

RUTE IVETE PERCICOTE

A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO  
- ANÁLISE DE UMA NOVA PROPOSTA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em "Administração e Planejamento da Educação Pública no Brasil", da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

CURITIBA

1991

*Professora Orientadora:*

*Yvelise F. de Souza Arco-Verde*

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, pelo incentivo que me deram no decorrer de toda a minha vida estudantil.

À professora Yvelise F. de Souza Arco-Verde, orientadora deste trabalho, pela colaboração na busca de um crescimento.

À Secretaria Municipal de Educação, que colocou à disposição os arquivos da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional para a realização de pesquisa.

A meus alunos que, mediante suas ações, despertaram a necessidade de repensar minha prática.

## S U M Á R I O

<u>INTRODUÇÃO</u> .....	1
<u>CAPÍTULO I</u> - A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO .....	6
<u>CAPÍTULO II</u> - A ESCOLA BRASILEIRA E A ALFABETIZAÇÃO .....	18
<u>CAPÍTULO III</u> - APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL NA REDE MUNI- CIPAL DE ENSINO - PERÍODO 1980-88 - UMA PER- CEPÇÃO PARTICULAR .....	51
<u>CAPÍTULO IV</u> - A REPERCUSSÃO NAS ESCOLAS .....	67
<u>CONCLUSÃO</u> .....	78
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....	83

## INTRODUÇÃO

A alfabetização como fator relevante para a permanência do aluno na escola e as deficiências sentidas no processo em que a mesma se realiza nas salas de aula foi o que, em especial, impulsionou a realização deste trabalho.

A princípio pensou-se em um estudo sobre a implantação de uma nova proposta para alfabetização contida no Currículo Básico: uma contribuição para a Escola Pública, em Curitiba. Porém, sentiu-se a necessidade de primeiramente contextualizar a problemática da alfabetização e da formação do professor alfabetizador para que tenha uma prática que dê conta da realidade que se coloca e não espere, ilusoriamente, vir a trabalhar com as crianças conhecidas mediante manuais de Didática e Psicologia.

Conforme afirma Mirian GRISPUN: "o problema - alfabetização - é de tão grande significado para qualquer área que o mesmo extrapola os limites do ensino e da educação para se configurar como um problema social, político e econômico".<sup>1</sup>

A alfabetização não é um momento estanque do processo de escolarização e foi considerando esse fato que uma segunda etapa do trabalho vai discorrer sobre a escola brasileira e a alfabetização que ao longo da História assume função diferenciada de acordo com o contexto político-econômico-social.

Considerando a prática dentro de salas de aula da rede municipal de ensino desde os fins da década de 70 e mediante levantamento de dados junto aos arquivos da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional da Prefeitura de Curitiba a terceira etapa do trabalho procura analisar o processo de discussões que conduziram a elaboração da nova proposta de alfabetização encaminhada às escolas no final do ano de 1988.

Compreende-se que a alfabetização deve possibilitar ao indivíduo uma relação dialógica com o mundo concreto, por isso neste trabalho a presente preocupação com a formação do profissional entendida como um processo contínuo, permanente, que não se dá apenas nas escolas de formação para o magistério ou nos cursos de licenciatura.

A perspectiva da presente análise não foi submetido ao rigor metodológico do trato estritamente científico. Este trabalho pretende o relato da interpretação sentida durante o processo de discussões prévias à implantação de uma proposta, mediada pelas teorias e posicionamentos didático-pedagógicos que foram relacionados à questão da alfabetização durante estudos realizados pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que decidiram por um aprofundamento do tema em pauta.

No desenrolar de cursos, assessoramentos, seminários e espaços para discussão proporcionados pela S.M.E. descortinou-se a possibilidade de uma prática renovada na alfabetização sem que houvesse desintegração do trabalho do professor até então. A reestruturação para um trabalho melhor e renovado teve como suporte uma reflexão sobre a teoria que norteia a prática e sobre a função do professor dentro da sociedade no momento histórico que se faz presente.

Neste estudo deixa-se claro, portanto, o posicionamento pessoal de uma professora - a autora - que vivenciou esse processo num 1º momento apresentando reação de temerosidade e questionamento sobre a abertura para mudanças.

Neste sentido, lembra SOARES "convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não sô eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles".<sup>2</sup>

Num segundo momento, nascente do diálogo aberto, franco e reflexivo sobre a realidade da escola, seus conteúdos, sua metodologia e seus resultados <sup>vai</sup> surgir a necessidade de sair de um estágio de expectativa e começar de algum modo uma nova caminhada.

Em uma etapa posterior vem a certeza de que uma nova prática, que melhor atende às necessidades da classe atendida pela escola pública, não deve ser entendida como modelo pré-fixado e acabado. A prática escolar deve estar aberta a uma busca contínua que considere o movimento da sociedade e a realidade histórica em evolução, direcionada a abertura de perspectivas que viabilizem uma práxis pedagógica que atenda aos interesses reais das camadas populares.

Segundo RONCA:

A práxis verdadeira, que consiste num processo de libertação e numa busca de transformação do mundo, exigirá do professor que ele, através da consciência, tome distância da cotidianidade em que geralmente se acha imerso e permita a emersão da realidade e o seu conseqüente desvelamento. O desvelamento possibilitará ao professor a percepção dos mitos e ilusões que o cercam.<sup>3</sup>

Para que o professor venha a superar essa prática tradicional de manuais e cartilhas onde a forma assume relevância

sobre o significado há que assumir uma postura de busca e reflexão contínuas sempre presentes no seu trabalho, não visando apenas novas técnicas e instrumentos mas sim criando respostas a partir de um conhecimento e relacionamento aprofundados da realidade em que atua. Só assim haverá o resgate da competência técnica e política que foi retirada da educação.

*"... e se muito vale o já feito, mais vale o que será. E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir".*

Milton Nascimento



### NOTAS DE REFERÊNCIA

GRISPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. A formação do alfabetizador. In: SEMINÁRIO SOBRE MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU, 1983. Anais. Curitiba : FUNDEPAR - Departamento de Pesquisa e Planejamento, 1983. p. 465.

SOARES, Magda. Metamemória-Memórias-Travessia de uma educadora. São Paulo : Cortez, 1991. p. 16.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. Cadernos CEDES, n. 8, p. 5-10, 1983.

## CAPÍTULO I

### A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

*Alfabetização*

O domínio da linguagem escrita pela sociedade sempre representou grande avanço para a sua própria preservação.

A escrita nasce pictográfica, passando a ideográfica e desta a escrita alfabética. O domínio da escrita alfabética, usada pela sociedade é de fundamental importância para que haja não só uma "atualização histórica" por parte dos indivíduos mas também para que possa vir a desencadear "avanços revolucionários na linha de aceleração evolutiva".

Se a escrita representa um sistema produzido culturalmente ao longo da história das sociedades é como tal que deve ser transmitida aos alfabetizando. A construção deste sistema se deu gradativamente e mediante desafios colocados ao homem para efetuar seus registros, sua história.

O homem, no decorrer dos tempos, passou por diferentes etapas até chegar ao atual sistema escrito e a criança também vai percorrer esse caminho para vir a formar as estruturas fundamentais para sua alfabetização.

Mary KATO conclui que:

h

O caminho que o homem percorreu em sua história para descobrir a escrita reflete-se de forma impressionante nas concepções da criança ao adquirir a escrita.

3,50

Nesse sentido, a criança parece estar "bioprogramada" para percorrer em sua vida o mesmo caminho percorrido pelos seus ancestrais através dos tempos, sendo a existência das etapas desse percurso dependente também de estímulos ambientais.<sup>1</sup>

A aprendizagem da leitura e da escrita pela criança não deve ser considerada como simples código a ser decodificado e memorizado, como um objeto em si mesmo. Esse procedimento foi e vem sendo questionado atualmente por muitos profissionais que não conseguiram e ainda estão encontrando dificuldade em compreender a concepção de escrita da criança.

Repensar a questão da alfabetização não representa apenas a montagem de novos programas, novas técnicas e novos métodos.

A questão presente é mais ampla: se faz necessário um repensar sobre as relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto em estudo.

Se assim for encarado o problema pode-se compreender melhor os altos índices de repetência e evasão escolar que se encontram na maioria das escolas nas primeiras séries e, em consequência a própria participação do cidadão na sociedade.

Outro elemento passível de questionamento é a formação dos profissionais de educação. Para que venha ocorrer uma mudança com relação a esta questão deve-se começar a acreditar que a escola é importante e que a profissão do professor tem um papel a desempenhar dentro da sociedade, papel este que não aparece claramente num projeto burguês de alfabetização.

GADOTTI no I Encontro Nacional de Educação em Minas Gerais já no ano de 80 colocou que:

3,50

uma outra educação deve partir da reeducação dos próprios educadores. Reeducação

essa que se dá com a participação de todos os níveis e principalmente nas nossas entidades de classe, nos centros de estudo e reflexão, nas nossas casas. Dentro de nossas escolas, queiramos ou não, seremos cúmplices. Ou cúmplice do sistema tecnocrático, que tenta dividir os professores, que tenta por todos os meios, desorganizar as escolas (através de remanejamento no meio do semestre, prejudicando principalmente os alunos), que tenta ocupar o tempo do professor correndo de escola em escola, comento sanduíches na condição, entre uma escola e outra, etc.<sup>2</sup>

Deve-se reconhecer que a problemática que surge em decorrência da má formação do professor, aliada a baixos salários e poucas condições de trabalho compromete a educação como um todo e mais gravemente no que concerne a alfabetização.

Muitos foram e são os cursos de licenciatura que esvaziaram a formação profissional, sob a farsa da inovação, capacitaram professores a reproduzir em sala de aula os conteúdos veiculados pelos livros didáticos. O professor tornou-se um elemento acrítico, desconhecedor de sua função dentro da sociedade e o que o compromete mais ainda é o fato de ter-lhe sido retirado o conteúdo que, até o início da década de 60 mesmo adquiria nas escolas onde se formava.

O que ocorre nas escolas de formação vem refletir nitidamente nas classes de alfabetização. O professor, quando muito, sai das turmas de magistério com o domínio superficial de algum "método" de alfabetização e muito pouca bagagem teórica e, subjacente a este pouco conteúdo, dificilmente encontram-se profissionais com competência política.

Faz-se real então, a afirmação de ARAGÃO e CARMO quando, ao exprimirem-se sobre a formação do profissional assim o fazem:

350.

Na realidade, ao invés de procurar formar o indivíduo de forma a dotá-lo de competência técnica e consciência política, observa-se que a ação pedagógica transita tendenciosamente neste "eixo", manifestando-se, na melhor das hipóteses, centrada em um dos polos extremos. Assim sendo, num extremo, o professor quando recebe ensinamentos tendo em vista conhecer, saber fazer, instrumentalizar-se para agir, em outras palavras ter competência técnica, não é orientado nem preparado para manifestar-se em termos de consciência política. No outro extremo, o professor que aprende apenas a "falar sobre educação", de seus problemas, de suas contradições, manifestando aparente consciência política na crítica, não consegue se expor propondo novos caminhos, não possui meios para intervir na realidade, ou seja, competência técnica.<sup>3</sup>

A separação entre competência teórica e competência política, que deve ser indivisível, dificulta ao professor de primeira a quarta série seu trabalho com as crianças das classes populares.

☒ Parece que chega a existir uma separação clara entre trabalho intelectual e o trabalho manual, ficando o professor dentro da segunda classificação pois apenas reproduzia e talvez reproduza ainda velhos manuais de métodos ou de cartilhas, não se dando ao trabalho de repensar sua prática.

Repassar o domínio da escrita sem questionar questões subjacentes a mesma e também ao aluno conduz o professor ao repasse de exercícios tradicionais repetitivos, monótonos e extremamente desestimulantes ao aluno.

O sujeito (aluno) envolvido no processo, para este professor, é considerado uma "tábula rasa" que nada pensa sobre a escrita e nunca teve contato com a mesma.

O professor, ou até mesmo o supervisor da escola, podem prever o desenvolvimento do processo. Ao aluno caberá unica-

mente o trabalho braçal de realização das atividades propostas que o conduzam à decodificação dos símbolos e não a sua compreensão e função do contexto social.

O profissional que teve sua formação voltada apenas à formação de uma competência política apurada sabe criticar, reclamar, reivindicar melhores condições de trabalho porém, ao chegar em sala de aula, na maioria das vezes, sua prática é nula, principalmente nas séries iniciais, onde lhe falta competência técnica para agir. Este profissional sabe dizer que não está certo porém não consegue propor solução e acaba se tornando desacreditado pelos alunos e colegas.

Para que se possa mudar a prática alfabetizadora, precisa-se reformular, antes de mais nada, os currículos e a prática das escolas de formação para o magistério e os cursos de licenciatura nas universidades que muito têm contribuído para a alienação do profissional de educação pois a escola e a vida, para esses, são mundos diferentes que em quase nada se aproximam e em muito se distanciam.

A propósito da alienação, MOTTA conclui que: "... as pessoas não falam em seu nome, não têm domínio do seu próprio destino, não são incluídos no processo de decisão, mas são falados pelos dirigentes".<sup>4</sup>

Esta prática, na maioria das vezes alienante e alienada, que ocorre com relação a alfabetização, em última instância é reflexo do autoritarismo que existe, numa maior amplitude, em outros níveis da sociedade.

Para o resgate de uma prática democrática o professor deverá, compreender o que o autoritarismo traz aos indivíduos e à sociedade, pois acaba anestesiando a capacidade crítico-

-criadora dos indivíduos, reduzindo-os a meros objetos a serviço do poder.

Conforme já foi dito anteriormente, [no que tange a alfabetização faz-se necessário um repensar nas relações que se estabelecem entre a escrita (objeto) e o alfabetizando (sujeito).

Entende-se que a alfabetização não se restringe apenas à primeira série, mas é um processo que se inicia antes do ingresso da criança na escola e que só se completará nos seus vários anos de escolarização e terá continuidade fora da escola, durante a vida.

Lendo FERREIRO encontra-se, com relação a alfabetização "que o fato de que a criança não saiba ler, não é obstáculo para que tenha idéias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita o ato da leitura".<sup>5</sup>

Potanto, as crianças, mesmo antes de sentarem-se nos bancos escolares, já estão construindo o seu processo de alfabetização.

Esta questão não deve ser a única a ser considerada, há outros fatores que comprometem esse processo. A aprendizagem da escrita deve conduzir a criança a gostar de ler, interessar-se pelo conteúdo da leitura que revela aspectos importantes do mundo e através dela os horizontes de conhecimento vão se ampliando.

