UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS: ÁREA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

SÔNIA MARIA ADÃO

O DISCURSO OFICIAL DA QUALIDADE: A CAPACITAÇÃO DOCENTE EM UM PROCESSO DE MUDANÇA CURRICULAR

Orientadora: Professora Dra. Helena H. N. Brandão

São Paulo
1999

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM LÍNGUA PORTUGUESA - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO : ANÁLISE DO DISCURSO - À BANCA EXAMINADORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, FACULDADE DE LETRAS, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DRA. HELENA HATHSUE NAGAMINE BRANDÃO.

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acompanharam sua trajetória. Algumas o acompanharam de forma peculiar. A essas, agradeço especialmente:

Ao Lourival, companheiro em tudo, o tempo todo.

Aos filhos Thiago, Felipe, Lígia, Aline e Nahissa pela solidariedade e compreensão da ausência.

À Dra. Helena Hathusue Nagamine Brandão pelo estímulo e valorização, a quem agradeço muito a orientação deste trabalho.

À Dra. Elisa Guimarães e à Dra. Adélia Mauro pela contribuição na qualificação e pela participação na avaliação final.

Às Escolas Estaduais da região industrial de Belo Horizonte que atenciosamente nos receberam para entrevista, instrumento fundamental para a realização deste trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerias por ter contribuído com as informações e por ter fornecido os documentos necessários.

Ao Instituto de Educação de Minas Gerais e à Fundação Carlos Chagas pelo fornecimento de materiais.

À Teresa Xavier pelo encorajamento de vir para a USP.

À Patrícia pelo suporte nas pesquisas, fundamental para a realização deste trabalho.

Às companheiras mestrandas: Flora, Maria José, Marlete, Tatiana, Daniele, pelas trocas.

À Imíramis pela contribuição com materiais e pela interlocução em momentos essenciais.

Aos irmãos, cunhados e sobrinhos que sempre estiveram por perto acompanhando os passos desta caminhada, em especial: Edna, Betinha, Regina, Reinaldo, Jairo, Mabel, Roberta, Luis Felipe.

À Valéria, William e Margô pela amizade e pelo acolhimento em São Paulo.

À Érika pela amizade e pelo trabalho de revisão.

Aos professores da COOMEA - Rita, Wânia, Eliane Aquino, Eliane Fátima, Afonso, Mary, Marcelo, Higino, Imíramis - pela partilha das perspectivas quanto à formação do corpo docente.

Às companheiras de moradia do CRUSP (Batalhão Sertão): Carla Soraya, Ana Vládia, Karenina, Manuela, Luciana, Tarciana, Denise, que sempre preencheram com carinho as saudades de casa.

À minha mãe pelo ensinamento de nunca parar na "estrada" perante os primeiros obstáculos.

Ao meu pai por ter me passado a primeira visão de que o mundo é polemicamente coletivo, daí advém a inquietude política.

À Dindinha (Carmem Araujo) por todas as oportunidades proporcionadas e pela alegria de estarmos juntas.

RESUMO

Este trabalho originou-se de uma experiência da pesquisadora no trabalho de **retomada** do CBA - Ciclo Básico de Alfabetização - entre o final de 1993 e início de 1994. A forma como essa retomada era enunciada às professoras, nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, levou-se a pressupor que entre a viabilidade das mudanças propostas e o discurso oficial da qualidade educacional a partir da capacitação docente havia uma ruptura que exigia uma análise.

A partir dessa hipótese buscou-se com o apoio teórico da Análise do Discurso, estabelecer um confronto entre a capacitação de que se fala e a capacitação que se vive. Para isso foram selecionados dois corpora: um que se constituiu da seleção de cinco documentos produzidos pela S.E.E - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, desde a implantação do CBA os quais fundamentam essa proposta de mudança; o outro se constituiu de entrevistas com dezoito professoras das séries iniciais de dez escolas da região industrial de Belo Horizonte. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcriptas.

A análise desses corpora mostrou o contraste entre duas *formações discursivas:* FD_1 (documentos) que se caracteriza por arregimentar estratégias no sentido de garantir a permanência de uma dada concepção de Estado e FD_2 (entrevistas com professores) que se apresenta como o discurso da ruptura entre o que se diz e o que se faz.

PALAVRAS-CHAVES: Discurso de qualidade, formação discursiva, polifonia, enunciação, discurso de capacitação, ruptura.

RÉSUMÉ

L'origine de cette recherche se trouve dans une expérience vécue par l'auteur au moment de la reprise des cours du CBA – Cycle de Base d'alphabétisation – entre la fin 1993 et le début 1994. La façon dont cette reprise était annoncée aux enseignantes, dans les écoles publiques de l'Etat de Minas Gerais, nous a mené à supposer une rupture entre la viabilité des changements proposés et le discours officiel de la qualité nationale concernant la formation continue du corps enseignant . Cette rupture exigeait une analyse.

À partir de cette hypothèse nous avons cherché, avec le support théorique de l'analyses du Discours, à établir un confront entre la formation continue des enseignants dont l'on parle et celle dont l'on vit. Pour autant, deux *corpora* ont été sélectionnés: l'un constitué d'une sélection de cinq documents établis par S.E.E – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, depuis l'implantation du CBA, lesquels servent de base pour cette proposition de changement; l'autre constitué d'entretiens avec dix-huit ensignantes des premières années du système scolaire de dix écoles dans la région industrielle de Belo Horizonte. Les entretiens ont été enregistrés et, postérieurement, transcrits.

L'analyse de ces *corpora* a indiqué le contraste entre les *deux formations discursives*: FD_1 (documents) qui se caractérise par le fait de rassembler des stratégies assurant la permanence d'une conception dressée par l'Etat et FD_2 (entretiens des enseignantes) qui se présente comme le discours de la rupture entre ce que l'on dit et ce que l'ont fait.

Mots-Clés; Discours de qualité, formation discursive, polyphonie, énonciation, discours de formation continue, rupture.

SIGLAS

S.E.E	Secretaria de Estado da Educação
E.E.E.F.B.	Escola Estadual Engenheiro Francisco Bicalho
E.E.M.B.	Escola Estadual Maria Bela
E.E.M.A.V.V.	Escola Estadual "Ministro Alfredo Vihena Valadão"
E.E.D.P.	Escola Estadual Divina Providência
E.E.C.G.	Escola Estadual Carmo Giffani
E.E.A.L.P.	Escola Estadual Álvaro Laureano Pimentel
E.E.D.V.	Escola Estadual Diogo de Vasconcelos
E.E.D.R.C.	Escola Estadual Desembargador Rodrigues Campos
E.E.J.P.S.P	Escola Estadual José do Patrocínio Silva Pontes
E.E.D.C.	Escola Estadual Duque de Caxias
C B A.	Ciclo Básico de Alfabetização
FD	Formação Discursiva

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO - DA ARQUITETURA DO TRABALHO 9

1- A Opção pelo Tema 10

2- Do Discurso Oficial como Objeto de Análise 14

3- Sobre a Investigação e Coleta de Dados 21

A Escolha da Região 23

CAPÍTULO I - SOBRE A CONCEPÇÃO SOCIAL DA LÍNGUA 24

1 - Das Palavras... 25

2 - Do Discurso... 41

2.1 - A Concepção de Discurso: da Retórica à Análise do Discurso 41

2.2 - Da constituição do Discurso 45

2.2.1 - Discurso e Interação Social 45

2.2.2 - Discurso e Argumentação 47

2.2.3 - Discurso e Implícitos 49

CAPÍTULO II - DESVENDANDO O DISCURSO INSTITUCIONAL 55

1 - Um Olhar pela História 56

Perspectiva Colonizadora da Educação 58

2 - O Discurso em Análise - Relação Polifônica 75

2.1 - Preliminares 75

2.2 - Distinguindo a Natureza das Vozes 83

3 - Pressupostos que Enunciam Mudanças 86

CAPÍTULO III - LENDO E INTERPRETANDO OS DADOS 98

1 - A Capacitação de que se Fala e a Capacitação que se Vive 99

1.1 - Confrontando FD1 e FD2: Consenso e Ruptura 106

1.2 - No Jogo do Implícito - As Relações Subentendidas 120

1.2.1 - A Educação Primária é Papel Feminino 122

1.2.2 - Fatores Sociais: Competências e Habilidades Exigidas 123

1.2.3 - A Competência Alfabetizadora 129

CONCLUSÃO 135

BIBLIOGRAFIA 138

ANEXOS

A todos os professores que conscientes da repetição histórica do fracasso escolar nas séries inicias, das classes populares, buscam desvelar a obscuridade de novas formatações discursivas enunciadoras de mudanças para que outros possam se resguardar de meias-verdades que se apresentam como verdades.

INTRODUÇÃO

DA ARQUITETURA DO TRABALHO

"... ninguém entrará na ordem do discurso
se não satisfizer a certas exigências, ou se
não for, de início, qualificado para fazê-lo."

(Michel Foucault)

1 A OPÇÃO PELO TEMA

Este trabalho nasceu de preocupações que se situam em dois planos. Primeiro, a partir de grande inquietação e incômodo causados pela convivência com o fracasso escolar no ensino fundamental, fracasso esse, com raízes na história da educação brasileira. O processo de repetência e evasão, sobretudo no processo de alfabetização, tem sido explicado, ao longo dos anos, sob diferentes óticas conforme analisou Avani Lanza (UFMG, 1988):

a) ótica do dom: as características individuais e as aptidões específicas de cada um eram vistas como justificativa para as discrepâncias existentes entre os rendimentos escolares das crianças: o indivíduo era o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar;

b) ótica psicológica: centravam-se os estudos nos aspectos psicológicos do indivíduo os quais revelam seu QI (Quociente de Inteligência), sua maturidade, suas habilidades intelectuais, seu controle emocional. Esta ótica reforçou e contribuiu para a legitimação ideológica dos dotes pessoais;

c) ótica social: focalizava-se a relação entre a criança e o seu contexto sócio- cultural, seu meio e as conseqüências deste sobre sua atuação escolar, chegando-se à conclusão de que a pobreza, o baixo nível cultural da família e do grupo social eram determinantes para o insucesso;

d) ótica sócio-institucional: após os anos 60, desloca-se a causa para a escola e sua dinâmica. Assim, substituíram-se métodos, processos e materiais didáticos; aumentaram-se a alimentação e a assistência médica oferecidas, a reciclagem de professores e especialistas. Porém, a escola continuou fracassando.

A citação é de trabalho recente, mas há inúmeras pesquisas, estudos e reflexões que o precederam no tratamento desses tópicos. Tais estudos salientam a temática do fracasso escolar, consubstancialmente, a partir da década de 70. Aliás, é a partir desse período que o MEC busca instituir políticas de combate à defasagem no ensino fundamental, em especial para as primeiras séries.

Às vésperas do ano 2000, diante da era da informatização, do acelerado processo de avanço tecnológico, da chamada terceira revolução industrial, estamos ainda, falando em analfabetismo, em evasão e repetência no ensino fundamental. Então, haverá quem pergunte: esse assunto não estará esgotado? Não, esse não é um assunto esgotado. Pode ser que haja profissionais, estudiosos, pessoas esgotadas diante desse assunto, mas, se o problema permanece, então, não chegou o momento da exaustão.

Minas Gerais, embora tenha um ensino considerado de qualidade, não se exime do contexto brasileiro quanto ao processo de repetência e evasão. Senão, por que ter-se-ia implantado o Ciclo Básico de Alfabetização?

Em segundo plano, outro fator determinante na definição da temática desse trabalho foi a retomada da nova proposta curricular – **CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO** – no governo de Eduardo Brandão de Azeredo, eleito em fins de 1993. Nesse período eu trabalhava com a apresentação do conteúdo de Língua Portuguesa – **Conteúdos Básicos (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental)** – , documento expedido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais dirigido a professoras de 1ª à 4ª série. Essa apresentação realizou-se em várias cidades de Minas Gerais e era feita por empresas privadas (consultorias), contratadas pelo governo.

A proposta de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização para o ensino fundamental foi instituído em Minas Gerais pela resolução S.E.E n. 5231/84 e publicada em 7/12/1984 nas escolas públicas estaduais de ensino de 1° grau, na gestão de Hélio Carvalho Garcia que assumira o governo de Minas, em 14 de agosto de 1984, quando Tancredo de Almeida Neves se afastara para ser candidato a Presidente da República. Esse era o período da transição política do regime militar para a democracia.

Em Minas, antecedeu essa proposta de mudança o I Congresso Mineiro de Educação, em 1983, quando as comunidades organizadas puderam ir para dentro das escolas participar das discussões sobre os fracassos educacionais e definir pelas necessidades de mudanças. Participei desse Congresso como representante da comunidade, mas já atuava como professora da pré-escola.

Mais tarde, em 1993, meu envolvimento no trabalho de retomada do CBA pelo governo de Eduardo Azeredo suscitou muitos questionamentos os quais induziram-me à necessidade de uma reflexão mais sistematizada acerca desse processo de mudança.

Intrigou-me a forma como se retomava a proposta, pois a maioria dos professores não tinha tido acesso direto ao manual dos Conteúdos Básicos ou nem sequer o conhecia. Na verdade, a apresentação dos Conteúdos Básicos pelos consultores consistia na informação resumida do manual quanto aos objetivos e à metodologia; o tempo para apresentar não permitia discussões mais aprofundadas. Para muitas professoras, retomava-se algo que nem sequer havia começado.

Penso ter-se instaurado, no momento das apresentações, uma relação interdiscursiva entre a Secretaria Estadual de Educação, enunciadora da retomada, a

locutora, representada pela minha pessoa e as interlocutoras, professoras do CBA (Ciclo Básico de Alfabetização).

Esta interdiscursividade colocava-me em uma situação contraditória, pois não me identificava com o caráter autoritário do discurso oficial que anunciava a retomada da proposta. A marca autoritária desse discurso ficou elucidada no momento que surgiram as indagações: Por que uma proposta de tal amplitude e que sofreu interrupções recomeçava daquela forma corrida, com material irrisório, sem permitir maiores questionamentos? Então, esse discurso de retomada já não estaria ligado a um outro "não-dito" que na presença do meu era acobertado ou silenciado?

Isso levava-me a supor a estratégia do discurso oficial em conformar as necessidades de mudanças não só aos interesses da política vigente, mas de todo um contexto econômico e social que estava e está a exigir um novo quadro para o ensino fundamental.

Portanto, apesar da coerência do discurso oficial sobre a necessidade de qualificação do corpo docente visando à mudança curricular, esta experiência de consultora levou-me a deduzir que entre a viabilidade das mudanças propostas e o discurso oficial da qualidade educacional a partir da capacitação docente havia uma ruptura que exigia uma análise.

2 DO DISCURSO OFICIAL COMO OBJETO DE ANÁLISE

Ao escolher o discurso oficial como objeto de análise para confrontá-lo com a realidade docente, pensei que talvez tivesse que adotar, audaciosamente, algum procedimento que orientasse uma análise racional, objetiva e destituída de uma postura passional. Deparei-me com os preceitos de René Descartes (1989, p. 26), dentre eles, destaco o que parece adequar-se a essa busca:

> *"O primeiro era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida"*.

Isso, por entender, que desvendar o discurso oficial no campo da educação constitui-se em desafio à medida que o desvelamento provoca uma espécie de "erupção", pois traz para a superfície, através da análise, uma série de elementos que embora não sejam estranhos e até pareçam óbvios, não são percebidos, considerados ou refletidos como determinadores de uma realidade indesejável, desajustada às necessidades humanas. E por não serem percebidos, considerados e refletidos como tal é que se tornam propícios à análise.

O que se pretende nessa análise não é a mera justificativa de dominância legal ou simplesmente demonstrar o processo de legitimação das relações de dominação. Se o

discurso oficial é o discurso legitimado, também, não é seu poder que se deve questionar, uma vez que, se lembrarmos Roland Barthes (1978), o poder se insinua nos lugares onde não ouvíamos de início, nas instituições, nos ensinos; ele está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo.

Isso leva-me a pressupor que esse discurso oficial é portador de intenções não explícitas o que, conseqüentemente, conduz à indagação das estratégias de como ele se articula para se instalar e se fazer permanecer. Essa indagação faz aceitar a sugestão de que não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como excluir qualquer outro, como ocupa um lugar no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (Foucault, 1995).

Assim, para o trabalho em questão, quatro foram os objetivos destacados:

a) demonstrar através da análise do tema como a instituição reatualiza seu discurso contemporaneizando-o historicamente por exigência de um contexto social e econômico. Entende-se que este "atualismo" traveste-se de propostas de mudanças no sentido de pressupor fazer emergir uma nova realidade;
b) considerando que o contexto social e político é elemento indissociável da linguagem, demonstrar através dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, como a conjuntura se traduz em enunciados de mudanças e mobiliza forças que investem na permanência ideológica de dominação;

c) caracterizar o discurso da qualidade considerando elementos da enunciação como enunciador, locutor, interlocutor e, fundamentalmente, o lugar de onde se enuncia, uma vez que o "lugar" é determinador de estratégia de reconhecimento, de legitimação;

d) confrontar o discurso oficial da qualidade, na temática em análise, com o discurso do professor, sujeito do processo de capacitação.

Para atingir tais objetivos faz-se necessária uma fundamentação teórica à luz de alguns pressupostos os quais considero básicos para o desenvolvimento deste trabalho.

Começo então buscando em Foucault (1966, pp. 8-9) a suposição de que:

> *"Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade"*.

