão à escola, questionam alguns encaminhamentos, pois os alunos de 1º ano vieram de CMEIS, onde as atividades são diferenciadas. Mas com o tempo, compreendem a diferença dos trabalhos”*, pedagogo 4, *“contribuiriam com seu maior compromisso com a escola e aluno”* e pedagogo 10, *“contribuiriam em conversas individuais ou em reuniões”*.

Na categoria de ruptura de classificação positiva, obtivemos uma entrevista com o pedagogo 11, correspondendo a 6,25%, com o seguinte comentário, *“com a participação em reuniões, os pais já participam de forma eficaz, porém, acho que faltam hábitos de estudo em casa”*.

E na categoria de ruptura de classificação negativa, o comentário do pedagogo 1, correspondendo também a 6,25%, *“são poucos os pais que demonstram preocupação com a aprendizagem dos filhos, aliás, num universo de 210 crianças aproximadamente (todas as turmas da tarde), atendi 3 pais solicitando conteúdo para poder acompanhar”*. Conforme gráfico e tabela abaixo:

Critério	Quantidade
Avanço	11
Permanência	3
Ruptura +	1
Ruptura -	1
AR (classificação indefinida) *	0
Total	16

\* Aspecto relevante



Salientamos que ao longo desta análise, não pudemos citar todos os comentários de todas as entrevistas realizadas com os pedagogos, pois muitos aspectos estavam presentes em mais de uma entrevista, o que tornaria esta análise enfadonha e improdutivo, no sentido de novas questões sobre o papel primordial do professor e da EPA nas escolas como um todo.

## **7. O ato educativo e o processo de alfabetização/letramento nas camadas populares: limites e possibilidades da escola pública frente à educação popular e o processo de aquisição da linguagem escrita**

A educação, principalmente a alfabetização e escolarização das e nas camadas populares, começou a ser mais valorizada e pensada muito recentemente com a promulgação de leis e decretos como a Constituição Brasileira de 1988, pelo Estatuto da criança e do adolescente em 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Este fato ocorreu porque se percebeu a vital importância da educação na formação e manutenção da sociedade como um todo, seja de modo consciente, que segundo Pinto (1994), direciona o que e como ensinar a cada classe social, dependendo do seu papel social a ser desempenhado futuramente, assumindo assim, a sua principal característica de ser uma atividade teleológica. Contudo, é necessário que a educação, apesar de estar intimamente ligada a estrutura social, possibilite aos seus alunos atividades de discussão e debate acerca desta mesma estrutura social à qual está inserido.

Todavia, o fim da educação, segundo Pinto (1994, p. 44) não deve ficar restrito nesta concepção, porque ela não é o mero repasse de conhecimentos e sim, o saber e o conhecimento deve estar correlacionado com o contexto histórico-social a ser atendido.

Conforme já citado, Pinto (1994) aponta quatro questões que nortearam essa discussão neste presente apontamentos sobre a educação e alfabetização nas classes populares: “a quem educar?” que pré-determina quem deve receber este ou aquele saber. Na “quem educa?” diz respeito aos professores e o modo como são preparados para está tarefa. No questionamento “com que finalidade?”, reportamo-nos ao fim último da educação, que é possibilitar o progresso e o aprimoramento social e tecnológico da mesma sociedade. E finalmente na questão “por que meios?” se dirigindo aos métodos, estrutura física e pessoal da escola, as metodologias adotadas pela e para a escola.

Sobre o primeiro questionamento, nos remete a questão da ideologia dominante na estrutura social que discrimina e segrega os saberes de acordo com a função a ser desempenhada pelo indivíduo.

Contudo, segundo a perspectiva de educação popular, a educação tem por princípio valores de solidariedade e reciprocidade (Gadotti, 2000, p. 13), bem como promovendo junto com a comunidade atendida por grupos de educação de base e as ONGs (Organizações não governamentais) debates sobre o caráter político da educação e que o ensino “(...) como ato de conhecimento e de transformação social (...) (p. 13)”, pode transformar uma realidade.

Gadotti aponta ainda, neste mesmo trecho, talvez o principal desafio da educação, seja a promoção da universalidade do ensino, realmente para todos com qualidade e a questão utópica a ser apresentada e combatida, é de que a prática docente e pedagógica como um todo, encontra-se desvirtuada da realidade dos alunos.

A pedagogia do diálogo, apontada por Gadotti (2000, p. 143) defendida por Paulo Freire, o saber é resultado de uma práxis “(...) ação mais reflexão”, sem isso, o diálogo tornar-se-ia mero “verbalismo”, ainda segundo Gadotti. Sendo que o pedagogo, como agente da e para a educação, vive e precisa reviver um processo dialético, de modo, a desempenhar suas funções e ao mesmo tempo, buscar e, acima de tudo, promover a mudança social e pedagógica (p. 144).

No questionamento “quem educa”, Pinto (1994) refere-se aos profissionais da educação que atuam nas instituições de ensino, mas podemos debater mais sobre a formação continuada destes profissionais, que necessitam de um constante aperfeiçoamento, frente aos novos desafios e realidades, juntamente com este importante debate, podemos apontar a relevância da educação popular, que sofre inúmeras adequações desde a década de 50 e 60, conforme aponta Gadotti (2000), onde se buscava uma real identidade e conscientização sobre seu papel na educação e no ensino, bem como era tida como uma educação libertadora e “funcional” (treinamento profissional), nas décadas de 70 e 80, “(...) a defesa da escola pública popular e comunitária, sendo que a educação popular tida como libertadora”, era algo não sistematizado, uma educação não formal, alternativa e o enfoque de treinamento, é visto como “suplência da educação formal e nos últimos anos a formação e defesa da escola cidadã (Gadotti, 2000, p. 267-68)”.

As classes populares atualmente buscam e reivindicam uma educação pública de qualidade, que mais do que possibilitar o acesso ao saber e conhecimento, busca uma formação cidadã, discutindo o papel da escola na

sociedade. Situação está que ainda é utópica porque, o principal problema é “(...) tornar popular o público e de elevar o popular ao nacional (Gadotti, 2000, p. 277)”.

O terceiro questionamento (com que finalidade?) nos leva a refletir sobre os nossos objetivos enquanto profissionais da educação, setor este que necessita ser encarada como um meio de produção de saber e não mais como mera transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos socialmente. Desta forma, a educação será verdadeiramente emancipadora, promovendo uma real reflexão sobre a dominação ideológica à qual estamos submetidos de modo consciente ou não.

A educação popular necessita estar arraigado ao atendimento das necessidades do povo, caso contrário perde sua essência e sua razão de existir (Gadotti, 2000, p. 294).

Isso acontece porque a escola é um *lócus* privilegiado onde é possível verificar um complexo entrelaçamento de culturas, que muitas vezes é trabalhado nos currículos escolar, seja no currículo prescrito/manifesto, oculto ou real (Pérez Gómez, 2001, p. 18).

O currículo prescrito/manifesto seria aquele dito como oficial, promulgado por um órgão superior, geralmente pelo Ministério da Educação, Secretarias Municipais e Estaduais da Educação. É aquele que segundo Pérez Gómez (2001, p. 131), “(...) que se diz estar desenvolvendo (...)”.

Neste currículo estão presentes os conteúdos, objetivos e orientações que poderão ser modificados, conforme a realidade e as especificidades da população atendida.

O currículo real, segundo Pérez Gómez (2001, 129) necessita ser resultado das interações práticas onde é elaborado, construído e desenvolvido, pois do contrário, segundo ele, “(...) estaríamos falando de um objeto retificado à margem da realidade”. É o estudo e aprimoramento das particularidades que a escola e a comunidade atendida possuem que são retiradas do conhecimento tido como de senso-comum e, aprimorado, analisado segundo a ótica do saber científico.

Já o currículo oculto, seria aquele que manifesta “(...) ideais e intenções (idem)”. Carregando em seu bojo uma forte e pesada carga ideológica político-social.

Esta manifestação latente de currículo oculto nos leva a refletir sobre a noção de exclusão e suas inúmeras revelações no campo pedagógico e social. Segundo o dicionário Michaelis de 2008, “exclusão seria o ato de deixar de fora, impedir a



entrada de, recusar, impedir, privar da posse de alguma coisa”. Está última definição que acatamos para nossa reflexão sobre o papel do currículo oculto e o acesso e permanência na e da escola, delimitaremos desta forma, pois segundo Wanderley (p. 23, 2001), a “exclusão social (...) é um fenômeno multidimensional que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação”.

A escola, como instituição social, tende, direta ou indiretamente a ser produto da mesma sociedade, que busca atender suas necessidades de formar as futuras gerações para o exercício profissional, de acordo com a classe social à qual pertença. Para que seja possível romper este círculo vicioso, é necessário promover ações político-sociais que proporcionem verdadeiramente o exercício da cidadania, de modo que a escola exerce um papel extremamente relevante de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos, juntamente com a sociedade e órgãos públicos em geral.

Contudo, mesmo com diversas medidas que busquem a equidade entre os ensinos públicos e particulares, ainda há um grande abismo entre estas duas modalidades de ensino. Nas instituições públicas predominam segundo Pérez Gómez, (p. 142, 2001) a busca da igualdade de oportunidade de ensino a todas as classes sociais, independentemente de sua origem e condição social. O ensino público, teoricamente garante, em seu currículo e metodologia dos profissionais do ensino, a neutralidade e o acesso às diversas manifestações culturais e ideológicas, sem discriminações. Para isso, cria-se um órgão público, denominado Ministério da Educação, que garante a criação de um currículo nacional comum, respeitando, todavia, as especificidades culturais de cada região. Que também se reflete na autonomia dada aos profissionais da educação, com relação à metodologia atribuída em sala de aula.

Já as instituições de ensino de direito privado, a educação está vinculada “(...) à regulação de mercado (...) (Pérez Gómez, p. 143, 2001)”. As escolas são livres para organizar seus currículos de acordo com seus “(...) ideários ideológicos e filosóficos (idem)”. O Estado pouco regula ou interfere em sua organização, somente fiscaliza os aspectos burocráticos e de regulação fiscal.

Os seus profissionais gozam de uma parca liberdade, pois são obrigados a cumprirem todos os aspectos didático-metodológicos preestabelecidos pela instituição, sendo cobrados e fiscalizados, para que desempenhem suas funções de acordo com a filosofia da escola.

Entretanto, Pérez Gómez (p. 145, 2001) salienta e alerta que, ao tomar o ensino como uma mercadoria somente, os resultados e metas que seriam alcançados em maior tempo, os exigiremos em período menor, não cuidando com a qualidade deste resultado.

Contudo, deve ser garantido a todos que o ensino seja de qualidade e deve comprometer-se com a liberdade, pluralidade, autonomia e com o compromisso de oferecer a melhor educação, possibilitando o acesso aos bens culturais acumulados historicamente pela mesma sociedade à qual está inserida. Independentemente se a escola seja pública ou de regime de direito privado.

Foi para atender esta meta e demais especificidades da educação, que o Governo Federal, através do Ministério da Educação, criou a Lei nº. 11274, de 6 de Fevereiro de 2006, possibilitando que um número maior de crianças, oriundas das classes populares, tivesse acesso a educação e ao ensino aos seis anos e não mais aos sete, sendo que as das camadas mais abastadas já gozavam deste direito.

No documento do MEC (Brasil, 2006) afirma que desde antes da entrada na instituição escolar, a criança tem contato com o universo escrito, sendo já capaz de fazer relação entre desenhos e o que eles significam, por exemplo, rótulo de algum produto ou placas de trânsito. Assim fazem inúmeras experiências do ler e escrever, o que contribuirá para a apropriação da leitura e escrita. Na instituição escolar, o aluno irá participar do processo de alfabetização e de letramento. Todavia, estes dois processos apesar de serem distintos, devem acontecer concomitantemente. Para isso, a escola deverá promover situações de leitura e escrita de forma significativa e com objetivos claros, a partir da realidade do educando, além de promover a interação entre as mais diversas áreas do conhecimento, uma autoavaliação do como e por que ler e escrever, trabalhando com as mais variadas tipologias textuais, pois o aluno convive com ela em seu dia-a-dia, não cabendo à escola restringir este universo textual.

Já as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2005, p. 236), para atender estas orientações do MEC, determinam que todos os conteúdos sejam trabalhados a partir do uso de textos, seguindo a “perspectiva uso-ação-uso, abordando as três práticas do ensino de língua portuguesa - oralidade, leitura e escrita”. Já o Caderno Pedagógico de Alfabetização, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação orienta o processo pedagógico em sala de aula trazendo propostas de atividades, discussões teórico-metodológicas acerca da alfabetização,

propondo discussões sobre o aprimoramento de metodologias, que melhor atendam esta clientela de seis anos e também, para os anos seguintes desta nova estrutura para o Ensino Fundamental.

Desta forma, analisamos o quarto questionamento de Pinto (1997), “porque meios”, pois cada vez mais se busca a melhoria da qualidade do ensino oferecido às classes populares, contudo, temos um longo caminho a ser trilhado. A nós, profissionais da educação é incumbido à tarefa de buscar e lutar por esta utopia.

Podemos concluir, neste primeiro momento que o saber apesar de ter uma origem histórico-social distinta da nossa, é atribuído à escola ensinar, não de modo acrítico, desvinculado da realidade social de nossos alunos. E sim, trazendo está mesma realidade para a sala de aula, discutindo-a, valorizando os saberes de nossos alunos, levando-os a superarem a visão de senso-comum.

Podemos afirmar que, assim como a ciência não é neutra, o ensino e a educação por excelência também não o são, mas sempre, de modo direto ou não, a serviço de uma determinada classe social, que busca a qualquer custo manter seus interesses e privilégios. Sem se preocupar com as consequências da exploração daqueles mais desprovidos financeiramente. Desta forma “está subentendido que a escola, por meio do ensino, transmite certa cultura, um resumo adequado e uma seleção do que se entende por essa escola e fora dela (Pérez Gómez, 2001, p 128)”.

Contudo, para romper com este círculo vicioso e ininterrupto, cabe aos profissionais da educação como um todo, apontar, discutir com os alunos as formas de alienação à qual são expostos todos os dias. Podendo tomar por eixo de discussão as teses apresentadas por Saviani (p. 85, 1984), que afirmam que a educação e, conseqüentemente o ensino, possuem uma conotação política, conforme já foi discutido, inserida também num determinado contexto histórico-social, que delimita suas ações frente às manifestações e novas exigências do mercado e da mesma sociedade.

Desta forma, “as relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e de dependência recíproca (Saviani, p. 93, 1984)”. Pois, ao mesmo tempo em que educo ou ensino, tendo a assumir um posicionamento frente à sociedade e do que ela mesma espera de minha prática educativo-pedagógica.

À luz do que discutimos e analisamos nos apontamentos realizados pelos professores e diante das categorias de análise apresentadas pelos pedagogos,

podemos verificar os limites e possibilidades da escola pública municipal de Curitiba frente à educação popular.

Utilizaremos para esta análise, além das categorias já consideradas, a práxis, que é entendida pela sua relação realmente prática de toda e qualquer ação, neste caso da ação pedagógica dos professores atuantes na escola pública em relação às camadas populares atendidas pela RME de Curitiba.

Continuamente ao refletirmos sobre a relação entre a escola pública e a educação popular, temos como foco, o pensar e refletir sobre a prática docente, se faz necessário desta forma, analisarmos a aprendizagem do aluno, contudo é preciso também estudar a realidade escolar tendo em vista o que o currículo precisa ser reflexo do que acontece em sala.

Para analisarmos o principal papel e termos clareza do alcance de um currículo na prática é preciso uma profunda análise teórica e comparada, no caso do ensino público de Curitiba, frente às propostas oficiais da Secretaria Municipal de Educação (Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental, e Caderno Pedagógico de Alfabetização) e de seu reflexo em sala de aula, principalmente nas camadas populares atendidas pelas escolas públicas de Curitiba.

O fenômeno de exclusão, tão discutida e analisada, pode ser agravado e explicado com alguns matizes sociais, como a desqualificação social, integrada com a negação dos bens culturais, adquiridos na escola, a “desinserção”, estudada por outros autores e citada por Wanderley (2001), que nega às pessoas o direito de atuação e inserção social em todos os aspectos (jurídico-civil e econômico). Que pode ter outro aspecto com a chamada “apartação social”, que é uma forma mais “(...) contundente de intolerância social (Wanderley, 2001, p. 22, apud Nascimento, 1995, p. 25)”. Vêras (2001, p. 32), debatendo acerca da exclusão social aponta que este termo deveria trazer também uma profunda discussão sobre a exclusão da e na sociedade e das políticas sociais como um todo, que acaba segregando uma grande massa de excluídos, tidos e definidos como “não cidadãos”, isto acontece porque pelo fato da pessoa não ser economicamente ativa, como consumidor e não possui qualificação profissional e intelectual necessária ao mercado e ao capitalismo torna-se “desnecessário” na estrutura social como um todo.

A educação popular necessita estar arraigado ao atendimento das necessidades do povo, caso contrário perde sua essência e sua razão de existir (Gadotti, 2000, p. 294). Tema este tratado por Gohn (1997) sob a perspectiva da

educação de jovens e adultos, que historicamente são excluídos e marginalizados, pois muitos deles não conseguindo concluir os estudos na idade certa e devido exigências do mercado de trabalho, buscam além de terminar a escolaridade obrigatória, uma qualificação profissional, numa sociedade cada vez mais exigente. Sem, contudo, abandonar os saberes advindos dos grupos e movimentos sociais, é este o principal objetivo da educação não formal, que visa à conscientização dos indivíduos enquanto agentes e promotores sociais, a capacitação para atuação no trabalho, a capacidade de trabalhar em prol de uma comunidade e a escolarização formal com qualidade. Desta forma, a educação popular, segundo Miranda (2008), apud Gohn, tem por objetivos a conscientização política enquanto ser social, inserido numa sociedade, preparando este indivíduo para o exercício de atividades profissionais e na resolução de problemas e necessidades coletivas.

É este o principal objetivo, segundo Wanderley (1984) da educação popular, promover uma real democratização de todos os bens culturais e materiais, de acordo com seus interesses de classe, promovendo ações em prol da concretização da democracia participativa.

Mas para isso, se faz necessário, ainda segundo Wanderley (1984, p 71), “(...) estender e assegurar as liberdades democráticas que garantem a existência e o exercício da cidadania (...)”, seja nos movimentos sociais, empresas, escolas.

A educação começou a ser mais valorizada e pensada muito recentemente com a promulgação de leis e decretos como a Constituição Brasileira de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Este fato ocorreu porque se percebeu a vital importância da educação na formação e manutenção da sociedade como um todo, seja de modo consciente, que segundo Pinto (1994), direciona o que e como ensinar a cada classe social, dependendo do seu papel social a ser desempenhado futuramente, assumindo assim, a sua principal característica de ser uma atividade teleológica. Contudo, é necessário que a educação, apesar de estar intimamente ligada a estrutura social, possibilite aos seus alunos atividades de discussão e debate acerca desta mesma estrutura social à qual está inserido.

A escola, como instituição social, tende, direta ou indiretamente, segundo Costa (1984) a ser produto da mesma sociedade, desta forma, todo e qualquer conhecimento que não advenha do meio acadêmico, não é valorizado, nem tido como legítimo. Para que seja possível outra forma de valorização, é necessário

promover ações político-sociais que proporcionem verdadeiramente o exercício da cidadania.

Outra forma de educação popular que podemos citar é a educação dos povos indígenas, que necessitam constantemente de formas educacionais que garantam a continuidade cultural, é este o principal campo da educação popular e dos agentes atuantes nestas comunidades, segundo documento da I Conferência de Educação Indígena (2009).

Outro movimento de origem popular, que possui um caráter educacional é o Movimento dos Atingidos por Barragens (2005), que visa promover o fortalecimento da identidade destes povos, da defesa dos direitos sociais, articular interesses entre as partes envolvidas (população a ser atingida e as empresas construtoras), na construção de uma educação do campo, que não somente contribua com saberes historicamente acumulados, mas que levem os alunos a pensarem sobre.

Há também ainda o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de rua (1995, p. 4), que busca uma nova concepção de infância e adolescência, principalmente entre aqueles que são moradores de rua, a defesa e real cumprimento das leis nacionais em defesa dos menores, denunciando as “(...) omissões, transgressões e violações aos direitos de meninos e meninas”.

Sobre a metodologia utilizada em sala de aula e sua relevância frente à educação popular, Pérez Gómez (2000) apresenta quatro perspectivas teóricas sobre a formação de professores, que visam elucidar o trabalho docente e qual metodologia seria a mais adequada para uma dada clientela.

Na primeira perspectiva, chamada pelo autor de acadêmica, explica que nesta o aluno seria meramente um receptáculo de conhecimento e o docente um transmissor do saber acumulado, de modo que não importa a formação de quem irá ensinar somente se sabe ensinar, não importando a metodologia adotada. Assim é importante nas aulas levar os alunos a aquisição do conhecimento, não importando os caminhos.

A segunda, intitulada de técnica, é caracterizada pelo rigor tanto na metodologia de aula quanto na avaliação dos alunos, de modo que, estes deveriam reproduzir na prova exatamente aquilo foi ensinado em sala, não cabendo questionamentos ou levantamento de questões com

relação ao conteúdo proposto, desde que fosse rigorosamente cumprido. Os conteúdos ensinados eram aqueles comprovados cientificamente, não cabendo à discussão daqueles advindos do senso-comum; estes conteúdos tidos como não científicos estavam diretamente relacionados com o cotidiano do aluno, por esta razão não era possível comprová-los cientificamente, já os conhecimentos adquiridos, na escola, seriam relacionados com o mundo do trabalho, seguindo as exigências da sociedade e da classe dominante.

Assim o currículo, nesta perspectiva, era rigidamente constituído, determinando competências e habilidades que deveriam ser alcançadas pelos alunos, ao final de uma etapa, previamente estabelecida.

Nesta perspectiva, as aulas serviam basicamente como um treinamento teórico-prático, a partir da profissão almejada pelo educando. Desta maneira, caberia ao professor propor atividades que correspondesse a esta perspectiva reprodutivista.

Devido este caráter rígido, quanto à metodologia adotada, o autor aponta algumas limitações desta perspectiva, que dizem respeito à formulação de objetivos e conteúdos que não se dão de forma tão racional e rigidamente pré-estabelecida. Pois os conteúdos e objetivos propostos não atendiam as necessidades da comunidade ao redor da escola, que é considerado um centro de formação de opinião, tão influente quanto à mídia.

Já na perspectiva prática, Pérez Gómez (2000) explica que a educação ocorre em diferentes cenários, dependendo da comunidade atendida pela instituição de ensino, desta maneira adquire uma visão mais política de ensino e aprendizagem.

Para estar pronto para resolver todo tipo de situação, o docente aprende na prática tudo o que irá utilizar no dia-a-dia na escola, no entanto, devido esta característica, falta ao profissional, sólida formação teórica sobre a educação como um todo, sempre buscando refletir sobre sua ação e suas possíveis consequências.

No texto o autor (Pérez Gómez) aponta diversos teóricos que defendem que a formação de um futuro professor deve passar pelo aprendizado teórico, são eles: Dewey, Schwab, Femstermacher.

Podendo citar como ponto comum entre todos estes grandes teóricos a defesa de uma reflexão crítica, que consiste na reflexão sobre a ação na ação e para a ação, sempre tendo em vista um aprofundamento do saber construído historicamente.

Na quarta perspectiva intitulada de “perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social”, o autor salienta que o docente necessita refletir constantemente sobre sua prática, de forma que ao aprimorar sua metodologia, os alunos se tornem cidadãos realmente críticos de sua realidade. Desta forma os professores viriam a contribuir, segundo os autores, com a formação dos alunos, refletindo sobre sua própria prática.

Tendo em vista o que foi discutido neste texto, se pode verificar que nas escolas analisadas, sob o ponto de vista dos professores que atuam nas escolas públicas de Curitiba, pudemos verificar que houve tanto avanços quanto permanências com relação ao EF de Nove anos, neste diagnóstico utilizamos as mesmas categorias análise da equipe pedagógico-administrativa (EPA).

Como avanços podemos apontar os professores que afirmaram que apesar de todas as dificuldades (baixo salário, falta de valorização do profissional) estão motivados na profissão, veem a educação como forma de possibilitar a continuidade dos estudos de seus alunos, a proposta do EF de Nove anos é boa, pois tem por objetivo que ao final dos dois primeiros anos, os alunos devem estar lendo e escrevendo pequenos textos, as propostas do EF de Nove anos terem por objetivo realmente adequar um ensino de qualidade, para que o acesso à educação seja garantido ao maior número de crianças brasileiras, vale a pena continuar investindo, digo, investindo, está nova forma de organização do ensino amplia o tempo da alfabetização, no 1º ano, leitura e escrita de palavras simples e numerais até 9 e todos os conteúdos que envolvem os mesmos, no 2º ano, o aluno estará alfabetizado, porque nos primeiros anos, visa um desenvolvimento motor amplo e fino, para que depois seja possível a alfabetização. Desta forma, pode-se afirmar que a organização pedagógica do Ensino Fundamental de Nove anos está bem fundamentada, pois prevêem estratégias que possibilitam o desenvolvimento da criança, por meio da ampliação do seu tempo na escola de maneira qualitativa, os alunos vêm mais cedo para a



escola e podemos analisar melhor as dificuldades que podem aparecer e também, veio para acrescentar na aprendizagem, permitindo ao educando um tempo maior para ser alfabetizado.

Sobre a categoria de permanência, se observou que a maioria dos professores, 90%, 48 profissionais, apontam que as crianças estão chegando às escolas muito novas, falta maturidade para aprenderem, a família não participa da vida escolar dos filhos, que deveria haver linha de corte para o ingresso no EF, a retenção já no 2º ano, contudo salientamos que estas concepções podem ser teorizadas como inatistas, teoria está que afirma que a criança já nasce com todo seu potencial a ser alcançado, basta a escola esperar sua manifestação.

