

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**SISTEMA SERIADO E SISTEMA DE CICLO: ORGANIZAÇÃO DO
TEMPO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA
ESCRITA.**

MÁRCIA REGINA FALCIONI PINESSO

MARINGÁ
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**SISTEMA SERIADO E SISTEMA DE CICLO: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO
ESCOLAR E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA.**

Dissertação apresentada por MÁRCIA REGINA
FALCIONI PINESSO, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Área de Concentração:
Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade
Estadual de Maringá, como um dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

P651s Pinesso, Márcia Regina Falcioni
Sistema seriado e sistema de ciclo : organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita / Márcia Regina Falcioni Pinesso. - Maringá, PR : [s.n.], 2006.
127 p.

Orientador : Prof. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

1. Escrita - Aprendizagem. 2. Sistema seriado - Implicações - Aprendizagem. 3. Sistema de ciclo - Implicações - Aprendizagem. 4. Produção de texto - Ensino fundamental. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed. 372.632
372.62

MÁRCIA REGINA FALCIONI PINESSO

**SISTEMA SERIADO E SISTEMA DE CICLO: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO
ESCOLAR E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA.**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª.NERLI NONATO RIBEIRO MORI – UEM

Prof^ª. Dr^ª. MARIA SÍLVIA CÁRNIO – USP

Prof^ª. Dr^ª. REGINA MESTI - UEM

Aprovada em: _____

Dedico este trabalho a uma pessoa muito especial da minha vida acadêmica, à prof^ª. Ms. Clair Foleiss, que mais do que uma professora se tornou uma amiga e muito me incentivou na busca deste título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força que me concedeu para transpor todos os obstáculos encontrados, desde o ingresso no Programa de Pós-Graduação até a conclusão do trabalho de dissertação.

Ao meu esposo Ademir, que mais uma vez entendeu as minhas ausências como mulher, amiga e companheira e não mediu esforços para me assessorar no que foi preciso.

Ao meu filho Lincoln, que soube me ouvir quando não encontrei ninguém da área para compartilhar meus registros, e à minha filha Viviane, que me presenteou com um genro e um neto lindo, que, apesar de todas as preocupações e cuidados, tem me dado, a cada dia, muitas alegrias.

Aos meus pais, que entenderam a turbulência pela qual tive que passar, calando-se em determinadas situações, incentivando em outras e torcendo para que eu concluísse aquilo que me tomou tanto tempo.

Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos que, ao compartilharem da minha vida neste período, fizeram-me rir e, assim, me desligar-me um pouco do que tive que fazer disciplinadamente.

Aos professores das disciplinas do Programa, que me fizeram pensar em questões que estavam consolidadas e, pela reflexão, ajudaram no percurso de volta.

Aos companheiros de trabalho que pararam para me ouvir, deram idéias, assessoraram nas questões técnicas e se fizeram presentes nesta conquista.

Às professoras envolvidas no exame de qualificação e na banca examinadora para obtenção do título de mestre, que muito me auxiliaram nas reflexões pertinentes a esta pesquisa.

A professora Nerli, que, com seu jeito especial, orientou-me na medida certa.

PINESSO, Márcia Regina Falcioni. **SISTEMA SERIADO E SISTEMA DE CICLO: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA.** 130 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2006.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar se há diferença na produção escrita de alunos matriculados em turmas correspondentes à 4ª série do Ensino Fundamental em escolas de regime seriado e em escolas de regime de ciclo. O trabalho tem um caráter teórico e experimental. No campo teórico, investigou-se a criação e a efetivação da escola com fins seletivos e os pressupostos do trabalho por ciclos, em especial o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA –, implantado no Estado do Paraná na década de 1980, como política pública para as séries iniciais do Ensino Fundamental. No campo experimental, foi aplicado um instrumento de produção de textos em quatro escolas – duas regidas por série e duas regidas por ciclo, sendo duas de periferia e duas localizadas em regiões centrais da cidade de Maringá, no Estado do Paraná. Foram avaliados textos de 87 alunos com base nos critérios relacionados aos problemas de oração, problemas de coesão e problemas de argumentação. Critérios esses enunciados por Pécora (1992), arrolados no documento Currículo Básico para as Escolas do Paraná (PARANÁ, 1990). Os resultados não demonstraram mudanças significativas nas escolas regidas pelos dois sistemas, mas possibilitaram reflexões que evidenciam o trabalho desenvolvido nas quatro escolas avaliadas, como, também, as possibilidades do que pode ser desenvolvido para melhorar a produção escrita dos alunos.

Palavras-chave: Produção de texto; Sistema seriado e de ciclo; Políticas públicas.

PINESSO, Márcia Regina Falcioni. **THE YEARLY SYSTEM AND THE CYCLES SYSTEM: SCHOOL TIME ORGANIZATION AND THE IMPLICATIONS FOR LEARNING TO WRITE.** 130 s. Master's Thesis in Education – State University of Maringá. Supervisor: Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2006.

ABSTRACT

The present study aims to investigate different features in the writing production of students enrolled in the 4th year of the 'Ensino Fundamental' (Elementary School) in schools that adopt the yearly system (one year lasting grades) and in schools that adopt the system of cycles (two year lasting grades). The study is both theoretical and experimental. In the theoretical field, the investigation encompasses the creation and implementation of the school with selective ends, and the fundamentals of working with cycles, particularly the 'Ciclo Básico de Alfabetização' – CBA: Basic Literacy Cycle –, which was implemented in the state of Paraná during the 80s, as a public policy for the initial years of the 'Ensino Fundamental'. In the experimental field, a text production instrument was applied in four schools – two under the yearly system and two under the cycles system; among these, two were located in the suburbs and two were located more to the center of the city of Maringá, state of Paraná. Texts written by 87 students were evaluated based on criteria related to problems of clause, cohesion and argumentation. These criteria are according to Pécora (1992), and found in the document 'Currículo Básico para as Escolas do Paraná' – Basic Curriculum for the Schools of Paraná (PARANÁ, 1990). Results did not show significant differences in schools under the two different systems. However, the study allowed to reflect upon the work carried out inside the schools evaluated here, as well as the possibilities of what can be done to improve students' writing production.

Key words: Text production; Yearly and cycle systems; Public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Texto 9 – C – 10 anos.....	90
Ilustração 2 – Texto 17 – D – 10 anos.....	91
Ilustração 3 – Texto 26 – A – 13 anos.....	93
Ilustração 4 – Texto 10 – A – 11 anos.....	95
Ilustração 5 – Texto 13 – C – 10 anos.....	98
Ilustração 6 – Texto 14 – B – 15 anos.....	98
Ilustração 7 – Texto 12 – A – 10 anos.....	102
Ilustração 8 – Texto 1 – B – 11 anos.....	103
Ilustração 9 – Texto 12 – B – 10 anos.....	104
Ilustração 10 – Texto 3 – C – 11 anos.....	105
Ilustração 11 – Texto 11 – C – 10 anos.....	106
Ilustração 12 – Texto 5 – B – 10 anos.....	107
Ilustração 13 – Texto 14 – C - 10 anos.....	109
Ilustração 14 – Texto 11 – D – 11 anos.....	110
Ilustração 15 – Texto 25 – A - 11 anos.....	115
Ilustração 16 – Texto 9 – D – 10 anos.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de Reprovação no Estado do Paraná – 1990-2002.....	78
Tabela 2 – Caracterização do Grupo de Pesquisa.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Demonstrativo do Desempenho dos Alunos em Relação aos Problemas de Oração.....	86
Quadro II – Demonstrativo dos Problemas Relacionados à Coesão Textual nas Escolas Pesquisadas.....	100
Quadro III – Demonstrativo dos Problemas Relacionados à Argumentação nas Escolas Pesquisadas.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM FINS SELETIVOS.....	16
1.1 A Criação da Escola Pública na República Brasileira – 1890-1930.....	16
1.1.1 A Reforma de Benjamin Constant recriando a escola em bases positivistas.....	18
1.1.2 O ensino nas províncias brasileiras.....	26
1.2 O Governo Vargas e a Escola Ideária.....	31
1.2.1 O Manifesto dos Pioneiros e a educação.....	33
1.3 Período de 1946 a 1964 – O Desenvolvimento Econômico e a Primeira Lei de Diretrizes e Bases para o 1º e 2º Graus.....	38
1.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 20/12/1961 e a organização do tempo escolar.....	42
1.4 A Ditadura Militar e o Autoritarismo.....	45
1.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional nº 5692/71.....	46
CAPÍTULO II A ESCOLA PÚBLICA SERIADA SE VOLTANDO PARA O REGIME DE CICLOS.....	51
2.1 O Caminho de Volta à Democracia.....	51
2.1.1 O governo do país novamente nas mãos de civis.....	53
2.1.2 A política neoliberal de 1990.....	54
2.1.2.1 A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.....	55
2.2 Da Promoção Automática aos Ciclos de Formação.....	61
2.2.1 Experiências da promoção automática e da organização em ciclos pelo país.....	66
2.2.2 O ciclo básico de alfabetização no Estado do Paraná.....	69
CAPÍTULO III A ESCRITA QUE SE TEM E A ESCRITA QUE SE DESEJA EM ESCOLAS DE REGIME SERIADO E DE CICLO.....	76
3.1 Pressupostos da Escola Seriada e de Ciclo.....	76
3.2 A Aquisição e o Ensino da Língua nos Documentos sobre o sistema de Ciclo.....	79
3.3 O Trabalho de Campo: Coleta e Análise dos Dados.....	81
3.3.1 Caracterização das escolas envolvidas no trabalho de campo.....	81
3.3.1.1 A Escola “A”.....	82

3.3.1.2 A Escola “B”	82
3.3.1.3 A Escola “C”	83
3.3.1.4 A Escola “D”	84
3.3.2 Critério para análise dos textos.....	85
3.3.2.1 Problemas Relacionados à Oração.....	86
3.3.2.2 Problemas de Coesão Textual.....	99
3.3.2.3 Problemas de Argumentação.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXO.....	130

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou investigar se há diferença na produção escrita de alunos matriculados em turmas de 4ª série em escolas regidas por regime seriado, em relação à produção dos alunos matriculados no último ano do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA – que rege as escolas públicas estaduais no Estado do Paraná.

O trabalho teve um caráter teórico e experimental. Em termos teóricos, foram realizadas leituras, cujas sínteses contribuíram para compor um panorama histórico que vai desde a República, a Reforma de Benjamin Constant – a partir da qual começou a ser organizada a atual formatação da educação brasileira –, até a situação atual, em que é enfocada na discussão sobre o sistema de ciclos versus o sistema seriado.

Para isso, foi necessário adentrar na história da educação brasileira, para a compreensão dos pressupostos que nortearam sua criação e efetivação, bem como na análise de documentos que foram sendo elaborados como definidores de políticas públicas nacionais e estaduais.

Ao trabalhar com políticas públicas, sentiu-se necessidade de contextualizar o momento histórico em seus aspectos político, social, econômico e cultural no período delimitado. A idéia não foi traçar o perfil histórico do final do Império aos dias atuais, mas o panorama brasileiro em cada momento, desde a criação da escola pública até sua implementação e efetivação.

Procurou-se, nos documentos, evidenciar dados que justificassem a organização do tempo escolar em regime seriado – enraizado no sistema educacional brasileiro – e em regime de ciclo – que vem se colocando a partir da década de 1920 e se efetivando por força de lei –, apresentado como possibilidade de sucesso na vida escolar do aluno.

Apoiado em tais discussões, o CBA foi implantado no Estado do Paraná, na década de 1980, nas escolas da rede pública estadual, constituindo-se em política pública estadual para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os pressupostos teóricos e metodológicos foram registrados no documento *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990). No que se refere à Língua Portuguesa, o documento discute duas questões fundamentais para reverter o quadro de fracasso escolar nas séries iniciais: a alfabetização e a avaliação.

Em termo experimental, o trabalho de campo foi realizado junto a alunos de quatro turmas correspondentes à quarta série, duas regidas pelo sistema de série e as outras duas pelo sistema de ciclos. Sendo que, dentro de cada sistema de organização – série e ciclo –, escolheu-se uma escola situada na periferia da cidade e uma localizada em regiões centrais. As escolas de periferia foram identificadas na pesquisa como A e B, a primeira de regime seriado e a segunda de regime de ciclo. As escolas situadas nas regiões centrais foram identificadas como C e D –, seguindo a mesma convenção das duas primeiras. Analisaram-se textos produzidos pelos 87 alunos das turmas selecionadas, dos quais 29 alunos foram da escola A; 23 alunos da escola B; 16 alunos da escola C e 19 alunos da escola D.

Para a elaboração do instrumento de avaliação desta pesquisa (2005), utilizou-se como modelo a “Avaliação do Rendimento Escolar”, proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná aos alunos de 4ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual, no ano de 2002. A aplicação foi realizada por intermédio dos Núcleos Regionais de Educação com o apoio dos professores e de membros da Associação de Pais e Mestres. Os dados foram colhidos por amostragem e encaminhados à Secretaria de Educação, que se encarregou de dar a devolutiva às escolas mediante o “Boletim da Escola” (ano de 2002).

O instrumento utilizado na “Avaliação do Rendimento Escolar” apresenta um recorte do livro *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (PINTO, 1980, p. 63), contendo onze linhas que registram uma das aventuras do personagem, seguido de uma contextualização dos versos citados e um convite ao leitor para refletir sobre suas próprias travessuras e depois narrar o fato em um texto de quinze a vinte e cinco linhas. Para aqueles que não tinham tais situações para narrarem, o instrumento solicitou que usassem a imaginação, criassem uma situação e escrevessem sobre ela. O instrumento oferecia uma figura do personagem todo machucado, em preto e branco. Ainda, salientava a importância de concluir a história e dar título a ela.

O instrumento elaborado com o objetivo de levantar dados que evidenciassem a diferença na escrita dos alunos matriculados em escolas em regime seriado e de ciclo – objeto desta pesquisa – apresentou a mesma estrutura textual do instrumento utilizado pela Secretaria. Dez linhas de um recorte do texto do mesmo livro (PINTO, 1980, p. 91-96), começando com reticências, como no modelo, acrescentando a fonte logo abaixo do trecho recortado. A proposta de produção textual enfatizou as habilidades do personagem com a bola, chamou o leitor a refletir sobre qual tarefa ou brincadeira ele se sentia apto a realizar,

convidando-o a narrar uma grande aventura. Ofereceu uma figura colorida do personagem defendendo a bola no gol. Também, salientou a importância de concluir a história e dar título a ela.

A análise das produções dos alunos foi realizada com base nos conteúdos de escrita de Língua Portuguesa, elencados para a 4ª série do Ensino Fundamental presentes no Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), e nas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2005).

Para a análise lingüística, foram utilizados os critérios enunciados por Pécora (1992) – autor arrolado no documento Paraná (1990) –, que se referem aos problemas de oração, problemas de coesão textual e problemas de argumentação.

Estruturou-se o trabalho em três capítulos, sendo que, no primeiro, o enfoque foi dado à criação e à efetivação da escola pública brasileira, a partir de 1890, com a Reforma de Benjamin Constant, até 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71, quando o regime seriado se criou e se perpetuou.

No segundo capítulo, tomando-se por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, procurou-se entender a organização do tempo escolar sob o regime de ciclo. Buscou-se fazer um resgate histórico desta questão, enfocando experiências pelo país e discutindo o Ciclo Básico de Alfabetização enquanto política pública no Estado do Paraná.

No terceiro capítulo, foi feita a análise dos textos produzidos, sob a orientação do instrumento elaborado, em escolas seriadas e de ciclo nos dias atuais, bem como algumas intervenções no sentido de revigorar o que os documentos oficiais traçaram para o ensino da língua materna e o que o sistema escolar conseguiu incorporar da proposta.

CAPÍTULO I

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM FINS SELETIVOS

1.1 A Criação da Escola na República Brasileira – 1890-1930

Não só no Brasil, mas também na Europa o ensino primário surge da necessidade de instruir o povo para atuar de forma mais qualificada na produção de bens e serviços e para poder usufruir dessa produção e, assim, ter a qualidade de vida que a remuneração do trabalho pode possibilitar.

Muitas foram às lutas ideológicas travadas na história contemporânea para se chegar à escola pública que se tem hoje. A história construída e escrita pelos homens possibilita uma nova forma de entender a sociedade e, conseqüentemente, uma nova maneira de pensar – mais elaborada, mais consistente.

A escola não nasceu sistematizada, a instrução pública em seus primórdios era repassada num verdadeiro processo de transmissão de determinados conhecimentos que homens da sociedade tinham incorporado. Era o aprendizado dos mais velhos sendo repassado aos mais jovens e assim sucessivamente.

A escola, enquanto instituição promotora do saber, surge como uma necessidade de sistematizar o ensino e a instrução das camadas privilegiadas. Mais tarde, estende-se para as demais camadas sociais. Apresenta características próprias, com objetivos e fins comuns a todos os que a ela têm acesso e com o amparo de leis, decretos e regulamentos que dão à instituição formada uma certa homogeneidade.

Segundo Azevedo (1940), a educação existe em estado adulto quando a função educacional é organizada e aparece nesse estado. Para tanto, pressupõe que a oportunidade dessa organização seja ressentida por todo corpo social que a impõe e a modele conforme sua estrutura, surgindo uma nova instituição social, que é a escola, preposta, como um campo específico da educação, a ministrar a educação sistemática, comum ou especial, e a condicionar, como esfera da atividade específica, a formação e organização de grupos representativos.

No Brasil, a Reforma de Benjamin Constant em 1890 – a primeira reforma da então criada República – foi pensada e escrita em cima de reflexões que vinham acontecendo

ainda no Império e sob os ideais de uma linha positivista, que se fazia presente nas discussões filosóficas do mundo todo.

O Brasil, no período de transição do Império para a República, vivia um estado de organização de uma nação que, apesar de não destruída por guerras, invasões, maremotos ou terremotos, era marcada por conflitos internos, resultantes da necessidade de mudança de um regime de governo que não atendia mais aos anseios do povo – o Império. Paixão (1998) salienta que as últimas décadas do Império foram marcadas por várias questões polêmicas, como a eleitoral, a religiosa, a militar, a escravista e por movimentos sociais a favor da federação e da república, os quais produziram, em conjunto, um repensar das tradições, valores e das formas de viver e organizar a sociedade brasileira.

O Império não podia mais se sustentar dentro de uma nação próspera, produtiva, com uma população crescente, uma diversidade de camadas sociais emergentes, oriundas tanto do processo de abolição da escravatura quanto da chegada dos imigrantes europeus. Em relação ao primeiro, com a mão-de-obra escrava livre, não só para receber remuneração pelo trabalho prestado aos donos da terra, mas também para traçar seu próprio caminho, o futuro carece de escolaridade até mesmo como fator de sobrevivência. Em relação ao segundo, Petta e Ojeda (1999) enfatizam que grande parte da imigração que vinha para o Brasil fugia das questões sociais que ocorriam na Europa, como a Unificação da Itália, em 1871, e a falta de terras e de emprego. Alguns imigrantes fugiam de perseguições políticas e o sonho que alimentava a todos era encontrar, no Brasil, possibilidades de serem os donos da terra. Sonho frustrado quando se deparavam com os grandes latifundiários, que detinham a concentração das terras brasileiras. Desiludidos com a vida no campo evadiam-se para as grandes cidades, contribuindo com a produção de riquezas, desta vez nas indústrias fabris. Esse deslocamento trouxe para a cidade uma nova camada social que se agregou às existentes. Tinha-se a classe dos senhores da terra; os escravos recém-libertos, mas fortemente escravizados pelo preconceito e racismo impregnados em trezentos anos de regime escravocrata; e a classe média formada pelos imigrantes que se ocupavam das manufaturas e do pequeno comércio.

Além dos imigrantes, compunham também a classe média, os militares que, ao participarem com sucesso da Guerra do Paraguai (1864-1870), fortaleceram-se politicamente ao verem a possibilidade de implantar o regime republicano governado por militares. Ao regressarem para o Brasil, passaram a exigir maior participação na vida

política do país. Surge, no exército brasileiro o que Petta e Ojeda (1999) chamam de ideal de salvação nacional. A idéia de que só o exército poderia salvar o país da desordem causada pela monarquia.

1.1.1 A Reforma de Benjamin Constant recriando a escola pública em bases positivistas.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães – militar, abolicionista, líder da insurreição republicana, fundador da República brasileira e professor partidário das idéias positivistas de Augusto Comte participou da Guerra do Paraguai nos anos de 1866 e 1867 como capitão. Bello (1964) enfatiza que Benjamin Constant encarnava o tipo perfeito de ideólogo. Possuidor de uma inteligência equilibrada e especulativa, sendo essencialmente emotivo e sentimentalista e de perfeita boa fé. Assume a direção do Instituto dos Meninos Cegos no período de 1869-1883.

Enquanto educador mostrou-se apaixonado pelas idéias de Augusto Comte. Paixão (1998) escreve que, em 1867 Constant apresentava ao Instituto Politécnico do Rio de Janeiro um trabalho sobre a teoria das quantidades negativas, em que mostrava grande influência da concepção positivista na matemática. Três anos depois, ao redigir o segundo relatório como diretor do Instituto de Meninos Cegos, Benjamin Constant iria chamar a atenção, particularmente do parlamento, para o positivismo. Ao tratar da instrução intelectual, defenderia uma concepção positivista do saber e da educação.

Lins (1967) conta que, nesse relatório, Benjamin Constant, pleiteava um plano de instrução primária que fosse para o povo uma espécie de religião, contendo como dogma de fé científica o maior número possível de princípios teóricos, reduzidos a preceitos de imediatas aplicações à vida prática. Esse plano tinha por objetivo exterminar com crenças, contos e práticas supersticiosas que circulavam pela sociedade, mostrando seu grau de ignorância.

Diz a história que Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant não compactuavam das questões ligadas à desordem no quartel e à lei de censura à imprensa. Por isso, como estratégia para afastar Constant da pasta do Ministério da Guerra, foi criada a pasta da Instrução, Correios e Telégrafos, assumida, então, por Benjamin Constant em 1890 (PAIXÃO, 1998).

Cabe salientar que, segundo Nogueira (1936), o Brasil, até a criação dessa nova pasta, estava organizado da seguinte forma em relação aos ministérios:

I – Ministério do Interior – agricultura, higiene, socorros públicos, justiça e instrução pública;

II – Ministério do Exterior – marinha, diplomacia, comércio, correios e telégrafos;

III – Ministério da Guerra – força pública de trabalho; e

IV – Ministério da Fazenda – finanças, cunhagem de moeda, pesos e medidas, mineração e obras públicas.

A criação da Pasta da Instrução, Correios e Telégrafos nada mais foi do que a dissociação das funções atribuídas ao Ministério do Interior e do Exterior.

Pela organização administrativa demonstrada na atribuição dos Ministérios, percebe-se a preocupação do Governo Republicano com as questões que movimentavam o país juntamente com seu povo. Buscando entender o contexto político social da época, procurou-se discorrer sobre cada uma das variáveis constantes nas atribuições de cada Ministério.

O Ministério do Interior tinha a seus cuidados a pasta da agricultura. O café havia sido introduzido no Brasil em meados do século XVIII, sendo, primeiramente, cultivado na Região Sudeste e, depois, no Oeste paulista, que se consagrou o “rei café”.

Um produto tão precioso não era apenas para atender à demanda interna do país, mas principalmente à exportação, cujos mercados da Europa e dos Estados Unidos se tornaram os principais destinatários. Essa política econômica possibilitou na década de 1880, o restabelecimento do superávit da balança comercial, sendo o café, responsável por mais de 60% das exportações brasileiras.

Paixão (1998) analisa que o café, no eixo Centro-Sul, expande as finanças e funda a urbanização, favorecendo o aparecimento de uma camada média, em que irão circular novas idéias. Essa camada, como já salientou-se, formada por militares, profissionais liberais, intelectuais, religiosos, comerciantes, funcionários do estado, acentua a participação na reordenação da sociedade brasileira, buscando atender aos chamados da modernidade.

Não foi só o café que impulsionou a economia do país. O algodão, o cacau e a borracha, bem como o surgimento das primeiras indústrias contribuiu para o progresso econômico.

O Ministério do Interior, além de adotar medidas para que a agricultura continuasse sua caminhada de expansão, responsabilizava-se também, por assuntos ligados a higiene. Um país em franca expansão deveria oferecer infra-estrutura para que o povo pudesse construir, de forma digna, sua vida. A população, formada de pobres miseráveis, imigrantes, profissionais liberais, militares, políticos, religiosos e pela elite latifundiária, precisava de medidas de saneamento básico – sistema de esgoto, água tratada e campanhas de vacinação – para que a espécie pudesse se perpetuar.

Para Krajewski, Guimarães e Ribeiro (2000, p. 238), “[...] o higienismo chega ao Brasil graças à proximidade cultural do país com a França, num período de intensas mudanças marcadas pelo fim da escravidão e do Império”. Eles salientam a importância que tais medidas tiveram no controle da febre amarela, no Rio de Janeiro, nos surtos de peste bubônica e da gripe espanhola.

Surgiam, nessa época os institutos de pesquisa que dariam à nação a confiabilidade das medidas sanitárias e o caráter preventivo da saúde pública. Entre eles destacavam-se o Instituto Soroterápico de Manguinhos em 1899, no Rio de Janeiro – hoje, Fundação Instituto Oswaldo Cruz; em São Paulo, em 1892, o Laboratório Bacteriológico – atual Instituto Adolfo Lutz; em 1899, o Laboratório Vacigênico – Instituto Butantan; e, em 1902, o Instituto Pasteur.

Para atender aos recém-criados institutos de pesquisas, houve a importação de mão-de-obra estrangeira especializada. A nação não poderia importar toda a mão-de-obra necessária para manter a máquina do progresso em expansão, por isso era preciso instruir o povo – os pobres miseráveis, os filhos dos imigrantes, dos políticos, dos militares... A escola precisava ser organizada.

Segundo dados do Instituto Brasileiro Geográfico – IBGE, a população urbana, no Brasil em 1890, era de 14.333.915 habitantes, passando, em 1900, para 17.438.434 habitantes. O que permite dizer que, mesmo com medidas de higiene reconhecidas internacionalmente, o país não conseguiu manter a saúde de toda a população intacta, fizeram-se necessários os serviços de ‘socorros públicos’ – hospitais para atender pacientes que escapavam do caráter preventivo das normas de saúde.

Numa população de aproximadamente 15 milhões de habitantes, os assuntos relacionados a direitos e deveres fervilhavam na República em expansão. Para esses

assuntos, as Faculdades de Direito, criadas na década de 1820 em São Paulo e em Recife (ROMANELLI, 1984), encarregavam-se de fornecer o pessoal qualificado.

Ao Ministério do Interior, cabiam a Instrução Pública e a urgência em educar a população para poder atender não somente aos serviços até aqui citados, mas os que estavam por vir. A Reforma da Instrução Pública tinha por objetivo organizar o ensino em bases sólidas.

Ao Ministério do Exterior cabia a organização do espaço marítimo brasileiro. Os navios não mais transportavam negros escravos ou um número significativo de imigrantes italianos. Era a produção de grãos do país que precisava ser exportada para a Europa e para os Estados Unidos e o caminho mais adequado, sem dúvida, era pelas águas. O sistema de transporte marítimo precisa de tenentes, coronéis, marinheiros, mecânicos, entre outros profissionais que convinha à escola formar. Por outro lado, as relações diplomáticas, mais do que nunca, tornavam-se necessárias para que países independentes pudessem trocar divisas, produtos e serviços. Homens instruídos deveriam tomar a frente desses serviços.

O comércio interno e externo precisava ser disciplinado. Os impostos continuavam sendo a máquina geradora dos serviços públicos. Para atender à clientela interna era necessário ao homem do comércio a comunicação verbal, a comunicação escrita, noções básicas de cálculo, acrescidas do conhecimento sobre mercadoria comercializada. Para o comércio externo, além das habilidades citadas, também o domínio de diferentes idiomas, informações sobre o produto, seus respectivos valores, finalidades, condições necessárias para o transporte, armazenamento e acondicionamento. É certo que tais atribuições não eram exigidas de um único profissional. Cada profissional do comércio fazia a sua parte na transação. Uns pensando, outros executando e o Brasil continuando a crescer economicamente.

O sistema de comunicação era atribuição do Ministério do Exterior. A correspondência não atendia apenas às famílias e aos amigos num processo de comunicação amistosa e duradoura. A emissão de papéis, as transações comerciais com outros países passavam a exigir formas de comunicação cada vez mais precisas. O telégrafo constituiu um avanço tecnológico da época, que permitiu mais agilidade no fluxo das negociações, ao mesmo tempo que exigia uma mão-de-obra um pouco mais preparada do que aquela que selava ou entregava as correspondências aos destinatários.

Ao Ministério de Guerra, cabia a segurança nacional. Os militares tinham a função de manter a ordem interna e proteger as divisas territoriais. Cabe salientar que a forma como o regime militar brasileiro estava organizado e as idéias que disseminava, influenciaram a criação do sistema escolar. Pode-se dizer que a disciplina, o rigor do tempo, a uniformização, os destaques individuais, a premiação, entre outros pressupostos representaram objetivos priorizados no modelo educacional brasileiro da época, e se perpetuam até hoje, em algumas escolas, em determinados sistemas.

Por fim, o Ministério da Fazenda, além de gerenciar as finanças do país, a emissão de moedas e o controle de pesos e medidas, tinha que direcionar medidas voltadas para a mineração – de fundamental importância para a exploração dos recursos internos, a fim de dar ao país a matéria-prima necessária ao seu crescimento. Era também de sua competência o estudo da necessidade de construção e melhorias de obras públicas para locar os serviços de saúde, justiça, diplomacia, alfândega, os correios, os agentes financeiros e a *instrução pública*. Para a construção de obras, eram necessários pedreiros, carpinteiros, ajudantes gerais, mas também engenheiros. A escola precisava ensinar as primeiras letras às crianças e jovens que, futuramente, iriam atuar nestes serviços.

A Reforma nº 981, de 8 de novembro de 1890, proposta por Benjamin Constant para a instrução pública, emergia desse contexto político e econômico que vivia o país. Ela mostra a necessidade que a República tinha de romper com o modelo de ensino praticado no Império.

Para Corrêa (2004), tal Reforma rompeu com a tradição do currículo clássico jesuítico – que marcou o ensino seriado no Brasil – para introduzir um currículo estritamente positivista – respaldado nas idéias de Augusto Comte.

Essa Reforma propôs diretrizes educacionais que abrangiam todos os níveis de ensino – Primário, Secundário e Superior. Romanelli (1984) afirma que Benjamin Constant, por meio da Reforma, tentou substituir o ensino acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade ao sistema todo.

Paixão (1998, p.111) buscando explicitar tal idéia expõe que:

Em Benjamin Constant, ao contrário de Comte, o ensino “enciclopédico” tinha a pretensão de profundidade. Sendo que o currículo da escola primária de 1º Grau (7 a 12 anos) era composto por onze disciplinas: português, matemática (aritmética, geometria e álgebra), geografia,

história e ciências (história natural, depois elementos da física e da química), instrução moral e cívica, música, desenho, ginástica, noções de agronomia e trabalhos manuais [...] contempladas com uma programação que pretendia abarcar “tudo de todas as ciências” em vez do fundamento delas.

A seriação apareceu no contexto histórico-social da República recém-criada como algo ideal para o ensino. Um sistema capaz de garantir a passagem de uma etapa à outra. Um conjunto de conteúdos por série que dariam aos alunos os conhecimentos necessários ano a ano, de forma gradativa.

No campo das idéias, a Reforma de Constant não contou com o apoio político das elites, que viam, nos ideais positivistas, uma ameaça à juventude até então formada nos ideais humanísticos, sob forte influência da igreja católica. Isso se explica pelo conteúdo cultural que os jesuítas eram portadores e disseminavam no convívio com a elite aristocrática-rural.

Esse pensamento, porém, não tinha como se manter no mundo das novas idéias que se infiltravam por todo lugar. Era forçosamente necessário ceder lugar ao Racionalismo de Descartes, ao Positivismo de Comte, ao Transformismo de Darwin e ao Evolucionismo de Spencer (CORRÊA, 2004). Era a hora e a vez da ciência tomar seu lugar dentro do processo de construção dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade para serem compreendidos, explorados e vivenciados pelos homens.

A Reforma de Constant buscou assegurar o que vinha sendo discutido, mas ainda não se efetivara. Corrêa (2004, p.7) explica que : “o objetivo da Reforma foi de restringir o processo que caminhava aleatoriamente sem as interferências do estado, à instituição escolar, dando-lhe forma, bases e meios para ação e justificativa social”.

Como um positivista, Constant acompanhava as obras de Comte e, com certeza, as utilizava para ministrar suas aulas, fazer seus discursos, defender suas idéias.

Comte (1972, p. 38) defendia a tese da importância das ciências positivas para que os conhecimentos humanos passassem do plano teológico para o plano científico. Afirmava que:

Antes da introdução das Ciências positivas na Europa, todos os nossos conhecimentos, particulares e gerais, eram inteiramente teológicos e metafísicos. Os poucos raciocínios que se faziam sobre a natureza fundavam-se unicamente em crenças religiosas. Mas desde essa época memorável, as ciências naturais começaram a basear-se, progressivamente, nas observações e experiência.