Concebe-se aqui a leitura não como um processo de decifração mecânica de um código, mas uma leitura compreensiva que gere entendimento significativo do texto.

Nos últimos anos, conforme constante neste trabalho, os professores foram adestrados pelas cartilhas e métodos a con-

duzirem seus alunos à aquisição de automatismos de reconhecimento e produção, deixando para segundo plano o trabalho com as dimensões significativas da escrita.

FERREIRO diz que:

31 50  
A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras... A diferença essencial é a seguinte: no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão pré-determinados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação nem os elementos, nem as relações estão pré-determinados.<sup>6</sup>

~~E importante a consideração desse fato citado:~~ E as crianças deverão construir o seu código escrito, estabelecer relações com ele, perceber sua função. As crianças deverão ser oportunizadas situações escritas as mais diversificadas possíveis para que possa estabelecer comparações e considerações sobre o simbolismo com o qual está trabalhando.

Não se quer aqui eximir o professor de responsabilidade antes, durante e depois do processo de alfabetização via escola pois não basta apenas colocar a criança em meio a materiais escritos e esperar que ela sozinha se alfabetize. Mediante a percepção da função da escrita, nas relações estabelecidas fora e em sala de aula, entre a escrita e o alfabetizando deve estar presente a compreensão de que existe um código universal, historicamente construído e de que ele - alfabetizando - como parte desta história, portanto portador de condições que podem modificá-la, deverá dominá-lo e fazer uso dele para sua produção própria de conhecimento.



Os professores devem perceber que a apreensão desse código universal não acontece em um ano. Esse processo de domínio da linguagem escrita, tal como ocorre em muitas práticas, cumpre o ritual de reprodução do autoritarismo, desconsiderando o que o aluno traz e considerando apenas o que o professor toma como certo, acabando por levar o aluno a desaprender a linguagem oral que já adquiriu.

RODRIGUES afirma que:

31 > a educação escolar, longe de servir à equalização de oportunidades ou de democratização de competências para a vida social e política, é confinada ao estrito círculo de interesses dos grupos que controlam a totalidade da vida social, transformando-a em poderoso instrumento de diferenciação e de legitimação das diferenças.<sup>7</sup>

Esses interesses do grupo dominante manifestam-se ao aluno mediante por exemplo, a não aceitação, por parte da escola, da sua variante dialetal que é tolhida logo em sua entrada. Ora, se a linguagem falada pelo educando não é a falada pela classe dominante, conseqüentemente não será escrita e, portanto, tudo o que ele viu até então passa a não ter sentido e ele introjeta que não é capaz de aprender e acaba evadindo-se da escola ou concordando em refazer toda uma série de mecanismos que para ele não vão assumir sentido algum.

Ao professor caberá romper esta barreira de que o aluno de classe popular é ignorante, que é incapaz de se alfabetizar. Ele, professor, como trabalhador da educação deve questionar até que ponto o fracasso não é algo produzido apenas para manter os alunos das classes trabalhadoras distantes do saber elaborado não podendo, assim, fazer uso do mesmo para

melhor interpretar a realidade em que vive e poder agir sobre ela na busca de mudanças que venham beneficiá-lo.

Segundo RODRIGUES, "recuperando a sua competência, re-  
vendo sua metodologia e seu papel dentro do sistema, o profes-  
sor comprometido poderá efetivar uma transformação dando ao  
aluno um instrumento sólido que o ajude a aprender a sua reali-  
dade, entendê-la e explicitá-la".<sup>8</sup>

Faz-se necessário, portanto, uma crítica a educação obje-  
tivando não apenas apontar falhas mas sim para que se possa  
vir a construir a escola necessária a partir da escola concre-  
ta. No que concerne a alfabetização, isso também é relevante.

A escola deve ter íntima relação com a realidade concre-  
ta das camadas populares. É mediante a aquisição do conheci-  
mento científico e filosófico que o educando terá condições  
de compreender a realidade e modificá-la se assim lhe convir.  
Essa socialização do conhecimento se dá, num primeiro momento,  
mediante a alfabetização. A escola deve, então ensiná-lo a  
"ler", ler no sentido de compreender o mundo, ler o conteúdo e  
o objetivo proposto por um jogo de palavras e não simplesmen-  
te decodificar símbolos. Portanto, a educação tornará claro o  
que é abstrato para o aluno.

Esta leitura é que lhe propiciará um caminho para atuar  
na sociedade, modificando o seu papel de expectador e produto  
pronto para cumprir as grandes metas do capitalismo.

Dominando o conteúdo da linguagem escrita o cidadão cer-  
tamente ficará melhor instrumentalizado para o mundo de hoje,  
de modo que possa entender a complexidade das relações econô-  
micas e culturais e perceber como isso o atinge no cotidiano.  
De nada adianta saber, por exemplo, decodificar que a inflação

no país é alta se o indivíduo não compreende como este fato atinge o seu salário e o seu poder aquisitivo.

Percebe-se, então, que para possibilitar este tipo de leitura de mundo, o processo de alfabetização será decisivo na vida do cidadão e repensar a prática alfabetizadora não implica apenas em abandonar as técnicas tradicionais, considerando que o aluno se alfabetiza sozinho ou adotando métodos mais novos sem a devida crítica.

Para que o alfabetizador possa vir a tornar-se um educador libertador Paulo FREIRE assim exprime seu pensamento:

... o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O posto de manipulação não é laissez-faire, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de "faça isso" ou "faça aquilo", mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade da existência do objeto.<sup>9</sup>

Refletindo sobre a afirmação acima, tornam-se presentes algumas indagações: será que a pedagogia adotada no trabalho junto às classes populares está sendo a que eles precisam e entendem? Será que "Ivo viu a uva" é a melhor frase para se alfabetizar um menino de periferia? Será que esses protótipos não fazem com que a criança deixe de perceber importância na linguagem escrita? Afinal, até que ponto estas frases ou "textos" cartilhescos lhe são interessantes?

Ingênuo, porém, seria afirmar que o aluno das classes populares desconhece totalmente outras realidades que não a

sua, pois, em sua maioria, tem acesso a televisão, placas com letreiros, rótulos, jornais, etc e, portanto, já tiveram contato com a escrita em situação de sua vida real, cotidiana. Muitas vezes, em bem pouco tempo de sua vida escolar, o aluno poderá concluir, como Heitor, sujeito de pesquisa de Emília Ferreiro, em citação de Cláudia LEMOS que, quando lhe foi perguntado sobre para que serviam as letras, não teve dúvidas em responder:

"Não servem para nada. Só para ir a escola, pra ler".<sup>10</sup>

## NOTAS DE REFERÊNCIA

<sup>1</sup>KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1987. p. 8.

<sup>2</sup>GADOTTI, Moacir. Educação para quê e para quem? (A favor de quem, contra quem?) - ou por um novo projeto de educação. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 8, p. 16, 1983.

<sup>3</sup>CARMO, Apolônio Abadio do. ; ARAGÃO, Rosália de. Aspectos críticos de uma formação acrítica. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 8, p. 36, 1983.

<sup>4</sup>MOTTA, Fernando C. Prestes. O que é burocracia. São Paulo : Brasiliense, 1981. p. 73.

<sup>5</sup>FERREIRO, Emília. ; TEBEROSKI, Ana. Psicoqênese da língua escrita. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.

<sup>6</sup>FERREIRO, Emília. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1985.

<sup>7</sup>RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo : Cortez, 1976. p. 76.

<sup>8</sup>RODRIGUES, p. 81.

<sup>9</sup>FREIRE, Paulo ; SHOR, Ira. Medo e ousadia - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. p. 203.

<sup>10</sup>LEMONS, Cláudia T.G. de. Teorias da diferença e teorias do deficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 20, p. 88, 1985.

## CAPÍTULO II

### A ESCOLA BRASILEIRA E A ALFABETIZAÇÃO

Um breve histórico da educação brasileira a partir do início da colonização até a década de 1980 faz-se necessário para a compreensão da própria evolução da política educacional posta e realizada no processo de alfabetização e formação dos alfabetizadores.

Pode-se situar o início da escola brasileira em 29 de março de 1549, quando chega ao Brasil o Padre Manoel de Nóbrega, chefiando a primeira missão jesuítica ao nosso país. Com ele vieram alguns jesuítas e um estudante.

No dia 10 de abril do referido ano, Nóbrega escreve ao seu superior Simon Rodrigues dizendo que há uma escola de ler, escrever e contar, localizada em Salvador, cujo primeiro professor é Vicente Rijo, o estudante que acompanhava a missão.<sup>1</sup>

Percebe-se então que a escola nascida no Brasil teve sua origem no continente europeu pois estes jesuítas vieram ao Brasil a mando do Papa Paulo III, atendendo a um pedido de D. João II que estava preocupado com suas colônias que se estendiam pelo mundo todo. Como rei cristão, sentia obrigação de levar o conhecimento de Cristo aos seus súditos. O propósito explícito dos jesuítas era a alfabetização e evangelização dos silvícolas.

Pode-se verificar que a escola no Brasil vai surgir para atender mais à consciência e aos interesses do rei do que aos habitantes da terra pois estava vinculada à política colonizadora dos portugueses.

Os jesuítas que para cá vieram tiveram sua formação na Universidade de Paris, tipicamente medieval, com bases clássicas religiosas, com filosofia renascentista-humanista baseada na cultura greco-latina de onde retiravam toda a ciência e a filosofia. Era o modelo literário, com uma educação estética e elitista que a Europa conhecia e que o Brasil adotou para o início de sua alfabetização em Língua Portuguesa.

Após a primeira escola em Salvador, outras seis surgiram ainda no ano de 1549 em Ilhéus, Pernambuco, São Vicente, enfim, em distâncias enormes.<sup>2</sup>

A partir do momento em que o jesuíta tenta impor sua cultura literária, retórica, descompromissada, primeiramente às crianças que depois a repassariam aos adultos em suas aldeias, ele servia a corte pois era ensinado simplesmente o discurso e não a crítica.

O contexto social vivido na época impôs alternativas: o objetivo principal era a evangelização porém, para resolver seus problemas os jesuítas recorreram a outras atividades para conseguir aqui se manter. Nóbrega começou a oferecer o ensino profissionalizante: alfaiate, sapateiro, construtor de embarcações para resolver os problemas vitais pois vinha uma mão-de-obra escassa de Portugal em seu auxílio.

Segundo Serafim LEITE, Nóbrega chegou a pensar num sistema paralelo de educação profissionalizante com intenção de construir "escolas de ofício", porém não conseguiu apoio de seus superiores na Europa. Sugeriu também a construção de uma

escola para meninas que, recebendo instrução e religião se casariam com índios também cristãos. Pediu autorização para a coroa que respondeu negativamente visto que nem em Portugal haviam escolas para meninas.<sup>3</sup>

Conforme afirma Joaquim SEVERINO:

Com a necessidade de se estabilizar no novo país o empreendimento colonizador, a política educacional logo amplia suas perspectivas, indo além da simples catequese dos indígenas, de modo a atender, com a instrução, os filhos dos colonos brancos. Na realidade, é a educação dos filhos dos colonizadores que acaba prevalecendo e para ela se voltam com os reais objetivos dos colégios dos jesuítas. O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados.<sup>4</sup>

Os jesuítas não cresceram somente no ensino mas também na política sobre os nativos e portugueses que para cá vinham. Eles mantinham contato direto com o rei, sem intermédio do governador ou ouvidor.

Sua influência foi crescendo e não demorou muito para que o índio se transformasse em alvo de cobiça dos colonizadores que viam neles corpos de trabalho, ou seja, força para gerar capital, que poderiam ser usados pelos brancos desejosos de escravizá-los.

Segundo Otaíza ROMANELLI:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida econômica e social do Brasil na época.<sup>5</sup>



A educação implantada pelos jesuítas serviu à sociedade durante o período colonial e teve continuidade com o Império, vindo aparecer ainda, marcadamente, na primeira fase da República.

O governo português não gostou dessa influência política dos jesuítas pois começou a perder o poder sobre os colonizadores. Não parou aí o fortalecimento dos jesuítas: eles cresceram também em sua economia; quando aqui chegaram não tinham casas, nem vestimentas, viram-se, então, obrigados a lutar, agir para a subsistência e a dos indígenas nos aldeamentos, partindo para a exploração da agricultura e criação do gado nas fazendas dos colégios. Mais tarde passaram a comercializar com países limítrofes ou entre si.

Isso ocorreu até por volta da metade do século XVIII quando assume o trono português D. José I que nomeia como primeiro ministro o Marquês de Pombal que vai procurar recuperar a economia através de uma concentração do poder real e da modernização da cultura.

Conforme SEVERINO:

Levado pelo iluminismo político-filosófico, o Marquês de Pombal, em 1759, pôs fim ao monopólio educacional dos jesuítas, que foram expulsos da Colônia. Mas isto não provocou uma ruptura com a tradição, no campo educacional. O que se contestava era o excesso de poder econômico assumido pela Ordem e o fato de ela colocar seus interesses, na formação dos estudantes, na frente dos interesses do país. Por outro lado, alterações são feitas na organização do ensino e no seu conteúdo, que passa a incluir informações científicas. Surge, assim, o ensino público propriamente dito.<sup>6</sup>

A influência dos jesuítas nas "casas grandes" firmou mais ainda sua importância na colônia.

A posse dos bens culturais importados da Europa, pela classe dominante, estava atrelada à obra jesuítica da Companhia de Jesus; os jesuítas formavam a elite intelectual tradicional que não sente necessidade, nem interesse em modernizar-se pois tinha como alicerce uma economia de base agrícola que não precisava de qualificação.

Os jesuítas não tinham como objetivo principal a alfabetização mas sim a catequização. A alfabetização era um meio pelo qual mais facilmente chegariam ao seu real interesse.

Esse processo tinha como orientação de ensino o "Ratio", cuja organização e planos de estudos tomam por base a cultura européia.

A educação transmitida pelos jesuítas seguia o modelo tradicional, procurando impor "uma rígida maneira de pensar e, conseqüentemente de interpretar a realidade".<sup>7</sup>

Haviam modelos clássicos para ser seguidos pelos alunos e também pelos docentes que não deveriam "ser amigos das novidades ou ter o espírito demasiado livre".

A alfabetização vai auxiliar na catequese facilitando assim a dominação do índio que convertido à fé cristã católica, passa a ser mais dócil e mais facilmente é explorado pelos colonizadores.