Um dos procedimentos, de acordo com Foucault, trata de determinar as condições de funcionamento dos discursos que impõem aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras não permitindo que todo mundo tenha acesso a eles. Segundo ele trata-se de uma espécie de rarefação dos sujeitos que falam, ou seja, ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências, ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.

Articula-se à concepção da "ordem do discurso" a de "cena enunciativa" de Maingueneau (1993, pp. 32-3), sobretudo no que concerne à topografia:

> *"A análise do discurso prefere formular as instâncias de uma enunciação em termos de 'lugares', visando a enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social sobre os falantes que aí vem se inscrever. Esse traço essencial segundo o qual cada um alcança sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa. Este primado do sistema de lugares é crucial a partir do momento em que raciocinamos em termos de formações discursivas".*

Considera-se que o discurso oficial da qualidade, em análise, representado que está pela Secretaria Estadual de Educação seja um discurso intermediador, pelo fato de não falar por si só, por ser parte de um macro discurso e por estar institucionalmente relacionado de maneira hierárquica com as delegacias de ensino, as escolas e as próprias organizações de classe, por exemplo.

Faz-se necessário, portanto, entender através da noção de *formação discursiva* a imbricação da relação de exterioridade entre o funcionamento da comunidade e o discurso que ela produz. De acordo com Maingueneau (1993) não é suficiente lembrar a existência de um conflito social, de uma língua, de ritos e de lugares institucionais de enunciação, é preciso ainda pensar que o próprio espaço de enunciação, longe de ser um simples suporte contingente, um "quadro" exterior ao discurso, supõe a presença de um grupo específico sociologicamente caracterizável, o qual não é um agrupamento fortuito de porta-vozes. A esse respeito afirma ainda:

> *"Não basta dizer que 'entre' as informações brutas e os jornais existe o mundo da imprensa, 'entre' os escritores e os textos literários, as instituições literárias, 'entre' os cidadãos e os enunciados políticos, os meios políticos, e assim por diante. (...) A instituição discursiva possui, de alguma forma, duas faces, uma que diz respeito ao social e a outra, à linguagem. A partir daí, as formações discursivas concorrentes em uma determinada área também se opõem pelo modo de funcionamento dos grupos que lhes estão associados" (Maingueneau. 1993. pp. 54-55).*

Nesse sentido, o discurso institucional que está sendo abordado pressupõe duas noções que devem ser consideradas "chaves" no nosso trabalho. A primeira é noção de *formação discursiva* e a segunda de *comunidade discursiva.* A partir de Maingueneau, a primeira por imprimir "corporalidade" à figura do enunciador, correlativamente, àquela do destinatário. A "corporalidade" de acordo com esse teórico, remete a uma representação do corpo enunciador da formação discursiva; corpo que não é oferecido ao olhar, que não é uma presença plena, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlato de sua leitura. Na verdade, o que se busca, em termos de formação discursiva, é exatamente esse corpo que não está oferecido ao olhar, de modo que seja possível, através do processo de enunciação atestar o que não está dito.

A formação discursiva constitui-se de elementos que no caso da instituição "enunciadora" não se compõe de um sujeito único, mas de uma comunidade discursiva. Se de um lado, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais é uma instituição submetida ao governo de Estado e ao Ministério, ambos, circunscritos a uma estrutura governamental demasiadamente complexa a qual concentra os poderes políticos, lugar onde

são definidas as prioridades nacionais e consequentemente as sociais; de outro lado, para se produzir discurso como o da *mudança curricular*, no caso, o *CBA*, tal instituição coloca a seu serviço detentores do saber competente e especializado, como por exemplo os das universidades – instituições produtoras de conhecimento.

A partir daí considerar-se-á que os elementos da enunciação desse discurso de mudança trazem implicitamente muitos outros. Portanto, torna-se pertinente refletir sobre a teoria polifônica da enunciação proposta por Ducrot (1987), uma vez que essa teoria possibilita mostrar como o enunciado assinala em sua enunciação, a superposição de diversas vozes.

O discurso em análise verbalizado em documentos pressupõe mecanismos complexos de funcionamento da linguagem pelo fato de realidade social e língua serem elementos de natureza constitutiva, embora distintas em suas propriedades.

Nesse sentido, reitera-se a necessidade de ancorar na Teoria da Enunciação e, preferencialmente, na concepção polifônica esboçada por Ducrot (1987), por fornecerem orientações para que seja feita a distinção das várias vozes que constituem os elementos que constróem e legitimam o discurso institucional em análise: enunciador, locutor e interlocutor, aspecto analisado no capítulo II.

Essa dimensão heterogênea da formação discursiva nos remete ao "fato" ideológico, o que significa considerar a ideologia não simplesmente como um sistema de idéias, sobretudo como acontecimento. De acordo com Maingueneau (1993), a ideologia não deve ser concebida como uma "visão de mundo", mas como uma organização legível sobre as duas noções da prática discursiva – *formação discursiva* e *comunidade discursiva*.

Tal concepção induz de certa forma a apoiar-se na teoria bakhtniana (1992), uma vez que ela concebe o verdadeiro lugar do ideológico como material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. Desse modo, o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados.

A filosofia baktiniana da linguagem dá à enunciação um papel fulcral ao conceber a relação de imbricação entre língua e estrutura sócio-ideológica e definir a linguagem como expressão das lutas sociais, veiculando e sofrendo efeitos desta luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material. Pode-se considerar que esta definição dialoga de maneira estreita com a afirmação de Foucault (1996, p. 10), quanto à concepção do discurso:

> *"O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar".*

Nesse sentido, poder-se-á considerar que a ideologia enquanto acontecimento é legitimadora do poder constituído, uma vez que descreve elementos da realidade merecedores de confiança para produzir o consenso, fazendo com que as imagens criadas não sejam totalmente ilusórias ou simples mentiras.

3 SOBRE A INVESTIGAÇÃO E COLETA DE DADOS

Na perspectiva de atingir os objetivos propostos, abordados na parte anterior – Do Discurso Oficial como Objeto de Análise –, buscou-se um tratamento metodológico que pareceu o mais adequado. Desse modo, a pesquisa consistiu em duas dimensões:

1 - Investigação da realidade:

a) visita à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e à Fundação Carlos Chagas para coleta dos documentos objetivando seleção e análise;

b) entrevistas feitas através de um roteiro previamente elaborado com dezoito professoras do CBA de dez escolas da região industrial – Barreiro/Belo Horizonte;

c) transcrição das fitas gravadas durante as entrevistas.

2 - Análise e interpretação dos dados coletados:

– análise comparativa entre o discurso oficial da qualidade sobre o processo de capacitação das professoras do CBA e o discurso das professoras a partir das entrevistas.

A opção de se trabalhar com entrevistas se deve ao próprio objetivo de confrontar os dois discursos acerca da capacitação do professor: o oficial – aquele que propõe as mudanças – com o discurso do professor – peça chave na realização das mudanças propostas.

Dada a amplitude deste trabalho não seria suficiente ouvir professoras de uma única escola; desse modo, foram entrevistadas professoras de várias escolas do Barreiro, que

embora seja uma região caracteristicamente operária, comporta níveis sócio- econômicos diferentes.

Contudo, o trabalho com essas entrevistas não foi fácil. O pesquisador na escola, na maioria das vezes, é visto com certa desconfiança. A pesquisa é considerada como um trabalho de interesse do pesquisador, não da escola. Por isso, parecemos intrusos naquele processo, "bisbilhotando" a vida da escola para depois criticar o trabalho ali desenvolvido. Mesmo assim, houve entrevistas bastante espontâneas e cooperativas.

As pesquisas eram marcadas com antecedência por telefone.

É relevante ressaltar que, para a realização das pesquisas, contamos com a colaboração da pedagoga e professora Patrícia C. Duarte Brito, da rede Estadual e ex-moradora da região do Barreiro.

A Escolha da Região

A escolha da região industrial se deve ao fato de ter a pesquisadora aí morado durante seis anos - década de oitenta - e ter participado de movimentos reivindicatórios, dentre eles *extensão de série, pré-escolar* e *educação de adultos.*

Barreiro é uma das maiores regiões de Belo Horizonte. Ocupa uma área de 5.355.000 hectares e possui 220 mil habitantes aproximadamente. São 47 bairros, 18 conjuntos habitacionais e 20 vilas. É uma região que faz parte do Distrito Industrial, um dos maiores centros de concentração operária da capital, e divide-se em Barreiro de Cima e Barreiro de Baixo.

Barreiro de Cima é especificamente residencial, possuindo um comércio pouco diversificado em relação ao de Baixo que é polarizador. O Barreiro de Baixo está

constituído de uma infra-estrutura que agrega Bancos, amplo centro comercial, laboratórios clínicos, hospitais, escolas privadas e a administração regional.

Por ser uma região de concentração operária, o Barreiro se destaca também na história de luta dos trabalhadores de Belo Horizonte; lutas populares fazem parte da tradição desta região.

Tema e região são intrínsecos, pois junta-se a essa relação a identidade da pesquisadora, originária que é de Itabira-MG, onde a Companhia Vale do Rio Doce – empresa mineradora – primeiro se estabeleceu. Cidade caracteristicamente operária que já lhe havia proporcionado toda uma experiência dessa dada realidade.

A vivência e a participação na luta de classes, as promessas de governo nunca cumpridas, os projetos governamentais nunca realizados, foram fundamentais para a compreensão do funcionamento da sociedade, sobretudo através da linguagem. As palavras sempre foram, nos momentos de embate, o nosso instrumento maior de luta.

CAPÍTULO I

SOBRE A CONCEPÇÃO SOCIAL DA LÍNGUA

"A linguagem é um ato do homem: ela não tem realidade fora da atividade humana. Tudo na linguagem vem do homem e se endereça ao homem."

(Michel Bréal)

1 DAS PALAVRAS...

Para penetrar na "ordem do discurso" e no espaço da Análise do Discurso, pensamos ser coerente começarmos caminhando pelo mundo das palavras, trilhando sua constituição social, já que, na comunicação verbal, a palavra é o objeto ou o instrumento que nos permite, a partir de possíveis combinações, edificarmos variadas espécies de circuitos objetivando, estrategicamente, tecer as mais diversas relações existentes, sobretudo através do processo de enunciação.

Não é por acaso que após o surgimento da escrita, as pesquisas e os estudos no campo da expressão verbal em muito avançaram. A Filologia - no campo da escrita - é um exemplo e mais recentemente a própria Lingüística que se ramificou em vários campos teóricos como a Semântica, a Pragmática, a Teoria da Enunciação, a Lingüística de Texto e a Análise do Discurso. Aliás, Maingueneau (1993), ao tratar da concepção do discurso, afirma que a Análise do Discurso vem ocupando uma boa parte do território liderado pela antiga filologia, porém com pressupostos teóricos e métodos distintos.

A Análise do Discurso tem se tornado o lugar de convergência das novas ramificações lingüísticas. Se antes a língua era tratada como instrumento de transmissão de informações, ou como simples instrumento de comunicação, ou ainda como um conjunto de signos e de regras ou de convenções próprias de todos os locutores de um mesmo idioma como pretendia Saussure, as concepções atuais, através dos novos modelos teóricos de análise permitiram uma ampliação da concepção da linguagem orientada na perspectiva social.

Assim, temos a enunciação como objeto de exploração cada vez mais diversificado desde que o sentido se tornou o pólo de atração lingüística como afirmou

Cervoni (1989) e concebida como produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados de acordo com Bakhtin (1992). Também, a Pragmática ao recompor a situação enunciativa, considerando a linguagem como forma de ação e de atuação sobre o real, orienta-se para a dialogia e para a interatividade.

Se observarmos os progressos da humanidade, em especial neste século, constataremos que o sistema de comunicação, sem dúvida, é um dos que mais tem se ampliado, facilitando de maneira veemente as possibilidades de relações, estreitando-as potencialmente.

Nesse contexto de rápidas mudanças, estão as palavras, mutáveis é verdade, mas com supremacia garantida ocupando lugares que nenhum outro elemento da comunicação pode ocupar. Aliás, torna-se oportuno nos reportarmos à teoria bakhtiniana da linguagem, primeiro por conceber a natureza social da língua, depois por examinar todas as propriedades das palavras: sua natureza semiótica, sua natureza ideológica, sua implicação na comunicação humana e ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória como fenômeno que constitui todo ato de fala.

Contudo, não pretendemos fazer uma descrição minuciosa acerca dessas propriedades; a intenção é situar a palavra em relação a alguns conceitos como de ideologia e signo, básicos para o trabalho em desenvolvimento.

Bakhtin (1992, p.31) define como ideológico tudo que possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo:

> *"Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não há ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia".*

Para esse teórico, o ideológico não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas; considera como seu verdadeiro lugar o material social, particular de signos criados pelo homem e que sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. Nessa teoria, a consciência individual nada pode explicar, pois deve ser explicada a partir do meio ideológico e social. Daí a consciência individual ser um fato sócio-ideológico na teoria abordada.

Assim, Bakhtin (1992, pp. 36-7) define a palavra como "um fenômeno ideológico por excelência":

> *"O aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparece em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A realidade toda da palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social".*

Dentre tantos exemplos que podem ilustrar essa concepção social da palavra citemos a crônica de Drummond (1976) " Entre Palavras", ainda que coloque a questão sob uma perspectiva não teórica, mas de maneira prática, decorrente da observação do cotidiano.

> *"Entre coisas e palavras - principalmente entre palavras - circulamos. A maioria delas não figura nos dicionários de há 30 anos, ou figura com outras acepções. A todo momento impõe-se tomar conhecimento de novas palavras e combinações de.*

Você que me lê, preste atenção. Não deixe passar nenhuma palavra ou locução atual, pelo seu ouvido, sem registrá-la. Amanhã, pode precisar dela. E cuidado ao conversar com seu avô; talvez ele não entenda o que você diz.

O malote, o cassete, o "spray", o fuscão, o copião, a Vemaguet, a chacrete, o linóleo, o "nylon", o "nycron", o ditafone, a informática, a dublagem, o sinteco, o telex... existiam em 1940?

Ponha aí o computador, os anticoncepcionais, os mísseis, a motoneta, a Velo-Solex, o biquíni, o módulo lunar, o antibiótico, o enfarte, a acupuntura, a biônica, o acrílico, o tá legal, o "apartheid", o som "pop", a arte "op", as estruturas e a infra-estrutura.

Não esqueça também (seria imperdoável) o Terceiro Mundo, a descapitalização, o desenvolvimento, o unissex, o bandeirinha, o "mass media", o Ibope, a renda "per capita", a mixagem.

De passagem, anote a reunião de cúpula, a minicopa, a conjuntura, o Porcão, a Reflexologia, a ioga, o iogurte, os alucinógenos, o morfema, o semantema, o estocástico, o ergódigo e o markoviano.

Só? Não. Tem seu lugar ao sol a metalinguagem, o servomecanismo, as algias, a coca-cola, o superego, a Futurologia, a homeostatia, a Adecif, a Transamazônica, a Sudene, o Incra, a Unesco, o Isop, a Oea, e a Onu.

Estão reclamando porque não citei a conotação, o conglomerado, a diagramação, o ideologema, o idioleto; o Icm, a Ibm, o falou, as operações triangulares, o "zoom" e a guitarra elétrica.

Mas por sua vez se esqueceram de lembrar chuchu-beleza, ecumenismo, tremendo barato,, monema, parâmetro, gerontologia, genocídio,

cronograma, Pib, política habitacional, gol de letra, mercado fracionário de balcão.

Olha aí na fila - de quem? Embreagem, defasagem, barra tensora, vela de ignição, engarrafamento, Detran, Poliste, parafernália, filhotes de bonificação, letra mobiliária, conservacionismo, "carnet" da girafa, poluição.

Mas há de haver espaço para setorial, tônica, mafagafe (José Cândido de Carvalho descobriu um ninho deles, e diverte-nos com a descoberta, em delicioso livro), complexo de castração, inseminação artificial, "napalm", ovos de codorna, teste de Cooper, sesquicentenário, didascália, passarela, gelo-baiano.

E o vestibular para milhões? O cursinho e o cursilho? O mestrado? Ah, faltava a análise sinótica do mapa meteorológico. A custódia de títulos nominativos. O transplante, variadíssimo e nem sempre letal. A implantação e os implementos industriais. O audiovisual e seus flanelógrafos, para uso de aloglotas. A macrobiótica, pois não. E o "offset".

Fundos de investimento, e daí? Também os de incentivos fiscais. "Know-how". Barbeador elétrico de 90 microrranhuras. Fenolite. Baquelite. LP e compacto. Alimentos "Pow!" "Click!".

Não havia nada disso no jornal do tempo de Venceslau Brás, ou mesmo de Washington Luís. Algumas dessas coisas começam a aparecer sob Getúlio Vargas. Hoje, estão ali na esquina, para consumo geral. A enumeração caótica não é invenção crítica de Leo Sptizer. Está aí, na vida de todos os dias. Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos,

> *morremos, e palavra somos, finalmente, mas com que significado, que não sabemos ao certo?"*

Através desta ilustração podemos ver que as palavras não mudam por mudar, mas porque fazem parte de uma realidade dinâmica, de múltiplos acontecimentos. Muitas das palavras citadas na crônica representam avanços tecnológicos e, consequentemente, mudanças sociais. Pode-se dizer que são mudanças do mundo capitalista pós-industrial o qual tem se configurado em sociedade de consumo onde as ciências humanas transita em direção a paradigmas cientificistas, negligenciando de modo sutil os valores da expressão da emoção e da criação humana.