O Positivismo revela a ciência, ao mesmo tempo a hierarquiza segundo o grau de maior ou menor relação com o homem. Assim, a Astronomia, a Física, a Química, a Filosofia, entre outras tantas, foram se tornando ciências positivas, disseminando as idéias científicas em detrimento dos dogmas da igreja dentro do espaço escolar.

Azevedo (1940) cita Durkheim em relação à unicidade da filosofia enquanto ciência. Expõe que esta se fragmentou numa multidão de disciplinas especiais, com objetivos, métodos e espíritos próprios. Argumenta que, de meio em meio século, os homens se destacaram na ciência, tornaram-se mais especiais.

Baseado em tal afirmação, à escola caberia lidar com essas diferentes disciplinas, elencá-las, distribuí-las ano a ano, sem perder, contudo, o crescimento constante de volume dos conhecimentos decorrentes da complexidade do saber humano. Tarefa que parece impossível e só tem espaço num modelo idealista de ensino, que se frustra, a cada ano, com os resultados oficiais das aprendizagens dos alunos.

Ao discorrer sobre a Reforma de Constant, Paixão (1998, p. 98) salienta que, para esse republicano: “a instrução deveria ser baseada num ‘bom sistema de educação científica’, ‘acessível a todos os espíritos sãos’ e ‘mais proveitoso ao indivíduo, à família, à sociedade e à humanidade em geral’”.

Idéias essas, que se contrapõem ao ensino jesuítico, para o qual o humanismo seria a resposta para as descobertas necessárias ao saber. O ensino pautado nos dogmas da igreja, para uma classe elitizada, com objetivos de formar o clero para as letras, as artes e para a cura do corpo, reinava no país, mas não atendia ao apelo da modernidade.

[...] a defesa da ciência fazia parte do discurso dos que diziam-se sintonizados com as necessidades da modernidade através da construção de uma sociedade racional liberta dos desvios causados pelos elementos da teologia (PAIXÃO, 1998, p. 76).

A educação científica era de fato mais proveitosa à sociedade capitalista em processo de expansão. As diferentes exigências do mercado, decorrentes do processo de urbanização e de industrialização, pediam algo mais dinâmico e possível de ser palpado, observado, experimentado e vivido.

Para dominar e aprender os diferentes conteúdos que as ciências colocavam à disposição da humanidade, era necessário dominar a língua pátria, decodificando o código,

construindo idéias, pensamentos, discursos, cartas – comunicações que se fazem presente na sociedade. Ao se propor uma nova visão ideológica de sociedade e, conseqüentemente, de educação, o ensino da língua recebeu a influência de uma nova forma de pensar. Textos eruditos, clássicos e dogmáticos deram lugar a textos científicos, com estruturas diferenciadas, com possibilidade de verificabilidade e aplicabilidade.

O ensino das primeiras letras, ainda que não prioridade das políticas públicas, teve que ser contemplado na nova visão ideológica. Ideologia que não passava somente na valorização das ciências naturais, mas também pelos sentimentos de disciplina, ordem e progresso herdados do militarismo brasileiro. Paixão (1998) salienta que foram de Comte também as palavras: “O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim”. O espaço escolar deveria possibilitar uma organização que fizesse com que os valores cívicos e de moralidade fossem contemplados.

A instrução pública, no início da República, representava o direito de todos que pudessem ter acesso a ela. Por menos que fossem, se comparados ao número da população que não freqüentava a escola, eram muitos em relação aos que tinham acesso às aulas avulsas, aos liceus ou às academias superiores. A ordem tinha que ser mantida. A organização escolar teve como princípio o conceito de separar, dividir em classes, bancos¹, idades, sexo, conteúdos... para que o ensino pudesse surtir os efeitos esperados. A manutenção da ordem requer divisão de homem, tarefas, objetivos.

Azevedo (1940) expõe que, assim como Comte distinguiu a Sociologia em duas partes: a primeira voltada para o estudo das condições e das leis do equilíbrio da sociedade e a segunda ao estudo das sociedades em evolução e da lei de seu desenvolvimento, Durkheim, inspirado na Biologia, também dividiu-a em duas partes, a morfologia social e a fisiologia social, atribuindo, à primeira, o estudo da forma exterior e material da sociedade ou a constituição geográfica e demográfica do substrato social e, à segunda, as manifestações vitais das sociedades. Estas representaram as primeiras tentativas de classificação metódica dos fatos sociais.

Nessa forma de concepção das relações sociais, está pautada a idéia de divisão do trabalho, a qual existe desde os tempos mais antigos, como tentativa de disciplinar e subordinar os homens na busca de ordem e progresso. No Brasil Colônia, o escravo

¹ Bancos eram móveis de dois lugares que os alunos utilizavam para sentar, substituídos hoje, por jogos de carteiras escolares.

cultivava a terra, os senhores feudais administravam os recursos oriundos da produção, uma hierarquia ligada ao sistema econômico conhecido como agrário-comercial. No sistema urbano industrial, a terra continuou produzindo, mas o seu cultivo não era mais responsabilidade da mão-de-obra escrava e sim da classe intermediária que se estabeleceu com o processo de imigração européia. Os donos da terra continuavam administrando os recursos. A divisão de trabalho, de poder e de classes, continuava bem definida.

Em se tratando de políticas públicas, também as responsabilidades estavam bem definidas. Na República recém-criada, a Reforma nº 981 era limitada ao Distrito Federal, mas poderia servir de referência para a organização do ensino nos Estados. O ensino primário era responsabilidade dos Estados, o secundário e o superior da União, distribuindo, assim, a divisão das obrigações. A escola, enquanto espaço de aprendizagem, incorporou a idéia de dividir para atingir seus objetivos. A separação dos alunos em classe, bancos por sexo e idade foram práticas vivenciadas nas Províncias do Império que adentraram a República.

1.1.2 O ensino primário nas províncias brasileiras

Pode-se dizer que, anterior a Reforma de Constant, os estados recém-criados – até então províncias, tinham seus sistemas de ensino organizados e buscavam atender às necessidades de cada província. Isso foi possibilitado pelo Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária. (ROMANELLI, 1984).

Buscando evidenciar vestígios que demonstrem a mudança das políticas públicas, principalmente no campo das idéias, nesse processo de reorganização política e social do país, priorizou-se a organização escolar da Província de São Paulo e do Paraná como objeto de análise.

Em março de 1846, a Província de São Paulo regulamenta, de modo geral, através da Lei nº 34 de 16/03/1846, todo o ensino primário. Para Tanuri (1979), a lei foi inspirada, provavelmente na organização das escolas normais francesas. Apresentava um curso de apenas dois anos, composta das seguintes matérias: lógica, gramática geral da língua portuguesa nacional, teoria e prática de aritmética até proporções, inclusive, noções gerais

de geometria prática e suas aplicações usuais, caligrafia, princípios da religião do Estado, diversos métodos e processos de ensino, suas aplicações e vantagens comparativas.

É interessante observar que, excetuando-se a lógica e os rudimentos de formação pedagógica, o currículo da escola normal, explicitado acima, era praticamente o mesmo das escolas primárias elementares. Recaiá, mais uma vez, no professor a responsabilidade pelo grau de aprofundamento do currículo ou pela sua superficialidade.

Na Província do Paraná, percebe-se, ainda no Império, a tentativa de organizar o sistema de ensino para todos os níveis. Em 19 de dezembro de 1853, o Paraná tornou-se província independente, pois até então pertencia à Província de São Paulo. Encontram-se em Miguel (2000), informações de que, nessa época, existia, na Província do Paraná uma escola de primeiras letras freqüentada por sessenta e um alunos do sexo masculino na capital da província; e uma escola de primeiras letras freqüentada por sessenta e uma alunas do sexo feminino na cidade de Paranaguá.

A partir de 1854, o conselheiro presidente da Província do Paraná passa a criar escolas distintas para rapazes e moças, definindo sua forma de organização quanto à estrutura dos conteúdos e o funcionamento do ensino. Em 1874, havia registro, na Província paranaense, de 55 escolas para homens e 32 escolas para mulheres.

A Instrução Geral, de 27 de dezembro de 1856, estabeleceu a divisão das escolas em três classes. Cada uma delas, menos a terceira, teria primeiro e segundo banco, conforme o grau de adiantamento dos alunos (MIGUEL, 2000, p.14). Outros regulamentos foram sendo criados com o objetivo de regulamentar o sistema educativo. A escola pública ia se firmando, ainda que por força de lei, ao mesmo tempo que ia sendo ampliada por toda a província. Era pública, era gratuita, mas ainda não atendia a todos. Pela exposição de seus conteúdos, observa-se que atendia aos interesses da classe média, que necessitava da escola para cumprir o ideal de ascensão.

Ao ministrar aulas de leitura, caligrafia e gramática da língua nacional evidenciava a importância do domínio da língua para a comunicação tanto verbal quanto escrita; ao enfatizar o ensino da religião, princípios de ordem moral cristã e doutrina, o investimento era feito nos ideais humanistas firmados na religião; as noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três, sistema de pesos e medidas do Império, serviriam ao comércio para que as transações financeiras fossem efetivadas.

Quanto às aulas ministradas ao sexo feminino, havia ainda uma distribuição diferenciada do tempo escolar para que o trabalho com as agulhas fosse contemplado. A indústria têxtil impulsionava a produção de roupas e artigos de cama, mesa e banho e uma mão-de-obra qualificada pela escola era, sem dúvida, de vital importância. O caráter gradativo do ensino, era visto quando os regulamentos traçavam diferentes listas de conteúdos, seja para cada categoria de ensino ou para cada gênero – masculino e feminino.

O artigo 4 do Regulamento de 8 de abril de 1857 determinava o aprofundamento dos estudos para os alunos do sexo masculino, os quais deveriam ter o ensino de noções gerais de história e geografia – especialmente do Brasil – e noções de ciências físicas aplicadas ao uso da vida; e, para o sexo feminino, noções de história, geografia, música e língua francesa (MIGUEL, 2000). O regulamento citado previa, ainda, a organização do tempo escolar em duas sessões – uma de manhã e outra à tarde, com duas horas e meia de duração cada.

O trabalho de monitoria, por meio de repetições das lições nas classes inferiores, e o trabalho do professor auxiliar, caso a escola fosse freqüentada por mais de setenta alunos, também estavam previstos no regulamento. Quanto aos monitores, o regulamento ainda previa a participação de alunos-mestres no processo de ensino, desde que aprovados em exames e com habilidade para ensinar, podendo ser designados pelo inspetor geral, com direito à remuneração².

A Lei nº 381 de 06 de abril de 1874, fixou a idade mínima para o ingresso ao ensino primário, que foi de sete a doze anos para os meninos e de sete a dez anos para as meninas e, ainda, a obrigatoriedade de freqüentar o ensino primário quando as crianças residissem dentro das cidades, vilas e freguesias que tivessem aula pública ou particular subsidiada, desde que não tendo impossibilidade física ou moral. Em 1877, a idade das crianças para o ingresso nas escolas públicas primárias foi alterada para seis anos.

Dado o exposto, pode-se concluir que, enquanto políticas públicas, os regulamentos, na Província do Paraná, traçavam metas amplas e discriminatórias tanto ao diferenciar conteúdos masculinos e femininos, quanto a prever o acesso às crianças ditas normais.

² Tanto o trabalho de monitoria quanto o do professor auxiliar fazem parte das políticas públicas na estrutura organizacional do Estado do Paraná nos dias atuais, como mecanismos para melhoria da qualidade de ensino da rede pública.

Delegava ao professor o aprofundamento e os devidos encaminhamentos para que os conteúdos fossem tratados de forma que justificassem sua relevância.

Tanuri (1979) conclui que, nos primeiros 50 anos de Império (1822-1872), o ensino primário fornecido nas províncias: “Limitava-se a um embrionário ensino de primeiras letras; deficiente do ponto de vista quantitativo e qualitativo, ministrado conjuntamente a crianças de diferentes idades e diferentes graus de adiantamento, sem qualquer seriação”.

Ocorreu, em São Paulo, a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação. A Reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1890 e 1896, preencheu alguns requisitos básicos, dentre eles Saviani (2004, p. 18) destaca:

A organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas, bem como inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; e a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a classe das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos.

Apesar dessa reforma sinalizar os caminhos educacionais que o país desejava trilhar e a necessidade de políticas públicas definidas, traçando normas únicas para todo o Estado, ela não se efetivou. A responsabilidade do ensino voltou para o inspetor geral, auxiliado por dez inspetores escolares.

Ao mencionar a estrutura organizacional da instituição escolar no Império, pode-se observar que a Reforma de Constant, apesar de dar organicidade ao ensino, revelou a ciência como campo promissor da propagação do conhecimento científico, mexendo diretamente com os conteúdos ofertados nas escolas. Manteve a estrutura física dessa instituição, bem como as formas de organização humana dentro dela. Assim, foram revistos os conteúdos ofertados dentro das disciplinas. Algumas disciplinas foram criadas e outras suprimidas; todavia as classes, os bancos, as idades e o tempo escolar foram variantes mantidas dentro da escola.

Outras reformas foram sendo implantadas, substituindo as anteriores e buscando solucionar os problemas educacionais mais graves. O período de 1890 a 1930 foi marcado por reformas que avançavam em determinados aspectos, ora retrocediam naquilo em que já tinham evoluído. Nagle (1974) expõe que, na década de 1920, a Liga Nacionalista de São

Paulo se propôs a trabalhar pelo desenvolvimento do ensino primário, secundário, superior e profissional. Argumenta que é por intermédio da escola primária – nível essencial do sistema escolar – que o cidadão adquiriria direitos políticos.

Como já foi dito, para dominar as diferentes ciências com sua gama enorme de conteúdos, era necessário dominar a língua materna. Mário Pinto Serva, citado por Nagle (1974, p. 113), afirma que: “sem o alfabeto não haveria no mundo, nem progresso, nem cultura, nem evolução, nem preparo, nem organização, nem previsão, nem civismo, nem patriotismo”. Continua sua argumentação afirmando que nada disso existia no Brasil, pois o povo ainda não dominava o alfabeto.

As diversas reformas, até então promulgadas, eram técnicas ou idealistas demais, não garantiam a apropriação da língua para dominar todos os conteúdos científicos e práticos que circulavam nos bancos escolares. O currículo, por si só, não garantia a apropriação do saber sistematizado. Nagle (1974) afirma que os estados brasileiros continuavam disseminando seus ideais para o ensino primário, enquanto, em São Paulo adotava-se o ensino alfabetizante. No Ceará, optou-se pelo ensino que enfocasse as noções necessárias à vida, pois os educadores cearenses acreditavam que o ensino primário deveria ter algo mais do que ler e escrever, chegavam a argumentar que de nada adiantava ou atrasava a vida de alguém por saber ler e escrever. Para os baianos, o ensino primário, no que se refere à língua portuguesa, deveria ser um instrumento de pensamento e de expressão: guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais. Pernambuco propunha, por sua vez, a escola primária de sete anos, sendo cinco fundamentais e obrigatórios e dois complementares e obrigatórios apenas para os candidatos à matrícula nas escolas normais. No Distrito Federal, as disciplinas do ensino primário eram graduadas em cinco anos, de maneira que o último ano era orientado no sentido pré-vocacional.

Romanelli (1984) afirma que a Reforma Rocha Vaz, no governo Arthur Bernardes, em 1925, representou a última tentativa do período no sentido de instituir normas para o ensino. Pela primeira vez, foi estabelecido um acordo entre a União e os estados, com o fim de promover a educação primária, com o objetivo de impor a sistematização sobre a desordem.

Romanelli (1984) e Saviani (2004) argumentam que tais reformas não passaram de tentativas frustradas de se criar e efetivar uma política nacional de educação, tendo sido

necessário aguardar a Revolução de 1930 para que a instrução pública retornasse aos debates em nível de reformas.

1.2 O Governo Vargas e a Escola Ideária

Após a I Guerra Mundial (1914-1918), um novo impulso foi dado ao processo de urbanização, ocasionado pelas exigências da industrialização. No campo das idéias, movimentos culturais e pedagógicos começaram a tomar lugar no cenário político e social do país, ao mesmo tempo, a indústria passou a requerer mão-de-obra especializada capaz de promover as aspirações sociais da classe média. Essa população aumentou a demanda escolar, enquanto o sistema, por sua vez, apresentou uma oferta insuficiente, com baixíssimos rendimentos e uma discriminação social que o modelo educacional existente não conseguiu romper.

Getúlio Vargas, gaúcho nascido em São Borja no Rio Grande do Sul, foi o primeiro presidente eleito pelo voto popular em 1950. Político de renome nacional, conhecido historicamente pela criação do salário mínimo e pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), governou o país no período de 1930 a 1945, quando enfrentou problemas resultantes da crise mundial, a qual, no Brasil, refletiu-se diretamente na agricultura cafeeira. O café, rei no início da República, passa a ser problema econômico na década de trinta, com a queda acentuada das exportações. A indústria nacional cresceu utilizando-se de toda estrutura instalada para produzir e consumir internamente, visto que a concorrência das exportações não existia naquele momento.

O povo representado pela classe média demonstrava o seu descontentamento em relação ao processo de marginalização política em que estava inserido. Prova disso, foram as primeiras greves desencadeadas no governo Vargas, a criação de sindicatos e a busca das camadas populares pelo ensino público, gratuito e laico.

Para Romanelli (1984), o tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, que contestavam a velha oligarquia latifundiária, foram resultados de lutas armadas que demonstraram os anseios do povo por uma nação mais justa e menos elitizada.

Para a autora, o tenentismo se resumiu numa série de reivindicações que oscilava entre a necessidade de se implantar uma ordem social e econômica capitalista e de moralizar as eleições, condutas que só seriam possíveis de se concretizarem com um governo forte,

coesos e nacionalistas. Para Fausto (1981), foi um movimento político, predominantemente militar, com fortes tendências autoritárias, sendo que os tenentes se identificavam como responsáveis pela salvação nacional, guardiões das instituições republicanas.

O Partido Comunista, por sua vez, surgiu com a crise que se abateu sobre a Itália após a I Guerra Mundial quando, segundo Petta e Ojeda (1999), as forças políticas se atomizaram. As classes trabalhadoras, embaladas nas teses comunistas, organizavam-se e promoviam greves e manifestações públicas contra o Estado. Para combater as idéias comunistas, criou-se o Partido Fascista, com os ideais de defesa da Pátria e da propriedade privada. No Brasil, as idéias fascistas eram disseminadas pela Ação Integralista Brasileira (AIB), enquanto as idéias comunistas estavam a cargo da Aliança Nacional Libertadora (ANL), que agrupava sindicalistas, socialistas, comunistas e liberais.

Vargas criou o Partido Social Democrático (PSD) que, em seu programa, defendia a legislação trabalhista e a intervenção do Estado na economia e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) que surgiu como resposta aos anseios da população por um sistema político que privilegiasse o capital nacional e garantisse ao trabalhador uma legislação regulamentadora de seus direitos. O PTB se confrontava com a União Democrática Nacional (UDN) que atendia à classe das oligarquias latifundiárias. Assim, Vargas retirou das lideranças operárias suas bandeiras de luta, colocando na prisão aqueles que se rebelassem. O Brasil, politicamente, estava bem amparado, partidos para defender os direitos dos trabalhadores, criados por um governo populista que, se necessário fosse, utilizaria a força para que a ordem fosse cumprida. Por outro lado, as forças opressoras continuavam com a missão de continuar defendendo os interesses dos maiores e tumultuar o processo democrático que tentava se consolidar historicamente.

A Semana de Arte Moderna, que aconteceu no Brasil em 1922, representava nas artes uma mudança, mas não refletia a cultura brasileira. Fora trazida da Europa pelos filhos da aristocracia latifundiária, que iam à Europa ainda em busca de escolarização. Para as camadas populares, esse movimento talvez não tenha representado nada, pois não fazia parte do seu contexto cultural e social. A cultura que se propagava entre as massas era o samba, cuja gravação do primeiro disco acontecera em 1916.

A era Vargas foi marcada, economicamente, pela indústria de consumo, desenvolvida pela iniciativa privada. O Estado investia na Siderúrgica de Volta Redonda; Conselho Nacional do Petróleo; Departamento Nacional de Estrada de Rodagem;

Departamento de Trabalhos contra a Seca; implantação de hidrelétricas; Conselho Nacional do Café; Instituto do Açúcar e do Alcool; Instituto do Cacau, do Pinho, do Mate e do Sal (ROMANELLI, 1984).

1.2.1 O Manifesto dos Pioneiros e a educação

No fervor político e cultural e no crescente desenvolvimento econômico, a escola caminhava à parte. Isso pode ser confirmado nas primeiras linhas do documento que revela os anseios educacionais da época, o esforço de efetivar a escola pública, gratuita, laica e para todos. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido em 1932 por um grupo de educadores de renome nacional, afirma que:

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas e de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade [...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual de educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar (AZEVEDO, et. al. 1932, p. 1).

O Manifesto dos Pioneiros não constituiu uma reforma de ensino propriamente dita, mas sim um documento público que buscou definir as bases e diretrizes necessárias para reverter o quadro caótico da educação brasileira, até então enraizada num empirismo extremado, num modelo educacional artificial e verbalista, que priorizava uma classe privilegiada tanto social quanto economicamente.

Convém salientar que, assim como as reformas até aqui mencionadas refletiam resultados dos debates e discursos proferidos em cada época em que foram formuladas, o Manifesto também. A diferença, entretanto, é que este documento trouxe propostas de mudanças bem especificadas, contrapondo-se ao modelo antigo e, ao mesmo tempo, propondo solução para a superação do problema. Sem contar que enfatizou as idéias da Revolução Francesa e o pensamento de John Dewey acerca do papel do interesse no processo educativo, o que também era discutido na Europa.

Princípios de solidariedade, cooperação e igualdade permeiam todo o documento no sentido de demonstrar ao leitor da época a importância de tais conceitos para o momento educativo. O senso de disciplina é bem focado, mas a exaltação ao patriotismo e ao civismo não são tão evidentes como nas reformas passadas.

A educação se voltou para o ser biológico, organizado socialmente, possuidor individual de direito à educação até onde suas aptidões naturais lhe permitissem, confirmando o caráter seletivo dessa nova proposta. Seria para todos que possuíssem aptidões para...

Ao firmar a visão de mundo e de homem para então delimitar uma visão educacional, a escola continuava seletiva, pautada nas capacidades individuais. À escola caberia educar o indivíduo apto, respeitando os princípios científicos dos conteúdos, passando pela observação, pesquisa e experiência. A seletividade não estava mais voltada para questões sociais ou econômicas (pelo menos teoricamente), mas pelas diferentes capacidades individuais – forte influência do inatismo, conforme expressa o Manifesto (1932, p.10): “Selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, a consciência social”.

Quanto à idade das crianças para frequentarem o ensino elementar, foi mantida a da maioria das reformas até aqui citadas, ou seja, de sete a quinze anos. Todavia a dificuldade que os educadores do Manifesto viam na obrigatoriedade do ensino público gratuito fez com que eles se posicionassem da seguinte forma: “[...] todas (as crianças) ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos”, delegando a família a decisão de confiar seus filhos ao ensino público e gratuito ou não.

Ao tratar da gratuidade do ensino, o documento menciona que a educação é *acessível* a todos os cidadãos que tivessem vontade e estivessem em condições de recebê-la. O querer e as aptidões do cidadão marcavam a acessibilidade ao ensino público.

Ainda que o documento mostre uma certa prudência quanto ao acesso, ele foi ousado ao sugerir que o aluno fosse o centro do processo, colocando o professor e os conteúdos em segundo plano. Propunha o respeito aos tempos de aprendizagem, às aptidões; apregoava um ambiente de ensino-aprendizagem vivo e natural, favorável às trocas de experiências. Para os autores do Manifesto, a escola deveria buscar o interesse e a necessidade do aluno, pois espontaneamente, ele se apropriava do saber – possuindo-o,

apreciando-o e sentindo-o, de acordo com suas aptidões e possibilidades. Os diferentes métodos para a efetivação dessa proposta serão objeto do segundo capítulo.

Voltando ao Manifesto, o apelo do referido documento foi no sentido de substituir o sistema anterior de ensino por um modelo novo, tendo como pontos principais:

- o caráter transmissor do conhecimento deveria ceder lugar para a atividade criadora do aluno;
- o método enciclopédico substituído pela observação, pesquisa e experiência;
- a visão solitária e individualista de homem sobrepujada por um ser biológico, mas social, com aspectos psicológicos importantes à aprendizagem;
- a família passou a figurar no processo escolar do modelo novo;
- a imprensa e as demais instituições interessadas na obra educativa se tornaram parceiras importantes, enquanto a escola tradicional era chamada de exclusivista;
- os recursos ganharam espaço na escola moderna para que a ação, nas atividades educativas, fosse fecunda;
- lançou a perspectiva de estudar os problemas educacionais por meio do método científico;
- propôs a descentralização das políticas públicas, cabendo à União, na capital, e aos Estados, nos seus respectivos territórios, promover a educação de todos os graus; e
- a articulação do ensino primário com o secundário, contrariando a estagnação da velha ordem.

Muitos desses pontos serão utilizados em parte ou na íntegra nos documentos posteriormente elaborados, o que reflete a importância do Manifesto. Ainda que não tenha sido concretizado na forma de políticas públicas, ele fundamentou propostas que buscavam organizar o sistema educativo do país.

A organização do tempo escolar que derivou das idéias contidas na obra possibilita Ferreira e Arco Verde (2001, p.7) afirmarem que:

[...] os debates do movimento da Escola Nova, com suas idéias sobre o respeito, a liberdade e a espontaneidade da criança resistiram em oferecer quadros horários rígidos, tendo como princípio básico que a escola e seus horários estavam feitos para a criança e não ao contrário. Propunha-se para tanto a substituição de uma organização rígida, por outras técnicas, métodos e ordenações curriculares mais flexíveis, formando inclusive novas composições temporais.

O Manifesto dos Pioneiros pode não ter sido a descoberta do século em matéria de educação, mas suas idéias e seus ideais foram utilizados por homens que continuaram construindo a história da educação brasileira. Prova disso, Romanelli (1984) aponta que a Constituição de 1934, que teve um capítulo todo destinado à educação, traz idéias, como educação direito de todos e dever do Estado e da família; competência dos estados e da União na organização e manutenção do sistema educacional nos respectivos territórios, respeitadas as diretrizes da União; e a fixação do Plano Nacional de Educação, a ação supletiva da União e a gratuidade do ensino, que constituíram idéias expressas primeiramente no Manifesto.

Para o ensino primário, o Manifesto dos Pioneiros ainda foi utilizado na Lei Orgânica do Ensino Primário de 2/01/1946 (BRASIL, 1946), quando o Governo Central traçou diretrizes para o ensino primário em nível nacional. Esse documento subdividia o ensino primário em duas categorias: na primeira, o ensino fundamental – primário elementar de quatro anos e o primário complementar de um ano para crianças de sete a doze anos; na segunda, o ensino primário supletivo, de dois anos para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade na idade.

As disciplinas para o ensino primário elementar foram elencadas da seguinte forma:

- I – Leitura e Linguagem oral e escrita;
- II – Iniciação à Matemática;
- III – Geografia e História do Brasil;
- IV – Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho;
- V – Desenho e Trabalhos Manuais;
- VI – Canto Orfeônico;
- VII – Educação Física.

Algumas dessas disciplinas sinalizavam as necessidades do contexto social da nação brasileira. A Leitura, a Linguagem oral e a Linguagem escrita encabeçavam as demais pela necessidade vital do homem em dominar a língua pátria para então ter acesso a todas as outras disciplinas. A Matemática, construída historicamente pelos homens, tinha um grau de importância que superava as outras em nome do raciocínio lógico-formal. A Geografia e a História deveriam revelar os aspectos físicos, demográficos, fatos econômicos, políticos e sociais. Conhecimentos Gerais, aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho, tinham o intuito de desenvolver atitudes em relação aos conteúdos expostos.

Desenho e Trabalhos Manuais possibilitariam o desenvolvimento da expressão artística e das habilidades manuais necessárias nas fábricas têxteis. O canto, por sua vez, poderia revelar talentos individuais, mas também serviria para aliviar o peso do trabalho pedagógico efetivado. A Educação Física, por fim, possibilitava ao corpo o exercício livre em busca do encontro pessoal.

Ao comparar com o currículo defendido na Reforma de Constant, observa-se o suprimento de Instrução Moral e Cívica e Noções de Agronomia, sendo que a disciplina de Ciências foi substituída por Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; a disciplina de Trabalhos Manuais foi agrupada à disciplina Desenho. Ou seja, o caráter gradual do currículo foi mantido dentro da organização. O suprimento da disciplina Instrução Moral e Cívica também refletiu as idéias do Manifesto que não pregavam um patriotismo extremo. A disciplina de Agronomia não tinha tanta importância num país industrial-comercial com taxas crescentes de trabalhadores que deixavam o campo e corriam para os centros urbanos em busca de melhorias de vida. Passado o fervor das ciências de Augusto Comte, a importância dos conhecimentos gerais aplicados à vida foi retomada, ainda que com características bem diversas daquelas. A educação para a saúde também continuou urgente no país, visto que nem mesmo nos colégios internos até a década de 1914, existiam banheiros para os alunos tomarem banho. Isso está relatado na biografia de Juscelino Kubitschek – presidente da República brasileira no fim dos anos 50 que freqüentou um educandário em Belo Horizonte, mantido por franceses. Por falta de banheiros para os banhos dos alunos, esses se deslocavam as quartas e aos sábados para fazê-lo nos córregos próximos ao colégio.

Fora os horários estipulados para o currículo escolar, o aluno enquanto ser biológico deveria ser respeitado dentro de suas características biológicas. A higiene tinha seu espaço e hora determinada, a alimentação, os intervalos das aulas, as férias escolares, eram variáveis temporais que interferiam na rotina do aluno, do professor da escola e da sociedade como um todo.

Para Romanelli (1984), a Constituição de 1937 não foi tão enfática quanto a Constituição de 1934, no que se refere ao dever do Estado de ofertar o ensino público gratuito. No artigo 128, proclamou a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares nas questões que diziam respeito ao ensino. Propôs a gratuidade de ensino, mas para a infância e a juventude que faltassem os recursos

necessários à educação. Enfocou as aptidões e as tendências vocacionais como fatores determinantes da seletividade.

A Constituição de 1946, manteve os princípios de liberdade e de solidariedade humana já mencionados em outros documentos do Governo. A educação e a cultura estavam asseguradas no capítulo II do título IV, o qual mantinha o direito à educação ministrada pelos poderes públicos, como também pela iniciativa privada; a obrigatoriedade das empresas com mais de cem funcionários de garantia do ensino primário tanto para seus servidores quanto para os filhos deles e a obrigatoriedade dada à Língua Nacional de maneira gratuita ao ensino primário, enquanto ao ensino ulterior a gratuidade estava atrelada à comprovação de insuficiência de recursos. Ela estabelecia que, à União, cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1946b). Baseado nessa doutrina o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, formou uma comissão de educadores com o fim de elaborar um projeto de reforma da educação nacional.

Encarregado de presidir essa comissão, Lourenço Filho organizou-a em três subcomissões: uma do Ensino Primário, outra do Ensino Médio e outra do Ensino Superior. Em novembro de 1948, o anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma longa caminhada até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61 ser aprovada. Entre os debates políticos, arquivamentos, extravios e recomposição de idéias, idas e vindas na Câmara dos Deputados, debates nas escolas, conferências públicas, divulgação nos meios de comunicação, o projeto foi transformado na Lei 4024 em 20/12/1961, sob o governo do então Presidente da República senhor João Goulart (BRASIL, 1961).

Da década de 1920 até a aprovação da Lei nº 4024, os educadores travaram grandes discussões em torno dos ideais de liberdade, solidariedade, democratização, obrigatoriedade e gratuidade do ensino público e o país continuava seu desenvolvimento muito além dos resultados que a escola oferecia.

1.3 Período de 1946 a 1964 – O Desenvolvimento Econômico e a Primeira Lei de Diretrizes e Bases para o 1º e 2º Graus.

Politicamente, após a queda da ditadura de Getúlio Vargas, o período de 1946 a 1964 foi de tentativas para implantar um modelo democrático na política nacional. Afinal, a

vitória das democracias na Segunda Guerra Mundial era um dos fatores determinantes para que esse regime se fortalecesse.

O governo Eurico Gaspar Dutra, de 1946 a 1950, foi marcado, economicamente, pela implantação de uma política liberal, de mercado aberto às importações de artigos supérfluos. O resultado, segundo Petta e Ojeda (1999), foi uma violenta crise caracterizada pela especulação financeira, gerando inflação e aumento do custo de vida.

Com o discurso de ampliação industrial e o aprimoramento das leis trabalhistas que consagrara seu primeiro governo, Getúlio Vargas venceu as eleições de 1950, governando de 1951-1954. Ao final desse período, ele cometeu suicídio e Café Filho assumiu em seu lugar. Getúlio, porém, encontrou a nação diferente da forma que era no período de 1930-1945. A ditadura militar não garantia mais o silêncio dos adversários, pois o regime firmado passou a ser democrático. Havia, também, duas grandes barreiras: de um lado, os liberais que não aceitavam sua política econômica intervencionista e, de outro, os trabalhadores que reivindicavam uma solução para a alta do custo de vida. O nacionalismo econômico e a intervenção do Estado em busca do desenvolvimento do país, chocavam-se de frente com o capitalismo liberal e aberto que reinava no Brasil – herança do governo Dutra.