Ao assumir, Pombal encontrou Portugal com suas finanças falidas, inteiramente dependente da Inglaterra. Considerando a afirmativa de Francis Bacon "Saber é Poder", Pombal passou a perseguir o progresso manifestando confiança absoluta nos poderes da razão e da experiência e atribuiu a situação econômico-social portuguesa à educação por eles empregada e resolveu fazer mudanças já que o ensino jesuítico não era o ideal para a época; o que importava era a ciência e a pesquisa.

Os jesuítas tinham privilégios econômicos junto aos indígenas que concordavam em ceder seu trabalho a eles e Pombal corta este poder econômico; o comércio passa a ser feito diretamente com a coroa. Em 1759 os bens dos jesuítas foram confiscados e lhes foi suspenso o direito de ensinar. Ainda no final deste ano foi decretada a expulsão dos jesuítas - em número de 700, com 17 colégios e outras escolas primárias.<sup>8</sup>

O momento histórico pombalino é caracterizado pelo pragmatismo, pela busca do útil, interessante, científico e progressista, portanto a educação jesuítica não correspondia a esta expectativa.

Como já foi dito, sua reforma de ensino pouco efeito teve sobre as colônias pois se a antiga escola não era a desejável, haveria necessidade de professores e escolas aptos para mudá-la. Para suprir as necessidades da coroa, Portugal importava professores, porém o sonho pombalino não tem como realizar-se nas colônias. Sua reforma foi praticamente nula por falta de infraestrutura para sua efetivação.

Pombal percebeu que o desenvolvimento econômico que buscava exigia rupturas com a pedagogia tradicional humanística clássica voltando-se para o desenvolvimento científico na tentativa de fazer reagir as finanças portuguesas.

No que tange a alfabetização, na Colônia, pouco se modificou. Apesar da expulsão dos jesuítas do país, sua influência permaneceu e foi perpetuada pela elite intelectual por eles formada. Se os colégios e escolas foram fechados, nas "casas grandes" ou entre os intelectuais que lideravam a sociedade, a presença do ideário jesuítico continuou forte.

É interessante ressaltar mais uma vez o fato de a educação servir ao Estado para a realização de seus objetivos econômicos.

Conforme afirma RIBEIRO: "a formação 'modernizada' da elite colonial (masculina) era uma das exigências para que ela se tornasse mais eficiente em sua função de articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa".<sup>9</sup>

Em 1808, com a vinda de D. João VI para o Brasil, a educação brasileira vai ganhar um novo incentivo pois precisavam ser criadas boas escolas para atender a necessidade da corte portuguesa.

Este fato é percebido quando lemos que a primeira escola a ser fundada pelo imperador foi a que ministrava o curso de cirurgia e obstetrícia da Bahia.

O propósito era proporcionar uma educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte.

Entre outras escolas vamos ter: escolas de belas artes, de farmácia, medicina, engenharia e escolas militares, afinal precisava-se de profissionais e não de retóricos.

Havia necessidade de médicos pois o risco de doenças era grande em função, principalmente, da falta de saneamento nas cidades que se viram rapidamente habitadas com a vida da corte portuguesa para o Brasil.

Não havia ainda suficiente número de escolas primárias pois a escolarização, para a etapa econômica em que a colônia se encontrava - agro-exportadora - não era considerada prioridade.

A escolarização básica era necessária apenas para dar acesso ao ensino secundário aos que entrariam para as universidades aqui ou em Portugal, ou seja, era uma escola elitizante, destinada a alguns privilegiados que ocupariam cargos públicos e os que representariam a elite intelectual da época.

Com a vinda de D. João VI ao Brasil foi relevante o avanço cultural da colônia com a fundação de museus e bibliotecas para se ter onde guardar os acervos trazidos pela família real e que permaneceriam no Brasil.

A fundação da Imprensa Régia, do Jardim Botânico, são também relevantes para a cultura local pois, apesar de, num primeiro momento servirem aos portugueses, foram obras que permaneceram.

Não é equívoco a afirmação que, apesar do avanço cultural alcançado com a vinda da família real para o Brasil, não houveram mudanças estruturais na sociedade que permaneceu dominada política e culturalmente.

Especificamente, na alfabetização vale ressaltar a importância do incentivo à formação, de acordo com o modelo da pedagogia tradicional, dos primeiros professores leigos em terras brasileiras.

Com a Independência se continuou importante superestruturas do exterior:

Nada de significativo ocorreu no plano da política educacional. Era precário o atendimento escolar ainda que o sistema fosse voltado quase que exclusivamente à elite. Desarticulado a nível nacional, o sistema de ensino é falho em quantidade e qualidade, continuando fundado sobre um conteúdo literário, de inspiração européia, sendo os estudos básicos desde já voltados para o ensino superior, visto como via de ascensão social.<sup>10</sup>

A citação anterior resume com clareza a situação do Brasil pós Independência, quando percebemos as escolas atendendo às elites que aqui faziam seus estudos elementares e depois iriam à Europa para terminá-los ou seriam absorvidos pelas Universidades brasileiras existentes. Estes seriam os nossos poetas, bacharéis, políticos, ministros, etc; aos outros caberia apenas o esforço para sustentar o sistema.

Na filosofia das escolas deste período há um equilíbrio entre as letras e as ciências, ou seja, há o encontro das filosofias jesuítica e pombalina.

A partir de 1834 determinou-se que o ensino do território da coroa (distrito federal) seria atendido com as verbas da coroa e ainda o ensino superior das províncias porém a manutenção do ensino primário e médio ficaria a cargo das províncias. Surgiu então a dualidade do sistema de ensino: o do território da coroa e da província; o aluno que saia do ensino secundário nem sempre tinha condição de entrar na Universidade, um nível não dava base ao outro.

A descentralização realizada no século passado não serviu adequadamente à população que se viu impotente para o ensino superior. Isso permite uma reflexão sobre o momento atual, onde a municipalização, proposta pela atual Constituição Federal, poderá acarretar uma distribuição diferencial de conhecimentos, em função da própria economia da região, o que implicará em desconexão entre os diferentes níveis de ensino.

A população mais expoliada economicamente tenderá a menor fatia do conhecimento. Há que se tomar consciência, entre os analistas da educação, a respeito da necessidade dessa integração a fim de que não se caia num repetido erro.

Em 1842 os jesuítas voltam ao Brasil e com eles outras congregações que aqui já estavam vão organizar o sistema escolar. Como a igreja, inúmeros pedagogos civis criaram escolas com o ideal de suprir as falhas do Estado, estruturando-se assim, em linhas gerais, o sistema de educação formal do país, pois D. Pedro II procurou relegar a responsabilidade do ensino para propriedades particulares, especialmente a igreja.

Com o advento da República surgiram reformas que começaram a sistematizar um sistema de ensino porém de forma descontínua, limitando-se a movimentos locais pois a fração da classe dominante que se interessou pela República era aquela que estava vinculada ao comércio externo - exportação do café - e impulsionou as alterações do novo regime de governo até o ponto em que lhe convinha, não abrindo mão de seus interesses fundamentais, ou seja, não permitindo a ascensão da classe dominada pois do atraso em que eram conservadas as massas rurais que não participavam de forma alguma da vida política dependia sua garantia no poder.

O liberalismo que fundamentou as novas leis fez com que as oligarquias políticas fossem instaladas, reduzindo a política eleitoral a uma farsa, com o poder se mantendo nas mãos que já durante o Império o detinham.

Logo no início da República surgiu um movimento para Educação de Adultos no Brasil visando consolidar o regime democrático. Era um interesse estritamente pragmático: para a manutenção do regime e do poder políticos se precisava de voto.

Divulgou-se então a crença na educação valorizando a "alfabetização" de adultos que visava, oportunamente, ensinar a escrever o nome.

A educação era entendida como atendimento às crianças e aos jovens e a alfabetização dos adultos.

Há crença na alfabetização como salvadora porque o analfabetismo era entendido como o motivo pelo qual não havia progresso. A educação passou a ser inserida no discurso da grandeza da nação: o Brasil é o maior, os problemas são grandes e o poder de solução está na alfabetização, não interessa o método, a formação mas os efeitos, os resultados (os votos). Esse projeto malogrou, ou melhor, nem chegou a existir.

Foi lenta a introdução de mudanças. Na educação, nesta fase inicial da República a ideologia católica vai sendo aos poucos abandonada por parte da política educacional do Estado que passou progressivamente ao domínio da ideologia liberal, própria da burguesia em ascensão.

ROMANELLI, referindo-se a esta fase, considera que:

O liberalismo político e econômico, que acabou por transformar-se num liberalismo educacional foi fator de relevância no aprofundamento das desigualdades sócio-econômicas e culturais das diversas regiões do país, o que, evidentemente, redundou na impossibilidade de se criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica.<sup>11</sup>

Não havia, na primeira fase da República, Ministério da Educação e sim da Instrução, Correios e Telégrafos.

Após a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial começou a se esboçar o ensino sistemático. Foram destinadas verbas federais para a abertura de escolas e nas capitais dos Estados foram criadas escolas de aprendizes artífices que se destinavam a população menos favorecida.



Segundo BRUM,

outro fator importante na evolução política do após-guerra é a tomada de consciência política das classes médias urbanas oriundas da burocracia, do comércio, das pequenas empresas e do exército. Os focos mais agitados de rebel- dia localizam-se nos quartéis e nas fa- culdades, onde agem os jovens oficiais - os tenentes - e os estudantes acadê- micos.<sup>12</sup>

Isso surgiu em função da nova realidade que se apresen- tava onde a agricultura entrava em decadência e iniciava-se o processo de industrialização pois não se conseguia mais suprir todas as necessidades do país somente através de importações visto que o capital havia diminuído na mão da classe dominan- te. Vale lembrar que estas mudanças que vão ocorrer no Brasil a partir de 1930 sofreram e foram consequência de fatores exter- nos que não estão aqui mencionados.

Aliado a essa realidade, fazia-se presente um novo per- sonagem: o imigrante europeu, acostumado a um sistema de ensi- no em sua terra e que irá, também aqui, tentar estruturá-lo.

Com relação a este período, anterior a 1930, nos diz SEVERINO

Até 1930, a educação no Brasil não havia ainda evoluído significativamente, cum- prindo suas funções ligadas apenas à sa- tisfação dos interesses oligárquicos. Lo- go, no entanto, com o desenvolvimento ur- bano-industrial e com o crescimento das camadas médias, a demanda pela educação se expande, cabendo-lhe não só atender à divisão do trabalho, mas ainda formar o cidadão para a nova sociedade que se es- perava, que se queria próspera e desenvol- vida.<sup>13</sup>

A crise do setor cafeeiro (na década de 20) conduziu à criação do setor industrial. Surgia assim a pequena burguesia

e o proletariado. Evidenciava-se a importância estratégica do sistema de ensino para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas. Houve necessidade de estender a educação para maior quantidade da população e formação de mão-de-obra no próprio país.

A Revolução de 30 pode ser considerada como a expressão concreta da transição de um Estado oligárquico agro-exportador para a fase do desenvolvimento industrial e urbano. Não bastava mais ampliar o número de escolas, era necessária também uma reforma na filosofia da educação: "mudanças nos processos educacionais com base nos princípios científicos, seria possível construir uma escola nova".<sup>14</sup>

Surge assim, a Pedagogia Escolanovista que traz grandes discussões sobre as questões pedagógicas e possibilidades de expansão de idéias educacionais calcadas na Biologia, Sociologia e Psicologia.

É grande o interesse às normas pedagógicas e à criança como um todo, por vezes deixando de lado o seu relacionamento com o contexto social.

No que concerne a alfabetização, nesse período deixada a critério dos sistemas estaduais de educação começam a aparecer trabalhos importantes principalmente no Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Conforme PELLANDA: "um exemplo disso foi o curso ministrado em Porto Alegre em 1939 pelos professores Lourenço Filho e Everardo Beckheuser sobre a alfabetização".<sup>15</sup>

O movimento escolanovista criou associações com a finalidade de promover discussões defendendo a criação de bases sólidas e princípios gerais para se ter de forma mais clara os fins e objetivos da educação.

Seus defensores objetivavam, ao invés de reformas parciais, um programa que caracterizasse uma nova política educacional que preparasse, por etapas, uma reforma geral.

Para a Escola Nova, a educação se resume numa reforma social a ser realizada por uma ação e evolução contínuas, favorecida e estimulada por todas as forças organizadoras da cultura e da educação.

Cumprindo necessidade do momento histórico da implantação do capitalismo monopolista, a instituição escolar vai assim se adaptando para que a classe hegemônica mantenha-se à frente do país. A escola, através da ideologia que permeia seus conteúdos e sua prática serve para que a classe dominada intelectualmente passe a viver em função dos ideais burgueses.

Conforme nos coloca SAVIANI:

Ao enfatizar a "qualidade do ensino" a "escola nova" desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a seus interesses. Com isso, a "escola nova", ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais.<sup>16</sup>

Esta política educacional desenvolvida entre os anos 30-60 tentou uma mediação do Estado entre a classe dominante brasileira (oligarquia agrária e a nova burguesia urbano-industrial) e as camadas populares urbanas que não se podiam deixar de considerar, pois eram mola para o progresso, já que nessas

camadas o sistema capitalista recrutava mão-de-obra para sua ascensão e manutenção.

No início deste século já se percebe a presença do capitalismo industrial com surtos de desenvolvimento de indústrias que vieram com a política de Getúlio Vargas nos fins dos anos 30 e no início da década de 40.

Esta primeira fase da industrialização visa substituir as importações e o capital investido provém de duas fontes: o capital estatal e o particular. Ao Estado cabe a indústria de produção de bens de capital (máquinas e insumos) e ao particular cabe as manufaturas.

Nos fins da década de 40 começa a penetrar no Brasil o capital estrangeiro na indústria e se passa à fase industrial internacionalizada, principalmente o capital americano.

Os anos de 1955-56 vão marcar acentuados investimentos de multinacionais em nosso país que aos poucos vão assumindo o monopólio da economia brasileira pois as pequenas e médias empresas não vão sobreviver.

É um período em que grande parte da população sai do meio rural para o meio urbano, tornando os centros urbanos núcleos populacionais efetivando-se a formação da classe operária assalariada pois as funções técnicas especializadas crescem em aproximadamente 200% bem como as atividades de serviço que vão gerar empregos.

A empresa estatal também cresce e o Estado é intervencionista, agindo como regulador do plano social e econômico, regulando salários, condições de investimentos, etc.

Neste contexto, a educação assumiu papel fundamental para que o desenvolvimento seguisse sua nova linha. O planejamento da educação assumiu também as características do pensa-

mento global dessa época: pensava-se na racionalização de ações que conduzissem ao rápido desenvolvimento.