Acerca das rápidas mudanças das palavras e seu valor social, também, afirma Preti em seu texto *Normas e variedades lexicais urbanas* (1989, p. 157):

> *"O léxico reflete a condição dinâmica da língua. Na sua contínua renovação para representar a diversidade material e ideológica do mundo, é o léxico, mais do que qualquer campo da língua, que exprime melhor a mobilidade das estruturas sociais. Todo processo de desenvolvimento cultural tem imediata repercussão no aparecimento de novos vocábulos ou na atribuição de novos significados aos já existentes. De fato, toda coisa ou conceito que aparecem devem ser representados na língua, para que tenham existência social e atendam às necessidades imediatas da comunicação".*

Nesse ínterim, torna-se pertinente lembrar a teoria bakhtiniana da linguagem já que se percebe uma relação dialógica entre ela e a afirmação de Preti. A teoria bakhtiniana concebe ligação indissolúvel entre signo e situação social.

> *"A palavra registra as menores variações das relações sociais, uma vez que penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais."* (Bakhtin, 1992. p. 41)

Esta afirmação nos remete à competência lingüística dos usuários da língua, que sempre que precisam, por variadas razões, buscam os mais diversos recursos de expressão.

A gíria, por exemplo, é um dos recursos de expressão considerada um fenômeno no processo de comunicação verbal por características que lhe são bastante peculiares na língua; através da figura de linguagem, transfiguram-se os significados e produzem novos efeitos semânticos.

A princípio, a gíria que se distinguia apenas como signo de grupo, tem se popularizado nos tempos atuais. Aparece em romances, nos jornais, no cinema, nas músicas de cunho popular e, cada vez mais, na fala cotidiana; isso de maneira tão incisiva que passamos a usá-la sem que percebamos. Ela é um exemplo de que as barreiras inexistem para as palavras, pois quebra preconceitos e proibições permeando os diferentes meios sociais.

De acordo com Preti (1984), a função da gíria como linguagem fechada além de simples comunicação é também de defesa e preservação de classe. É essa característica que melhor define sua condição de signo de grupo, elemento de auto-afirmação dos

falantes. Os falantes expressam sua visão e julgamento da sociedade que os cercam, criam-se significados especiais, deformam-se significantes da linguagem usual. Os grupos restritos agridem, com esse vocabulário, o convencional, opõem-se a um comportamento lingüístico escolhido pela maioria como norma e, assim, deixam marcado seu conflito com a sociedade. Mesmo quando a gíria perde a condição de signo de grupo, essa marca permanece.

Todas as coisas não chegam a todas as pessoas, mas barreiras para as palavras inexistem. Tomamos conhecimento sobre outras culturas, acontecimentos, objetos do passado, novas tecnologias, através das palavras, ora porque se ouviu, ora porque se leu sobre ou mesmo porque se viu por meios televisivos. Em geral, o mundo da imagem está acompanhado do mundo das palavras. Sem as palavras uma imagem pode deixar de alcançar seu objetivo, como no caso do marketing em que as palavras podem evitar interpretações indesejáveis.

Segundo Bakhtin (1992), os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. A palavra está em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer signo ideológico. Uma composição musical, uma representação pictórica ou um ritual religioso não podem ser inteiramente substituídos por palavras; nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles,

ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhada por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical.

A palavra parece ter qualidades poderosas se a considerarmos provocadora de acontecimentos, capaz de transformar estados. Através da palavra é possível fazer riso virar choro, descrença virar fé, dissipar amarguras, nomear imaginações, fazer mentiras parecerem verdades, causar irritações; a palavra pode remeter-nos às lembranças mais remotas da mente e astuciosamente nos fazer mergulhar em sonhos.

Julgamos, inconscientemente, quando vamos dormir que é boa hora para se descansar das palavras: nem falar, nem ouvir, e muito menos escrever. Ilusão! Porque lá estão elas, sorrateiramente, mais simbólicas que todos os signos existentes, fazendo-nos ouvir e dizer. Não raro, acordamos intrigados e até repetimos palavras ouvidas ou ditas em sonhos as quais na maioria das vezes nos são incompreensíveis nos deixando ora incomodados, ora perplexos, ora reflexivos. As palavras estão de tal forma entranhadas em nós que já não sabemos se o pensamento poderá existir sem elas – as palavras explicam as idéias.

Há momentos que procuramos palavras para expressar sentimentos ou idéias como se procura um objeto de cuja existência nem sequer temos certeza; julgamos que o dicionário não seja capaz de nos fornecê-la naquele momento. Talvez uma palavra mágica tal qual o ideal de escrever uma história engraçada, como nos confidencia Rubem Braga (1977):

> *"Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse – 'ai meu Deus, que história mais engraçada!'. E então a contasse para a cozinheira e telefonasse*

para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa, enlutada, doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria – 'mas essa história é mesmo muito engraçada!'.

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má-vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrasse os dois a alegria perdida de estarem juntos...

E quando todos me perguntassem – 'mas de onde é que você tirou essa história?' – eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: 'Ontem ouvi um sujeito contar uma história...'

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro."

Às vezes procuramos palavras que sejam capazes de provocar o efeito desta hipotética história.

Todos sabem que as palavras podem muito. Elas podem encantar, condenar, ludibriar, todavia isto não é de qualquer jeito ou forma. Nenhum poder está desacompanhado de um arranjo, de uma combinação, de uma ordem. Vários estudos teóricos como a Filosofia da Linguagem, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Lingüística Textual têm demonstrado fartamente que as palavras isoladas do contexto são apenas materialidades insignificantes.

> *"Se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação."* (Bakhtin, 1992. p. 49)

É importante observarmos, no que tange à significação das palavras, o processo de aquisição lingüística da criança, a forma como ela vai descobrindo aos poucos o funcionamento da linguagem e buscando recursos para se fazer compreender.

As crianças começam a falar de maneira bastante simplificada. Elas nunca começam por palavras inteiras ou estruturas mais complexas como as que apresentam conectivos. Por exemplo, ela quer falar *água*, ela diz *a*; ela quer dizer *bolo* ela diz *bo* e assim por diante. O que quer dizer que ela começa a construir a fala da parte para o todo.

É a convivência social que proporciona a todos, seres humanos, portadores de uma competência lingüística, a perceberem a categorização dos significados. Essa

convivência social pressupõe a partir do processo de aprendizagem e de apreensão da língua a relação de "interação" e de "dialogicidade".

> *"É na infância que se constitui a necessidade da linguagem e, para penetrar na corrente viva da língua, a criança deve operar uma transformação radical, ou seja, transformar a experiência sensível (semiótica) em discurso humano (semântica). Em outras palavras, a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a passagem do signo lingüístico para a ordem do sentido – da semiótica para a semântica."* (Jobim, 1994. p. 151)

Quando a criança inventa um nome para um objeto porque desconhece o seu nome, isto significa que ela já entendeu o processo de nomeação. Quando a criança fala uma palavra que já ouviu e que sabe que desagrada, muitas vezes não sabe o significado literal, mas entende o efeito que essa palavra provoca no ambiente onde ela a usa.

O processo de construção lingüística da criança nos alerta desde cedo para o caráter social da língua. O fato da criança não possuir conceitos e valores socialmente estabelecidos permite-lhe manipular a língua de forma bastante espontânea, metaforizando, trocando umas palavras por outras. Aliás, a criança é portadora de um grande potencial metafórico. Elas tomam de um objeto e dão a ele um novo significado: um cabo de vassoura transforma-se em uma espada; uma pilha amarrada na cintura transforma-se em bala de revólver; uma latinha colorida ou algo brilhando nas mãos transforma-se em raio laser. O significante permanece com suas propriedades físicas, mas no mundo do brinquedo, toma forma de outro, imaginariamente, por conseqüência um novo significado.

Para a criança palavra e objeto parecem ser entidades distintas durante uma fase de seu desenvolvimento. Quando ela opera transformações como nos exemplos acima, o que importa para ela é o objeto em si, não a palavra. Porém, esse outro nome que ela dá ao brinquedo de seu interesse, não é um nome inventado por ela, é um nome já existente, de objeto já existente. Mas ela está liberta das coerções lingüísticas, o que lhe permite dizer que a latinha colorida é um raio laser.

Se a palavra não é uma propriedade das coisas, mas inteiramente da mente humana, então, os diferentes significados e as mudanças são oriundas da vivência social. As mudanças semânticas recebem fundamentalmente contribuições a partir da percepção e da associação de idéias dos indivíduos. É um processo coletivo, pois o indivíduo não atua sozinho, é regido pela comunidade à qual pertence. O processo da criança mostra-nos, pois, que a língua é sobretudo aquisição.

Bréal (1992, p. 162) ao abordar a importância da linguagem na educação do gênero humano disse:

> *"Podemos antes de qualquer opinião reportar-nos ao sentimento das mães: sua primeira inclinação é falar à criança, sua primeira alegria é ouvi-la falar, vê-la aumentar seu vocabulário. Nessa escala, mede-se seu progresso. Em seguida, vêm os mestres de todos os graus, de todas as espécies, cuja arte supõe uma linguagem, às vezes uma linguagem especial. Existe unanimidade nesse ponto: em qualquer país, na antigüidade como em nossos dias, na China e na Índia, como em Atenas e em Roma, a língua oferece a matéria do primeiro ensinamento".*

No processo de verbalização cabe à fala um destaque especial já que ela está na

identidade de todo ser humano, enquanto a escrita tem na fala uma referência histórica no seu processo de construção – as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral.

Vivemos numa sociedade letrada, cercada pela escrita, no entanto, falamos e ouvimos muito mais que escrevemos e lemos. Aliás, dos meios de comunicação de massa os que atingem a maioria da população é sobretudo o rádio e a televisão onde a fala é o instrumento primordial de comunicação. Importa destacar, neste momento, que a escrita ainda permanece como posse de uma camada privilegiada na nossa sociedade.

A fala é a primeira modalidade verbal no nosso processo de comunicação. O balbucio da criança é como se fosse já uma pré-fala, uma espécie de preparação ou de treino consigo mesma. De acordo com Vigotsky (1994), o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática convergem. Compara o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal ao dos macacos antropóides e afirma que assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas, realizando o uso de instrumentos especificamente humanos.

Vigotsky (1994) afirma que antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Na verdade, as palavras tornam-se, fundamentalmente, um elo social facilitador entre a criança e o mundo que a cerca.

Os tratamentos psicoterápicos são baseados na fala. Quando conseguimos elaborar os obstáculos interiores externalizando-os verbalmente, outras acepções e outras reflexões surgem daí, dessa externalização. Dizem que quando pronunciamos alguma coisa, já não somos o mesmo de antes, ou seja, quando falamos, mudamos.

Parece que pela fala o indivíduo resgata o espaço para seus desejos, suas emoções, suas necessidades e coloca esses elementos em confronto com a realidade, que passa, então, por uma re-significação a partir da linguagem.

De acordo com a teoria bakhtiniana da linguagem todo gesto e todo processo do organismo como a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), podem tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo. No entanto, é a *palavra* que esta teoria destaca como material semiótico privilegiado do psiquismo, pois ela se presta a uma formalização e a uma diferenciação social no processo de expressão exterior para firmar-se como o fundamento, a base da vida interior.

A idéia de que entre "palavras e coisas" e entre "palavras e combinações de palavras" circulamos, sugere uma realidade dinâmica, carregada de possibilidades. As inúmeras possibilidades congregadas à expressão verbal, com certeza, são oriundas das diferenças culturais, de gênero, idiossincráticas.

Em nosso campo de pesquisa, deparamos com palavras como *qualidade*, *capacitação*, *treinamento*, *reciclagem*, se referindo à formação de professores. Não são meras terminologias, são palavras que expressam ações na formação de recursos humanos e percorreram um caminho no mundo do trabalho produtivo antes de se aportarem no discurso educacional. Portanto, trazem para a formação do professor a carga ideológica de sua origem[1].

Enfim, refletir sobre a língua a partir de sua concepção social e, por conseguinte, sobre as palavras como tessitura de fios ideológicos que servem de tramas a todas as relações sociais, significa romper com uma visão tradicional da lingüística, mostrando

que as palavras não são propriedades exclusivas da gramática, o que quer dizer, considerá-las para muito além de suas estruturas. Neste sentido, essa reflexão estender-se-á na parte seguinte ao tratarmos sobre o Discurso e sua relação dialógica.

[1] A esse respeito, ver FUSARO, José Cerchi - *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão.* (1987). Cerchi retrata a capacitação de recursos humanos partindo do modo de produção capitalista e mostra historicamente que ela chega na educação com a mesma carga ideológica.

2 DO DISCURSO...

Consideramos a parte anterior como o marco a partir do qual desenvolveremos alguns aspectos da problemática discursiva. Dentre esses aspectos, dois nos interessam de modo extraordinário: primeiro é a *concepção de discurso* que julgamos delineadora da análise que se vai proceder, o segundo é a sua *constituição* da qual destacaremos três componentes básicos, fundamentais para o trabalho proposto: a *interação social*, a *argumentação* e o *processo de implicitação* – pressupostos e subentendidos.

Contudo, esta parte do trabalho não objetiva uma análise exaustiva sobre esses dois aspectos do discurso. Constitui, na medida do possível, uma sistematização metodológica capaz de orientar a análise de corpora que faremos sobre *"O Discurso Oficial da Qualidade: a Capacitação Docente em um Processo de Mudança Curricular"*. Tomamos, portanto, como referencial, alguns recortes teóricos circunscritos no domínio da Retórica, da Pragmática, da Semântica Lingüística e da Teoria da Enunciação.

A divisão em subpartes é apenas uma questão de método.

2.1 A Concepção de Discurso: da Retórica à Análise do Discurso

Historicamente, desde que o homem se deu conta do poder da palavra e das idéias como meio de influenciar o pensamento e as ações de outro homem, a *retórica* começou a existir; Peterlini (1977, p. 19) enfatiza isso em seus estudos sobre a retórica na tradição latina ao citar Sófocles mostrando que Ulisses declara ter chegado, pela experiência, a entender que é a língua que a "tudo conduz" e não a ação:

> *"Ó filho de nobre pai, eu também, sendo jovem, antigamente, mantinha, de um lado, a língua inativa e, de outro, as mãos laboriosas. Agora, chegando à experiência, vejo que entre os mortais a língua, não a ação, tudo conduz".*

De acordo com esse estudioso da retórica latina, já na Grécia do século IV a.C., os jovens freqüentavam as escolas dos sofistas, onde se adestravam em política, moral e retórica; e por volta de 339 a.C., Aristóteles nos legava sua Arte Retórica. Os romanos, por sua vez, fecharam escolas de retores em 92 a.C. No entanto, acabaram por voltar atrás e adotar a retórica reconhecendo seu "poder" extraordinário sobre as pessoas, pela sua faculdade, no dizer de Aristóteles, de mobilizar todos os possíveis meios persuasivos sobre qualquer assunto.

Nesse sentido, podemos afirmar que a noção de discurso tão em voga na academia hoje parece não ser outra coisa senão a releitura da Retórica Antiga. Na verdade, o objeto da retórica é o discurso.

O caráter dialógico e pragmático da linguagem, por exemplo, já se inscreve na perspectiva persuasiva da retórica aristotélica. Tanto a dialogia como a pragmática pressupõem a presença do "outro": a primeira pela relação de interatividade e a segunda, de maneira relevante, pelo ato de linguagem.

Desse modo, entendemos a argumentação como o conteúdo da persuasão. Não se persuade sem o ato de argumentar e a argumentação é correlativa ao perfil daquele que se quer persuadir, seja um público, seja uma única pessoa.

As novas tendências da concepção do discurso, ao conferir à língua um caráter social, delineia a teoria da argumentação a partir dos princípios da "interatividade" e da

"dialogicidade". Podemos afirmar, então, que a retórica fornece as bases da teoria da argumentação, uma vez que a finalidade do discurso, neste caso, é o ouvinte, considerado espectador e juiz ao mesmo tempo.

Nos tempos atuais, a palavra *retórica* passou a ser um termo de conotação pejorativa e o termo *discurso* é a palavra que literalmente ocupou o seu lugar. A que se deve essa recorrência?

Aristóteles (1964) ao discriminar as analogias e as diferenças entre a retórica e a dialética nos fornece elementos para o que estamos concebendo como discurso e para a delimitação ou definição de gêneros.

Cada um dos aspectos, acusação, defesa, conselho e censura, estão contidos em diferentes gêneros da retórica clássica, respectivamente, Judiciário, Deliberativo, Demonstrativo e Epidítico. Ou seja, os assuntos eram tematizados sob a forma de diferentes gêneros discursivos.

É relevante ressaltar que ao tempo de Aristóteles a retórica se restringia às formas que o discurso público apresentava. Presume-se, então, que venha desse caráter formal a fase em que o discurso se resumia em proferimentos especiais como homenagens, comemorações, congratulações, cerimônias religiosas, acontecimentos jurídicos e políticos. Preparados com antecedência, esses discursos exigiam uma qualificada elaboração, o que certamente tornava-os atribuições de poucos.

Apesar das raízes da noção de discurso estarem na retórica clássica pode-se dizer que a recorrência advém da ampliação dessa noção a partir do surgimento de novos modelos discursivos. Isso, certamente, deve-se ao redimensionamento do espaço público –

político, econômico, social e cultural –, à expansão dos meios de comunicação de massa e aos avanços das técnicas de comunicação.

Se a retórica clássica contemplava três gêneros discursivos, hoje, a variedade dos gêneros é infinita. A variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa, conforme nos afirma Bakhtin (1997). Para esse teórico, os gêneros retóricos se limitavam na importância dada a seus princípios constitutivos como a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, e a especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria a natureza lingüística do enunciado.