Sob o ponto de vista dos profissionais que atuam na Equipe Pedagógico-administrativa, notou-se como categoria de avanço. E como de ruptura de classificação negativa ou de permanência, os seguintes comentários, que na prática não houve diferença já que o prazo para “cumprir a lei”, estava praticamente esgotado a única opção era “cumpram-se” sem preparo, os alunos que frequentam a escola são crianças, creio que a expectativa é maior nos pais, que puderam delegar para a escola, um ano a menos de responsabilidade quanto ao seu dever de criar, cuidar e educar, são imaturas para a alfabetização, mas no decorrer do ano iniciam gradativamente no processo de alfabetização, também é possível perceber um aumento na necessidade de acompanhamentos: psicológicos, neurológicos, já que aos seis anos os cuidados são maiores no nível da saúde do que de aprendizagem, nesta fase, podemos apenas observar e monitorar já que, para os grandes pensadores da educação, como Piaget, por exemplo, as dificuldades aparecem enquanto problemas de aprendizagem após os 7 anos mais ou menos.

Sobre o processo de alfabetização e letramento, notou-se a categoria de ruptura de classificação negativa, pois segundo os pedagogos, que os principais problemas e dificuldades que apresentam os alunos do EF de Nove anos é a “alfabetização e letramento matemático, alfabetização mesmo estou me referindo ao código, letramento ainda é tema para ‘ETS’”, “a defasagem na aprendizagem, falta de motivação, desinteresse pela escola, pouca participação dos pais, falta de limites, casos pontuais por turma, imaturidade, extrema dependência, faltas aleatórias às aulas; e sinceramente, uma brusca ruptura da creche (educação infantil), à organização de uma escola (Ensino Fundamental)”, “a escola assume integralmente

a aprendizagem, ter alguns alunos com déficit de atenção ou problemas de comportamento, entre os mais comuns estão os problemas de estrutura familiar, as dificuldades de aprendizagem com vistas a neurologia, psicologia e psiquiatria, a principal dificuldade é a demora em iniciar atendimentos com especialistas como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, pois a maioria necessita da US para realizar tais atendimentos, alunos com TDAH, com transtornos de conduta, crianças geradas de pais drogaditos e isso conseqüentemente afeta à capacidade de aprendizagem das crianças”.

Na contenda sobre de que forma o PPP contempla o EF de Nove anos notamos a categoria permanência, no questionamento que estes documentos, na maioria das escolas da PMC estão defasados e continuam bem guardados nas gavetas.

Como categoria avanço nos seguintes apontamentos, apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos (concepção de sociedade, homem, educação, inclusão, conhecimento, currículo, ensino-aprendizagem), criança e desenvolvimento infantil, metodologia de ensino, professor, avaliação, que norteiam todo o trabalho da escola, que o PPP deve assumir posturas inovadoras de maneira que haja o pensar e agir coletivamente, superando a fragmentação de conhecimento e fazendo a ressignificação da aprendizagem, que paute um trabalho que leve em conta o que as crianças trazem de casa, suas histórias, seus saberes, jeitos, etc. A escola em sua proposta deve garantir tempos e espaços para o movimento, dança e outras possibilidades.

Outro aspecto que merece destaque e que só foi possível graças à implantação do EF de Nove anos, em benefício das camadas populares de todo País, foi o baixíssimo índice de evasão e repetência apresentado em todas as escolas pesquisadas, elas agora só ocorrem em casos de mudança de endereço ou cidade dos responsáveis.

Em todas as escolas pesquisadas ocorrem o conselho de classe bimestralmente ou trimestralmente, dependendo da forma de organização das mesmas, geralmente com a presença da EPA, professores regentes, corretores e de área (Arte, Ensino Religioso e Educação Física), sem a presença dos pais ou responsáveis, há o repasse do que foi discutido no mesmo, se preciso, são chamados os responsáveis mesmos, contudo, salientamos um comentário que foi

muito relevante, de quatro pedagogos, “os conselhos de classe são trimestrais com a presença da pedagoga de referência, a professora regente e a corregente vislumbrando os procedimentos para atender melhor cada aluno em sua necessidade. Não há participação de pais. Mas é uma questão para se pensar”, “os pais são chamados após conselho onde ficam cientes do que foi discutido, onde são ouvidos e, fazemos encaminhamentos, quando necessário”, “na escola é feita o pré-conselho bimestral de todos os alunos com as professoras e depois com os pais”, “conselho de classe participativo, acontece em dois momentos: um membro da EPA entra nas turmas para colher informações a respeito do desempenho do desempenho da turma e da escola, refletindo com os próprios alunos; no momento do conselho de classe estas fichas são repassadas aos professores e equipe pedagógica administrativa para que avaliem o que os alunos informaram como pontos positivos e negativos da atuação de cada um e também da escola. É realizada trimestralmente com a direção, supervisão pedagógica de cada turno com os regentes e auxiliares de cada turma em seus dias de permanência onde são vistas questões como: resultado/análise do conselho participativo, desempenho geral de cada turma, desempenho individual dos alunos, trabalho desenvolvido pelos professores (sugestões, avaliação, críticas e comentários), as observações referentes ao conselho são registrados em fichas de cada turma”, isto demonstra uma grande preocupação de possibilitar uma maior aproximação da escola frente à realidade da criança.

No questionamento sobre a forma de ministrar os conteúdos do EF de Nove anos serem ou não semelhante ao EF de Oito anos verificou-se um equívoco, que foi categorizado como permanência, “claro que sim, aliás, gostaria de fazer uma pesquisa para descobrir quantos professores de fato leram, pelo menos, as diretrizes da PMC ainda para o ensino de oito anos”, pois o principal avanço da nova estrutura para o Ensino Fundamental foi à reorganização dos conteúdos a serem ministrados em cada ano, conforme apontado pelos demais pedagogos, que viram nesta estrutura uma forma de possibilitar a inclusão e permanência das camadas populares ao ensino, “os conteúdos foram reorganizados por ano-ciclo I e II. Seguimos as diretrizes curriculares da SME, os cadernos pedagógicos de cada área do conhecimento e o caderno de critérios de avaliação; utilizando diversificadas metodologias para garantir mais rendimento e qualidade”, que no EF de nove anos “é respeitado à

idade do aluno, sua ludicidade e até a compreensão de que agora são nove anos e que alguns quesitos necessitam ser revistos para atingir esses alunos”.

Sobre a aceitação dos alunos, salientamos aqui os das camadas populares, pois a clientela atendida pelas escolas da RME de Curitiba atende, em sua maioria discente nestas condições, há a preocupação dos pedagogos em relação à aceitação que não houve quase “nenhuma ou muita polêmica, muitos acreditam que está forma acrescenta um ano a mais na escolarização da criança. Alguns questionam o ingresso da criança no 1º ano, com seis anos, muito cedo e assim acreditam que pode ocorrer certa pressão sobre a mesma, não favorecendo o aprendizado”, que “no começo houve bastante confusão, agora a situação está mais aceitável e esclarecida por parte da comunidade e os alunos, a parte mais importante deste processo, estão mais receptiva à aprendizagem, exigindo do professor, práticas inovadoras”. E isso é sinal que precisamos pesquisar muito e nos adequar às novas realidades, contudo, em geral, a aceitação tem sido positiva e de forma a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

No questionamento sobre a viabilidade do EF de nove anos, verificou-se que é viável para os pedagogos está forma de organização “assegurou a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem, contudo, para legibilidade e efetividade dessa política são necessárias ações financeiras, materiais e de recursos (gestão educacional)”, a seguir, apresentamos o que poderia ser acrescentado ou retirado da proposta, notou-se certa resistência por parte dos pedagogos em atender nas escolas, crianças com seis anos de idade, alguns apontamentos são pertinentes principalmente quando dizem respeito à adequação do número de alunos por sala e de profissionais que atenderam estes alunos, a importância formação continuada, etc., outros apresentam equívocos principalmente quando dizem respeito à falta de interesse pela formação continuada, a separação de alunos com necessidades especiais nas turmas regulares, o que necessitaria ser discutido não é a inserção destas crianças, mas a qualificação e assistência contínua para os professores e os discentes nestas condições, conforme pode ser verificado nos comentários a seguir, para “o que pode ser retirado e a adequar o número de alunos por profissional. Acrescentado, é a obrigatoriedade da qualificação dos professores (ele faz cursos se quiser a PMC oferta vários durante o ano). E modificado é com relação a uma maior conscientização não só da comunidade atendida, mas dos profissionais da escola e

que a escola tenha um “aparato” completo para atender o que lhe é cobrado: assistente social, psicólogo, enfermeiro, inspetores e em número suficiente”, “a inclusão de alunos com diversas necessidades educacionais especiais, podendo ser revista, tendo em vista a dificuldade de atender, na escola regular, determinados casos”, “na verdade, não estou preparada para responder a questão porque entende pouco das políticas advindas de MEC/SME e principalmente porque não temos autonomia para modificar o sistema”, “a maior modificação que deveria ser adotada é a data de nascimento a ser revista, pois percebemos as diferenças com as crianças com data de nascimento no começo do ano com as do final do ano”, “acredito que o ingresso aos seis anos é muito cedo, que o número de alunos nos dois primeiros anos deve ser reduzido, no máximo de 25 alunos e que, a criança tenha a possibilidade de aprender, ser inserido num ambiente alfabetizador, mas também lúdico”,

Verificou-se que sobre relação à educação que realmente atenda as camadas populares, é necessária a participação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, é preciso “uma relação de equipe, bem profissional; levando sempre em consideração a qualidade do ensino e aprendizagem; focando o aluno (...)”, infelizmente, segundo o pedagogo, “(...) há pouca participação da comunidade na organização escolar ela só aconteceria em festividades, no uso da biblioteca, com a participação de alguns pais no Conselho de Escola, outros fazendo voluntariamente reparos, consertos aos equipamentos escolares, estamos repensando a questão escola-comunidade para aderir ou não aos programas sugeridos pela SME”. Todavia foi verificado que as escolas em geral promovem poucas reuniões com os pais, geralmente no início do ano letivo, para entregas de boletins ou quando são chamados para solucionarem alguma questão, salientamos, contudo, a importância deste trabalho educativo em parceria com a família, apesar de compreender que muitas vezes os pais ou responsáveis não são negligentes, mas o trabalho necessário ao sustento familiar acaba interferindo nesta parceria, entretanto, a participação ativa da família na escola, também não pode ser considerada condição primordial para o sucesso do aluno, pois as condições materiais e culturais que serão transmitidas e repassadas por seus pais e sua assimilação, por parte da criança, serão diferentes, o contexto sócio histórico é antagônico, conforme afirma Lahire (2008, p. 340-41).

Foi questionado também e, devido sua grande e primordial importância nesta discussão será retomado, a forma como são atendidos os alunos das camadas populares pela RME de Curitiba será retomada a discussão sobre os conhecimentos prévios que os docentes precisariam ter a cerca das habilidades de leitura e escrita que precisam ser estimuladas nos dois primeiros anos do EF de Nove anos, verificou-se que segundo apontamento do pedagogo 1, na questão 16, no Levantamento preliminar da investigação realizada com a equipe pedagógico-administrativa das escolas pesquisadas (Anexo 6) “deveria saber só que, se ele não se dispõe a fazer cursos com especialista da área (gratuito e em horário de trabalho), você acredita que ele irá acatar a orientação do pedagogo no momento do planejamento?”. Situação adversa apontada por este pedagogo que aponta que os docentes “têm conhecimentos detalhados sobre alfabetização e letramento através de leitura, discussão, estudo de diferentes autores; bem como de referenciais teóricos documentados pelo MEC e pela SME que são utilizados com frequência para planejamento, metodologia e critérios de avaliação”, que os profissionais do magistério possuem apoio na elaboração do planejamento, a Prefeitura Municipal de Curitiba, através da Secretaria Municipal de Educação, oferecem cursos de formação continuada, em dias de permanência e no horário de trabalho, cabe ao professor de inscrever pelo portal da Secretaria ([www.cidadedoconhecimento.org.br](http://www.cidadedoconhecimento.org.br)). Salientamos e insistimos na discussão sobre a principal função social da escola pública que é o atendimento de alunos que oriundos das camadas populares, filhos de trabalhadores, encontram na escola o principal mecanismo de obtenção do saber sistematizados socialmente e segundo Afonso (2011, p. 47),

“considerando que os alunos que frequentam a escola pública são os filhos dos trabalhadores, das classes populares, que não possuem condições dignas de existência devido à submissão ao modo de exploração capitalista e que alguns têm nesta instituição o principal meio para ter acesso a educação formal. Está escola tem que ser competente para os filhos das camadas populares, garantindo a todas as crianças a apropriação da leitura e da escrita tornando-as capazes de fazer uso social de tais ferramentas”.

Podemos salientar ainda que adquirirmos conhecimento de diversas formas sejam pelo nosso grupo de convívio, na escola, nas relações sociais, conhecimentos estes que não pode ser descartado do processo educativo promovido pela escola.

Deste modo, estes saberes não podem ser menosprezados, mas sim valorizados, discutidos, tornando-os novos saberes a partir das reflexões promovidas em sala, sendo que está deve ser a principal preocupação da escola, de promover a interação entre o conhecimento tido como de senso-comum e o cientificamente comprovado, sem, no entanto, menosprezar um ou outro, no processo educativo.

Todavia, ao incentivar a leitura e escrita, poderá sanar dificuldades de interpretação de exercícios, tornando o aluno mais autônomo e confiante no seu processo de ensino-aprendizagem, não dependendo tanto mais da leitura do docente para a resolução de exercícios. O que contribuirá também na caminhada acadêmica da criança, se tornando um adulto consciente de seus direitos e cumpridor dos seus deveres como cidadão atuante na sociedade.

Mas, segundo Andaló (2002), está situação nos remete sobre a função do texto, a importância da palavra-mundo, a importância do estudo de diversos textos pelas crianças, as limitações da gramática e do ensino de sons e letras, resultando em palavras. Apresentando-nos uma nova proposta sobre como ensinar através de textos, de modo que se busca relacionar o conteúdo proposto com a realidade do aluno. Já a aprendizagem pelo estudo de um texto, sem, no entanto, ficar restrito a apenas conteúdos gramaticais propostos pelo texto, de como corrigir, como ajudar as crianças nas suas dificuldades iniciais, tornando-as leitoras e escritoras, conscientes de sua função histórico-social.

Todavia, segundo Andaló (2002), o ensino das letras, não deve ser restrito, mas deve fazer com que, além de memorizar letras, sílabas, é preciso que a criança reconstrua para si essa linguagem, veja e seja uma ponte entre ela e o mundo, num crescente aprender. A função do professor é fazer com que a criança leia, escreva, se comunique, compreenda o que lê e ouve. Já a da linguagem que utiliza diariamente é comunicação, como representação do mundo, mas a aprendizagem da língua deve ser uma leitura de sua vivência no mundo e não um rompimento com o mundo social e histórico. Desta forma, o objetivo da escola é fazer com que a criança compreenda e haja no seu mundo, de modo que, a leitura selecionará conteúdos, provocará interpretações e assim, possibilitará o contato com inúmeros gêneros literários.

Caso contrário, segundo Cagliari (1998) o ensino será fragmentado, tendo como fio condutor indo do que é mais fácil para o mais difícil e, deste modo, o aluno só deve aprender o que é correto, visualizar algo escrito de forma errônea,

prejudicaria o processo de aprendizagem da escrita. No entanto, ainda segundo o autor, está prática prejudicará futuramente a produção de textos, principalmente com relação à grafia das palavras, não percebendo a relação entre grafema e fonema, além de não desenvolver corretamente uma sólida argumentação na escrita quando defender um ponto de vista e não outro.

Outra situação diz respeito ao nível de aprendizado, porque ao trabalhar com letras isoladas, o aluno absorve que o conhecimento se dá de forma compartimentada, sem nenhuma relação com seu cotidiano. No entanto, ao trazer estas questões, como afirma Vygotsky (2007) o professor contribui para a superação de dificuldades e para a compreensão da organização social à qual está inserida.

Mas para criar leitores competentes é preciso superar o caráter que meramente relaciona letra-som, no entanto os ensinamentos da leitura e da escrita devem acontecer de forma simultânea, pois não se justifica que a criança escreva sem compreender o que está escrevendo ou leia (soletra letras), sem entender o que lê. É preciso que a criança compreenda a formação das palavras, pois são formadas por agrupamentos de letras, que formam sons e sílabas.

Contudo, é considerado importante aprender a grafia das letras, mas de modo que elas tenham significado para as crianças, para que o ensino não se torne “chato”. Mas se a criança nunca teve contato com a escrita, o professor pode fazer esta relação ao mesmo tempo em que alfabetiza. Para isso pode dispor de brincadeiras de ler e escrever, recontar histórias, de forma que ela perceba as diferentes formas de escrita.

Porque no início do processo de alfabetização, as crianças soletram, mas não leem a palavra toda, fazem agrupamentos, sem segmentação adequada, isto é que é considerado “erro” acaba ajudando a entender o processo de escrita e leitura. De modo que os alunos apresentam sua hipótese ou aquilo que consideram como correto, no entanto, o professor deve interferir no momento certo.

Todavia, as escolas ainda não admitem o erro e só consideram alfabetizados aqueles que conseguem ler e escrever corretamente. De modo que o docente só transmite o conhecimento, entretanto ao chegar à escola, as crianças fazem pseudotextos, com frases repetidas, mas isto é o início da arte de contar fábulas, do faz-de-conta, a partir de sua realidade.

Os alunos ao criarem pseudotextos ao entrar na escola, estão muito ainda muito relacionados à linguagem oral, mas que ao longo dos anos de escolarização



vão desaparecendo aos poucos ao escrever um texto, cujo leitor pode não estar presente no momento da escrita. Sendo necessária motivação, para que ela se liberte da linguagem oral, de modo que consiga transformar o que é oral em palavras escritas.

Durante o processo de escrita, o discente precisará compreender o que está escrevendo e a função daquilo, um “para quê”.

Entretanto esta concepção, de não admitir o erro, durante o processo de alfabetização e a construção de pseudotextos, não leva em conta que, durante a comunicação entre pessoas, produzimos textos, muitas vezes coesos, assim nosso interlocutor entende a mensagem. Da mesma forma que as crianças antes mesmo de aprender a ler e escrever de forma considerada “correta” socialmente, já é capaz de criar textos escritos coesos, com alguns erros ortográficos e gramaticais.

Por está razão a produção de textos poderá estar coerente com o contexto histórico-social da criança em questão, assim ela compreenderá e conseguirá entender o que lê e a função social deste ato.

Para este tipo de trabalho, de produção textual, poderá agrupar os alunos, para que eles tenham uma escrita de memória e não apenas copiando, um texto trabalhado. O docente poderá, durante este processo, apresentar um texto escrito em tiras de papel ou com palavras recortadas, com diversas formas impressas de letras, introduzindo várias atividades de alfabetização, a partir do texto.

Desta forma, conseguirão compreender o uso das letras, como valor sonoro, apesar de cometerem erros ortográficos, mas fazendo tentativas de escrita.

Contudo, os possíveis erros das crianças, não devem ser corrigidos, como era e ainda é, sendo apenas assinalados com caneta ou lápis, mas os erros devem ser discutidos analisados em sala, fazendo relação entre letra e som, com a língua oral.

Os erros devem servir como ponto de partida, segundo Andaló (2002), para um reformulamento do planejamento, para a criação de novas atividades, de forma que sejam promovidas atividades orais e escritas, utilizando as produções das próprias crianças, sendo corrigidas por elas, para que assim percebam como funciona a estrutura do texto e das palavras, discutindo o texto com elas, explorando a clareza, coesão, de modo que, ao final, o texto esteja bem estruturado.

Entretanto, o docente ao apresentar uma fábula, conto e outros textos devem estar cientes de que este texto deve ser familiar à criança, relacionando-o com sua vivência. Ao ler e comentar uma história escolhida, reproduzindo-a, num primeiro

momento de forma oral, depois escrita, explicando o objetivo e o uso daquele gênero textual trabalhado, como ele se estrutura, tornando as atividades propostas a seguir mais interessantes e significativas, de modo, que os textos produzidos, através da reescrita, fiquem em exposição na sala, para em caso de dúvida da forma correta da escrita de alguma palavra, o aluno possa consultar.

Assim, a criança verá na escola um ambiente de pesquisa, leitura, de modo que os conteúdos estudados terão relação direta com a realidade do aluno, e não mais será um amontoado de regras sem sentido ou significado.

A autora conclui (Andaló, 2002) que ao utilizar diversos tipos textos em sala de aula, será oferecido um universo de possibilidades de escrita e reescrita, desta forma, os discentes irão além da memorização sem sentido, aumentando o universo cultural dos educandos, de modo que eles pensem sobre sua realidade oferecendo subsídios para modificá-la.

Com isso, na escola, enquanto instituição de ensino, onde as crianças frequentam para adquirir o conhecimento sistematizado, precisa cada vez mais valorizar as diversas expressões dos alunos, conforme podemos observar no documento MEC (2006), este trás apontamentos bem claros com relação à importância da valorização das diversas manifestações infantis e sua relação com o cotidiano escolar. Expressões artísticas como: o teatro, a dança, a música e artes plásticas, são muitas vezes, desprezados e/ou retiradas sumariamente do currículo escolar, tendo como desculpa a falta de tempo para cumprir o currículo instituído pela escola. Todavia, o professor precisa resgatar essas manifestações culturais, inserindo-as em seus conteúdos, e principalmente, nas suas aulas e planejamentos diários.

No entanto, segundo MEC (2006), estas manifestações culturais possibilitam o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico, não as tomando como mais um mero conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas como uma experiência única de caráter estético e humano.

Segundo documento do MEC (idem, p 48), no capítulo intitulado “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, afirma que, “(...) a chamada natureza humana não existe de modo independente dos animais, não sendo capaz de organizar sua experiência sem a orientação de sistemas simbólicos (...)”. Ou seja, o homem, enquanto ser social é constituído pelas inúmeras manifestações sociais e históricas, nas quais estão inseridas, ocorrem pela formação de símbolos, que são

utilizados para a representação de algo, de modo que, todos indistintamente sejam capazes de identificar e cumprir o que o símbolo representa.

A solução encontrada para que todos tenham acesso a estas diversas manifestações culturais, a escola necessita trabalhar com diversas formas de arte, seja através do teatro, música, dança, artes plásticas. Por esta razão, a escola, como local onde se ensina o saber sistematizado e socialmente construído, deve proporcionar o acesso e a expressão de seus alunos através da arte, seja em qual manifestação for. Pois isto possibilitará uma leitura mais apurada e uma visão mais sensível ao ler e entender o mundo ao nosso redor, oferecendo possibilidades de mudar sua própria realidade, mostrando que isso é e deve ser possível.

Está desvalorização pelas manifestações culturais ocorre porque, ao longo da caminhada escolar, se privilegia apenas a escrita e o desenho previamente selecionado pelo professor de artes, não oferecendo outras possibilidades que divergem dos objetivos e conteúdos pré-determinados. No entanto, é necessário criar estes momentos, pois se queremos formar indivíduos criativos, devemos oferecer condições para que isso ocorra. Considerar também sob este aspecto a inutilidade de um planejamento de atividades, de tal forma rígida, que não possibilite o imprevisível ou a criação pessoal de nosso aluno, sem perder de vista os objetivos da atividade e do ensino da arte nas escolas.

As autoras (MEC 2006, p. 55) concluem que a criança ao “aprender a ler imagens, sons, objetos ampliam nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas e velhas ações (...)”.

A principal função a ser desempenhada pela escola deve ser está de criar não somente seres humanos dotados de conhecimento, e sim, pessoas capazes de usarem estes saberes para modificar sua realidade.

Com relação à produção destes saberes na escola, Libâneo, presente no livro de Candau (2002), trata desta temática de maneira muito clara, apontando que tanto os professores quanto os alunos são responsáveis pela produção de saberes, sejam eles sistematizados ou não.

O autor discute ao longo do texto sobre como estão sendo produzidos saberes dentro e fora da escola e o que eles refletem no cotidiano do aluno.

Numa primeira questão, o autor discute que o conhecimento repassado pela escola, não está modificando a realidade do aluno, muitas vezes se encontra distanciado, fragmentado, sem correlação entre o saber da escola e aquele que o

educando traz de seu grupo de convívio, o que acaba refletindo na qualidade do ensino público do País.

No entanto, esta baixa qualidade no ensino também é resultado das políticas públicas defasadas, da falta de condições nas escolas, do baixo salário dos professores, o que os obriga a trabalharem excessivamente, não garantindo qualidade em suas aulas, falta de programas de formação continuada, entre outras.

Isto acontece porque grande parte dos discursos e produções acadêmicas produzidas na área da educação acaba restrita aos intelectuais da própria área, sendo que os discursos advindos destas produções possuem uma linguagem tão abstrata, que acaba não refletindo na prática, dentro da sala de aula, por ser desvirtuada da realidade.

Todavia, há outros pesquisadores que discutem a relevância em sala dos mais diversos saberes sejam eles provindos dos docentes, dos alunos, os ditos saberes de experiência e os específicos, das disciplinas do currículo, os pedagógicos vindos da produção científica e da academia e, os de ação, que são aqueles da prática em sala de aula, que torna flexível os conteúdos e a metodologia adotada pelo professor.

Contudo, estes saberes ainda não são discutidos em sala de aula, restringindo ao repasse dos saberes científicos sem nenhum questionamento. Esta situação acontece porque muitos professores não estão abertos ao diálogo, a discussões, se fechando em um reducionismo sem razão, por medo, às vezes de serem criticados ou de sofrerem interferências em seu trabalho docente. Além, é claro, das condições materiais presentes nas escolas, às políticas públicas, que apesar de respeitarem o ritmo de aprendizagem dos estudantes, acaba promovendo-o para a série seguinte os que não possuem os saberes necessários para estar na série seguinte, à falta de formação adequada a estes profissionais da educação, não propiciam uma real mudança na produção de saberes.

Para reverter esta discrepância é necessária uma revisão das funções da escola, da educação, dos conteúdos escolares, um repensar das metodologias adotadas em sala de aula, se realmente consegue atingir todos os alunos.