De 1956 até 1960 Juscelino Kubitschek considerou a importância de se prever Metas Educacionais; foi a primeira vez que a educação entrou no planejamento econômico.

Dizia o Programa de Metas: "A conclusão é simples: a infra-estrutura econômica deve ser acompanhada de uma infra-estrutura educacional e, portanto, social. A meta constitui propriamente um Programa de Educação para o Desenvolvimento".<sup>17</sup>

Ao iniciar seu governo JK pensava em assistir a todos os tipos de escolas necessárias à formação do homem e indicava como princípios norteadores do seu governo a descentralização administrativa e flexibilidade dos currículos. Em todos os níveis as escolas deveriam preparar para o trabalho e mais especificamente a mocidade deveria ser encaminhada para as chamadas escolas técnico-profissionalizantes para ali se formarem empregados qualificados que se destinariam aos diversos setores da produção econômica.

Com esse interesse desenvolvimentista, a educação forneceu, às camadas populares, a apropriação de bens culturais e recursos instrumentais, embora não sendo este o objetivo da classe dominante. Neste sentido, percebe-se que, embora longe de conseguir a melhoria de vida proclamada, algumas alterações se fazem na população pois

... ao recrutar sua mão-de-obra, o sistema capitalista foi forçado a dar-lhe alguma instrução e, junto com essa, ao lado de muita inculcação ideológica, alguma conscientização sempre ocorria, potencializando assim, criticamente, elementos dela oriundos. Na medida em que os governos (ainda que com finalidades demagógicas)

desenvolveram políticas populistas, abriram espaços de participação que iam sendo ocupados por elas.<sup>18</sup>

Se a educação visava o desenvolvimento, que fazia parte do ideário político de Juscelino, pensou-se em educação como investimento no homem para suprir a necessidade da economia. Para tanto, previu-se a expansão da rede escolar e uma campanha de alfabetização de brasileiros maiores de 15 anos, fornecendo a estes noções elementares de leitura e matemática para que fosse possível sua inserção como corpo de trabalho dentro do novo modelo econômico implantado.

Em outros países da América Latina já em fins do século passado e início deste a escolarização da população assumiu relevância.

Em levantamentos realizados, PERALVA conclui que: "a questão da educação das massas (entendida como alfabetização e escolarização popular) coloca-se pela primeira vez no século XIX, no bojo dos movimentos de independência e dos projetos de reconstrução nacional".<sup>19</sup>

Apesar das dificuldades devido à distância que separa as elites latino-americanas da população que, pouco estruturada não valorizava o acesso a um código escrito as políticas públicas de alfabetização e escolarização tenderam ao crescimento, associados, nos diversos países, a processos de urbanização e industrialização.

O sucesso dessas políticas foi definido pelas condições sociais em que esses processos se realizaram no contexto latino-americano.

No Brasil não prosperou. Entre as causas do insucesso estão o número da população que permaneceu na zona rural, em

grande parte eis escravos e seus descendentes, para os quais o acesso a alfabetização não foi considerado relevante pela classe dominante já que assim conseguiriam exercer maior controle. A população indígena, isolada em grandes distâncias e a população urbana marginalizada contribuíram para que o Brasil viesse a se tornar um exemplo negativo não só para a América Latina mas para o mundo, mantendo sempre um elevado índice de analfabetismo.

Além disso há que se reconhecer, a nível das políticas públicas para alfabetização de massas uma inadequação entre o ensino proporcionado e as necessidades da clientela.

No Uruguai Domingos Faustino Sarmiento e José Pedro Varela conseguiram, mediante idéias progressistas universalizar a educação primária que permitiu, nesse país a formação de uma consciência política mais desenvolvida.

No México e na Argentina também foi grande o empenho para a diminuição do analfabetismo. Houveram investimentos significativos para formação de professores e educação das massas.

É importante a conclusão de PERALVA com relação a alfabetização das massas:

essa só se dá na medida em que a população reconverte o seu significado, emprestando-lhe sentido próprio e servindo-se da escrita como instrumento que a ajude a romper com as situações de marginalização a que está submetida. Por isso mesmo, parece-me que a solução para grandes problemas educacionais depende em grande medida da capacidade de organização e de expressão de cada um desses segmentos sociais.<sup>20</sup>

No período 30-60 maior incentivo foi dado às escolas primárias. A quantidade foi ampliada porém a facilidade não se elevou.

No que tange a alfabetização, portanto houveram melhorias; muitas obras e congressos na área de educação aconteceram levantando o problema do analfabetismo.

Foi criado o FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário do qual eram retiradas verbas para educação de adultos.

A UNESCO oferta programas e ao mesmo tempo pressiona para a diminuição do número de analfabetos porém com a 2ª Guerra Mundial esses projetos pararam.

Após 1945 a Educação e alfabetização de Adultos passou a ser considerada como instrumento para construção da democracia. Foi criado o Instituto Nacional de Ensino Pedagógico - INEP - que procurou integrar alguns estados em programas de alfabetização de adultos.

Em 1947 aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos que lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA.

Desde o início da década de 50 passou-se a pensar na Educação de Adultos para avançar no desenvolvimento.

No ano de 1952 foi lançada a CNER - Campanha Nacional de Educação Rural que também tinha o interesse de erradicar o analfabetismo. Foram criados Centros Comunitários Rurais que eram considerados núcleos de desenvolvimento.

Em 1958, como fruto do II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi criado a CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que considerava a formação do homem como base do desenvolvimento econômico e social.



Paralelo a esses movimentos para acabar com o analfabetismo houveram incentivos na formação de professores para as escolas primárias que foram estendidas a maior número da população.

Em 1963 como fruto da LDB de 1961 os efeitos da descentralização se fizeram sentir na alfabetização de adultos. O governo federal entregou estas campanhas aos governos estaduais e municipais e a federação só subsidiaria esses programas.

Concomitante a todos essas campanhas convém ressaltar a importância dos movimentos ligados a Educação e Cultura popular na alfabetização no início da década de 60. Esses movimentos se caracterizavam pela oposição a uma educação bancária.

OS CPCs - Centros Populares de Cultura - entre 1962-63, cuja base era o teatro de rua, promovidos principalmente pela UNE e que tinha como objetivo uma educação no sentido de refletir a realidade social mais do que realmente alfabetizar.

Entre outros movimentos importantes encontram-se o MCP - Movimento de Cultura Popular iniciado em Recife também pelo teatro; a Campanha Pé no Chão - também se aprende a ler em 1961, promovida pela Prefeitura Municipal de Natal para a qual foram construídos pavilhões para a escola rural durante o dia e atendimento aos adultos à noite. O MEB - Movimento de Educação de Base treinava monitores para animar os grupos.

Em 1962, com Paulo Freire foram criados os círculos e centros de cultura para alfabetização. Isso foi motivo de perseguição dada a conotação ideológica que assumiu em 64. Através desses movimentos houve fortalecimento da organização

popular que se viu conscientizada de sua força e passou a pressionar o governo mediante sindicatos, associações e partidos políticos.

Após JK, assume o poder Jânio Quadros que logo após renuncia em favor de seu vice João Goulart. Diz VIEIRA sobre a educação no período JQ a JG: "... não foram provocadas mudanças irreversíveis na área. O processo de exclusão no ensino brasileiro continuou sua fatídica obra de condenar à ignorância a maioria da população brasileira".<sup>21</sup>

O ano de 1961 vai marcar a história da educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em décadas anteriores com estudos e debates promovidos pelo movimento escolanovista. Segundo HORTA: "o 'Plano de Educação', na Lei de Diretrizes e Bases, não passa de um plano de distribuição de recursos públicos destinados à Educação, a ser elaborado pelo Conselho de Educação".<sup>22</sup>

A referida Lei, de nº 4024/61 deu maior abertura para o ensino particular e desobrigou o Estado de manter a totalidade do ensino.

Com base liberal procurou desviar verbas para a escola particular em detrimento da escola pública sob a alegação de que os pais deveriam ter oportunidade de escolher em que escola colocariam seu filho, como se fosse possível, economicamente, a toda a população, a manutenção dos filhos na escola privada. A estrutura educacional continuou basicamente a mesma.

Para intensificar o ritmo da industrialização que é proposta pelo governo há necessidade de elevados investimentos em infra-estrutura e importações de bens de capital que o Brasil ainda não produzia. Além de se importar um sistema econô-

mico, importa-se também um mundo cultural já pronto, feito para outra realidade e aqui se faz sua implantação.

Pode-se perceber que realmente é este o pensamento do governo ao se ler a afirmativa do Presidente João Goulart onde "as Universidades norte-americanas permitiram que a Revolução Industrial jamais cessasse". Cabe, portanto, à escola o andamento do desenvolvimento e o governo lança mão dessa instituição para que a ideologia desenvolvimentista seja difundida plenamente, efetuando reformas na educação para que esta desempenhe seu papel no plano global do desenvolvimento.

Assim se procedeu, pois a LDBEN aprovada em 1961, mal estava sendo implantada e já se começava a sua reformulação para que a mesma não fugisse aos objetivos governamentais.

Foi criado no Ministério de Educação e Cultura um Centro de Planejamento Educacional com grupos que pesquisariam a Educação no país e forneceriam assessoramento para que esse ministério formulasse uma política educacional para o Brasil.

É interessante notar que entre os itens da pesquisa assume relevância o "estudo da força de trabalho e previsão das necessidades nacionais de mão-de-obra das diversas modalidades de qualificação profissional..."<sup>2 3</sup>

Com o Golpe de 64 houve a consolidação de novas forças no poder para iniciar uma nova fase política que se caracterizou por uma integração cada vez mais afetiva do país no contexto do sistema capitalista mundial, integração esta que foi, entretanto, periférica e dependente. O Plano Educacional vai dar continuidade ao atendimento do plano econômico que visava ao fortalecimento do poder nacional e sobretudo dos meios necessários para alcançar o "pleno desenvolvimento econômico e social".

BRACHA FILHO referindo-se ao Golpe de 64 conclui:

1964 representa uma articulação política vinculada a sólidos interesses econômicos, com expressivo respaldo social e profundas raízes externas e internas não foi mais um tragicômico evento golpista, tão ao gosto das republiquetas latino-americanas, mas processo mais profundo e duradouro de intervenção no destino nacional. Sem condições de propor algo novo frente ao esgotamento do modelo de substituição de importações, o populismo dos anos 60 se vê forçado a ceder lugar ao Estado tecnocrático que opta pela coerção como caminho para impor suas metas a serviço da internacionalização do capital e da modernização do capital nacional.<sup>24</sup>

O governo estaria garantindo a ascensão do novo modelo capitalista emergente, onde tudo estaria sob seu controle. Por exemplo: com a análise dos dados levantados sobre a necessidade de mão-de-obra, ele previria o percentual da população que deveria atingir cada nível de ensino (controle sobre o acesso e permanência da criança na escola), ou seja, a formação exatamente necessária para atender ao sistema econômico vigente. Assim, as políticas sociais, principalmente a política educacional, passaram a ocupar, no âmbito do regime militar, um lugar secundário nas preocupações das autoridades governamentais e seus objetivos passaram a ser definidos em função dos interesses da hegemonia que detêm o controle sócio-econômico e político da sociedade como um todo.

Por outro lado, porém, ilusoriamente, a escola estaria aberta a 100% da população e a essa caberia sua manutenção dentro da mesma para que atingisse a sonhada ascensão social. Não foram consideradas as diferenças econômico-sociais. Estava aí instalada uma política de contenção e liberação, legitimada pela ideologia liberal, não percebida pelas camadas

populares conforme nos coloca Luiz Antonio Cunha. Estaria o sucesso da educação nas mãos dos educandos, pois a todos eram dadas condições de realizar-se através da mesma.

Durante toda a década de 60 vamos perceber que a Educação passou por ajustes e correções objetivando a garantia da continuidade do novo modelo que visa o crescimento econômico em benefício do Estado e das grandes empresas e para tanto precisou afastar dos debates e das decisões a grande massa da população bem como seus líderes.

A nova política educacional repercutiu sobre todos os aspectos da educação, desde os três níveis de ensino até o treinamento de professores e a produção de livros didáticos cujo conteúdo ideológico fosse o desejado pela classe dominante.

O projeto educacional iniciado em 64 teve continuidade nos governos que se seguiram e conforme VIEIRA: "... o povo brasileiro foi posto de lado na luta política, nas deliberações econômicas e na escolha dos serviços sociais, que, de qualquer forma sabia reivindicar".<sup>25</sup>

Os governos militares que sucederam Castelo Branco procuraram também firmar o capitalismo vigente, glorificando o desenvolvimento e a democracia porém, Atos Institucionais, Decretos-Leis, Reforma Constitucional foram comuns e sistemáticas neste período e este fato deixa sem entender o que é democracia ou que "democracia" foi proposição dos governos militares.

A escola, nesse plano continuou repassando a ideologia da segurança nacional e da democracia buscando sempre o maior desenvolvimento econômico possível pois "a modernização, a

taxa de crescimento e a eficiência" eram os horizontes buscados.

Lendo VIEIRA encontra-se: "O Movimento de 1964 expulsou da vida política os grupos de esquerdistas e de nacionalistas intransigentes, vinculando fortemente o poder estatal com as forças econômicas dominantes".<sup>26</sup>

Sob o disfarce liberal viu-se uma política mesquinha e autoritária onde a máxima governamental foi "governar é punir".<sup>27</sup>

Todos os governos militares, sob o disfarce, diziam-se embebidos de uma política educacional democrática, acessível a todos, independente de classe social, mas o fato é que a realidade não é a do discurso: a escola tenta mais do que nunca tolher o acesso ao saber para assim, afastar a população das discussões sobre o país. A escola tenta, e consegue, formar milhões de analfabetos políticos para os quais o ideário do governo, ou melhor, da classe dominante é o seu, apesar de não usufruir das mesmas condições econômico-sociais.

Vale reforçar que se a política educacional brasileira é orientada para o desenvolvimento econômico, cujo modelo é o capitalista, os objetivos e metas educacionais são, conseqüentemente, elaborados seguindo a determinantes do plano nacional de desenvolvimento econômico e estão voltados para a formação de recursos humanos onde a produção do saber é direcionada, exclusivamente, para os meios de produção, visando um grupo minoritário, que exercerá funções de comando.

O aluno é reduzido a "ser" passivo, a-histórico, domesticado e dependente. Enfim, o homem valorizado no mundo do capitalismo selvagem é aquele cujos mecanismos de subserviên-

cia, principalmente o escolar, sobre eles fizeram melhores efeitos.