Se houve um tempo em que a retórica era assunto basicamente de filósofos, a análise do discurso, que podemos considerar o mais refinado meio de reflexão sobre a linguagem, nos dias de hoje recebeu a adesão de novos atores além de lingüistas: psicólogos, historiadores, antropólogos, sociólogos e outros. A adesão de novos atores está exatamente no fato de a análise do discurso propiciar conhecimento do funcionamento da linguagem através de suas estratégias, das suas representações, dos seus jogos, dos seus pressupostos e subentendidos. São elementos que configuram o discurso em objeto de especulação.

A partir dessa visão de funcionamento da linguagem é que destacaremos os três elementos que reiteramos serem fundamentais na constituição do discurso a ser analisado: a *interação social*, a *argumentação* e o *processo de implicitação*.

2.2 Da Constituição do Discurso

2.2.1 - Discurso e Interação Social

A interatividade parece ser o elemento constitutivo do discurso antecedente a outros dois: a argumentatividade e a pressuposição. Esses dois outros elementos estão em função do primeiro. Ou seja, argumenta-se para informar, fazer-se entender, persuadir, convencer, e a pressuposição no processo de implicitação funciona como um recurso à argumentação.

A afirmação anterior faz-nos acreditar que a interatividade é intrínseca ao potencial societário do indivíduo, já que todo ato de linguagem contempla a interação, mínima que seja a enunciação; nenhuma ação verbal está destituída de intenção, pretensão, finalidade. De alguma forma o outro é o nosso alvo para atuarmos sobre ele ou sobre nós mesmos. Aliás, é a relação interlocutiva que nos possibilita reelaborar, refletir, desencadear um novo processo, mudar um comportamento, seja a partir de um comentário, uma crítica, uma opinião, ao levantar uma hipótese, ao fornecer uma informação nova, ou até mesmo ao levantar um questionamento. Enfim, são inúmeras as situações que confirmam que o outro é parte de cada um de nós.

A fala e a escrita apresentam características diferenciadas quanto à interatividade. A fala face a face não existe sem interação; sua natureza é interlocutiva, pois conta sempre com a presença do ouvinte mesmo que este permaneça em silêncio, ou seja, há sempre um *eu* e um *tu*. Na fala face a face há continuamente uma inversão de papéis – o ouvinte é também locutor.

No campo da escrita, não temos a relação interlocutiva direta. A palavra é propriedade somente do locutor no momento da escrita. No entanto, no horizonte do locutor, está sempre presente o destinatário ou leitores possíveis. A escrita é um registro que pode ser arquivado, guardado, até mesmo escondido; todavia possui sempre uma finalidade, um objetivo, leitores reais ou virtuais.

O fato da escrita não contar com uma troca imediata entre os interlocutores exige uma organização interna que lhe é peculiar: planejamento, elaboração, estruturas mais complexas e menos fragmentadas. Essa organização se deve também à sua natureza de transcender o tempo e de materializar-se por meio de marcas lingüísticas que recuperam os elementos do contexto ou situação.

Bakhtin (1992), ao tratar da interação verbal, rechaça o ponto de vista do subjetivismo individualista o qual apresenta a enunciação como um ato puramente individual, como expressão desta consciência em relação aos desejos, intenções, impulsos criadores, gostos, etc. Ao contestar a enunciação monológica, define a expressão na sua forma mais simples e grosseira como aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para um outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A partir daí conclui que a expressão comporta duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem. Por mais refinadas ou complexas que as formas da teoria da expressão possam assumir, elas devem levar em conta que todo ato expressivo se move entre estas duas facetas.

Ainda segundo esse teórico, qualquer aspecto considerado em relação à expressão da enunciação será determinado pela situação social imediata. Essa afirmação engendra a idéia de que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente

organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante médio do grupo social ao qual o locutor pertence.

2.2.2 - Discurso e Argumentação

A idéia de que toda palavra está em função de um dado interlocutor e que varia de acordo com sua posição social sugere que não se fala de um mesmo objeto de forma homogênea para interlocutores diferentes. O resultado que o locutor poderá ter de acordo com seus objetivos e interesses dependerá da habilidade verbal para tal. Mas essa habilidade, por conseguinte, não quer dizer palavras referentes a estilos formais ou informais, estamos nos referindo à estratégia da argumentação. O que define a estratégia é o perfil do interlocutor.

Com efeito, Koch (1993) caracteriza a argumentatividade como meio fundamental para a realização da interação social. Como ser dotado de ação e vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

A teoria da argumentação de Perelman (1996), embora enfoque o orador e o auditório na visão jurídica e filosófica, fornece conceitos fundamentais de modo a orientar a análise que nos propusemos a desenvolver.

Para esse teórico, para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. E para que se obtenha a adesão, não basta o apreço, há fatores a serem considerados com certa modéstia da parte de quem argumenta: saber ouvir, conviver, manter relações sociais e fazer parte de um mesmo meio facilita a realização das condições prévias para o contato dos espíritos. Para ele, o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, um pré-requisito para qualquer argumentação eficaz.

Essas considerações que faz Perelman acerca da habilidade de argumentar nos evoca as estratégias e as imagens no jogo do discurso de que nos fala Osakabe (1979), para quem a organização argumentativa depende das imagens mútuas que se pressupõem fazer locutor e ouvinte e, também, das imagens que se pressupõem fazer locutor e ouvinte sobre o referente.

O consentimento e a participação do espírito abordados por Perelman interagem com a conclusão de Osakabe de que o ato de argumentar está fundado em três atos distintos os quais contemplam em si uma relação do tipo implicativo: um ato de *promover* o ouvinte para um lugar de decisão na estrutura social, um ato de *envolvê-lo* de forma tal a anular a possibilidade da crítica e um ato de *engajar* o ouvinte numa mesma posição ou mesma tarefa.

Discursos oficiais, a princípio, entendidos apenas como os relativos às autoridades legalmente constituídas, muitas vezes, são aceitos pelo simples poder que lhe são conferidos institucionalmente. Em primeiro plano este ato de aceitar se configura pela imagem que os indivíduos socialmente organizados fazem do lugar institucional. Se falamos em discursos oficiais, falamos, conseqüentemente, em instituições ou organismos

através dos quais a sociedade está organizada. Logo, suas funções política e social lhes conferem poderes para criar, implementar ou desfazer leis, normas, regulamentos, promover mudanças – são atos vistos com naturalidade.

Tal naturalidade advém da própria inserção e da apreensão dos indivíduos nas diversas instituições como família, escola, entidades filantrópicas, empresas, partidos, organizações de classes, estruturas governamentais, etc. As relações hierárquicas são reguladas por um conjunto de valores instituídos pela sociedade. E, se vivemos numa sociedade de classes, as representações dela decorrentes constróem uma imagem por mecanismo ideológico que tem por função legitimar o poder constituído.

Essa imagem institucional da sociedade nos faz pressupor que o discurso oficial de mudanças, no âmbito educacional, contempla em seu interior argumentativo mecanismos de implicitação os quais poderão ser detectados ao recompormos o conjunto de situações das formulações enunciativas do nosso corpora. Daí considerarmos a implicitação como componente básico da constituição do discurso. Na verdade, é um elemento interior à argumentação.

2.2.3- Discurso e Implícitos

Nesse componente, para entendermos os processos de implicitação buscamos apoio em Ducrot; porém não há pretensão de apresentar, aqui, toda sua teoria a esse respeito. Abordaremos, preferencialmente, as noções que orientam nossa análise.

Em "Princípios de Semântica Lingüística" (1972), Ducrot distingue duas origens às quais atribui a necessidade do implícito. A primeira se refere ao fato de que há, em toda coletividade, mesmo nas aparentemente mais liberais ou livres, um conjunto não-

negligenciável de tabus lingüísticos; o que não significa apenas a existência de palavras – no sentido lexicográfico do termo – que não devem ser pronunciadas, ou que, em certas circunstâncias bem definidas, não podem ser pronunciadas. Nesse caso, o que interessa, segundo Ducrot é a existência de temas inteiros proibidos e protegidos por uma espécie de lei do silêncio (há formas de atividades, sentimentos, acontecimentos, de que não se fala). Além disso, há para cada locutor, em cada situação particular, diferentes tipos de informação que ele não tem o direito de dar; não porque elas sejam em si mesmas objeto de alguma proibição, mas porque o ato de dá-las constituiria uma atitude considerada repreensível. Num tal momento, dizer tal coisa seria vangloriar-se, lamentar-se, humilhar-se, humilhar o interlocutor, feri-lo, provocá-lo, etc. Para se falar de certas coisas, muitas vezes, torna-se necessário ter à disposição modos implícitos de expressão que permitam deixar entender sem acarretar a responsabilidade de ter dito.

A segunda origem prende-se ao fato de que toda afirmação explicitada torna-se um tema de discussões possíveis. Tudo que é dito pode ser contradito, de tal forma, que não se poderia anunciar uma opinião ou um desejo sem expô-los ao mesmo tempo às eventuais objeções dos interlocutores. Daí a intenção de querer encontrar um modo de expressão de maneira que o enunciado exposto não se transforme num objeto contestável. Assim, se a repetição pode ser uma forma implícita de falar, quer dizer que certa utilização da linguagem não pode ser compreendida apenas como codificação onde o pensamento, escondido em si mesmo, manifesta-se através de símbolos que o torna acessível. Na verdade, o implícito diz respeito somente à habilidade com a qual se utiliza a língua.

A partir daí, Ducrot propõe distribuir em duas categorias principais o que poderia ser chamado de procedimentos de implicitação, distinguindo aqueles que se fundamentam no conteúdo do enunciado e aqueles que jogam com a enunciação.

O primeiro procedimento se apóia na organização interna do enunciado. De acordo com Ducrot, para deixar entender os fatos que não queremos assinalar de modo explícito apresentam-se em seu lugar outros fatos que podem aparecer como a causa ou a conseqüência necessária dos primeiros. Exemplifica: "Dizemos que o tempo está bom para fazer entender que vamos sair"; "falamos do que vimos fora para fazer saber que saímos", ou seja, a proposição implícita é assinalada por uma lacuna no encadeamento das proposições explícitas; significa que a própria lacuna é indiscutível, mas tal existência permanece sempre oficiosa – e objeto possível de desmentido – na medida em que só o destinatário, e não o locutor, é chamado para preencher essa lacuna.

O segundo procedimento funda-se na enunciação. Nessa tipologia do implícito, poder-se-á, na visão de Ducrot, chegar-se aos *subentendidos do discurso.* Nesse caso, o implícito não deve ser procurado no nível do enunciado como prolongamento do nível explícito, mas num nível mais profundo como uma condição de existência do ato de enunciação.

O problema geral do implícito, diz Ducrot, é saber como se pode dizer alguma coisa sem contudo aceitar a responsabilidade de tê-la dito, aproveitando-se da eficácia da fala e da inocência do silêncio. Para isso ele aponta como simples estratégia a possibilidade do locutor reduzir sua responsabilidade à significação literal que pode apresentar-se como independente deixando a significação implícita sob a responsabilidade do ouvinte que a constitui por meio de uma espécie de raciocínio, a partir da interpretação literal da qual ele

tiraria, por sua conta e risco, as conseqüências possíveis. Nesse ponto de vista o implícito é sempre operado pelo destinatário – ou lhe é atribuído –, portanto, deve ser encontrado ou reconstituído. Aliás para a noção de pressuposição, o mais importante é a introdução do implícito no interior do literal.

Depois, ao abordar a pressuposição na descrição semântica, Ducrot distingue dois componentes: o componente lingüístico e o componente retórico.

Dos procedimentos de implicitação, o componente lingüístico inclui os que se fundamentam no conteúdo do enunciado, pois esse componente toma como ponto de partida os enunciados aos quais são atribuídos significações, partindo do princípio de que somos obrigados a admitir que uma mesma forma material manifesta vários enunciados distintos apresentando uma ambigüidade. E se num enunciado há mais de uma significação, isso não se decide no nível do "bom senso" ou seja, a unicidade ou a pluralidade das significações não são dadas, mas estabelecidas na e através de constituição da descrição semântica.

O componente retórico inclui o procedimento que joga com a enunciação. Nesse componente, propõe-se chamar subentendido ao efeito produzido. Uma primeira característica do subentendido é sua dependência em relação ao contexto, sua instabilidade. Dizendo ao gerente de um hotel "Esta manhã o café estava quente", dá-se a entender que estava frio nos dias anteriores. Não se pode formular uma regra, pois o enunciado precedente pode muito bem ser empregado pelo próprio gerente prestes a anunciar que no dia seguinte, em conseqüência de uma falha de abastecimento de gás não poderá, excepcionalmente, servir café quente. Ou pode-se imaginar que um hóspede depois de ter passado um dia no hotel, tenha feito suas críticas: "Esta manhã o café estava frio; na hora

do almoço a carne estava dura...". Daí a razão do componente lingüístico depender do contexto.

Outra característica do subentendido é a existência de um sentido literal para qualquer enunciado do qual os seus sentidos eventuais ficam excluídos. Estes aparecem como acréscimo. O enunciado "A situação já não está excelente" faz pensar que ela está decididamente ruim. Mas um locutor que tivesse pronunciado essa frase e se visse acusado de derrotismo, poderia sempre entrincheirar-se atrás do sentido literal de suas palavras alegando distorção no que foi dito, deixando ao ouvinte a responsabilidade da interpretação.

Nesse sentido, para se descobrir o subentendido sendo ele exterior ao sentido literal, o caminho é sempre o discursivo, por uma espécie de raciocínio. Porém tal raciocínio não pode ter como ponto de partida apenas o enunciado. Há de se considerar o acontecimento constituído pela enunciação na escolha do enunciado pelo locutor, em determinado momento e circunstância.

Em 1987, Ducrot faz uma revisão das concepções anteriores estabelecendo a oposição pressuposto-subentendido e mostrando a distinção dos dois níveis semânticos – o da significação (frase) e o do sentido (enunciado). Nesse caso, pressuposto e subentendido se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento de interpretação. Distingue também o *posto* desses dois modos de implicitação.

Nas palavras de Ducrot, apesar da existência de analogias entre pressuposto e subentendido, destaca-se a diferença do pressuposto pertencer plenamente ao sentido literal. O fato desse fenômeno estar em estreita relação com as construções sintáticas fornece a primeira razão para tratá-lo no componente lingüístico. O mesmo argumento não pode ser

empregado para o subentendido, pois a relação com a sintaxe é bem mais difícil de aparecer.

O pressuposto é apresentado como uma evidência, como um quadro incontestável, como se o locutor e o interlocutor não pudessem deixar de aceitá-lo. Então, se o posto é o que o locutor afirma, se o subentendido é o que se deixa o ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação. Em relação ao sistema dos pronomes poder-se-ia dizer que o pressuposto é apresentado como pertencendo ao *nós*, enquanto o posto é reivindicado pelo *eu*, e o subentendido é repassado ao *tu*.

De acordo com Ducrot, há uma profunda oposição entre esses três elementos do implícito ao serem vivenciados na experiência da comunicação. O subentendido reivindica a possibilidade de estar ausente do próprio enunciado e de somente aparecer quando um ouvinte, num momento posterior, refletir sobre o referido enunciado. Ao contrário, o pressuposto e, com maior razão ainda, o posto, apresentam-se como contribuições próprias do enunciado – a responsabilidade, nesse caso, fica por conta de quem o escolheu.

CAPÍTULO II

DESVENDANDO O DISCURSO INSTITUCIONAL

"Se o discurso existe, o que pode ser,
então, em sua legitimidade, senão uma
discreta leitura?"

(Michel Foucault)

1 UM OLHAR PELA HISTÓRIA

Que são os testemunhos da História senão a linguagem - monumentos, vestígios, tradições, documentos ou a materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes, etc.)? A História é sobretudo registro e, enquanto registro, ao se inscrever na linguagem torna-se objeto de análise, de estudo, de pesquisa. Assim, as buscas e as viagens através da história só podem se dar pelo olhar leitor.

Se entendermos a História não de maneira simplória como relação de causa/conseqüência, cronologia, feitos e heróis como a escola nos ensina, mas como relação de processo, transfiguração de estados, compreendendo que um conhecimento, um acontecimento, uma concepção ou um conceito se fundam a partir de construções anteriores, é provável que compreenderemos melhor porque o fracasso escolar se fixa na identidade do ensino brasileiro.

Se perguntarmos qual é o ponto de partida da construção dessa identidade, em que lugar mais concreto poderemos buscar resposta a não ser no referencial histórico?

A História por ter característica interdisciplinar uma vez que comporta tantos campos como Economia, Geografia, Sociologia, Filosofia, Antropologia e mesmo a Filologia agrupando e relacionando conhecimentos que constituem a vida política, econômica, cultural, intelectual e moral de um povo, de uma época, de uma humanidade, é que podemos considerá-la de natureza conceitual e conceptiva.

não foi a ciência, mas a "ciência da salvação". Essa concepção estava acima de toda e qualquer pedagogia escolar e ensino superior. A escola foi negligenciada pela Coroa. Estado e Igreja concebiam os livros e a escola como fontes de inquietação e questionamentos e sobretudo ameaça de ruptura dos laços coloniais.

Dois anos após a expulsão dos jesuítas, Marquês de pombal, então, primeiro ministro em Lisboa, cria as "aulas régias" - sistema público de ensino que provia as crianças de aulas mediante professores nomeados pela Coroa e pagos pelas câmaras municipais com os recursos de um tributo para esta finalidade, o "subsídio literário". O valor do pagamento era diferente entre as províncias.