Isto acontece porque na sociedade atual, a escolarização é tida como uma necessidade quase vital, o que torna necessário uma retomada da ideia de currículo, e de professor, porque ambos são resultados da sociedade à qual pertencem. Sendo considerado um terreno para a abertura de discussões, debate para assim,

além de produzir saberes, que sejam realmente relacionados com a realidade e possibilite o acesso à cultura em suas mais variadas facetas.

Sobre esta temática Libâneo aponta que há uma grande preocupação com relação à formação dos educandos, de modo que se buscasse ainda de forma irregular, uma mudança na estrutura do currículo, de forma a deixá-lo mais abrangente, mas ao mesmo tempo, com objetivos claros e bem fundamentados teoricamente. Além do aumento de debates e cursos que promovem uma formação continuada aos profissionais da área da educação.

José Carlos Libâneo conclui seu texto afirmando que, é necessária uma mudança de postura, saindo da passividade, partindo para o debate e, ai sim, para a mudança das propostas pedagógicas presente nas escolas, que nada mais são do que propostas segregacionistas, desvirtuada da realidade dos educandos.

Além disso, é preciso a promoção de cursos de qualidade para a formação continuada dos docentes. Que não fiquem somente na teoria, mas que promovam a prática, o pensar sobre ela e uma discussão realmente crítica, para assim, possibilitar uma melhoria no ensino.

Mas de nada adianta estas mudanças, se não for modificado também a avaliação, que deverá ser abrangente, possibilitando uma revisão da prática docente como um todo.

Podemos afirmar que acerca do documento do MEC (2006), Corsino (2006) salienta a principal preocupação dos docentes com relação à inclusão das crianças com seis anos no Ensino Fundamental relaciona-se de como integrá-las nas diversas áreas do conhecimento e de como pode ser caracterizado o currículo escolar desta clientela.

Contudo, salientamos a questão de que é preciso promover ações na escola e nas salas de aula atividades desafiadoras, significativas, pois os professores são mediadores entre as crianças e o conhecimento, devendo criar estratégias para que isso seja o mais proveitoso possível. O que pode gerar um pouco de dúvida na escolha das atividades são os conteúdos que precisam ser trabalhados para se aproximar da realidade dos alunos, está sim é uma preocupação pertinente, pois nada adiantaria ensinar uma grande bagagem de conteúdos e somente alguns dizem respeito realmente à realidade da criança. Está deve ser a principal preocupação do professor, não somente no primeiro ano, mas em todos os outros anos do Ensino Fundamental permanecendo até o Ensino Médio.

Todavia, todos os conteúdos a serem desenvolvidos precisarão permitir que a criança tivesse contato com a natureza e as inúmeras relações tecnológicas e sociais, de modo a promover debates, questionamentos sobre estas relações e que implicações podem causar.

Para promover estas ações a autora apresenta a sugestão como o trabalho com projetos interdisciplinares, que integram as diversas áreas do saber em um ou vários objetivos, os projetos segundo a autora (Corsino, 2006, p. 65).

“(...) vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisa, busca de informações (...). Possibilitando a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma”.

Desta forma, é possível promover inúmeras atividades, desafios, além de momentos de interação e reflexão sobre a função da escrita, tornando-os assim, leitores, não somente de textos, mas do mundo em que vivem e de sua realidade, de modo que todos os envolvidos no processo pedagógico são os grandes beneficiados deste tipo de metodologia.

Para alcançar esta autonomia leitora e letrada do código escrito, a criança passa por diversas fases de construção da escrita, tema este estudado profundamente por Ferreiro (1995), o período pré-silábico é caracterizado pela escrita em partes da palavra, uma letra por sílaba, sem repetir letras, mesmo que a palavra assim exija, havendo uma preocupação pela quantidade mínima de letras, para que a palavra seja entendida como algo escrito. Já conseguem fazer diferenciação entre icônico e não icônico, ou seja, diferenciação entre desenho e escrita.

Ainda segundo Ferreiro (1995), este período, que pode não ser concomitante com estas características, porque num primeiro momento a criança faz distinção entre icônico e não icônico, ou seja, diferenciando o desenhar do escrever. No segundo, faz diferenciações intra-figurais, percebem a palavra em si, sem relações uma com as outras, todas as palavras precisam ter três letras para que possa existir, fazendo diversas relações entre elas. Já a relação inter-figural, relaciona a palavra em si, com outras palavras, colocando ou tirando letras. Todos estes períodos são chamados de nível pré-silábico, de modo que a criança não se orienta pelo som, dispõe de letras aleatoriamente, também chamadas pela autora, de realismo

nominal, de forma que relaciona a quantidade de letras, com o tamanho do objeto. No terceiro estágio, silábico-alfabético, diz respeito à fonetização da escrita, percebe a relação letra-som.

Este último período é subdividido em outros, de acordo com a percepção alcançada pela criança.

No período silábico sem valor sonoro convencional, o aluno coloca letras aleatórias, sem relação com a palavra a ser escrita, como no nível pré-silábico. Já com valor sonoro, representa uma letra por sílaba, podendo repetir letras, se o som permitir.

No silábico-alfabético coloca mais letras por sílabas, consegue perceber sílabas inteiras ou que letras se escrevem determinada palavra. Sendo também considerado um momento de transição para o alfabético, que será caracterizado pela representação de cada fonema, sem respeitar a ortografia convencional.

Ao final do processo de alfabetização a criança alcance o alfabético-ortográfico, de forma a representar o som das letras, obedecendo à ortografia pré-estabelecida.

Em consonância com a caracterização destes estágios de leitura e escrita e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante, vale ressaltar que, segundo a proposta apresentada nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2005), determinam que todos os conteúdos sejam trabalhados a partir do uso de textos, seguindo a “perspectiva uso-ação-uso, abordando as três práticas do ensino de língua portuguesa-oralidade, leitura e escrita (p. 236)”, integrando estes conteúdos às demais áreas do conhecimento, promovendo uma discussão sobre seus usos na sociedade.

Acerca desta proposta, podemos afirmar que a alfabetização vai muito além da decodificação da escrita, por esta razão é crescente a preocupação com os altos índices de reprovação e as dificuldades de aprendizagem, a escola quando não trata adequadamente este problema, segundo Cagliari (1995, p. 8), “(...) encontrará sérias dificuldades para lidar com a leitura, (...) porque ela é (...) a realização dos objetivos de quem escreve (...)”.

O que vem ocorrendo, segundo Cagliari (1995, p. 19) é uma falta de qualidade e qualificação dos profissionais da educação e dos órgãos oficiais frente ao desconhecimento dos

“(...) aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura (...), no entanto, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo à alfabetização, mais condições terá este professor de encaminhar da forma (...) produtiva o processo de aprendizagem (...)”.

Por esta razão, ainda segundo o autor (1995, p. 13), os professores alfabetizadores necessitariam de uma “(...) formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e complexidade de seu trabalho (...)”. Pois ensinam como está estruturada a língua nativa, seus usos e formas de utilização, sendo imprescindível, segundo Cagliari (idem, p. 31), “distinguir três tipos de atividades ligadas (...) aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura (...), que apesar de estarem intimamente ligadas em sua essência, mas têm uma realização própria e independente nos usos de sua língua”.

Diante deste fato, cabe à escola a valorização dos diferentes dialetos, mas também, o ensino e reflexão da forma correta, socialmente aceita, da linguagem oral e escrita. Assim, segundo Cagliari (1995, p. 83), “(...) a escola não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade”.

É necessário mostrar à criança a utilidade social da leitura e da escrita, está, segundo Cagliari (1995, p. 103), “(...) tem como objetivo primeiro permitir a leitura, que é uma interpretação da escrita, que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala (...)”.

O sistema de escrita pode ser dividido em ideográfico (significado) e fonográfico (significante) (Cagliari, 1995, p. 114), como por exemplo, as placas de trânsito, mas a leitura, ainda segundo o autor (idem, p. 149-50),

“(...) é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido (...)”. A leitura é “(...) uma decifração e uma decodificação, (...) primeiro o leitor decifra a escrita, entende a linguagem utilizada, em seguida decodifica as implicações textuais e finalmente reflete sobre, formando o próprio conhecimento”.

Devido às implicações sociais da escrita e da leitura, não é possível acreditar que a criança ao frequentar a escola pela primeira vez, não possua conhecimento algum, mas segundo Ferreiro (1995, p. 5), “(...) é necessário à compreensão [e o resgate] do papel de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo (...)”



(grifos do autor)”. Sujeitos estes que formam, segundo a autora (Ferreiro, 1995, p. 9), uma “(...) tríade, de um lado o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas, por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças), como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto (...)”, pois para a autora, a escrita é uma representação “(...) da linguagem como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (idem, p. 10)”. Desta forma, o signo linguístico, une de forma inseparável o significante e o significado, concepção está também delimitada por Cagliari (1995, p. 114).

Todavia, o que não podemos deixar de admitir é que nenhuma prática pedagógica é neutra, pois segundo Ferreiro (1995, p. 31), “(...) todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem (...)”.

Devido está falta de consciência, do caráter político de toda prática pedagógica, há ainda a polêmica do que se deveria ou não ensinar primeiro na escola: ler ou escrever, alguns profissionais e pesquisadores defendem o pressuposto de que a criança lê para depois escrever com autônoma, mas segundo Ferreiro (1995, p. 35-6), se o “ensino da língua escrita tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição, é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares”. Levando em conta está concepção, antes mesmo da entrada da criança entrar na escola, ela já construiu seu conhecimento, no e através do meio social onde vive.

Para fundamentar esta discussão sobre o papel social da escola, utilizaremos alguns teóricos, Lemle (2006), ao longo do seu livro aponta todos os processos implicados na aquisição da linguagem escrita, no processo de alfabetização, mas para o propósito deste texto, salientaremos as alusões sociais deste mesmo processo.

O processo de alfabetização, segundo a autora, “(...) é o momento crucial de toda a sequência da vida escolar (...) (Lemle, 2006, p. 5)”, do sucesso ou do fracasso nas séries subseqüentes. Conforme já analisado, o educando necessita compreender a função social da leitura e da escrita, isso se inicia pela compreensão de que a escrita é a transcrição simbólica da fala, contudo, a mesma escrita possui dois níveis de representação simbólica, segundo Lemle (2006, p. 11-2), “(...) a

representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras (...)."

Situação está que implica o prestígio dado por determinadas classes sociais ao ensino escolar, para combater estas desigualdades, a autora (idem, p. 13), aponta algumas estratégias que poderão ser utilizadas pelo professor alfabetizador, nas camadas populares, como por exemplo, para desenvolver a ideia de símbolos, placas, bandeiras; na "discriminação de letras", a utilização de traçados de diferentes linhas e formas; na "discriminação de sons", as rimas, composição e decomposição de palavras, sotaques; na consciência da formação de palavras, localização de palavras, escrita de palavras; na questão de organização da página escrita, promover situações lúdicas de leitura e escrita de textos de memória, estas atividades promoverão que a criança perceba como se estrutura a linguagem oral e escrita, mesmo que não de forma convencional num primeiro momento.

O docente poderá optar por diferentes metodologias para a sistematização da linguagem escrita, que direta ou indiretamente, possui um caráter social, metodologia apontada por Lemle (2006, p. 43) como os métodos sintéticos e analíticos, no primeiro caso, opta-se pela decifração das letras, uma unidade sonora de cada vez, e no segundo, parte de estruturas da língua mais complexas, como palavras, frases e textos, para sistematizar, depois de um aprofundada análise, às unidades menores, chegando novamente nas unidades mais complexas da língua.

Assim podemos afirmar segundo Landsmann (1998, p. 36 e 38), que "o escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo (...)", pois envolve além de habilidades motoras, um saber que está intrínseco no meio social à qual se encontra inserido. Contudo, a autora salienta que o "(...) aprender a escrever não é uma consequência de aprender a ler, nem vice-versa", porque são habilidades distintas, mas que necessitam ocorrer concomitantemente, conforme já citado, para isso a criança necessita de situações de aprendizagem, onde sejam estimuladas nestas atividades, verificando o papel social de cada uma delas.

Todavia, não devemos partir da premissa de estabelecer uma ordem do mais fácil para o mais difícil, com relação à aprendizagem de ler e escrever, mas, segundo Landsmann (1998, p. 40) e outros autores como Ferreiro (1995), Cagliari (1995), o professor necessita conhecer "(...) o que as crianças sabem, porém sua

obrigação social é ajuda-las a chegar ao que ainda não sabem e prepara-las para irem além do que ele mesmo sabe”.

Porque a criança em idade escolar, segundo Phillips (1969, p. 59), no período “pré-operacional”, é capaz de organizar e refletir seu próprio comportamento. No período das operações concretas, é capaz de compreender operações reversas ( $3+5=8$  ou  $8-5=3$ ), de fazer deferentes agrupamentos, conforme atributos solicitados, a compor e decompor operações ( $A*B=C$ ), portanto  $c$  é parte do sistema, tanto quanto  $a$  e  $b$ ), de fazer diversas associações entre deferentes fatores numéricos, de fazer diversas associações entre números, de realizar agrupamentos de acordo com as classes a serem agrupadas, constrói noção de tempo, espaço e topológicas, conforme afirma Phillips (ibid. p.64, 75-100).

À luz do que trata as diretrizes podemos salientar que a criança ao ingressar na escola, já possui experiências com leitura e escrita que não poderão ser simplesmente descartadas, no capítulo sobre a organização do tempo e do espaço, aborda a questão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, pois o ultimo interfere diretamente no primeiro, desta forma a educação tem buscado adaptar seus calendários e demais atividades, de modo a considerar o contexto sócio histórico à qual está inserida a criança, este respeito pelo tempo de aprendizagem da criança propicia uma aprendizagem significativa, pois estes processos apesar de serem distintos, estão correlacionados, por desenvolvimento, segundo as diretrizes, entende-se como o “(...) fenômeno de mudanças das manifestações comportamentais dos seres humanos, sejam elas, afetivas sociais, cognitivas e psicomotoras, (...) ocorrem ao longo da vida e dependem da carga hereditária, da maturação orgânica e do meio ambiente físico e sociocultural (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 5)”, a aprendizagem trata também da mudança de comportamento, mas, segundo as diretrizes “(...) ocorre em prazo relativamente curto, mediante a intervenção de algo ou de alguém, também levando em consideração a carga hereditária, a maturação orgânica e o meio ambiente físico e sociocultural (ibid., p. 5)”.

Como a aprendizagem é um processo contínuo, cabe à escola propiciar situações cognitivas que provoquem e estimulem os alunos a aprender, “(...) através de estratégias cognitivas e metacognitivas, que é a organização dos processos cognitivos, ao desenvolvimento da capacidade dos estudantes aprenderem sobre suas próprias aprendizagens (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 6)”. Para que está estratégia

seja possível, é necessário o professor considerar o contexto sócio histórico da clientela atendida por ele e pela escola.

Porque o currículo é uma construção social, é através dele que se revela “a intenção educativa da escola e a concepção subjacente ao processo que constitui o fazer pedagógico (...) (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 8)”.

Contudo, é necessária uma visão múltipla que contemple desde sua função social emancipadora, bem como englobe todas as áreas do conhecimento de modo profundo e contextualizado. Para que assim seja possível uma real construção de saberes, que não se desarticulem de seu contexto social e histórico.

Os conteúdos a serem inseridos neste currículo, estarão intimamente relacionados com o saber e com seu contexto, para melhor organização foram categorizados os conteúdos em “(...) aspectos conceituais (fatos e conceitos), procedimentais e atitudinais (valores e normas) (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 9)”, que necessitarão ser trabalhados de forma inter-relacionada.

Por conteúdos conceituais, as diretrizes apontam que são os conceitos essenciais que necessitam serem compreendidos pelo estudante que estão inseridos em sua realidade, os conteúdos procedimentais são aqueles que aliam os hábitos, técnicas, estratégias, habilidades, etc., ao “(...) saber fazer e de agir de maneira eficaz e eficiente (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 11)”. Já os atitudinais são os que buscam compreender o comportamento humano, a personalidade, que são influenciados por crenças, ideologias, normas. Estes conteúdos aliados à participação do aluno, segundo as diretrizes “(...) intervêm decisivamente na aquisição de conhecimentos, no sucesso ou no fracasso da aprendizagem e na possibilidade de atitudes que incentivem seu interesse e sua participação nas aulas (Curitiba, 2006, vol. 3, p. 12)”.

Deste modo podemos concluir, segundo Afonso (2011, p. 53),

“para que as possibilidades de educação popular se concretizem dentro da escola pública o professor precisa se reconhecer como trabalhador, um cientista e um educador que deve reconhecer a sua identidade, para auxiliar a classe popular no processo de dominação da ciência, pois com a emancipação científica o proletariado pode ler o interpretar o mundo e as relações de poder”.

Partilhando as ideias de Vale (2001, p. 68), é preciso que o docente tenha clareza de seus objetivos políticos e de qual quer ajudar a formar, para que possa

interferir, de forma mais concisa e decisiva no campo social, que acabará refletindo no educacional como reflexo desta ação, assim o saber do professor atuante nas camadas populares, necessitará ser um facilitador para novos conhecimentos daquela clientela atendida, contudo, “(...) a posse do saber formal não o autoriza a negar, a sobrepor-se enquanto ser “iluminado”, a todo um saber já existente na prática de vida dos segmentos populares (...)”, que não pode ser negado, mas valorizado e defendido, como forma de valorizar a cultura local, cabe à escola proporcionar o acesso ao saber socialmente sistematizado.

## 8. Considerações Finais

O presente estudo teve como eixo norteador a análise das especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas municipais, correlacionando o processo de alfabetização/letramento e as propostas metodológicas para o Ensino Fundamental de Nove anos.

Teve como objetivo analisar as propostas das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e o Caderno Pedagógico de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação, verificando de que modo está sendo implantada esta proposta nas escolas municipais, que atende prioritariamente alunos das classes populares.

Baseando-se no eixo norteador e no objetivo proposto, a pesquisa empírica teve como instrumento questionários semiestruturados, que foram aplicados com os profissionais do magistério, atuantes nos 2 primeiros anos do EF de Nove anos e as equipes pedagógico-administrativas que atendem esta clientela. A entrega e a coleta dos questionários foram realizadas de outubro de 2010 a 30 de agosto de 2011, recebemos 57 questionários dos docentes e 16 das equipes pedagógico-administrativas (EPA), de 17 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), distribuídas em 9 Núcleos de Administração Regional da Prefeitura Municipal de Curitiba (Matriz, Portão, Santa Felicidade, Cajuru, Boa Vista, Cidade Industrial de Curitiba, Boqueirão, Pinheirinho e Bairro Novo). A proposta inicial era pesquisar 18 escolas, com todos os professores atuantes nos 1º e 2º anos, contudo, houve problemas durante a coleta, questionários que não retornaram, foram extraviados, professores e escolas que não quiseram participar. No entanto, estes entraves não prejudicaram o andamento e a conclusão da pesquisa intitulada “A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove anos e o Processo de Alfabetização frente às Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e o Caderno Pedagógico de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação relação teoria e prática na escola pública do mesmo município”.

Após a aplicação e coleta de dados foi possível uma análise criteriosa de como os professores e membros das equipes pedagógicas estão se adaptando ao Ensino Fundamental de Nove anos.

Cabe discutir o papel da ação docente no processo de alfabetização/letramento, que só é possível mediante uma reflexão aprofundada, é possível refletir sobre os problemas encontrados durante a pesquisa e das questões apresentadas pelos entrevistados ao longo de seu desenvolvimento, neste curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico.

O período de aprendizado, proporcionado pelo curso de especialização, nos possibilitou uma formação mais reflexiva. Compactuamos com Monteiro (2002), que afirma que para nos tornarmos professores e pedagogos reflexivos, ou seja, conjeturamos sobre nossa própria prática, avaliando o que fizemos, para que, se preciso for, mudarmos até a nossa metodologia, não sendo aquele que segue piamente uma prática desvinculada de uma teoria, mas sim, pensando de forma aprofundada. Está reflexão é trazida atualmente por muitos debates que são abertos para discutir a relevância da prática docente e sua influência em sala de aula.

É cada vez mais pertinente discutirmos como e de que forma são aprendidos determinados conteúdos, pois já passou o tempo, onde os discentes eram considerados meros receptáculos de conhecimento, como se fossem páginas em branco. Hoje, nossos alunos já entram na escola e são compreendidos como possuidores de uma bagagem de informações, provindas de seu grupo social e dos meios de comunicação, considerada ainda grande formadora de opinião, de forma indireta. E a escola, como instituição onde se aprende o saber sistematizado, não pode ficar a margem do saber, muito menos discriminar as diversas formas de manifestação cultural.

Sendo assim a ação docente deve ser uma construção contínua e não simplesmente reproduzir as técnicas aprendidas em cursos, sem reflexão, sendo que o ideal é criar formas, novas metodologias para as aulas, de acordo com a necessidade dos alunos, para que assim seja estruturada numa teoria consistente e bem fundamentada.

Monteiro (2002) afirma que a racionalidade técnica, que além de oferecer procedimentos meramente reprodutores, muitas vezes não possuíam relação nenhuma com a realidade da escola, acabou influenciando também os currículos, que foram utilizados nas diversas redes de ensino por todo País. Os conteúdos eram apenas reflexos do que a ciência, nos seus mais diversos campos do saber sistematizou. Não podendo ser questionados, modificados. Ao professor caberia reproduzir simplesmente, a forma “mais correta de ensinar”, sempre seguindo

piamente técnicas apropriadas para aquele conteúdo a ser ensinado em sala de aula. De forma que, na avaliação, aos alunos cabia simplesmente reproduzir, sem falhas ou distorções, aquilo ensinado em sala, de modo que, nem sempre o que era ensinado correspondia à realidade dos alunos.

Sob este jugo, quando a criança não conseguia atingir o esperado reprovava. A culpa por esse fracasso nunca cabia ao professor, ou então, ao sistema de ensino, e sim, ao aluno que não buscou seu sucesso ou o esforço, não estudando ou num caso mais grave, cabia à família a reprovação do aluno. A família era tida como omissa e o meio social negligenciava condições para o prosseguimento dos estudos. E por está razão, o aluno deveria ser deixado de lado, pura e simplesmente, sem questionamentos ou iniciativas de se mudar essa realidade.

Diante disso a culpa para o fracasso escolar caberia ao meio social ou então era explicada pela psicologia, ciência que “(...) teria o instrumental teórico para compreender, explicar e resolver problemas de comportamento e/ou aprendizagem” (Monteiro, 2002, p. 130). Buscava respostas para o porquê das crianças não aprenderem e não, analisava-se a metodologia usada pelo professor questionando se seria pertinente ou não para aquela turma ou meio social.

A produção do fracasso escolar, segundo Patto (1996), possui diversas explicações teórico-práticas, sejam elas devido à origem social ou devido a fatores biológicos-hereditários que determinam o sucesso no prosseguimento dos estudo, segundo estas teorias, não há absolutamente nada que a escola, enquanto instituição de ensino possa fazer para reverter este quadro dramático.

A autora salienta ainda que os professores por alcançarem uma situação de vida melhor, esforçam-se por abandonar a ideia de que são da classe trabalhadora, agem como intelectuais orgânicos que não possuem mais identidade de classe, se tornando vulnerável à “(...) propaganda liberal, que acredita na igualdade de oportunidades, no esforço e na honradez como passaporte para a ascensão social (...)” (Patto, 1996, p. 228)”. Como consequência, as crianças são vistas das camadas mais populares são vistas como aquelas que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, são discriminadas, menosprezadas. Para estes professores, o papel da escola, se restringe apenas a suprir as carências afetivas e culturais, sem, contudo, garantir oportunidades de prosseguir nos estudos (ibid. 1996, p. 249).

No entanto, acreditamos que, cabe ao professor rever sua prática de ensino, pois, se na turma existem alunos com baixo desempenho escolar, o docente precisa



verificar onde está falhando: será que a metodologia usada é a mais adequada para aquela turma? Para que assim, os alunos, indistintamente, atinjam os objetivos propostos e mais do que isso, levem estes conhecimentos para sua vida prática.

Segundo a racionalidade técnica, explicada por Monteiro (2002), o aluno oriundo de classes populares, deveria aprender na escola somente aquilo que fosse utilizar em sua vida profissional. Ao professor caberia repetir, tão-somente, as técnicas necessárias para este fim, não dando oportunidade do aluno pensar criticamente sobre o conteúdo, já que nas provas, deveriam reproduzir o que foi repassado em sala de aula, não cabendo resposta diferente disso.

Segundo este paradigma, o docente era um mero facilitador do saber, aquele que transmitia técnicas e saberes necessários para o sucesso profissional, de modo que nas aulas práticas, oferecidos por estes cursos, o aluno deveria reproduzir aquilo que foi “aprendido” em sala de aula.

Quando a preocupação voltava-se para a escola, segundo Monteiro (2002, p. 132) era somente do ponto de vista global, ou seja, dela estar inserida na sociedade, sendo influenciada pela mesma, por ser “(...) um espaço com dinâmica cultural própria, de socialização e de vivências ritualísticas de iniciação (...)”. Mas o que mais predominava na escola, é era a preocupação excessiva com a administração e o pleno cumprimento das diretrizes oficiais.

Todavia atualmente, nos meios acadêmicos e escolares, há a preocupação de promover um trabalho interdisciplinar, articulando as mais diversas áreas do conhecimento. Porque ao se restringir o ensino a racionalidade técnica, este se torna mera reprodução de saberes, previamente estabelecido socialmente, sem possibilitar uma real articulação com todas as áreas do conhecimento e o professor mero reproduzidor deste saber.

Além da busca deste trabalho interdisciplinar, é necessário, segundo Patto (1996, p. 340-43-46), superar as teorias do fracasso escolar, que já foram discutidas, perceber que o motivo e a solução deste fracasso se encontram dentro da própria escola, que reproduz as condições sociais e torna a reprovação algo natural, inquestionável.