O proletariado, explorado totalmente, não consegue ver-se como tal e toma para si todo o ideário burguês. É comum ouvir-se dizer: "eu falo errado, mas meu presidente não pode falar". Essa classe, expurgada, chega a negação de si mesmo, de seu conhecimento, de sua função dentro da sociedade. A educação contribui para isso no momento em que a burguesia lança mão para pregar o liberalismo, a educação para todos, a tele-educação, fazendo com que funcionasse como instrumento de ajuste para o momento do capital que se apresentava.

A educação foi prioridade nos discursos de todos os governos militares e continua até os dias de hoje.

Fazendo uma rápida análise dos discursos presidenciais encontra-se:

Castelo Branco, conforme o Jornal O Estado de São Paulo de 10/03/65, diz que "nenhuma ideologia deve ser imposta nos meios universitários e que era importante as universidades se adaptarem ao mercado de trabalho".<sup>28</sup>

Maria Arleth PEREIRA conclui que:

no que se refere às reformas educacionais, principalmente no que diz respeito à reforma universitária, implantada de cima para baixo em 1960, traçaram-se algumas mudanças na estrutura das instituições, sendo que os resultados, na prática, ao longo de seus quinze anos de implantação, provocaram sérias distorções, das quais a mais acentuada tem sido a queda da qualidade do ensino. Apesar de algumas mudanças na sua estrutura, a universidade pós-reforma é ainda a tradicional (...) a universidade, após vinte anos de regime autoritário, é, desprovida do espírito crítico e esvaziada do saber transformador, é privada da liberdade econômica, etc.<sup>29</sup>

Costa e Silva prossegue discursando que "o processo de desenvolvimento é um processo educacional".

Médici considerava importante as Reformas de Ensino (1971) dizendo que a mesma viria, através de novos princípios pedagógicos promover a justiça social.

Geisel esteve voltado para o treinamento profissional e o crescimento das matrículas.

Analisando esta fase da ditadura militar observa-se que os discursos presidenciais repetiam a tônica da "educação para o desenvolvimento e segurança nacional".

A propalada igualdade de condições, a promoção da justiça social funcionaram como disfarces para que os governos militares fizessem os ajustes necessários para o novo momento do capitalismo que se apresentou pós-64.

A intenção ideológica mais profunda dos governos militares foi garantir o controle das classes trabalhadoras que ficaram desprotegidas, à mercê dos interesses dominantes.

Sob projetos liberais,

a nova orientação garante o controle do ensino através de estratégias do tipo ensino mecânico, formal e estranho à vida. Essas estratégias, além de impedirem o desenvolvimento do pensamento crítico e o conhecimento da realidade social têm como consequência o afastamento dos alunos pobres das escolas já nos primeiros anos, por não aguentarem a distância do ensino de sua realidade imediata. Num outro nível, os alunos que têm um pouco mais de recursos, afastando-se da escola um pouco mais tarde, não podendo, em sua grande maioria, chegar à universidade, o que, estaria também garantindo a elitização do ensino superior.<sup>30</sup>

No que tange a alfabetização houve orientação para o desuso do método analítico e o fonético teve sua aplicação



intensificada, principalmente o "método da abelhinha".

Alegando que mediante processos fonéticos o aluno aprenderia mais facilmente, a alfabetização mecanizou-se, voltou-se o seu valor para a rápida decodificação do código escrito e perdeu importância o contexto, o valor social do mesmo.

Isso não ocorreu despercebido dos dirigentes que preferiram que a "abelhinha" - método fonético - voasse mais alto e a voz do povo se calasse.

A escola no Brasil é o que é, não só por questões subjetivas mas também por questões objetivas: o eixo do desenvolvimento da educação é o eixo de desenvolvimento do capitalismo.

A partir de 64, de forma marcante, o Estado passa a ter relação orgânica com o capital e para a manutenção do monopólio do mesmo passa a regular a sociedade impondo os interesses que mantenham esse monopólio.

A alfabetização tal como passou a se desenvolver nas salas de aula pós-64 procurou formar seres passivos, onde o conhecimento lhes foi posto como independente ao sujeito e não como em relação a ele, vindo a caracterizar assim um novo "bloco-histórico". Impediu-se assim que a ação dos cidadãos fosse pensada e estruturada. A maioria dos homens transformou-se em bem de consumo pois foi alienado, sendo afastado do conhecimento científico e aos poucos ideologizados.

Com Figueiredo no poder a opressão continua, porém, os trabalhadores, apesar dos muitos mecanismos alienantes, entre eles a escola, começam a se organizar e reivindicar melhores condições. Desde 1977, grupos isolados de trabalhadores e intelectuais começam a organizar-se buscando, senão so-

luções, ao menos tomada de consciência da crise que afeta o país, para juntos buscarem a uma saída.

O discurso da abertura política toma conta e abre brechas para que, apesar das arbitrariedades contínuas, na área educacional, fossem feitas "análises do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade".<sup>31</sup>

A partir de 1978-79 obras situadas dentro da concepção denominada histórico-crítica vão surgir e a abordagem dos problemas educacionais dialeticamente começam a tornar-se tema de amplas e coletivas discussões. "Os esforços deixam de ser individuais, isolados para assumirem expressão coletiva".<sup>32</sup>

Esse movimento começou a discutir mais ampla e coletivamente a educação a fim "de se criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente... surge com certa força a noção de que o papel político da educação cumpre-se na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado".<sup>33</sup>

Passou a valorizar-se mais a escola como instrumento importante para as classes trabalhadoras que através dela devem apossar-se do saber sistematizado.

Propostas desejosas de mudanças nos rumos da educação começam a surgir em várias partes do Brasil.

Minas Gerais, com Neidson Rodrigues, é exemplo disso quando a partir de 1983 passa a ser promovida ampla mobilização da sociedade em torno da questão educacional a fim de que a comunidade pudesse vir a reivindicar uma escola de melhor

qualidade. O Congresso Mineiro procurou viabilizar de forma concreta a participação dos diversos setores da educação que tentavam também uma proposta de reorganização na estrutura de poder da escola com a organização de Colegiados.

As questões levantadas foram muitas: a melhoria da qualidade do ensino, a participação administrativa, a unidade dos diferentes níveis de ensino que deveriam ter um objetivo comum, contínuo que é a preparação do cidadão para a vida.

O Ciclo Básico também foi implantado a fim de se mudar a política de alfabetização.

A proposta da Secretaria de Educação do Município de São Paulo tendo a frente a professora Guiomar Namó de Mello também

se empenhou em impor um estilo de administração coerente com os princípios e bandeiras de luta defendidos por toda uma geração de educadores comprometidos com a democratização da escola pública (...). Uma visão abrangente, dos problemas do ensino público e uma teoria definida capaz de encaminhar novas práticas,<sup>3 4</sup>

foi a tônica de todo um projeto progressista que veio combater anos do pensamento tecnicista instalado por toda a educação brasileira.

O Estado do Rio de Janeiro com Darci Ribeiro à frente da Secretaria da Educação também inovou a educação estagnada pela ditadura militar.

Em Curitiba o ano de 1983 estabelece um

divisor de águas entre dois projetos políticos distintos. O primeiro deles, que vigorou de 1955 a 1982, atende aos interesses das camadas privilegiadas, apesar

de ter como público alvo os filhos das classes trabalhadoras. O segundo, iniciado em 1983 e continuado em 1986, gestão Roberto Requião, toma os interesses da maioria da população como fundamento do projeto político-pedagógico a ser executado. Na continuidade deste processo e avançando-o inscreve-se a proposta do Currículo Básico para a Rede Municipal de Ensino.<sup>3 5</sup>

O entendimento desta nova corrente filosófica pedagógica será feita no próximo capítulo deste trabalho em uma análise da proposta para alfabetização expressa no Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba no final do ano de 1988.

Essa análise não será feita somente com base na proposta e no seu referencial teórico mas será também considerado o processo de discussões que permitiu que a mesma, apesar de não ter sido incorporada por todos os profissionais, tenha modificado a prática pedagógica de docentes nas salas de aula.

## NOTAS DE REFERENCIA

<sup>1</sup>LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Rio de Janeiro, 1943. v. 1.

<sup>2</sup>LEITE, 1943.

<sup>3</sup>LEITE, 1943.

<sup>4</sup>SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, filosofia e contra-ideologia. São Paulo : EPU, 1986. p. 67.

<sup>5</sup>ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 34.

<sup>6</sup>SEVERINO, p. 67-68.

<sup>7</sup>RIBEIRO, Maria Luísa. História da educação brasileira: a organização escolar. 6.ed. Sao Paulo : Moraes, 1986.

<sup>8</sup>LEITE, 1943.

<sup>9</sup>RIBEIRO, p.61.

<sup>10</sup>SEVERINO, p. 68.

<sup>11</sup>ROMANELLI, p. 43.

<sup>12</sup>BRUM, Argemiro J. Desenvolvimento econômico brasileiro. 8.ed. Petrópolis : Vozes, 1987. p. 41

<sup>13</sup>SEVERINO, p. 79.

<sup>14</sup>SEVERINO, p. p. 79.

<sup>15</sup>PELLANDA, Nize M. Ideologia, educação & repressão no Brasil pós 64. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985. p. 47.

<sup>16</sup>SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987. p. 31-32.

<sup>17</sup>Programa de Metas do Presidente Juscelino Kitschek. In: VIEIRA, Evaldo. Estado e miséria social no Brasil - de Getúlio à Geisel. São Paulo : Cortez, 1983. p. 85.

<sup>18</sup>RIBEIRO, p. 86.

- <sup>19</sup>PERALVA, Angelina. Alfabetização na América Latina. Educação e Sociedade, n. 31, p. 94, dez. 1988.
- <sup>20</sup>PERALVA, p. 103.
- <sup>21</sup>VIEIRA, Evaldo. Estado e miséria social no Brasil - de Getúlio a Geisel. São Paulo ; Cortez, 1983. p. 171.
- <sup>22</sup>HORTA, José Silvério Baina. Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil. São Paulo : Cortez, 1983. p. 49.
- <sup>23</sup>HORTA, p. 61.
- <sup>24</sup>BRACHA FILHO, Teófilo. Ciclo básico: uma proposta para a mudança. Jornal da Educação, v. 5, n. 18, mar./abr. 1989.
- <sup>25</sup>VIEIRA, p. 190.
- <sup>26</sup>VIEIRA, p. 201.
- <sup>27</sup>PELLANDA, 1985.
- <sup>28</sup>Jornal O Estado de São Paulo, dia 10/03/65.
- <sup>29</sup>PEREIRA, Maria Arleth. Os vinte anos de regime autoritário e sua influência na Universidade brasileira. Educação e Sociedade, n. 20, 1985.
- <sup>30</sup>PELLANDA, 1985.
- <sup>31</sup>SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica das tendências críticas da educação brasileira. ANDE, v. 6, n. 11, p. 15-23, 1986.
- <sup>32</sup>SAVIANI, p.16.
- <sup>33</sup>SAVIANI, p.19.
- <sup>34</sup>ALMEIDA, Maria C.de. A proposta da Secretaria da Educação do Município de São Paulo. ANDE, n. 11, p. 44-47, 1986.
- <sup>35</sup>SIGWALT, Carmen; VIRMOND, Sônia Maria ; EVANGELISTA, Olinda. In: Escola aberta, v. 4, n. 9, p. 32.

### CAPÍTULO III

#### APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - PERÍODO 1980-88 - UMA PERCEPÇÃO PARTICULAR

No início da década de 80 constata-se que a maior preocupação dentro das escolas e do departamento de educação do município com relação a alfabetização e também as demais áreas de ensino encontrava-se permeada pela corrente tecnicista que, em menor escala, encontra-se presente até os dias de hoje.

Isso pode ser diagnosticado considerando-se os dados levantados nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba com relação aos treinamentos ofertados pelo antigo departamento de educação da Prefeitura em estudo.

No decorrer do ano de 1980, por exemplo, dos 37 cursos ministrados a professores e funcionários percebe-se que o objetivo principal estava na técnica de ensino ou então nos conteúdos. Um dos cursos, que atingiu 280 professores teve como objetivo a atualização de professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série em "Técnicas de Alfabetização".

Entre outros a se considerar cita-se:

- normas para elaboração de testes de avaliação, cujo objetivo foi fornecer subsídios para a montagem de instrumentos de medidas de avaliação (com 170 participantes);

- conteúdos de Língua Portuguesa e Treinamento em Técnicas de Ensino da Língua Portuguesa, curso este ministrado mais de uma vez durante o ano, chegando a atingir 174 profissionais;
- treinamento em áreas de ensino, avaliação e recuperação, com 155 participantes, ou ainda, voltando a área específica de alfabetização encontramos um Treinamento em Alfabetização - Método Professor Erasmo Pilotto, cujo objetivo era "despertar a necessidade da adoção de um método que conduza ao êxito na alfabetização".<sup>1</sup>

Em 1981, de um horizonte de 48 cursos, atingindo um total de 2.662 professores, 06 (seis) são voltados para processos de alfabetização:

- Fonação Condicionada - atingiu a 21 professores;
- Misto - atingiu a 121 professores;
- Erasmo Pilotto - atingiu a 150 professores.

Na área de Comunicação e Expressão outros seis cursos aconteceram voltados a conteúdos e técnicas para melhor atuação do profissional atingindo um total de 246 profissionais.

No ano de 1982 de um total de 49 cursos promovidos pelo Departamento de Educação, chegando a atingir 1973 participações, encontramos para a alfabetização um grande empenho do referido departamento.

Apresenta-se, a seguir, numericamente, os cursos ofertados:

- Erasmo Pilotto - duas turmas com 54 professores atingidos;
- Método Misto - três turmas com 64 professores atingidos;
- Fonação condicionada e repetida - duas turmas com 53 professores atingidos.



Estes cursos tinham como objetivo "capacitar os professores regentes de 1.<sup>a</sup> série a aplicarem o método, conhecendo a dinâmica do trabalho, os recursos do método e a importância da continuidade e da graduação nas atividades".<sup>2</sup>

Ainda para professores de 1.<sup>a</sup> série houveram dois cursos para o ensino de confecção de materiais didáticos para a alfabetização.

Vale ressaltar neste ano a promoção do I Encontro Municipal de Orientadores Educacionais onde se fizeram participantes 45 profissionais que objetivou conduzir a "uma reflexão a respeito dos fins da educação e de conceitos da educação" e um curso com 126 participantes sobre a importância da Literatura Infantil na sala de aula onde se propôs "a conscientização do professor regente para a importância da literatura infantil como forma de ação pedagógica em sala de aula".