Objetivando beneficiar a Metrópole com a produção de matérias-primas na colônia, foram tomadas uma série de medidas culturais e educacionais, principalmente, de apoio à constituição de academias científicas e literárias e de criação de instituições educacionais para estudos práticos e científicos.

Para implementação dessas medidas, os brasileiros são incentivados a fazer o curso em Coimbra, o que não proporcionou avanços científicos significativos a não ser fortalecer os laços com a metrópole.

A reforma educacional enfrentou grandes obstáculos. O ensino primário e secundário passou por um processo pedagógico fragmentado, sendo ministrado através de aulas avulsas. Faltavam professores, manuais e livros. Os orçamentos foram insuficientes para o custeio da educação pública, levando a Coroa, em determinadas épocas, a responsabilizar os pais pelo pagamento dos mestres. Então, a educação que era pública, esteve, de certa forma privatizada.

No campo educacional, a análise histórica nos permite compreender relações que contemplam os sujeitos envolvidos nas atividades educacionais e os lugares que ocupam ao longo das transformações sociais. Se as relações não são compreendidas, acabam por perpetuar problemas que historicamente ainda não foram superados. A compreensão nos leva a refletir as controvérsias e abre "janela" para vermos em que sentido apontam as perspectivas.

No caso da educação brasileira onde o fracasso escolar - em particular nas escolas públicas - é expressão chave, ainda nos dias de hoje, é possível, através de estudos históricos, saber como se processam as mudanças curriculares, os avanços das construções teóricas e como estas mudanças se articulam com a situação política e econômica vigente no momento das mudanças propostas e, conseqüentemente, constatar as influências que sofrem as relações ensino e aprendizagem no cotidiano a partir de reformas institucionais (leis, decretos, etc.).

É importante ressaltar que essa maneira de entender a História nos faz cônscios de que o referencial histórico não é propriedade de nenhuma classe, de nenhuma posição política, de nenhuma cultura específica, e por isso mesmo, pode dele se apropriar, quem queira, de acordo com suas intenções, objetivos e perspectivas.

É nesse sentido que torna-se pertinente buscar entender, através da Análise do Discurso, como se dá a valorização e a apropriação dos vários discursos e como se articulam com as relações sociais.

Um olhar pela história brasileira nos permite perceber que a educação, ainda nos dias de hoje, vive o eco do ideário colonial.

Perspectiva Colonizadora da Educação

Pero de Magalhães Gandavo, um dos primeiros cronistas da colonização portuguesa na América, escreveu que os índios do litoral brasileiro não tinham no seu alfabeto as letras "F, L, R" e viviam "desordenadamente". Esta suposição de ausência lingüística e de "ordem" revela o ideal da colonização trazido pelas autoridades civis e eclesiásticas portuguesas: superar a "desordem" fazendo obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei. Um Rei com interesses temporais (e, portanto, materiais); uma Fé, a da Igreja da Contra-Reforma; e uma Lei, misto de normas jurídicas fixadas pelo Estado e pela Igreja e de modelo de civilização. Para a continuidade do processo de colonização era importante a inserção dessas letras, o que viria a transformar o povo indígena em outros sujeitos históricos.

Na verdade, a educação começou, no Brasil colonial, com a imposição de uma nova língua, a portuguesa. Mais precisamente, a formalização do ensino da língua deu-se na segunda metade do século XVIII, com Marquês de Pombal, quando então foi imposto o uso do português sob a primazia do ensino da gramática portuguesa. Até a sua total difusão, a língua portuguesa percorreu uma trajetória conturbada: primeiro pelo processo de indianização dos colonizadores portugueses - tentativa de aprender a língua indígena - e segundo pela invasão dos europeus como os espanhóis, holandeses e franceses.

Foi no período de Pombal que tiveram início as reformas educacionais.

A Companhia de Jesus, até 1759, era o principal agente da educação e suas várias escolas privilegiavam a formação de clérigos e leigos. Os jesuítas optaram pela imensa "Universidade das almas" em detrimento de um ensino voltado para a ciência. Padre Antônio Vieira, por exemplo, advertiu que a missão de Jesus Cristo, quando veio ao mundo,

D. Lourenço de Almeida, recebeu ordem de D.João V, em 1721, para que se pagassem mestres para ensinar a ler, a escrever, a contar e ainda, o latim à multidão de ilegítimos da Capitania. Mas o governador não tomou nenhuma providência para que essa ordem fosse cumprida, pois os supostos alunos eram "filhos de negras". Os homens de cor parda, muitas vezes, não tiveram acesso à educação; o negro e os índios escravizados, então, foram totalmente excluídos.

Dois fatores dificultavam a ida da maioria da população à escola: a sobrevivência e a ganância dos colonizadores. A luta pela sobrevivência imperava, por isso, a maioria da população não podia alimentar o sonho em relação à educação. Era o momento das descobertas. O Estado criava obstáculos. Os indivíduos se viam obrigados a entrar mata adentro à procura de metais, animais, etc., deparando com uma fauna perigosa. Não podiam pensar na escola, pois deviam estar sempre à disposição das autoridades para execução de várias tarefas. Assim, a instrução escolar estava longe das possibilidades das populações.

A valorização da escola na Colônia diferenciou-se de acordo com os grupos, os tempos e os espaços. O ensino elitista estava calcado na perspectiva reprodutivista, voltada para a perpetuação de uma ordem patriarcal, estamental e colonial no sentido de inculcar a obediência a F, L e R no intuito de restringir a ordem social, segregada.

As diferenças de aprendizagem retratavam as diferenças sociais: "os filhos de pessoas de *menor qualidade* poderiam ser dados a outrem para trabalhar e aprender em troca de sustento e criação, sendo os filhos de lavradores entregues a lavradores, e os filhos de oficiais mecânicos, a outros oficiais. Às pessoas de *maior qualidade*, porém, como um neto de nobre da terra, não se podia obrigar a aprender um ofício mecânico", por exemplo.

A escola cresceu no século XVIII, sobretudo em Minas Gerais, por causa do surgimento da população urbana. Muitos pais proprietários desejando garantia de um futuro melhor para os filhos e movidos pelo temor do preconceito dos filhos herdarem os costumes dos negros, mulatos, e gentios, quando não tinham posse suficiente para mandá-los à Universidade de Coimbra, matriculavam-nos no Seminário de Mariana.

Um dos sinais de que a instrução escolar se tornava privilégio de poucos são as assinaturas deixadas nos inventários coloniais. Examinados 163 inventários em Mariana até 1822, num universo de 2582, identificaram 103 inventariantes (63,2%) que conseguiram assinar o próprio nome. Considerando-se que os inventariantes, em sua maioria, pertenciam às camadas proprietárias, concluiu-se que dentre estas distinguiam-se aqueles que tinham a capacidade de assinar. Embora as mulheres correspondessem a quase metade dos inventariantes (eram 75, enquanto os homens totalizavam 85, tendo a justiça se responsabilizado por dois inventários), não chegavam a um terço dos aptos a assinar (apenas 33 mulheres o fizeram). Os brancos, totalizando 149, preponderavam entre os inventariantes, enquanto os indivíduos de cor, negros e mulatos, sendo apenas cinco, eram uma minoria; e 97 brancos, dois negros e um mulato foram capazes de assinar o próprio nome. Os autógrafos entre os inventariantes de Mariana não são muito distantes, na época Colonial, dos verificados entre os homens e mulheres do reino.

Foram poucos os negros e mulatos que conseguiram ter acesso à instrução escolar, a maioria permaneceu analfabeta. No entanto, a escola privada já funcionava para uma grande parte da população ocupando o espaço da escola pública e semipública, inexistente ou escassa.

Nas Minas Gerais, no século XVIII, foram inúmeras as pessoas que galgaram níveis superiores de instrução após aprenderem as primeiras letras nas "escolas familiares" dentre elas famosos poetas e inconfidentes.

Até por volta do século XVII os livros eram uma raridade e eram caracteristicamente religiosos: catecismos, resumos de história santa, exercícios espirituais e manuais para melhor aproveitar os sacramentos e a liturgia, livros de novenas e orações. Só para se ter uma idéia dessa raridade, por volta de 1574, o mais afortunado indivíduo em matéria de livros, possuía uma livraria com 27 volumes, atualizados, não se compondo somente de obras religiosas.

Esse panorama começa a mudar, também, a partir do século XVIII, sobretudo com os livreiros que tiveram acesso à educação mais aprimorada e abriram espaços para as ciências e os saberes profanos, deixando-se contaminar pela ilustração.

Em Minas Gerais, o livro difundiu-se mais rapidamente nos séculos anteriores que em outras Capitanias, pela significação do setor de serviços que se constituía em decorrência da urbanização. "Manifestações literárias como as ocorridas na primeira metade do século XVIII, nas festas do Triunfo Eucarístico e do Áureo Trono Episcopal, são indícios de bons oradores sacros, prosadores e poetas em Vila Rica - o que significa acesso aos livros". Também os autos da devassa da Inconfidência Mineira comprovam significativa presença de livros em Diamantina, Mariana, Vila Rica e São João del Rei - principais centros urbanos de Minas no século XVIII.

Porém, as bibliotecas do período colonial eram particulares; pertenciam a proprietários, funcionários públicos e letrados e sua característica era determinada não pela

riqueza, mas pela natureza intelectual e grau de escolaridade dos seus donos. Em geral, as maiores bibliotecas pertenciam aos padres, advogados, e cirurgiões.

Em 1776, Marquês de Pombal escreve uma carta ao embaixador da França a respeito de medidas tomadas pelo governo Português em relação ao Brasil, na qual consta:

> *"Para que se prestem à utilidade desejada, as colônias não podem ter o necessário para subsistir por si, sem dependência da Metrópole".*

Demonstrava, desse modo, a persistência na continuidade do sistema colonial.

Profundas alterações entre a Metrópole e a Colônia, só ocorreram no início do século XIX, com a vinda da família real para o Brasil.

Nesse século, a estratificação social, principalmente em Minas, se torna mais complexa do que no período colonial, fruto já de uma camada urbana proveniente da mineração. As atividades produtoras, nesse período, eram o artesanato, o pequeno comércio, e a burocracia. Essa camada urbana passou a ter um envolvimento social ativo não tanto pelas atividades que exerciam, mas pelo comprometimento político. O século XIX foi também marcado pela Regência, considerado um dos períodos políticos mais conturbados da nossa história.

O tempo em que D. João VI permaneceu – 12 anos – primou-se pela criação de cursos superiores, pois o objetivo era atender a elite (nobreza e aristocracia) que acompanhava a corte.

Dessa forma, a situação do ensino primário não sofreu grandes alterações com a Independência política; foram os letrados que ocuparam os cargos administrativos e

políticos no período de Independência, fato que determinou o rumo da educação de acordo com a necessidade da Monarquia para o preenchimento desses cargos.

> *"(...)a escola representada sobretudo pelas novas Faculdades de Direito criada na década de 1820 – uma em São Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 - passou a desempenhar o papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções. Apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, as Faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação pelo ensino superior, mormente o jurídico".* (Romanelli. 1980, p. 39)

A economia da mineração, foi fator preponderante na ascensão da classe intermediária, que ia adquirindo a mentalidade da burguesia em desenvolvimento na Europa. Essa classe cumpriu papel fundamental nas transformações da política brasileira na Monarquia e nas mudanças no final do século. Para afirmar-se como classe, se dispôs da educação escolarizada como instrumento, que havia anteriormente percebido a escola como ascensão social.

> *"O título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de afirmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava".* (Romanelli. 1980, pg. 37)

As relações que a classe intermediária estabeleceu com a dominante da época, estava calcada nas relações de dependência, pois o trabalho físico era inferiorizado, portanto, desenvolvido pelos servis e escravos. As diferenças estavam caracterizadas pelo ócio: havia uma classe que trabalhava e uma outra que pensava. É às camadas superiores que os intermediários dever-se-iam se ligar na expectativa de ocupar funções consideradas dignas – as administrativas e as intelectuais. Assim, o ensino que a classe intermediária do Brasil procurava era o proporcionado e padronizado para a classe dominante.

Importa-nos, ainda, verificar, as modificações que o ensino primário sofreu, a partir da Independência.

O Ato Adicional de 1834, logrou às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública o ensino primário e médio, o ensino superior não era da sua competência. Mas com a falta de condição para uma estrutura escolar organizada, e como o curso secundário visasse à preparação para o curso superior, a escola secundária esbarrou no ensino privado e o ensino primário mais uma vez se viu sem prestígio, totalmente negligenciado, ficando à mercê de mestres-escolas que eram obrigados a ensinar, já que nenhuma ocupação rendosa podia-lhes ser designada. Em 1888, havia 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes.

Em 1891, foi instituído o sistema federativo de governo, através da Constituição da República. Passou nesse período, a ser da competência dos Estados prover e legislar sobre a educação primária e profissional o que refletia o modo de organização brasileira. Já que a escola primária e profissionalizante destinavam-se às camadas populares, as escolas secundárias, acadêmicas e superiores destinavam-se à classe dominante.

Várias outras reformas que vieram a partir da 1ª República como a de Benjamim Constant, a do Governo do Marechal Hermes da Fonseca, em 1911 e a do governo Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernardes, em 1925, foram propostas sem sucesso. Estavam longe de serem consideradas como uma política nacional de educação.

Em 1926, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, neto de José Bonifácio, tradicional família de políticos mineiros, assumiu o governo do Estado de Minas Gerais tendo como metas principais a reforma administrativa do Estado, a instituição do voto secreto, a criação da Universidade de Minas Gerais, o restabelecimento das relações com a Igreja e a modernização do Ensino Primário e Normal. Essa tentativa de modernização do Ensino Primário e Normal foi significativa na história da educação mineira - "A Reforma Chico Campos".

Nessa época, em Minas Gerais, merecem destaque, na formação do magistério de ensino básico: o Instituto de Educação de Minas Gerais e a Fundação Helena Antipoff.

Em 1927, o governador de Minas gerais, presidente Antônio Carlos, realizou o I Congresso de Instrução Primária, organizado pela Secretaria do Interior, que tinha como secretário Francisco Campos. Dentre os vários questionamentos levados a esse I Congresso, destacam-se aqueles sobre os objetivos da escola primária, a eficiência do ensino Normal na preparação de professores, e a necessidade do ensino e a organização escolar variar ou não de acordo com o meio e a categoria das aulas etc.

Na ocasião do Congresso, o Secretário do Interior Francisco Campos, ressaltou o seguinte sobre a formação do professor:

> *"(...) O ensino normal não está preparado para cumprir esta alta missão. Destituído de cunho técnico e profissional, é mais um ensino literário e livresco, sem conexão com a realidade".(Jornal da Educação* - Suplemento Pedagógico da Secretaria da Educação de Belo Horizonte, Julho de 1983)

Esse congresso foi o ponto de partida da "Reforma Chico Campos" a qual trouxe para o Brasil a educadora Helena Antipoff, criou o curso de aperfeiçoamento no atual Instituto de Educação de Minas Gerais (ver histórico no anexo) com o objetivo de atualizar as professoras primárias nos novos métodos e processos educativos que vinham se desenvolvendo na Europa e nos Estados Unidos e capacitá-las a empreender a reforma idealizada por Francisco Campos. A ênfase da reforma foi o aperfeiçoamento e a formação da professora primária.

O período entre 1898 e 1929, foi marcante na história da política mineira, pois foi o período do auge das oligarquias rurais mineiras e o predomínio absoluto do Partido Republicano Mineiro. A partir daí intensificam-se as divergências das oligarquias dominantes, juntamente, com a superprodução do café, agravada pela crise do capitalismo internacional.

O programa de modernização, através do "Diário de Minas", órgão oficial do P.R.M (Partido Republicano Mineiro), já se manifestava quanto à reversão das oligarquias regionais. Inclusive, propicia aos Modernistas mineiros a publicação de seus trabalhos, imprimindo nas suas oficinas, números de "A Revista".

Compõem o Partido Republicano Mineiro figuras de destaques como Abgard Renaut (deputado pelo partido) e Mário Casassanta, Inspetor Geral de Instrução, principal

responsável pela implantação da reforma do Ensino Primário e Normal do governo Antônio Carlos.

De acordo com esse Governador a proposta de renovação educacional tinha como objetivo "moldar a escola primária - a sua organização e os seus processos de ensino - em formas aconselhadas pelas recentes experiências dos povos mais cultos da terra". Procurou orientação nas últimas reformas operadas na instrução primária da Alemanha, da Áustria, dos Estados Unidos e da Bélgica. Tendo chegado à convicção da urgência de mudanças no rumo da educação, realizou-se, então, em 1927, o grande Congresso de Instrução Primária no Estado.

O governador Antônio Carlos manda para os Estado Unidos uma equipe de professoras mineiras para estudar no Teacher's College, da Universidade de Columbia objetivando o conhecimento dos novos métodos de ensino ao mesmo tempo em que era criada a Escola de Aperfeiçoamento dada a carência de pessoal especializado para levar adiante e pôr em prática a nova reforma. A Escola de Aperfeiçoamento deveria criar elementos orientadores das novas linhas programáticas da educação.

Simultaneamente, o Secretário do Interior Francisco Campos, trouxe para Minas pedagogos e especialistas da Europa a fim de cumprir os objetivos propostos. Em 27 de fevereiro de 1927, chegaram ao Brasil: Theodore Simon , médico-professor da Universidade de Paris e Diretor da Colônia de Alienados e Anormais de Perri-Vandeuse, auxiliar direto de Binet na organização das primeiras escalas de medida da inteligência humana; Léon Walter, do Instituto Jean-Jacques Rousseau; Mme.Artus Perrelet, do mesmo Instituto de Genebra, e Jeanne Louise Milde, escultora belga, professora da Academia de Artes de Bruxelas. Logo depois chegaria Helena Antipoff, também do Instituto Jean-

Jacques Rosseau, substituindo Léon Walter cuja permanência fora prevista por apenas seis meses.