A maior realização do segundo governo de Getúlio Vargas foi a criação da Petrobrás, instituindo o monopólio estatal de exploração, refino e distribuição do petróleo no Brasil, amplamente divulgada na imprensa nacional sob o slogan: “O petróleo é nosso”.

Duas classes se firmaram socialmente desde o início desta análise. A primeira formada pelos liberais da década de 1950 - aqueles formados pelas academias de direito, letras, artes, medicina. A escola de nível superior ia deixando sua marca historicamente. Foi elitizada, atendeu às minorias providas de aptidões, habilidades e condições, formou os governantes que conduziram a nação até aqui. Suas propostas eram regidas pelas idéias que passavam do campo ideológico para a vida. Por outro lado, os trabalhadores que pelo tempo e experiência foram aprendendo que é preciso lutar pelos ideais, sejam educacionais, culturais, políticos ou econômicos, enquanto massas populacionais, constituíram-se em força política com direitos e deveres bem definidos. Entre os direitos encontrava-se a educação primária para os filhos da classe trabalhadora. Entre os deveres, a luta por condições sócio-econômicas mais justas, ainda que num futuro não muito distante, desde que o direito à educação fosse assegurado.

Juscelino Kubitschek nasceu em Diamantina – Minas Gerais, estudou em colégio interno regido pelos padres franceses, participou do processo dos exames preparatórios para ingressar na Faculdade de Medicina, foi funcionário público concursado, formou-se médico e exerceu a carreira de político no Estado de Belo Horizonte. Governou o país no período de 1956-1960, conhecido pelo lema: *cinquenta anos em cinco*, abriu as portas para o capital estrangeiro investir nos setores básicos da economia, buscando gerar mais emprego e, conseqüentemente, mais consumo. Propôs um Plano de Metas com o objetivo de desenvolver o Brasil de maneira acelerada, sendo que, para isso, era necessária a entrada de capital estrangeiro. O Plano previa cinco pontos básicos: educação, indústria de base, transporte, energia e agropecuária. Os recursos previstos, para que o objetivo proposto fosse cumprido, deixavam a educação e a agropecuária com uma fatia muito pequena do bolo, ou seja, a primeira com 4,3% e a segunda com 3,2%, enquanto para o setor de energia previu-se 43,4% dos recursos, para o setor de transportes 29,6% e para a indústria de base 20,4% (CAMPOS, 2005).

No governo de Juscelino, foram criados o Instituto de Energia Atômica na USP – IEA, transformado posteriormente em Instituto de Pesquisa Energética e Nucleares – IPEN; a Comissão Nacional de Energia Nuclear – CNEN, com a finalidade de traçar uma política de energia nuclear. Abriu e pavimentou estradas, além de construir, em quarenta e três meses – um mês a menos do estimado – a capital do país, que estava prevista na Constituição de 1891.

A utilização dos recursos, destinados para os setores de energia, transporte e indústria de base, pode ser comprovada pelos feitos do então governo Juscelino. A educação continuou em bases dialógicas, tramitava ainda, na Câmara dos Deputados, a proposta de lei de diretrizes e bases da educação nacional, a qual foi aprovada no ano subsequente ao mandato do Juscelino.

Juscelino³ em sua auto-biografia, não demonstrou uma preocupação muito grande com a educação do país, salientava sua boa escolaridade em bases humanistas, seu esforço pessoal em busca do tão sonhado diploma de medicina e sua atuação política em prol da

³ É interessante observar que na biografia de Juscelino ele enfoca a importância de sua mãe no seu processo de alfabetização ao afirmar que a mesma possuía métodos muito eficientes de educar e ensinar. “Era-nos facultado brincar à vontade, mas só depois de aprender a lição. Outra norma imperativa: tarefa iniciada deveria ser tarefa concluída” (p.23).

democracia. Até na criação dos ministérios, enfatizou as prioridades do Ministério de Guerra, da Fazenda, do Trabalho e da Agricultura.

Em entrevista coletiva à imprensa, revelou as ações principais do seu governo, que eram: implantação das indústrias de bases; instalação de uma política tarifária mais realista; solução definitiva dos problemas de transportes no país; reequipamento das ferrovias; manutenção da Petrobrás; adoção de medidas recomendadas pela Comissão Brasil-Estados Unidos; Energia e Transportes; criação de um plano de industrialização de longo alcance, de forma a fazer o país enveredar, definitivamente, pela estrada larga do desenvolvimento. A educação não se constituía, pelo menos naquele momento, um dos principais itens do seu governo. Esta continuou, então, caminhando paralela ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país.

João Goulart governou o Brasil de 1961 a 1963. Suas metas eram democratizar o poder, a renda e a terra. Foi obrigado a renunciar após elevar o salário mínimo em 100%, medida que se contrapunha aos interesses dos empresários em geral. A proposta foi revogada pela Câmara dos Deputados e mais uma vez um governante não conseguiu cumprir seu mandato de governo, tendo que renunciar e ausentar-se da pátria por conflitar com os interesses da classe dominante. Para a educação, no entanto, deixou uma grande contribuição, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que organizou o sistema educacional no país, dando uma certa unicidade a todo o sistema que, até então, era amparado por uma política ou outra dos Estados, conforme as necessidades da época lhe impunham.

Os políticos, aparentemente, não sabiam o que fazer com o *desenvolvimento* alcançado nas últimas décadas. Construiu-se uma cidade para sediar o governo federal, monopolizou-se a Petrobrás, abriram-se estradas, investiu-se em empresas de energia, mas a conta a ser paga pelas massas populares era muito alta. A força de trabalho mal remunerada, índices inflacionários acima do que esse salário podia suportar e as diferenças de classes sociais cada vez mais definidas, levaram os educadores a discutirem a escola redentora para salvar a sociedade (SAVIANI, 1994) e os políticos a instituírem a ditadura do governo militar nos próximos anos.

Na década de 1960, a cultura brasileira ficou marcada pelo envolvimento dos artistas ao contexto político existente no país. A música, o cinema, a literatura, o teatro e a arquitetura se uniram em busca de união entre arte e política. Os grandes festivais musicais

reuniram milhares de pessoas que manifestavam suas preferências em torno de uma ou de outra canção. As músicas apresentavam mensagens de protestos, que denunciavam as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros. O cinema não se omitiu do período pelo qual o país passava. Por intermédio do movimento denominado cinema novo, era levada às telas a realidade de miséria e abandono da população brasileira. O teatro, impulsionado pelos grupos Oficina e Arena, tinha autores como Gianfrancesco Guarnieri que escreviam textos tecendo sérias críticas aos governantes e à elite em geral.

Os segmentos culturais não se omitiram durante o momento repressivo em que vivia o país. Através do Ato Institucional (AI) 5, os artistas sofreram perseguição, foram presos, torturados e intimados a sair do país. Com a repressão, o povo passou a ter acesso a uma cultura de massa caracterizada pela superficialidade e por uma emotividade infantil, resultado da cultura existente nos Estados Unidos.

Na década de sessenta a educação também ganhou uma lei que organizou e orientou a educação nacional em todos os níveis de ensino.

1.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 20/12/1961 e a organização do tempo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 4024/61 reafirmou os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade, dignidade e igualdade indispensáveis para a formação do homem. Promulgou a educação como direito de todos, devendo ser dada tanto no lar quanto na escola, delegando à família a escolha do gênero de educação que seus filhos deveriam receber. Ao poder público, atribuiu a obrigatoriedade do ensino em todos os graus. A gratuidade do ensino limitou-se à comprovação da família na insuficiência de meios. A iniciativa particular de ministrar o ensino em todos os graus também foi assegurada nessa Lei.

A transmissão do conhecimento foi reafirmada no artigo 4º da Lei, demonstrando a importância do saber do professor e, conseqüentemente, seu papel de centralizador do processo de ensino (BRASIL, 1961).

A referida Lei criou o Conselho Federal de Educação, constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, com a atribuição de indicar as disciplinas obrigatórias para o sistema de ensino médio e estabelecendo a duração, e o currículo dos

curso de ensino superior. Em relação ao ensino primário, caberia a esse Conselho sugerir medidas para a organização e para o funcionamento do sistema federal de ensino; promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino; estimular a assistência social escolar e analisar às estatísticas de ensino nos diferentes ramos.

A Lei nº 4024/61 atribuiu aos Estados e ao Distrito Federal a autorização, o reconhecimento e inspeção do funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio, observando a idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente; a qualidade das instalações; e a escrituração escolar da vida do aluno.

A Lei citada trazia uma especificidade quanto ao caráter seletivo da escola ao fixar a impossibilidade do aluno frequentar o ensino médio ou superior quando reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas (artigo 18).

Os objetivos propostos para o ensino primário estavam relacionados ao desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e sua integração no meio físico e social. O tempo para atingir tais objetivos foi fixado em quatro séries anuais, podendo ser estendido mais dois anos para ampliar os conhecimentos do aluno e iniciar o ensino de técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

A obrigatoriedade do acesso à escola, para os alunos do ensino primário, foi fixada em sete anos, ficando o funcionalismo público obrigado a apresentar prova de matrícula dos filhos em idade escolar ou comprovar que a educação estava sendo ministrada em casa. O ensino primário supletivo foi possibilitado àqueles que não o cursaram na idade estipulada.

O artigo 30, além de garantir o exposto acima, isentou o acesso das crianças aos bancos escolares cujos pais ou responsáveis apresentassem comprovante de pobreza, de insuficiência de escolas, do encerramento do período da matrícula ou atestado comprovando que a criança era portadora de doença ou anomalia grave.

Dada a insuficiência dos recursos financeiros destinados à educação, a Lei 4024/61 determinou a obrigatoriedade das empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 funcionários a manterem o ensino primário gratuito tanto para os servidores quanto para seus filhos.

Ao delimitar as diretrizes para o ensino médio⁴, a Lei fixou o número máximo de disciplinas obrigatórias e o número de disciplinas optativas; manteve o exame de admissão para selecionar os alunos para esse nível de ensino; estipulou a duração mínima do período

⁴ Categoria de ensino que corresponde ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, na legislação atual.

letivo em 180 dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames; as 24 horas semanais; a frequência obrigatória de 75% das aulas dadas; e a rigidez da avaliação nos estabelecimentos públicos e privados.

Para o ensino primário, a escola de quatro horas diárias, 20h semanais, 80h mensais, 720h anuais e mais recentemente, 800h, efetiva-se por meio das políticas públicas independente do número de disciplinas, conteúdos científicos, métodos de ensino, necessidades das famílias ou outros fatores determinantes.

Observa-se que a Lei nº 4024/61 foi seletiva desde as condições de acesso até as condições de saída da escola, via certificação. Ao exigir comprovação de matrícula do funcionalismo público, limitou a esses a obrigatoriedade, ainda assim, não para todos, mas para aqueles cujos filhos fossem saudáveis, cujas escolas tivessem vagas e cujos recursos financeiros dos pais fossem suficientes para mantê-los, mesmo se tratando de escolas públicas. Garantida a entrada, a permanência era via avaliação. As provas eram elaboradas pelo professor e os resultados estavam a cargo do seu julgamento. Os exames – caso os resultados não fossem os esperados eram prestados perante uma comissão examinadora, o que demonstrava a seriedade do processo seletivo. Aos alunos, era permitida apenas uma reprovação, caso contrário não era possível retornar ao sistema de ensino.

A Lei, ao mesmo tempo que estipulou as regras de funcionamento do sistema escolar, apresentou uma visão ideológica do momento histórico da época, sem deixar de tentar atender certas necessidades específicas. Ora atendeu ao homem trabalhador, no período noturno, com o ensino voltado para a ascensão de classe, ora atendeu à criança, respeitando suas potencialidades, seus limites; ambos num espaço de tempo, com número definido de disciplinas, com transmissão do conhecimento, atenção ou intervenção do professor dentro de uma instituição de ensino pública ou particular, gratuita ou paga para todos os que a ela tivessem acesso. As idéias mudavam, a forma como a escola se apresentava se perpetuava de geração em geração.

Ao focar o contexto sócio-econômico da nação na década de sessenta, foi possível observar o grande avanço desenvolvimentista que tinha atingido. A União não disponibilizava de recursos suficientes para a educação, mas os educadores e os políticos sabiam da necessidade de escolarizar o povo para atender às exigências da indústria e do comércio em plena expansão, por isso a obrigatoriedade das empresas em ofertar o ensino primário, tanto para aqueles que vendiam sua força de trabalho e não tiveram oportunidade

no tempo oportuno, quanto para seus filhos que precisavam ser educados. Ao determinar a apresentação do comprovante de matrícula dos filhos para os servidores públicos e a oferta do ensino primário nas empresas com mais de cem trabalhadores, o governo passou a garantir a obrigatoriedade e a gratuidade de ensino para todos, na medida do possível, é claro.

1.4 A Ditadura Militar e o Autoritarismo

O governo de Jânio Quadros inspirava preocupação ao militarismo nacional por suas idéias comunistas. A saída encontrada pelos militares foi a de buscar apoio junto aos governadores dos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Guanabara e Rio Grande do Sul para tomarem o poder, que, para Mocellin (1987), ficou conhecido como: o golpe de Estado de 31 de março de 1964.

Uma nova época se iniciou no Brasil com o Golpe de 1964. Os avanços populistas, marcados no governo de Getúlio Vargas e na eleição de Juscelino Kubistchek, foram substituídos por medidas militares que implicaram, diretamente no cerceamento de direitos das pessoas. O período ditatorial pelo qual passou o país, se estendeu por vinte e um anos de autoritarismo, refletindo diretamente na vida da população e porque não dizer da escola.

Foram cinco os militares que governaram o país nesse período, marcado por medidas de suspensão das eleições para presidência da República, governadores e prefeitos; cassação de direitos políticos de líderes nacionais independentemente de seus ideais; fim dos partidos políticos reduzindo-os a dois grupos apenas – Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que se constituía em oposição consentida. O poder dos militares era ilimitado para prender e julgar qualquer cidadão comum que vivia naquele momento histórico. Tais medidas eram apresentadas ao Congresso através de Atos Institucionais (AI).

O primeiro militar a assumir a presidência da República foi o general Humberto de Alencar Castelo Branco, que governou de 1964-67. O segundo foi o militar Costa e Silva que atuou no período de 1967-69. O terceiro foi o general Emílio Garrastazu Médici que governou até 1974. Os três eram conhecidos como homens duros, capazes de restabelecer a ordem e o progresso, porém foi no terceiro governo que a repressão, a censura e os abusos contra cidadãos atingiram o ponto mais crítico de todo o período militar. O general Ernesto

Geisel foi o quarto e João Batista Figueiredo o quinto general a governar o país no período militar.

Foi sob o governo militar que aconteceu o chamado milagre econômico, como resultado do combate à inflação e do aumento do número de empregos com entrada de investimentos estrangeiros, aumentando ainda mais o grau de endividamento do país. Convém frisar que a classe operária em nada se beneficiou com esse milagre, muito pelo contrário, sofreu conseqüências pela falta de escolaridade.

1.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71

Nesse clima político, social e econômico, a Lei nº 5692/71 foi promulgada e teve a missão de substituir a Lei 4024/61, que, durante dez anos, atendeu à organização do ensino em todos os níveis. Para Romanelli (1984), a Lei 4024/61 não criou a estrutura aberta que o desenvolvimento da nação sinalizava. A inelasticidade da oferta foi acompanhada de uma estrutura escolar que não respondia à demanda de recursos humanos criada pela expansão econômica. A escola para todos foi para os poucos que a ela conseguiram acessar. A permanência e a conclusão da escolaridade representaram outros aspectos que essa pesquisa não dará conta de analisar.

Com o governo militar, a abertura ao capital estrangeiro não se limitou apenas ao desenvolvimento econômico do país, mas também ao sistema educacional. Convênios firmados entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID) – agência americana – propunham os conhecidos acordos MEC - USAID, que tinham por objetivo dar assistência financeira ao sistema educacional brasileiro de forma a adequá-lo ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava cada vez mais. Esses acordos se utilizavam da crise existente no sistema educacional brasileiro para justificar sua necessidade.

Romanelli (1984) afirma que, paralelo aos acordos MEC-USAID, a comissão Meira Matos se encarregava de estudar propostas de mudanças para o ensino secundário e para o ensino superior e que tanto os acordos quanto os relatórios da comissão colaboraram para a implantação da nova política educacional efetivada com a da Lei nº 5540 de 28/11/1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do Ensino superior⁵.

⁵ Nessa reforma, vê-se a ação estudantil em busca de garantias de efetivação da escola para todos, seja para

Ao mesmo tempo, que educadores locais se esforçavam em busca de medidas e reformas que efetivassem a escolaridade de nível médio e superior, a *cooperação internacional* oferecia ao mercado brasileiro um pacote de melhorias do ensino em todos os níveis, para que o sistema capitalista, estruturado ao longo da República, pudesse ser atendido em suas necessidades. As perspectivas futuristas de ampliação e manutenção do desenvolvimento econômico contribuíram para a elaboração da LDB nº 5692 de 11 de agosto de 1971.

A Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) fez a articulação dos níveis de ensino, instituindo o ensino de 1º grau de oito anos, o qual compreendia 720h de atividades anuais. Eliminou o exame de admissão, que rompia com a formação continuada do aluno e selecionava os mais aptos a prosseguirem seus estudos. Estipulou em sete anos a idade mínima para o ingresso no curso e deixou a cargo do sistema educacional estadual a possibilidade de acesso ao 1º grau os alunos com idade inferior a sete anos.

O texto da referida Lei afirmava, também, a necessidade do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.

No capítulo quarto, que tratou da organização do currículo, nas orientações para a composição da parte diversificada encontra-se *o atendimento às diferenças individuais dos alunos* (grifo nosso). Na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) – subsequente a essa, tal afirmação será motivo de muitos debates, estudos, produção de obras que visam garantir a compreensão de tais diferenças.

A Lei 5692/71 manteve a ordenação do currículo em séries anuais, mas inovou ao abrir a possibilidade de montar um currículo por disciplina ou área de estudos, de forma a permitir a inclusão de opções que atendessem *às diferenças individuais dos alunos* (grifo nosso).

Em relação ao tempo escolar, a LDB 5692/71 admitiu a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus, e, nesse último, a matrícula por disciplina desde que fossem assegurados o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos. O ano letivo foi mantido em 180 dias de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado às provas finais, *caso estas fossem adotadas* (grifo nosso).

alunos do 2º grau seja para alunos do ensino superior.

Ao mencionar a atenção às diferenças individuais, a LDB 5692/71 criou mecanismos como a recuperação de estudos aos alunos com aproveitamento insuficiente entre o período letivo – semestralmente. Essa estratégia implicou num atendimento excludente, pelo fato de a recuperação ser no período de férias, não colocando os mais aptos e os menos aptos juntos, enquanto busca do aprender com o outro.

Ao tratar da avaliação do aproveitamento da aprendizagem, a referida Lei preponderou os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, salientando a importância dos resultados obtidos durante o período letivo serem mais expressivos do que os da prova final. No Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação utilizou a média ponderada para obtenção dos resultados, ou seja: $MA \times 6 + MR \times 4 = \text{Resultado Final}$.

10

Por MA entende-se média anual e MR média da recuperação.

Teoricamente, a fórmula acima foi adequada, já que atendia aos pressupostos do regime seriado, que selecionava os mais capazes. A recuperação era uma oportunidade para as crianças e jovens mostrarem seus esforços em prol da aprovação. O que se questiona é: se o aluno aproveitou a oportunidade da recuperação, estudou novamente, aprendeu os conteúdos propostos, deixou para trás aquilo que não sabia, mostrando quantitativamente sua aprendizagem, ao calcular a aprovação de acordo com a fórmula acima, os resultados refletiriam a veracidade dos fatos?

No parágrafo 3º, alínea c do artigo 14, a Lei propôs a aprovação do aluno com presença igual ou superior ao mínimo estipulado pelo Conselho de Educação (75%) e que tenha demonstrado melhoria de aproveitamento após estudos de recuperação, ficando a decisão sob a responsabilidade do professor ou mesmo do Conselho de Classe.

Fontoura (1972) afirma que a nova lei substituiu a idéia de reprovação pela de recuperação, salientando que o aluno sem média deve ser recuperado em cursos intensivos, realizados pela escola, durante o período de férias. Argumenta, ainda, que a 5692/71 eliminou o item da Lei 4024/61 que dizia: “será tido reprovado o aluno que tiver menos de 50% de frequência, qualquer que seja o seu aproveitamento”.

A matrícula com dependência em uma ou duas disciplinas também foi prevista para os alunos da 7ª série, desde que fosse preservada a seqüência do currículo. Para a compreensão dessa medida, Fontoura (1972, p. 123) contribuiu da seguinte forma:

Em alguns países estrangeiros, aliás, vem sendo feita a experiência da promoção automática: no final do ano letivo todos os alunos são promovidos, porque cada um aprende aquilo que tinha capacidade para aprender, e não adianta ficar ocupando uma vaga, que pode ser utilizada por outro aluno.

A matrícula com dependência, além de exigir uma análise das diferenças individuais no processo de aprendizagem dos alunos, evitava que esses ocupassem a vaga de outros.

O agrupamento dos alunos de séries e níveis de adiantamento diferentes foi previsto para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução fosse aconselhável. No Estado do Paraná, o Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, ainda hoje, oferta a opção de aprendizagem de línguas estrangeiras no período de contra-turno para os alunos de 12 anos em diante, matriculados em escolas públicas. A disciplina de ensino religioso também é ofertada no estabelecimento público, de forma facultativa, aos alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Atividades esportivas, como as ofertadas pelo Projeto Rexona de Excelência no Volei, também agrupam alunos de diferentes idades. Essas e outras práticas da escola pública paranaense é herança da Lei 5692/71.

Foi na Lei 5692/71 que os alunos portadores de deficiência receberam atenção especial. A lei garantiu o acesso à escolaridade. A deficiência deixou de se constituir impedimento para a matrícula, pelo menos teoricamente.

A Lei 5692/71 manteve a obrigatoriedade das empresas comerciais, industriais e agrícolas ofertarem o ensino primário gratuito para seus empregados e filhos entre sete a catorze anos ou contribuírem com o salário educação⁶ para os funcionários que tivessem alunos nessa faixa etária.

Para Romanelli (1984), a LDB 5692/71 foi inovadora na extensão da obrigatoriedade escolar; na eliminação de parte do esquema seletivo das escolas; na eliminação do dualismo educacional – ensino secundário x ensino profissional; na previsão mais objetiva de meios de execução das reformas; na profissionalização em nível médio; na

⁶ O salário educação foi instituído pela Lei nº 4440 de 27 de outubro de 1964, proveniente da contribuição das empresas, recolhida aos Institutos de Previdência Social, correspondente a uma cota para cada empregado com filhos em idade escolar de seu quadro (BRASIL, 1964).

cooperação das empresas na educação; e na integração geral do sistema educacional desde o 1º grau ao superior.

Com a 5692/71, o sistema de ensino passou a dar os primeiros passos em busca de escolaridade para todos, tanto nas condições de acesso, quanto nas condições de permanência. Percebe-se esse processo de democratização ao atentar para o fato das diferenças individuais, da matrícula por dependência, da recuperação de estudos, da articulação dos níveis de ensino, buscando corrigir as deficiências de um sistema seletivo criado para as minorias privilegiadas e que não conseguia garantir a escolaridade da massa trabalhadora, o que ocasionava a falta de mão-de-obra qualificada para atender às demandas solicitadas pelo capital.

CAPÍTULO II

A ESCOLA PÚBLICA SERIADA SE VOLTANDO PARA O REGIME DE CICLO

2.1 O Caminho de Volta à Democracia

Apesar do regime autoritário desenvolvido pelos militares, alguns jovens da pequena burguesia e antigos líderes comunistas, como médicos, advogados, lavradores e enfermeiras começaram a se organizar em prol da volta da democracia, até mesmo com treinamento na selva para a luta armada. Tal mobilização resultou num movimento que foi deflagrado em meados de 1975.

A perseguição aos movimentos populares e ao Partido Comunista do Brasil, que existia na clandestinidade, com mortes e torturas de todos os tipos não foram suficientes para o povo desistir das reivindicações de seus direitos políticos. Em 1978, o movimento sindical voltou a se manifestar na região do ABC paulista. Luís Inácio da Silva – o Lula – liderava as greves no setor metalúrgico, ao mesmo tempo que os comitês brasileiros pela anistia começavam a proliferar no país (MOCELLIN, 1987). As mobilizações sociais demonstravam a vivacidade do povo, cujas idéias eram coniventes com os partidos da esquerda.

Os trabalhadores urbanos também retomaram a luta sindical com a inclusão de novas categorias, como a dos médicos, que passaram a lutar ao lado de grupos tradicionalmente combatidos, como professores e bancários. Porém, foram os trabalhadores das indústrias que provocaram mudanças expressivas no meio sindical.

João Batista de Oliveira Figueiredo – o último presidente da República no período militar – foi oficial da cavalaria do exército e chefe do gabinete militar no governo Médici. Dentre suas promessas, firmou o compromisso de fazer do país uma democracia. Em 1979, decretou a Lei de Anistia para artistas, políticos, militares, profissionais liberais expulsos do país no regime militar. Excluídos dessa anistia foram os indivíduos que participaram de luta armada, o que permite Mocellin (1987) afirmar que a anistia acabou não sendo ampla, geral e irrestrita como era o desejo dos comitês formados para esse fim.

No governo de João Batista Figueiredo os partidos políticos, Arena e MDB, foram extintos com o intuito de adiar as reformas. O novo quadro partidário passou a ser formado pelos seguintes partidos:

- Partido Social Democrático – PSD, formado por membros da antiga Arena;
- Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, partido de esquerda, composto por partidários que lutavam pela redemocratização do país, elegendo a partir de 1982, os governadores do Estado do Paraná - José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião;
- Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, que nesse momento apoiava o governo Figueiredo em troca de alguns cargos políticos;
- Partido Popular – PP, partido moderado que se limitava a fazer algumas críticas ao regime;
- Partido Democrático Trabalhista – PDT, liderado por Leonel Brizola, constituía a opção para aqueles que lutavam pelo socialismo democrático. Nas eleições de 1994, Jaime Lerner se elegeu governador do Paraná por este partido; e
- Partido dos Trabalhadores – PT, com bases sólidas em São Paulo, nasceu com muita força junto ao proletariado mais consciente e a setores significativos da intelectualidade.

Nas eleições para governadores estaduais de 1982, a oposição venceu em importantes estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Minas Gerais com o PMDB e Rio de Janeiro com o PDT. Como essa não conseguiu o maior número de deputados e de senadores, dificultou bastante redefinir os rumos da nação em busca da democracia. Mesmo assim, a oposição, tornou-se referência nacional, cujo desafio mais amplo estava em torno da educação básica, visando democratizar o acesso à escola e melhorar a qualidade de ensino.

O povo brasileiro não se omitiu, não cedeu frente às torturas e mortes do regime militar. Saiu às ruas clamando pelas “diretas – já” para Presidente da República. Todavia a emenda Dante de Oliveira, que solicitava tal feito, não teve aprovação do Congresso Nacional e as eleições foram realizadas de forma indireta.

2.1.1 O governo do país novamente nas mãos de civis

Tancredo Neves e José Sarney – candidatos a Presidente e Vice-Presidente foram eleitos pelo Colégio Eleitoral, que Mocellin (1987, p. 279) caracteriza da seguinte forma: “criado pela ditadura, elegia um opositor dessa mesma ditadura”.

Tancredo Neves, advogado e político, não chegou a assumir a presidência da República, morrendo antes da posse. O vice José Sarney⁷ assumiu a presidência com o intuito de encontrar formas de corrigir algumas distorções em relação ao desenvolvimento do país. Ao assumir o governo, encontrou um índice de inflação chegando a 235% ao ano, tendo sido necessárias medidas urgentes para conter o avanço dos preços. O governo Sarney adotou o Plano Cruzado que decretava o congelamento de preços e salários após serem reajustados. Com os preços estabilizados, muitas mercadorias desapareceram de casas comerciais, começou na economia brasileira a cobrança de ágio⁸. Diante da falta de produtos alimentícios, muitas pessoas se sujeitavam a pagar o ágio para obtê-los. Dessa forma, o Plano Cruzado não surtiu o efeito econômico esperado.

Algumas medidas adotadas pelo governo Sarney para o retorno do processo democrático foram: a legalização dos partidos clandestinos; liberdade de imprensa; eleições diretas para presidente da República; maior ênfase aos problemas sociais e o reatamento diplomático com Cuba. As maiores dificuldades de seu governo foram: a lentidão na aplicação da Reforma Agrária; o agravamento da dívida externa; o insucesso do Plano Cruzado que visava estabilizar a economia e não atingira seus objetivos.

Para Figueiredo (2005, p. 1), no âmbito educacional, “[...] com os presidentes Figueiredo e Sarney, a bandeira da alfabetização é assumida e o discurso do ressarcimento da dívida social ganha um determinado consenso nacional, articulado ao processo de redemocratização política”. Continua afirmando que a década de 1980 representou um momento de defesa da escola pública para a maioria da população. Os governos denominados de oposição ao regime militar, deram, de certa forma, uma resposta aos movimentos organizados da sociedade durante a passagem dos anos 1970 para os anos

⁷ José Sarney, formado em Direito e em Literatura, ingressou na vida política como deputado, mais tarde como senador.

⁸ Valor cobrado acima da tabela de preços pelos comerciantes.

1980, desencadeando políticas públicas que buscavam enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolar no Brasil.

2.1.2 A Política neoliberal da década de 1990.

O processo eleitoral de diretas já para Presidente da República, acontecido em 1989, consagrou vitorioso o político alagoano Fernando Collor de Mello, formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas. Foi jornalista profissional, prefeito de Maceió, e deputado federal. A principal ação desse governo foi o Plano Collor – que objetivava acabar com a inflação. Além de criar uma nova moeda, o Plano Collor congelou todos os depósitos bancários por dezoito meses, ação essa que se configurou como um confisco. Ao congelar os salários, sem reajuste nenhum, a classe de baixa renda não agüentou a pressão econômica e saiu novamente às ruas pedindo o *impeachment* do presidente. O Congresso aprovou o *impeachment*, mas o presidente renunciou antes, assumindo seu vice, Itamar Franco⁹.

Fernando Henrique Cardoso – Ministro da Fazenda no governo Itamar propôs o Plano Real que buscava a estabilidade da moeda e o controle da inflação. O Plano mostrou-se eficiente e o então ministro da Fazenda se candidatou as eleições presidenciais de 1994, saindo vencedor.

O governo de Fernando Henrique¹⁰, no período de 1995 a 1998, ficou conhecido por sua política neoliberal, isto é, política econômica que visa afastar o Estado do campo econômico, promovendo a privatização das empresas públicas, elevando as taxas de juros, baixando os impostos sobre os rendimentos altos, abolindo controles sobre os fluxos financeiros, criando níveis de desemprego massivos, aplastando greves, impondo uma legislação anti-sindical, cortando gastos sociais (ANDERSON *apud* ZANETTI, 2005, p. 11).

⁹ Itamar Franco, além de político de renome nacional, atuando como prefeito, senador, governador, vice-presidente e presidente, formou-se em engenharia civil pela Escola de Engenharia de Juiz de Fora.

¹⁰ Fernando Henrique Cardoso apresenta em seu currículo título de cátedra de Ciência Política pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

Ao tecer considerações sobre o neoliberalismo, Petta e Ojeda (1999) afirmam que esse pretende que o mercado volte a ser governado por suas próprias leis, sem a intervenção de qualquer força política. Salientam que, em países pobres como o Brasil, em que o trabalho é uma mercadoria desvalorizada, jogar os trabalhadores num mercado dirigido pelo capital equivale a condená-los à exploração quase sem limites.

Reeleito em 1998, o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso enfrentou problemas sociais que vêm se acentuando ao longo da história brasileira. O crescimento da miséria; a falta de moradia; a fome – mais acentuada no Nordeste brasileiro; o desemprego, atividades ilícitas por conta do desemprego e propriedades improdutivas que levam o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) exigirem as terras improdutivas, reforçando a necessidade da Reforma Agrária, são os problemas mais evidentes desse governo no período de 1998 a 2001.

A escola, enquanto instituição social, aconteceu nesse contexto. Foi um período marcado por lutas ideológicas, discursos empolgados, direitos atribuídos a todos os cidadãos e leis que buscavam garantir a democratização e a universalização do ensino. No governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, foi assinada. O Brasil apresentava problemas diferentes dos outros períodos históricos enfocados nesta pesquisa, problemas gerados pelo desenvolvimento não sustentável. A escola continuava com a missão de ensinar a todos com qualidade. À Lei cabia determinar os direitos e as obrigações.