Já no ano de 1982 iniciou-se um processo de reflexão e conscientização, ou seja, ao menos em dois dos cursos ofertados, os objetivos deixaram de ser domínio de conteúdo ou de técnica. O professor parou para refletir sobre o conhecimento em questão.

Cabe lembrar com FREIRE que "a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir"<sup>3</sup>, o que é importante para alertar que são poucos os profissionais da educação comprometidos, já que nem sempre os mesmos estão preocupados em participar de debates ou informar-se contribuindo para a ampliação de seus conhecimentos na área de educação.

Estes dados foram aqui colocados e o serão também na continuidade do trabalho para que se possa caracterizar a ênfase dada para a capacitação de professores alfabetizadores

nas escolas municipais durante o período em questão segundo uma percepção particular da prática pedagógica assumida por uma participante deste processo (no caso, a própria autora).

Os processos utilizados, considerados pelos professores como métodos são vários: Erasmio Pilotto, Misto, Fonação Condi-  
cionada (Casinha Feliz) onde todas as turmas tinham como mate-  
rial de apoio cartilhas para o ensino da leitura e da escrita.

Os enfeites existentes nos diferentes processos para a apresentação das letras, palavras-chaves, os exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva que visam o domínio do traçado das letras e o seu rápido reconhecimento foram igualmente enfatizados.

Ao professor, ou ao supervisor cabe a escolha do melhor processo, a elaboração das atividades e a seleção das palavras que o aluno deverá identificar, "compreender" e escrever.

Na prática, quando surgem problemas de aprendizagem, buscam-se soluções mediante a escolha de novos "métodos", não se considerando as causas reais do fracasso no trabalho da escola.

As causas para a explicação do fracasso são claras aos professores: o aluno é imaturo, não tem coordenação motora, não está apto à sala de aula, é desnutrido e a família não o estimula. Pode-se dizer que o aluno não está "domesticado" para a sala de aula.

"Aparentemente, para se chegar a ser leitor é preciso, antes de mais nada, ser um trabalhador braçal: escrever, completar, riscar, completar, ligar pedacinhos e copiar, copiar, copiar..."<sup>4</sup>

A escola transmite ao aluno um ensino mecânico, despojado do desenvolvimento da consciência crítica, afastando-o muito cedo da escola e fazendo-o crer que é realmente incompetente para o estudo.

O professor não questiona nem a sua realidade, nem a do aluno, desconhece os fatores psicológicos, sociais, antropológicos que estão intrínsecos no processo de alfabetização.

No decorrer do ano de 1982, começam a aparecer nos assessoramentos ofertados pela Prefeitura Municipal de Curitiba traços da pedagogia histórico-crítica, porém não especificamente na área de Língua Portuguesa e alfabetização.

No ano de 1983 a Divisão de Aperfeiçoamento Profissional organizou grupos de estudos de cada área cujo objetivo foi a elaboração de uma linha filosófica e estudos para a reformulação do currículo.

Essa nova equipe (a partir de 1983) assumiu uma postura que buscava mudança e reforçar um compromisso de melhoria da qualidade da escola pública que atende às camadas populares.

Outro evento importante foi o Seminário de Comunicação e Expressão onde os conteúdos trabalhados foram:

- as funções do ensino de Português;
- retrospecto histórico do Ensino de Português;
- o papel das instituições formadoras de professores de Português;
- aquisição da variante padrão;
- papel da lingüística.

Estes cursos vão, aos poucos, refletir na atitude do professor em sala de aula.

Na avaliação deste curso encontra-se nos relatórios da Secretaria Municipal as seguintes colocações feitas pelos participantes:

- serviu como alerta aos professores para sair do comodismo em que se encontram e buscar novos procedimentos com novas perspectivas;
- propiciou análise dos trabalhos desempenhados, através de um espírito crítico, aberto a mudanças;
- criou necessidade de um repensar permanente da atuação do professor frente ao aluno e indicação de material bibliográfico e outros recursos que subsidiem o trabalho do professor, dentro desta nova concepção.<sup>5</sup>

A partir do momento em que o professor pára objetivando pensar sobre sua prática, vai aos poucos percebendo que é fundamental para o ensino da Língua Portuguesa que se criem para as crianças maiores possibilidades, maior contato com textos ricos, não apenas com os textos veiculados pelas cartilhas e lições dos livros didáticos que, na maioria das vezes, expressam uma realidade que não coincide com a sua.

A questão que se coloca como fundamental até então, com relação ao ensino da língua é o conhecimento de categorias da linguagem, que não deixam de ser importantes, mas que não representam condições "*sine qua non*" para que uma criança avance na descoberta e construção do conhecimento.

Estas colocações sobre o ensino da língua seguem a concepção de alfabetização apontada por KRAMER:

Alfabetização como um processo de representação que envolve substituições gradativas (ler um objeto, uma figura ou desenho, uma palavra) onde o objetivo primordial é a apreensão e compreensão do

do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que está mais distante, visando a comunicação, a aquisição de conhecimentos, a troca...<sup>6</sup>

Considerando o conceito acima, o processo de alfabetização não fica restrito à primeira série do 1º grau; ele se inicia antes da criança entrar para a escola e vai continuar ao longo da sua vida.

Toda criança já quando começa a falar, usa, necessariamente categorias como verbos, substantivos, adjetivos, etc, pois se não fosse assim essa criança não seria capaz de articular frases dentro de uma situação de comunicação.

Ao entrar para a escola, a criança devem ser oportunizadas situações que a levem à leitura e à escrita para o entendimento do mundo. Isso significa que quando se refere a leitura não se considera apenas o acompanhamento mecânico do texto do ponto de vista gráfico, ou seja, ler não é apenas decodificar mas sim um conhecimento da mensagem contida.

Conforme CAGLIARI:

Não tratando adequadamente a escrita e a fala na alfabetização, a escola encontrará dificuldades sérias para lidar com a leitura. O fato de a escola em geral não saber fazer de seus alunos bons leitores traz conseqüências graves para o futuro destes que terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo instante e serão fortes candidatos à evasão escolar.<sup>7</sup>

No decorrer do ano de 1983, foram proporcionados 65 cursos com um total de 2.550 participantes, além do I Seminário Municipal de Alfabetização do qual participaram 229 profissionais e II Seminário Municipal de Educação com 759 participantes.

No Seminário de Alfabetização procurou-se valorizar o profissional responsável pelo início do processo de alfabetização dos alunos de 1º Grau, possibilitando o conhecimento, a fundamentação e a discussão de vários processos de alfabetização e o II Seminário Municipal de Educação teve como objetivo "oferecer aos professores oportunidades de analisar a realidade educacional para a caracterização de novas frentes de reivindicações que possibilitassem a superação dos principais problemas de ensino".<sup>8</sup>

Durante o ano de 1984 abrangendo cursos, Seminários e Encontros (em número de 88) promovidos teve-se um total de 6.090 participações.

Neste ano, no período de 07 a 10 de fevereiro realizou-se o II SEMA - Seminário Municipal de Alfabetização, com 404 participantes. Esse Seminário trouxe como palestrista de abertura o professor Neidson Rodrigues que apresentou suas idéias e debateu sobre alfabetização chamando a atenção para o compromisso do professor para com as camadas populares afirmando que, "para a formação do cidadão organizado, a alfabetização é um instrumento importante".

Durante o Seminário outros palestristas fizeram exposições sobre suas experiências na área de alfabetização não dentro de uma proposta estruturalista tal como procediam, em sua quase totalidade, os professores da Rede Municipal de Ensino.

Lembrando Marx que diz na Miséria da Filosofia: "A ciência produzida pelo momento histórico, associando-se a esse movimento com consciência de causa, já não é doutrinário, mas é ciência revolucionária".

Pode-se dizer que os momentos de debates, discussões, palestras, referencial bibliográfico; não são mais doutrinação ao professor que aos poucos é estimulado a tomar consciência do seu papel como educador, da função, do compromisso que tem a escola de dar acesso ao saber às camadas populares pois só assim a escola pode desempenhar algum papel como agente transformador e não mais como mero reproduzidor do sistema.

Segundo RODRIGUES:

Há que se buscar a orientação das consciências para a ação. O intelectual-filósofo não precisa ser capaz de converter consciências multiformes e variadas em uniformes e unitárias. Mas, seu trabalho deve contribuir para que, pelo questionamento da visão e do visto, da sensação e do sentido, do desejo e do desejado, os homens possam reencontrar a si mesmos, à sua conformação histórica e à sua capacidade de agir. Sem tais questionamentos e reposições de posições é impossível compreender a situação e transformá-la<sup>9</sup>

Ainda vale lembrar Pedro DEMO em sua referência à importância de universalização do 1º grau:

A universalização do 1º grau não transforma a sociedade *stricto sensu*, a não ser em extremo longo prazo, tão longo que já seria referência temporal aérea. Mesmo assim, possui significação fundamental no processo de formação política de um povo, motivando mudanças rumo à consolidação da qualidade política. Na prática podemos traduzir a importância mobilizadora da educação como um dos instrumentos e emancipação histórica, na possibilidade de apoio à formação da contra-ideologia de origem popular. Sociedade com 1º grau universalizado tem condições mais favoráveis de ser menos massa de manobra.<sup>10</sup>

A revolução se realiza mediante o processo de alfabetização que, conforme dito, não se encerra num só ano, é o do-

mínio seguro, concreto da linguagem oral e escrita a fim de que o mesmo tenha acesso ao saber elaborado, ficando mais instrumentalizado para entender a sociedade em que vive, compreender a estrutura da mesma para agir conscientemente na busca de sua transformação pois conforme conclui FREIRE (1983): "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções".<sup>11</sup>

Para atingir esse domínio da linguagem

é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som, no meio social. (...) é indispensável que estes dois indivíduos (locutor e ouvinte) estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido.<sup>12</sup>

Durante o III SEME - Seminário Municipal de Educação, realizado em junho/julho de 1984, o programa desenvolvido procurou novamente deixar claro ao professor a importância de seu trabalho consciente, definindo a serviço de que classe está sua ação em sala de aula.

Numa primeira palestra a professora Acácia KÜENZER fala sobre "o significado da apropriação do saber pelas camadas populares" procurando enfatizar que "não é o mero acesso à escola que irá garantir a apropriação do saber da classe dominante pela classe dominada".

Antes de mais nada está o compromisso do professor que poderá, mediante a universalização do conhecimento, instrumentalizar o intelectual proletário para conscientizar-se de sua posição como cidadão na sociedade e vir a atuar politicamente, participando da construção de uma nova história como "ator social" e não apenas como "espectador".



O professor Miguel Arroyo fala sobre a Escola e a Comunidade, mostrando a necessidade de participação da escola na comunidade e vice-versa. Insiste em que o professor deve ser um elemento ativo politicamente, engajando-se em sindicatos não só da sua categoria mas procurando esclarecer as camadas populares da necessidade da organização das comunidades em movimentos populares, associações, para que um dia todos venham a participar politicamente de forma mais consciente, podendo avaliar a posição que passa a assumir dentro da sociedade, tornando-se assim realmente cidadão.

Se o profissional assim o fizer estará colaborando para uma ação concreta onde ele se percebe como ser consciente do seu próprio existir, deixará de ser imitador servil, tornar-se-á responsável, verá a realidade com seus próprios olhos e fatalmente, mediante sua ação "estará contribuindo para a formação de uma sociedade crítica e autêntica".<sup>13</sup>

CAGLIARI e GNERRE discorrem sobre "O Processo de Alfabetização" colocando que a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização e que o professor não deve preocupar-se apenas com a escolha do melhor processo de aprendizagem mas sim com outros aspectos fundamentais da alfabetização (lingüísticos, sociológicos e antropológicos) pois sem este conhecimento torna-se impossível uma escolha consciente de qualquer metodologia que venha solucionar o problema da alfabetização.

Ainda neste Seminário o professor Neidson Rodrigues discorreu sobre "O Educador: sua competência técnica e competência política" reforçando novamente a necessidade de o professor educador fazer-se presente com competência não apenas

dentro da sala de aula mais também num contexto mais amplo dentro da sociedade pois o mesmo só irá contribuir para a formação de um projeto hegemônico na medida em que deixar de ser transmissor de conhecimento sem questionar que ideário está implícito no mesmo, ser dar de si como membro combativo dentro da sociedade.

Este Seminário "abriu novos caminhos na educação municipal na medida em que oportunizou, numa promoção pioneira, o envolvimento de todos os professores da Rede Municipal de Ensino (2.550) no estudo conjunto de três grandes temas: A Escola e a Comunidade, o Educador e a Alfabetização".<sup>14</sup>

Ainda em 1984 aconteceu o I Encontro de Professores de Língua Portuguesa onde se procurou dar ênfase à expressão oral e escrita trabalhando a gramática dentro dos textos produzidos pelos alunos e não como algo estanque, buscando-se também a reformulação nos critérios de avaliação.

Pode-se dizer que durante este ano (84) os cursos, seminários e encontros na área de Língua Portuguesa e alfabetização tiveram como objetivo proporcionar estudo e reflexão no sentido de uma compreensão mais ampla do processo de alfabetização, analisando as causas da inadequação da prática pedagógica e apontando procedimentos para contribuir no processo do ensino da leitura e da escrita e no estudo da Língua Portuguesa.

FREIRE (1983) afirma que: "o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos".<sup>15</sup>

No ano de 1985 houve continuidade nos estudos mediante assessoramento da Secretaria Municipal de Educação ou ainda com debates ocorridos nas escolas viabilizando uma proposta de renovação metodológica do ensino da língua e do processo de alfabetização, possibilitando uma tomada de posição crítica, por parte dos professores, quanto à qualidade didático-pedagógica e político-pedagógica do seu ensino.

Neste ano foram diversas as escolas que procederam estudos visando a Reestruturação dos Conteúdos Programáticos de todas as áreas, objetivando atingir o aluno concreto, situado historicamente, considerado dentro da sua realidade.

Aconteceram neste ano 85 cursos que envolveram 2.093 profissionais.

Nestes cursos foram fornecidos conhecimentos teóricos necessários para que o professor pudesse assumir uma nova postura frente a seus alunos.

Vale dizer que quando há referência sobre conhecimentos teóricos não se está falando apenas do conteúdo específico de cada área mas sim de um referencial teórico (ideológico) que sustenta o saber na sala de aula.