> *"A Escola de Aperfeiçoamento logo assumiu o papel de mentora pedagógica da educação do Estado, implementando pesquisas e propondo novos métodos de ensino. Jeanne Milde preparava, na escola, professoras para ministrar a disciplina chamada de "Trabalhos Manuais", que até então constava quase que apenas de lições de bordado e outras poucas mais "prendas domésticas", destinadas às mocinhas casadouras. Mlle. Milde muda o conceito de trabalhos manuais, começando a lecionar modelagem, pintura, etc. Para criar melhores condições de um ensino prático e fundado na realidade local, propõe-se e incentiva pesquisas constantes, trabalhando materiais diversos e incrementando meios para a criação de novas formas que aliassem a criatividade individual às concepções de uma autêntica educação artística. Para tanto, chegou até mesmo a fabricar em casa seus próprios móveis, experimentando e testando-os, para depois passar às suas alunas as várias possibilidades de fatura de mobiliário útil e funcional, com poucos recursos adaptados às necessidades das crianças em fase pré-escolar. Existia na época, uma grande carência de mobiliário adequado a esse tipo especial de educação, principalmente, no interior . Mlle. Milde preocupava-se, com razão, muito particularmente com suas alunas que iriam retornar ao interior, pois compreendia as dificuldades que teriam de enfrentar para a execução de um bom trabalho educativo, consonante com os novos ideais,*

na vivência distante do centro administrativo da Reforma. (*Jeanne Louise Milde: Força e Forma*. Publicação do Museu Mineiro, março/junho 1984)

Todavia, Belo Horizonte não foi adepta das novas idéias e acontecimentos na educação. Os jornais da capital denegriam as mudanças e pediam apoio baseados no "bom senso" da tradicional família mineira, dizendo que as filhas-moças estavam sendo "enganadas" ou "desviadas" de um comportamento estável e seguro. A Igreja também se sentiu insegura ou ameaçada em suas instituições de ensino, rigidamente, moral e religiosa. A atraente liberdade oferecida pelos europeus recém-chegados, a partir da participação dos alunos na sala de aula fora sendo cada vez mais rejeitada.

O jornal de 27 de abril de 1929, "Correio Mineiro", publicou o seguinte artigo anônimo:

*"**Pedagogia da Lampeão Belga**: Os conspícuos professores que a Belgica nos remetteu para civilizar o professorado mineiro, e que aqui se encontram, assustando os "garçons" do Grande Hotel com o agressivo manejo de faca na mão direita, podem conhecer, como ninguém, os Mysterios da pedagogia decrolyana, mas, com certeza, não poderiam concorrer com as creanças de grupo escolar de Minas num exame de geographia. Vê-se, com effeito, que os emeritos pedagogistas confundem lamentavelmente o Brazil com a Zuzulandia e situam Minas um pouco abaixo do Congo Belga. (...) O Sr. Francisco Campos precisa investigar sobre a situação da Escola de Aperfeiçoamento, porque as professoras que aqui vieram ardendo no desejo de cultivar-se e apurar as suas qualidades magisteriaes, estão desilludidas e não escondem a sua amargura*

pelo que se passa naquelle estabelecimento, em relação aos massudos pedagogistas que nos espantam com a sua sabedoria, as suas barbas de annuncio de pilulas e as suas roupas de apanhadores de pontas de cigarro'."

Depois, foi lançado "República Decroly" de Moacir Andrade o qual censura e ironiza os métodos da escola viva pregados por Decroly e que estavam sendo aqui adotados. Criticava os gastos econômicos do Estado dizendo que no momento de crise econômica o governo se deu ao luxo de trazer da Europa um "grupo de bárbaros" educadores. Veio, então, reforçar a concepção expressa pelo "Correio Mineiro".

Se de um lado a Escola de Aperfeiçoamento contava com as inovações de Milde, de outro passou a contar com as da psicóloga e educadora Helena Antipoff.

Helena Antipoff chegou ao Brasil em 1929, convidada para lecionar Psicologia Educacional na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Professores, por dois anos, substituindo Léon Walter mas acabou se estabelecendo em Belo Horizonte.

Nascida em Grodno, na Rússia em 1892, formou-se como psicóloga e educadora em Paris e Genebra; na França, trabalhou com Théodore Simon, criador de uma das primeiras escalas de medida de inteligência utilizadas na Suiça com Claparède, difusor da abordagem interacionista ao estudo do desenvolvimento cognitivo.

Antipoff, tendo que retornar à Rússia em 1916, por motivos familiares , vivenciou a explosão da revolução de 1917, trabalhando de maneira ativa com a reeducação de crianças desamparadas pelos pais, durante a guerra de 1914/1918 e da revolução de 1917. Nesta época, foram criados abrigos para recolhê-las e reeducá-las. No abrigo de Leningrado, antes, São Petersburgo, Antipoff era responsável por examinar psicologicamente as

crianças e planejar atividades de reeducação. Esse trabalho foi o determinador de sua profissão como psicóloga e educadora.

Ao aplicar nas crianças de rua os testes psicológicos utilizados na França e na Suiça, observou que os resultados eram sempre inferiores aos das crianças de vida normal, levando-a a inferir que essas crianças portavam sérias limitações intelectuais. Contraditoriamente, ao observar essas mesmas crianças na luta pela vida, no dia-a-dia, demonstravam que eram espertas e ágeis na elaboração de complicadas estratégias em situações adversas de sobrevivência.

Os testes psicológicos levaram Antipoff a desenvolver a hipótese de que os testes de inteligência que vinham sendo elaborados serviam para avaliar a natureza mental do indivíduo polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolve-se em função da experiência que adquire com o tempo, denominada por ela de "inteligência civilizada".

Para Antipoff a inteligência é um produto mais complexo, que se forma em função de diversos agentes, entre os quais distingue-se ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto de caráter e do meio social, com suas condições de vida e sua cultura, no qual a criança se desenvolve e, finalmente, a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa quanto na escola.

Antipoff voltou para Genebra em 1924 e foi trabalhar como assistente de Claparède, no Institut Jean-Jacques Rousseau, onde divulgou a perspectiva interacionista e a convivência com crianças russas. Trouxe para o Brasil esta concepção democrática e interacionista; na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, criou o

Laboratório de Psicologia e pesquisou, nessa época, juntamente com suas alunas o desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte.

Os resultados obtidos apontavam uma correlação entre pobreza e baixos resultados nos testes. Várias pesquisas foram feitas pela equipe da Escola de Aperfeiçoamento e todas confirmaram a influência do meio sociocultural no desenvolvimento da inteligência.

Para a perspectiva interacionista, cabia à escola o papel de criar instrumentos pedagógicos capazes de desenvolver as habilidades intelectuais. Para Antipoff, todas as crianças poderiam ser educadas, mesmos as que demonstravam limitações. Mas, a mentalidade dos dirigentes educacionais permaneciam com o eco colonial - a educação primária permanecia como privilégio.

Durante muito tempo, Helena Antipoff lutou para que as crianças com dificuldade de aprendizagem e que demonstraram nível baixo nos testes, tivessem tratamento diferenciado, mas a estrutura do ensino já se caracterizava pela competição. Foi na perspectiva de demonstrar a possibilidade de se criar escola democrática e popular que, em 1940, desacreditada do ensino público, criou a Fazenda do Rosário.

Mas antes da Fazenda do Rosário, foi fundado o Instituto Pestalozzi por educadores, filantropos e intelectuais; tinha como objetivo a educação de crianças excepcionais. Esse instituto considerava como excepcional a criança portadora de qualquer deficiência seja da ordem fisica, mental, emocional que não conseguia acompanhar o programa regular da escola. A fazenda do Rosário pode-se considerar uma ampliação da Sociedade Pestalozzi, pois foi fundadora da Fazenda do Rosário. As primeiras crianças a estudarem na Fazenda do Rosário eram provenientes do Abrigo de Menores de Belo Horizonte.

Em termos de pensamento pedagógico, a Fazenda do Rosário fazia uma conciliação entre o socialismo científico com o catolicismo social; as primeiras professoras da fazenda participavam de movimentos do catolicismo social.

Esse recorte na história da educação mineira nos alerta para dois aspectos que permaneceram residuais ao longo do tempo e interferiram no avanço dos projetos educacionais e naturalmente no processo atual de qualificação: a preponderância do conservadorismo da religião católica conjugado com o papel feminino na educação primária, contemplados no último capítulo.

2 O DISCURSO EM ANÁLISE - RELAÇÃO POLIFÔNICA

O discurso "oficial" que está em análise é o discurso que reúne documentos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais no momento em que decreta a mudança no ensino fundamental (CBA), nas séries iniciais; o enfoque desta análise é a capacitação da professora primária no processo da mudança, informação que fornecemos na introdução deste trabalho quando falamos da opção *"Do Discurso Oficial como Objeto de Análise"*. Esse discurso é o discurso da autoridade, autorizado e legitimado "naturalmente", pelo lugar que ocupa nas relações de poder constituído.

Dissemos anteriormente que esse discurso não é um discurso que fala por si, isto é, no âmbito educacional não é a voz da unicidade, e sim, parte de um macro discurso, que de modo explícito, ou implícito provém de um sistema político e social subordinado às demandas do capital. Daí, a razão de buscarmos entender a comunidade discursiva à qual ele pertence e como se dá a formação desse discurso.

Comecemos então indagando: se esse discurso não é um discurso unívoco, quais são as vozes possíveis implícitas e explícitas nele contidas? Por quem foi construído esse discurso? Por quê? Quem ou o que o legitima?

2.1 - Preliminares

Para estabelecermos a relação polifônica do discurso oficial em análise, caracterizando-o como parte de um macro discurso, antes, é preciso que façamos algumas considerações.

A primeira e mais relevante é situar a educação no campo social da disputa hegemônica, como fez Frigotto (1995, p. 26):

> *"A educação apreendida no plano das determinações e relações sociais, constituída e constituintes dessas relações, apresenta-se, historicamente, como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação de diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital".*

Se situamos a educação no campo da disputa hegemônica, consequentemente, pressupomo-la subordinada a uma concepção de Estado. E como se configura essa concepção?

Com Lagazzi (1988) essa concepção está diretamente vinculada à fundamentação do poder jurídico, decorrente da idéia de lucro, o que quer dizer, o Estado que se funda na divergência de interesses entre "proprietários" e "não-proprietários". Para essa autora, a divergência resulta em direitos e deveres conflitantes e não há como modificar as relações internas ao aparelho do Estado, mantendo intacta essa concepção, como se o Estado se

colocasse independentemente das relações que o constituem. Mas ampliemos essa concepção com Althusser.

Althusser (1985) elabora sua concepção de Estado a partir do marxismo clássico que o concebe como um aparelho repressivo definindo-o como uma "máquina" que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia, ou seja, à exploração capitalista.

Nessa concepção, *aparelho de Estado* compreende não somente o termo no seu sentido estrito cuja existência e necessidade são reconhecidas pelas exigências da prática jurídica, da política, dos tribunais e das prisões; mas também o exército que intervém diretamente como força repressiva de apoio, em última instância, quando a polícia e seus órgãos auxiliares são ultrapassados pelos acontecimentos. Acima deste conjunto estão o Chefe de Estado, o Governo e a Administração. Para Althusser esta concepção que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva torna-o perfeitamente compatível com a sua função fundamental. O *aparelho de Estado* compreende dois corpos: o corpo das instituições que constituem o aparelho repressivo e o corpo de instituições que representam os aparelhos ideológicos do Estado.

Contudo, Althusser considera a teoria marxista de Estado parcialmente descritiva contendo elementos complexos e diferenciados cujas regras e funcionamentos não poderiam ser compreendidos sem o recurso de um aprofundamento teórico suplementar, pois, suas experiências e procedimentos permaneceram sobretudo no campo da prática política, não a exprimindo numa teoria correspondente.

Nesse sentido, propõe a distinção do *poder de Estado* e *aparelho de Estado* com outra realidade – os *aparelhos ideológicos do Estado (AIE),* concebendo-os sob a forma de

instituições distintas e especializadas a saber: AIE religiosos (diferentes igrejas); escolar (escolas públicas e privadas); família (embora desempenhe outras funções, pois intervém na reprodução da força de trabalho); jurídico (pertence também ao aparelho repressivo); político (o sistema político, os diferentes partidos); sindicatos; sistema de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.); cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc...)[2]. Desse modo, o que nos interessa de maneira relevante é o funcionamento da escola como um AIE.

Althusser nos diz que nesse ponto a escola é silenciosa. Ela se encarrega das crianças de todas as classes desde o maternal. Nesse período, em que a criança é mais vulnerável, espremida entre a família e a escola, começa por lhes inculcar a ideologia dominante através dos saberes como a língua, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura. Quando chegam ao 16° ano, uns prosseguem com a jornada da escolarização, outros entram para o mercado de trabalho; uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são "leigos" convictos). Na verdade, cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe.

Em grande parte, é pela aprendizagem dos saberes que se reproduzem as relações de produção de uma formação social capitalista. Os mecanismos que produzem esse resultado são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente aceita, de maneira tal que a escola seja representada como desprovida de ideologia onde os

---

[2] Todos os aparelhos de Estado funcionam ora através da repressão, ora através da ideologia. Nenhum funciona totalmente pela ideologia, mas os AIE funcionam em primeiro plano pela ideologia e secundariamente através da repressão. Assim, se o exército e a polícia garantem seus valores através da ideologia, a escola ou a igreja criam seus próprios modos de punições, exclusões e seleções.

professores, respeitosos da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhes são confiadas pelos pais, proprietários de seus filhos, conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo de conhecimentos, literatura e virtudes "libertárias".

Com efeito, Bourdieu e Passeron (1970), ao abordarem sobre a função ideológica do sistema de ensino, afirmam que não há como levar em conta a autonomia relativa que a escola deve à sua própria função sem deixar escapar as funções de classe que ela preenche necessariamente numa sociedade dividida em classes. Se não é fácil perceber simultaneamente essa autonomia do sistema de ensino e sua dependência à estrutura de relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes. Ainda assim, a análise das características de estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido em contrapartida a cegueira face às relações entre a escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino.

Nesse sentido, esses teóricos citam o sociólogo Durkheim, o qual, ao conceber a autonomia relativa do sistema de ensino como poder de reinterpretar as exigências externas e tirar partido das ocasiões históricas para realizar sua lógica interna, se concedia o meio de compreender a tendência à auto-reprodução que caracteriza as instituições escolares e a recorrência histórica das práticas ligadas às exigências próprias da instituição ou das tendências específicas a um corpo de docentes.

Durkheim vinculava a longevidade das tradições universitárias à vida própria do sistema de ensino, entendendo, por isso, que seus órgãos estão em cada época relacionados com outras instituições do corpo social, com os costumes, as crenças e as grandes correntes de idéias. Mesmo assim, esses órgãos de ensino conservam vários traços de sua estrutura antiga, defendendo-se algumas vezes contra as influências que se exercem sobre eles do exterior, apoiando-se sobre seu passado.

Nos tempos atuais, podemos considerar o processo de globalização como uma ampliação da concepção de Estado anteriormente abordada. A reprodução ampliada do capital, em escala global, passou a ser determinação predominante no modo pelo qual se organizam a produção, a distribuição, a troca e o consumo. O capital, a tecnologia, a força de trabalho, a divisão do trabalho social, o mercado, o marketing, o lobbing, o planejamento empresarial e o das instituições multilaterais, além do governamental, são forças que vêm atuando em escala mundial ao lado de outras forças políticas e sócio-culturais. Essas forças são decisivas na criação e generalização de relações, processos e estruturas que articulam e tensionam o novo mapa do mundo (Otávio Ianni, 1996).

E se dizemos que essa é a "era" da globalização, o antropólogo Darcy Ribeiro (1996, p. 9) antecipa essa era em muito tempo antes quando diz que a globalização não é nenhuma novidade para o Brasil. Segundo Ribeiro, o Brasil nasceu globalizado gastando índios e gastando negros aos milhões para produzir açúcar, não para produzir o que o negro queria comer, pois comiam o que jogavam para ele como resto, mas o negro produzia o açúcar que adoçava a boca dos europeus e os "enricava". Reitera:

"Depois, outros milhões de negros foram importados para Minas, sobretudo para produzir ouro, que não era para quem produzia, mas para mandar para fora.

Pois bem, isso é globalização. Isso é um povo ser usado e organizado, não para atender suas condições de existência e de multiplicação, mas para atender as condições exigidas lá fora. Querer mais globalização para o Brasil é de uma estupidez cavalar. A globalização para o Brasil é continuar trotando no caminho que empobreceu e escravizou nosso povo".

Isso nos leva a concordar com Frigotto (1995) que não se pode confundir os processos históricos que transformam a estrutura social, os processos produtivos, a divisão e o conteúdo do trabalho, suas formas de produção e os processos educativos como necessidades de refuncionalização das relações sociais dominantes com as transformações fundamentais que mudam e alteram a natureza dessas relações. Elucida essa idéia ao afirmar que o longo processo de passagem do feudalismo para o sistema capitalista não representou a superação de uma sociedade marcada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes para uma sociedade livre e igualitária. A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes.