Podemos afirmar diante deste quadro que a escola, além de ter uma dimensão política, possui a face cultural por estar inserida num contexto social, que foi construída historicamente, sendo resultado da soma de diversas manifestações culturais, próprias de cada individuo é resultado deste mesmo contexto. Por está

razão, ambas as dimensões devem estar presentes na escola, sendo discutidas para daí promover, num futuro próximo, condições para uma real mudança social.

Nas escolas onde existia a possibilidade de aplicação prática destes conhecimentos adquirido, os estudantes se deparavam com uma realidade diferente daquela ensinada, pois na escola, aprendiam meramente técnicas, sem relação direta com o real, para crianças irreais. De modo que, não eram discutidos os problemas e dificuldades dos alunos nas escolas públicas e, sim, como dar aula, mesma perspectiva técnica onde eram repassados conteúdos, não sendo permitidos discussões ou questionamentos por parte dos estudantes em formação.

Já os professores que avaliavam a aplicação prática dos estudantes, por exemplo, nos cursos de magistério, apenas verificavam as competências das aplicações das técnicas usadas e do cumprimento de tudo aquilo que foi planejado previamente. Monteiro (2002) relata que para a superação deste paradigma, o professor precisa estar sempre em busca de atualização, para assim promover em suas aulas, uma real aprendizagem dos seus alunos, contribuindo para sua formação.

Além de buscar uma articulação harmoniosa, ainda segundo Monteiro (2002), entre o triângulo pedagógico formado pelos saberes do professor, os do aluno, e os historicamente construídos. Relacionando-os também com o saberes da pedagogia e aqueles provindos da experiência, para assim promover uma articulação e discussão entre estes diversos saberes dos indivíduos envolvidos no processo pedagógico.

Monteiro (2002, p. 138) afirma que os saberes da experiência podem ser concebidos como um “(...) conjunto de vivências significativas através do qual o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários para a atividade profissional e exclui aqueles não validados pela sua própria ação (...)”. Ou seja, é aquele construído ao longo da convivência social e grupal, através da relação entre a cultura pessoal e daquela socialmente aceita.

Por está razão, a autora conclui que estes saberes não podem ser desconsiderados durante o processo pedagógico, pois os alunos, professores em formação, são seres inseridos num contexto histórico-social e essa dimensão não pode e não deve ser desconsiderada de modo algum, mas sim discutida, analisada, comparada. Levando estes alunos a superarem o saber de senso comum levando-

os para o científico, sem, no entanto sem refutar completamente o primeiro, mas aprimorando-o sempre.

Concordando com Monteiro (2002), Pérez Gómez (2000) salienta a importância do trabalho do professor e da sua formação para um bom e eficaz trabalho em sala de aula.

O autor explicita que a escola exerce uma função de socialização seja ela promovida entre os seres humanos, mas também, a socialização do saber que foi historicamente acumulado.

Este saber possui duas origens principais: é resultado da interação social e, também da relação familiar, responsável pela transmissão de usos e costumes próprios de determinada cultura. Cabe, neste caso, à escola a transmissão do conhecimento cientificamente comprovado, no entanto não deve menosprezar o segundo. Sempre tendo em vista os objetivos a serem alcançados pela escola, que acaba sendo reflexo do que é esperado pela sociedade.

O autor apresenta a evolução histórica do processo de socialização promovido pela escola, desde a formação para o mundo do trabalho até a promoção de metodologias, que promovam a reflexão crítica sobre a realidade do aluno, buscando modificá-la.

No entanto, em todos os períodos históricos, fica evidente que a escola, querendo ou não, se encontra a favor de uma dada ideologia, cabendo a ela discutir e, se não estiver de acordo com sua proposta, buscar mudar a mesma.

No artigo de Castro, presente no livro Schmidt (2008, p. 56), afirma que a linguagem tanto oral quanto escrita é resultado das inúmeras interações sociais, por isso muito se tem estudado sobre a relação “linguagem x sujeito x sociedade”.

Em seu livro Foucambert (2008) apresenta diferentes etapas para a aprendizagem da leitura, que pode ser considerada aquela que transforma os signos escritos em orais. No entanto, com a língua escrita se aprende a escrever, escrevendo, a partir da língua oral, está aprendizagem não se dá de forma isolada e individual. Caso isto aconteça, o ensino torna-se fragmentado, que segundo Cagliari (1998), possibilita que o aluno só deve aprender o correto já que o erro prejudicaria seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Foucambert (2008) afirma ainda, que ler é perceber os significados dos inúmeros signos impressos, dando-lhes sentido e significado. Sem isso, a leitura perde seu objetivo principal: informar.

Oliveira (1993) aponta o papel do professor em sala de aula, segundo pesquisas de Vygotsky, que toda criança está aberta para aprender, no entanto, é preciso respeitar o seu ritmo. Este processo é chamado por Foucambert (2008) de “curpus estruturado”, que consiste em relacionar a aprendizagem de algo novo com saberes anteriores.

Segundo Faraco (1991) as crianças atualmente chegam à escola com uma experiência de leitura e a escrita, mesmo de forma informal, cabendo à escola possibilitar uma visão abrangente da questão, da ideia de símbolo, do significado e da função social destes dois processos. Segundo Vygotsky (2007) este saber pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, cabendo à instituição de ensino desenvolver o nível de desenvolvimento potencial.

Todavia, a principal dificuldade da criança aprender a ler e escrever são, segundo Lemle (2006), devido à própria particularidade da língua, pois como cada signo escrito representa um fonema, o aluno pode perceber esta relação mais rapidamente ou não, passando por fases de desenvolvimento.

Ferreiro (1995) esclarece melhor estes níveis de aquisição de leitura e escrita, sem, contudo, querer padronizar estas fases, pois cada criança possui seu ritmo de aprendizagem. Já Faraco (1991) propõe que a concepção de linguagem deve ser interacional, ligando-o ao contexto sócio histórico e ideográfico. Desta forma, a linguagem escrita será uma atividade interacional sócio verbal.

Com relação à educação popular, podemos citar que ela busca desenvolver e analisar a ideia de intelectual orgânico, que é explicitada por Gramsci (2004, p. 36), defendendo ainda a implantação da escola unitária. Isso se faz necessário, porque segundo Pinto (1994, p. 35), a educação e o ensino possuem intenções e são resultantes de um processo histórico inacabado e com diferentes formas de atuação.

Segundo Costa (1994, p. 19), a educação popular trabalha com o conhecimento de forma concreta, sendo fruto do local e de suas necessidades imediatas, possuindo uma conotação política questionadora. Já Torres (1997, p. 149), afirma que esta é uma modalidade de ensino que faz uma forte crítica à educação dominante, a partir da investigação-ação-participativa que “(...) combina pesquisa, trabalho educativo e ação social (...)”. Construindo desta forma o saber social, que segundo Damasceno (1992, p. 53), apesar de ter como características ser “(...) heterogêneo, contraditório, fragmentado (...)”, possibilita um conhecimento de mundo mais profundo do que o saber científico. Contudo, a união destes saberes

possibilita o fortalecimento e a organização da população atendida. Características apontadas também por Gohn (1997), que afirma que ao aprofundarmos o estudo dos movimentos e classes populares, possibilitamos o real exercício da cidadania em todas as instâncias sociais.

Conforme já citado, Monteiro (2002) afirma que são durante as práticas de ensino, que nos fazem refletir, analisar nossa postura frente aos problemas enfrentados pela escola, pelos alunos, diante de suas dificuldades de aprendizagem e pelos profissionais da educação.

A ação docente deve ser um constante aperfeiçoamento, não apenas reproduzindo técnicas, mas pensando no aluno, em suas dificuldades, naquilo que ele já sabe, de modo a repensar sua própria prática, sem, no entanto, menosprezar o saber que o aluno trás de casa, de seu grupo de convívio.

Segundo Cagliari (1998, pp. 248-9), apesar de existirem muitos métodos e formas de ensinar, de alfabetizar, que às vezes são até impositivas, é necessário possibilitar que o aluno pense, reflita por si só. Desta forma, o professor tenha total autonomia de planejar sua aula, refletindo sobre o sistema de escrita e de como o aluno adquire está habilidade busque novas formas de ensinar, que se mostrem mais eficazes para a compreensão do mecanismo de escrita e do sistema de representação da linguagem.

Todavia, o que vemos é a imposição de um currículo desvirtuado da realidade do educando, tendo como função apenas de transmitir informações, que só servem para as provas e exames, da própria escola ou de órgãos oficiais, para depois serem esquecidos. Não cabendo desta forma, uma real reflexão do por que daquele conteúdo e de sua implicação prática na vida desse aluno.

Situação está de imposição também vista, segundo o autor, na relação entre professor e aluno, de forma que, para conseguir concentração e disciplina em sala, há uma imposição exagerada por parte do docente, não cabendo discussões sobre o assunto ou qualquer revolta, de qualquer espécie, por parte do aluno.

Essa situação acontece porque a escola, como instituição social, está arraigada à sociedade e recebe dela ideologia como a da meritocracia, competitividade. Mas cabe ao professor, discutir junto com os alunos, estas formas tão cruéis de dominação e que promovem índices alarmantes de desigualdade social, onde poucos têm muito e muitos têm o mínimo para viver.

O autor conclui seu texto afirmando que, será assim, que o aluno verá na escola uma oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento pessoal, com igualdade de condições, superando o ensino dualista, que determina um tipo de ensino dependendo da classe do aluno.

A fim de superar estes entraves dualistas o Ministério da Educação promoveu uma importante ampliação do ensino obrigatório, porque deste a implantação da LDB 9394/96, buscava-se a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, tornando-se meta com a lei 10172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, norteando as práticas docentes, já em Fevereiro de 2006, a lei 11274, institui este novo ensino fundamental, com a inclusão de crianças de seis anos de idade.

Assim, mais crianças oriundas de classes populares teriam acesso à escolarização mais cedo, porque as de classes média e alta já se encontravam desde antes dos seis anos nas escolas e o percentual que já estava no Ensino fundamental antes desta idade já se encontrava na casa dos 81,7%, entre estas classes. “Sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertenciam às classes de alfabetização e 29,6% estavam no ensino fundamental” (IBGE, Censo Demográfico 2000, presente no documento do MEC, 2006).

Sobre este aspecto, das implicações advindas com a implantação do EF de Nove anos, frente às camadas populares, podemos analisar e verificar um grande esforço, por parte da Prefeitura Municipal de Curitiba e da Secretaria Municipal de Educação, para a promoção com qualidade desta nova proposta de ensino, seja por meio de seus documentos oficiais, Diretrizes Curriculares e Caderno Pedagógico de Alfabetização, quanto no oferecimento de cursos de formação continuada aos profissionais da educação que atuam nas escolas municipais da RMC.

As propostas destes documentos são pertinentes, coesas e consistentes teoricamente, sugerindo também encaminhamentos que poderão ser utilizados em sala de aula com turmas do Ciclo I, primeira etapa (1º ao 3º ano), já os professores que ainda relutam sobre a pertinência desta modalidade de ensino, necessitaria rever a real função da escola para os alunos das camadas populares.

Contudo, salientamos que, as diretrizes apresentam uma proposta extremamente coerente ao se referir ao processo de alfabetização e letramento, enquanto estas apresentam os aspectos burocráticos, mas necessários para a

orientação de professores e pedagogos, o caderno pedagógico de alfabetização articula as dimensões teórico-prática deste processo.

Os dois documentos partem da premissa de que todos os conteúdos sejam trabalhados a partir do uso contextualizado de diversos gêneros textuais, segundo a perspectiva uso-ação-uso, a partir dos três eixos do ensino de língua portuguesa, oralidade, leitura e escrita.

Verificamos nas pesquisas com os professores e pedagogos, que nem todos estes profissionais dominam de forma consistente os aspectos que se referem ao processo de alfabetizar e letrar, que apesar de serem distintos, necessitam estar articulados.

Podemos afirmar que a proposta teórica da Prefeitura Municipal de Curitiba, para o Ensino Fundamental de Nove anos atende de forma consistente as camadas populares, faz uma distinção entre teoria e prática, não de modo excludente, mas complementar. Contudo, verificamos que ainda é necessário socializar mais as discussões acerca do papel primordial destes documentos (Diretrizes e Caderno Pedagógico de Alfabetização), fomentando cursos, que continuem relacionando teoria e prática em sala de aula, possibilitando subsídios aos professores e pedagogos atuantes nos dois primeiros anos desta nova proposta para o Ensino Fundamental.

Por notarmos que para os professores e os pedagogos participantes nesta pesquisa acerca dos elementos históricos do surgimento do ensino público, o EF de Nove anos proporcionou o acesso e permanência dos alunos oriundos das camadas populares de forma mais precoce, contudo, os entrevistados destacam na proposta certo retrocesso contestável, a questão da maturidade e da falta de apoio familiar e social para estas crianças, todavia, cabe ressaltar a visão liberal destes profissionais frente ao “possível” e “certo” fracasso escolar destas crianças. Visão esta compartilhada em quase todos os instrumentos de pesquisa, onde são salientados que os pais puderam “*delegar à escola, um ano a menos de responsabilidade quanto ao seu dever de criar, cuidar e educar*”, “*são alunos muito novos para serem alfabetizados, imaturos*”.

Os principais problemas enfrentados pelos professores segundo a EPA é a defasagem na aprendizagem, falta de motivação, desinteresse pela escola, pouca participação dos pais, falta de limites. Entretanto, verificamos, a partir destes comentários certa resistência por parte dos professores e da EPA de atenderem

crianças com cinco anos, projetando nelas um suposto “aluno ideal”, algo utópico, pois devido as particularidades sociais e culturais de cada família, esta projeção é impossível e improvável vir a acontecer, cabe à escola valorizar e promover ações que busquem superar as dificuldades de aprendizagem da turma atendida, seja através de encaminhamentos para neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo ou com apoio individualizado em sala.

Outro aspecto que necessitamos salientar é com relação à falta de interesse pela elaboração, estudo constante e da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) das e nas escolas pesquisadas, diante disso, partilhamos as ideias de Veiga (1995), que afirma que este documento serve para organizar o trabalho da escola como um todo, por esta razão é tão importante e merece ser discutido e defendido como um documento imprescindível para o bom trabalho em uma instituição de ensino.

Fator este constatado pela desatualização dos PPP da maioria das escolas pesquisadas, quando questionadas afirmaram que os projetos estão em fase de reestruturação e reformulação para contemplarem o Ensino Fundamental de Nove anos.

Entretanto, a escola deve ter como principal preocupação o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, desta forma, precisa promover ações para que isso se faça da melhor maneira possível, esta preocupação deve estar presente também e, principalmente, no Projeto Político Pedagógico (PPP).

O principal objetivo do PPP é lançar adiante o que a escola pretende fazer, proporcionando um norte (guia) para todos os envolvidos daquele núcleo educacional. Por esta razão deve ser muito bem estruturado, para evitar dúvidas, equívocos, dando assim legitimidade ao ensino dado pela escola, não devendo ser encarado como mero instrumento burocrático, exigido por órgãos superiores da educação nacional, municipal ou estadual, mas precisa ser vivenciado e discutido constantemente.

O PPP deve também estar vinculado aos interesses da comunidade ao redor, portanto, de acordo com a realidade do aluno atendido.

Veiga (1995) continua seu texto afirmando que o Projeto Político Pedagógico de uma escola possui duas dimensões, uma política e outra pedagógica, na política é onde se determina que tipo de cidadão se queira formar, para uma determinada sociedade, já a pedagógica,



“(...) reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, p. 13, 1995)”.

Sob estas características, o projeto de uma escola visa solucionar ou, quando não consegue, amenizar os problemas da comunidade como um todo, de modo que a escola pode promover cursos e outras ações em prol da região atendida. Para atender esta proposta, as escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba, por meio da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura da cidade, possibilita cursos abertos à comunidade, como se pode citar: ginástica, informática básica, escolinha de futebol, capoeira, estes vinculados ao Projeto “Comunidade Escola”, à qual a maioria das escolas oferece.

A principal função do PPP numa escola além de permear o trabalho pedagógico como um todo, preocupa-se com a metodologia desenvolvida em sala de aula pelo docente. Por isso, ele também deve ter participado da elaboração, conhecendo a proposta do local onde está trabalhando, para fazer cumprir todas as determinações postas neste tão importante documento. Possibilitando à escola certa autonomia, no sentido dela mesma delinear suas principais metas para o ensino, no entanto, sempre tendo em vista as determinações de órgãos superiores, como a secretária da educação do município, do Estado e do País.

Todavia, estes órgãos superiores não deveriam disponibilizar as escolas, modelos prontos e acabados de propostas pedagógicas, mas fornecer subsídios técnicos e financeiros para o bom desenvolvimento e aplicabilidade destes projetos curriculares.

As instituições de ensino são dirigidas pelas instâncias responsáveis, mas as escolas possuem autonomia de determinar seus objetivos e metodologias que serão adotadas por todos os membros envolvidos no processo educativo.

Nas discussões apresentadas no texto Veiga (1995), aponta alguns princípios norteadores necessários ao Projeto Político Pedagógico de uma escola, para que este ser bem estruturado e possa atender aos interesses da comunidade, podendo enumerar: a escola deve promover um ambiente que promova a igualdade de

condições de acesso e permanência de todos os alunos atendidos; procurar sempre a qualidade no ensino ofertado, evitando assim problemas tão comuns nas escolas brasileiras, como a evasão e a repetência.

A escola e a comunidade definem que tipo de sociedade quer formar. É neste sentido que a instituição de ensino adquire um caráter político, além do pedagógico e social.

Outro princípio norteador do Projeto Político Pedagógico numa escola diz respeito à promoção de uma gestão democrática, promovendo a inclusão das camadas populares na cultura construída histórica e socialmente por todas as pessoas, rompendo assim com paradigmas não voltados a formação da sociedade brasileira como um todo.

Há ainda segundo Veiga (1995) outros princípios como a liberdade e a valorização do magistério, a primeira está vinculada à ideia de autonomia, no entanto a escola, como já foi dito anteriormente, possui uma autonomia relativa, pois estando subordinada a órgãos superiores, precisa respaldar suas decisões nas determinações e leis destes órgãos.

O segundo diz respeito à qualidade na formação inicial e continuada do profissional que irá atuar para isso, a escola deverá promover cursos, debates, melhores condições de trabalho e salário. Tudo tendo em vista um melhor ensino ofertado às futuras gerações, no entanto isto é algo que estamos longe de alcançar, pois cada vez mais há uma precarização no ensino público no País, que provoca consequências sociais igualmente graves, como a evasão e a repetência.

Para termos uma escola da maneira como todos sonham, é necessário um engajamento de todos os segmentos da sociedade, em prol de um bem comum: a melhoria do ensino. Que não mais se restrinja a uma pequena esfera social, detentoras de condições financeiras de bancar uma instituição privada para os seus filhos, mas que a qualidade ofertada por estas instituições, também seja realidade da grande maioria da população, que por condições sociais e históricas, não possuem acesso ao ensino ou a sua permanência.

Está é a principal preocupação das escolas analisadas, por parte dos professores e membros das equipes pedagógico-administrativas, de promover acesso e permanência, pois grande parte de sua clientela, provêm de famílias da classe trabalhadora.

Uma das principais atitudes desempenhadas pela escola é com relação ao acompanhamento dos alunos em situação de risco econômico e social, através da ficha de frequência, de modo que, os professores são orientados a repassar nomes dos alunos que excedem quatro faltas consecutivas sem justificativa, para o conselho tutelar acompanhar e orientar famílias em situação de risco, as crianças que precisam, são atendidas pelo contra turno, onde recebem assistência pedagógica e alimentação balanceada, tanto de manhã quanto à tarde.

Veiga (1995), ainda afirma que para haver realmente um projeto político pedagógico realmente democrático, a escola deve ter em mente questões como: que tipo de pessoa se quer formar nesta instituição, como melhor preparar ou contribuir para a formação do futuro profissional, como promover a formação integral do ser humano, que englobe o aspecto social, econômico e principalmente, o pessoal.

Para esse fim, a escola deve promover um trabalho realmente conjunto com todos os envolvidos no processo educativo, seja a direção, pedagogas, professores, mas de um modo especial e contínuo dos pais e principalmente, dos alunos, sempre tendo em vista a melhoria do ensino.

Acerca da construção do PPP, os pais ou responsáveis são representados pela APPF (Associação de Pais, Professores e Funcionários) e pelo Conselho de Escola. De modo que todos os segmentos da escola participam das reuniões, do controle de gastos, aplicações de verbas recebidas da Prefeitura e das verbas próprias, provindas de festas internas, rifas, doações, etc. e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), tendo poder de decisão nas ações a serem desenvolvidas na instituição.

Outra forma de participação dos pais ou responsáveis seria através do Conselho de Classe, que será discutida posteriormente.

Foi verificado nas escolas pesquisadas que o Conselho de Classe ocorrem nos dias de permanência, horário da semana onde os professores preparam e planejam os conteúdos e as aulas do período, que pode ser uma semana, mês, não há a participação dos pais ou responsáveis dos alunos, somente dos professores que atuam na turma e membros da equipe pedagógica-administrativa. Nestes conselhos, segundo opiniões coletadas nos questionários dos pedagogos, “são vislumbrados os procedimentos para melhor atender cada aluno em sua necessidade”, os pais são convocados caso haja necessidade. Visão esta

considerada limitada contraproducente acerca dos princípios de Gestão Participativa, defendida pela Prefeitura Municipal de Curitiba, através da Secretaria Municipal de Educação. Contudo notou-se que em há uma escola da rede que busca a real implantação desta Gestão, pois promovem um Conselho de Classe participativo, desenvolvido em *“o conselho é desenvolvido em dois momentos: um membro da EPA entra nas turmas para colher informações a respeito do desempenho do desempenho da turma e da escola, refletindo com os próprios alunos; no momento do conselho de classe estas fichas são repassadas aos professores e equipe pedagógica administrativa para que avaliem o que os alunos informaram como pontos positivos e negativos da atuação de cada um e também da escola. É realizada trimestralmente com a direção, supervisão pedagógica de cada turno com os regentes e auxiliares de cada turma em seus dias de permanência onde são vistas questões como: resultado/análise do conselho participativo, desempenho geral de cada turma, desempenho individual dos alunos, trabalho desenvolvido pelos professores (sugestões, avaliação, críticas e comentários), as observações referentes ao conselho são registrados em fichas de cada turma”*.

Essa preocupação deveria estar presente na escola, no Projeto Político Pedagógico, Kuenzer (2000) afirma que este entrave necessita ser discutido *“desde a identificação de necessidades até a obtenção de financiamentos e resultados”*. Para isso deverá viabilizar a publicação para acesso e acompanhamento da comunidade, sobre o trabalho educativo.

Assim Kuenzer (2000) continua discutindo sobre a importância do PPP, como fator determinante social e econômico e da sua influência no mundo do trabalho sobre a educação. De modo que, o ensino deveria estar atento para as novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade, assim, quando um país não atende e por isso não democratiza seu ensino, é encarado como impossibilitador do acesso ao conhecimento acumulado, tendo uma das piores avaliações de sua gestão. Dessa forma, o País terá dois problemas para enfrentar: a real universalização do ensino e a reformulação de seu projeto político pedagógico, superando a estrutura rígida imposta pelo sistema taylorista-fordista, de mecanização do modo de produção, do saber-fazer, da memorização e repetição de tarefas, do monopólio do conhecimento, cujo acesso era dado aos poucos privilegiados, como prêmio por seus *“méritos”*.

Neste sistema de ensino, as disciplinas eram rigorosamente organizadas, por grau de dificuldade em cada série e por conteúdos específicos, priorizando o domínio através da memorização, assim a avaliação seria produto daquilo que o aluno conseguiu decorar e reproduziu fielmente, sem erros na prova. Nas atuais propostas pedagógicas, apesar do docente utilizar diversos tipos de avaliação, além da prova escrita, acaba ainda caindo na priorização da decoreba e da mera reprodução do que foi apreendido ao longo de um período anterior ao avaliado.

Isso acaba sendo reflexo das exigências do mercado de trabalho, que busca profissionais obedientes, disciplinados, responsáveis, por si mesmo e ainda ser rígido, buscando estabilidade.

Entretanto com a globalização da economia trazendo uma nova estruturação produtiva, fez com que a educação mudasse, tornando o aluno autônomo, capaz de resolver problemas, com seus conhecimentos, domínio e utilização eficaz das mais diferentes informações das mais diversas áreas da ciência. Assim é preciso ampliar e universalizar a educação básica em todos seus aspectos seja em nível fundamental ou médio. Entretanto essa proposta tem se tornada utópica, devido o monopólio do conhecimento, por parte dos países ricos aos emergentes, o que causa um crescimento do número dos excluídos, dos despreparados para atuar no mercado, se dedicando ao setor informal, mesmo entre os que conseguiram com melhor preparo que os primeiros, não são encarregados de atividades de mando, mas apenas de controle dos demais.

A autora (Veiga, 1995) depois de analisar e debater sobre a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico na escola, promovendo uma gestão democrática, vem elucidar outro aspecto igualmente importante e que se encontra intimamente ligado ao Projeto. Este seria o currículo escolar, que diz respeito ao conhecimento construído historicamente, que é repassado na escola à geração mais nova.

Contudo, cabe ressaltar que o currículo não possui um caráter neutro, pois repassa uma ideologia, que geralmente advém da cultura dominante, buscando subordinar a outra, sendo função da escola desvendar, no sentido de tornar claro, o que determinado conteúdo quer realmente transmitir, para assim promover uma formação crítica da realidade.

Outro aspecto igualmente importante do currículo diz respeito ao seu caráter intrinsecamente social, não podendo desvincular-se dele, pela mesma razão analisada anteriormente.

Há ainda dois aspectos que merecem destaque, são eles: o currículo precisa ser integrado a todas as áreas do conhecimento, promovendo um debate entre elas. Mas ainda deve haver o cuidado com o chamado “currículo oculto”, sendo considerado aquele que não se encontra explicitamente escrito na proposta da escola, mas que acaba atingindo a todos com mensagens, ideologias, que não são aquelas promovidas oficialmente na instituição de ensino.