2.1.2.1 A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96

A Lei nº 5692/71 deu suporte ao sistema educacional por vinte e cinco anos. Sob a sua jurisprudência, a escola passou pelos regimes militares – marcados pela censura de imprensa escrita e falada, repressão, tortura e mortes até da classe estudantil – voltou à democracia através de campanhas, como *as diretas já* para presidência da República e do *impeachment* do Presidente Collor de Melo, e só foi extinta em dezembro de 1996 com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, quando a economia brasileira vivia um momento de tranquilidade com o Plano Real.

Com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, coube à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo a possibilidade de

reformulação da legislação educacional brasileira. Neste sentido, Zanetti (2005) afirma ter se iniciado um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDB. Formaram-se, então, grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país.

O processo de aprovação da Lei 9394/96 também enfrentou uma grande maratona na Câmara e no Senado Federal. A tramitação iniciou-se na Câmara Federal em dezembro de 1988. Em 1994 chega ao Senado com o número PL 101/93, iniciando nesta Casa novo processo de discussão e negociação. Em 1995, após o tramite legal, a LDB estava pronta para ser colocada em Plenário. Todavia, em 30 de janeiro de 1995, por falta de quorum, não foi votada.

Zanetti (2005) argumenta que, com a nova legislatura, iniciada com o governo Fernando Henrique Cardoso, o senador Darcy Ribeiro declarou a inconstitucionalidade de uma série de artigos do PL 101/93, apresentando um substitutivo que contou com o requerimento do senador Beni Veras (PSDB) e com a articulação do senador Roberto Requião (PMDB/PR). Na forma de substitutivo Darcy Ribeiro, o projeto retornou à Câmara, sendo aprovado o relatório apresentado pelo relator deputado José Jorge (PFL/PE) em 17 de dezembro de 1996. A sanção presidencial não apresentou nenhum veto ao texto, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996.

O processo que fora desencadeado no país para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu um golpe político, reduzindo os seis anos de ampla e democrática construção a interesses políticos e econômicos aliados ao Banco Mundial. Zanetti (2005) relata que atos públicos, caravanas, visitas aos gabinetes de parlamentares, dentre outras ações, foram envidadas, demonstrando o desacordo da sociedade para com a LDB-DR, porém a aprovação se deu sem que o desejo da população em prol das necessidades educacionais brasileiras fosse atendido.

Paralelo ao tramite da LDB/96, o Banco Mundial passava a influenciar nas políticas educativas, tanto em mudanças na forma de gestão quanto na alocação dos recursos. Cabe ressaltar que, desde a década de 1950, os políticos brasileiros mencionavam experiências internacionais, no âmbito da educação, como modelos a serem seguidos pelo país. Na década de 1960, alguns estados brasileiros utilizavam princípios norte-americanos para organizarem seus sistemas educacionais, como pode-se ver mais adiante.

Para o Banco Mundial, o maior problema no sistema educacional brasileiro era o alto índice de evasão e repetência, causado pela baixa qualidade do ensino. Atribuía à falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos, à prática pedagógica inapropriada e à baixa qualidade de gestão, as causas da baixa qualidade. Propôs como solução que o sistema educacional disponibilizasse o livro didático e outros materiais de ensino; melhorasse as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, capacitando-os em serviço ou à distância; e elevasse a capacidade de gerenciamento setorial, fortalecendo os sistemas de avaliação e de informação (ZANETTI, 2005).

A Lei citada delimitou a área de abrangência da educação fixando a sua efetivação nos processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Enfatizou, ainda, que a educação deveria estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

Como princípios norteadores para o ensino, a Lei passou a valorizar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-curricular; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Lei 9394/96 garantiu a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Gratuidade e obrigatoriedade que se estendeu ao Ensino Médio, de forma progressiva; às pessoas com necessidades especiais e atendimento especializado – preferencialmente na rede regular de ensino; gratuidade em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade e não a obrigatoriedade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; e a oferta do ensino noturno regular.

A Lei nº 9394/96 manteve a idade de sete anos para o ingresso no Ensino Fundamental, podendo facultativamente ingressar com seis anos. Ampliou a carga horária anual para 800 horas distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo necessário aos exames finais, quando houvessem. Fixou em quatro horas

o trabalho efetivo em sala de aula, dando a possibilidade de ampliação progressiva desse período, de forma que a permanência do aluno na escola fosse ampliada até mesmo para a escola de tempo integral – a critério dos sistemas de ensino. Vinculou a presença mínima de 75% do total de horas letivas para a aprovação do aluno.

Quanto ao currículo para o Ensino Fundamental e Médio, fixou a base nacional comum que devia abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; a Arte com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos; a Educação Física que seria integrada à proposta pedagógica do estabelecimento, sendo facultativa nos cursos noturnos¹¹. Na parte diversificada, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, foi incluído o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. As demais disciplinas deviam atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Nas diretrizes para o Ensino Fundamental, encontra-se a manutenção dos oito anos obrigatórios e gratuitos de escolaridade na escola pública, com o objetivo de formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios: *o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo*; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o fortalecimento dos vínculos de família; a formação de atitudes e valores.

A nova Lei apresenta, no Art. 23, formas de organização que diferem das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anteriores. O texto está assim apresentado:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1997).

O artigo citado, ao mesmo tempo que manteve a possibilidade da organização seriada, com períodos semestrais e anuais – utilizada desde a Reforma de Benjamin Constant, oficializou a organização em ciclos, com períodos de estudos que podem ser alterados regularmente, não necessariamente com grupos seriados. No Art. 32, §1º foi facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos e, aos

estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série, a Lei ampliou a possibilidade do regime de progressão continuada.

A organização em ciclos, alterou, diretamente, o entendimento do tempo escolar. Tempo este, que foi construído dentro do sistema educacional de forma que atendesse aos interesses de cada época, seja o da oferta de vagas em turnos específicos, seja o da demanda dos alunos em busca de qualificação para o trabalho ou mesmo do atendimento ao que foi previsto nas leis de diretrizes e bases da educação nacional. A partir do tempo determinado, os sistemas federais, estaduais e municipais de educação se organizam definindo o conjunto de disciplinas – cada qual com seus conteúdos e objetivos a serem atingidos; metodologias e formas de avaliação possíveis de serem desenvolvidas, dentro de determinado período de tempo para um determinado número de alunos de uma faixa etária mais ou menos homogênea. Com o fenômeno da reprovação, muitas dessas variáveis foram sendo redefinidas, entre elas a do tempo escolar.

Ferreira e Arco-Verde (2001) possibilitam uma reflexão em torno da idéia de curso escolar, com seu princípio e fim, ou a da semana como unidade temporal da distribuição no tempo de conteúdos, matérias e atividades, enquanto resultado de amplo debate educacional nas sociedades urbanas. Enfatizam que, nesses debates, a discussão sobre o tempo está ligada aos preceitos sociais e religiosos, às exigências morais e civilizatórias, a um comportamento social da era moderna, às exigências do mundo industrializado e, ainda, às questões internas da escola.

Importante dizer que a flexibilidade do tempo escolar atende a interesses políticos e econômicos das sociedades modernas e industrializadas, porém, nesta pesquisa, pretende-se enfocar as questões internas à escola e o que o fator tempo pode significar na aprendizagem dos alunos, especificamente no domínio da escrita.

Da forma como a escola está organizada, com disciplinas e conteúdos previamente definidos, pode-se afirmar que cada disciplina tem um determinado “tempo” à disposição do professor, para que determine o quê, como e em que momento ministrar os conteúdos elencados, de forma a atingir o objetivo maior da escola, que é a aprendizagem dos alunos. Como isso não ocorre de forma homogênea, pois alguns alunos vão sendo retidos em algumas séries, tornando as classes cada vez mais heterogêneas tanto em relação ao saber quanto em relação à idade, é preciso intervir no tempo institucionalizado. Os duzentos dias

¹¹ No ano de 2004, o governo Federal colocou a disciplina em caráter obrigatório no Ensino Médio.

letivos, distribuídos em vinte e quatro horas diárias, não são suficientes para garantir as aprendizagens dos alunos; um ano é considerado pouco para que o aluno demonstre a apropriação do conhecimento sistematizado. O sistema escolar tem a seu favor a possibilidade da organização em ciclos, o que representa dois, três ou até quatro anos para que o aluno mostre o domínio do conhecimento elaborado. Cabível a preocupação de Lima (2003) ao afirmar que não se trata de dar mais tempo para os mais fracos, mas, sim, dar o tempo adequado a todos.

A mesma autora acrescenta à discussão um fator fundamental que permeia teoricamente a concepção de homem no contexto histórico-cultural capitalista, o tempo escolar, ao afirmar que:

[...] se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem e de ensino tal como eles ocorrem na espécie humana, evitando as rupturas criadas sempre que interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no dia-a-dia na escola (LIMA, 2003).

A institucionalização do tempo escolar, enquanto política pública, por si só não se garante. É preciso revisitar princípios e concepções do professor, no cotidiano escolar, em torno das questões que lhe dizem respeito diretamente, ou seja, a função e utilização do livro didático, a fragmentação do horário de aula, o planejamento coletivo do professor e os critérios de avaliação.

A organização em ciclos e a progressão continuada requerem estudos aprofundados ao introduzir mudanças de concepção no sistema escolar – até então marcado pelo regime seriado e seus pressupostos. A escola criada, construída e efetivada historicamente fixa os alicerces da universalização, da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino público, mas os resultados das aprendizagens dos alunos decepcionam, marginalizam, derrotam e humilham as classes populares. O acesso é para todos, a permanência e conclusão da escolaridade dependem de mecanismos que, por si só não são garantidos. As políticas públicas expressas na legislação vigente são insuficientes. É necessário um olhar diferenciado para alunos que aprendem de diferentes maneiras, com intervenções precisas do professor e com educadores envolvidos com as questões legais e com as questões

didático-pedagógicas, de modo a garantir uma aprendizagem mais sólida do que as estatísticas oficiais têm apresentado.

A abertura que a Lei nº 9394/96 possibilitou na organização do tempo escolar em ciclos, trouxe um vocabulário diferenciado ao contexto escolar. Palavras como ciclos de formação, progressão continuada, promoção automática, reforço, programas de aceleração, vão sendo incorporadas aos discursos dos educadores com o objetivo de descobrir caminhos que garantam a aprendizagem dos alunos. A reprovação que se instalou no sistema escolar seriado, utilizando-se, para isso, de recursos avaliativos que selecionam e classificam, vai sendo discutida e confrontada com o que o momento atual requer da escolaridade, passando a ser substituída por outros mecanismos que não selecionam, nem classificam, mas também não garantem a apropriação do saber.

2.2 A Promoção Automática e o Conceito de Ciclos

Para Freitas (2003, p. 9) existem duas formulações chamadas de ciclo, que são a de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseia em experiências socialmente significativas para a idade do aluno; e a de agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. Pode-se dizer que a primeira está sendo formulada com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento, para a qual o teórico L.S. Vygotsky dedicou parte de sua vida. A segunda representa uma política educacional preocupada com o custo que o aluno representa aos cofres públicos quando fica retido na série por um ou mais anos.

Lima (2003), ao escrever sobre os *Ciclos de Formação em Educação*, expõe que a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano pressupõe que o ato de conhecer envolve várias funções psicológicas, que Vygotsky enunciou como funções psicológicas superiores. São elas: a memória, a atenção volitiva, a percepção, a imaginação e o pensamento. Sendo que a mediação e a intervenção do adulto no processo de aprendizagem em confronto com as funções psicológicas do indivíduo, num processo de socialização, é que possibilitarão um conhecer sistematizado cada vez mais elaborado.

Outro fator determinante ao ato de aprender é a emoção, que Wallon afirma ser sobre ela que está a base do desenvolvimento da inteligência. Lima (2003, p. 8) avança em suas reflexões afirmando que “a formação do ser humano tem como elemento constituinte a

emoção. Portanto, a aprendizagem em escola, inclui, necessariamente, o aspecto emocional”.

Tanto a Neurociência quanto a Antropologia têm colaborado para a compreensão do homem em seu processo histórico-cultural. Lima (2003), com base no conhecimento acumulado pela Antropologia e Psicolinguística, entende que a aprendizagem depende das práticas culturais e sociais do grupo, dos instrumentos culturais, dos sistemas expressivos que o indivíduo desenvolve, da mediação de sistemas simbólicos e da vivência concreta com o objetivo de conhecimento.

Sobre tais pressupostos, os ciclos de formação humana vêm sendo discutidos por educadores e incorporados aos diferentes sistemas educacionais brasileiro, buscando atender a uma política educacional cujo teor inicial conflitou entre o ato da promoção automática e a compreensão de seres heterogêneos construídos historicamente, merecedores de uma visão diferenciada dentro do espaço escolar. Quanto à progressão automática como mero instrumento de aprovação em massa, Freitas (2003) afirma que a junção de duas ou mais séries num único ciclo, sem as medidas paralelas necessárias, não se constituíram, até o presente momento, em mecanismos suficientes para garantir as aprendizagens significativas aos alunos matriculados nos diferentes ciclos. O máximo que se viu foram medidas corretivas de reforço e de recuperação para que a passagem de uma etapa a outra fosse efetivada.

Arroyo (1999, p. 9), buscando diferenciar educação em ciclo e promoção automática, expõe que:

[...] ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma seqüência de ritmos de aprendizagem [...] É uma procura nada fácil de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano.

Para Ludke (2001), a organização da vida escolar em ciclos, em lugar de séries, pode representar uma boa alternativa para se atender às reais necessidades vividas pelos alunos em sua evolução, mas exige uma longa e difícil caminhada.

Caminhada que Mainardes (1998) afirma ter se iniciado no Brasil na década de 1920, na Conferência Interestadual de Ensino Primário em 1921, quando o então diretor-geral de ensino – Oscar Thompson – recomendava a “promoção em massa”. Em 1918,

Sampaio Dória já aconselhava a promoção automática dos alunos do 1º para o 2º período, independente da aprendizagem. Afirmava expressamente que os *atrasados* só poderiam repetir o ano se não houvessem candidatos aos lugares que ficariam ocupados. Medida que buscava delimitar a amplitude das políticas públicas em prol da universalização e democratização do ensino, priorizando o aspecto econômico e não educacional.

Fernandes (2000, p. 85) caracteriza o contexto social e educacional da década de 1950 como um período:

[...] marcado pela forte industrialização do País, pela abertura de novas estradas, pela modernização dos estados e da Região Centro-Oeste em especial, aparece refletido também no contexto educacional. O pensamento educacional é marcado pela euforia da entrada do País na era do desenvolvimento. Embora existam ressalvas cuidadosas e críticas sobre as precárias condições da educação escolar no País, as altas taxas de analfabetismo, repetência, evasão, formação dos professores, falta de escolas, há, ao mesmo tempo, a crença de que reformas no sistema educacional poderão acontecer e contribuir para que o País entre nessa era desenvolvimentista.

Políticos e educadores passam a aprofundar as discussões sobre as questões que apontavam para uma nova forma de organização escolar – a promoção automática. Esta, com enfoque político é foco do discurso do então presidente Juscelino Kubitschek em 1957, para as recém-formadas normalistas. Fernandes (2000) expõe que Juscelino salientou a utilização da promoção automática entre os povos mais adiantados, enfocou a necessidade de uma escola menos seletiva que pudesse contemplar as diferenças individuais e frisou a importância de se efetuar uma reforma de ensino que seria econômica e prática, ao mesmo tempo que evitaria o ônus da repetência e os males da evasão escolar.

Barretto e Mitrulis (2001) apontam que, na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Lima no Peru em 1956, um estudo sobre o fenômeno da reprovação¹² na escola primária na região apontava para a promoção automática. Almeida Júnior, presente em tal Conferência, e a recomendação final relativa ao sistema de promoções, enunciada da seguinte forma:

[...] que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar – que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar,

¹² Em 1954, de cada 100 crianças brasileiras matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries em (4) quatro anos (PRADO, 2003).

mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 3).

Por um prisma mais voltado à educação, ainda na década de 1950, Mainardes (1998) expõe o pensamento de Almeida Júnior em artigo produzido para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos intitulado: *Repetência ou Promoção Automática?* Nele, o autor ressaltou, além dos desperdícios de recursos financeiros que a reprovação acarretava, o processo de estagnação dos alunos reprovados nas séries iniciais do curso primário e a necessidade que tal mudança exigiria em termos de aperfeiçoamento de professores, de troca de concepção de ensino, de revisão dos programas e dos critérios de promoção, do cumprimento da escolaridade obrigatória e das melhorias exigidas nos cursos de formação de professores.

Moreira Leite *apud* Mainardes (1998), também em artigo publicado em 1959 para revista especializada, sinalizava para as transformações que a promoção automática causaria na instituição escolar. Aspectos como o desnível entre os alunos, apontavam para a diversidade e, com ela, a necessidade de tarefas diferenciadas e de um professor como auxiliar da aprendizagem do grupo.

Foi de Moreira Leite *apud* Barreto e Mitrulis (2001), os questionamentos acerca da seletividade escolar. Indagava sobre a questão da reprovação do aluno em uma escola que era obrigatória, a aceitação dessa situação e como isso poderia ser modificado. Apontava o processo de humilhação a que a criança era exposta e o desgosto da família como fatores que agiam como desestímulo à aprendizagem, concluindo que a reprovação não exercia nenhuma influência positiva sobre a criança. Tais questionamentos possibilitaram análises dentro e fora do contexto educacional.

Moreira Leite via na organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno, a solução para a repetência. A atividade bem estruturada do ponto de vista cognitivo, com objetivos claros para o professor e para os alunos, ajustada ao que a criança podia fazer para obter sucesso, eram requisitos elencados que mostravam a concepção de educação diferenciada daquela que o sistema seletivo havia impregnado na escola e em seus agentes. Já naquela época, os escritos permitem afirmar que a promoção

automática poderia favorecer a construção de um currículo mais flexível, capaz de atender às diferenças individuais.

Nos dias atuais, a discussão em torno da promoção automática e dos ciclos de formação mobilizam educadores a se posicionarem a respeito. Defende-se, entre profissionais progressistas a concepção de homem que aprende em sociedade, na relação com o outro e de diferentes maneiras, e que seja incorporada no sistema escolar.

Quanto à distorção de idade/série, o professor Lino de Macedo em entrevista dada a Badejo (2003) afirma que o importante não é defender a questão da idade cronológica como único ou melhor critério para agrupar as crianças, mas saber respeitar a singularidade e a diversidade em suas formas de ser. Exemplifica ao afirmar ser favorável à presença de crianças de 12 anos, com dificuldade de leitura e escrita, convivendo com seus colegas de mesma idade e interesses, do que expostos à vergonha de ficarem retidos em classes com crianças de menor idade, realizando tarefas que não lhes fazem sentido.

Quanto à flexibilidade do tempo, Fernandes (2004) enfoca a idéia de que todos os alunos são capazes de aprender, que cada pessoa tem seu ritmo próprio de aprendizagem e que seu processo de aprender não deve ser interrompido ano a ano. Para reforçar seu ponto de vista destaca que a criança não é reprovada pelo fato de não ter aprendido a andar aos doze meses de idade.

Quanto à avaliação, Fernandes (2004, p. 2), ainda na perspectiva da promoção automática, questiona a função da avaliação na escola para todos da seguinte forma:

Mas, afinal para que avaliamos os alunos que têm direito constitucional de frequentar o Ensino Fundamental e a Educação Básica? Para que aprendam ou para ensiná-los que se vá a escola para passar de ano? O ideal de passar de ano é uma construção social e histórica que tem, como idéia de fundo, uma concepção competitiva, classificatória e excludente.

Ludhe (2001), responde a tais questionamentos expondo que a avaliação dentro de um sistema de ciclo deve servir de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso.

Libâneo (2001, p. 13), mostra-se mais cauteloso em relação ao ciclo. Questiona o leitor da seguinte forma: “Não será temerária a adoção de medidas aparentemente inovadoras, sabendo que requerem condições que os sistemas de ensino não são capazes de cumprir?”

Enquanto políticas públicas, vê-se na organização do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, algumas medidas que buscavam assegurar o sucesso da implantação e implementação da proposta. Ao analisar o Ciclo Básico no Estado do Paraná e as possibilidades e implicações da implantação do sistema de ciclos, algumas medidas podem ser observadas.

2.2.1 Experiências da promoção automática e da organização em ciclos pelo país.

Os altos índices de evasão e repetência adentraram as décadas de 1960 e 1970, evidenciando a ineficiência do sistema escolar e a incapacidade do magistério. Alguns estados brasileiros tentaram inovar na organização do currículo para a escola primária com a expectativa de superar tais problemas.

O Estado de Pernambuco, em 1968, organizou seu currículo em seis níveis de escolaridade, fundamentado em princípios norte-americanos, baseado na hipótese de que os níveis respondiam, de forma mais adequada, às necessidades e aos interesses dos alunos. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar, no mínimo, quatro, com a possibilidade de avanço dos alunos em qualquer época do ano.

O Estado de São Paulo, no mesmo ano, promoveu a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, formado pelas 1ª e 2ª séries, e o nível II, formado pelas 3ª e 4ª séries. A promoção automática aconteceria da 1ª para a 2ª e da 3ª para a 4ª série. Os alunos que não conseguissem a promoção de um nível para o outro eram reunidos em classes especiais de aceleração.

Em 1970, Juiz de Fora, em Minas Gerais, implantou, em caráter experimental de três anos, o regime de ciclos. Ao final da experiência, as taxas de repetência e evasão haviam caído.

Santa Catarina, em 1970, organizou novo sistema escolar, que estabelecia os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries do ensino de 1º Grau. Ao final das 4ª e das 8ª séries, foram implantadas classes de recuperação para os alunos que não demonstrassem desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem.

Barreto e Mitrulis (2001, p.9) sintetizam as experiências com o regime de ciclos, até aqui enunciadas, demonstrando a forte influência comportamentalista. Afirmam que as mesmas:

[...] buscavam escapar à rigidez da programação seriada, evocando a necessidade de assegurar ao aluno o direito de progredir no ritmo próprio, mas a partir de uma concepção linear e cumulativa do conhecimento. Tratava-se, antes de tudo, de flexibilizar o tempo de aprendizagem, considerando como variável crucial de acordo com o princípio de que todos eram capazes de aprender. Também por vezes se fragmentava o currículo em etapas menores de dificuldades crescentes, a exemplo de Juiz de Fora, procurando evitar as sucessivas revisões e repetições do regime seriado.

Propõem a flexibilização do tempo, sem a reconstrução do currículo e sem o entendimento das características diferentes do sujeito que este currículo deve estar a serviço. Podem até mesmo apresentar melhoras nos índices de evasão e repetência, mas não interferem diretamente na melhoria da qualidade nas aprendizagens dos alunos.

Na década de 1980, os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná adotaram, como política pública para a educação, o sistema de Ciclo Básico de Alfabetização – CBA nas séries iniciais – 1ª e 2ª séries – do então ensino de 1º grau.

A justificativa para tal medida era proporcionar um atendimento mais adequado às massas populacionais, diversificadas nos seus aspectos social, cultural e econômico. Pensamento este que refletia os ideais políticos dos partidos de oposição que elegeram os governantes dos Estados citados.

O esforço, ao mexer com a organização do tempo escolar nas séries mencionadas, foi no sentido de respeitar a aprendizagem que o aluno havia adquirido na 1ª série, ainda que insuficiente, e dar continuidade ao processo de aprendizagem na série subsequente. Implicações teóricas e práticas serão abordadas no próximo item, que tratará do CBA no Estado do Paraná.

Mainardes (1998) expõe que o Estado do Rio de Janeiro adotou o Bloco Único na rede estadual no período de 1979 a 1984, que instituía a passagem automática da 1ª para a 2ª série, como estratégia para assegurar uma maior permanência da criança na escola e permitir maior tempo para que o aluno pudesse completar sua alfabetização. O autor afirma que não foram tomadas as medidas necessárias para que a proposta se efetivasse. A exigência de formação do corpo docente, a melhoria de condições de trabalho e a

capacitação dos professores em serviço não receberam a atenção necessária. Em 1984, foi extinto o Bloco Único, porém mantido o bloco das classes de alfabetização e das 1ª séries, o que representou a ampliação do tempo de alfabetização para dois anos, e a elevação, para nove anos, do período para conclusão do 1º grau, atualmente o Ensino Fundamental.

Na década de 1990, o Estado do Rio de Janeiro criou as escolas de tempo integral para o Ensino Fundamental. Além da ampliação do tempo escolar, foi dada forte ênfase no aspecto da cultura popular em que o aluno estava inserido, bem como no atendimento às necessidades básicas da população – alimentação, saúde, esportes. Em 1994, o Estado do Rio de Janeiro implantou novamente o Bloco Único no Ensino Fundamental com cinco anos de duração, incluindo as classes de alfabetização. A organização se desenvolveria em dois momentos: o primeiro correspondente aos três primeiros anos iniciais – Pré, 1ª e 2ª séries; e o segundo correspondente aos dois últimos anos seguintes – 3ª e 4ª séries.

Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que tal proposta não se efetivou dada à resistência entre os docentes. Um dos fatores foi à atribuição de um intervalo de tempo escolar muito extenso e a falta de clareza de como utilizar este tempo. Concluem, porém, que a proposta serviu de inspiração para outras iniciativas.

Ainda na década de 1990, o Estado de São Paulo reorganizou todo o Ensino Fundamental em três ciclos: o inicial, que compreendia os três primeiros anos letivos; o intermediário, os três seguintes e o ciclo final, que abarcava os dois anos finais.

Em 1994, a “Escola Plural” em Belo Horizonte, ampliou a escolarização regular com a incorporação do último ano da Pré-Escola ao Ensino Fundamental. A organização em ciclos agrupava três anos em cada ciclo. O Estado do Ceará adotou o mesmo sistema em 1997.

A prefeitura de Belém do Pará instituiu o ciclo para todo o Ensino Fundamental no ano de 1997, em nove escolas municipais. Porto Alegre criou a Escola Cidadã e Blumenau, a Escola Sem Fronteiras. Todas buscavam eliminar o problema da exclusão escolar sob a perspectiva dos ciclos de formação. Em Brasília, criou-se a Escola Candanga, que atenderia aos mesmos ideais, porém sem optar para o regime de ciclos.

Para Mainardes (2001), foi o CBA que marcou uma ruptura com a idéia da simples promoção automática, subsidiando a possibilidade da implantação do ensino por ciclos nas demais séries do Ensino Fundamental.

2.2.2 O ciclo básico de alfabetização no Estado do Paraná

Na eleição para governador do Estado do Paraná, no ano de 1982, saiu vitorioso o político José Richa¹³ do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Como já mencionado, foi um dos dez representantes da oposição eleitos em todo o país. Mainardes (1998) atribuiu a este fato as mudanças na política educacional estadual, apontando para uma nova visão do papel da escola pública. A escolha de governadores de oposição acrescentou ao cenário educacional a participação de homens comprometidos com tais mudanças. Mainardes (1998, p. 22) ainda esclarece que “nesse contexto, grupos políticos e educadores progressistas assumiram importantes cargos nas instâncias mediadoras ou nelas passam a interferir de forma mais intensa”.

No governo José Richa (1983-1986), dois meses após a posse da Secretária Estadual de Educação Gilda Poli R. Loures, foi divulgado o texto : *Políticas SEED/PR: Fundamentos e Explicitação – 1983/1986*, que apresentou seis políticas setoriais. A segunda chamava atenção para a melhoria da qualidade de ensino, cujo objetivo era garantir o acesso e permanência do aluno na escola pública, destacando que, para superar os problemas de evasão e repetência, era preciso redefinir os métodos e os conteúdos. (FIGUEIREDO, 1990).

No governo Álvaro Dias¹⁴, o Secretário da Educação, Belmiro V.J. Castou destacou que o Projeto Pedagógico – documento que buscava nortear o trabalho pedagógico no Estado – teria prioridade no governo. Figueiredo (2005, p.1) afirma que:

[...] no documento Projeto Pedagógico 1987-1990, a análise, em relação ao Ensino Fundamental, indicou que haveria um problema composto de dois elementos considerados como causa da evasão e repetência escolar: a distorção série/idade, em todos os graus de escolaridade [...] e o baixo rendimento escolar dos alunos.

Assim, a proposta do Departamento de Ensino do 1º Grau criou, em 1987, o CBA, cuja meta era eliminar a reprovação na 1ª série e diminuir o índice de evasão escolar.

¹³ Formado em Odontologia pela Universidade Federal do Paraná.

¹⁴ Álvaro Fernandes Dias, licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual de Londrina.

Em 1988, na gestão do governo Álvaro Dias do PMDB, o Estado do Paraná, contando com a assessoria de técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, implantou o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, em algumas escolas da rede estadual e de redes municipais e em 1990, ampliou para toda a rede estadual.

O fator que mobilizou a implantação do CBA na rede Estadual do Paraná, como em todo o país, foi o fracasso escolar nas séries iniciais. Em 1990, o Estado contava com índice de reprovação na 1ª série de 14%, o que numericamente representava 38.220 alunos¹⁵. A proposta buscava rever esse quadro, reorganizando a escola pública através de duas variáveis: a primeira com a implantação de metodologias inovadoras no processo de alfabetização; a segunda, por sua vez, buscava um novo olhar para a avaliação, que procurava superar a idéia enraizada de avaliar por meio de provas, notas e exames.

O novo sistema educacional implantado procurou romper com a repetência na 1ª série do 1º Grau ao ampliar o tempo de alfabetização para dois anos. Para atingir tal objetivo, mudou-se o foco da avaliação, que deveria estar centrado no processo da aprendizagem e não mais na quantificação dos resultados. A forma de avaliação, proposta no Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná¹⁶, era a avaliação contínua que deveria avaliar o grau de domínio do conteúdo ensinado, oferecendo parâmetros para o professor tomar o saber escolar não aprendido pelo aluno e, ao mesmo tempo, avaliar a sua conduta pedagógica. Ao mensurar os resultados, verificando a necessidade de estudos complementares, era possibilitado ao aluno planos de revisão e recuperação, que revelava o caráter diagnóstico da avaliação.

Ao se propor uma nova visão de avaliação capaz de verificar as aprendizagens dos alunos e a conduta pedagógica do professor, a instituição escolar como um todo passou a ser objeto de análise. A proposta pedagógica e a metodologia adotada, o plano curricular, o trabalho de formação do professor e a gestão administrativa deveriam ser revistas de forma que as necessidades detectadas fossem discutidas e redefinidas de forma a valorizar o processo educacional.

O governo de Roberto Requião¹⁷ (1991-1994) demonstrou preocupação com a construção de uma escola pública de qualidade. Para isto, propôs a estruturação de Projeto

¹⁵ Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INEP.

¹⁶ Material editado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 1990, ainda no governo de Álvaro Dias.

¹⁷ Roberto Requião de Mello e Silva, formado em Direito e em Jornalismo.

Político Pedagógico nas escolas, cuja elaboração deveria guiar-se pelas orientações contidas no documento: *Paraná: Construindo a Escola Cidadã* (Paraná, 1992). Com o intuito de valorizar os experimentos inovadores das escolas, oferecia apoio financeiro. Era uma estratégia não só para a construção do projeto pedagógico como para a busca de qualidade do mesmo.

Foi no governo de Jaime Lerner¹⁸ (1995-2002) que as propostas do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, conhecido como Banco Mundial, foram implantadas por meio do *Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE*. O projeto visava à melhoria do rendimento escolar e o aumento da escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental, de forma que pudessem exercer o direito à cidadania e garantir o ingresso no mercado de trabalho.

O PQE atendia, também, as redes municipais de ensino por meio de Convênio de Parceria Educacional. Ao firmarem o termo de parceria, os municípios se comprometiam com a adoção dos princípios constitucionais para a educação contemplados no Currículo Básico, visto que o CBA e a Proposta Pedagógica para as séries do Ensino Fundamental promoveriam a melhoria da qualidade de ensino, a reorganização da escola pública e a democratização do acesso e permanência do aluno na escola (FIGUEIREDO, 1990).

Após dez anos de ciclo no Estado do Paraná, mediante a Resolução nº 615/98, o então Secretário de Estado da Educação – Ramiro Wahrhaftig, baseado no Decreto nº 2325, de 25 de maio de 1993, e na Deliberação nº 033/93 do Conselho Estadual de Educação, após tecer algumas considerações em torno do CBA, resolveu ampliar o tempo de alfabetização de dois para quatro anos. Reuniu as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental num *continuum*.

As considerações que justificaram tal Resolução estavam firmadas na necessidade de dar continuidade ao processo de democratização da escola, bem como garantir o acesso e a permanência a todos; o entendimento da alfabetização como um processo contínuo; a necessidade de um *continuum* curricular que buscasse superar as dificuldades de ensino causadas por sua fragmentação; a necessidade de considerar o caráter evolutivo da aprendizagem; e, ainda, os avanços pedagógicos apontados pelo CBA de dois anos e de quatro anos em algumas escolas da rede.

¹⁸ Lerner, arquiteto e planejador, formado pela Escola de Arquitetura da Universidade Federal do Paraná.

A Resolução definiu, ainda, normas para o projeto de implantação do CBA de quatro anos, que deveria estar de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos contidos no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Reafirmou a forma de avaliação da aprendizagem como permanente, descritiva (eliminando a nota), diagnóstica e cumulativa. Fixou em trinta o número de alunos por turma, bem como estabeleceu o professor auxiliar, definido com base no número de alunos¹⁹, e o professor contraturnista, caso constatada a real necessidade.