A partir do momento em que o professor aprimorou-se, reverteu tendências da escola, estabeleceu paralelo entre estas tendências estava certamente melhor preparado para proceder uma reflexão crítica sobre a escola e procurou refazer seus estudos.

O professor parou para estudar, para pensar as contradições da realidade e compreendê-la como essencialmente dinâmica e em permanente mudança. Como a escola faz parte da realidade, fez-se necessário ao professor assumir que nada está assentado e nada é definitivo nem na sociedade e nem na escola.

No que diz respeito a alfabetização, pode-se, usando palavras de Bakhtin, sintetizar que os cursos e seminários procuraram deixar claro que

na realidade não são meras palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.<sup>16</sup>

Tendo conhecimento dessa verdade, o professor percebeu que se o sentido da palavra depende do contexto em que a mesma está inserida, durante a alfabetização analisa-se o sentido das palavras não em relação a nós, mas em relação aos alunos, em relação à sociedade. Esse fato deve ser considerado não só durante o processo de alfabetização mas em todas as circunstâncias que a vida nos coloca. Deve-se estar atentos não somente ao sentido estrito do termo mas sim perceber o seu significado ideológico que encontra-se em constante evolução, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais.

A aprendizagem da língua pode deixar de ser mecanicista a partir do momento que alcançar a posição de uma necessidade consciente e desejada, pois "o destino da palavra é o da sociedade que fala".<sup>17</sup>

No ano seguinte houve continuidade de estudos procurando um aprofundamento sobre os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas implicações nas diversas áreas de ensino.

Aos profissionais foi garantida a hora permanência para que, durante quatro horas semanais, os mesmos dedicassem a

estudos, leituras de textos sugeridos pela SME mediante a toteca que se criou em cada escola.

Discussões amplas ocorreram sobre os diferentes momentos históricos pelos quais passou e passa a educação brasileira e o compromisso político do educador para com a educação do cidadão. Paralelo a esta retomada teórica, cursos com conteúdos práticos, extensivo a professores e Corpo Técnico Administrativo foram oferecidos.

No ano de 1986 foram definidas as metas da política educacional do ensino do município de Curitiba - gestão 86/88.

Restrito ao tema central deste trabalho foram realizados cursos e encontros de professores de 1.<sup>a</sup> série objetivando discutir e estudar questões relacionadas a alfabetização e suas implicações nas diferentes áreas de ensino.

Em 1987-88 a SME continuou sua linha de ação dos dois últimos anos visando sempre aprofundar teoricamente as questões político-filosóficas da educação.

Os assessoramentos, semanas de estudos pedagógicos, encontros, palestras fizeram-se hábito entre muitos professores que a partir de 1989 deveriam levar para as salas de aula da RME a proposta curricular contida no Currículo Básico: uma contribuição para a Escola Pública Brasileira, concluído no final de 88.

NOTAS DE REFERÊNCIA

<sup>1</sup>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivos da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. Relatório de cursos - ano 1980.

<sup>2</sup>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivos da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. Relatório de cursos - ano 1982.

<sup>3</sup>FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

<sup>4</sup>CORRIDA de obstáculos: os tortuosos caminhos do processo de alfabetização. Revista Leia, n. 55, fev. 1987.

<sup>5</sup>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Relatório de cursos - ano 1980.

<sup>6</sup>KRAMER, Sônia. Uma reflexão sobre uma prática de alfabetização a serviço das classes populares. Cadernos de Alfabetização SEED/UFPR, n. 1, p. 99, maio 1986.

<sup>7</sup>CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. Edit. Scipione, 1989. p. 8-9.

<sup>8</sup>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivos da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. Relatório de cursos - ano 1983.

<sup>9</sup>RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo : Cortez, 1985. p. 16.

<sup>10</sup>DEMO, Pedro. Educação na nova Constituição: qualidade e democratização. Em Aberto, v. 7, n. 39, p. 5, jul./set. 1988.

<sup>11</sup>FREIRE, p. 30.

<sup>12</sup>BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo : HUCITEC, 1981. p. 70.

<sup>13</sup>FREIRE, p. 34-35.

<sup>14</sup>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivos da Divisão de Aperfeiçoamento. Relatórios ano 1984.

<sup>15</sup>FREIRE, p. 20.

<sup>16</sup>BAKHTIN, p. 95.

<sup>17</sup>BAKHTIN, p. 194.

## CAPÍTULO IV

### A REPERCUSSÃO NAS ESCOLAS

Considerando os dados levantados junto à Secretaria Municipal e a vivência profissional em duas escolas da RME, pode-se dizer que a proposta de Alfabetização contida no Currículo Básico é o fruto de estudos desenvolvidos desde o ano de 1983 e dos quais fizeram parte inúmeros professores.

Até o ano de 1982 os "treinamentos" procuravam priorizar as orientações de caráter metodológico com relação aos conteúdos mínimos a serem transmitidos nas salas de aula e a importância da continuidade e da graduação nas atividades. Sem dúvida esse fato é reflexo da corrente tecnicista que está contida na Lei 5692/71.

Aos professores, até então, se veiculavam passos, etapas que deveriam ser desenvolvidos para que os alunos atingissem os objetivos propostos.

Todos os anos levantamentos eram e são feitos buscando índices de evasão e repetência. Consciente de que alguma coisa não estava funcionando bem, foi comum, a partir de 1980, a procura por parte dos professores de "novos métodos", novas técnicas milagrosas para resolver os problemas encontrados na sua prática pedagógica.

Foi assim que muitos professores passaram a adotar, a cada ano, um processo de alfabetização diferente. A troca foi sucessiva: Erasmo Pilotto, Misto, Casinha Feliz, enfim, a solução do problema de evasão e repetência nas primeiras séries era reduzida a uma questão técnica - o "método" certamente resolveria.

Vendo que o resultado esperado não fora atingido, houve continuidade, por parte dos professores, de procura de cursos que fornecessem a solução para o problema.

Os professores exercem papel de reprodutor numa sociedade de classes. O autoritarismo está implícito na sua prática pedagógica. A partir do momento em que há uma distribuição desigual do conhecimento científico, a escola, dizendo-se acessível a todos (em iguais condições) age como mecanismo de controle do grande capital sobre as massas, expressando assim uma concepção liberal de mundo.

Quando, em 1983, foi lançada a "Política de Educação para uma Escola Aberta" os professores sentiram-se inseguros visto que estavam desacostumados de abertura, mantinham-se nas escolas como em um recipiente fechado, acomodados e detentores do conhecimento necessário para "um bom trabalho".

A edição do Jornal Escola Aberta nº 1 causou impacto entre os professores já que o próprio nome propõe maior transparência da escola para com a classe a que serve. Falar em participação da comunidade na escola, em escola comprometida com os filhos do proletariado para profissionais formados para servir à classe dominante, muito embora, na maioria das vezes, não consciente do seu ato, fez com que a harmonia existente no interior das escolas fosse abalada.



Através de seminários que envolveram grande número de professores, não só regentes de primeira série (os chamados alfabetizadores), ocorreram questionamentos sobre os processos de alfabetização até então adotados.

A princípio houveram reações negativas a algumas colocações feitas pelos palestristas. Como exemplo desse fato, pode-se citar o professor Cagliari afirmando que quando o aluno faz uma "garatuja" e atribui a ela um nome, ele está fazendo um registro, uma escrita e há nisso um significado.

Se se considerar que a quase totalidade dos professores desconheciam estudos sobre a construção da escrita pela criança e pela humanidade, no decorrer da história, uma rejeição por essa idéia é até aceitável.

Com o trabalho persistente da equipe pedagógica do departamento de educação muitos professores passaram a ler, procurar maior fundamentação para o que se apresentava e aos poucos sua prática pedagógica sofreu influência destes novos conhecimentos. Esses professores tomaram consciência que até então a aprendizagem da leitura e da escrita estivera fundamentada em princípios mecanicistas, utilizando-se de métodos repetitivos que muitas vezes desestimulam o aluno e o levam para fora da escola pois considera-se incapaz para aprender.

O que acontece na realidade é o desconhecimento, por parte dos professores, dos processos cognitivos pelos quais a criança constrói o sistema de linguagem escrita, tomando por base os estudos de Emília Ferreiro.

A alfabetização "é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade,

pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos".<sup>1</sup>

Paralelo aos novos conhecimentos sobre fatores sociológicos, filosóficos, antropológicos e cognitivos referentes a alfabetização os professores passaram a rever sua função dentro da sociedade: perceberam-se como trabalhadores, membros da classe proletária e portanto dominada econômica e socialmente.

Essa conscientização originou em muitos profissionais um maior comprometimento com a sua ação pedagógica. A alfabetização

não se restringe apenas a dotar os indivíduos de certas habilidades para ler e decodificar símbolos e letras. Ao se alfabetizarem, os indivíduos se instrumentalizam para compreender e reconstruir a sua realidade. De posse desse instrumento da cultura e da civilização, os educandos podem ampliar a sua relação com o universo, com a realidade histórica das relações sociais e consigo mesmo. Alfabetizado, o indivíduo vê aumentadas as possibilidades concretas de uma participação efetiva na construção da sua realidade histórica, pois se apossa de instrumentos que o capacitam a compreender e expressar sua relação com o mundo. Como consequência, a alfabetização tem um profundo compromisso com o homem historicamente situado, não podendo ser assumida sem que se tenha assumido a responsabilidade dessa tarefa educativa fundamental.<sup>2</sup>

A atitude de interpretar a importância da alfabetização foi apenas uma parte da tarefa maior que foi e é modificá-la. A prática existente exigiu um reexame da teoria e a teoria serviu para criticar a prática em profundidade questionando-a na busca de uma correção.

As interrogações que surgiram levaram os professores, que se decidiram por um aprofundamento, a perceber e assumir que

no mundo nada é definitivo, portanto, no que tange a alfabetização, muito se tinha e tem a modificar. É necessário considerar as possibilidades reais e concretas das crianças, situando-as no momento histórico presente.

Conforme nos diz GRANSCI: "todos os homens são intelectuais (...); mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais".<sup>3</sup>

Os professores que meramente reproduzem técnicas e métodos sem se inteirar que concepção de mundo está contida no trabalho que desenvolve não estão usando sua intelectualidade na proporção em que deveriam, não cumprindo função de "intelectuais orgânicos" da classe dominada e sim se tornando precisamente "os funcionários" das superestruturas que representam o poder.

O professor que buscou conscientização passou a ver que a realidade e a história são dinâmicas, têm o movimento como mola propulsora e que não se pode considerar os fatos e os indivíduos isolados em si mesmos, mas posicionados em relação a um todo e um contexto histórico. No mundo tudo se relaciona a tudo, tudo tem a ver com tudo.

Com relação a alfabetização, a mesma passa a ser um processo que não vai ocorrer apenas em um ano mas que se dá continuamente ao longo da vida. Mesmo antes de a criança entrar para a escola ela já faz determinadas leituras de gestos, olhares e muitas vezes identifica palavras do seu convívio diário. Da forma como entendíamos anteriormente, a criança deveria passar primeiramente por um período preparatório onde exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva eram fundamentais para a aprendizagem da escrita que só se daria quando o aluno estivesse "preparado".

Assumindo uma postura interacionista, o processo de alfabetização vai ultrapassar a aparência do conteúdo, vai tomá-lo como algo historicamente produzido e que está em relação com o sujeito que aprende.

Os professores perceberam que para se chegar a conhecimentos científicos sobre a alfabetização foi, é e será sempre necessário reflexão, elaboração, crítica e construção mediante análise e que a consciência disso é, um processo de construção de conhecimento.

Nas discussões realizadas ficou claro que ao se conhecer se transforma e a alfabetização deve ser capaz de produzir essa relação: através dela, do conhecimento da linguagem escrita, o indivíduo deve ser capaz de compreender e agir para transformar a sua realidade e em primeiro lugar transformar-se, deixando de ser passivo dentro da sociedade, reconhecendo-se como membro dela e portanto produtor de conhecimento. Isso é política.

Aliás, convém ressaltar que a alfabetização, tomada tanto como um processo mecanicista ou interacionista é um ato político.

A partir do momento que o professor transmite um código como algo estático, produzido fora das relações sociais e que deve ser apenas decodificado está fazendo política.

Ao ver a alfabetização como um processo que se constrói na interação sujeito-objeto e que o código escrito é uma produção de conhecimento social que deve ser dominada para que venha gerar reflexão e compreensão da realidade posta ao aluno também se está fazendo da alfabetização um ato político.

O que deve ser analisado pelo professor com relação a sua prática é a que classe social está servindo, à classe dominante ou ao proletariado. Se assumir a primeira postura colocada, certamente, estará a serviço de uma minoria detentora não só do poder econômico, mas que, devido ao mesmo, detém também o conhecimento.

Optando pela segunda, deverá estar consciente que não irá transformar a sociedade mas estará estabelecendo um vínculo orgânico entre o "povo" e o conhecimento formando homens "agentes" da história, capazes de organizar-se, sabedores do porque e do como devem agir sobre e com a realidade que lhe é posta.

Estará, portanto, agindo politicamente e dialeticamente pois procurará considerar as contradições postas na sociedade a fim de proporcionar ao "homem" mais consciência, tornando-se assim mais social e humano.

A insegurança de muitos professores numa opção por um trabalho politizante foi e é gerada pela falta de conhecimento crítico, histórico comprometido com o social. Isso ocorre no Brasil porque o Estado acentuou a desqualificação com a proletarização barata do intelectual da educação.

Na medida em que o professor cresceu intelectualmente, floriu um trabalho novo, uma consciência nova.

A muitos professores foi possível redefinir o seu papel como educador e também as relações sociais dentro e fora da sala de aula.

Com maior competência o professor pode permitir a si mesmo sair para buscar informação fora da sala de aula, sair da redoma que criara e que criaram para ele.

Na atitude de muitos percebeu-se modificado o conceito de disciplina não só com relação ao aluno mas também no que concerne a seus procedimentos como membros da escola.

Ao participar de discussões, elaborações e decisões dentro e fora da escola tornou-se clara a afirmação gramsciana que "a disciplina fixada pela própria coletividade dos seus componentes, mesmo se tarda a ser aplicada, dificilmente fracassa na sua aplicação".<sup>4</sup>

No aspecto estrito da alfabetização as mudanças foram de suma importância. Só ao reconhecer que não é o método (processo) que vai gerar conhecimento, o professor avançou para tornar a sua prática de sala de aula menos autoritária.

Aceitando e trabalhando que as crianças ainda não alfabetizadas podem, de maneira proveitosa, contribuir para a sua própria alfabetização e a de seus companheiros e que é preciso, ao considerar a alfabetização, valorizar a escrita como um "sistema de representação da linguagem" o professor deixou de lado a imagem empobrecida da criança que aprende.