Veiga (1995), ainda levanta a preocupação com a organização do tempo na escola, que acontece com a construção do calendário escolar, que necessita englobar o período destinado ao ensino, às provas, recuperações, conselhos e festas, se assim desejar a instituição. Além, é claro, de propiciar oportunidades de formação e debate dentro da própria escola, entre os professores e demais profissionais da área, de forma que todos os profissionais envolvidos no processo educativo se tornem realmente uma equipe, todos trabalhando em prol da melhoria do ensino.

Podemos afirmar que o saber ter uma origem histórico-social, é atribuído à escola ensinar, não de modo acrítico, desvinculado da realidade social de nossos alunos. E sim, trazendo está mesma realidade para a sala de aula, discutindo-a, valorizando os saberes de nossos alunos, levando-os a superarem a visão de senso-comum.

Diante deste desafio, foi questionado sobre a viabilidade ou não do Ensino Fundamental de Nove anos, sobre o que poderia ser acrescentado, retirado ou modificado na proposta de ensino nesta modalidade, verificou-se que para a maioria dos professores e equipe pedagógica, esta modalidade de ensino é possível, pois possibilita um tempo maior para a alfabetização dos alunos, mas há aqueles que afirmam que seriam necessário haver uma data de corte, matricular crianças no 1º ano somente aquelas que completariam 6 anos até determinado mês, que são imaturas, adequação do número de alunos por profissional, a presença de estagiários para a ajuda em sala, no 1º e 2º anos, que as políticas públicas para o EF deveriam priorizar a valorização dos profissionais da educação.

Visando proporcionar uma real mudança na realidade social, os professores como agentes da educação e responsáveis pelo ensino, necessitam superarem

também a visão ingênua de educação, que só vê a escola como mero lugar onde são repassados conhecimentos abstratos e que, muitas vezes distanciados da realidade a ser atendida.

Vázquez (1977) ao analisar a práxis como atividade de formação humana, tomando o próprio mundo onde vive a partir de suas relações sociais.

Deste modo, a práxis busca, não só entender o mundo, e sim transformá-lo, já o marxismo concebe a práxis como uma atividade intelectual que contribui para a superação de uma consciência de senso-comum, no sentido teorizar e entender a realidade para possibilitar uma ação revolucionária.

Contudo, a consciência comum vê as coisas e o mundo de forma estritamente prática, que possuem sentidos apenas em si mesmos. Desta forma o prático, segundo o autor “é produtivo, e produtivo, por sua vez, é o que produz um novo valor ou mais-valia (Vázquez, 1977, p. 12)”.

No entanto, ao assumir apenas esta posição de ver tudo apenas do ponto de vista prático, limita-se a formação da consciência política do indivíduo, o que satisfaz exclusivamente a classe dominante. Assim, toda e qualquer atividade que tire desta inércia de consciência, é vista como uma atividade inútil, que não contribui de modo prático e imediato, para as necessidades das pessoas. Não sendo preciso, portanto, teorizar sobre os problemas e dificuldades do mundo e das pessoas, para encontrar uma solução, segundo esta teoria, a própria prática, solucionaria estes problemas.

O caráter prático provoca o fim da consciência política, de modo a levar as pessoas a pensarem apenas naquilo que é mais imediato no campo político. O que tem como consequência, a despolitização, a um vazio da própria consciência, o que é útil e viável apenas a uma classe social.

Todas as demais atividades que não possuem um caráter prático, imediato, como a política ou o campo artístico e revolucionário, ficam restritas ao imediatismo. Sendo que o caráter teórico destas atividades serve apenas para contribuir de modo imediato, como se fosse algo autossuficiente. De modo que, os problemas encontrariam por si mesmos a soluções.

Todavia, o ser humano, como ser social, está estritamente ligado ao seu contexto histórico, possui uma ideia de práxis, apesar de restrita e limitada, uma fundamentação teórica e ideológica. Com isso, ele tem consciência de seus atos, no entanto, não percebe o que e de que forma suas ações contribuem para a mudança

social, mas é necessário superar estas limitações para que seja possível haver uma práxis realmente revolucionária.

Entretanto, ao relacionarmos teoria e prática política, ainda assim, segundo o autor, a atividade produtiva ao ser separada da vida material produtiva, acaba ignorando o valor do trabalho, o que separa o sujeito do objeto fabricado.

Desta forma, o trabalho intelectual e a prática produtiva são distanciados, aprofundando a divisão social do trabalho teórico e o prático.

Vázquez (1977, p. 33) ao apontar este caráter rígido de segregação social pelo trabalho, teorizando que o conhecimento teórico-científico visaria ajudar a solucionar os problemas práticos, a serviço do capitalismo, fortalecendo este novo modo de produção. Assim, passa-se a considerar o trabalho, como ação produtiva e não somente as atividades contemplativas, com isso, a religião e as artes tornam-se subordinadas à política, juntamente com a moral, a serviço do Estado. Se acentuando ainda mais a divisão social do trabalho, que Marx e Engels, traçaram os limites desta concepção de “valor-trabalho”, sem separar o sujeito de seu contexto histórico-social.

Ao relacionar teoria e prática, nesta relação social, os teóricos visavam agregar valor científico as lutas e relações sociais, possibilitando sentido e significado à “práxis revolucionária (ibid., 1977, p. 38)”. Visão esta que buscamos enfatizar nesta análise, pois enquanto os professores e demais profissionais da educação, não se verem também como classe trabalhadora, explorada direta ou indiretamente pelo capital, não será possível promover a mudança que nos parece tão utópica, mas que se encontra no próprio cerne do ensino e de seus profissionais.

Vásquez (ibid., p.46) aponta as características do Marxismo, definindo-o como filosofia, que busca entender o mundo; como filosofia, que busca entender e mudar a realidade a partir de seu contexto histórico-social.

É para explicar e analisar estas relações sociais, frente ao capitalismo que o autor pondera sobre as contradições e limitações do modo de produção capitalista, frente à práxis marxista.

Para isso, ao debater a concepção de práxis em Hegel, Vázquez (1977, p. 62-3) salienta que a filosofia é uma atividade da consciência, do fazer. Para Hegel é o desenvolvimento desta consciência que possibilita o aperfeiçoamento do “EU”, no sentido de buscar a identidade do sujeito, espírito e da natureza, unindo o sujeito e o objeto, mas separando teoria e prática, pensamento corrente na Alemanha da



segunda metade do século XVIII e primeira década de XIX. Mas para Hegel, não é possível separar “espírito e mundo, sujeito e objeto”, trazendo arraigada, portanto, uma concepção de práxis consistente e real, no sentido de ser uma “atividade transformadora e produtora de objetos materiais”, tendo como mediador para este processo o trabalho, como atividade meramente utilitária. Depois de estudos e reflexões, Hegel, amplia e abandona este conceito de trabalho, atribuindo-lhe uma função de autoprodução do homem pelo trabalho. À qual produz riqueza e ao mesmo tempo, a divisão social do trabalho, proporciona o aperfeiçoamento do trabalho com o advento das máquinas e aperfeiçoam a técnica, mas ao mesmo tempo gera a exclusão social daqueles desprovidos de patrimônio material.

Contudo, segundo Hegel, o homem enquanto indivíduo só se realiza e produz através do outro, devido sua natureza social. Para modificar este quadro, Hegel aponta que é preciso aliar a teoria, como fruto das ideias e a prática, como forma de aplicação desta teorização.

Entretanto para Vázquez (1977, p. 108) apud Fuerbach, à qual critica Hegel, aponta que teoria e prática quando estão interligadas, faz do homem “um ser teórico-religioso, mas não leva em conta a dimensão prática de sua existência”. Nega os aspectos da práxis no sentido dela ser uma atividade produtiva, que modifica a natureza, como atividade revolucionária, nas relações sociais e nos conflitos de classe, como forma de “prática social no processo de conhecimento (Ibid., p. 114)”. Vázquez, afirma que esta forma de materialismo contemplativo, presente na obra de Fuerbach, não encaixa no conceito de filosofia da práxis, porque para este autor, a práxis denota ação, atividade material, essencialmente humana e real.

Já Marx e Engels (1978) apontam uma divisão entre o trabalho intelectual e o manual, iniciando esta discussão afirmando que a ciência não é neutra e não pode surgir das sociedades de classe, de modo espontâneo, pois possui um caráter ideológico, que limita a criação.

Para buscar uma solução para este impasse criador, o socialismo científico buscou questionar as ideologias e a sociedade capitalista vigente, que oprime, segrega as classes sociais menos favorecidas, principalmente mulheres e crianças, que eram incentivadas a trabalharem para a manutenção e aumento da produtividade das grandes indústrias.

Entretanto, o modo de produção capitalista é resultado, segundo os autores de um processo superior de organização da sociedade, para que seja possível uma evolução deste modo de produção, é necessário extinguir toda e qualquer forma de superestrutura que impossibilita este desenvolvimento. O principal objetivo do capitalismo é o desenvolvimento da sociedade e das suas forças produtivas, o que possibilita inúmeras condições de criar um “(...) sistema cada vez mais amplo e complexo de necessidades (...) (p. 138)”. Condição esta que revela uma das inúmeras contradições deste modo de produção, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento das forças produtivas e da sociedade, causa a alienação de sua mão-de-obra.

Emancipação está que, segundo Marx e Engels (1978), poderiam ser revertidas em maior produção industrial, se os trabalhadores tivessem um tempo livre, à qual poderia se dedicar às atividades intelectuais e ao restabelecimento físico e mental, bem como a redução da jornada de trabalho.

A ciência, antes um bem cultural de poucos, se torna um bem coletivo, com o advento da educação para o proletariado, contudo, o próprio autor separa o campo da cidade, devido às condições materiais de produção, já o campo forneceria subsídios para este aperfeiçoamento técnico industrial.

No entanto, a educação deveria fornecer aparatos intelectuais tanto para o desenvolvimento intelectual, quanto técnico e corporal, o que contraria a práxis tradicional que segregava a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado.

Apesar deste crescente avanço no capitalismo, Marx aponta que juntamente com este desenvolvimento deste modo de produção, ele está fadado ao declínio, por enfraquecer o segmento que o sustenta, a força de trabalho, com o advento e aperfeiçoamento das máquinas.

Contudo, o progresso de uma sociedade também está vinculado às forças produtivas e ao papel desempenhado pelas classes sociais diretamente relacionadas ao mesmo modo de produção. Que muitas vezes se vê privada do conhecimento e quando é disponibilizado, isto se dá de modo fragmentado, dual, ou seja, um ensino destinado às classes mais abastadas, que reproduziram este modo de produção, e outro, aos trabalhadores, preparando-os para produzir mais, em menos tempo possível, sem questionar.

Marx e Engels (1978) afirmam que os operários estão condenados ao trabalho manual, cuja principal característica é a privação da atividade intelectual como um todo. A riqueza produzida por este trabalhador embrutecido do trabalho intelectual fica nas mãos dos grandes capitalistas, a essa grande massa oprimida cabe apenas à manutenção deste modo de produção, seja através da força de trabalho ou na manutenção das máquinas que permitem produzir mais, como menos custos.

Para manter este modo de produção deveras perverso, os grandes capitalistas investem minimamente na educação, não para a emancipação do futuro trabalhador, mas sim para substituir aquele que por ventura não conseguir mais devido inúmeros fatores ou produzir menos. Tudo tendo em vista produzir cada vez mais, com menos custos e desperdício de mão-de-obra e matéria-prima.

Com isso, o valor de uso e o valor de troca de um produto são relativos ao custo de produção e o lucro pela comercialização desta mercadoria.

Podemos apontar desta forma, que assim como a ciência não é neutra, o ensino e a educação por excelência também não o é, mas está sempre, de modo direto ou não, a serviço de uma determinada classe social, que busca a qualquer custo manter seus interesses e privilégios. Sem se preocupar com as consequências da exploração daqueles mais desprovidos financeiramente.

Contudo, para romper com este círculo vicioso e ininterrupto, cabe aos profissionais da educação como um todo, apontar, discutir com os alunos as formas de alienação à qual são expostos todos os dias. Desenvolvendo assim, uma consciência realmente crítica, que não somente aponte os erros e as desigualdades sociais, e sim, que busque mudar esta realidade perversa e alienante.

Para reverter essa situação apontamos que o ensino deve preparar para a continuidade dos estudos e para atuarem-nos mais diversos setores dessa nova organização social, que “permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente (Kuenzer, 2000, p. 58)”, dessa forma, articulará conhecimentos, para uma real atuação profissional e social, não caindo no deixar fazer e na fragmentação da aprendizagem e, portanto, do conhecimento.

Quanto à estrutura, deverá garantir a qualidade, com objetivos claros, de modo que atenda às necessidades da comunidade, não devendo ser, portanto, um ensino voltado para o mercado de trabalho ou propedêutica para os demais níveis de ensino, mas sim, oferecendo uma escolha, segundo os interesses dos próprios

alunos, articulando sempre “ciência, cultura, cidadania e trabalho”. Para esse fim, poderá oferecer diversas modalidades: na educação científico-tecnológica básica, irá articular a ciência e tecnologia com o sócio histórico, de modo que universalize os mais diferentes campos do conhecimento, oferecendo condições igualitárias para o acesso ao saber sistematizado.

Para atender todas essas novas exigências, seria preciso um repensar de toda uma estrutura já existente, o que esbarra em políticas internacionais de redução de gastos, para investimentos em outras áreas, por causa disso, cada vez mais se exige do professor uma tomada de decisão a quem quer ensinar e formar.

É muito importante também, discutir os métodos de ensino que bem levem o pensamento “(...) a transitar entre o abstrato e o concreto, entre forma e conteúdo, entre o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia (...) (Kuenzer, 2000, p.76)”, assim o conteúdo deve proporcionar sempre uma descobertas e o crescimento intelectual, como se ele fosse uma espiral infinita, flexível, questionadora dos porquês sociais e do conhecimento acumulado.

Com esse objetivo, avaliação passaria a ser contínua e seu principal objetivo seria fazer com que o aluno reconstrua seu próprio conhecimento, para isso o saber assumiria um aspecto transdisciplinar, de modo que, unificasse todas as áreas, tomando as partes e tendo o todo, acabando com a fragmentação provocada pelo taylorismo-fordismo e sua principal meta é usar esse caráter na superação da exclusão.

Pois a transdisciplinariedade tem como objetivo, a construção de novos conhecimentos, integrando as diversas áreas do conhecimento, que perdem sua particularidade e autonomia, em favor, em favor da construção de novos saberes. Situação verificada durante as pesquisas com os professores que apontam a utilização de formas de avaliação de acordo com determinados objetivos para aquele conteúdo e conforme a realidade e necessidade da turma atendida, buscando de forma intensa um trabalho interdisciplinar interessante, principalmente com aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, em forma de encaminhamentos médicos ou com diferentes metodologias.

No artigo de Silva (2006) que tem como objetivos discutir as relações entre formulação de políticas educacionais e sua apropriação pelas instituições educativas, analisando os modos pelos quais as escolas se apropriam dos dispositivos normativos oficiais e de que forma se adequaram a eles.

As principais questões dizem respeito à interpretação da Lei, se condiz ou não com o texto oficial e a aproximação das práticas e a incorporação dos pressupostos oficiais nos Projetos Políticos pedagógicos das escolas.

Está busca pela adequação trouxe como resultados diversos: desde a busca e adequação da proposta curricular até escolas que não tomaram os documentos oficiais, como instrumento para a elaboração de projetos Políticos Pedagógicos, apontando dificuldades para a implantação ou então, propostas diferentes das apresentadas oficialmente, afirmando que buscam a autonomia e a formação de um aluno crítico.

A autora chega à conclusão da dificuldade de implantação de textos oficiais na escola, isso acontece porque estar relacionada com a concepção de saberes, de tecnologia e mercado de trabalho. Assim como, de que modo trabalhar com o contexto social do aluno, relacionando o saber sistematizado com a vida do educando, dando assim, uma dimensão utilitária à educação.

Isso acontece porque, os professores não estão preparados para lidar com essa nova proposta, nem as escolas preparadas para atendê-las.

Outro problema foram às diversas interpretações dadas pelas instituições de ensino às propostas oficiais, devido a equívocos, ambiguidades do próprio texto.

No entanto, o próprio autor recomenda que a elaboração do plano global esteja articulada com o planejamento da equipe pedagógica como um todo, seja ela por parte dos professores, pedagogos e equipe administrativa escolar.

Do mesmo modo os professores precisam estar engajados nas propostas e ações do plano global. Assim, o que se propõe tanto no plano global quanto no setorial, em nível de planejamento de ensino, quanto na proposta pela equipe pedagógica se tornara mais viável e concretizável.

Todavia, se a escola não tem elaborado um plano global, segundo o autor, torna difícil a elaboração de outras formas de planos nesta instituição de ensino.

Para tentar amenizar esta dificuldade, propomos a discussão sobre um arcabouço teórico metodológico amplo, que seja um referencial de apoio sobre para a construção de valores, que contribuam para a prática pedagógica como um todo. Será possível elaborar planos mais específicos dentro da escola quando os professores tomarem consciência da necessidade destas discussões e da elaboração dos planos global e setorial, de modo que todos tenham objetivos comuns.

Assim, as mudanças serão possíveis, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional e a real aprendizagem dos alunos.

Contudo, a participação na elaboração conjunta desta forma organizacional também deve partir da própria escola, em nível de equipe pedagógica e direção. No entanto barreira pode partir dos próprios professores, que tem arraigado em si, estruturas de poder rigidamente constituídas, com isso, não veem com bons olhos está nova forma de organização e participação no ambiente escolar. Todavia, é preciso reforçar que, para se construir a noção de cidadania, é preciso criar estratégias de rela participação na instituição de ensino.

Sendo necessário um trabalho conjunto para superar estruturas hierárquicas, assim, a construção de planos setorial contando com a participação de todos, possibilitará grandes e profundas transformações na prática educativa.

Somente desta forma, com a participação de todos na construção dos planos global e setorial, será possível a elaboração e aplicação de planos de aula que realmente visem o ensino-aprendizagem dos alunos.

Entretanto o autor aponta hipóteses para a não elaboração de planos de aulas engajados no plano global das escolas. Dentre elas estão à ideia de que o plano global não é passível de ser posto em prática; veem está forma de organização escolar como mais uma que serve apenas para organizar a escola e não propiciará uma real mudança social; os docentes não possuem entendimento sobre os termos e concepções teórico-metodológica apresentada no plano global e setorial e não a clareza das inúmeras facetas do currículo oculto dentro das escolas e suas reais implicações sociais.

No entanto, Cruz (1995), esclarece que estas hipóteses não podem ser tomadas como verdades absolutas se tratando das escolas, pois é possível através do planejamento participativo superá-las e realmente criar nessas mesmas escolas, ambientes de transformação social.

O autor orienta sobre a estrutura de um plano de aula, tema este que será abordado também no texto de Corsino (2006), desta forma Carlos Henrique, orienta que é necessário ter claro os objetivos a ser alcançado, o porquê deles e se são viáveis, se não, criar estratégias para que sejam também alcançados.

O autor propõe para a elaboração do plano de aula a construção de um marco operativo, este seria redigido pelo conjunto dos professores, de forma que neste texto, sejam explicitados os objetivos, conteúdos, de como eles concebem a

disciplina, se tornando um guia de valores a ser atingido em sala. Este texto deverá ser apresentado e discutido com todos os alunos, de modo que eles possam contribuir para o entendimento de que eles também são sujeitos do processo pedagógico, mudando deste modo até a concepção de avaliação. Pois prevalecerá nesta nova concepção o planejamento participativo, onde, os alunos são sujeitos da própria aprendizagem, não dando tanta importância a conceitos ou notas, mas sim, no modo e como o aluno aprendeu ou naquilo que ainda tem dificuldade, traçando para isso estratégias de recuperação de aprendizagem.

Todavia, a nova concepção de aprendizagem e de avaliação ainda se mostra um tanto utópica devido às próprias concepções e daquilo que os docentes aprendem nas faculdades e que estão longe de superar esta visão tradicional.

Para que seja possível realmente superar esta visão tão enraizada nas escolas, seja preciso lutar, tomar o planejamento como um instrumento de transformação, o autor pontua que será preciso superar inúmeras dificuldades. Mas elas só serão possíveis se tivermos claros os objetivos, as concepções sejam elas pessoais e profissionais, buscando quebrar paradigmas que geram a exclusão e a alienação social.

Esta concepção é resultado, segundo a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (1985), de uma visão estereotipada por parte dos professores contra os alunos das escolas públicas, afirmando que de nada adianta ensinar, se eles, os alunos, não terão onde usar estes conhecimentos adquiridos na escola. Visão esta da classe mais abastada, que busca manter o ensino dual, para está ou aquela classe social, conforme as funções a serem desempenhadas futuramente pelo aluno. Para reverter este quadro, é preciso criar estratégias metodológicas, de modo a ser possível ter um ambiente escolar estimulador, interessante, trazendo e discutindo a realidade dos alunos.

Para alcançar tão altos objetivos, Bueno (2001) cita pontos essenciais para esta missão, consideradas tão utópicas, são eles: a criação de um projeto pedagógico real, sendo aquele que realmente englobe as dificuldades, interesses do grupo social a ser atendido, de modo que possibilite o acesso à cultura com qualidade, busque uma real formação para a cidadania.

Outro aspecto diz respeito ao privilegiar o cotidiano escolar, ou seja, o que é ensinado na escola seja realmente utilizado pelo aluno, este conhecimento contribuirá para e na sua vida profissional e pessoal.

Mas para isso, é necessário traçar metas e ter objetivos claros sobre “o quê” e “como” os educando tomarão posse deste conhecimento.

No texto citado anteriormente de Corsino (2006), vem contribuir com o que já foi discutido anteriormente, mas aponta de forma mais pedagógica a concepção de planejamento e suas contribuições na prática educativa em turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A autora inicia seu texto elucidando que a educação trás uma importante possibilidade de adquirirmos experiências nas mais diversas áreas, sejam elas profissionais, pessoais e, de modo mais explícito, na social. Deste modo a criança é um importante agente desta aprendizagem, atribuindo valores e sentido às suas próprias experiências.

Tomando deste principio, a autora aponta que o planejamento, precisaria incluir estratégias que possibilitassem a aquisição destas mesmas experiências, somente assim o aluno se torna sujeito do aprender.

Muitas teorias têm buscado discutir a importância destas relações, muitas delas contribuíram para a mudança de paradigmas sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dentro e fora de sala de aula. Neste texto a autora não elucida muito estas teorias, mas explica que elas contribuíram para que compreendêssemos que o conhecimento se dá de forma coletiva. Por esta razão a escola é lugar privilegiado destas relações sociais tão importantes para a construção de noções de cidadania e trocas de saberes entre professor e, porque não, entre os próprios alunos, sujeitos deste processo educativo.

Dentro deste espaço democrático, o professor, sendo mais experiente, contribui para a aprendizagem dos alunos, avaliando diariamente a aprendizagem e dificuldades dos alunos, não de forma meramente classificatória, e sim, diagnóstica, podendo rever junto com eles o que pode melhorar na metodologia e planejamento adotados por ele em sala.

Assim o próprio ato de planejar uma aula adquire novas dimensões, tais como as apontadas no texto: um planejamento não pode ser julgado como pronto e acabado, mas precisa ser flexível, a partir da prática diária devesse construir à aula. O planejamento que possui a contribuição dos alunos e demais membros da equipe pedagógica se mostra mais vantajoso e construtivo, no sentido de melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo em que a aula se torna previsível com o planejamento, deve ser imprevisível, com relação às dúvidas,



questionamentos dos estudantes, que poderão dar outro direcionamento a prática educativa. O planejamento segundo Corsino (2006, p. 32) serve para “(...) organizar o tempo didático”, mas não precisa torná-lo como um recipiente fechado, onde tudo precisa ser tratado de forma isolada, fragmentada, mas o planejamento precisa ser interdisciplinar, englobando as mais diversas áreas do conhecimento. Pois, ao estabelecer relações entre o cotidiano da criança e o saber sistematizado, muito se contribui para a real aprendizagem deste aluno.

O professor ao registrar suas atividades pedagógicas, seja na forma de planejamento, diário, etc., serve como um modo de reflexão posterior, para futuras atividades, tendo em vista ao ensino-aprendizagem de seus alunos, que poderão contribuir também com reflexões, comentários, se tornando um riquíssimo material de pesquisas e análise.

As escolas, geralmente traçam junto com os docentes e equipe pedagógica, os objetivos a ser alcançado ao longo do ano, o que não impede que durante o processo sejam traçados novos, de acordo com a turma ou os interesses dos alunos.

Porque, ainda segundo a autora, “(...) a prática é pensada a partir dos saberes dos alunos e também para a ampliação dos saberes deles (...)”. Desta forma, se faz necessário pensar e repensar atividades didáticas realmente desafiadoras, diferentes, podendo ser em pequenos grupos ou com a turma toda, mas que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos.

A autora sugere que se crie com os alunos um planejamento diário, de todas as atividades que serão desenvolvidas em sala, podendo dar sugestões, sendo que ao final da aula, se faça uma avaliação do dia.

Tudo isso tendo em vista a aprendizagem significativa, deixando de lado o paradigma de que na escola só se aprende “decorando” conteúdos, sem refletir sobre e sem ter relação nenhuma com o cotidiano do aluno, contribuindo sim para o futuro exercício da cidadania destas futuras gerações.

Como perspectiva de conclusão e de futuras análises podemos afirmar que o fracasso escolar, tão discutido e analisado por diferentes teóricos e pesquisadores na área da educação (São Paulo, 1985), não é reflexo e está restrito somente a uma classe social, pois as condições do meio interferem de forma decisiva, cabe à escola promover uma reflexão aprofundada de sua função social diante das camadas mais populares, de modo que o conhecimento e saber a ser repassado aos alunos

estejam correlacionados com seu contexto social, conforme já foi analisado (Pinto, 1994, p. 44).