A cada quatro turmas por turno, o Estado disponibilizou a abertura de demanda para um coordenador pedagógico. Instituiu ainda, para as turmas do CBA, os professores regentes de Educação Física e de Educação Artística com carga horária de duas horas para cada área do conhecimento, disponibilizando, assim, o professor regente do CBA para o planejamento das aulas. A Instrução Conjunta nº 01/03 - SEED²⁰/ SUED²¹/ DEF²² (Paraná, 2003), considerando a necessidade de rever as práticas pedagógicas e redefinir as funções dos educadores do CBA, definiu as atribuições de tais educadores.

A Instrução elenca como competência do professor regente: planejar suas ações pedagógicas, visando às necessidades de aprendizagem dos alunos na sua diversidade; manter contato permanente com o co-regente (auxiliar de regência), com o coordenador pedagógico e com o professor do contraturno, discutindo e acompanhando os avanços nas aprendizagens de cada aluno; estabelecer vínculo com a família do aluno para conhecimento e acompanhamento efetivo da criança; realizar avaliação diagnóstica, contínua, cumulativa, formativa e processual, evitando a classificação e compreendendo a importância de se realizar avaliação descritiva; participar do processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica de escola, tomando ciência de seus fundamentos e princípios.

Ao professor co-regente, por sua vez, compete realizar um trabalho articulado com o professor regente, priorizando o trabalho em sala de aula, atendendo aos alunos nas suas dificuldades individuais ou em pequenos grupos, podendo ser fora da sala de aula quando necessário; participar do desenvolvimento do planejamento, juntamente com o professor

¹⁹ A Resolução 615/98 definia que para cada duas turmas de 30 alunos, um auxiliar de 20h. A Resolução 2073/2003 – SEED, alterou para cada 4 turmas regulares, um professor com 10h.

²⁰ SEED – Secretaria de Estado da Educação.

²¹ SUED – Superintendência da Educação.

²² DEF – Departamento de Ensino Fundamental.

regente e com o coordenador do CBA; e responsabilizar-se pelo processo de ensino e aprendizagem.

Ao contraturnista, compete planejar com o coordenador pedagógico os encaminhamentos do contraturno, se possível com a participação do professor regente; planejar e discutir encaminhamentos metodológicos adequados ao trabalho de contraturno; atender aos alunos nas suas dificuldades específicas; comunicar ao coordenador as faltas dos alunos para as devidas providências; registrar os avanços individuais obtidos pelos alunos, entre outras atividades.

Por fim, compete à equipe pedagógica e administrativa articular o processo pedagógico, planejado com o professor regente, co-regente e o professor do contraturno; discutir com os profissionais relacionados ao CBA sobre as dificuldades individuais apresentadas pelo aluno, propondo formas de trabalho para que sejam superadas; organizar os grupos de alunos; estabelecer, em consenso com os professores, a substituição de alunos quando da superação das dificuldades; estar em contato permanente com o professor regente e o professor contraturnista para acompanhamento do encaminhamento pedagógico e do avanço das aprendizagens dos alunos. Ao profissional da coordenação do CBA, compete interagir com o professor regente no atendimento aos grupos de alunos com dificuldades específicas; promover a interação entre os profissionais do CBA; organizar reuniões de estudos para discutir assuntos como: concepção de ensino e aprendizagem; ensino na perspectiva dos ciclos de alfabetização; e reorganização de tempos, espaços e prática pedagógica. Na função de diretor, garantir momentos para que tais reuniões aconteçam, bem como articular todo o trabalho pedagógico.

O documento citado, além de oferecer algumas diretrizes para o trabalho educativo, sinaliza para uma concepção de ensino pautada no trabalho coletivo e na diversidade. Ao articular o trabalho dos profissionais da educação quanto aos planejamentos das aulas, quanto às reuniões de estudos e quanto às trocas de informações, a instrução se reverte para todos os agentes da instituição escolar, responsabilizando-os, igualmente, pela aprendizagem do aluno. Ao criar mecanismos para atividades no contra-turno, demonstra a preocupação com as possibilidades individuais de cada aluno, ao mesmo tempo espera dos profissionais da educação a capacidade em articular ações que contemplem a diversidade. Ao sugerir os temas a serem discutidos pelos profissionais do CBA, levanta questões

norteadoras para o trabalho educativo que vem sendo discutido há décadas no país e que não se encontram, efetivamente, apropriado pelos educadores.

Freitas (2003) atribui a esses mecanismos de assessoramento ao trabalho educativo uma visão economicista neoliberal que não coloca a questão da escola de tempo integral, preferindo criar penduricalhos ao redor da sala de aula (programas remediadores e compensatórios) que são de menor custo, impedindo ainda que seja colocada a questão das finalidades formativas da educação. Afirma ainda que quatro horas de permanência do aluno no espaço escolar é só para instruir; para formar, seria necessária a escola de tempo integral.

Além do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, das Deliberações e Instruções com o objetivo de subsidiar o trabalho do CBA, a SEED publicou, em 1994 o material *Inovando nas Escolas do Paraná* como parte das diretrizes da política educacional do governo Roberto Requião. O documento foi apresentado por Antônio José Mânfió, como “um álbum de retratos falados de iniciativas pontuadas que se multiplicam como cogumelos nos campos após fecundados pelas chuvas benignas da primavera” (PARANÁ, 1994, p.7). Tal material abrange diversas áreas do conhecimento, não se limitando, apenas, às séries iniciais. A química, a biologia, as línguas estrangeiras modernas e a religião foram contempladas no relato das inovações.

Na atual gestão do governo Roberto Requião (2003-2006), um novo material de apoio didático pedagógico foi elaborado com a finalidade de definir as *diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná* (PARANÁ, 2005). Com o objetivo de oferecer ao sistema de ensino estadual um currículo único que contemple os conteúdos científicos de forma sistematizada, o material foi elaborado pelos professores das diferentes áreas do conhecimento e de diferentes estabelecimentos da rede pública estadual, pelas equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais e da Secretaria de Estado da Educação - SEED, assessorados por professores das instituições de ensino superior. Os profissionais da educação responsáveis pela elaboração do documento em sua versão preliminar, participaram de seminários promovidos pela Superintendência da Educação e SEED, cursos, eventos e reuniões técnicas.

Hoje, após, aproximadamente, 17 anos de CBA no Estado do Paraná, é importante marcar alguns dos problemas para que tal política inovadora não tenha se efetivado, apesar de ter criado vários mecanismos técnicos e pedagógicos. Entre eles, destacam-se: a

descontinuidade no processo de implementação em virtude de mudanças governamentais; a falta de acompanhamento permanente dos gestores escolares em relação à proposta; o esquecimento das diretrizes enunciadas no Currículo Básico; o descompromisso do governo na contratação efetiva dos professores que, em sua maioria, possuíam contratos temporários, o que gerou rotatividade constante; e o processo de municipalização do ensino nas séries iniciais, passando para cada município a responsabilidade da proposta pedagógica.

Com todos esses entraves, pode-se dizer que o Ciclo Básico de Alfabetização, implantado como política pública para o Estado do Paraná, disponibilizou recursos humanos, deliberou normas, instituiu instruções, definiu diretrizes, disseminou experiências e, assim, sinalizou caminhos para que tal política se efetivasse. Os resultados estão, continuamente, sendo avaliados, repensados e redefinidos, levando a educação a constantes recomeços em busca da qualidade da aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO III

A ESCRITA QUE SE TEM E A ESCRITA QUE SE DESEJA EM ESCOLAS DE REGIME SERIADO E DE CICLO

A análise da escrita que se tem, colocada em confronto com a escrita que se deseja é o grande desafio deste trabalho, em especial do presente capítulo, o qual compreende duas partes.

A primeira, a escrita que se tem, configura, por meio da análise lingüística, o nível de desenvolvimento da escrita de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental de escolas organizadas em regime de ciclo e em regime de série.

A segunda, a escrita que se deseja, por sua vez, representa, neste estudo, um olhar para as possibilidades do trabalho com a produção textual dos alunos, em um regime de ensino ou em outro.

A análise realizada tem um caráter lingüístico e está embasada nos documentos: Currículo Básico para a Escola do Paraná (PARANÁ, 1990), nas Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2005) e em pesquisas arroladas nesses documentos.

3.1 Pressupostos da Escola Seriada e de Ciclo

No primeiro capítulo desta pesquisa – *Criação e Efetivação da Escola Pública com Fins Seletivos* –, apresentou-se uma síntese de estudos que demonstrou a constituição da escola pública com ênfase para a criação do regime seriado. No segundo capítulo, foi caracterizado o regime de ciclos, bem como as mudanças por meio dele enfatizadas, especialmente no que se refere à organização do tempo escolar, por meio da análise de documentos governamentais que nortearam a criação da proposta.

Trabalhando com fontes documentais, encontrou-se na Deliberação n. 033/93 (PARANÁ, 1993), a referência primária da legislação que amparou as condições materiais e metodológicas da organização do tempo escolar. A referência foi o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990), aprovado pela Deliberação nº 025/90 (PARANÁ, 1993) do Conselho Estadual de Educação.

Buscou-se descrever a proposta, bem como entender as semelhanças e diferenças entre os dois regimes – em ciclo e de série. Observou-se que foi mantida a estrutura física das instituições – a organização do espaço físico com salas de aulas providas de carteiras escolares, com lousa e giz para o professor. Também a estrutura curricular permaneceu a mesma em aspectos que dizem respeito ao percentual de frequência obrigatória do aluno (75%), à divisão dos conteúdos por disciplinas, com objetivos próprios por anos escolares, respeitando uma matriz curricular comum para ambos os sistemas.

O que efetivamente mudou na proposta de Ciclo Básico foi a organização do tempo para a aprendizagem do aluno, inicialmente proposto para dois anos pela Deliberação n. 28/88 (PARANÁ, 1988), ampliado para quatro anos pela 033/93 (PARANÁ, 1993), o que significa dizer que a aprovação ou a retenção do aluno passou da 1ª, 2ª, e 3ª séries para a 4ª série do Ensino Fundamental. Em termos de registro, a nota foi excluída, dando lugar ao parecer conclusivo no final do ciclo, que consiste em evidenciar as possibilidades de continuidade de estudos dos alunos. “Ao finalizar o Ciclo Básico de Alfabetização, o aluno receberá, na documentação escolar específica, parecer conclusivo onde estarão caracterizadas suas possibilidades de continuidade de estudos” (PARANÁ, 1988, p. 2).

É no exame da proposta metodológica dos documentos que se evidenciaram as principais mudanças entre o regime de ciclo e seriado. O artigo 4º da Deliberação 33/93 remete para o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) onde são definidos os critérios para avaliação dos alunos.

As mudanças fundamentais da nova proposta curricular se referem à alfabetização e à avaliação.

O fator utilizado para justificar as mudanças propostas foi as altas taxas de evasão e repetência nos anos de 1980. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1984), o Estado do Paraná reprovou, no ano de 1981, 226.117 alunos dos 346.346 matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, o que correspondeu a uma taxa de 65% de reprovação em relação à matrícula. Em 1983, a taxa de distorção idade/série foi de 72,94% na 4ª série do Ensino Fundamental.

Com a implantação do CBA, esperava-se reverter o quadro, ao mesmo tempo que diminuísse as taxas de evasão e repetência, ocorreria uma melhora no rendimento escolar dos alunos. Alguns números comprovam que parte do problema foi resolvida, ou seja, não se manteve as altas taxas de repetência nas séries iniciais.

Tabela 1 - Taxa de Reprovação no Estado do Paraná – 1990-2002

Ano/série	1ª série	2ª série	4ª série	5ª série
1990	13%	19%	6,7%	11%
1994	13%	18%	6,8%	16%
1996	13,8%	-	8,7%	20%
2000	9,8%	-	6,2%	13%
2002	7,7%	-	6,1%	13%

FONTE: MEC/INEP.

Os números mostram que o objetivo de diminuir a taxa de repetência nas séries iniciais foi atingido. É interessante observar, no entanto, que, com a implantação do ciclo de dois anos em 1988, houve, no Estado do Paraná, um aumento significativo de retenção na 2ª série. A partir de 1994, quando o ciclo foi estendido até a 4ª série, aumentou o índice de reprovação na 5ª série, mais acentuado nos anos de 1994 e 1996.

O sistema de ciclo não rompeu com a organização das turmas em séries; até mesmo a nomenclatura utilizada para se referir às turmas manteve-se: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Todavia, apesar de não romper com a idéia de série, o sistema em ciclos possibilitou a flexibilização do tempo para a alfabetização, por meio da qual o aluno teria um tempo maior para a aquisição dos conhecimentos, especialmente da língua escrita, ou seja, ele passou a ter as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para a alfabetização. E, no processo de alfabetização, descrito nos documentos, é enfatizada a necessidade de produção de texto como encaminhamento metodológico para o ensino da escrita.

Consta no documento, Paraná (1990, p. 53) que: “[...] o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto”. Complementando a idéia, o mesmo documento afirma que: “O trabalho com o texto será feito tanto para a compreensão da função da escrita, para a compreensão da escrita enquanto representação de palavras, como para a sistematização necessária ao domínio do código escrito” (PARANÁ, 1990, p. 40).

Este trabalho está voltado para a análise de textos de alunos matriculados em escolas de regime seriado e de alunos matriculados em escolas de regime de ciclos. Considerando a importância dada nos documentos para a flexibilização do tempo e para a produção textual, buscou-se verificar se há diferenças significativas em textos produzidos

por alunos matriculados em turmas correspondentes à quarta série de escolas dos dois regimes.

Antes de se passar à análise dos textos, apresentam-se alguns destaques do que os documentos dizem sobre a aquisição e o ensino da língua escrita.

3.2 A Aquisição e o Ensino da Língua Escrita nos Documentos Sobre o Sistema de Ciclo

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados tomando como parâmetro o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) e as *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Paraná* (PARANÁ, 2005)²³.

A nova proposta de ensino da Língua Portuguesa, contida nas *Diretrizes Curriculares* (PARANÁ, 2005), parte do princípio de que o letramento²⁴ é o fundamento do ensino da língua materna e, para isso, elenca como objetivo do ensino da língua escrita: “Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas realizadas por meio de práticas textuais, considerando-se os interlocutores, os seus objetivos, o assunto tratado, os gêneros e suportes textuais e o contexto de produção/leitura” (PARANÁ, 2005, p. 194).

Outro objetivo constante no documento está relacionado:

[...] a criar situações em que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo de forma contextualizada, as características de cada gênero e tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na organização do discurso ou texto (PARANÁ, 2005, p.194).

As orientações constantes no documento levam o leitor/professor a identificar a importância e a necessidade de um trabalho de reestruturação textual:

²³ O documento, ainda na versão preliminar, foi elaborado com o intuito de corrigir algumas inadequações do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, por não ter sido reformulado no período de implantação e efetivação do Ciclo Básico de Alfabetização (PARANÁ, 2005).

²⁴ O termo letramento utilizado nesta pesquisa está alicerçado na concepção de Soares (2004, p. 14), que define como: “[...] o processo de desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional de escrita em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

[...] professor e alunos poderão refletir sobre o porquê desta ou daquela palavra no texto, observar problemas e possíveis formas de melhorar construções frasais, verificar outras possibilidades de se dizer a mesma coisa, reconhecer o significado das palavras empregadas, identificar as hipóteses levantadas pelo autor na grafia de certas palavras e explicitar determinadas relações fonemas e letras (PARANÁ, 2005, p. 199).

Como se observa, o documento propõe um trabalho de reflexão sobre a produção e reestruturação de textos.

Fica evidente ainda, nos documentos, a importância do processo de alfabetização estar firmado na produção de textos significativos e com objetivo de comunicação, bem como a necessidade do trabalho com o sistema gráfico da escrita. Estaria na produção e na interpretação do texto as condições básicas para a aquisição e uso da linguagem escrita.

Ao reconhecer a importância de dar a palavra ao aluno para que ele utilize em textos significativos, o professor prioriza em sua ação pedagógica as práticas textuais da leitura, da produção e da reflexão/análise lingüística, permeadas sempre pela oralidade. Nesse sentido, toma-se o texto ou discurso como núcleo do processo de ensino da língua, enquanto expressão de uma linguagem viva, real, *em ação* (PARANÁ, 2005, p. 196).

Nos documentos, são feitos os encaminhamentos para a reestruturação de textos de forma diferenciada, ora produzida no confronto entre idéias dos alunos, ora, utilizando um modelo. O trabalho de reestruturação requer a participação dos alunos no sentido de responderem perguntas como: o quê? onde? quem? quando?

O documento (PARANÁ, 1990), nas orientações para o trabalho com alfabetização, enfatiza a importância de tentativas de escrita, mesmo sem ainda ter se apropriado completamente dela.

Ao focar as questões próprias da Língua Portuguesa, também verifica-se a preocupação com a metalinguagem²⁵. Segundo o documento citado, nas séries iniciais, os chamados erros ortográficos fazem parte do processo de aquisição de escrita. Continua afirmando que: “[...] gradativamente, os próprios alunos devem ‘consertar’ seus ‘erros’, primeiro através da forma correta fornecida pelo professor e mais tarde através da consulta ao dicionário” (PARANÁ, 1990, p. 59).

Em relação à gramática, os documentos informam que esta deve ser pensada e redimensionada; deve ser vista dentro do texto. O processo de produção do texto é tido

²⁵ Por metalinguagem entende-se a linguagem sobre a língua (PARANÁ, 1990, p. 52).

como cerne da avaliação, a qual deve seguir alguns critérios. Como sugestão, o documento (PARANÁ, 1990) remete à análise lingüística segundo os critérios de Pécora (1992), com enfoque fundamental nos aspectos ligados a *problemas de oração, problemas de coesão textual e problemas de argumentação*.

3.3 O Trabalho de Campo: Coleta e Análise dos Dados

A pesquisa de campo foi realizada junto a alunos de quatro turmas correspondentes à quarta série, sendo duas regidas pelo sistema de série e as outras duas pelo sistema de ciclo. De cada sistema de organização – série e ciclo – escolheu-se uma escola situada na periferia da cidade e uma localizada em regiões centrais. As escolas de periferia foram identificadas na pesquisa como A e B, sendo a primeira de regime seriado e a segunda de regime de ciclo. As escolas situadas nas regiões mais centrais foram identificadas como C e D – seguindo a mesma ordem das duas primeiras. Analisaram-se textos produzidos por 87 alunos, dos quais 29 alunos foram da escola A; 23 alunos da escola B; 16 alunos da escola C e 19 alunos da escola D.

Para a elaboração do instrumento de avaliação (ANEXO), utilizou-se como modelo a “Avaliação do Rendimento Escolar”, proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, aos alunos de 4ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual, no ano de 2002.

Na aplicação do instrumento de avaliação nas escolas referidas acima, foi solicitado aos alunos que lessem a proposta de atividade e realizassem a tarefa individualmente.

A análise das produções dos alunos foi realizada com base nos critérios definidos nos documentos oficiais do Estado do Paraná em relação à Língua Portuguesa. Os aspectos analisados estão voltados aos problemas de oração, problemas de coesão textual e problemas de argumentação.

3.3.1 Caracterização das escolas envolvidas no trabalho de campo

As quatro escolas em que as avaliações foram aplicadas possuem características próprias em relação à localização, às formas de organização, ao atendimento de diferentes modalidades de ensino, ao número de turmas, ao número de alunos por turma, à distorção idade e série, entre outros aspectos menos relevantes para esta análise.

3.3.1.1 Escola “A”

A escola A, localizada na periferia da cidade de Maringá, tem sua organização em regime seriado. Atende alunos da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, sendo que, no período da tarde, o atendimento se limita aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries. A turma da 4ª série que participou dessa amostra era composta por trinta e quatro alunos. No dia da avaliação compareceram na escola apenas vinte e nove deles.

Alguns alunos são filhos de pais que trabalham no comércio da cidade e outros alunos, nas lavouras situadas próximas à cidade. Pode-se dizer que são alunos de classe média baixa.

A escola em questão tem apenas uma 4ª série e, de acordo com a professora, é uma turma calma sem problemas de indisciplina, habituada a fazer tudo o que a professora pede. Das turmas avaliadas, foi a que mais se preocupou com a organização no espaço da folha. Grande parte dos alunos optou por ilustrar seus textos ou colocar margens coloridas e criativas na folha de produção.

Quanto à distorção idade série os alunos produtores de texto desta turma estavam na faixa etária de 9 a 14 anos. Uma aluna, com 14 anos, segundo a professora, é paraguaia e já havia concluído a escolaridade das séries iniciais do Ensino Fundamental no país de origem. Mas, quando chegou ao Brasil, fez-se necessário cursar em um ano as 1ª e 2ª séries e, em tempo normal, as 3ª e 4ª séries.

A professora dessa turma é pedagoga, atuando no magistério com turmas do Ensino Fundamental há aproximadamente dez anos.

3.3.1.2 Escola “B”

A escola B, situada na periferia da cidade, está organizada em regime de ciclo e atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, alunos de 1ª a 4ª séries. Está em fase de implantação gradativa das séries finais do Ensino Fundamental, iniciada no ano de 2004, portanto, no presente ano, atende alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

A turma que participou da avaliação por meio da produção de texto é do período da manhã, sendo que estavam presentes, no dia da avaliação, vinte e três dos vinte e quatro alunos matriculados na série. A turma demonstrou ser organizada, atendeu bem ao solicitado da pesquisadora, produzindo o texto sem solicitar ajuda. Os pais dos alunos trabalham na cidade de Maringá e pertencem às classes sociais, média e baixa. Também turma única, apresentou uma boa estética dos textos produzidos. Alguns alunos recorreram ao desenho para ilustrarem suas produções textuais.

A distorção idade série nesta turma foi a mais elevada. Os alunos estavam na faixa etária de 9 a 15 anos.

A professora é formada em Pedagogia, atua há vinte e oito anos no magistério e estava com essa turma apenas há um mês. Quando questionada sobre o tempo necessário para os alunos produzirem seus textos, ela informou que ainda não havia dado nenhuma produção por estar há pouco tempo com a turma.

3.3.1.3 Escola “C”

A escola C, situada na região central da cidade, está organizada em regime de ciclo e atende alunos da Educação Infantil – Pré III, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A turma que participou da avaliação mediante a produção de texto é do período da manhã. Foi a que apresentou a menor amostragem de textos. Estavam presentes, no dia da avaliação, apenas dezesseis alunos dos trinta matriculados na série. Nessa escola, no ano de 2004, havia cinco turmas de 4ª série nos dois turnos.

Os alunos pareceram um pouco mais agitados do que os das duas turmas anteriores, mas produziram seus textos de maneira independente, com autonomia. Os seus pais trabalham na cidade de Maringá, como professores, funcionários públicos entre outras categorias e pertencem, em sua maioria, à classe média.

Nas produções de texto, um número muito pequeno de alunos utilizou o desenho para ilustrar seus textos.

Na escola C, a distorção idade/série foi de 9 a 12 anos.

A professora tem formação no Curso de Pedagogia, atua há aproximadamente dez anos no magistério, esteve com a turma no ano letivo de 2004.

3.3.1.4 Escola “D”

A escola D, situada na região central da cidade, está organizada em regime de série e atende alunos do Ensino Fundamental – 1ª a 8ª séries.

A turma da 4ª série que produziu os textos nessa escola é do período da manhã, sendo que, dos vinte e quatro alunos matriculados, apenas dezenove compareceram no dia da avaliação.

A turma pareceu organizada e atendeu bem ao solicitado, produzindo os textos com de forma independente. Constituiu, em 2004, turma única de 4ª série na escola. Os pais dos alunos trabalham na cidade de Maringá em instituições públicas, comércio, área de saúde, entre outras categorias, e pertencem, em sua maioria, à classe média.

A aparência dos textos produzidos pela turma foi boa, sendo que nenhum aluno utilizou o desenho como forma de representação das produções.

Na escola D, a distorção idade série foi a menor da mostra analisada. Os alunos estavam na faixa etária de 9 a 11 anos, sendo que apenas três alunos tinham, na época da coleta dos dados, 11 anos.

A professora da escola D é formada no Curso de Pedagogia, com pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Atua há, aproximadamente, trinta anos no magistério.

Tais considerações acerca das escolas e de seus sujeitos servem para mostrar que o número de alunos das turmas não foi muito diferente de uma escola para outra. As condições sócio-econômicas também não, os pais que dependem da escola pública são os trabalhadores. A formação das professoras, coincidentemente, foi a mesma – todas pedagogas com tempo considerável de experiência no magistério. A distorção idade/série, tanto num sistema de ensino quanto no outro, não foi tão discrepante, com exceção da aluna paraguaia da escola A, cuja idade é justificada pela necessidade de dominar uma nova língua, no caso o português. O aluno da escola B que apresentou a idade de 15 anos é o que está mais voltado para um processo de fracasso escolar pela não aprovação, mesmo matriculado em uma escola em regime de ciclos.

A tabela 2 sintetiza a caracterização das escolas onde os textos foram aplicados.

Tabela 2: Caracterização do Grupo de Pesquisa

Escola (E)	Regime	Situação	Idade	nº de Textos
A	Seriado	Periferia	9-14	29
B	Ciclo	Periferia	9-15	23
C	Ciclo	Central	9-12	16
D	Seriado	Central	9-11	19
TOTAL	-	-	-	87

3.3.2 Critérios para a análise dos textos

Para a análise lingüística, utilizaram-se os critérios enunciados no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ,1990), que se referem aos problemas de oração; problemas de coesão textual e problemas de argumentação²⁶.

- Problemas de Oração – domínio da norma padrão:
 - concordância verbal e nominal
 - regência verbal e nominal
 - flexão verbal e nominal
 - domínio gráfico que envolve grafia, pontuação e acentuação.
- Problemas de Coesão Textual – domínio da estrutura do texto:
 - unidade temática
 - articulação entre as frases, os períodos e as três partes constitutivas do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).
- Problemas de Argumentação
 - clareza
 - coerência
 - consistência argumentativa.

3.3.2.1 Problemas Relacionados à Oração

²⁶ Os critérios citados no documento foram extraídos de Pécora (1992).

O primeiro aspecto a ser analisado se refere aos problemas de oração, ou seja, ao domínio da norma padrão. Os alunos das quatro turmas nas quais o instrumento de avaliação foi aplicado evidenciaram em suas produções textuais problemas relacionados à concordância, regência e flexão verbal e nominal, bem como quanto ao domínio gráfico, envolvendo grafia, pontuação e acentuação, as normas ortográficas e a utilização de termos que não representam o sentido do que o autor procura expressar.

Para Pécora (1992, p. 29)²⁷, os problemas de oração são aqueles que: “[...] a escrita coloca para a manipulação de algumas operações primárias da linguagem, sendo que essas operações são a instauração de um processo verbal mínimo, o qual qualquer falante nativo do português é capaz de realizar”.

OS RESULTADOS :

O quadro I explicita o desempenho dos alunos das quatro escolas quanto ao domínio de aspectos da escrita, relacionados à oração, ou seja, pontuação, concordância nominal/verbal, acentuação gráfica, normas ortográficas e palavras que fogem ao sentido.

Quadro I - Demonstrativo do Desempenho dos Alunos em Relação aos Problemas de Oração

ESCOLAS ITENS	ESCOLA A (Seriada)	ESCOLA B (Ciclo)	ESCOLA C (Ciclo)	ESCOLA D (Seriada)
1) Pontuação	- Utilização do ponto final, vírgula e reticências; - O uso da pontuação nem sempre marcou as convenções gramaticais; - Insuficiência de pontuação.	- Utilização do ponto final, vírgula, reticências, dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação e hífen; - Utilização de forma ineficiente; - Insuficiência de pontuação.	- Utilização de ponto final e vírgula; - Escrita de diálogo sem o uso da pontuação indicada.	- Utilização de ponto final, vírgula, dois pontos, ponto de interrogação e ponto de exclamação; - Uso mais freqüente do ponto final. - Frases curtas marcadas pelo ponto final.
2) concordância	- 59% dos textos	- 35% dos textos	- 50% dos textos	- 47% dos

²⁷ Não foi encontrada a versão de Pécora (1987) relacionada no Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná, por isso a utilização da referência de (1992).

nominal/verbal	apresentaram problemas em relação à concordância nominal/verbal; - Observa-se variação na escrita dos alunos, nesse aspecto.	dos alunos apresentaram problemas em relação à concordância nominal/verbal; - - Escrita variável neste aspecto.	dos alunos dessa escola apresentaram problema em relação à concordância nominal/verbal; - Escrita variável neste aspecto.	textos dos alunos apresentaram problemas em relação à concordância nominal/verbal; - Escrita variável neste aspecto.
3) Acentuação	- 48% dos textos apresentaram palavras sem o uso do recurso; - Alguns textos com palavras acentuadas incorretamente; - Alguns textos com boa utilização da acentuação.	- Quase a totalidade dos textos (82%) apresentou a falta de acentuação em determinadas palavras.	- Metade dos textos apresentaram palavras sem o uso do recurso; - Boa utilização dos recursos gráficos de acentuação em algumas produções; - Poucas palavras acentuadas incorretamente; - Falta de acentuação em determinadas palavras.	- Quase todos os textos (90%) apresentou palavras sem a acentuação necessária.
4) Normas Ortográficas	- Os erros ortográficos apareceram em muitos textos produzidos (22). - Escrita como transcrição da linguagem falada; - Poucos textos apresentaram linguagem coloquial (8); - Muitos apresentaram omissão e troca de letras (11);	- Os erros ortográficos foram mais frequentes nestas produções; - Todos os textos apresentaram palavras grafadas incorretamente; - Um texto com escrita incompreensível; - Poucos textos com escrita sem segmentação de palavras (7); - Poucos textos	- Os erros ortográficos foram decorrentes da omissão ou troca de letras; - A omissão ou troca de letras apareceu em 12 textos; - Quase todos os textos apresentaram palavras grafadas incorretamente (13); - Poucos textos	- Os erros ortográficos apareceram em muitos textos produzidos (17) - Muitos textos apresentaram linguagem coloquial (9); - Quase todos os textos apresentaram troca ou omissão de letras (17); - Poucos textos com grafia

	- Poucos problemas em relação ao traçado da letra (2). - Poucos textos com escrita sem segmentação de palavras (3).	apresentaram linguagem coloquial (7); - Poucos problemas em relação ao traçado da letra (4).	com grafia mal definida (2); - Poucos textos apresentaram escrita sem Segmentação de palavras (6). - Poucos textos apresentaram linguagem coloquial (2).	pouco compreensível (3). - Poucos textos com escrita sem segmentação de palavras (3).
--	--	---	--	--

O fato de os textos apresentarem a pontuação indicada no quadro I não significa que foi utilizada de forma a garantir o sentido do texto. Em alguns casos, a pontuação não foi utilizada para marcar os períodos delimitados, influenciando diretamente na leitura dos textos produzidos, alterando a compreensão da idéia que se procurava expor. A má utilização da vírgula, no exemplo abaixo, justifica o exposto.

Eu estava com a bola, e chutei para o gol o goleiro deu rebote e eu peguei e chutei de primeira, meu time inteiro veio comemorar, comigo e eu viquei muito animado de saber que eu e meu time estava ganhando. (TEXTO 18 – A – 12 anos).

Os alunos, ao pontuarem os diálogos escritos utilizaram a pontuação de forma inadequada.

*Quando os amigos do Maluquinho foi chamar ele, ele falou!
- Pera i não esta faltando ninguem e os amigos do Maluquinho desconfiados falou! (TEXTO 6 – B – 10 anos).*

Assim, o diálogo foi marcado pela utilização indevida do ponto de exclamação em vez dos dois pontos. Pode-se dizer que problemas desta ordem comprometem a compreensão da idéia do texto.

Outros alunos, não utilizaram nenhuma pontuação indicada à marcação dos diálogos.

Toda vez Rafel chega da Escola lava bem as mãos almossa e fala mãe posso ir ao campo mais fazer o que jogar bola com os meus amigos sim mais toma um baho sê troca e pede para seu pai. (TEXTO 9 – B – 9 anos).

*O mago deu um conselho a Pedrinho
Não toque na bela se não vira a fera.*

[...] encontrou o mago e disse como saiu (sair) daqui é só descobrir o enigma da flor. (TEXTO 19 – B – 9 anos).

No texto 10 – B, a autora de 10 anos produz um texto com boa estrutura de parágrafos, mas ao redigir um diálogo com seus amigos Jhonatan e Rogério demonstra a utilização parcial da pontuação necessária a marcação do diálogo:

*[...] elas perguntaram:
Por que vocês fiseram isso?
Eles responderam:
Nós queriamos te assustar.*

A insuficiência de pontuação em alguns textos também prejudica a leitura e a compreensão do que o autor deseja transmitir por meio da escrita. A maioria dos alunos das quatro turmas apresentou dificuldade de comunicação escrita.

Utilizar os recursos gráficos de pontuação de forma que não atendam às convenções gramaticais, usá-los apenas nos casos mais comuns, como o ponto final e a vírgula, ou mesmo deixar de utilizar esses recursos, acarreta problemas na oração, dificulta a compreensão da escrita e compromete o sentido do texto.