De fato, em *Um Olhar pela História* temos esse delineamento. No Brasil, a passagem do sistema de colonização para o processo de industrialização demonstra que o Estado é sempre o centralizador das relações hierarquizadas.

Um dos documentos que compõem o corpus deste trabalho, *Subsídios para o Planejamento Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização* (1987, p. 12), confirma, em termos de educação, uma relação hierarquizada e subordinada à política nacional quando se refere à necessidade de autonomia financeira e pedagógica das escolas:

> *"(...) cabe porém, esclarecer, que esta autonomia está ligada à definição de uma política educacional intra-escolar, em coerência com os princípios mais amplos norteadores da política nacional de educação. À escola fica a tarefa de definir os passos que irão efetivar na prática estes princípios mais amplos".*

Esta autonomia relativa engendra de maneira implícita o discurso vinculado. Ou seja, a Secretaria Estadual de Educação, embora seja a propositora da mudança curricular – CBA –, não tem o discurso independente. Na verdade, enquanto discurso e ação, ela cumpre o papel de intermediar um conflito entre uma concepção política, econômica e social dominante e a necessidade real que, contraditoriamente, é criada pela própria maneira como o Estado está concebido.

Os problemas que essa concepção cria passam a ser como uma espécie de "fantasmas" a requisitarem mudanças constantes e de fato.

2.2 - Distinguindo a Natureza das Vozes

Os indícios de que essa categoria de discurso contempla múltiplas vozes são os agentes que nela se inscrevem como o político-ideológico, o econômico, o histórico, o cultural e o pedagógico. Entender como esses agentes se instalam nas enunciações conduz-nos a um dos objetivos dessa análise que é caracterizar o discurso da necessidade de qualificação do professor do ensino fundamental (1ª à 4ª séries) considerando os elementos da enunciação: enunciador, locutor e interlocutor. A distinção dessas vozes mostrar-nos-á a perspectiva da enunciação constituinte dos documentos selecionados.

Objetivando a distinção das várias vozes dessa formação discursiva, buscamos nos *orientar* na teoria polifônica da enunciação esboçada por Ducrot (1980), preferência afirmada anteriormente no item *Do Discurso Oficial como Objeto de Análise*. No entanto, não temos a pretensão de fazer a exposição dessa teoria, mas apreender dela aquilo que concerne à possibilidade de discriminação das vozes.

Desse modo, na teoria polifônica, interessa-nos a distinção entre *falante empírico* e *locutor* em uma enunciação, ou seja, um locutor é aquele que figura como um *ser do discurso*, responsável pela enunciação, participando da *imagem da enunciação* fornecida pelo enunciado. O *sujeito falante é "um elemento da experiência"*, aquele que enuncia fisicamente o enunciado. Quanto aos enunciadores, Ducrot considera-os como se expressando através da enunciação sem que para isso sejam-lhes imputadas palavras precisas; o enunciador é visto como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras.

A partir desses referenciais passamos a fazer as seguintes distinções das formações discursivas (FD) e suas respectivas equivalências:

FD_1	Corpus 1 Documentos emitidos pela S.E.E.)	Locutores de FD_1: L_1 – S.E.E (secretários, superintendentes, representantes do governo do Estado), responsável, em primeira instância, pela enunciação de FD_1; estabelece as diretrizes da política educacional e assina os documentos L_2 – Equipes técnicas, responsáveis pela elaboração das propostas pedagógicas dos documentos, implementando a política ditada por L_1 L_3 – Profissionais encarregados de fazer chegar às escolas as propostas emanadas e elaboradas pelas instâncias anteriores, através de assessorias, palestras, cursos, etc.
FD_2	Corpus 2 (entrevistas dos professores)	Interlocutores de FD_1: I_1 – Professores, supervisores, aqueles que concretizam a proposta, cumprindo as determinações de L_1 (FD_1) I_2 – alunos, destinatários da proposta; alvo dos objetivos intencionados em FD_1
FD_3	Conjunto dos discursos críticos que circulam socialmente e que vão fornecer elementos e/ou pressionar para que FD_1 se reatualize e atenda às necessidades de mudança	Teóricos, estudiosos, especialistas, críticos ao sistema educacional em geral
Enunciadores: E_1 – por trás dos locutores de FD_1 ecoa um voz hegemônica que enuncia da perspectiva do sistema político, econômico e social constitutivo de uma determinada concepção de Estado. E_2 – perspectiva de onde falam tanto os locutores de FD_2 quanto de FD_3 que se contrapõem criticamente a E_1.		

Ao distinguirmos as vozes, desnudamos acontecimentos e idéias, diferenciamos o novo do velho, detectamos os avanços, as estagnações e, de modo relevante, as estratégias que fazem das *meias-verdades, verdades*.

Essas vozes que se entrecruzam ao disputarem o cenário educacional acabam, na sua urdidura, inteirando-nos de como a conjuntura se traduz em enunciados de mudanças, mostrando que o contexto social e político é indissociável da linguagem.

Nesse sentido, fazemos nossas as considerações de Foucault (1995, p. 56) acerca das formulações discursivas:

> *"(...) Os 'discursos', tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples*

entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; o discurso não é uma estreita superfície de contato ou de confronto entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência. Analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva".

3 PRESSUPOSTOS QUE ENUNCIAM MUDANÇAS

Qualquer instituição só vê razão para mudar sua conduta se surge algum incômodo, seja no nível micro ou macro dos acontecimentos, o que quer dizer, as mudanças são pressupostas a partir de necessidades ou de exigências de alguma natureza. No campo educacional os motivos que levam às mudanças não são diferentes, sempre há um contexto que exige uma nova postura diante da realidade, principalmente nos dias de hoje em que nossa realidade passa, rapidamente, por variadas transformações. Portanto, pretendemos apresentar, neste item, um quadro da conjuntura política e econômica que vai ter implicações no plano da educação.

O fracasso escolar tem encontrado explicações sob tantas óticas tais quais as citadas na parte introdutória deste trabalho – *A Opção pelo Tema*. Se o aniquilamento desse fracasso dependesse das (re)formulações discursivas, certamente, nesse momento, não teríamos tanto a lamentar ou a desejar no campo educacional.

Os documentos em análise contemplam, ainda que de maneira subentendida, a luta contra um ideal colonizador que sempre incutiu a mentalidade da subserviência, da passividade, criando o complexo de inferioridade. São documentos portadores de mensagens de mudanças, de transformações. Daí a tentativa de demonstrar através da Análise do Discurso como o discurso oficial se reatualiza fazendo-nos pressupor emergir uma nova realidade. A tarefa que esse objetivo demanda será então a de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os

outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (Foucault, 1995).

Historicamente, os modelos econômicos de produção industrial e pós-industrial passaram a exigir na atuação do Estado mudanças significativas, já que as relações de produção e a concentração da população nos centros urbanos exigem uma atenção especial ao analfabetismo, requerendo ao máximo de pessoas um mínimo de qualificação.

Esse parece ser um caminho sem volta para o sistema de produção industrial, pois é o sustentáculo do modelo de relação capital-trabalho no nosso sistema. Esse modelo, ao criar as necessidades de consumo, acarreta cuidados maiores no plano social para manter a sua própria sobrevivência. A necessidade da leitura e da escrita torna-se condição imperial, ou melhor, passa a ser pré-requisito para a concorrência no mercado de trabalho, inclusive para o trabalho assalariado, aumentando, consequentemente, a demanda social da educação, de forma relevante no ensino fundamental.

A criação do Ciclo Básico de Alfabetização, como podemos ver, é uma exigência perante a contradição entre a situação de evasão e repetência e as atuais demandas mercadológicas globalizadas. Ilustraremos essa afirmação com falas que embora pertençam a diferentes lugares sociais de acordo com o quadro de distinção das *formações discursivas* receberam a categorização de FD_3.

Romanelli (1980) em seus estudos sobre história da educação no Brasil mostra-nos que há sempre uma defasagem entre as exigências do modelo econômico vigente e a escola.

> *"(...) As relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico são, assim, mais profundas: elas se medem não apenas em termos de*

> *defasagem, mas também em termos de exigências reais do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou de atraso da escola. Por outro lado, pode dar-se que, em relação ao sistema educacional, a demanda social, ao comandar a expansão escolar, não venha a propor um modelo novo de educação. No caso brasileiro, as mudanças ocorridas na escola, em atendimento às exigências da demanda, foram predominantemente quantitativas. A estratificação social e a herança cultural pesaram como elementos predominantes na escolha do tipo de educação escolar a prevalecer."* (FD_3)

Com efeito, a citação oriunda dos estudos de Romanelli corrobora o fato de hoje muitas empresas estarem criando condições próprias de ensino para seus funcionários à medida que descobrem a incapacidade de muitos se interagirem com as novas tecnologias. O crescimento da competição econômica e a abertura de portas para produtos importados com preços muito mais acessíveis que os produtos nacionais vêm fazendo com que empresários brasileiros se sensibilizem com a necessidade de mão-de-obra qualificada. Um empresário nos fala a esse respeito:

> *"Não é por outra razão que a questão do ensino virou tema candente em todo o mundo moderno. No Brasil, começa a tomar corpo a consciência de que a educação é a ferramenta para o crescimento sustentado que o país almeja. Depois que a economia brasileira se abriu e a globalização entrou na ordem do dia, muitos empresários sentiram na própria pele o que é ter mão-de-obra despreparada. Descobriram que muitos de seus funcionários eram analfabetos funcionais, incapazes de interagir com as novas tecnologias disponíveis no mercado. (...) A principal política de emprego é a política educacional, disse*

> *certa vez o ministro Paulo Paiva. Para não deixar que essas palavras caiam no vazio, é importante começarmos agora. Não se pode mais esperar. É importante começarmos, os caminhos para isso existem."* (Presidente da Associação Comercial de Minas Gerais - Jornal *Estado de Minas* - 13/09/1998)

As novas imagens criadas pelo capital como a importância da globalização, necessidade de privatização, criação das necessidades de consumo e, sobretudo, um modelo econômico que insere na vida dos trabalhadores a obrigação da independência trabalhista criando a terceirização e a instabilidade no trabalho, acarretam como conseqüência a desmobilização das organizações de classe. Tudo isso vinculado aos avanços tecnológicos estrategicamente subordinam os processos educativos a um novo paradigma educacional. Frigotto (1996,p.55), outro especialista da área de educação, ao abordar sobre essa problemática, ratifica as novas exigências de formação do sujeito para sua inserção numa sociedade "moderna":

> *"No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da 'modernidade' em defesa da escola básica de qualidade."* (FD_3)

De acordo com Frigotto há uma crescente literatura que desenvolve as teses do surgimento de uma sociedade "pós-industrial". Essas teses preconizam uma sociedade sem

classes, fundada não mais sobre os processos excludentes característicos de um processo produtivo transformador da natureza e consumidor de fontes de energia não-renovável, mas de uma economia global onde o principal recurso é o *conhecimento*, o qual não teria limites e estaria ao alcance de todos. Essas teses operam dentro de um nível profundamente ideológico e apologético.

Este nível de formulação fortemente veiculado pelos organismos internacionais que representam o capitalismo transnacional, afirma Frigotto, inscreve-se no horizonte dos "economistas filantropos" a que Marx se refere ao discutir a perspectiva que os mesmos têm da educação.

Esses "economistas" concebem a verdadeira educação como a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal forma que se um trabalhador é despedido quando a fábrica adquire uma máquina nova, ou quando há uma nova divisão no trabalho, o operário encontre outra alternativa adequando-se à nova situação.

Portanto, a proposição da *sociedade do conhecimento* passa a demandar tanto uma nova *qualidade* da educação escolar como um novo processo de qualificação ou requalificação da força de trabalho. Nesse sentido, a inquietação quanto à situação da educação fundamental tornou-se geral, permitindo comparação, pelo atraso, em relação às conquistas da universalização da escola básica, quanto à Europa, por exemplo.

> *"A qualidade do ensino brasileiro possibilita poucas comparações internacionais. As poucas que temos deixam claro que o nosso aluno de oitava série, em média, está próximo do aluno da terceira ou quarta série dos chamados*

países industrializados. Isso corresponde a uma defasagem de três a cinco anos entre a aprendizagem dos nossos alunos e os de outros países. É lógico que essa comparação é feita pela média; se for comparar o melhor aluno de lá com o melhor aluno daqui chega a ser uma covardia. Em termos de quantidade essa comparação é ainda mais grave, já que no Brasil apenas 40% dos alunos que começam a primeira série ainda estão terminando a oitava série. De modo geral, a qualidade da educação no Brasil é muito lenta. Nós fizemos uma reforma há trinta anos estendendo a escolaridade básica de quatro para oito anos e até hoje ainda não implementamos esta prioridade. Nos últimos anos, reformas educacionais importantes como a realizada em Minas têm procurado acertar essa situação, o progresso tem sido muito grande, mas a qualidade ainda deixa muito a desejar." (Ex-secretário do Ministério da Educação em entrevista concedida à revista *Estado de Minas Gerais*, n. 3, de 20/08/98) - (FD_3)

Em Minas, uma das razões que tornam lentos os progressos no âmbito educacional são as interrupções que sofrem as propostas de mudanças nas alternâncias de governo. Uma entrevista realizada durante esse trabalho com a prof. Maria Constança D. Rocha da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino da SEE, em 25/03/1997, constata essa afirmação:

"O processo de implantação do CBA sofreu uma interrupção no governo do Newton Cardoso. Em 1995, há a proposta de retomada. Foi feito um diagnóstico no Estado e vimos que a escola entendeu a proposta como uma forma de adiar a

repetência, apenas. Ficou claro que não havia entendimento da proposta. Inclusive permanece a idéia de que o fracasso do aluno é do aluno. Na verdade, o que existe são 8 anos de trabalho nas mesmas diretrizes políticas".

A expressão "ensino de qualidade" está presente em toda proposta de mudança, indistintamente, seja no dizer daqueles que reivindicam (pais, professores, sociedade em geral), seja nas propostas oficiais. Aliás, a expressão "toda escola com ensino de qualidade" é um dos eixos do *Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003).*

Os três eixos do Plano Decenal da Educação para Todos: toda criança brasileira na escola; todo professor respeitado como profissional; toda escola com ensino de qualidade são um compromisso assumido perante a comunidade internacional por esse Plano de, nos próximos dez anos, erradicar o analfabetismo, dar escola de qualidade a todas suas crianças e resgatar a dignidade profissional dos professores.

A proposta de qualidade e o resgate da dignidade dos professores, bem como a progressão da remuneração através dos planos de carreira são prerrogativas apontadas como necessidade de toda meta, no entanto:

"O MEC (Ministério da Educação) deve burlar em 1999 – pelo segundo ano consecutivo – uma emenda constitucional que ele mesmo propôs e aprovou no congresso em 1996. O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, afirmou que o valor mínimo que Estados e municípios terão de investir em 99 por aluno no ensino fundamental (antigo 1º Grau) será de R$ 315,00 – o mesmo piso estabelecido para 98. Esse valor é menor do que o que teria de ser investido este

ano se o MEC seguisse a emenda constitucional 14 que criou o fundão – ou Fundef (Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). (...) 'Não há sentido em fazer leis e não cumpri-las', diz o presidente do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação)." (*Folha de São Paulo*, 23/12/1998)

Apesar dessas contradições oficiais – entraves nos processos de mudança –, na atualidade há um interesse político de consenso (trabalhadores, empresários, ONG's) acerca da necessidade do ensino básico e da elevação do ensino formal que se delimita e converge para a conformação dos trabalhadores às novas características do processo produtivo, uma vez que é a partir desse ângulo que se inicia a discussão da profissionalização.

Na verdade, as mudanças até hoje propostas se deram sob dois patamares. De um lado temos as reivindicações oriundas de educadores e de comunidades: bandeiras como autonomia, novos conteúdos curriculares, eleições para diretores, proporcionaram um processo de democratização política e pedagógica no interior de muitas escolas.

De outro lado, temos as mudanças preconizadas pelo poder político-econômico. Tais mudanças estão permeadas por financiamentos de grandes mentores como o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados.

"Apresentamos ao Banco Mundial, no mês de fevereiro, um projeto de investimento em educação, quando o Governador eleito esteve nos Estados Unidos. O Banco Mundial aceitou, em princípio, financiar o projeto e veio a Belo Horizonte para discuti-lo conosco. O principal item contemplado no projeto

> *é o treinamento de professores. O financiamento do Banco Mundial deverá ser aprovado no decorrer de 1992, iniciando-se os desembolsos em 1993. Mas, em 1992, com o dinheiro do salário-educação, já podemos começar o treinamento de professores porque não teremos tantas escolas a recuperar como neste ano. Estamos solicitando ao Banco Mundial um empréstimo de 200 milhões de dólares para um programa de investimentos que se estenderá por dez anos, com desembolsos anuais da ordem de 20 milhões de dólares. Desse total anual, cerca de 10 milhões de dólares, ou 50%, serão destinados ao treinamento de professores. Teremos portanto recursos suficientes para que, a cada três anos, todos os professores do sistema possam se beneficiar de uma reciclagem de um mês, fora da sala de aula, com seu salário pago integralmente. O treinamento de professores, tarefa desafiadora sob a perspectiva gerencial, é compatível com a disponibilidade de recursos para a educação".* (Palestra proferida pelo Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, Walfrido S. dos Mares Guia Neto, no Governo de Hélio de Carvalho Garcia. 1991) (Grifos nossos)

Nessa palestra o Secretário falou das necessidades de mudanças abordando, praticamente, todos os aspectos problemáticos que vive a escola pública mineira. Firmou compromissos, traçou metas, estabeleceu prioridades. Ironicamente, nessa gestão, o Governador Hélio de Carvalho Garcia, ao responder às reivindicações salariais dos professores disse, pública e desrespeitosamente, que "as professoras não são mal pagas, são mal casadas".