Cabe também à sociedade discutir e se posicionar frente aos problemas sociais que acabam interferindo na vida de todos, promovendo a construção sólida de valores como a solidariedade e reciprocidade (Gadotti, 2000, p. 13), através da ação-reflexão-ação (Ibid. p. 143).

É responsabilidade da sociedade, como um todo, e da escola, como sujeito inserido num contexto social e produto do mesmo, promover atos que busquem a real valorização da educação, deste modo segundo Torres (2010, p. 51), prepara os estudantes para atuarem de modo “(...) autônomo capaz de exercer seus papéis de cidadão (...)”.

Frente a este desafio a Prefeitura Municipal de Curitiba, não tem medido esforços para proporcionar aos filhos de trabalhadores uma educação de qualidade, que possibilite a integração entre o saber de senso-comum e os ditos científicos, porque, segundo Torres (2010, p. 51), “(...) a educação deve buscar ir além da lógica do capital, além dos papéis que lhe são atribuídos por uma sociedade estruturalmente injusta, para a reprodução da qual têm contribuído”.

Somente desta forma, a educação e o sistema de ensino como um todo, promoverá junto com os profissionais que nela atua a superação do dualismo estrutural, que segrega o que uma determinada classe deve ou não aprender, assim “(...) a educação assume o papel emancipatório no processo de metamorfose social para além de uma sociedade de classes”.

Desta forma, será possível a promoção e valorização da educação como agente que promove a superação de determinismos fatalista, que impossibilita, segundo Torres (2010, p. 51),

“a reconstrução de uma nova sociedade (...) através de uma reavaliação dos papéis que a educação tem cumprido e, ao mesmo tempo, para que esse novo tipo de educação seja efetivo e real, é necessário superar um modelo de sociedade neoliberal, que reduz o ser humano “a sujeito responsável do seu fracasso individual” e transforma simultaneamente a própria educação em mercadoria”.

Mas para isso, será necessário, segundo Rockwell (1997, p. 16), estudar a realidade escolar tendo em vista o que o currículo precisa ser reflexo do que acontece em sala, porque “(...) cada sujeito selecciona, interpreta e integra a su

maneira, los elementos que se apresentam en el sala de aula (...). Já Lopes (1999, p. 63), aponta que o currículo possui uma dimensão histórica, sendo considerado “(...) um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re) construídos (...)”.

Preocupação esta muito presente na SME de Curitiba, que busca continuamente promover cursos que visem a formação continua e em serviço de seus profissionais que atuam na educação, cabendo a eles a procura e participação dos mesmos. Foi questionado também, nos instrumentos de pesquisa se os professores atuantes nos dois primeiros anos do EF de Nove anos possuíam conhecimentos acerca de quais habilidades de leitura e escrita, precisariam ser estimuladas nos seus alunos, verificou-se, segundo a EPA, que os professores possuem este conhecimento, através de discussões e grupos de estudos, promovidos pela escola nas permanências, já os que afirmaram que os professores deveriam saber mas talvez não saiba, afirmaram que *“se o professor não se dispõe a fazer cursos com especialistas na área (gratuito e em horário de trabalho), você acredita que ele irá acatar a orientação do pedagogo no momento do planejamento?”* Visão esta considerada inadequada, cabendo ao pedagogo a insistência, salientando sua importância, mas cabe a cada profissional buscar seu aprimoramento independentemente de reconhecimento, ainda mais quando trabalhamos com crianças oriundas das camadas populares que veem na escola, além do *lócus* privilegiado do saber, o que possibilitará seu egresso nos níveis mais altos do conhecimento.

Como perspectivas de novas análises podemos salientar a questão de como a educação popular vem sendo tratada e trabalhada nas escolas de ensino regular, sobre a valorização do saber que o aluno traz de seu meio social e de que forma os professores trazem estes assuntos para serem discutidos e analisados em sala de aula.

## 9. Referências

AFONSO, F. S. investigações teórico-práticas sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e seu domínio pelos docentes das séries iniciais que trabalham com alunos das classes populares. 2011. 87 folhas. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico: a relação da escola pública e a educação popular – 10ª turma) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2001.

ANDALÓ, A. Didática da Língua Portuguesa - Alfabetização, letramento e produção de texto - Em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2002.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricléia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BUENO, J. G. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar Curitiba, n.17, Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ, BÉ, BI, BÓ, BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_, Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1995.

CHAGAS, V. educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHINI, M. A. de L. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no Estado do Paraná: o currículo básico para escola pública do Estado do

Paraná e os parâmetros curriculares nacionais. Artigo publicado no Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, Cascavel-PR. Disponível em <http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo1/46marliaparecidadelima chini.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2011.

CORSINO, P. **O planejamento da prática educativa**. Letra Viva: Práticas de Leitura e escrita. Programa: Salto para o Futuro. Programa 3, Boletim 9, jun.2006,

COSTA, B. para analisar uma prática de educação popular. **Cadernos de educação popular I**. Petrópolis-RJ. 4ª ed.: Vozes, 1984.

CURITIBA - PREFEITURA MUNICIPAL - SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Caderno Pedagógico: Alfabetização. Curitiba: SME, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares: em discussão. 2000-2004.

\_\_\_\_\_, DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS. Vols. 1, 3. Curitiba, 2005.

\_\_\_\_\_, Curitiba. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Caderno pedagógico: critérios de avaliação da aprendizagem escolar/Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: SME, vol. 1 e 2, 2010.

CURY, A. Nunca desista dos seus sonhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

CRUZ, Carlos H. C. Articulação do plano global com os planos de sala de aula. *In: Planejamento participativo como metodologia libertadora*. Revista de Educação da AEC. Nº 96, Brasília, 1995

DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. *In: Sociedade civil e educação*. Campinas-SP: Anped, p. 35-55, 1992.

ENGELS, F. O Papel do trabalho na Transformação do Macaco em Homem. IN: ANTUNES, Ricardo (org.). *A Dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13 – 34.

FARACO, C. A, **Algumas reflexões sobre a escrita**. Palestra proferida em 26 de junho de 1991.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Tradução de CHEREM, L. P; BORNATTO, S. P. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOHN, M. G. Educação Não formal no Brasil: Anos 90. **Cidadania/Textos n. 10**, p. 1-138, novembro, 1997.

GRAMSCI, A. Os intelectuais, o principio educativo. Caderno do Cárcere- Caderno 12- 1932: (**Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**). 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOFFMANN, J. Avaliação: mito ou desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KUENZER, A. Z. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LASHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. 1 ed. São Paulo: Ática, 2008.

LANDSMANN, L. T. Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. Tradução Cláudia Schilling. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

LEMLE, M. **Guia Teórico do alfabetizador**. 16 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 17 a 101.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p071-080\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf). Acesso em 10 de setembro de 2011.

MARX, K. ENGELS, F. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

\_\_\_\_\_, e \_\_\_\_\_, *Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007 (p. 29-96).

MÉSZÁROS, I. A alienação e a crise da educação para além do capital. In Mészáros, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 263-282, 2006.

MIRANDA, S. G. As pautas dos movimentos sociais contemporâneos – movimentos sociais urbanos e do campo na América Latina e sua base freiriana. Curitiba, UFPR, 2008. Mineo.

MONTEIRO, A. I. A prática e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M (org). Didática, currículo e saberes escolares. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002, p. 129-147.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS. Coletivo de educação, agosto de 2005.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA DO BRASIL. Os 10 anos do MNMMR-1985-1995. Brasília, 1995.

MST-MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Os desafios da reforma agrária na atual conjuntura. 5º Congresso Nacional do MST. Brasília, junho de 2007.

I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SUL. Faxinal do Céu/PR, 27 de abril de 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico. São Paulo, Scipione, 1993, p. 20 – 72.

OLIVEIRA, C. A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas tendências. In: ANDRADE, D., OLIVEIRA, M. de F. F. R. (org.). Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIVA, V. Um século de Educação republicana. Proposições. Campinas: UNICAMP/Cortez, n. 2, jul. de 1990.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 353-379, 2005.

\_\_\_\_\_. A cultura na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PINTO, A. V. 1º Tema: Conceito de educação; 2º Tema: Forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação; 3º Tema: As concepções ingênuas e crítica da educação. In: Pinto, A; V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, p. 29 a 57, 1997.

PHILLIPS, J. L. Origens do intelecto: a teoria de Piaget. Tradução de Agnes Cretella. São Paulo: Editora da USP, 1971.

PORTAL

MEC:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171) acesso em 17 de janeiro de 2011.



ROCKWELL, E. **De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela.** In ROCKWELL, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana.* 2ª reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

SANTOS, J. M. T. P. dos. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Disponível em** <http://www.nupe.ufpr.br/municipajussara.pdf>. Acesso em 2 de Fevereiro de 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. Revendo a Proposta de Alfabetização. **A Criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?** P. 13-21, 1985.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CASTRO, G. de; PICANÇO, D. C. de L. Dos poucos resultados da Educação Linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem. In: SCHIMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. (org.) *Diálogos e perspectivas de investigação.* Ijuí: Unijuí, 2008, p. 49-61.

SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores.* Tradução COSTA, R. C. C.; Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, M. R. da. Tecnologia, trabalho e formação: a reforma do ensino médio e os movimentos de apropriação das políticas curriculares oficiais. Aceito para publicação em out/2006 no periódico: *Cadernos de Pesquisa.*

TORRES, E. N. da S. Educação: a natureza do capital que transforma tudo em mercadoria. *Verinotio revista on-line* – n. 11, Ano VI, p. 46-52, 2010.

TORRES, C. A., *Investigação participativa e Educação Popular na América Latina.* In: **Pedagogia da Luta: Da pedagogia do oprimido à escola pública popular** Campinas – SP: Papiurus, p. 149 a 171, 1997.

VALE, A. M. do. Educação Popular na escola pública. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2001

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, (Primeira parte, Capítulo III).

VEIGA, I. P. Projeto Político da escola: uma construção coletiva. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 11-35.

VÉRAS, M. Exclusão social-um problema de 500 anos. In: SAWAYA, B. (org.). *Artimanhas da exclusão - uma análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis, Vozes. P. 27-48.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a exclusão. In: SAWAIA, B (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *A questão política da educação popular*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 63-78.

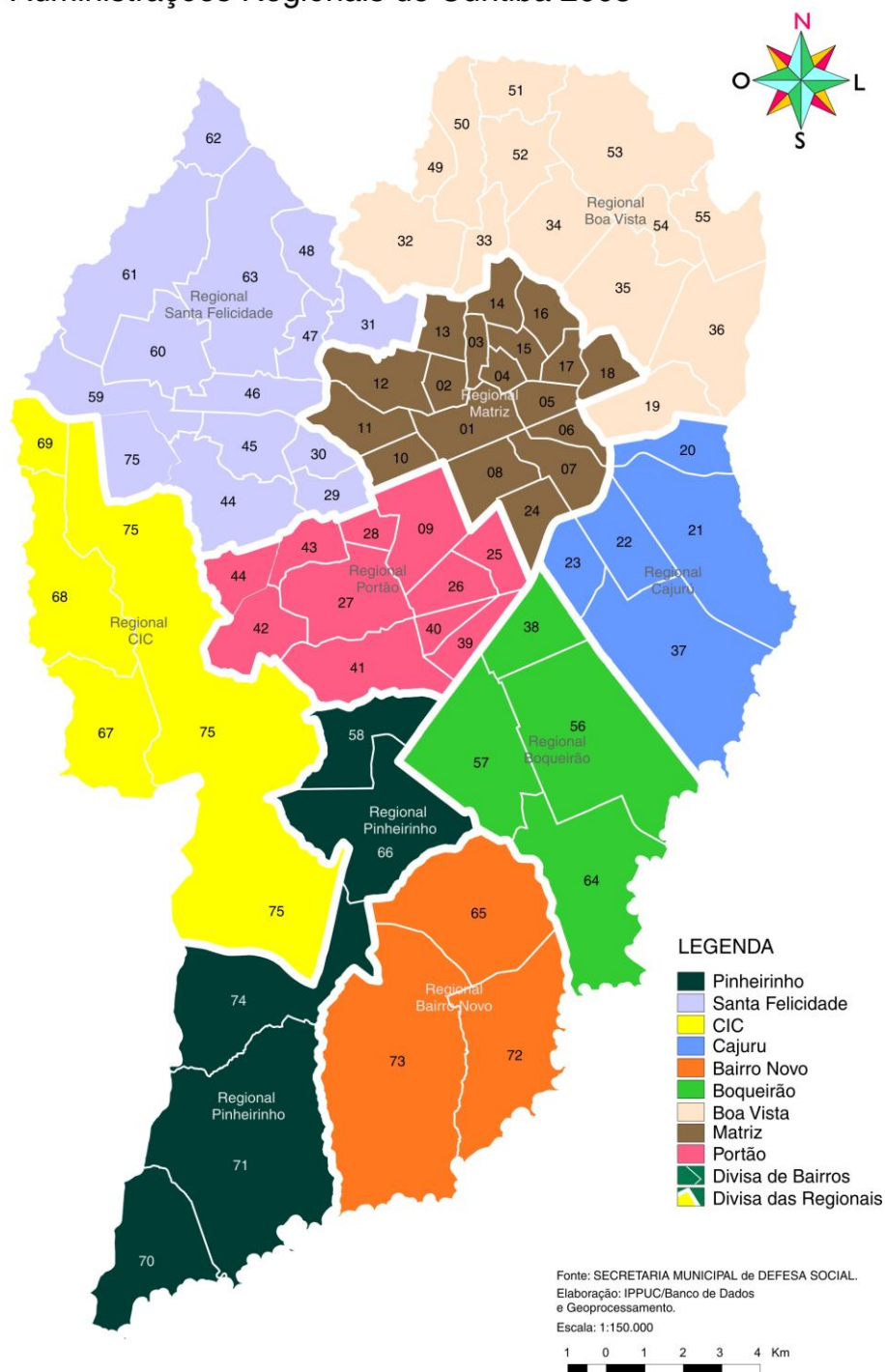
## 10. Anexos

## Anexo I – Mapa das Administrações Regionais de Curitiba

## Administrações Regionais de Curitiba 2005

## BAIRROS

- 01 - Centro
- 02 - São Francisco
- 03 - Centro Cívico
- 04 - Alto da Glória
- 05 - Alto da Rua XV
- 06 - Cristo Rei
- 07 - Jardim Botânico
- 08 - Rebouças
- 09 - Água Verde
- 10 - Batel
- 11 - Bigorriho
- 12 - Mercês
- 13 - Bom Retiro
- 14 - Ahú
- 15 - Juvevê
- 16 - Cabral
- 17 - Hugo Lange
- 18 - Jardim Social
- 19 - Taramã
- 20 - Capão da Imbuia
- 21 - Cajuru
- 22 - Jardim das Américas
- 23 - Guabirota
- 24 - Prado Velho
- 25 - Parolim
- 26 - Guaíra
- 27 - Portão
- 28 - Vila Isabel
- 29 - Seminário
- 30 - Campina do Siqueira
- 31 - Vista Alegre
- 32 - Pilarzinho
- 33 - São Lourenço
- 34 - Boa Vista
- 35 - Bacacheri
- 36 - Bairro Alto
- 37 - Uberaba
- 38 - Hauer
- 39 - Fanny
- 40 - Lindóia
- 41 - Novo Mundo
- 42 - Fazendinha
- 43 - Santa Quitéria
- 44 - Campo Comprido\*
- 45 - Mossunguê
- 46 - Santo Inácio
- 47 - Cascatinha
- 48 - São João
- 49 - Taboão
- 50 - Abranches
- 51 - Cachoeira
- 52 - Barreirinha
- 53 - Santa Cândida
- 54 - Tingui
- 55 - Atuba
- 56 - Boqueirão
- 57 - Xaxim
- 58 - Capão Raso
- 59 - Orleans
- 60 - São Braz
- 61 - Butiatuvinha
- 62 - Lamenha Pequena
- 63 - Santa Felicidade
- 64 - Alto Boqueirão
- 65 - Sítio Cercado
- 66 - Pinheirinho
- 67 - São Miguel
- 68 - Augusta
- 69 - Riviera
- 70 - Caximba
- 71 - Campo de Santana
- 72 - Ganchinho
- 73 - Umbará
- 74 - Tatuquara
- 75 - Cidade Industrial\*



Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL de DEFESA SOCIAL.  
Elaboração: IPPUC/Banco de Dados e Geoprocessamento.

Escala: 1:150.000

1 0 1 2 3 4 Km



IPPUC Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - SIN - Banco de Dados

:: Rua Bom Jesus, 669 :: Cabral :: Curitiba :: Paraná :: CEP 80035-010 :: Fone (41) 3250-1414 :: Fax (41) 3254-8661 :: E-Mail ippuc@ippuc.org.br ::

Fonte:

[http://ippucweb.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/anexos/2005\\_Mapa%20Administrações%20Regionais%20de%20Curitiba.jpg](http://ippucweb.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/anexos/2005_Mapa%20Administrações%20Regionais%20de%20Curitiba.jpg). Acesso em 9 de outubro de 2011.

## Anexo II - Questionário para Professores

Prezados Professores:

Solicitamos a sua colaboração nessa pesquisa, que tem por objetivo conhecer o perfil dos professores da Rede Municipal de Curitiba. Agradecemos a sua disposição e sinceridade ao responder as questões. Não há necessidade de identificar-se.

Atenciosamente,

Luciane Aparecida de Moraes (Aluna de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico - 10ª turma da UFPR)

1) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade: \_\_\_\_\_

2) Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Ensino? \_

3) É efetivo? ( ) sim ( ) não Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

4) Qual é a sua formação? \_\_\_\_\_

5) Quais turmas e disciplinas que ministra?

---

---

---

6) Participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico?

( ) sim ( ) não

7) O seu planejamento está de acordo com o que é proposto no

PPP?

---

---

---

8) Qual a participação da Equipe Pedagógica na elaboração do seu planejamento?

---

---

---

9) Quais os principais problemas enfrentados na sala de aula?  
Como você se sente como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental de  
Nove anos?

---

---

---

10) Quanto aos métodos que você usa para avaliar seus alunos,  
Responda:

(S) para sempre, (AV) para às vezes, (N) para nunca.

( ) provas dissertativas com consulta ( ) provas dissertativas sem  
consulta

( ) pesquisas ( ) provas de questões objetivas

( ) trabalhos individuais ( ) trabalhos em grupos

( ) apresentação oral de trabalhos ( ) tarefas de casa

( ) outros \_\_\_\_\_.

11) Qual o seu objetivo ao avaliar o aluno?

---

---

---

12) Quando o aluno não atinge um resultado satisfatório na  
avaliação, quais procedimentos você utilizada para que este aluno possa recuperar?

---

---

---

13) Dentre os fatores que influenciam a aprendizagem da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove anos, quais deles você considera mais importante?

---

---

---

14) Qual sua opinião sobre os métodos de avaliação utilizados com frequência? Considera esses métodos adequados? Por quê?

---

---

---

15) Gostaria de utilizar uma forma diferente de avaliar que não esteja sendo utilizado na Escola? Qual? Por quê?

---

---

---

16) Como docente você também é avaliado, pela Prefeitura ou pela Escola? De que forma? Como se sente?

---

---

---

17) Em sua opinião, a metodologia de ensino que você adota nas aulas é adequada aos alunos do Ensino Fundamental de Nove anos?

---

---

---

18) Qual sua opinião sobre a organização pedagógica do Ensino de Nove anos? O que se pode esperar dos alunos nos dois primeiros anos no final de cada ano letivo?

---

---

---

19) Com relação à proposta do Ensino Fundamental de Nove anos, como você vê esta nova forma de organização do ensino, é viável? De que forma? O que poderia melhorar?

---

---

---

20) O que poderia ser retirado, acrescentado ou modificado? E com relação às políticas adotadas para o Ensino Fundamental?

---

---

---

21) Em sua opinião, como os alunos estão se adaptando a esse novo modelo curricular?

---

---

---

22) Como você está organizando os conteúdos e as aulas? Houve um planejamento para o ano letivo? E com relação à avaliação como está acontecendo?

---

---

---

23) Esta nova proposta de ensino foi discutida em equipe e com a comunidade escolar (pais, professores, alunos, pedagogos)? De que forma?

---

---

---

24) Na escola em que você trabalha há (houve) alguma ação específica (capacitação, cursos, grupos de estudo) para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos? Quais?

---

---

---

25) As crianças com dificuldades de aprendizagem, nos dois primeiros anos, do Ensino Fundamental de Nove anos, têm apoio individualizado, seja por parte do profissional da educação regente ou de outra equipe disponibilizada pela escola? Como ocorre esta intervenção? Os resultados são satisfatórios?

---

---

---

26) Você, profissional da educação, atuante nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos, participa de cursos de formação permanente? Que cursos gostaria de participar e quais já participou, onde, quando ocorrem ou ocorreram?

---

---

---



### Anexo III – Questionário para a Equipe Pedagógica

Prezada Equipe Pedagógica:

Solicitamos a sua colaboração nessa pesquisa, que tem por objetivo conhecer o perfil dos Pedagogos atuantes na Rede Municipal de Ensino. Agradecemos a sua disposição e sinceridade ao responder as questões. Não há necessidade de identificar-se.

Atenciosamente,

Luciane Aparecida de Moraes (Aluna de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico - 10ª turma da UFPR)

1) Quais as principais características do Ensino Fundamental de Nove anos? O que o diferencia do Ensino de Oito Anos?

---

---

---

2) Comente sobre os alunos que frequentam o Ensino Fundamental de Nove anos, suas características, expectativas?

---

---

---

3) Quais os atendimentos mais frequentes que são prestados aos alunos do Ensino Fundamental de Nove anos?

---

---

---

4) Qual a proporção de alunos por sala nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos?

---

---

5) Quais os principais problemas e dificuldades que apresentam os alunos do Ensino Fundamental de Nove anos?

---

---

---

6) Em que sentido o Projeto Político Pedagógico da escola contempla o Ensino Fundamental de Nove anos?

---

---

---

7) Como está o índice de evasão e transferências no Ensino Fundamental de Nove anos na escola?

---

---

---

8) Como ocorre o conselho de classe? Há a participação dos pais dos alunos? De que forma?

---

---

---

9) O Ensino Fundamental de Nove anos é amparado e regulamentado pela Lei nº 11274 de 6 de Fevereiro de 2006, como ficam organizados os conteúdos e as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos na escola?

---

---

---

10) Os conteúdos do Ensino Fundamental de Nove anos são ministrados da mesma forma que no Ensino de Oito Anos? De que forma?

---

---

---

11) Está nova proposta de ensino foi discutida em equipe e com a comunidade escolar (pais, professores, alunos e demais profissionais da educação)? De que forma?

---

---

---

12) Como está sendo a aceitação por parte dos alunos e demais membros da comunidade escolar frente a está nova forma de organização do Ensino Fundamental?

---

---

---

13) Com relação à proposta do Ensino Fundamental de Nove anos, como você vê está nova forma de organização do ensino, é viável? De que forma? O que poderia melhorar?

---

---

---

14) O que poderia ser retirado, acrescentado ou modificado? E com relação às políticas adotadas para o Ensino Fundamental?

---

---

---

15) Como é sua relação com os demais membros da equipe pedagógica e a comunidade escolar? Há participação da comunidade na organização da escola? De que forma eles participam? O que poderia melhorar?

---

---

---

16) Os profissionais que trabalham com os dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos, têm conhecimento de quais habilidades de leitura e escrita, precisam ser estimuladas? Como ocorre este planejamento metodológico e orientação pedagógica ao longo do ano letivo?

---

---

---

17) Há na Rede Municipal de Ensino um Programa e/ou cursos de formação permanente para os professores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos? Como, quando e onde ocorre esta formação permanente?

---

---

---

18) Quando algum professor dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos tem alguma dificuldade quanto à elaboração do currículo do planejamento e/ou atividades, ele tem apoio? De que forma ocorre?

---

---

---

19) A escola promove reuniões periódicas com os pais dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos, para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos? Como elas acontecem?

---

---

---

20) Como os pais participam do processo de aprendizagem dos alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos? Ou como poderiam contribuir para que este processo seja mais eficaz?

---

---

---

## Anexo IV – Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Gerência Pedagógica  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
Fax 41 3350 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 25 de novembro de 2010.

### AUTORIZAÇÃO

Informamos que Luciane Aparecida de Moraes, estudante de Especialização da Universidade Federal do Paraná, está autorizada a realizar pesquisa intitulada: **A Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos e o Processo de Alfabetização frente às Diretrizes Curriculares Municipais e o Caderno Pedagógico de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação: relação teoria e prática na escola pública de Curitiba.**

O objetivo da investigação é analisar como está ocorrendo o processo de alfabetização/letramento e verificar se a proposta de trabalho com projetos é pertinente nesse processo.

Para a pesquisa, foram escolhidas as seguintes escolas municipais: Dona Lulu, Paulo Freire, Kó Yamawaki, Madre Antonia, Francisco Derosso, Francisco Hubert, Linneu Ferreira do Amaral, Elza Lerner, Maria do Carmo Martins, Moradias do Ribeirão, Vila Torres, Zacarias, Ivaiporã, Umuarama e nos Centros de Educação Integral: Adriano Robine, Francisco Klemtz, Santos Andrade e Lina Moreira.

Ressaltamos também que a pesquisadora deverá entregar uma cópia do estudo para cada uma das escolas e outra para a coordenação de pesquisas do departamento de ensino fundamental.

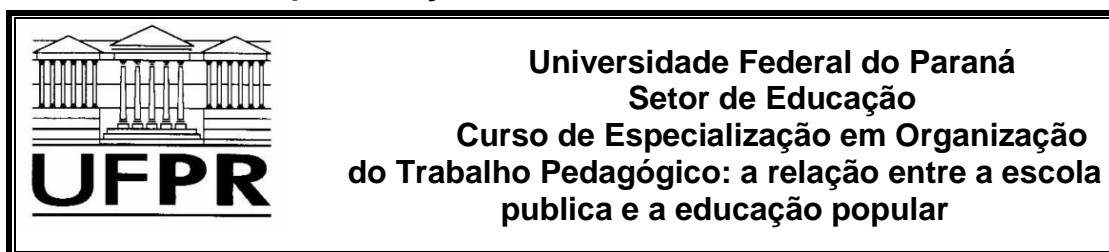
Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá às direções das escolas.