O texto abaixo apresenta um bom enredo; no entanto, a sua compreensão fica comprometida devido ao modo como o autor realiza a pontuação; a marcação do texto é feita apenas com um ponto final, estando as vírgulas substituídas por “e”. É interessante observar que, ao mesmo tempo em que ficam evidenciados problemas quanto à pontuação e à acentuação, o autor explicita bom conhecimento da correspondência entre sons e letras, tanto no que Lemle (1987) chama de casamento monogâmico quanto poligâmico, porém comete algumas falhas que indicam a necessidade de atividades específicas que possibilitem internalizar a estrutura de textos, tanto na utilização da pontuação quanto na organização das idéias em parágrafos. Considera-se importante, que o aluno perceba que pontuar é um exercício que está relacionado à entonação da fala. Para Franchi (1984), uma tarefa que deve ser realizada pouco a pouco, priorizando determinadas convenções gramaticais, de forma que o aluno interiorize a forma padrão da escrita.

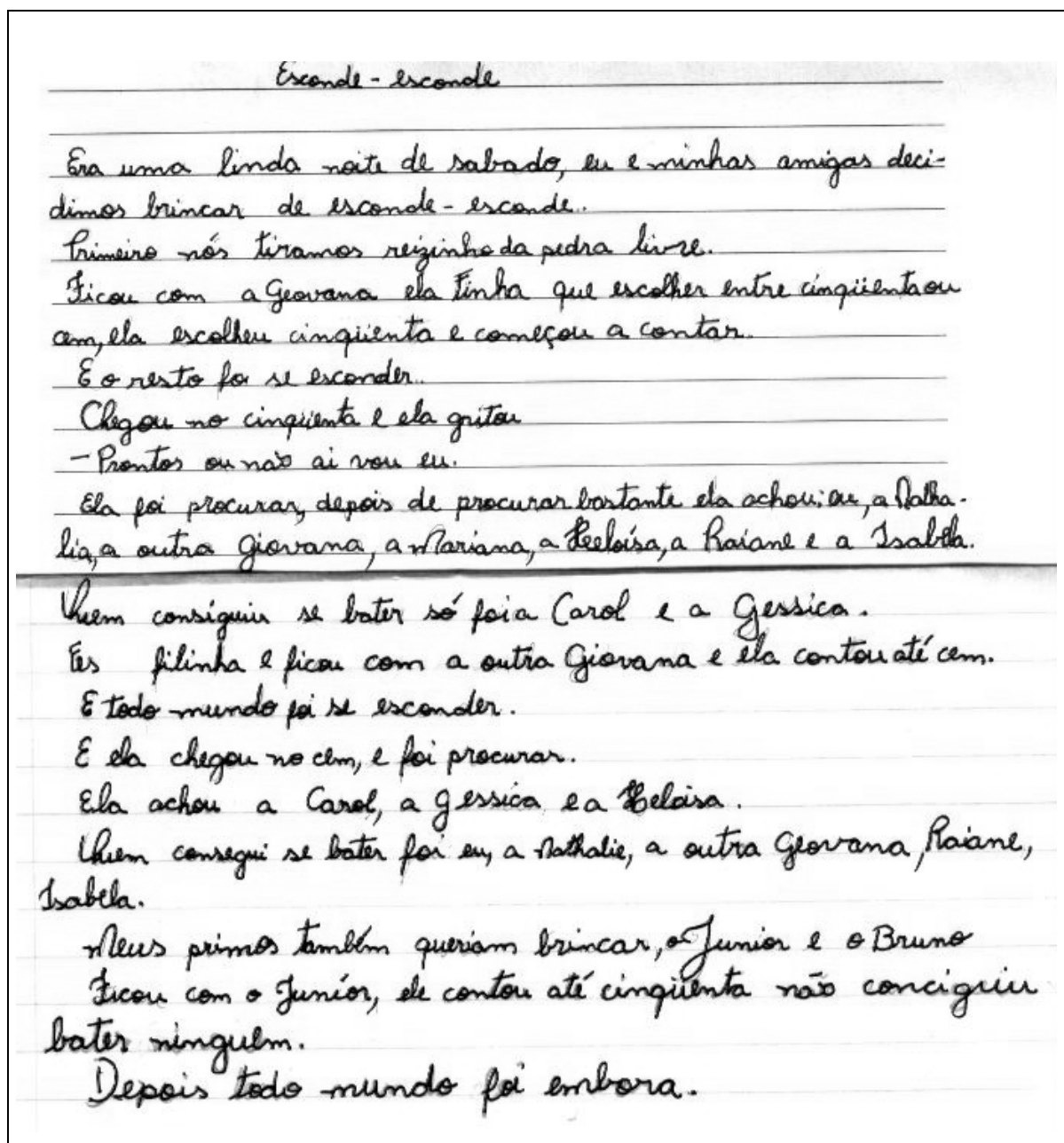
A aventura

Quando eu estava de férias meu vó me mandou ir a casa vizinha buscar leite da nessa vaca a paloma eu passei por duas sear quando estava chegando na casa passei por nove cachorros de uma raça pequena eu fui chegando na porta não tinha ninguém mas eu não sabia eu fui entrando lá tinha outro cachoro quando pis o pé o cachoro resnou eu continuei e ai ele só correndo muito rapido que eu outros viram também me perseguiram e só pararam quando eu cheguei em casa nos outros dia eu fui sempre com um pão e sempre gritava de longe quando niguem respondia eu reatava.

Na escola D, os alunos utilizaram o ponto final com certa regularidade para delimitar suas frases. Os textos desta turma, de modo geral, apresentaram uma boa utilização da pontuação, porém as produções dos alunos demonstraram que a estrutura textual que prevaleceu foi a de relato. Os alunos relataram as brincadeiras preferidas; a escalação do time; o jogo de futebol, de queima, de vôlei e de basquete; o passeio a uma ilha no Rio Paranapanema, entre outras aventuras.

A seguir um dos textos que comprova o que se pretende afirmar.

Ilustração 2 - TEXTO 17 - D - 9 anos.



Em relação à concordância nominal verbal o que se observou foi que, nas produções textuais das quatro turmas, os alunos oscilaram no domínio ou não das convenções gramaticais a este respeito.

Os números do Quadro I mostram que o problema desta ordem está mais acentuado nos escritos dos alunos da escola A - seriada de periferia. Quase que 60% das produções

apresentaram problemas na concordância nominal/verbal. Convém ressaltar que as dificuldades de escrita dos alunos não são diferenciadas nas quatro turmas avaliadas, isto é, os problemas de oração relacionados à concordância, regência e flexão verbal/nominal se repetem na escrita dos alunos.

Na escola A, o texto *Amigos arteiro* demonstra no título a dificuldade do aluno em relação à concordância nominal. No corpo do texto, porém, o autor vacila entre realizar a concordância nominal/verbal corretamente, como também, de maneira incorreta.

Deivid e Reinaldo são amigos arteiros.

[...] quando vê um mato corre com um isqueiro fazer as suas travessuras.

A sua pior travessura foi quando acharam uma casa e não demoraram para botar fogo nesta casa...

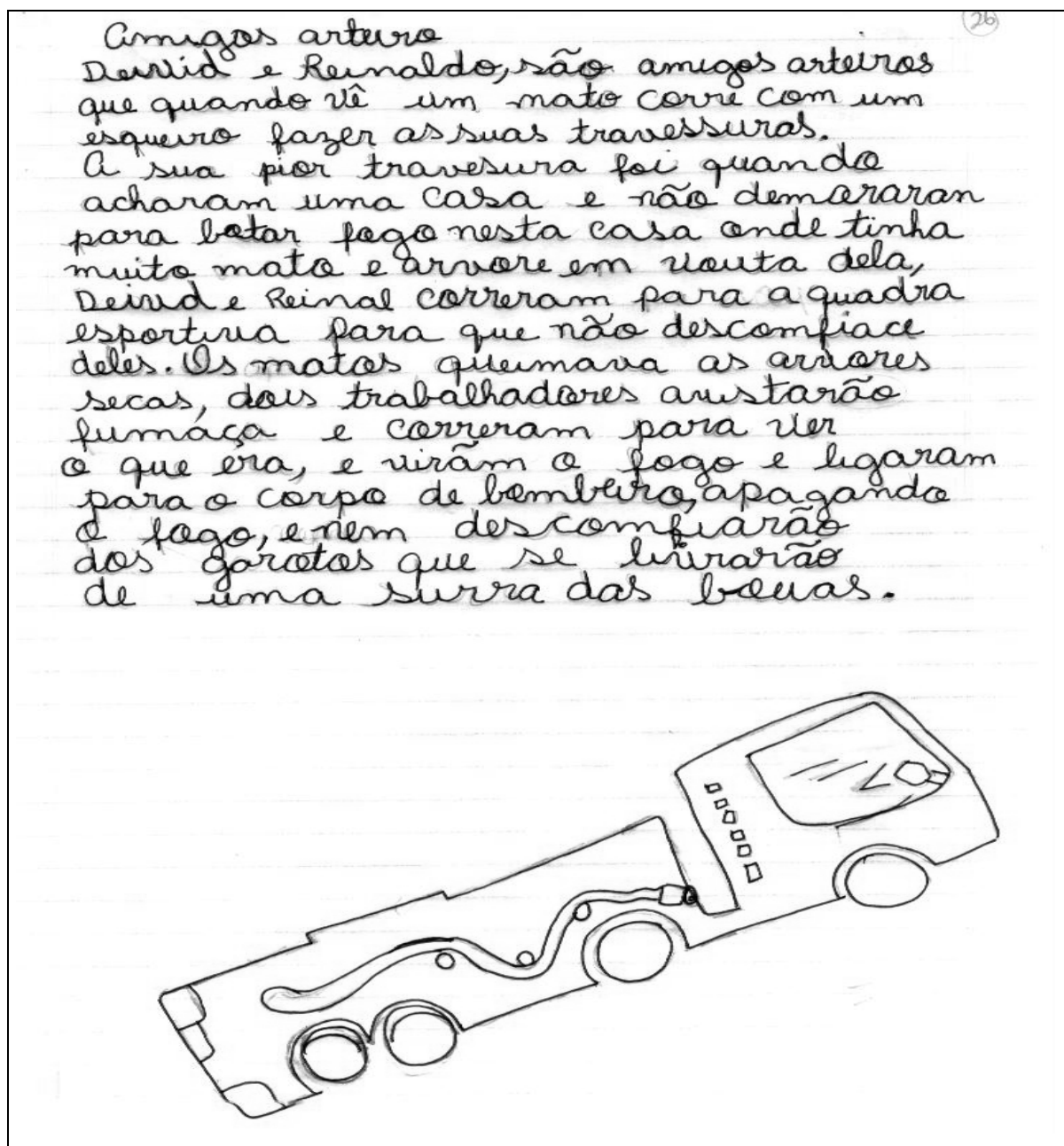
Deivid e Reinaldo correram para a quadra esportiva.

Os matos queimava as arvores secas, dois trabalhadores avistarão fumaça e correram para ver o que era...

Observa-se que há certa dificuldade do autor do texto em fazer devidamente todas as concordâncias do verbo com o sujeito da oração, parece que a concordância é com o objeto. Quando houve a necessidade do autor abstrair e refletir sobre a quem estava se referindo a ação, optou em concordar o verbo a um dos sujeitos.

Importante salientar que os problemas apresentados no texto 26 – A, não comprometem a capacidade do autor em utilizar a escrita como forma de comunicação de idéias, com riqueza de detalhes e de argumentação.

Ilustração 3 - TEXTO 26 - A - 13 anos.



Alguns trechos de textos produzidos pelos alunos da Escola A, que evidenciam a dificuldade de concordância verbal/nominal:

[...] a gente saímos correndo. (TEXTO - 10 - A - 10 anos).

[...] quando nós avista um mato seco agente mete fogo. (TEXTO - 6 - A - 13 anos).

*[...] quando a professora mandava nós ajuntar eu e ele levantava a carteira e se ajuntávamos.
Depois eu se mudei de casa e nunca mais eu vi ele... (TEXTO – 29 – A – 10 anos).*

O mesmo problema foi evidenciado nos textos das demais escolas:

*Eu e a minha família, resolveu... Nós almoçamos nós voltamos a Brinca.
(TEXTO 7 - B – 10 anos).*

*Quando os amigos do Maluquinho foi chamar ele, ele falou!
(TEXTO 6 – B – 10 anos)*

*Depois foi as meninas que jogaram mas foi uma brincadeira chata.
(TEXTO 15 – B – 11 anos)*

Quando eu e meus amigos estava jogando uma pelada. (TEXTO 16 - C – 10 anos).

*Os meninos estava discutindo quem ia cobrar o meio campo...
(TEXTO 8 – C – 11 anos).*

[...] e os amigos do meu pai foi pelo meio da ilha. (TEXTO 15 - D – 10 anos).

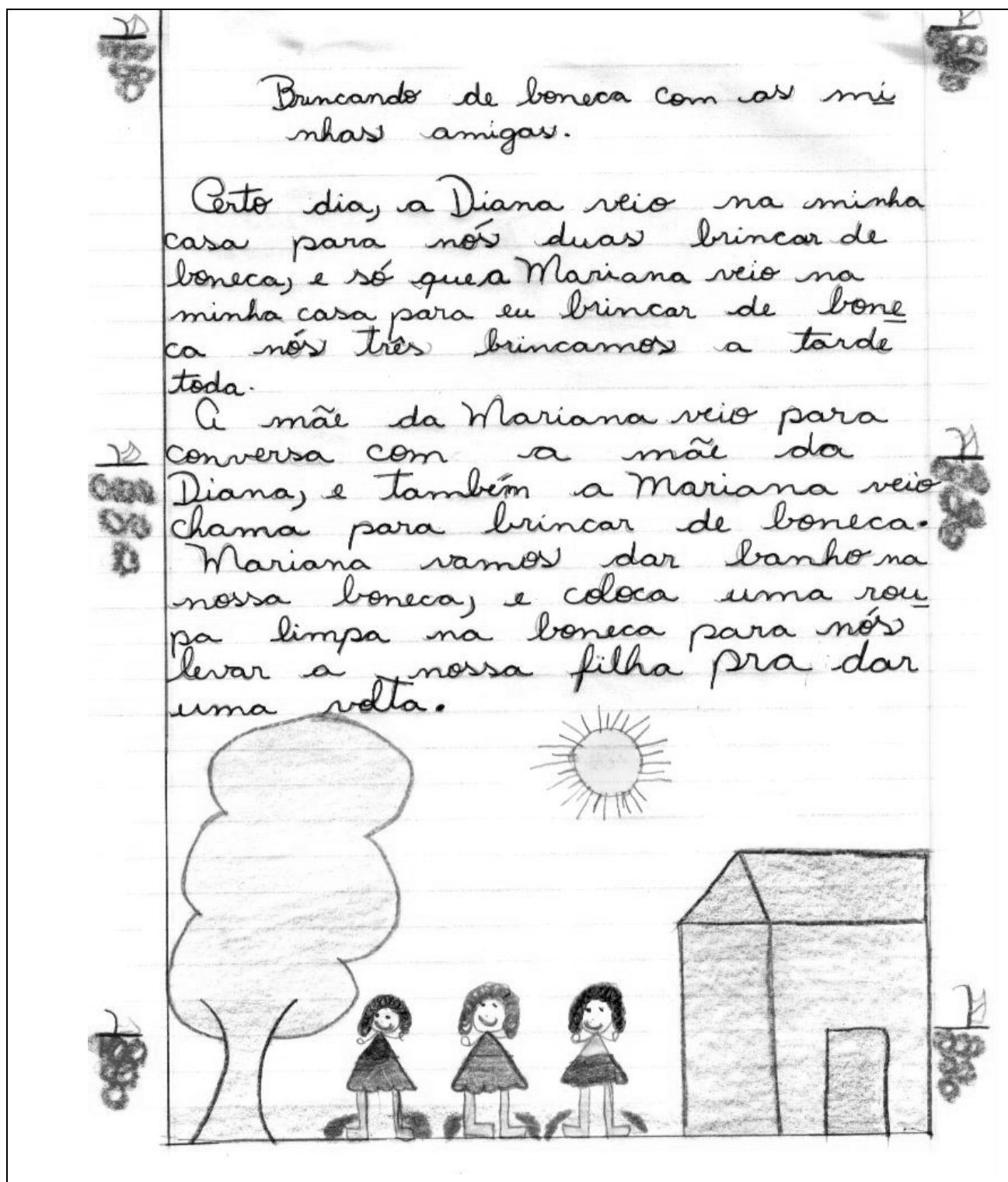
Nós da escola fez um campeonato... (TEXTO 5 – D – 11 anos)

Toda sexta-feira eu e minha sala tem educação física. (TEXTO 8 – D – 9 anos).

Quanto à acentuação gráfica na escola A, encontrou-se um repertório pequeno de palavras acentuadas, mas com uma boa utilização deste recurso.

O texto 10 – A, a autora demonstrou domínio da linguagem enquanto veículo de comunicação, utilizou de forma adequada o espaço da folha para escrever e ilustrar sua produção. Usou a vírgula e o ponto final para marcar os períodos, apesar de não marcar corretamente o diálogo existente no último parágrafo. Acentuou corretamente as palavras que requeriam acentos, sendo que, a maioria delas são monossílabas tônicas. *Nós, só, três, mãe e também,* foram as palavras acentuadas no texto.

Ilustração 4 - TEXTO 10 - A - 11 anos.



Na escola B, as produções mostraram um universo maior de palavras que requerem a acentuação gráfica, porém a falta da utilização deste sinal também evidencia problemas

relacionados à oração. Palavras grafadas sem acento: *epoca, inesquecível, espetaculo, pantano, magica, turistico*, entre outras demonstraram um vocabulário mais aprimorado dos alunos desta escola, mas foram grafadas sem o acento. Observa-se que a maioria delas é proparoxítona, e segue uma convenção gramatical das mais simples. À medida que o aluno é alertado para uma entonação das palavras, facilmente, seria capaz de incorporar a regra.

Na escola C, os alunos apresentaram em suas produções uma boa utilização das regras de acentuação. Palavras como: adversário, bóia, Florianópolis, várias, Maringá, três, vó, nós, Cuiabá, e lógico foram utilizadas nas produções de forma correta. Por outro lado, havia, palavras acentuadas de forma incorreta, como *chacará, nestás* e *aréa*. Palavras sem a devida acentuação gráfica foram encontradas nas produções dos alunos da escola C, o que evidencia que ainda não foram alertados para a sílaba tônica (a sílaba com entonação mais forte na palavra).

Na escola D, as regras de acentuação ainda não estavam bem definidas para os alunos produtores dos textos. Observou-se a falta de acentuação em palavras que requerem o acento e a acentuação indevida em palavras que não são acentuadas.

Outro fator de análise está relacionado ao domínio da escrita convencional. Observa-se que, nas quatro turmas, as produções apresentaram problemas similares. Os erros ortográficos foram decorrentes de uso da linguagem coloquial, de omissão e de troca de letras e de uma grafia mal definida. Nas escolas B e C – regidas por ciclo –, persiste uma escrita sem segmentação de palavras.

Em relação à linguagem coloquial, na escola A, encontrou-se um bom número de palavras que evidenciam a transcrição da fala na escrita. *tauba, pidiu, ninhum, peneu, artilheiro, bam, rudia, choradera*; na escola B, *acustumado treis, dexou, feis, muinto, chuvel* e *passiar*; na escola C, *utimo, impate*; na escola D, *aria, muleque, nois, feis, neim, meo, otra*.

Em relação à troca de letras, dois alunos da escola A e um aluno de cada uma das demais escolas apresentaram dificuldades quanto a consciência fonológica. Foram encontradas, nos textos dos alunos, palavras grafadas assim: *pricamos, querinha, valou, calinha* e *bincipalmente* – escola A –; *jocador* – escola B –; *tequei* – escola C – e *vazemos, costo, folei, devícel* – escola D.

Nas escolas A, B e C, havia, nos textos, palavras com omissão de sílabas e não somente de letras. Na escola D, não foi evidenciado este problema.

A omissão de letras, por sua vez, apareceu nas produções das quatro turmas, evidenciando a dificuldade de alguns alunos no entendimento da necessidade de mais de uma letra para formar determinado som. Por exemplo: *travesura, cachoro, bricamos*.

A troca de letras, que não muda necessariamente o som dos fonemas, mas que contraria as regras da escrita convencional, também foi encontrada nas produções das quatro turmas. Exemplo: *viagem, almosso, emcontrou, jente, pissina, demtro*. Neste aspecto, os documentos oficiais e autores arrolados citam algumas atividades que devem ser desenvolvidas nas aulas, como: responder aos alunos às perguntas que fazem em torno da escrita correta; conduzir os educandos a organizarem cartazes que contemplem a escrita de palavras que apresentam o mesmo som, mas utilizam letras diferentes; e depreender palavras de letras de músicas ou de poesias conhecidas (LEMLE, 1987).

Quanto à segmentação de palavras, encontrou-se na escola B expressões em que os autores escreveram de forma não convencional: *foimudando, agente, de-pois, em quato enquando*, na escola C: *dinovo, derepente, forrendo, e ficoqueir*, sendo que nestas últimas não foi possível decifrar o sentido do que os autores quiseram expressar. Na escola A: *encima, porcausa, poriso*, e na escola D, a expressão *agente* foi utilizada em três textos. Esses casos, relacionados a segmentação de palavras encontrados nas produções dos alunos, são insuficientes para representar problema no trabalho realizado nas quatro escolas.

De um modo geral, tanto os alunos das escolas seriadas quanto os alunos das escolas em regime de ciclos demonstraram um bom desempenho em relação ao traçado da letra. Oito alunos com mais dificuldades neste aspecto foram encontrados nas escolas B, C e D. Dois textos ilustram o exposto :

Ilustração 5 - TEXTO – 13 – C – 10 anos.


<p style="text-align: center;"><i>(A viagem para Rondônia)</i></p> <p>Quando eu fui para Rondônia eu andei de cavalo ajudei a tira leite e a mexer com o gado. Lá tem muitas plantas tem muitos tipos diferentes. Eu acho que eu vou nestas férias de novo lá é muito legal lá eu jogo bola ando de trator e de cavalo.</p>	<p style="text-align: center;"><i>A viagem para Rondônia</i></p> <p>Quando eu fui para Rondônia eu andei de cavalo ajudei a tira leite e a mexer com o gado. Lá tem muitas plantas tem muitos tipos diferentes. Eu acho que eu vou nestas férias de novo lá é muito legal lá eu jogo bola ando de trator e de cavalo.</p>
---	---

Ilustração 6 - TEXTO 14 – B – 15 anos.

Jogo de basquete

Um dia eu e o meu amigo Kauê, estávamos jogando basquete na quadra. Um dia quando eu e o Kauê estávamos jogando basquete o Kauê ficou a bola de basquete e saiu correndo com ela eu fui lá e tomei a bola do Kauê e fiz mais vinte pontos e ele com dezesseis pontos. Eu e o Kauê brincamos e depois continuamos a brincar de basquete, e de muitas outras coisas como carrinhos, futebol, vôlei e basquete. No dia seguinte quando eu fui brincar com o Kauê ele estava assistindo televisão e não podia brincar porque ele estava limpando a casa e fazendo a tarefa.

Jim.



Nos dois textos, pôde-se observar que os alunos apresentaram dificuldades no traçado das letras. No primeiro texto, a dificuldade principalmente na grafia das letras *v* e *b*. No segundo texto, a nítida dificuldade do aluno em grafar as letras *q*, *k*, *b*, *p* e *f* de forma

cursiva; de utilizar as linhas como referência para a escrita e a falta de proporção da letra maiúscula em relação à minúscula.

Em relação aos problemas de oração, pode-se dizer que, nas quatro turmas em que os textos foram aplicados, as dificuldades dos alunos não divergiram de forma significativa.

Para serem amenizados os problemas evidenciados nos textos, podem ser remetidas as orientações de ensino dos documentos oficiais mencionados neste estudo. Atividades que possibilitem aos alunos pensarem na escrita segundo suas convenções, produção de textos orais e escritos e um trabalho efetivo de reestruturação dos textos produzidos são alguns dos encaminhamentos metodológicos contidos nos documentos que poderiam dar qualidade à escrita dos alunos. A utilização do dicionário também constitui um encaminhamento necessário para a apropriação da escrita convencional que nem sempre segue uma regra gramatical regular.

O próximo item a ser analisado está relacionado aos problemas de coesão textual, ou seja, à unidade semântica de um texto que configure um discurso verbal capaz de representar uma ação entre interlocutores numa situação particular de produção (PÉCORA, 1992).

3.3.2.2 Problemas de Coesão Textual

A análise que envolve a coesão textual foi realizada considerando os aspectos que garantem a unidade de sentido do texto. Aspectos esses relacionados à unidade temática e à articulação entre as frases, os períodos e as partes constitutivas do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Segundo Pécora (1992), alguns problemas nas produções, como: incompletude da oração, inadequação do relator, ambigüidade de referência anafórica e a utilização de estratégias de preenchimento, comprometem o sentido do texto, fazendo dele um amontoado de palavras que não expressam discurso, isto é, uma manifestação verbal capaz de se recobrir de um valor inter-subjetivo e pragmático, que represente uma situação de produção.

Só se pode dizer que um texto alcança uma totalidade na medida em que os virtuais elementos de coesão, relacionando-se entre si segundo as condições específicas que regem uma produção efetiva de linguagem,

garantem a esse texto a capacidade de criação de vínculos entre seus interlocutores (PÉCORA, 1992, p. 61).

OS RESULTADOS:

O quadro a seguir sintetiza os problemas de coesão textual encontrados nas produções dos alunos nas escolas pesquisadas. Alguns dos problemas elencados por Pécora (1992) também foram evidenciados nas produções das escolas pesquisadas.

Quadro II – Demonstrativo dos Problemas Relacionados à Coesão Textual nas Escolas Pesquisadas.

ESCOLAS	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D
Itens	(Seriada)	(Ciclo)	(Ciclo)	(Seriada)
1) Unidade Temática	<ul style="list-style-type: none"> - 55% dos textos narram aventuras; - 45% dos textos relatam habilidades ou tarefas desenvolvidas; - Os temas foram: <ul style="list-style-type: none"> 11 – esportes 7 – natureza 3 – habilidades 8 – outros. - Bom desempenho dos alunos no desenvolvimento do tema narrado; - Quatro textos não atenderam à proposta de produção – narrar uma aventura; - Em um dos textos o autor trocou de assunto, mas 	<ul style="list-style-type: none"> - 52% dos textos narram aventuras; - 48% dos textos são relatos pessoais; - Os temas foram: <ul style="list-style-type: none"> 17 – esportes 2 – animais 2 – passeios 2 – outros. - Observou-se em quatro textos a mistura de ficção com a realidade; - Em quatro textos houve a troca da temática inicialmente desenvolvida. 	<ul style="list-style-type: none"> - 62% dos textos narram aventuras; - 38% dos textos são relatos pessoais; - Os temas foram: <ul style="list-style-type: none"> 10 – esportes 4 – viagens 2 – aventuras no campo. - Mesmo nas aventuras, predominou o relato de fatos vivenciados pelos alunos; - Textos curtos que garantem a unidade temática. - Dois textos sem conteúdo para análise. 	<ul style="list-style-type: none"> - 42% dos textos narram aventuras; - 58% dos textos relatam brincadeiras ou vivências pessoais; - Os temas foram: <ul style="list-style-type: none"> 18 – esportes ou brincadeiras 1 – passeio. - Nas produções prevaleceu o relato de brincadeiras; - Mantida a unidade temática.

	sustentou a discussão.			
2) Articulação entre frases e períodos.	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas frases bem articuladas com períodos bem construídos; - Poucos textos apresentaram a estratégia de preenchimento aí, depois; - Todos os textos apresentam recursos coesivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos textos apresentaram deficiência na articulação das frases e dos períodos, mais acentuada em um dos textos; - Poucos textos com idéias desarticuladas; - Poucos textos com problemas de incompletude de oração; - Poucos textos com utilização de expressões redundantes; - Todos os textos apresentaram recursos coesivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos textos com frases simples e períodos bem construídos; - Poucos textos com frases e períodos bem estruturados; - Um texto que apresenta cinco frases simples sem Qualquer pontuação; - Um texto com frases bem articuladas sem delimitação de períodos; - Poucos textos não apresentam os recursos coesivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos textos com frases curtas com boa articulação de períodos; - Poucos textos com frases mal articuladas; - Um texto com problema de incompletude de oração; - Um texto com termos redundantes; - Poucos textos não apresentaram recursos coesivos.
3) Partes constitutivas do texto (Introdução, desenvolvimento e conclusão).	<ul style="list-style-type: none"> - Boa introdução e desenvolvimento dos textos; - Poucos textos apresentaram dificuldades na conclusão das idéias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Boa introdução e desenvolvimento dos textos; - A expressão <i>era uma vez</i> para introduzir o texto e <i>felizes para sempre</i> ou <i>fim</i> para concluir, apareceu em poucos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Boa introdução e desenvolvimento dos textos; - Poucos textos apresentaram dificuldades na conclusão das idéias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Boa introdução e desenvolvimento dos textos; - Poucos textos apresentaram dificuldades na conclusão das idéias; - Conclusão do texto é o fim da brincadeira; - Conclusão desconectada do texto; - Dois textos utilizaram a expressão <i>fim</i>.

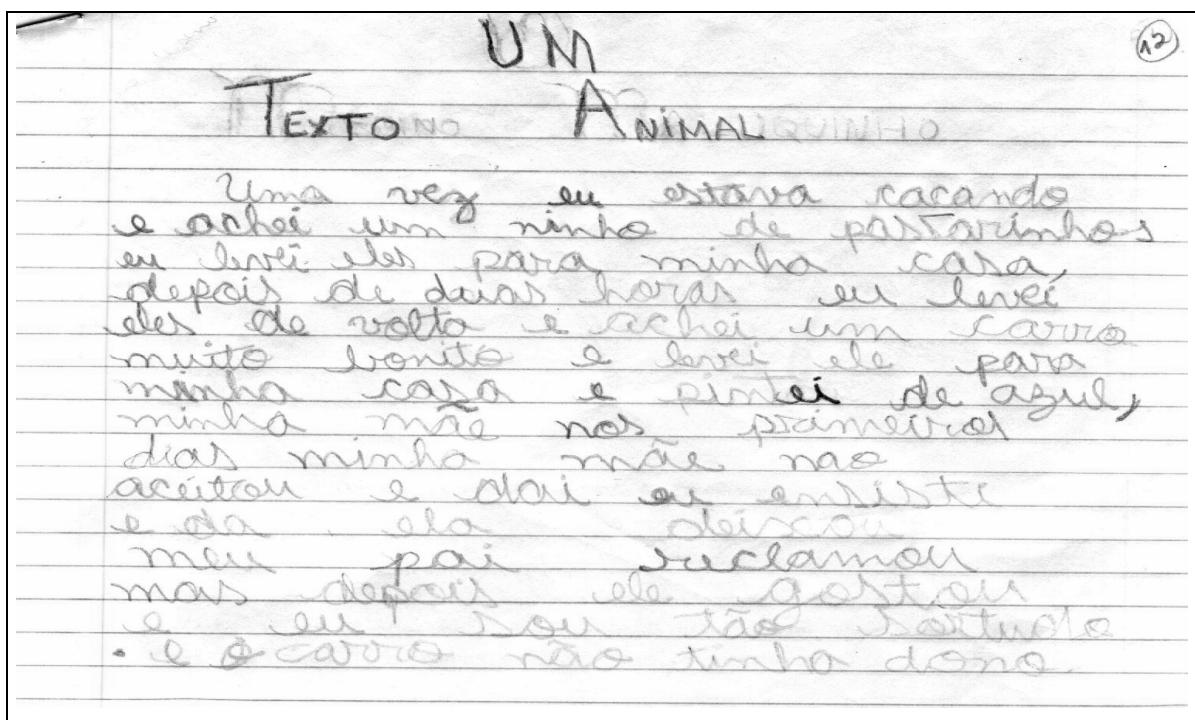
Por meio do quadro II, procurou-se demonstrar o desempenho dos alunos das quatro escolas onde os textos foram aplicados em relação ao encadeamento das idéias expressas nas produções.

No primeiro quesito, que trata da unidade temática, verificou-se que o tema mais explorado, na escola A – regime seriado –, foi o futebol ou outro esporte vivenciado na escola (38%). Temas que envolvem a natureza foram desenvolvidos demonstrando que os alunos dessa escola, situada na periferia da cidade, vivenciam situações diferentes dos alunos das demais escolas. Quatro alunos relataram suas habilidades em desenhar, brincar de boneca e de escolinha e de conviver em família. Oito alunos enfocaram outras temáticas.

Nessa turma, observou-se que tanto os alunos que narraram suas aventuras quanto os que optaram em escrever em forma de relato de habilidades ou tarefas desenvolvidas tiveram um bom desempenho no desenvolvimento da temática escolhida.

Em um dos textos produzido pela turma, observou-se a falta de manutenção do assunto inicialmente relatado, sendo que, mesmo trocando de temática, o aluno não perdeu a unidade de desenvolvimento das idéias.