Lembrando Emília FERREIRO, o aluno deixou de ser para o professor apenas

um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons; atrás disso dá um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.<sup>5</sup>

Sua atitude caminhou para uma maior democratização do ensino na medida em que reconheceu que não deve haver o barateamento do conhecimento elaborado para as classes trabalhadoras. Ao contrário, o domínio desse conhecimento deve ser garan-

tido a esse aluno para que, fazendo uso dele possa vir a reformular seus conceitos e modificar sua ação na sociedade.

O avanço trazido às escolas não garantiu uma mudança radical mas fez com que fosse deixado de lado práticas até então tidas como absolutas: a tradicional, priorizando derramamento de conteúdos clássicos, desinteressantes e na maioria das vezes "decorado"; o escolanovismo que, fixando sua atenção no desenvolvimento da criança, levou ao espontaneísmo, fazendo com que deixasse de ser relevante o conteúdo cabendo ao professor apenas orientar e não transmitir. O tecnicismo que via no método, na técnica e nos recursos audio-visuais a solução de todos os problemas.

O crescimento dos professores não permitiu que tudo isso fosse "jogado fora", condenado apenas; conduziu sim a uma reflexão histórica sobre cada momento produzido, ficando mais clara a ideologia contida em cada uma dessas correntes.

A contribuição desses estudos seguindo a corrente histórico-crítica fez concluir a muitos que a construção de uma prática educacional dialética, comprometida com as classes trabalhadoras não é simplesmente a negação de um procedimento que se considera superado e se deseja arquivar por sua condição de desgaste no tempo.

Pelo contrário,

ultrapassar uma concepção educacional implica conhecer suas origens e princípios, analisar e avaliar suas repercussões no sistema educacional e os seus desdobramentos na sociedade: as teorias que a sustentam, os mecanismos através dos quais se articulam, os intelectuais que a confirmam e defendem, sua inserção nas bases das instituições, enfim, as implicações qualitativas e quantitativas da extensão de seus efeitos sobre o processo pedagógico.<sup>6</sup>

Nas escolas, por parte de muitos professores, foi deixado de lado o egoísmo, o conhecimento produzido nos espaços individuais de cada sala foi trocado para que se pudessem construir, a partir daí, postulados comuns a serem assumidos pelo conjunto de educadores que vão participar de um mesmo trabalho pedagógico.

Para sair do chamado "centralismo orgânico" que transforma os intelectuais em "casta ou sacerdócio" que reduzem as relações dos intelectuais com o "povo-nação" a uma ordem puramente burocrática, formal é preciso ter paixão (não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber)...; não se faz política-histórica sem esta paixão, isto é, sem esta conexão fundamental entre intelectuais e povo-nação.<sup>7</sup>

Muitos dos professores municipais, de forma cautelosa aderiram a esta paixão, perceberam-se não só como "apaixonados" pelos outros mas por si próprio pois reconheceram-se "membros do povo-nação".



### NOTAS DE REFERÊNCIA

<sup>1</sup>CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. Ed. Scipione, 1989. p. 10.

<sup>2</sup>RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1985. p. 98.

<sup>3</sup>GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978. p. 10.

<sup>4</sup>GRAMSCI, A. Escritos políticos. Lisboa : Seara Nova, 1976. v. 1.

<sup>5</sup>FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização.

<sup>6</sup>CALAZANS, Maria Julieta Costa. Formação do planejador: educação articulando prática e teoria. Educação & Sociedade, n. 31, dez. 1988.

<sup>7</sup>GRAMSCI, A. Obras escolhidas. São Paulo : Martins Fontes, 1978. p. 101.

## CONCLUSÃO

No decorrer da história da educação brasileira o trabalho com alfabetização é permeado por três tendências distintas.

Cada tendência apresenta uma estruturação ideológica que vai se manifestar na sociedade.

Na tendência tradicional a língua é vista como "expressão do pensamento" que vai ser dominada mediante memorização de regras, normas e listas. Existem modelos que devem ser seguidos. O indivíduo vai então expressar seus pensamentos dentro de padrões pré-fixados para poder ser aceito. Esta concepção esteve presente nos primeiros modelos educacionais do Brasil conforme foi apontado no Capítulo II.

A tendência estruturalista considera a língua um código que, repetido mecanicamente consegue-se o domínio. Ler é codificar e essa decodificação é estruturada seguindo princípios que o professor considera fáceis ou difíceis, dissociando o processo de alfabetização da vida da criança, do que está a sua volta. Ao aluno não é possibilitado uma reflexão sobre o objeto da aprendizagem - linguagem escrita. A escola reduz a alfabetização a um saber técnico que forma mão-de-obra, não representando o saber universal necessário para o crescimento da sociedade. O estruturalismo esteve e está presente na escola brasileira, especialmente no trabalho de alfabetizadores que, conforme as re-

ferências neste trabalho, percebe-se o enraizamento de docentes em formas prontas e acabadas de alfabetizar as crianças e levando ainda a um comodismo em relação a sua prática.

Na concepção interacionista a alfabetização não é simples decodificação do "signo" escrito, é o entendimento do contexto. A linguagem é considerada como uma atividade humana, histórica, social. Ler é atribuir significado a um texto e escrever é se comunicar.

A aquisição da língua escrita deve levar ao desvelamento crítico da realidade, como condição necessária ao exercício da plena cidadania.

A linguagem não deixou de ser um código porém a conotação assumida é outra: linguagem é um código criado pela sociedade e para a sociedade e que deve ser transmitido à criança respeitando-se a lógica infantil sobre sua construção, sem violentá-la pela imposição da lógica adulta. Alfabetizar deixa de ser apenas aquisição de automatismos, implica em contextualização, em incorporação de palavras significativas para a criança.

Ao professor, nesse processo, cabe ter claro a importância do momento da alfabetização e seu papel dentro da sociedade. Reconhecer-se como profissional em formação constante, que deve refletir sobre sua prática criticamente e compreender o momento social que está vivendo e ainda, lutar para resgatar o saber elaborado para as camadas populares se faz necessário para que o professor encontre caminhos à construção de uma prática crítica que forme um leitor crítico e criativo.

Esse novo leitor, visto não como produto acabado, mas como indivíduo em constante crescimento deve, mediante o domínio do código escrito tornar-se um sujeito intelectualmente

ativo, capaz de reorganizar seu conhecimento e intervir na sociedade objetivando sua transformação.

Objetivando a implantação de uma proposta interacionista no trato com a alfabetização, a Prefeitura Municipal de Curitiba, ao longo de duas gestões, procurou preparar os professores, desencadeando aprendizados complementares de práticas e teorias, sem desprezar ou destruir a formação destes profissionais.

Nesse trabalho de formação os professores puderam perceber que sua ação, na medida em que for exercida como um trabalho orgânico, é um ato revolucionário, uma prática social transformadora que vai repercutir na vida, no trabalho e na sociedade.

Mediante o ato político - alfabetização - a criança poderá ter acesso ao saber universal, às produções da civilização mundial. Passa a receber novas informações, a conhecer novos valores, práticas e concepções de mundo.

Tem possibilidade de aprender o conhecimento técnico e científico e, a partir daí, inserir sua experiência em diferentes formas de vida. Passa a analisar a realidade social com a qual está comprometido. O conhecimento que a criança adquire é instrumento de luta pessoal e social, com o qual ela assume um novo conceito de ação na sociedade.

Conclui-se que a proposta de alfabetização do Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba deu início, em muitas salas de aula, a um trabalho pedagógico-político que não se limita a modelos prontos e pré-fabricados, ao contrário, é na captação do real que se produz as condições prévias para um efetivo processo de ensino aprendizagem, num sentido emancipatório e não domesticante.

Planejar deixou de ser, para muitos professores, cópia ou escolha do melhor que já está posto mas um processo de previsão que visa dar conta das contradições que ocorrem no cotidiano. A ignorância disso deixa comprometida qualquer proposta séria e emancipadora como a aqui discutida.

É crucial uma consciência mais atenta aos conteúdos pois estes, a nível de metodologia, conforme a proposta, foram reexaminados para ver se existia ou não uma adequação entre os pressupostos metodológicos - "modelos" - e a realidade empiricamente existente.

Nesta linha de raciocínio, foi frutífera a busca de tentativas de novos encaminhamentos visando veicular um engajamento pedagógico-educacional comprometido, não com modelos "a priori", mas com a realidade posta objetivamente diante do educador.

Aqui, o papel criativo e crítico estimulador é básico de maneira que possibilite aos alunos e professores uma práxis que libere potencialidade fecundas na relação professor-aluno.

Os professores que assumiram uma postura crítica puderam perceber que não estavam e ainda não estão sendo competentes para desenvolver uma prática que construa uma educação voltada para um processo de engajamento existencial que viabilize não uma consciência instrumental, mas uma consciência crítica e ativa.

Quando fala-se em consciência crítica e ativa pensa-se em sujeitos ativos e não meros receptores de informações.

O crítico-ativo, que se busca formar e para cuja formação a alfabetização é essencial, exprime um sujeito cognoscente que engendra processos práticos de "compreensão e transformação" do mundo ao invés de sujeitos apenas "instrumentalizados".

Pode-se dizer que a proposta da Prefeitura Municipal de Curitiba, comprometida com a classe trabalhadora a que serve, procurou realizar, durante o período aqui em estudo, 1983-88, a superação de uma prática pedagógica-técnico-burocrática bitolante.

Partindo da escola que se tinha, a mudança foi realizada, não totalmente, pois o professor é um ser humano e como tal um ser social, formado em tempos e circunstâncias diversas dentro da sociedade e nem sempre suscetível a mudanças. Porém, vale lembrar com Thiago de Mello, que o caminhar, para muitos professores e alunos, já não é o mesmo:

*"Não, não tenho caminho novo  
o que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi  
(o caminho me ensinou)  
como convém a mim mesmo  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho."*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Maria C. de. A proposta da Secretaria da Educação do Município de São Paulo. ANDE, n. 11, p. 44-47, 1986.
2. BRACHA FILHO, Teófilo. Ciclo básico: uma proposta para a mudança. Jornal da Educação, v. 5, n. 18, mar./abr. 1989.
3. BAKHTIN, Mickail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo : HUCITEC, 1981.
4. BRUM, Argemiro J. O desenvolvimento econômico brasileiro. Rio de Janeiro : Vozes, 1987.
5. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. Ed. Scipione, 1989.
6. CALAZANS, Maria Julieta Costa. Formação do planejador: educação articulando prática e teoria. Educação & Sociedade, n. 31, dez. 1988.
7. CARMO, Apolônio Abadio do. ; ARAGÃO, Rosália de. Aspectos críticos de uma formação acrítica. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 8, p. 36, 1983.
8. CORRIDA de obstáculos: os tortuosos caminhos do processo de alfabetização. Revista Leia, n. 55, fev. 1987.
9. CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 4.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1979.
10. CURY, Carlos R.J. Educação e contradição. São Paulo : Cortez, 1985.
11. DEMO, Pedro. Educação na nova Constituição: qualidade e democratização. Em Aberto, v. 7, n. 39, p. 5, jul./set. 1988.

12. FERREIRO, Emília. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1985.
13. \_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1985.
14. \_\_\_\_\_. ; TEBEROSKI, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
15. FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
16. \_\_\_\_\_. ; SHOR, Ira. Medo e ousadia - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
17. GADOTTI, Moacir. Educação para quê e para quem? (A favor de quem, contra quem?) - ou por um novo projeto de educação. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 8, 1983.
19. GRAMSCI, A. Escritos políticos. Lisboa : Seara Nova, 1976. v. 1.
20. \_\_\_\_\_. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.
21. \_\_\_\_\_. Obras escolhidas. São Paulo : Martins Fontes, 1978.
22. GRISPUN, Mirian Paura Saborasa Zippin. A formação do alfabetizador. In: SEMINÁRIO SOBRE MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU, 1983. Anais. Curitiba : FUNDEPAR - Departamento de Pesquisa e Planejamento, 1983.
23. HORTA, José Silvério Baina. Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil. São Paulo : Cortez, 1983.
24. JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO, dia 10/03/65.
25. KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
26. KRAMER, Sônia. Uma reflexão sobre uma prática de alfabetização a serviço das classes populares. Cadernos de Alfabetização SEED/UFPR, n. 1, maio 1986.
27. LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Rio de Janeiro, 1943. v. 1.



28. LEMOS, Cláudia T.G.de. Teorias da diferença e teorias do deficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 20, 1985.
29. MELLO, Guiomar N. Educação escolar, paixão, pensamento e prática. São Paulo : Cortez, 1986.
30. MOTTA, Fernando C. Prestes. O que é burocracia. São Paulo : Brasiliense, 1981.
31. PELLANDA, Nize M. Ideologia, educação & repressão no Brasil pós 64. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
32. PERALVA, Angelina. Alfabetização na América Latina. Educação & Sociedade, n. 31, dez. 1988.
33. PEREIRA, Maria Arleth. Os vinte anos de regime autoritário e sua influência na Universidade brasileira. Educação e Sociedade, n. 20, 1985.
34. RIBEIRO, Maria Luísa Santos. A formação política do professor de 1ª e 2ª graus. São Paulo : Cortez, 1984.
35. \_\_\_\_\_. História da educação brasileira: organização escolar. São Paulo : Cortez & Moraes, 1979.
36. RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo : Cortez, 1987.
37. \_\_\_\_\_. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1985.
38. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 8.ed. Petrópolis : Vozes, 1986.
39. RONCA, Antonio Carlos Caruso. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. Cadernos CEDES, n. 8, 1983.
40. SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica das tendências críticas da educação brasileira. ANDE, v. 6, n. 11, 1986.
41. \_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo : Cortez, 1980.
42. \_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.

43. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivos da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. Relatório de cursos, anos 1980, 1982, 1983, 1984.
45. SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, filosofia e contra-ideologia. São Paulo : EPU, 1986.
46. SIGWALT, Carmen; VIRMOND, Sônia Maria ; EVANGELISTA, Olin-da. In: Escola Aberta, v. 4, n. 9, p. 32.
47. SOARES, Magda. Metamemória-Memórias-Travessia de uma educadora. São Paulo : Cortez, 1991.
48. VIEIRA, Evaldo. Estado e miséria social no Brasil - de Getúlio a Geisel. São Paulo : Cortez, 1983.
49. VIGOTSKY, L.S. Formação social da mente. São Paulo : Martins Fontes, 1982.