Atenciosamente,

  
Elisabete Rocha

Gerente Pedagógica

Departamento de Ensino Fundamental

**Anexo V - Fichas de apresentação e consentimento**

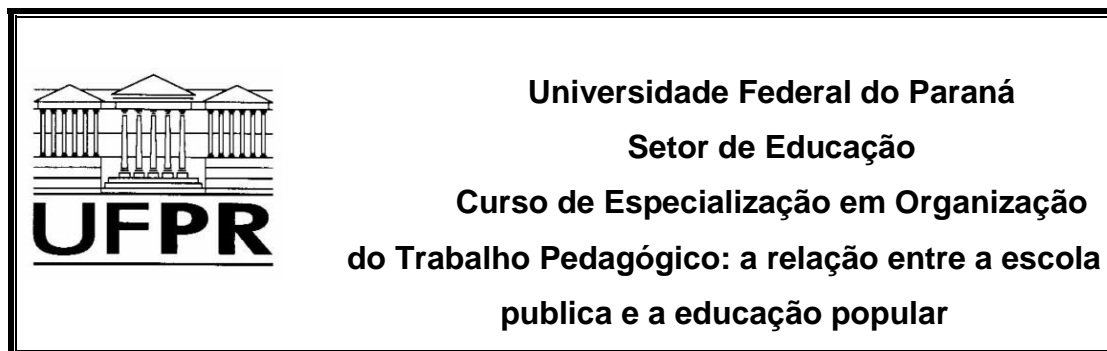
**Investigação sobre o processo de Alfabetização/letramento e os documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação com professores e equipe pedagógica de 1º e 2º anos do Ensino fundamental de Nove anos**

Estamos realizando um projeto de pesquisa monográfica no Curso de Especialização de Organização do Trabalho Pedagógico: a relação entre a escola pública e a educação popular, da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, com professores de 1º e 2º anos, do Ensino Fundamental de Nove anos, que tem como objetivo uma análise teórico-reflexiva sobre o processo de alfabetização/letramento frente às diretrizes Curriculares Municipais e o Caderno Pedagógico de Alfabetização, propostos pela Secretaria Municipal de Educação e a prática pedagógica destes professores atuantes nestes anos, bem como, com a equipe pedagógica das escolas municipais, que estão distribuídas em nove núcleos regionais da educação, à qual foram escolhidas duas escolas de cada núcleo, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Portanto suas respostas são de grande importância para uma análise mais profunda sobre esta nova modalidade de ensino. O projeto monográfico, do qual este questionário faz parte, será apresentado como requisito para monografia de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, da Universidade Federal do Paraná. Não é necessário identificar-se, pedimos que leia atentamente e responda com sinceridade, é muito importante que responda todas as questões. Deste modo, você estará contribuindo para termos informações sobre processo de alfabetização/letramento proposto pelos documentos oficiais da Secretaria Municipal de educação e a sua relação com a prática pedagógica. Agradeço sua preciosa contribuição,

Luciane Aparecida de Moraes

Orientadora: Professora Carmen Sá de Brito Sigwalt



### **Termo de Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_,  
professora e/ou membro da Equipe Pedagógica responsável e/ou atuante nos 1º  
e/ou 2º anos do Ensino Fundamental de Nove anos, consinto na realização de  
questionários semiestruturados comigo pela aluna de especialização Luciane  
Aparecida de Moraes.

Estou ciente que as informações fornecidas nestes questionários serão  
usadas como material para análise teórico-reflexiva na monografia de  
especialização, bem como em outros trabalhos acadêmicos posteriores à mesma.

Concordo com o anonimato e/ou o uso de pseudônimos com o intuito de  
resguardar minha identidade, na identificação e na redação desta monografia e de  
outros trabalhos posteriores à mesma.

\_\_\_\_\_  
Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



## **Anexo VI: Levantamento preliminar da investigação realizada com as equipas pedagógico-administrativas das escolas pesquisadas**

1) Quais as principais características do Ensino Fundamental de Nove anos? O que o diferencia do Ensino de Oito Anos?

- Pedagogo 1:

Na prática não houve diferença já que o prazo para “cumprir a lei”, estava praticamente esgotado a única opção era “cumpra-se” sem preparo.

- Pedagogo 2:

O acréscimo de crianças com 5 anos de idade no ensino fundamental gerou, inicialmente, “confusão” no que seria o conteúdo a ser trabalhado com eles, porém, agora já está mais tranquilo, na medida em que há acompanhamento/orientações/cursos da mantenedora.

- Pedagogo 3:

Um ano a mais, possibilitando o trabalho com alfabetização em tempo maior.

- Pedagogo 4:

A visão da alfabetização já no 1º ano.

- Pedagogo 5:

A principal característica do E. F. de 9 anos e o que diferencia do ensino de 8 anos. É a ampliação de tempo para que as crianças se apropriem não só de conteúdos alfabetizadores, mas sim de uma aprendizagem “letrada”, significativa e social.

- Pedagogo 6:

Torna obrigatório ao aluno cursar a pré-escola (educação infantil), sendo que este passou a ser parte integrante do ensino fundamental de Nove anos.

- Pedagogo 7:

A criança passou há ter um ano a mais na escolaridade obrigatória por lei. A escola ganha um ano a mais para trabalhar com a criança.

- Pedagogo 8:

O aumento do tempo de aprendizado, garantindo a possibilidade de uma alfabetização mais precoce.

- Pedagogo 9:

Entrada do aluno um ano antes na escola. Possibilidade de maior espaço de tempo (até 3º ano) para alfabetização.

Pedagogo 10:

O ensino de Nove anos visa à inclusão e permanência do estudante, possibilitando a ele um maior tempo de escolarização.

- Pedagogo 11:

Entrada dos alunos com 5/6 anos de idade.

- Pedagogo 12:

Nomenclatura, proposta pedagógica tem como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características do desenvolvimento e aprendizagem.

- Pedagogo 13:

Acredito que um tempo maior para a aprendizagem, oferecendo maior tempo para a alfabetização, diferentes do ensino de 8 anos, pois as crianças de escola pública iniciavam o processo de alfabetização um ano mais tarde.

- Pedagogo 14:

A principal característica é que o aluno “ganha” um ano a mais na escola e com isso o trabalho acadêmico/pedagógico pode ser aprofundado.

- Pedagogo 15:

Uma das características do EF de Nove anos é poder assegurar um tempo longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem para a criança.

- Pedagogo 16:

A principal característica do EF de Nove anos é o aumento de carga horária e conseqüentemente mais tempo do aluno na escola.

2) Comente sobre os alunos que frequentam o Ensino Fundamental de Nove anos, suas características, expectativas?

- Pedagogo 1:

São crianças, creio que a expectativa é maior nos pais, que puderam delegar para a escola, um ano a menos de responsabilidade quanto ao seu dever de criar, cuidar e educar.

- Pedagogo 2:

São como sempre, pois para eles, a escola tem sua continuidade desde o início da alfabetização até a aquisição de conteúdos mais aprofundados (adequados aos anos), ou seja, o 5º ano (até onde está escola presta atendimento).

- Pedagogo 3:

A princípio os alunos não percebem mudanças, pois estão dentro do processo.

- Pedagogo 4:

Alunos muitos novos para serem alfabetizados.

- Pedagogo 5:

Apesar da inclusão de crianças mais novas, advindas de creche ou não, ao ensino fundamental, elas vão amadurecendo aos poucos e vão se tornando “sujeitos da aprendizagem”, curiosos, enfrentadores de desafios, com “ânsia” pelo aprender.

- Pedagogo 6:

São imaturas para a alfabetização, mas no decorrer do ano iniciam gradativamente no processo de alfabetização.

- Pedagogo 7:

A criança entra mais nova no ensino fundamental, o professor tem mais tempo para trabalhar conceitos, estimular a alfabetização.

- Pedagogo 8:

Não temos muitas características diferenciadas, mas alguns alunos apresentam imaturidade com relação à aprendizagem.

Pedagogo 9:

A característica mais relevante é que os professores consideram seus alunos “imaturos”, também é possível perceber um aumento na necessidade de acompanhamentos: psicológicos, neurológicos.

- Pedagogo 10:

Alguns dos estudantes ingressam na vida escolar pela primeira vez, possibilitando a diversidade de entendimentos, características e expectativas por parte desses estudantes.

- Pedagogo 11:

A maioria fez pré-escola.

- Pedagogo 12:

Aprendizagem vinculada ao lúdico, ingresso no estágio da cooperação, redução do egocentrismo, desenvolvimento da capacidade de representação simbólica e conceitual.

- Pedagogo 13:

Acredito que as mesmas características já apresentadas anteriormente, a vontade de aprender, as dificuldades comuns de aprendizagem entre outras.

Pedagogo 14:

Os alunos que frequentam o EF de Nove anos aparentam maior sociabilidade, o vínculo com a aprendizagem aumentou, nota-se uma maior facilidade com questões acadêmicas.

- Pedagogo 15:

São crianças, como toda criança, com medos, vontades, habilidades a serem desenvolvidos, medos e expectativas. Algumas trazendo consigo já certa vivência que acaba interferindo o processo educativo.

- Pedagogo 16:

As características dos alunos variam quanto sua escolarização, pois muitos frequentaram CMEIs ou creches e fizeram EI. Como em Curitiba não há “data de corte”, existem alunos que só irão completar seis anos no final do 1 ano.

3) Quais os atendimentos mais frequentes que são prestados aos alunos do Ensino Fundamental de Nove anos?

- Pedagogo 1:

Aos seis anos os cuidados são maiores no nível da saúde do que de aprendizagem, nesta fase, podemos apenas observar e monitorar já que, para os grandes pensadores da educação, como Piaget, por exemplo, as dificuldades aparecem enquanto problemas de aprendizagem após os 7 anos mais ou menos.

- Pedagogo 2:

As crianças e os atendimentos são os mesmos, pois o ensino é permanente e não há alteração no trabalho escolar.

- Pedagogo 3:

Atualmente é a mesma da organização anterior: encaminhamentos para especialistas e avaliações psicopedagógicas, apoio pedagógico em sala.

- Pedagogo 4:

Qualidade da educação, apoio pedagógico para todos os alunos com defasagem.

- Pedagogo 5:

Alunos que encontram dificuldades de aprendizagem são ofertados apoio pedagógico individualizado com professora auxiliar, além de que encaminhamos as crianças, dependendo da necessidade, aos especialistas.

- Pedagogo 6:

Na escola: Atendimento individual, com professor de apoio pedagógico.

- Pedagogo 7:

O mesmo atendimento que antes era dado. Alunos com dificuldade tem apoio de um professor corregente em sala. Observamos os alunos e, quando se percebe alguma dificuldade clínica ou psíquica fazemos encaminhamentos.

- Pedagogo 8:

Encaminhamentos para fonoaudiólogo, pediatra, neurologista, psicólogo. Além de plano de apoio individual, reforço na matemática e língua portuguesa.

- Pedagogo 9:

Psicológicos, neurológicos, psicopedagógicos, fonoaudiólogos.

- Pedagogo 10:

Acredito que com relação aos atendimentos nada mudou. Todos são atendidos na medida em que se faz necessário.

- Pedagogo 11:

Atendimento em sala de aula com a corregência.

- Pedagogo 12:

Apoio pedagógico (corregente e contra turno), avaliação diagnostica psicoeducacional (quando necessário).

- Pedagogo 13:

Na escola o atendimento individualizado com apoio da professora regente e corregente para alunos que apresentam dificuldades e atendimento especializado na sala de recursos, sala multifuncional e centro municipal de atendimento especializado em psicopedagogia, fonoaudiologia e psicologia, sendo estes externos.

- Pedagogo 14:

Em termos de atendimentos médicos o que aparece mais frequentemente é o de fonoterapia e o de atendimentos acadêmicos e o de psicomotricidade (principalmente no 1º ano).

- Pedagogo 15:

Os atendimentos mais frequentes são: psicologia especializada, em razão de alguns transtornos de comportamento e dificuldades de aprendizagem.

- Pedagogo 16:

Encaminhamentos para fonoaudiologia, otorrinolaringologista e oftalmologia.

4) Qual a proporção de alunos por sala nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos?

- Pedagogo 1:

Ideal: 15 crianças por turma (com regente e corregente), na prática: 30, 35, 40 alunos.

- Pedagogo 2:

No 1º ano são 30 alunos e no 2º ano, são 30 alunos.

- Pedagogo 3:

32 por turma.

- Pedagogo 4:

25 alunos.

- Pedagogo 5:  
O número é de 30 alunos por sala, podendo exceder mais 2 matrículas. Para turmas de inclusão e com ata de redução, o número abaixa para 25.

- Pedagogo 6:  
Em média 30 alunos.

- Pedagogo 7:  
30 alunos.

- Pedagogo 8:  
Em média 30 alunos.

- Pedagogo 9:  
Média de 30 alunos/sala.

- Pedagogo 10:  
30 alunos.

- Pedagogo 11:  
31 alunos.

- Pedagogo 12:  
A capacidade é de 30 alunos por turma.

- Pedagogo 13:  
Em média 30 alunos por sala.

- Pedagogo 14:  
A nossa escola possui um diferencial, pois temos turmas de pré, sendo que dos 30 alunos em cada sala, 50% são dos prés da nossa escola, 40% dos prés do CMEI e 10% iniciam a escolaridade no 1º ano.



- Pedagogo 15:

O número máximo de alunos é 30, temos em nossas turmas praticamente a sua capacidade esgotada.

- Pedagogo 16:

30 alunos.

5) Quais os principais problemas e dificuldades que apresentam os alunos do Ensino Fundamental de Nove anos?

- Pedagogo 1:

Alfabetização e letramento matemático. Alfabetização mesmo estou me referindo ao código, letramento ainda é tema para “ETS”.

- Pedagogo 2:

Defasagem na aprendizagem, falta de motivação, desinteresse pela escola, pouca participação dos pais.

- Pedagogo 3:

Alunos com 5 anos em processo de alfabetização.

- Pedagogo 4:

Alfabetizar alunos com 5 anos.

- Pedagogo 5:

A falta de limites, casos pontuais por turma, imaturidade, extrema dependência, faltas aleatórias às aulas; e sinceramente, uma brusca ruptura da creche (educação infantil), à organização de uma escola (Ensino Fundamental).

- Pedagogo 6:

Imaturidade.

- Pedagogo 7:

Alguns alunos entram muito novos e apresentam alguma dificuldade na aprendizagem ou para compreender a nova escola.

- Pedagogo 8:

Imaturidade das crianças. A escola assume integralmente a aprendizagem. Falta motivação para aprendizagem e, temos alguns alunos com déficit de atenção problemas de comportamento.

- Pedagogo 9:

Dificuldade para aprendizagem e comportamento agitado, dispersos, falta de atenção.

- Pedagogo 10:

Sem resposta.

- Pedagogo 11:

Imaturidade, dificuldade na coordenação motora, orientação espacial e temporal.

- Pedagogo 12:

Alunos com dificuldades de aprendizagem e falta de limites.

- Pedagogo 13:

Entre os mais comuns estão os problemas de estrutura familiar, as dificuldades de aprendizagem com vistas à neurologia, psicologia e psiquiatria.

- Pedagogo 14:

A principal dificuldade é a demora em iniciar atendimentos com especialistas como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, pois a maioria necessita da US para realizar tais atendimentos.

- Pedagogo 15:

Alunos com TDAH, com transtornos de conduta, crianças geradas de pais drogaditos e isso conseqüentemente afeta à capacidade de aprendizagem das crianças.

- Pedagogo 16:

Alguns não frequentaram EI, o que no início do 1º ano prejudica um pouco o acompanhamento dos conceitos iniciais.

6) Em que sentido o Projeto Político Pedagógico da escola contempla o Ensino Fundamental de Nove anos?

- Pedagogo 1:

Os PPP da maioria das escolas da PMC estão defasados e continuam bem guardados nas gavetas.

- Pedagogo 2:

Ainda não contempla, pois não foi atualizado, porém, os encaminhamentos diários, o trabalho pedagógico, já são para prestar este atendimento.

- Pedagogo 3:

Respeita o que está proposto na legislação.

- Pedagogo 4:

Em todos os sentidos.

- Pedagogo 5:

É o documento escolar que garante a inserção das crianças de 6 anos de idade, os Nove anos de estudo na etapa da educação básica em consonância com a LDB, norteando a prática pedagógica, possibilidades de trabalho (currículo) e avaliação.

- Pedagogo 6:

Dando subsídios aos professores, principalmente no 1º ano.

- Pedagogo 7:

Ele é abordado em todo projeto.

- Pedagogo 8:

O PPP contempla a mudança do ensino de 8 anos para 9 anos e os conteúdos de cada ano.

- Pedagogo 9:

Nosso PPP está em estudo e no ano de 2011 será reformulado para contemplar o ensino de Nove anos.

- Pedagogo 10:

Na formação continuada do professor, na adequação de tempos e espaços escolares.

- Pedagogo 11:

Fase de reestruturação.

- Pedagogo 12:

Apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos (concepção de sociedade, homem, educação, inclusão, conhecimento, currículo, ensino-aprendizagem, criança e desenvolvimento infantil, metodologia de ensino, professor, avaliação, que norteiam todo o trabalho da escola).

- Pedagogo 13:

De assumir posturas inovadoras de maneira que haja o pensar e agir coletivamente, superando a fragmentação de conhecimento e fazendo a ressignificação da aprendizagem.

- Pedagogo 14:

O PPP contempla o EF de nove de acordo com a lei estabelecida para o mesmo.

- Pedagogo 15:

Pautando um trabalho que leve em conta o que as crianças trazem de casa, suas histórias, seus saberes, jeitos, etc. A escola em sua proposta deve garantir tempos e espaços para o movimento, dança e outras possibilidades.

- Pedagogo 16:

Adaptando as práticas de todas as áreas do conhecimento a essa nova organização de ensino.

7) Como está o índice de evasão e transferências no Ensino Fundamental de Nove anos na escola?

- Pedagogo 1:

Quanto a transferências ocorrem uma média de 3 por turma durante o ano letivo. Não tem ocorrido evasão desde 2008.

- Pedagogo 2:

Por ser uma escola integral, o índice de evasão é pequeno e o de transferências ocorre por conta de mudanças de endereço ou não adaptação ao regime integral.

- Pedagogo 3:

Não apresenta alto índice.

- Pedagogo 4:

Quase zero.

- Pedagogo 5:

O índice de evasão é baixo, contudo o número de transferências é considerável e, no final do ano, aumenta mais, por diversos motivos alegados. É um “entra e sai” direto!

- Pedagogo 6:

Muito pequenos.

- Pedagogo 7:

A evasão é quase inexistente, as transferências são elevadas.

- Pedagogo 8:

Em 2011 tivemos: 6 transferências em Fevereiro, 10 em março, 11 em abril e 28 em maio. O motivo geralmente é por mudança de endereço (uma média de 13).

- Pedagogo 9:

Normal.

- Pedagogo 10:

Sem resposta.

- Pedagogo 11:

Baixo.

- Pedagogo 12:

Evasão: 4 alunos desistente (total de 480 alunos), transferências não temos dados.

- Pedagogo 13:

Não houve evasão até o momento presente e as transferências acontecem, porém não apresentam índice significativo.

- Pedagogo 14:

O índice de evasão é praticamente nulo, com relação transferência o índice é de aproximadamente 10% por ano.

- Pedagogo 15:

Infelizmente temos uma rotatividade relativamente grande, um grande número de alunos que saem e que entram ao longo do ano letivo. Evasão não tem. Há um número significativo de faltas, mas não chegam a evadir-se.

- Pedagogo 16:

Não temos caos de evasão escolar. Mas transferências são comuns, por motivo de mudança de cidade, principalmente.

8) Como ocorre o conselho de classe? Há a participação dos pais dos alunos? De que forma?

- Pedagogo 1:

Durante as permanências e/ou em reuniões específicas, sem a participação dos pais.

- Pedagogo 2:

Ocorre trimestralmente, com professores e equipe pedagógica.

- Pedagogo 3:

Com a participação de todos os docentes responsáveis pela turma, EPA (equipe pedagógico-administrativa).

- Pedagogo 4:

Conselho de classe envolvendo todos os professores que atendem o aluno e a equipe pedagógica.

- Pedagogo 5:

Os conselhos de classe são trimestrais com a presença da pedagoga de referência, a professora regente e a corregente vislumbrando os procedimentos para atender melhor cada aluno em sua necessidade. Não há participação de pais. Mas é uma questão para se pensar.

- Pedagogo 6:

Acontece na escola, sem a participação dos pais, somente pedagogas e professores.

- Pedagogo 7:

Os pais são chamados após conselho onde ficam cientes do que foi discutido, onde são ouvidos e, fazemos encaminhamentos, quando necessário. No conselho

de classe reunimos todos os professores, pedagogos e diretor para discutirmos e analisarmos o material do aluno.

- Pedagogo 8:

Na escola é feita o pré-conselho bimestral de todos os alunos com as professoras e depois com os pais.

- Pedagogo 9:

O conselho é realizado 3 vezes no ano, com os professores e pedagoga, conforme necessidade os pais participam mediante convocação.

- Pedagogo 10:

O conselho de classe ocorre em dia específico conforme calendário escolar, com a participação dos professores e equipe pedagógica.

- Pedagogo 11:

Conselho de classe participativo. O conselho é desenvolvido em dois momentos: um membro da EPA entra nas turmas para colher informações a respeito do desempenho do desempenho da turma e da escola, refletindo com os próprios alunos; no momento do conselho de classe estas fichas são repassadas aos professores e equipe pedagógica administrativa para que avaliem o que os alunos informaram como pontos positivos e negativos da atuação de cada um e também da escola. É realizada trimestralmente com a direção, supervisão pedagógica de cada turno com os regentes e auxiliares de cada turma em seus dias de permanência onde são vistas questões como: resultado/análise do conselho participativo, desempenho geral de cada turma, desempenho individual dos alunos, trabalho desenvolvido pelos professores (sugestões, avaliação, críticas e comentários), as observações referentes ao conselho são registrados em fichas de cada turma.

- Pedagogo 12:

É bimestral, não há participação dos pais.

- Pedagogo 13:



O conselho de classe que realizado com a equipe pedagógica e professores que atuam com os alunos semestralmente. Os pais participam das reuniões com a professora regente e quando necessário no setor pedagógico.

- Pedagogo 14:

O conselho de classe ocorre semestralmente, participam os professores que trabalham com a turma, os pedagogos e a direção.

- Pedagogo 15:

A periodicidade em que ocorrem os conselhos de classe é a cada três meses. Ocorre com a participação da equipe pedagógica administrativa e os professores que trabalham com as turmas (regentes, corregente e áreas como arte, ensino religioso e educação física), os pais não participam.

- Pedagogo 16:

O conselho de classe ocorre geralmente com a equipe pedagógica e o professor regente. Os pais são convocados após o conselho para que o setor pedagógico repasse os encaminhamentos necessários.

9) O Ensino Fundamental de Nove anos é amparado e regulamentado pela Lei nº 11274 de 6 de Fevereiro de 2006, como ficam organizados os conteúdos e as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos na escola?

- Pedagogo 1:

Através das Diretrizes Curriculares para o município de Curitiba de 2006.

- Pedagogo 2:

Conforme prevista pela SME, seguindo as orientações dos cadernos pedagógicos, os critérios de avaliação e as diretrizes curriculares.

- Pedagogo 3:

Da mesma forma, respeitando o ano a ser cursado de acordo com as diretrizes curriculares, LDB.

- Pedagogo 4:

Os conteúdos e as áreas do conhecimento foram organizados por área específica.

- Pedagogo 5:

Conteúdos organizados por ciclo I e II, distribuídos por ano; aumentando o grau de complexidade. Nos 2 primeiros anos já estão contempladas todas as áreas do conhecimento (núcleo comum) e parte diversificada: literatura, informática e biblioteca (nossa escola porém).

- Pedagogo 6:

1º e 2º anos são alfabetizados, sendo que não há retenção nestes anos, somente no 3º ano.

- Pedagogo 7:

Temos as diretrizes curriculares e critérios de avaliação que embasam o planejamento dos professores.

- Pedagogo 8:

A mudança maior é em relação ao 1º ano, que os conteúdos foram alterados com os da etapa inicial.

- Pedagogo 9:

Os 2 primeiros anos são característicos como sendo o bloco inicial de alfabetização, podendo se estender até o 3º ano.

- Pedagogo 10:

São contempladas todas as áreas do conhecimento, com conteúdos específicos para o ano.

- Pedagogo 11:

De acordo com as diretrizes curriculares da SME.

- Pedagogo 12:

Ciclo I: fases do desenvolvimento, os conteúdos são norteados pelas diretrizes curriculares da SME, por área do conhecimento.

- Pedagogo 13:

Estão organizados de forma semelhante, possibilitando a continuidade do processo de aprendizagem.

- Pedagogo 14:

São abrangidas todas as áreas do conhecimento, sendo que no 1º ano é iniciado o processo de alfabetização, sendo que no 2º ano é dada continuidade e aprofundamento no processo.

- Pedagogo 15:

Os conteúdos são organizados de acordo com os ciclos: ciclo I (1º, 2º e 3º anos), com conteúdos distribuídos de acordo com cada ano e, com o ciclo II, também (4º e 5º anos).

- Pedagogo 16:

Os alunos têm as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física e ensino religioso.

10) Os conteúdos do Ensino Fundamental de Nove anos são ministrados da mesma forma que no Ensino de Oito Anos? De que forma?

- Pedagogo 1:

Claro que sim, aliás, gostaria de fazer uma pesquisa para descobrir quantos professores de fato leram, pelo menos, as diretrizes da PMC ainda para o ensino de 8 anos.