Ilustração 7 - TEXTO – 12 – A – 10 anos

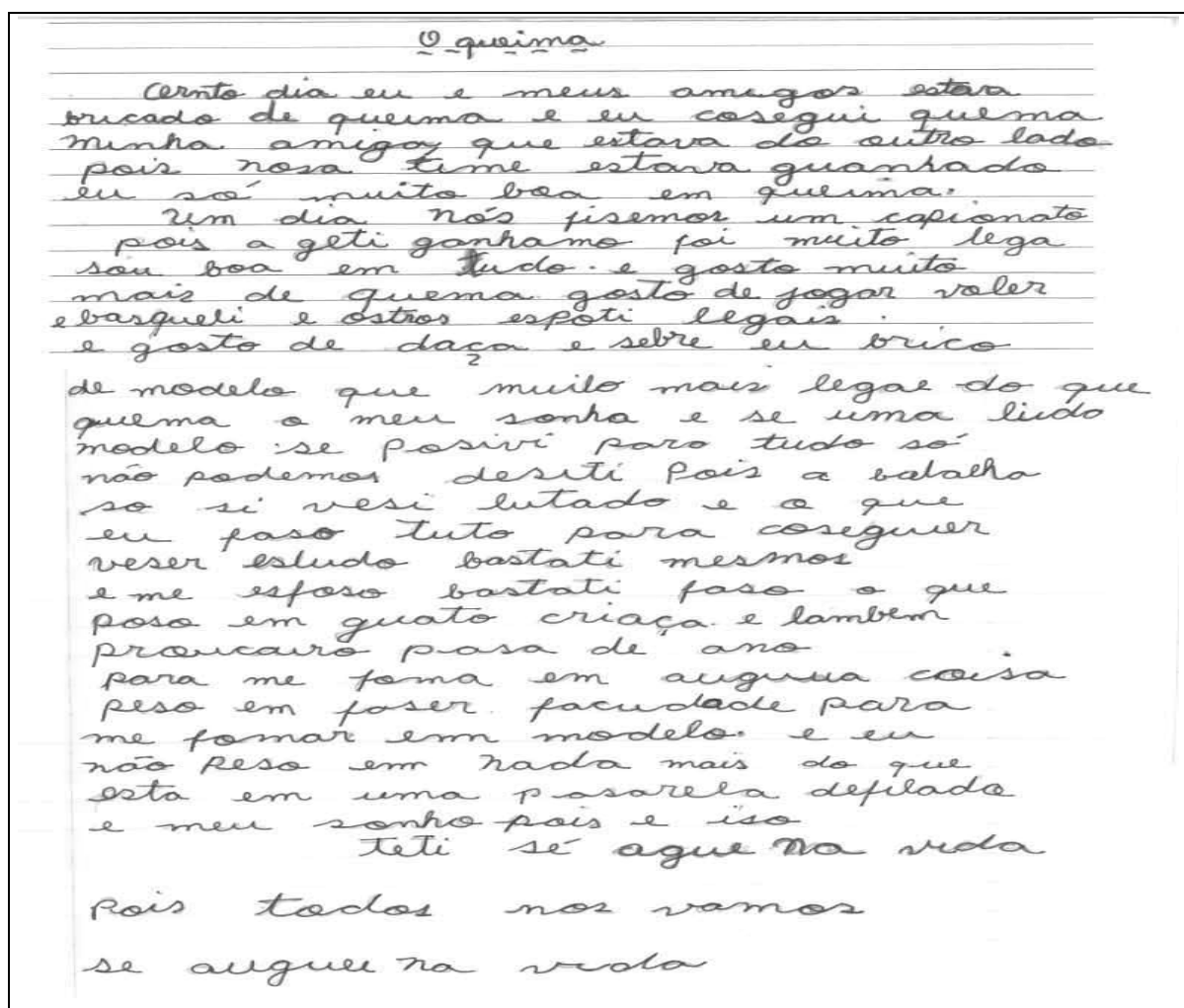


Na escola B, 74% dos alunos optaram por produzirem seus textos explorando o tema futebol ou outro esporte vivenciado na escola. Os 26% restantes narraram aventuras com animais, passeios e até um seqüestro com final feliz.

Observou-se, em quatro textos, que os alunos não mantiveram a unidade temática inicial.

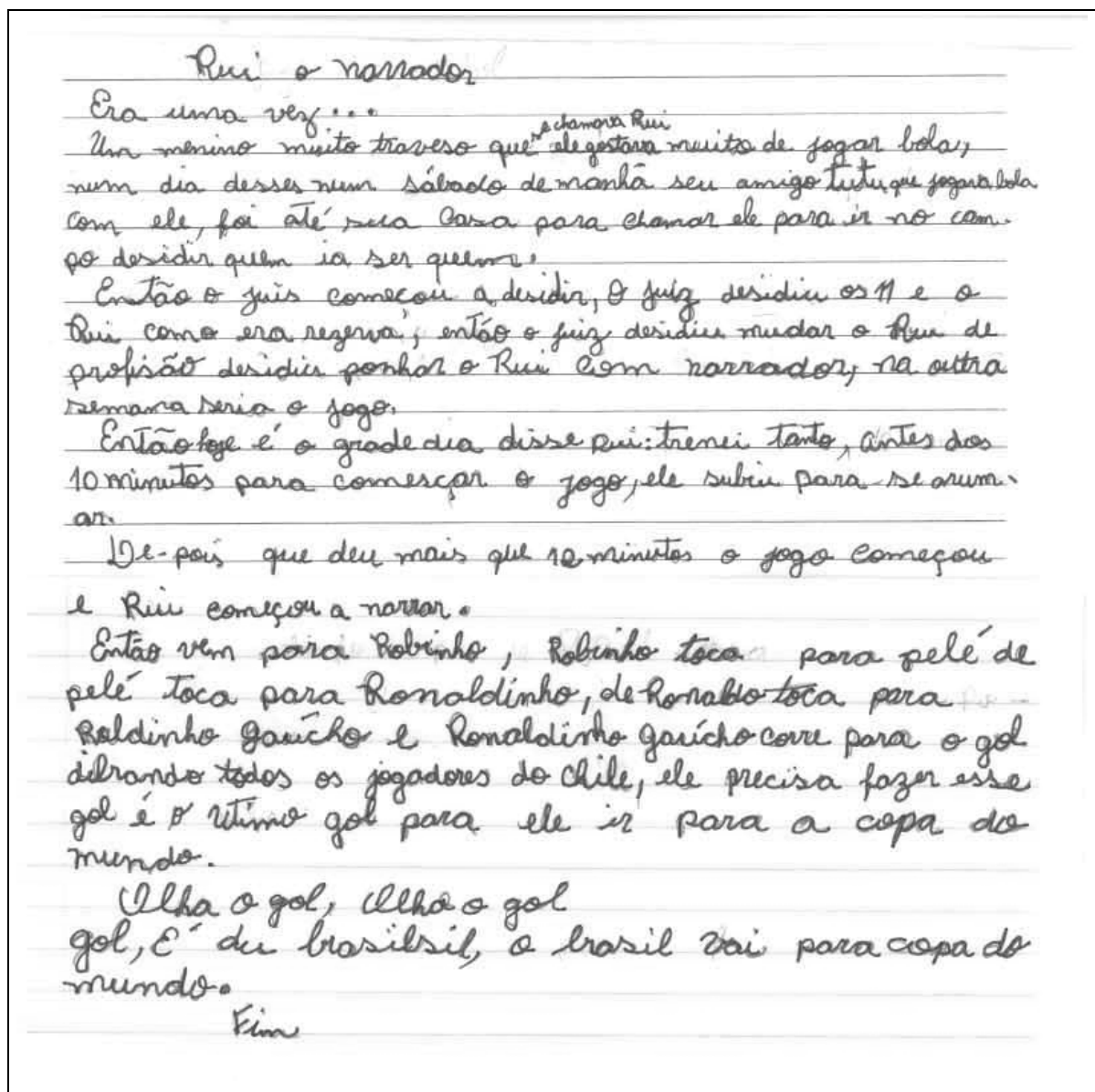
No texto 1 – B, a autora de 11 anos apresenta muita dificuldade na grafia das palavras tanto ortograficamente quanto no próprio traçado da letra, também demonstrou dificuldade em sustentar a unidade temática. Inicia sua produção com uma brincadeira com amigas, passa por suas preferências esportivas até chegar ao desejo de ser modelo. No desenvolvimento do tema, ela coloca alguns valores necessários para alcançar tal objetivo. O texto é reproduzido a seguir para demonstrar a dificuldade que a aluna apresenta nos demais aspectos analisados.

Ilustração 8 - TEXTO 1 – B – 11 anos



No texto 12 – B, um autor de 10 anos começa narrando uma aventura do personagem Rui com seu amigo Tutu e de jogador torna-se narrador de uma grande aventura.

Ilustração 9 - TEXTO 12 – B – 10 anos



No texto 17 – B, autor com 10 anos inicia a produção contando a história do personagem Carlos com seus amigos da classe num jogo de futebol que, ao término do 1º tempo e início do 2º, transforma-se numa competição dos times São Paulo e Flamengo.

No texto 15 – B, a autora com 10 anos utiliza três parágrafos para relatar uma competição de futebol entre meninos da 3ª e 4ª séries e uma brincadeira de queima entre as meninas das mesmas turmas. No quarto parágrafo, a autora muda literalmente de assunto e passa a relatar seus sentimentos em relação às suas professoras. Marca a mudança de assunto da seguinte forma: “Agora eu vou mudar de assunto...”.

Na escola C, 62% dos textos foram produzidos sobre tema esportivo. 25% dos textos enfocaram temas de viagens de ônibus ou de avião e 13% sobre aventura no campo.

Nas produções dos alunos, predominou o relato de fatos vivenciados por eles. Os alunos escreveram pouco. Apenas quatro deles atenderam à solicitação da proposta de produção no que se refere ao número de linhas (15 a 25 linhas).

Dois textos de alunos da escola C não apresentaram conteúdo para análise, apesar de terem manifestado o interesse em produzirem sobre o tema esportivo.

Ilustração 10 - TEXTO 3 – C – 11 anos

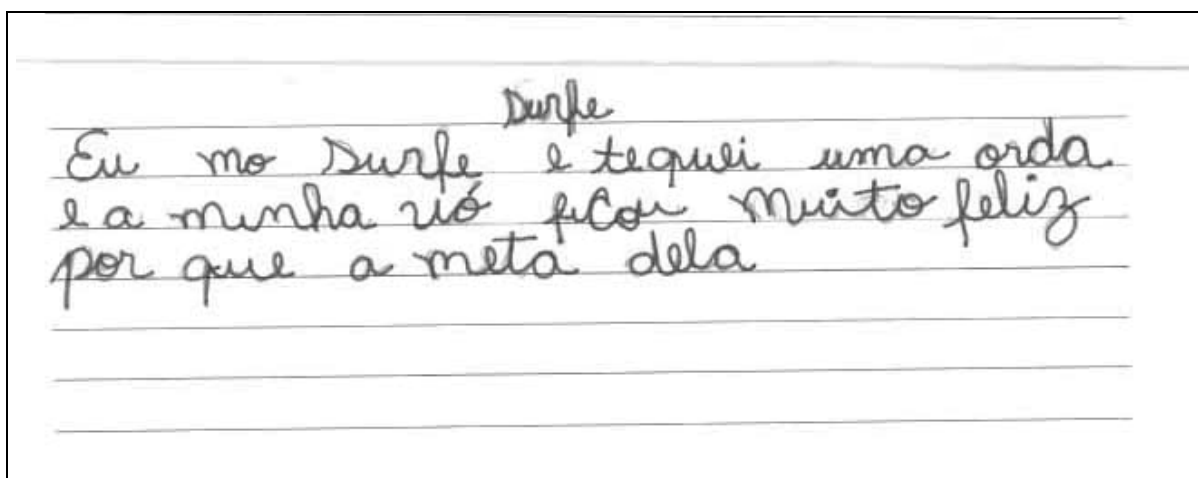
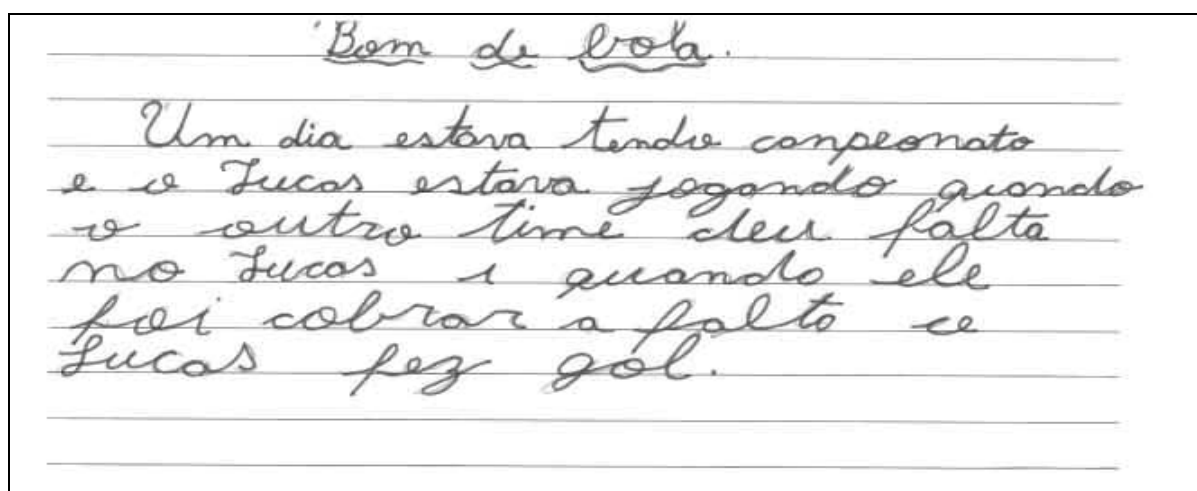


Ilustração 11 – TEXTO 11 – C – 10 anos



Na escola D, somente um aluno optou em contar uma aventura em que vivenciou numa ilha do Rio Paranapanema. Os dezoito alunos restantes relataram jogos com bola ou outro tipo de brincadeira. A forma de registro evidenciado nestas produções foi o relato. Nos relatos, sete alunos escreveram nomes dos colegas da turma nas escalações dos times para as competições ou para as brincadeiras (TEXTO – 17 – D, p. 91).

Pode-se dizer que a unidade temática foi mantida nos textos produzidos pela 4ª série da escola D.

O segundo aspecto analisado em relação à coesão textual foi a articulação entre as frases e períodos.

Os textos dos alunos da escola A – seriada –, apresentaram uma boa articulação das palavras nas frases e nos períodos com uso de elementos coesivos. Observou-se, em três textos, o uso da estratégia de preenchimento (PÉCORA, 1992). As palavras *aí* e *depois* foram as utilizadas como recurso para conectar as frases nos períodos.

Em um dos textos produzidos na escola A, o termo *bagunça* foi utilizado de forma redundante e a estrutura do texto se assemelha ao texto das cartilhas tradicionais. Um outro texto foi encontrado com a mesma estrutura (16 – A), sendo que a autora, com 10 anos, inicia todos os períodos com: *Eu sou... eu também...*

Na escola B – regime de ciclo –, apesar do uso dos elementos coesivos em todos os textos, os alunos apresentaram dificuldade de articulação dos períodos. Problemas na oração, como o mau uso da pontuação, a omissão ou acréscimo de palavras em

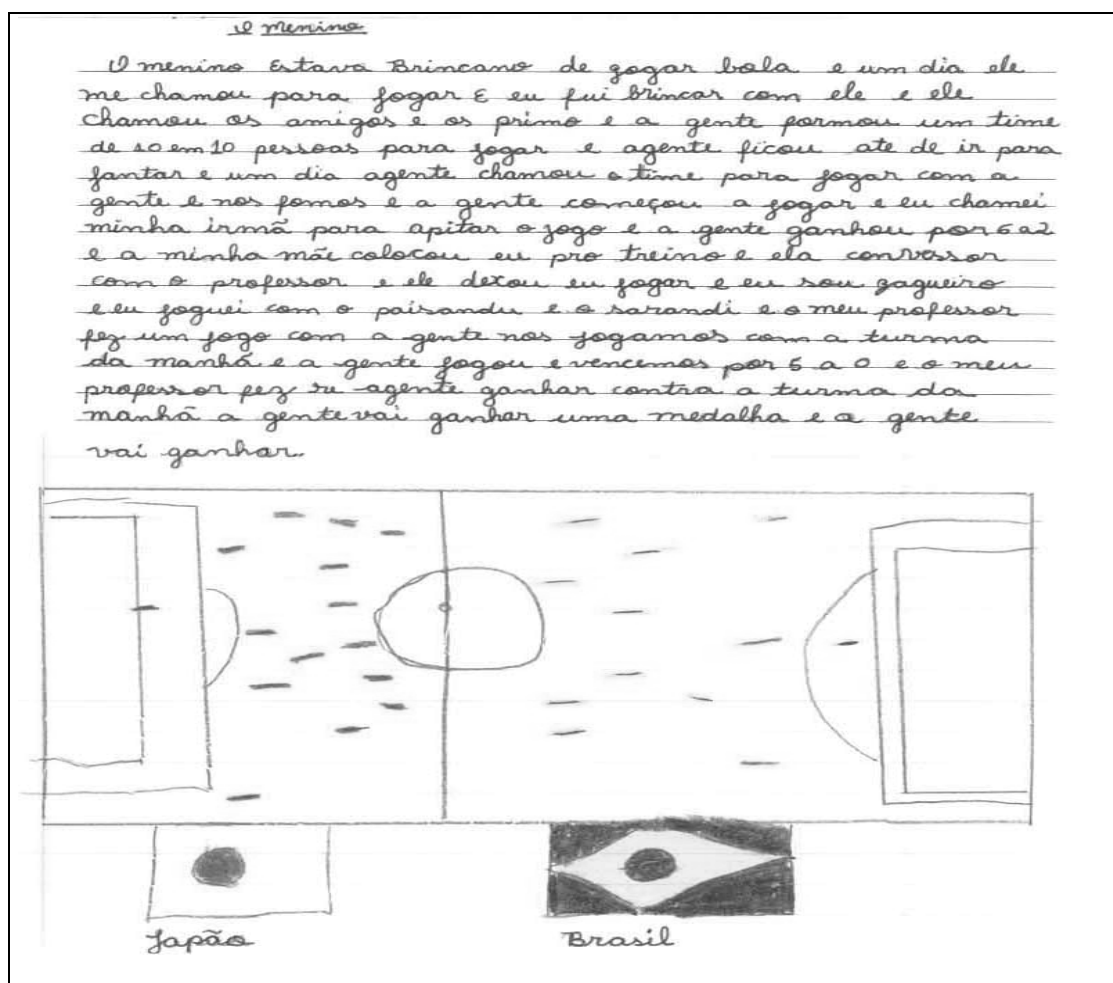
determinadas orações e o excesso de informações evidenciadas em alguns textos, comprometeram a compreensão dos textos produzidos.

O problema mais evidente em relação ao exposto foi observado no texto 22 – B, em que a autora de 11 anos registra um grande número de informações sem ligá-las por meio dos recursos gramaticais da Língua Portuguesa.

Quanto ao acréscimo de palavras, os textos que apresentaram expressões redundantes refletiram a influência da oralidade na escrita, isto é, os alunos escreveram como se estivessem contando oralmente uma história.

No texto 5 – B, o autor de 10 anos além de repetir a palavra *gente* por inúmeras vezes e demonstrar falta de organização prévia das idéias do que ele pretendia registrar, deu muitas informações de forma desconectada.

Ilustração 12 - TEXTO 5 – B – 10 anos



Quanto à omissão de palavras ou incompletude de oração (Pécora, 1992), no texto 20 – B, o autor de 10 anos omitiu a preposição *de* ao registrar o placar do jogo. “[...] *mas eles perderam 3 a 2*[...]”. O mesmo aconteceu com o texto 23 – B – autor 9 anos: “[...] *ele não quis mas que ele jogase se ele estava bom na escola ele não podia jogar*”. Ao deixar de colocar o advérbio de negação *não* o sentido do texto foi alterado.

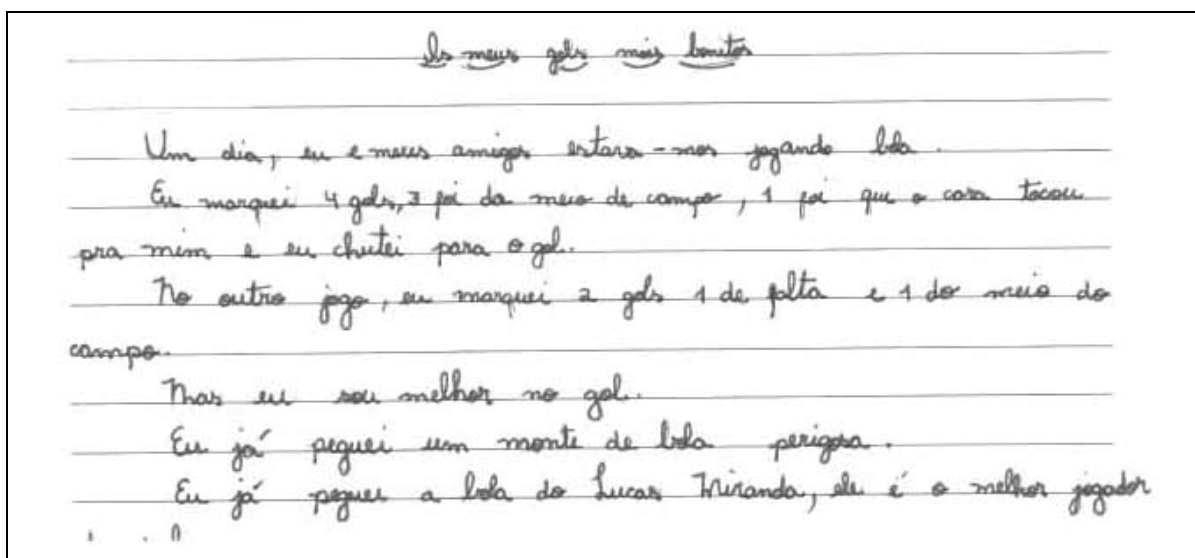
Outros textos apresentaram problemas de incompletude de oração pela omissão de palavras. O texto 3 – B – e o texto 23 – B – cujos autores tinham 9 anos de idade, evidenciaram problemas dessa ordem. No primeiro, o autor, ao discorrer sobre a aventura no velho oeste, fez a seguinte afirmação: “*Certa noite quando eu estava me preparando para dormir bem no alto das montanhas algumas luzes perguntei a minha mãe se eu poderia ir ver o que avia la*”. A falta da vírgula para separar as orações, de um verbo para definir a continuidade da idéia expressa: *algumas luzes* dificultam a compreensão do período escrito. No segundo, de forma semelhante o autor deixa de registrar uma palavra que dificulta a compreensão do período: “*Um dia o juiz dele foi na classe dele para como ele estava...*”.

Na escola C – regime de ciclo –, seis textos possuíam frases e períodos bem estruturados e sete textos com frases e períodos curtos redigidos em forma de relato. Um texto com cinco frases curtas sem qualquer pontuação (11 – C – 10 anos) e um texto com frases bem articuladas sem delimitação dos períodos (9 – C – 10 anos).

Problemas relacionados à incompletude de oração e estratégias de preenchimento não foram encontrados nos textos produzidos pelos alunos da escola C.

O texto 14 – C, cuja autora tem 10 anos, representa os textos da turma escritos em forma de relato, seguindo a estrutura das cartilhas tradicionais.

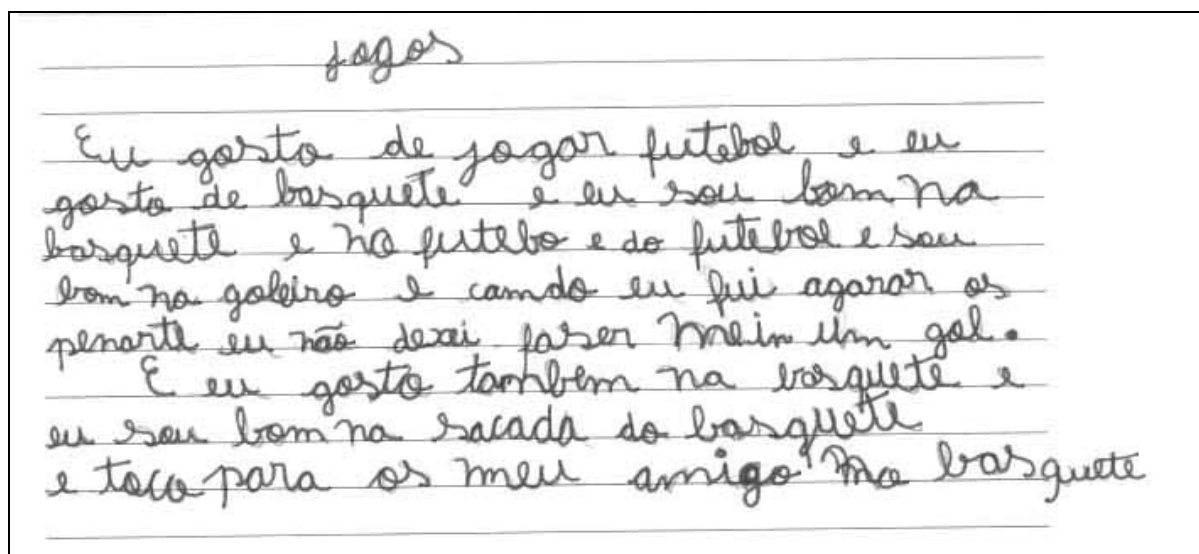
Ilustração 13 - TEXTO 14 – C – 10 anos



Na escola D – seriada –, predominou a escrita de frases e períodos curtos, mas bem articulados. Apenas três textos possuíam idéias mal articuladas. No texto 12 – D, o autor de 10 anos faz a seguinte afirmação no segundo parágrafo do texto: “*Um deles se chamava Luciano era o zagueiro do time que nunca ia para frente para a trás e sempre ficava marcando o atacante que vivia la na frente[...]*”. Algumas informações seriam necessárias para que o sentido do texto fosse melhor evidenciado. A omissão de uma ou mais palavras para explicar a posição do zagueiro comprometeu a leitura. Para este aluno, ler o seu próprio texto, de forma reflexiva, poderia fazer com que percebesse que as informações constantes na produção não estavam claras e assim realizar as devidas correções.

No texto 11 – D, o autor de 11 anos repetiu de forma redundante as palavras *futebol* e *basquete* para expor suas preferências esportivas. O texto apresentou, ainda, muitas dificuldades ortográficas e gramaticais que sinalizam a necessidade de investimento em atividades específicas para escrever de forma convencional e no desenvolvimento das idéias na oralidade, que possam possibilitar uma escrita mais consistente.

Ilustração 14 - TEXTO 11 – D – 11 anos



O texto 13 D –, autora com 10 anos de idade, também apresenta dificuldades tanto nos aspectos gráficos da escrita quanto na organização das frases e dos períodos.

Em relação às partes constitutivas dos textos, pode-se dizer que o desempenho dos alunos das quatro escolas foi bom tanto na introdução quanto no desenvolvimento. O problema mais evidente esteve relacionado à conclusão dos textos.

Nas quatro escolas, os alunos introduziram seus escritos localizando o leitor no tempo e no espaço ou se posicionando em relação às suas habilidades. Na escola A, expressões como: *certo dia*, *era uma vez*, *eu sou*, e *o menino Maluquinho estava*, foram algumas das expressões utilizadas. Na escola B, além das mencionadas, os alunos escreveram: *num jogo*, *toda vez*, *numa manhã*. Na escola C: *Quando eu*. Na escola D: *No meu prédio*, *toda sexta-feira*, *nós alunos*.

Cada aluno foi desenvolvendo suas idéias conforme suas possibilidades e limitações como pode ser verificado na análise que se faz.

Foi na conclusão dos textos em que os alunos das quatro escolas apresentaram dificuldades. Na escola A, o texto 15 – A, cujo autor tem 9 anos, denominado *Amigos Valentes*, após irem a vários lugares em busca de aventura, conclui afirmando que foram embora. No texto 17 – A, após uma lista de ações em torno da palavra *bagunça*, o autor de 10 anos conclui seu texto afirmando que sua mãe bate nele: *“Ela bate em, mim”*. O

texto 21 – A, a autora de 11 anos, descreve a brincadeira de lenço atrás e termina assim: “*a brincadeira terminada é está aqui*”.

Na escola B, a conclusão dos textos 14 – B e 19 – B foi marcada pela palavra *fim*. A expressão *felizes para sempre* apareceu nos textos 18 – B, 21 – B e 23 B, o que demonstra o contato dos alunos com o texto literário.

Na escola C, dois textos apresentaram problemas na conclusão. No texto 8 – C, o autor de 11 anos, após relatar seu primeiro gol, conclui: “*E assim terminou a minha história*”. No texto 12 – C, o autor de 10 anos relata algumas habilidades com a bola e conclui: “*Eu já dei de debaixo das pernas de um menino da minha sala*”. No texto 13 – C (p. 97) o tom de continuidade também foi evidenciado.

Na escola D, nos textos em que os alunos optaram por relatar brincadeiras, a conclusão representou o fim da brincadeira em questão: “*Depois que o pegador pega todas as pessoas do outro time, o time pegador foge e o que fugiu é o pegador*” (3 – D – 10 anos).

Outros problemas relacionados à conclusão dos textos foram verificados na escola D: - texto 2 – D, a autora de 10 anos concluiu escalando o time de queima; - texto 6 – D, o autor de 9 anos finalizou seus escritos escalando o time de betz; - textos 4 – D e 13 – D, os autores de 10 anos terminaram seus textos com a palavra *fim*; - texto 8 – D, a autora relata suas habilidades esportivas e conclui: “*Pronto aqui da o que eu só boa*”.

Um problema de coesão textual não evidenciado no quadro está relacionado à utilização de termos que não demonstram o que o autor quer dizer. No texto *Fazenda dos Macacos* (Texto 25 – A – 11 anos), o autor utilizou a palavra teólogo para definir o desejo que tem em ser biólogo. “*Acho que quando crescer vou ser teólogo porque quando se trata de animais eu me dou muito bem com eles principalmente com animais domesticados ou seja que vivem e são acostumados ao lar*”.

Na escola B, dois textos atribuíram ao juiz de futebol a função do técnico de futebol, ou seja, escalar o time. “*Um dia o juiz dele (menino maluquinho) foi na chasse dele para como ele estava, quando ele chegou lá foi a maior decepção ele estava bagunsando ele não quis mas que ele jogasse*” (Texto 23 – B – 9 anos). “*Então o juiz começou a desidir, o juiz desidiu os 11*” (Texto 12 – B – 10 anos).

Portanto, em relação à coesão textual, pode-se dizer que os problemas evidenciados nos textos dos alunos das quatro escolas poderiam ser amenizados com o trabalho de

reestruturação textual. Estatisticamente, não foram muitos os problemas relacionados à coesão. A presença dos elementos coesivos, a sustentação da unidade temática e o bom desempenho na introdução e no desenvolvimento das idéias expressas demonstraram que os alunos utilizam a escrita para se expressarem, com exceção de uma aluna da escola C – regime de ciclo – que não desenvolveu seu texto. Acredita-se que um trabalho efetivo de produção, reestruturação e reescrita dos textos produzidos pelos alunos levaria estes a uma escrita mais consistente em todos os aspectos analisados.

3.3.2.3 Problemas de Argumentação

O último aspecto a ser analisado está relacionado à capacidade argumentativa dos alunos nos textos produzidos. Até que ponto os argumentos utilizados foram capazes de envolver, persuadir ou convencer o interlocutor no processo de análise. O enfoque para esta análise está relacionado à clareza, à coerência e à consistência argumentativa que os alunos conseguiram garantir em suas produções.

OS RESULTADOS:

O quadro III sintetiza os resultados obtidos nas produções dos alunos das quatro escolas em relação aos problemas de argumentação.

Quadro III – Demonstrativo dos Problemas Relacionados à Argumentação nas Escolas Pesquisadas.

Escolas	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Itens	(Seriada)	(Ciclo)	(Ciclo)	(Seriada)
1) Clareza	- A maioria dos alunos se expressou de forma clara; - Poucos textos demonstraram dificuldades de expressão.	- A maioria dos alunos se expressou com liberdade; - Certa dificuldade em coordenar as idéias por escrito	- Os alunos utilizaram a escrita para expressarem suas idéias; - Poucos alunos apresentaram dificuldade no registro das	- Todos os alunos escreveram de forma clara.

			idéias de forma clara.	
2) Coerência	<ul style="list-style-type: none"> - Quase todos os textos foram escritos de forma coerente; - Poucos textos com idéias repetitivas; - Um texto com um argumento difícil de ser concretizado; - Um texto com várias informações sem desenvolvimento - Dois textos com idéias contraditórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos textos escritos de forma coerente; - Poucos textos com dificuldades de expressão das idéias; - Poucos textos com troca do tema, comprometendo o sentido; - Um texto com frases soltas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metade dos textos escritos de forma coerente; - Um texto com idéias incoerentes; - Um texto sem condição de verificabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Metade dos textos escritos de forma coerente; - Em dois textos, os autores se perderam no decorrer da narrativa.
3) Consistência Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> - Quase todos os textos com argumentação consistente; - Sete com argumentação não sólida; - Um texto com argumentação equivocada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quase todos os textos com boa argumentação; - Cinco relatos consistentes, ordenados e claros, mas sem argumentação; - Seis textos com argumentação inconsistente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poucos textos com boa argumentação; - Seis relatos consistentes, ordenados e claros, mas sem argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poucos textos com boa argumentação; - Muitos relatos com poucos argumentos; - Quatro textos com problemas de argumentação.