- Pedagogo 2:

Sim, atendendo as áreas do conhecimento (língua portuguesa/alfabetização, matemática, ciências, história, geografia, educação física, arte e ensino religioso).

- Pedagogo 3:

Sim, porém, acrescentando o 1º ano, é possível realizar um trabalho a mais.

- Pedagogo 4:

Não, o primeiro ano está sendo alfabetizado de forma lúdica.

- Pedagogo 5:

Não, os conteúdos foram reorganizados por ano-ciclo I e II. Seguimos as diretrizes curriculares da SME, os cadernos pedagógicos de cada área do conhecimento e o caderno de critérios de avaliação; utilizando diversificadas metodologias para garantir mais rendimento e qualidade.

- Pedagogo 6:

No 1º ano atividades mais lúdicas, com ênfase na alfabetização.

- Pedagogo 7:

Leva-se em conta a idade da criança e sua maturidade.

- Pedagogo 8:

Na mudança para o ensino de 9 anos foi feita adequação da proposta pedagógica.

- Pedagogo 9:

O ensino de 9 anos ainda está em adaptação: o 1º ano, seria uma 1ª série básica, o 2º ano, uma 1ª série regular, assim por diante.

- Pedagogo 10:

Os conteúdos foram reorganizados de forma a contemplar os primeiros anos de escolaridade.

- Pedagogo 11:

1º ano, forma lúdica, estímulo à leitura e escrita. 2º, 3º, 4º e 5º anos, há muito estímulo à leitura.

- Pedagogo 12:

Sim, obedecem as diretrizes curriculares do EF da SME. Por áreas do conhecimento.

- Pedagogo 13:

Sim, contudo a partir do 1º ano, a alfabetização passa a ser trabalhada mais intensamente.

- Pedagogo 14:

Não, no de Nove anos é respeitado à idade do aluno, ludicidade e até a compreensão de que agora são Nove anos e que alguns quesitos necessitam ser revistos para atingir esses alunos.

- Pedagogo 15:

Praticamente sim, através de aulas expositivas, de pesquisas, visitas, uso da informática, acesso à biblioteca escolar, jogos interativos, etc.

- Pedagogo 16:

Não, pois agora há maior ênfase na alfabetização desde o 1º ano.

11) Está nova proposta de ensino foi discutida em equipe e com a comunidade escolar (pais, professores, alunos e demais profissionais da educação)? De que forma?

- Pedagogo 1:

Não, ela foi imposta.

- Pedagogo 2:

Não acompanhei este processo.

- Pedagogo 3:

Através de reuniões com pais, professores e funcionários.

- Pedagogo 4:  
Não, foi imposto.
  
- Pedagogo 5:  
Discutida com os professores em reuniões, porém aos pais houve uma fala geral. Quanto aos alunos houve apenas a aplicação desta reorganização de conteúdos.
  
- Pedagogo 6:  
Não, a lei foi aprovada e as escolas devem cumpri-la.
  
- Pedagogo 7:  
Ela foi mais discutida no âmbito da secretaria e dos professores (escolas).
  
- Pedagogo 8:  
Foi feita reunião com os pais, professores, pedagogos.
  
- Pedagogo 9:  
Estamos em constantes estudos com os profissionais e comunidade.
  
- Pedagogo 10:  
Todos os anos são realizadas reuniões para esclarecimento aos pais que matriculam seu filho no 1º ano.
  
- Pedagogo 11:  
Sim, através de reuniões.
  
- Pedagogo 12:  
Reuniões de pais, reuniões pedagógicas e administrativas. Cursos de capacitação, reuniões do conselho de escola e APPF.
  
- Pedagogo 13:  
Sim, nas assembleias, reuniões, permanências e conselho de classe.

- Pedagogo 14:

Sim, em reuniões com todos os profissionais envolvidos, em cursos ofertados pela mantenedora e nas reuniões entre escola e pais.

- Pedagogo 15:

Eu diria que não houve uma discussão ampla e necessária com toda comunidade escolar. Houve discussão, mas tímida, de forma restrita e sem grandes aberturas.

- Pedagogo 16:

Em reuniões, entrega de boletins e esclarecimentos, sempre que necessário aos pais.

12) Como está sendo a aceitação por parte dos alunos e demais membros da comunidade escolar frente a esta nova forma de organização do Ensino Fundamental?

- Pedagogo 1:

Não há o que aceitar, é de fato o “cumpra-se”.

- Pedagogo 2:

Nas escolas municipais, com bastante tranquilidade.

- Pedagogo 3:

Ainda percebemos pais com muitas dúvidas quanto a esta organização, porém, gradativamente, têm sido sanadas todas e quaisquer dúvidas.

- Pedagogo 4:

Aceitaram.

- Pedagogo 5:

No começo houve bastante confusão. Agora a situação está mais aceitável e esclarecida por parte da comunidade e os alunos, a parte mais importante deste

processo, estão mais receptiva à aprendizagem, exigindo do professor, práticas inovadoras. E isso é sinal que precisamos pesquisar muito e nos adequar às novas realidades.

- Pedagogo 6:

Dentro do possível todos aceitam da melhor forma possível.

- Pedagogo 7:

A aceitação foi muito boa, o que falta ajustar é a idade de entrada da criança na escola.

- Pedagogo 8:

Os pais gostam da possibilidade das crianças iniciarem antes. Os alunos, alguns, apresentam imaturidade.

- Pedagogo 9:

O conselho é realizado 3 vezes no ano, com os professores e pedagoga, conforme necessidade os pais participam mediante convocação.

- Pedagogo 10:

De forma tranquila no início da implantação houve certa confusão por parte dos pais com relação à nomenclatura. Fato já internalizado por eles atualmente.

- Pedagogo 11:

Boa.

- Pedagogo 12:

Boa.

- Pedagogo 13:

A aceitação é de forma positiva, pois a adaptação é gradativa. Os estudantes estão mais ambientados à rotina escolar, bem como a família.



- Pedagogo 14:

Está sendo muito boa, tendo visto os resultados já alcançados.

- Pedagogo 15:

Sem nenhuma ou muita polêmica, muitos acreditam que esta forma acrescenta um ano a mais na escolarização da criança. Alguns questionam o ingresso da criança no 1º ano, com seis anos, muito cedo e assim acreditam que pode ocorrer certa pressão sobre a mesma, não favorecendo o aprendizado.

- Pedagogo 16:

A aceitação tem sido boa.

13) Com relação à proposta do Ensino Fundamental de Nove anos, como você vê esta nova forma de organização do ensino, é viável? De que forma? O que poderia melhorar?

- Pedagogo 1:

Sim, desde que houvesse preocupação com a QUALIDADE e efetivação da proposta para além do “fazer cumprir a lei”.

- Pedagogo 2:

Já está ocorrendo há cinco anos, mais ou menos, esta prática na SME, portanto já se tornou viável.

- Pedagogo 3:

Vejo um tempo maior para o aluno aprender.

- Pedagogo 4:

Sim, é viável, pois o estímulo à alfabetização inicia já no 1º ano.

- Pedagogo 5:

Sim, é viável, pois assegura a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem. Para legibilidade e

efetividade dessa política são necessárias ações financeiras, materiais e de recursos (gestão educacional).

- Pedagogo 6:

Acho muito válida a obrigatoriedade da criança de 5/6 anos na escola, acho que deveria ter data limite durante o ano para o 1º ano.

- Pedagogo 7:

A proposta é excelente, pois ganha-se um ano a mais na escolaridade obrigatória, porém, dever-se-ia ajustar a data de entrada do aluno e não deixar que entrem todos os que completam até o final do ano letivo.

- Pedagogo 8:

A proposta é boa, mas é preciso observar a questão da infância e a aprendizagem para que ambas estejam bem contemplados na vida da criança.

- Pedagogo 9:

Qualquer proposta de ensino exige formação continua de profissionais, enriquecimento da proposta e respeito pelas diferenças dos alunos.

- Pedagogo 10:

É viável sim, na medida em que ampliamos também o processo de alfabetização, dando maior oportunidade para contemplar o processo.

- Pedagogo 11:

A entrada de alunos deveria seguir o que diz o conselho nacional de educação, entrada com 6 anos completos (corte) no início do ano letivo.

- Pedagogo 12:

É viável, necessita de mais um professor/estagiário por turma de 1º ano (o critério é 1 estagiário a cada 2 turmas), maior ênfase na capacitação dos professores.

- Pedagogo 13:

Vejo de forma positiva e acredito que é viável, pois está proposta possibilita a continuidade da aprendizagem tornando-a mais sólida.

- Pedagogo 14:

É viável da forma como está sendo feita. A única ressalva é a idade com que as crianças estão no 1º ano.

- Pedagogo 15:

É viável, desde que seja visto como possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento. O trabalho pedagógico deve assegurar o estudo das diversas expressões e áreas do conhecimento.

- Pedagogo 16:

Acredito que a proposta de EF de Nove anos é viável, porém com alguns ajustes, com relação à idade de entrada no 1º ano, pois existe o fator maturidade que influencia na aprendizagem.

14) O que poderia ser retirado, acrescentado ou modificado? E com relação às políticas adotadas para o Ensino Fundamental?

- Pedagogo 1:

O que pode ser retirado e a adequar o número de alunos por profissional. Acrescentado, é a obrigatoriedade da qualificação dos professores (ele faz cursos se quiser a PMC oferta vários durante o ano). E modificado é com relação a uma maior conscientização não só da comunidade atendida, mas dos profissionais da escola e que a escola tenha um “aparato” completo para atender o que lhe é cobrado: assistente social, psicólogo, enfermeiro, inspetores e em número suficiente.

- Pedagogo 2:

A inclusão de alunos com diversas necessidades educacionais especiais, podendo ser revista, tendo em vista a dificuldade de atender, na escola regular, determinados casos.

- Pedagogo 3:

Rever a idade de ingresso.

- Pedagogo 4:

Início do 1º ano com 6 anos.

- Pedagogo 5:

Na verdade, não estou preparada para responder a questão porque entende pouco das políticas advindas de MEC/SME e principalmente porque não temos autonomia para modificar o sistema.

- Pedagogo 6:

Acrescentado data limite de aniversário para a criança frequentar o 1º ano.

- Pedagogo 7:

Como já falei deveria ser colocado uma data limite para entrar no 1º ano, exemplo até março.

- Pedagogo 8:

A questão do número de alunos por sala. A formação do professor em diferentes níveis de mestrado/doutorado/especialização.

- Pedagogo 9:

A maior dificuldade é com relação ao AVANÇO ou RETENÇÃO discutido nas equipes de “prévia” e agora nas “multidisciplinares”.

- Pedagogo 10:

Sem resposta.

- Pedagogo 11:

Idade corte (revisto).

- Pedagogo 12:

Maior número de estagiários para atender junto com a professora, os alunos dos 1º e 2º anos (mudança dos critérios estabelecidos pela SME).

- Pedagogo 13:

A mudança da idade, 6 anos completos para ingresso no 1º ano.

- Pedagogo 14:

A maior modificação que deveria ser adotada é a data de nascimento a ser revista, pois percebemos as diferenças com as crianças com data de nascimento no começo do ano com as do final do ano.

- Pedagogo 15:

Também acredito que o ingresso aos seis anos é muito cedo, que o número de alunos nos dois primeiros anos deve ser reduzido, no máximo de 25 alunos e que, a criança tenha a possibilidade de aprender, ser inserido num ambiente alfabetizador, mas também lúdico.

- Pedagogo 16:

As políticas para o EF deveriam priorizar a valorização dos professores, em 1º lugar.

15) Como é sua relação com os demais membros da equipe pedagógica e a comunidade escolar? Há participação da comunidade na organização da escola? De que forma eles participam? O que poderia melhorar?

- Pedagogo 1:

Há relação profissional e a participação da comunidade ocorre via APMF.

- Pedagogo 2:

Em qualquer escola, a comunidade participante é restrita aos interessados e comprometidos com os filhos e a educação dos mesmos, geralmente são poucos, considerando o todo de alunos.

- Pedagogo 3:

Equipe pedagógica atuante, junto com a direção, tem conseguido uma participação mais significativa da comunidade.

- Pedagogo 4:

Sim, no conselho de escola.

- Pedagogo 5:

É uma relação de equipe, bem profissional; levando sempre em consideração a qualidade do ensino e aprendizagem; focando o aluno. Quanto à comunidade escolar me envolvo pouco. Infelizmente há pouca participação da comunidade na organização escolar e sim, em festividades, uso da biblioteca, pais de alguns que participam no Conselho de Escola, outros fazendo voluntariamente reparos, consertos aos equipamentos escolares. Estamos repensando a questão escola-comunidade para aderir ou não aos programas sugeridos pela SME.

- Pedagogo 6:

A comunidade é participativa em nossa escola, temos o programa Comunidade-Escola nos finais de semana e também uma comissão de pais no conselho de escola.

- Pedagogo 7:

A relação é aberta e dinâmica, a comunidade escolar é sempre chamada a participar da vida escolar. Alguns pais ainda são pouco participativos.

- Pedagogo 8:

A comunidade participa nas festividades, mas ainda é muito pouco a participação nas decisões, conselho de escola, APMF.

- Pedagogo 9:

Tenho ótimo relacionamento. A comunidade precisa participar mais, estarem mais presentes na vida escolar dos filhos.

- Pedagogo 10:

A equipe é integrada, participativa. Em algumas reuniões a comunidade escolar se faz presente.

- Pedagogo 11:

Ação conjunta, participação da comunidade, através do conselho de escola.

- Pedagogo 12:

Sim, nas reuniões e palestras, entrevistas agendadas pela equipe pedagógica e administrativa.

- Pedagogo 13:

É satisfatória, sim a comunidade participa dos eventos que são agendados na escola, bem como nas reuniões e assembleias onde nestas ocasiões, os pais opinam e participam da organização da escola.

- Pedagogo 14:

A relação é muito boa, a comunidade é muito participativa e presente.

- Pedagogo 15:

É uma relação pautada em respeito, conservando sempre o compromisso e seriedade. Há participação da comunidade sim em reuniões, assembleia e órgãos colegiados.

- Pedagogo 16:

Minha relação é muito boa. A comunidade participa de reuniões do conselho de escola, opinando e ajudando a organizar a escola.

16) Os profissionais que trabalham com os dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos, têm conhecimento de quais habilidades de leitura e escrita, precisam ser estimuladas? Como ocorre este planejamento metodológico e orientação pedagógica ao longo do ano letivo?

- Pedagogo 1:

Deveria saber só que, se ele não se dispõe a fazer cursos com especialista da área (gratuito e em horário de trabalho), você acredita que ele irá acatar a orientação do pedagogo no momento do planejamento?

- Pedagogo 2:

Sim, são atendidos nas permanências, participam de cursos, etc.

- Pedagogo 3:

Sim, planejamento nas permanências, discussão sobre habilidades de leitura e escrita, abrange professores de todos os alunos.

- Pedagogo 4:

Sim, os planejamentos e estudos ocorrem nas permanências durante o ano.

- Pedagogo 5:

Têm conhecimentos detalhados acerca de alfabetização e letramento através de leitura, discussão, estudo de diferentes autores; bem como de referenciais teóricos documentados pelo MEC e pela SME que são utilizados com frequência para planejamento, metodologia e critérios de avaliação.

- Pedagogo 6:

A professora planeja semanalmente com a pedagoga, a professora planeja e a SME promove cursos e assessoramentos.

- Pedagogo 7:

Como já falei, o planejamento é norteado pelas diretrizes curriculares e critérios de avaliação da Prefeitura.

- Pedagogo 8:

A leitura e escrita estão presentes no planejamento o ano todo, baseados nas diretrizes da mantenedora.

- Pedagogo 9:



Nossos profissionais recebem formação continuada, recebemos constantes acompanhamentos. E sempre que necessitamos podemos alterar nossos planejamentos.

- Pedagogo 10:

Os profissionais têm conhecimentos sobre as habilidades de leitura e escrita a serem estimuladas, trabalhadas através de materiais da SME que são as diretrizes curriculares, cadernos pedagógicos e critérios de avaliação.

- Pedagogo 11:

Com certeza, existe muito incentivo na leitura e com aula de literatura e empréstimo de livros.

- Pedagogo 12:

Sim, o planejamento dos conteúdos é mensal. A alimentação é semanal, na hora-permanência (1 dia da semana), juntamente com o pedagogo.

- Pedagogo 13:

Sim, o planejamento é orientado com o apoio dos cadernos pedagógicos da SME, das diretrizes curriculares, PCNs, entre outros documentos e assessoramentos na SME no dia de permanência.

- Pedagogo 14:

Sim, os profissionais participam constantemente de cursos sobre o assunto, o planejamento é realizado de forma conjunta.

- Pedagogo 15:

Através de leituras, estudos, planejamentos e orientações pedagógicas. Os professores podem não ter total conhecimento das habilidades de leitura e escrita que devem ser estimuladas, mas estão em busca de constante deste conhecimento.

- Pedagogo 16:

O planejamento é pautado nos critérios de avaliação, cadernos pedagógicos, diretrizes curriculares, documentos da SME.

17) Há na Rede Municipal de Ensino um Programa e/ou cursos de formação permanente para os professores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos? Como, quando e onde ocorre esta formação permanente?

- Pedagogo 1:

Se o professor QUISE ele pode se inscrever, nos mais variados cursos que pode frequentar em horário de serviço e gratuitamente.

- Pedagogo 2:

Sim, no decorrer do ano letivo.

- Pedagogo 3:

São ofertados cursos, assessoramentos de acordo com a necessidade das escolas e pedidos das EPAS.

- Pedagogo 4:

Sim, item anterior.

- Pedagogo 5:

As professoras, além de assessoramentos do NRE, têm a oportunidade de se inscrever em cursos ofertados pela SME, via portal; aperfeiçoando-se em dias de sua “permanência”.

- Pedagogo 6:

Existem diversos cursos ofertados aos professores em seu horário de trabalho e assessoramentos.

- Pedagogo 7:

A PMC sempre oferta cursos de aperfeiçoamento.

- Pedagogo 8:

A rede oferece semestralmente assessoramentos em língua portuguesa e matemática e todos os professores são incentivados a fazer.

- Pedagogo 9:

Sim, mas semanas pedagógicas, nos cursos disponíveis no portal, em palestras na unidade, etc.

- Pedagogo 10:

Sim, durante as permanências com os professores.

- Pedagogo 11:

Constantemente, durante o ano letivo.

- Pedagogo 12:

Sim, pela SME e NRE (organização), ofertados aos profissionais do magistério (inscrição online), no centro de capacitação da SME.

- Pedagogo 13:

Sim, a semana pedagógica com carga horária de 20 horas e cursos que são ofertados ao longo do ano letivo com diversos temas onde o professor escolhe o curso de seu interesse.

- Pedagogo 14:

Frequentemente a mantenedora oferece curso e assessoramento aos professores. Ocorrem nos dias de permanência e a noite.

- Pedagogo 15:

Há esta formação para todos, através de cursos durante o ano letivo, em centros de capacitação e durante os dias destinados para tal fim. Há também anualmente a semana de estudos pedagógicos.

- Pedagogo 16:

Sim, cursos de alfabetização e matemática baseados em práticas efetivas em sala de aula. Os cursos são realizados em módulos, geralmente de 20 a 40 horas, em sede própria da SME. Existem também cursos à distância.

18) Quando algum professor dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos tem alguma dificuldade quanto à elaboração do currículo do planejamento e/ou atividades, ele tem apoio? De que forma ocorre?

- Pedagogo 1:

Apoio ele tem sim, durante as permanências, mas ele dificilmente solicita ao pedagogo.

- Pedagogo 2:

Sim, da equipe pedagógica, nas permanências.

- Pedagogo 3:

Sim, no planejamento, digo, na permanência com acompanhamento do pedagogo.

- Pedagogo 4:

Sim, com planejamentos, cursos e assessoramentos.

- Pedagogo 5:

Sem dúvidas. A equipe pedagógica além de promover permanências concentradas para atendimento ao planejamento, a estudos, está sempre disponível para apoiar, para sugerir, para retirar dúvidas.

- Pedagogo 6:

Total apoio da equipe pedagógica da escola e quando necessário da equipe do NRE.

- Pedagogo 7:

No interior da escola com o setor pedagógico e podemos pedir auxílio do NRE.

- Pedagogo 8:

Nas horas-atividades o professor e pedagogo conversam sobre planejamento e as atividades necessárias para ajudar na aprendizagem das crianças.

- Pedagogo 9:

Sim, do pedagogo da unidade, do pedagogo do ensino fundamental do núcleo regional e da SME.

- Pedagogo 10:

Sim, da equipe pedagógica da escola, do núcleo regional e da SME.

- Pedagogo 11:

Nas permanências com orientação das pedagogas.

- Pedagogo 12:

Sim, suporte teórico prático da pedagoga da escola, pedagogos e alfabetizadores do NRE e SME.

- Pedagogo 13:

Sim, é orientado pelo setor pedagógico, na troca de experiências na permanência, assessoramentos na SME.

- Pedagogo 14:

Sim, ocorrem nas permanências onde o planejamento é realizado e reformulado.

- Pedagogo 15:

Existem as diretrizes curriculares, os critérios de avaliação de aprendizagem que servem de apoio para este planejamento e há os pedagogos que o auxilia e acompanha os planejamentos dos professores.

- Pedagogo 16:

Sim, é papel do setor pedagógico suprir essa necessidade. Também são ofertados assessoramentos por parte da equipe do ensino fundamental da SME.

19) A escola promove reuniões periódicas com os pais dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos, para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos? Como elas acontecem?

- Pedagogo 1:

Não é periódica, apenas a escola dá o retorno trimestralmente através da “entrega” de boletim escolar.

- Pedagogo 2:

Sim, bimestralmente, com o regente e acompanhando da equipe pedagógica.

- Pedagogo 3:

As reuniões ocorrem no período de entrega dos boletins.

- Pedagogo 4:

Sim, mostrando material produzido pelos alunos, sua evolução ou não.

- Pedagogo 5:

Para ser sincera há reuniões, mas não periódicas. Acontecem 1 de caráter inicial para conhecer o professor, a metodologia de trabalho e as regras escolares; três para entrega de boletins e convocatória extraordinária quando necessário.

- Pedagogo 6:

Sim, reunião com o grande grupo e em casos específicos, individualmente.

- Pedagogo 7:

Sim, existem reuniões coletivas e individuais, quando os pais são chamados ao setor pedagógico.

- Pedagogo 8:

Além das reuniões de pais bimestrais, eles são chamados pra conversarmos sobre as dificuldades específicas e encaminhamentos. Sempre repassamos como a criança está e pedimos ajuda em casa.

- Pedagogo 9:

Sim, nas entregas de pareceres. Os pais podem agendar visitas à escola também.

- Pedagogo 10:

Sim, trimestralmente e em qualquer período que se faça necessário.

- Pedagogo 11:

Os pais estão constantemente participando do processo de ensino-aprendizagem também através do conselho de escola.

- Pedagogo 12:

Sim, duas reuniões por semestre.

- Pedagogo 13:

Sim, ocorre trimestralmente.

- Pedagogo 14:

Sim, ocorrem nas reuniões pré-estabelecidas em calendário e como retorno nas avaliações realizadas pela mantenedora.

- Pedagogo 15:

Há reuniões periódicas, onde os pais tomam conhecimento de forma mais detalhada e mais clara de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e dos resultados de forma mais efetiva.

- Pedagogo 16:

Sim, ocorrem bimestralmente na entrega de boletins e sempre que necessário.

20) Como os pais participam do processo de aprendizagem dos alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos? Ou como poderiam contribuir para que este processo seja mais eficaz?

- Pedagogo 1:

São poucos os pais que demonstram preocupação com a aprendizagem dos filhos, aliás, num universo de 210 crianças aproximadamente (todas as turmas da tarde), atendi 3 pais solicitando conteúdo para poder acompanhar.

- Pedagogo 2:

Vão à escola, questionam alguns encaminhamentos, pois os alunos de 1º ano vieram de CMEIS, onde as atividades são diferenciadas. Mas com o tempo, compreendem a diferença dos trabalhos.

- Pedagogo 3:

Acompanhando o aluno nas tarefas, conversando com a professora/pedagoga sobre o desempenho escolar do mesmo. A participação em todo o processo é fundamental.

- Pedagogo 4:

Com seu maior compromisso com a escola e aluno.

- Pedagogo 5:

Através de reuniões, de entrevistas com pedagoga, via agenda escolar, portfólios enviados para casa, lições de casa.

- Pedagogo 6:

A maioria dos pais participa ativamente, nesta fase todo estímulo é muito importante.

- Pedagogo 7:

Através de reuniões coletivas e individuais e individuais, lições de casa.



- Pedagogo 8:

A escola tem um plano de apoio para ajudar os alunos. Mas o acompanhamento em casa é muito importante. O incentivo nas atividades em casa para a alfabetização é fundamental.

- Pedagogo 9:

Poderiam acompanhar mais os filhos em casa com as lições.

- Pedagogo 10:

Em conversas individuais ou em reuniões.

- Pedagogo 11:

Reuniões, os pais já participam de forma eficaz, porém, acho que faltam hábitos de estudo em casa.

- Pedagogo 12:

Atendem aos encaminhamentos da escola, auxiliam nas tarefas escolares, participam de reuniões de pais e entrevistas com a pedagoga.

- Pedagogo 13:

No acompanhamento das atividades escolares, oferecendo apoio sempre que necessário.

- Pedagogo 14:

Os pais participam através do acompanhamento de seus filhos na parte acadêmica e nas sugestões oferecidas à escola.

- Pedagogo 15:

Quando acompanham regularmente os seus filhos na realização das tarefas de casa, comparecem à escola, possibilitam, ou melhor, adotam medidas em casa que favorecem o desenvolvimento de hábitos de estudos e atendem às solicitações da escola.

- Pedagogo 16:

Existe uma comunicação contínua entre escola e pais e, esses participam de reuniões periódicas a respeito do rendimento de seus filhos. A família pode contribuir incentivando hábitos de estudo e leitura.