Pode-se verificar, pelos números expressos no quadro III, que o desempenho dos alunos da escola A – seriada – foi melhor do que os apresentados nas demais escolas. Foi comprovada a superioridade da capacidade criativa e argumentativa dos alunos desta escola em relação aos textos analisados das demais escolas. O fato de 55% dos alunos optarem pela narração de uma aventura ao invés de relatarem tarefas que demonstravam habilidades pessoais possibilitou uma análise positiva em torno da capacidade criativa dos alunos em redigirem histórias que envolvem o interlocutor. Pode-se afirmar ainda que a grande maioria dos textos (73%) apresentou idéias coerentes com argumentação consistente.

Os problemas evidenciados no aspecto argumentativo na escrita dos alunos da escola A estiveram relacionados à repetição de idéias ou mesmo de palavras, algumas

informações sem o devido desenvolvimento e idéias contraditórias, como as encontradas nos textos 21 – A e 25 – A.

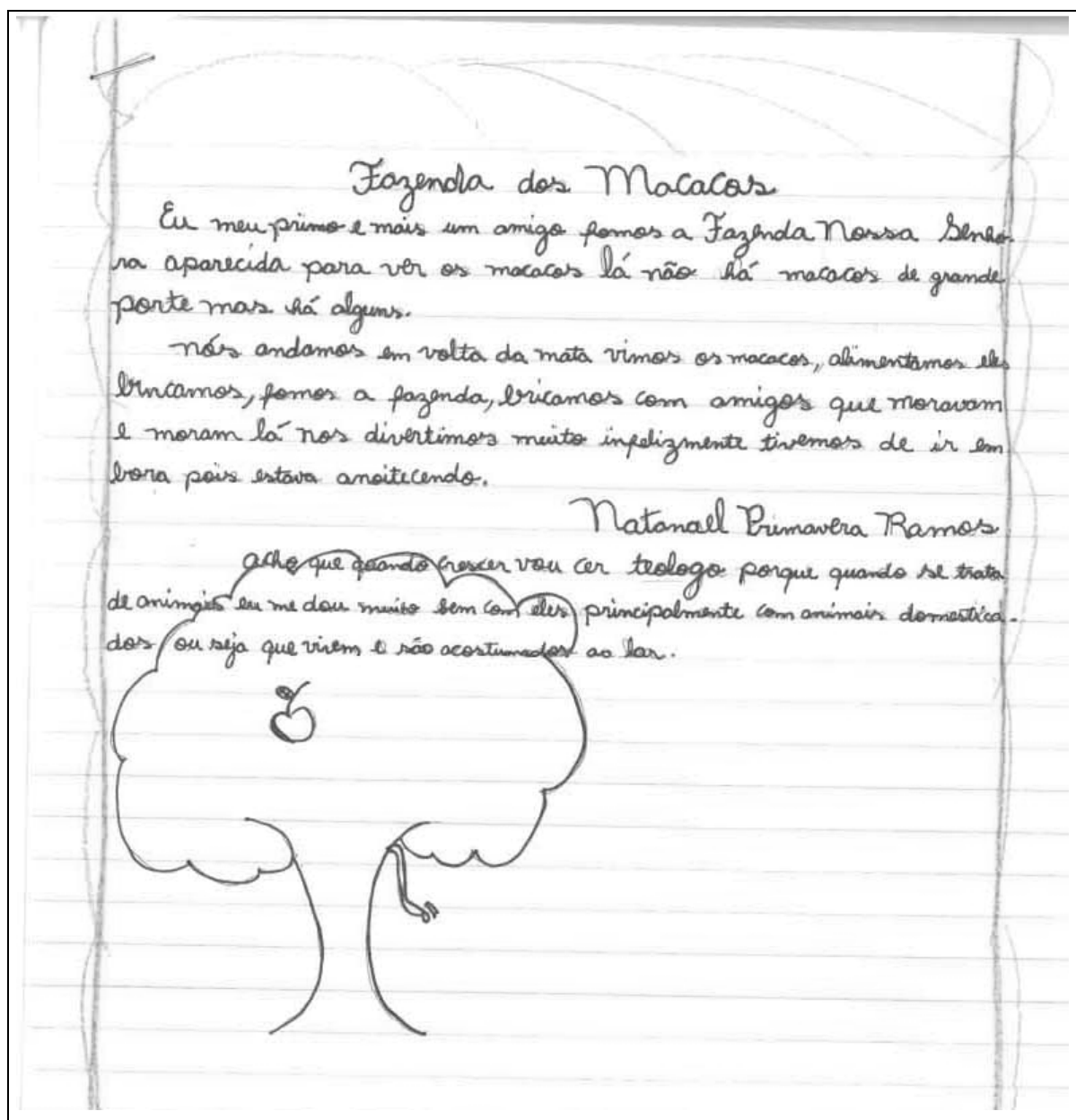
No texto 21 – A, a autora com 11 anos argumenta que ela e sua amiga são boas no lenço atrás porque elas têm muitas e muitas colegas. Como o argumento não é suficiente para sustentar a temática, a aluna coloca outras informações desconectadas e conclui o texto, como exposto na p.111.

O texto 10 – A (p. 95) está escrito de forma convencional, mas a autora repete muito algumas palavras, além dos problemas de concordância nominal e verbal.

No texto 12 – A, o autor de 10 anos encontra um carro muito bonito, leva-o para casa e pinta-o de azul e, no final do texto, descobre que o carro não tinha dono. A difícil tarefa não ofusca a capacidade criativa do aluno, porém exige um processo reflexivo em torno das condições necessárias para que a situação se torne viável argumentando com mais precisão sobre como fazer ou arrumando uma outra forma de lidar com a mesma.

No texto 25 – A, o autor de 11 anos se contradiz na argumentação ao afirmar que: *“lá não há macacos de grande porte mas há alguns”*. Comete um outro erro ao concluir o texto, após assiná-lo, é retomado para redigir outra informação equivocada, o desejo de ser teólogo por se identificar com animais.

Ilustração 15 - TEXTO 25 – A – 11 anos



Para os alunos da escola A, que demonstraram capacidade criativa e argumentativa, mas apresentaram problemas de oração, faz-se necessário um trabalho efetivo de domínio das normas ortográficas e demais convenções para o uso do código escrito, sem deixar de enfatizar as possibilidades dos alunos e não as deficiências para que estes não deixem de criar histórias vivas que atraem o interlocutor pelo fato de serem constantemente corrigidos em suas deficiências ortográficas ou gramaticais.

Na escola B, os alunos redigiram seus textos com liberdade, mas pode se dizer que 30% dos alunos apresentaram dificuldade para expressar e coordenar suas idéias por escrito.

Para os alunos da escola B, a prioridade no trabalho de produção textual deveria estar voltada ao exercício de organização das idéias antes de redigi-las, depois a reestruturação e a reescrita auxiliariam no bom desenvolvimento da escrita.

Na escola C, os alunos utilizaram a escrita para expressarem suas idéias de forma compreensível. Porém, cinco alunos (30%) apresentaram dificuldade para redigir de forma coerente e com consistência argumentativa.

O texto 1 – C, a autora de 10 anos redige, em dois parágrafos, a aventura de um goleiro maluco que, ao pegar a bola, foi atingido por alguma coisa. Conclui da seguinte forma: “[...] *ele desmaiou por 40 dias e 50 noites e até hoje está adormecido*”. Se a autora fosse levada a refletir sobre os dados utilizados poderia observar as incoerências produzidas.

O autor de 10 anos escreveu o texto 11 – C de forma clara e coerente, porém não apresentou consistência argumentativa. Um trabalho de reestruturação poderia auxiliar no desenvolvimento da escrita pelo aluno. O mesmo acontece com o texto 5 – C, em que a autora de 10 anos relata sua viagem para o Mato Grosso do Sul em apenas oito linhas, utilizando quatro parágrafos.

Com exceção do texto 3 – C, (p. 105), em que a autora não se expressou conforme o esperado, os alunos da escola C demonstraram domínio da escrita, porém se mostraram muito limitados na possibilidade de expor idéias criativas, riqueza argumentativa, capazes de envolver, persuadir e convencer o interlocutor num processo de leitura.

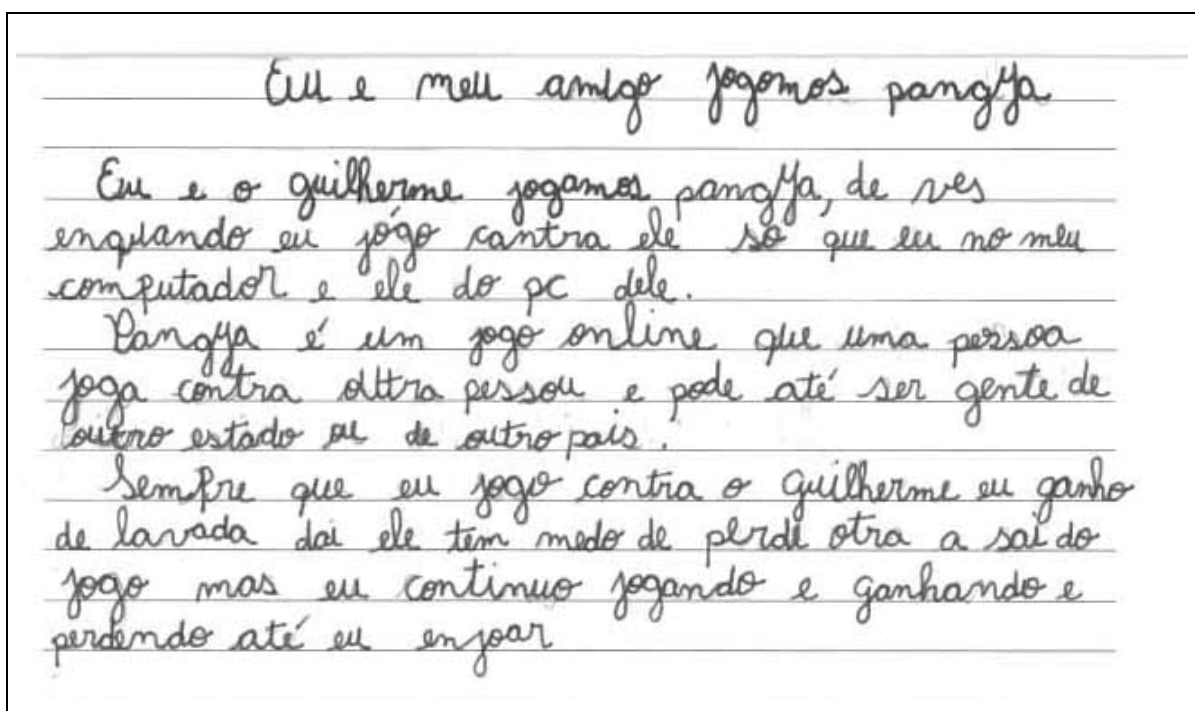
A forma como alguns alunos da escola C produziram os textos possibilita refletir se, nos anos iniciais do ciclo, as orientações dos documentos, no sentido de favorecer a escrita dos alunos sem a preocupação de corrigi-las em todos os aspectos, foram seguidas. Uma escrita de forma tão resumida, como se apresentou em alguns textos, pode representar um processo de correção rigorosa que limita a possibilidade dos alunos se soltarem e expressarem, por intermédio da escrita, seus sentimentos, emoções, temores, entre outros fatores, que fazem parte da natureza humana.

Na escola D, os alunos escreveram de forma clara, com boa organização estrutural. O fato de 58% dos textos serem escritos em forma de relato de brincadeiras ou de

preferências comprometeu a consistência argumentativa. Faltou, a criatividade e a argumentação consistente.

O texto 9 – D de um aluno de 10 anos, além de demonstrar o conhecimento do mundo tecnológico do autor, foi selecionado como um relato com boa argumentação e representa grande parte da organização textual dos alunos da escola D.

Ilustração 16 - TEXTO 9 – D – 10 anos



Em nove textos da escola D, observou-se a dificuldade dos alunos em sustentarem a coerência argumentativa até o final. No texto 17 – D (p. 91), a autora começa localizando o leitor no tempo: “Era uma linda noite de sábado”, a seguir passa a relatar a brincadeira de esconde-esconde, não dando continuidade a mobilização inicial em torno da escrita. No texto 2 – D, a autora com 10 anos inicia o texto relatando as atividades desenvolvidas na aula de Educação Física e termina escalando o time das meninas.

Os alunos da escola D mostraram dominar o sistema gráfico da escrita e suas convenções, uns com mais facilidade outros com menos, porém, de modo geral, pode-se dizer que foram pouco criativos na produção e desenvolvimento de suas idéias de forma autônoma. Suas aventuras se limitaram ao registro de ações e tarefas em determinadas brincadeiras. Para estes alunos, o trabalho de produção de textos com o objetivo de

desenvolver a capacidade criativa e imaginária seria de grande importância já que demonstraram domínio em várias questões que envolvem a língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, é cabível algumas considerações com o intuito de sintetizar o que se procurou investigar ao longo deste período de estudo.

A criação e efetivação da escola pública brasileira com fins seletivos e posteriormente, a organização do tempo escolar em regime de ciclos e suas implicações na aprendizagem da escrita por alunos matriculados em turmas correspondentes a 4ª série do Ensino Fundamental foram questões amplamente discutidas neste estudo, para se chegar a algumas conclusões que não representam únicas e verdadeiras sob diferentes pontos de vista, mas, sem dúvida, possíveis de serem externalizadas dada as investigações realizadas.

Importante dizer que a escola construída e efetivada ao longo dos anos delimitados nesta pesquisa sofreu transformações em virtude do contexto social, cultural e econômico que marcaram cada período de sua existência. Não poderia ser diferente, o processo de transformação não é exclusivo da instituição escolar, mas engloba um contexto maior que envolve a vida dos homens, a existência da humanidade e até mesmo a continuidade da espécie. A escola não poderia estar à parte da sociedade, da existência dos homens com suas necessidades vitais, seus interesses, seus valores, seus direitos e deveres. A escola pelo fato de existir e ter como sujeitos homens que precisam aprender, ensinar, evoluir e assim, viver melhor tem a necessidade de transformar-se historicamente, de forma que este homem seja atendido naquilo que compete à instituição escolar capacitá-lo.

O ensino seriado surgiu na República recém-criada como algo ideal, a ênfase na organização de um currículo positivista alicerçado nas ciências foi a grande mudança em relação ao currículo humanista vivenciado no Império. O regime seriado foi atendendo às necessidades de cada época, como exemplo, no início da República o currículo diferenciado para as mulheres, que contemplava o manuseio das agulhas para se atender à indústria têxtil.

A educação nacional vai sendo construída e efetivada enquanto política pública, dever do Estado. A criação de mecanismos para efetivá-la também se observou desde o Império. O professor auxiliar não foi conquista do regime em ciclos, já existia na Província do Paraná, dependendo do número de alunos matriculados. A atenção voltada para o aluno enquanto ser biológico foi evidenciada na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros. Os acordos internacionais surgidos na década de 1960 continuam definindo diretrizes para a educação, como condição para a concessão de empréstimos aos governos Federal e

Estadual. A matrícula com dependência, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 e mantida na legislação atual – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 –, busca evitar o ônus para o Estado quando o aluno utiliza a vaga por mais de um ano.

Quando, no Estado do Paraná, a oposição política venceu as eleições de 1982 e propôs mudanças no rumo da educação – uma delas a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização –, efetivamente, o sistema seriado de ensino não foi excluído em detrimento de um novo regime, mas readequado em algumas escolas da rede pública (estadual) num processo de construção de uma nova proposta, que alterava a concepção de alfabetização e de avaliação. Sendo que na alfabetização o trabalho de produção de textos era o que mobilizava toda a mudança.

Por outro lado as escolas públicas que optaram em manter os pressupostos seriados também foram recebendo a influência das teorias e discursos defendidos por educadores. A produção de textos e seus processos de reestruturação e reescrita também foram amplamente discutidos e incorporados ao trabalho dos professores.

Num contexto histórico em que as diferenças individuais dos alunos devem ser contempladas e, conseqüentemente, a necessidade do trabalho de formação do professor – no que se refere à função de ensinar a todos – precisa ser possibilitada pelos governantes em prol de um objetivo maior que é demonstrar resultados melhores nas aprendizagens dos alunos, os dois regimes foram se misturando e as diferenças observadas foram, marcadamente, em relação à transição do aluno dentro do tempo escolar. Neste aspecto, no regime seriado, a retenção pode ocorrer em qualquer série; no regime em ciclos, esta só pode acontecer em determinados anos escolares – no 2º ano ou no 4º ano do ciclo.

Ao longo desta pesquisa, enfocou-se a diferença que a escolaridade fez na vida de homens que se tornaram políticos para trabalharem em prol da população, inclusive nas questões ligadas à educação. A escola seriada conseguiu formar advogados, médicos, dentistas, arquitetos, professores, entre tantos outros títulos que foram explicitados neste estudo. A escola hoje – seja seriada ou em regime de ciclo – tem conseguido ensinar *alguns alunos*, segundo os objetivos propostos para cada disciplina. Em se tratando da Língua Portuguesa, ora priorizando o texto informativo, ora os aspectos estruturais, ora as questões ortográficas e gramaticais, a escola tem mostrado que estes alunos aprendem aquilo que lhes é ensinado. Portanto, se existe um grupo de alunos que não aprendeu tudo é

porque nem tudo lhe foi ensinado. Por isto, tanto as diferenças quanto as semelhanças encontradas nas dificuldades dos alunos das quatro escolas em que as avaliações foram aplicadas servem para fazer pensar o que cada instituição priorizou no ensino da Língua a seus alunos e, conseqüentemente, o que deixou de priorizar, fazendo apenas menção ou, ainda, o que deixou até mesmo de mencionar. Não se pode dizer que as escolas aqui representadas deixaram de mencionar ou ensinar as convenções ortográficas e gramaticais. Por mais que um aluno ou outro não tenha demonstrado aprendizagem de determinados conteúdos, o grupo mostrou conhecimento a respeito de tais convenções. As diferenças individuais necessitam de tempo e modos de ensinar também diferenciados.

Importante frisar, que *alguns* destes alunos se tornarão, amanhã, médicos, dentistas, advogados, cientistas, professores e políticos. O grande problema da escola continua sendo *o ensinar a todos*. Um grupo de alunos, como os encontrados na escola D - seriada, que sabe utilizar a escrita para se comunicar, mesmo que não esteja sendo criativo, não demonstrando a capacidade argumentativa e a desenvoltura nas idéias que os documentos mencionam, ainda poderá fazê-lo, pois sua escolaridade não termina na 4ª série do Ensino Fundamental.

Um segundo grupo de alunos, encontrado na escola A – seriada –, considerado produtor de textos criativos que não demonstrou tanto conhecimento a respeito das regras ortográficas e gramaticais, nem com a estrutura do texto quanto à utilização do espaço da folha para a produção, entre outros aspectos mencionados, também é possível, e é preciso que, na continuidade da vida escolar, encontre o que lhes faltou.

Cabe uma reflexão, foi nesta escola em regime de série que os alunos demonstraram estar atingindo um objetivo do ensino em ciclos para a Língua Portuguesa: produzir de forma que expressem seus sentimentos e emoções, suas experiências e sua visão de mundo, percebendo-se como autor, escrevendo de forma instigante, capaz de manter o interesse do leitor. (PARANÁ, 2005).

Um terceiro grupo de alunos, encontrado na escola B – regime de ciclo – que, apesar das dificuldades em coordenar as idéias e articulá-las em textos escritos, mostrou o contato com a leitura de textos literários, o que pode se constituir numa estratégia para o desenvolvimento das possibilidades criativas na produção dos alunos.

Um quarto grupo, alunos da escola C – regime de ciclo –, não demonstrou, pelos seus escritos, ser a produção de texto uma atividade desafiadora, mas, utilizando a escrita

para expressar idéias, acredita-se que o grupo pode ampliar seus conhecimentos desde que haja um investimento no trabalho de produção, reestruturação e reescrita textual.

O preocupante é com *todos os outros alunos* – independente das escolas em que se encontram – que não compreenderam os objetivos propostos pelo sistema educacional a respeito da apropriação da língua materna.

Se este estudo tivesse focado uma análise mais voltada para o conhecimento da história de vida escolar de cada um dos alunos que participaram desta pesquisa, de onde partiram e em qual ponto se encontram da caminhada, com certeza, os elementos e o olhar para seus avanços ou estagnação seriam outros. Não foi isto o que a pesquisa se propôs a realizar e, portanto, a análise tem que ser feita em cima do que se teve como resultado de produção dos alunos.

Os *alunos que não atingiram os objetivos* estavam inseridos em estruturas organizacionais diferenciadas, alguns matriculados em escolas seriadas, outros em escolas de ciclo, uns mostrando, pela sua idade, as marcas da reprovação, outros da retenção. Uns colocando em seus escritos as formas diferenciadas que as escolas se organizam para recuperar as defasagens de conteúdos dos seus alunos, outros convencidos de si mesmos por acreditarem já terem atingido um saber ideal, entre tantos outros que foram sendo discutidos para se chegar às considerações finais.

Pode-se afirmar, após a análise dos textos, que, na escola A, verificou-se a necessidade de instrumentalizar os alunos para o desempenho da língua escrita, por meio de procedimentos, exercícios e atividades que possibilitem a apropriação das convenções ortográficas e gramaticais nos aspectos voltados à organização textual, o uso de pontuação, concordância verbal, escrita convencional das palavras e, porque não, a forma estética de apresentação do texto. Na escola B, a necessidade de investimento na produção de texto, salientando a importância da organização das idéias antes de começar o processo de registro, com as devidas convenções da linguagem discutidas no trabalho de reestruturação. Na escola C, talvez um pouco mais de investimento na oralidade para que os alunos desenvolvam o potencial que têm, observado nos relatos que fizeram em torno das suas vivências, cabendo ao professor utilizar-se da reestruturação para evidenciar o que deixaram de marcar. E, na escola D, tornar os alunos produtores de textos vivos e criativos, já que nesta escola encontrou-se um bom número de alunos que demonstrou mais intimidade com

as questões ortográficas, gramaticais e estéticas do texto, o que pode ser considerado um grande passo para apropriar-se de uma escrita completa em todos os seus aspectos.

Importante não esquecer de mencionar que, se todos os alunos tivessem o hábito de ler seus escritos, grande parte dos erros ortográficos e gramaticais teria sido corrigida por eles antes de entregarem suas produções.

A utilização de autores que marcaram, nos documentos oficiais, a necessidade de reflexão sobre a língua, mostrou que, em algum momento, a instituição escolar falhou no cumprimento de seus objetivos. O Ciclo Básico de Alfabetização, como pode ser visto, propõe um quadro bem diferenciado de profissionais cujo papel principal é de recuperar as defasagens de aprendizagens dos alunos aos quais está se referindo.

O documento por si só é vazio de significado, para surtir o efeito esperado é necessário analisá-lo, questioná-lo até mesmo contrariando o que está posto, porém não pode ser desmerecido. Se existe uma política pública, um *manual* para ser consultado, algumas referências, no mínimo, podem ser questionadas, contudo, os educadores devem conhecê-lo, buscando sua eficiência no momento de sua aplicação.

Na verdade, verificou-se que os documentos oficiais do Estado do Paraná que orientam as escolas de Ensino Fundamental trazem conteúdo que auxilia o professor na reflexão de sua função. Não se pode afirmar que os professores da rede pública não seguem tais diretrizes, porém, apesar dos alunos utilizarem a escrita como forma de expressão, observou-se que algumas das dificuldades apresentadas nos textos poderiam ser superadas com o trabalho de produção, reflexão, reestruturação e reescrita dos textos.

Ao analisar os textos dos alunos conforme os critérios estabelecidos por Pécora (1992), no que se refere aos problemas relacionados à oração, à coesão textual e à consistência argumentativa, levantou-se a hipótese de que o professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental estão sendo pouco criteriosos na análise dos textos. Acredita-se que, como o professor é capaz de ler o que seu aluno escreve independente do uso de pontuação, acentuação, dos erros ortográficos ou dos períodos bem construídos, ou ainda da organização estrutural, ele deixa de fazer as intervenções necessárias para que os alunos reflitam sobre suas próprias dificuldades.

Analisar o texto por partes, como Pécora (1992) propõe, possibilita um olhar diferenciado para o professor que poderá intervir de forma precisa, sabendo de fato em que reside a dificuldade do aluno.

A escrita que se tem permitido evidenciar o que faltou ser ensinado aos alunos para que estes estivessem se apropriando da produção textual, dando-lhe vida, expressando sentimentos e emoções e, assim, fazendo o leitor intervir de forma que o aluno produzisse cada vez com mais propriedade. A escrita que se espera parece ficar mais próxima à medida que se evidencia a possibilidade de praticar o que as pesquisas provam e comprovam.

As políticas públicas visam atingir objetivos que nada dizem a respeito da aprendizagem dos alunos. Os educadores nem sempre podem contar com tais políticas públicas para realizarem sua tarefa de ensinar. Não é a série ou o ciclo que determina a aprendizagem dos alunos, não é a estrutura física ou humana que faz com que os alunos avancem no domínio da escrita, mas é o trabalho efetivo do professor. Trabalho que necessita de uma formação continuada de qualidade, garantida enquanto política pública, com tempo destinado ao estudo e à reflexão num processo de revisão constante de teorias e práticas que se renovam a cada dia.

O sistema de ciclo, cujo objetivo foi reverter o quadro caótico da reprovação dos alunos nas séries iniciais devido a não aprendizagem da língua materna, cumpriu o seu papel em relação aos números, mas continua deixando muitas interrogações no sentido da boa utilização dada à readequação da organização do tempo no espaço escolar.

O ciclo possibilitou um repensar sobre as concepções de ensino e de aprendizagem. A flexibilização do tempo e a compreensão das individualidades que definem ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos; a concepção do erro no processo de alfabetização e das práticas de avaliação; e a necessidade de formação continuada do professor são variáveis que merecem destaque, porém não são exclusivas deste regime de organização. A escola em regime seriado também utiliza alguns desses pressupostos. O que fica comprovadamente marcado no sistema de ciclo é a diminuição das taxas de evasão e repetência e a flexibilização do tempo como possibilidade de retenção apenas na 4ª série do Ensino Fundamental.

Mesmo não sendo objetivo deste trabalho opinar sobre a aprovação, reprovação ou retenção dos alunos que não demonstraram o domínio da língua escrita na atividade de produção de texto realizada para esta pesquisa, de acordo com os critérios estipulados nos documentos oficiais e visto que alguns alunos matriculados em escolas em regime de ciclos não demonstraram domínio da Língua Portuguesa em suas produções, pergunta-se: - será que o ciclo tem retido alunos que não dominam a escrita convencional e tem possibilitado

um novo aprendizado? Ou ainda, será que tem utilizado os pressupostos da promoção automática para que estes alunos continuem a caminhada escolar independente da aprendizagem objetivada nos documentos?

Para reflexão final, buscou-se em Corrêa (2004, p. 12) argumentos para sustentar a afirmação de que nem a série nem o ciclo, mas o ensino e a aprendizagem como mecanismos para ensinar a todos, segundo suas diferenças e possibilidades:

[...] a escola brasileira tem edificado sua prática em bases idealistas de mundo na organização e na estrutura de seus conhecimentos. Trabalha com a inadmissibilidade da contradição, como se o que ocorresse no seu interior fosse a-histórico, harmônico e coerente; como se o conhecimento veiculado tivesse em seu interior o fundamento suficiente da verdade; como se as crianças e os professores e toda a comunidade não fossem frutos de relações e múltiplos condicionantes sociais e históricos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas v. 20, n. 68, p. 1-11, 1999.
- AZEVEDO, Fernando. *Sociologia educacional*. São Paulo: Nacional, 1940.
- _____. et al. *O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 5 maio 2005.
- BADEJO, Maria Lúcia. Acabou a reprovação. E agora? *Revista Pátio*, ano VII, n. 25, p.40-43, fev./abr.2003.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista Estudos Avançados*, n.15, p.1-33, 2001.
- BELLO, José Maria. *História da República (1889-1954)*.5. ed. São Paulo: Nacional, 1964.
- BRASIL. *Lei n. 4440*, de 27 de outubro de 1964. Dispõe sobre o salário-educação. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/bases_legis/base_legis.htm#1970-1961>. Acesso em: 3 ago. 2005.
- _____. *Decreto-Lei n.8529*, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, S.P. v. 1 n. T1, p.10-19, 1946.
- _____. *Constituição Federal (1946b)*. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%a7ao46.htm>. Acesso em: 19 maio 2005.
- _____. *Lei n.4024*, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, S.Paulo, v. 25, n. T2, p.979-993, 1963.
- _____. *Lei n. 5692*, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, S.Paulo, v. 35, p. 1114-1125, 1971.
- _____. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. S.P: Saraiva, 1997.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 1981/1982/1983*. Brasília: MEC, 1984.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar 97*. Brasília: MEC, 1998.
- CAMPOS, Roberto. *Plano de Metas*. Disponível em: <<http://www.energiatomica.hpg.ig.com.br/kub.htm>>. Acesso em: 5 maio 2005.

COMTE, Augusto. *Opúsculo de filosofia social*. Trad. Ivan Lins e João Francisco de Souza. Porto Alegre: Globo; S.P: USP, 1972.

CORRÊA, Gilvane Gonçalves. *A seriação escolar brasileira: aspectos legislativos*. 2004. Disponível em: <<http://www.ufog.br/ichs/conifes/anais/edu/edu2014.htm>>. Acesso em: 10 out. 2004.

DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Traduzido por: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense S.A, 1981.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50 – uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 197, v.81, p.76-88, jan./abr. 2000.

_____. *A não reprovação na escola organizada em ciclos: subsídios para o debate*.

Disponível em :

<http://www.portaldoprofessor.inep.gov.br/artigos/não_reprovação_escola.jsp>. Acesso em: 25 out. 2004.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO – VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos e Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Revista Educar*, Curitiba, n.17, p. 63-78, 2001.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. *A universalização do ensino fundamental no Estado do Paraná como resultado do processo de construção da “centralidade da educação básica” na década de 1990*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art_6_12.htm>. Acesso em: 19 maio 2005.

FONTOURA, Amaral. *A reforma do ensino – Lei nº 5692 de 11/08/1971*. Rio de Janeiro: Aurora Ltda, 1972.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... – A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação – Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclo no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 39-52, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA – INEP. Base de dados. 2005. Disponível em: <<http://inep.gov.br/basic/censo/escolar/resultados.htm>>. Acesso em: 30 maio 2005.

KRAJEWSKI, Angela Corrêa; GUIMARÃES, Raul Borges; RIBEIRO, Wagner Costa. *Geografia – Pesquisa e ação*. São Paulo: Moderna, 2000.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.11-45.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação em educação: uma reorganização do tempo escolar*. 2003. Disponível em: <<http://www.protagonistes.org.br/2003/art4.htm>>. Acesso em: 10 out. 2005.

LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1967.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação (Org.)*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-33.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: Implicação e Possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.79, n. 192, p.16-29, maio/ago. 1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação (Org.)*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MOCELLIN, Renato. *A história crítica da nação brasileira*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1987.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na 1ª república*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NOGUEIRA, Nelson Garcia. *O ideal republicano de Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Tip. Do Jornal do Commercio Rodrigues & C, 1936.

PAIXÃO, Carlos Jorge. *O positivismo e a educação no Brasil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Marília, São Paulo, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

_____. *Inovando nas escolas do Paraná*. Curitiba: SEED, 1994.

_____. *Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2005.

_____. *Paraná: construindo a escola cidadã*. Curitiba:SEED, 1992.

_____. *Decreto n. 2325*, de maio de 1993. [mimeo].

_____. *Deliberação n. 028/88*, de 07/10/88, do Conselho Estadual de Educação. 1988. [mimeo].

_____. *Deliberação n. 033/93*, de 10/11/1993, do Conselho Estadual de Educação. 1993. [mimeo].

_____. *Resolução n. 615/98*, de 23 de março de 1998. [mimeo].

_____. *Instrução Conjunta n. 01/03*, de 25 de junho de 2003. [mimeo].

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETTA, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparício Baez. *História – uma abordagem integrada*. São Paulo: Moderna, 1999.

PINTO, Ziraldo Alves. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

PRADO, Ricardo. A qualidade em xeque. *Revista Nova Escola*. São Paulo, n.160, p. 39-43, mar. 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 5. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo – 1890 – 1930*. São Paulo: FEUSP, 1979.

ZANETTI, Maria Aparecida. *Política educacional e LDB: Algumas reflexões*. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/ifil/biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2005.

ANEXO