Em 1995, quando tomou posse outro Governador, esse Secretário permaneceu no cargo e demonstrou que esse discurso não se fez cumprir, pois passou a falar em retomada do CBA, proposta que havia feito no governo anterior. Nesse período, outra vez emerge a questão de

empréstimo ao Banco Mundial sem que houvesse uma clareza do que fora feito com o recurso anterior obtido junto ao mesmo órgão. Consegue-se mais empréstimo para investir na qualificação dos professores:

> *"O Estado de Minas Gerais, em 06 de março de 1995, celebrou com o Banco Mundial um contrato de empréstimo – BR373 – no valor de US$ 150 milhões para financiamento do Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau – PROQUALIDADE – que tem como um de seus componentes o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP". (Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau – PROQUALIDADE.* Belo Horizonte: SEE/MG, novembro de 1996)

Os pronunciamentos acerca dos empréstimos ao Banco Mundial pressupõem que, do ponto de vista econômico e do Estado, não há impedimento para a capacitação, pois há recursos para que ela se processe. Retomando o quadro da *distinção das formações discursivas* (p.71) podemos situar os dois últimos discursos como pertencentes a FD_1. Tais pronunciamentos contrastam com os discursos críticos anteriores (FD_3): Romanelli, Frigotto, empresário, ex-secretário do Ministério da Educação que abordam as exigências conjunturais de mudanças. Entre FD_1 e FD_3 estabelece-se uma relação polêmica. Enquanto FD_3 fala das exigências de mudanças e das estagnações do ensino fundamental FD_1 enuncia condições favoráveis para que as mudanças ocorram.

Para enfatizar os aspectos que contrastam estas duas formações discursivas voltemos a examinar fragmentos extraídos das citações de FD_3 :

> *"(...) A estratificação social e a herança cultural pesaram como elementos predominantes na escolha do tipo de educação escolar a prevalecer."* (Romanelli, 1980)

Os dois elementos destacados coincidem com a perspectiva de E_1 que representa a voz do sistema e mostram aspectos constitutivos da nossa identidade histórica.

> *"(...) Descobriram que muitos de seus funcionários eram analfabetos funcionais, incapazes de interagir com as novas tecnologias disponíveis no mercado.[A principal política de emprego é a política educacional, disse certa vez o ministro Paulo Paiva]".* (Presidente da Associação Comercial de Minas Gerais, 1998)

Esse interlocutor crítico à perspectiva de E_1 perante às novas tecnologias reafirma o consenso em relação à necessidade de mudança citando a própria voz do sistema (Ministro Paulo Paiva).

> *"(...) Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso de 'modernidade' em defesa da escola básica de qualidade."* (Frigotto, 1996)

Essa interlocução crítica reafirma a necessidade unânime de mudança qualitativa na educação. No entanto, o depoimento seguinte vai nos revelar que na prática, apesar da unanimidade, não se efetiva:

> *"(...) Nós fizemos uma reforma há trinta anos estendendo a escolaridade básica para oito anos e até hoje ainda não implementamos esta prioridade".* (Ex-Secretário do Ministério da Educação, 1998)

Desse forma, deparamos com uma convergência interlocutiva frente às necessidades de mudanças, porém os interesses são diferenciados: os empresários (a produção e o lucro), os trabalhadores (melhores condições de vida), os estudiosos (sociedade humanitária) e as instituições (manutenção de interesses político, econômico e social).

Uma escola básica de qualidade vem sendo historicamente preconizada para atender às novas exigências da sociedade; pressupõe, por conseguinte, um nível de qualificação profissional que vai de encontro às condições atuais de capacitação do professor do ensino básico da rede pública estadual em relação às novas exigências sociais.

CAPÍTULO III

LENDO E INTERPRETANDO OS DADOS

"As palavras, tem-se dito com razão, são como vidraças que é preciso polir e lustrar por muito tempo, na falta do que, em lugar de mostrar as coisas, elas as obscurecem".

(Micheal Bréal)

1 A CAPACITAÇÃO DE QUE SE FALA E A CAPACITAÇÃO QUE SE VIVE

A problemática que envolve a formação do professor do ensino básico tem raízes históricas tal qual o fracasso escolar que vem se arrastando ao longo de nosso processo histórico-educacional. A situação dos professores do ensino básico representa, hoje, um *imbróglio* dificílimo de desatar, até porque expressa um acúmulo histórico de equívocos, em crescente deterioração. O Brasil representa uma das situações mais atrasadas no plano mundial, quer se trate da maneira como prepara os formadores e os recapacita, quer se trate do rendimento escolar dos alunos (Pedro Demo, 1996. p. 266).

De uns tempos para cá, mais precisamente nos últimos trinta anos, a formação do professor do ensino básico tornou-se centro nos debates sobre a necessidade de uma educação de qualidade e passou a ser um dos eixos de metas, uma das prioridades nos planos de mudanças educacionais.

De fato, contamos com uma farta literatura de estudos e análises políticas, econômicas, sociológicas, históricas e filosóficas como as de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Otaíza de Oliveira Romanelli, Maria Helena de Souza Patto e muitos outros citados no decorrer desse trabalho. No campo pedagógico, contamos com um volume satisfatório de estudos teóricos específicos, de análises práticas, teorias do conhecimento, didáticas, que nos permitem fazer reflexões da prática diária. Também, os diagnósticos acerca do fracasso escolar e das deficiências da formação do professor são suficientes para sabermos os pontos críticos e prioritários a serem enfrentados.

O ensino nas escolas de classes populares sempre foi inadequado frente às necessidades de qualificação. Quem conhece as escolas públicas de periferia sabe que quanto mais periférica a escola, menor é a assistência recebida e, os professores mais qualificados, com certeza, não estão nessas escolas. A entrevista com professores comprova esta afirmação.

Os documentos que vêm sendo elaborados pela S.E.E. referentes à proposta CBA exaltam a necessidade de qualificação da professora como condição básica para que a proposta tenha sucesso. Nesse sentido, objetivando confrontar esse discurso oficial com o discurso do professor, sujeito do processo de capacitação, selecionamos alguns documentos os quais consideramos fundamentais na expressão dessa proposta apresentando somente os recortes correlativos à capacitação. Assim, trabalharemos as *formações discursivas* de acordo com o quadro das relações polifônicas (p.83), confrontadas com as seguintes denominações dos corpora: documentos do CBA (FD_1) e as transcrições das entrevistas com as professoras (FD_2). Os recortes das formações discursivas encontram-se no anexo para eventuais consultas.

•Transcrevemos em seguida trechos dos documentos oficiais (FD_1) que abordam a formação dos professores em 1987, 1993, 1994/1995, 1996, 1997; essas falas serão posteriormente confrontadas *pari passu* com o que disseram as professoras (FD_2) em 1997 sobre a sua capacitação no processo de mudança curricular.

$(FD_1)_a$ – Subsídios para o Planejamento do Ciclo Básico de Alfabetização – 1987

Educadores e suas relações de trabalho na escola (pp. 9-12): as condições de trabalho do professor e do especialista, a falta de preparo e, em alguns casos, de habilitação por parte

do professor; as relações de trabalho sob as quais se organiza a atividade escolar constituem, também, fatores apontados como responsáveis pelo insucesso do trabalho pedagógico, realizado nas séries iniciais do ensino fundamental. Devido ao salário recebido, muitos professores precisam ter outros empregos, o que sem dúvida interfere na produtividade do trabalho escolar. Sem falar na falta de estímulo e no desgaste físico, este fato muitas vezes dificulta e, na maioria das vezes, impede a disponibilidade de horário para a realização de reuniões, de estudos e planejamentos coerentes com as características dos alunos.

Reconhecemos a responsabilidade do Estado no sentido de garantir condições dignas de trabalho aos profissionais da educação. Todavia, não podemos também deixar de reconhecer que a melhoria destas condições precisa ser encarada, por esses profissionais, como uma conquista. Estes precisam de uma ação conjunta e organizada para que as condições de ensino sejam sempre as melhores possíveis. Uma das estratégias desta ação é a competência no desempenho de suas funções.

Assim, melhores condições de ensino incluiriam tanto melhores níveis salariais, horário para reuniões, planejamentos e estudos em equipe, a redução do número de alunos por turma, autonomia para a escola gerenciar os recursos financeiros destinados aos meios e recursos didáticos, como cursos para atendimento a dificuldades e necessidades específicas.

$(FD_1)_b$ - Conteúdos Básicos - Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª Série do Ensino Fundamental - 1993

Apresentação – essa parte inicial fundamenta os conteúdos das várias disciplinas e foi dividida em três tópicos:

I - Referência Histórica

II - As Bases da Nova Proposta Curricular: pressupõem os seguintes princípios:

1) garantia de padrões básicos indispensáveis ao funcionamento da escola;

2) capacitação dos professores e especialistas, com vistas à superação do fracasso escolar;

3) adequação da proposta curricular às condições da realidade local ou regional.

III - Os componentes da Proposta Curricular: os objetivos, os conteúdos básicos, Metodologia.

Destacaremos então o 2º princípio do II tópico:

A partir do momento em que consideramos a competência técnica do professor como condição de aprendizagem, este fato ganha importante papel na superação do fracasso do aluno. "A capacitação do professor é uma variável técnico-pedagógica e o exercício satisfatório posterior a ela pode determinar a alteração de uma outra variável, geralmente considerada a mais importante pelos professores: a remuneração. Isto deve ser assegurado por um plano de carreira que premie, de forma adequada, a especialização do docente."

A necessidade de se preparar tecnicamente o professor envolve três dimensões:

- a formação de um auto-conceito favorável, que lhe permita perceber a importância de seu papel;

- domínio dos conteúdos básicos que devem ser ensinados aos alunos e de conteúdos complementares que o professor precisa conhecer;
- a capacidade de utilizar métodos e recursos didáticos adequados ao ensino dos conteúdos.

É indispensável que cada professor possa manusear a sua proposta curricular e que disponha do material didático necessário à sua implantação.

Além disso, cada professor deve ter à mão materiais auto-instrucionais que o orientem sobre os conteúdos que devem ser ensinados e sobre as estratégias e materiais mais adequados ao ensino de determinado conteúdo.

$(FD1)_c$ - Ouvindo o Professor - 1995

(Levantamento exploratório de aspectos qualitativos (amostra))

Caracterização do Perfil do Professor (pp. 4-5): Cerca de 70% dos professores possuem o magistério de $2^{.0}$ grau como formação básica. Do total , 14% têm simultaneamente cursos de pedagogia. 60% dos que atuam no CBA não fizeram qualquer curso que os especializasse ou acrescentasse alguma formação específica para atuar na área de alfabetização. Considerada a especificidade e complexidade desse segmento, assoma, em importância, a necessidade de cursos, os ciclos de estudos ou outra forma de preparação daqueles que lidam com a alfabetização. Argüi-se com muita freqüência que o professor do CBA é, no geral, o mais inexperiente. Isso não encontra correspondência nos dados. Apenas 7% têm 5 ou menos anos de experiência no magistério.

Em relação ao CBA, o quadro muda um pouco. Cerca de 33% dos professores têm experiência específica no CBA. Esse contingente preocupa, pois além do restante não ter experiência na área de alfabetização, carece, também de uma melhor formação profissional. A participação em cursos direcionados para a área, alcança em termos relativos 25%, o que é pouco, visto não portarem os professores formação específica. Eventos de menor duração e de conteúdos menos denso, como encontros e seminários, não atingem na escala desejável o professor. Menos de 30% têm participação em tais eventos.

No que tange à jornada de trabalho, mais da metade dos professores, 52% trabalham 8 horas, tendo uma jornada integral. Tal fato dificulta a possibilidade de reciclagem ou aperfeiçoamento.

(FD1)$_d$ - PROQUALIDADE - 1996

(Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau que tem como um dos componentes o PROCAP - Programa de Capacitação de Professores)

O PROCAP pretende aperfeiçoar cerca de 90.000 professores de CBA da 4.ª série do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipal nos conteúdos básicos de Português e Matemática em 1997, e Ciências, Geografia e História em 1998. O treinamento prevê também um tempo destinado às reflexões sobre a prática pedagógica.

A capacitação dos professores será realizada na própria escola, por meio de uma estratégia de tratamento a distância e em serviço que incorpora o uso conjugado de materiais impressos e televisivos.

Espera-se que o PROCAP, que será desenvolvido a partir de parcerias firmadas entre a SEE/MG e as instituições de ensino superior e as prefeituras municipais, possibilite a mudança das expectativas dos professores quanto à "cultura da repetência" e reduza, por conseguinte, as taxas de repetência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

O pressuposto mais relevante do PROCAP é que cada escola deve ser um centro de excelência, organizado em torno de uma proposta pedagógica definida no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE -, de forma a desencadear um processo de capacitação contínua, a fim de se manter, em longo prazo, o nível de competência do corpo docente.

$(FD_1)_e$ - O ABC DO SUCESSO - 1997

- Diretrizes Pedagógicas para Capacitação de Profissionais do CBA: estabelece como *objetivo geral* da capacitação "promover a formação continuada dos profissionais envolvidos no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) através de encontros, palestras, seminários e cursos, com vistas a alterações substantivas nos princípios e na organização do sistema de ensino das escolas estaduais do ensino fundamental".

Objetivos específicos: mobilização do profissional da educação, com vistas ao redimensionamento de sua função social; fundamentação político-pedagógica do CBA; fortalecimento dos princípios básicos do CBA; aquisição de visão da alfabetização como processo evolutivo; implantação da cultura da avaliação na perspectiva da construção do conhecimento.

1.1 - Confrontando FD1 e FD2: Consenso e Ruptura

Para confrontarmos o que está dito em FD_2 com relação à FD_1 levantamos o seguinte questionamento: Quais são os elementos circunscritos às duas formações discursivas que pressupõem um ensino de qualidade em relação à condição da professora das séries iniciais?

Um primeiro elemento a configurar desqualificação na condição profissional do educador em FD_1 é a *questão salarial*. Embora esse elemento não seja colocado como único responsável pelo despreparo do professor ele se posta como relevante nas atuais condições de trabalho:

$(FD_1)_a$ – "Assim, melhores condições de ensino incluiriam melhores níveis salariais".

$(FD_1)_b$ – " A capacitação do professor é uma variável técnico-pedagógica e o exercício satisfatório posterior a ela pode determinar a alteração de uma outra variável, geralmente considerada a mais importante pelos professores – a remuneração." Isto deve ser assegurado por um plano de carreira que premie, de forma adequada, a especialização do docente.

$(FD_1)_a$ é o que melhor elucida as implicações decorrentes de uma remuneração inadequada. Mas há um consenso nas duas FD's (FD_1 e FD_2) de que a questão salarial seja acarretadora de outras questões fundamentais que implicam numa desqualificação do ensino:

$(FD_1)_a$ – "(...) Devido ao salário recebido, muitos professores precisam ter outros empregos, o que sem dúvida interfere na produtividade do trabalho escolar."

Essa necessidade de outros empregos que pressupõe como conseqüência o desgaste físico, o desestímulo, o impedimento para uma dedicação fundamental como ter horários para reuniões, para estudos e planejamentos, também está expressa por FD_2, a saber:

- E.E.D.P. – "(...) Ele não tem estímulo salarial, e não tendo estímulo salarial, ele não tem estímulo físico e emocional, porque tem que ir atrás do primeiro, do segundo, do terceiro horário."

- E.E.M.B.. – "(...) Eu sei que existem vários cursos de capacitação, mas é difícil para quem ganha um salário reduzido igual ao que gente ganha, né?"

- E.E.D.P. – "(...) Eu gostaria de ter mais tempo para pegar um livro, ler, estudar mais, sabe? Eu percebo que eu não tenho tempo, porque eu trabalho em dois horários, faço serviço de casa, então eu me considero uma pessoa que lê muito pouco."

- E.E.D.P. – "Essa questão do salário é lamentável. Eu fico até pensando, mas que classe... Parece que foi esquecida, né? Faz-se paralisações, o governo não olha, faz-se reduções de horários prejudicando os filhos na escola estadual; não só como professora que estou falando, 'tô falando também como mãe e vejo que ele não está incomodado, 'tá achando que a gente vive de brisa. (...) A empregada doméstica que eu deixo lá com meus filhos, que eu tenho que trabalhar 8 horas, ela não me poupa de nada, nada. Tenho que pagar a ela todos os direitos; (...) ele quer qualidade, quer tudo, mas não dá nada. Só ganhamos abono de R$ 45,00 e ainda não temos vale-transporte. E tudo isso é querer qualidade?"

Embora haja um consenso nos enunciados, trata-se de duas formações discursivas que se dão em condições de produção distintas porque provenientes de diferentes lugares discursivos. A tematização da situação salarial inscrita no *topos* argumentativo de $L_1(FD_1)$ é imposta pela imagem da condição de trabalho das interlocutoras. Nesse sentido, subjaz a intenção de envolvê-las de forma tal a neutralizar a possibilidade de um ato contestatório ou refutativo. A argumentação ao se assentar em princípios comuns aos das interlocutoras supostamente apaga as relações conflituais de dominação.

Essa discursividade assentada no consenso adquire, estrategicamente, um perfil monofônico no sentido de mobilizar as interlocutoras através de pretensas "verdades" delimitadas nas formações discursivas. No entanto, essa estratégia discursiva de mobilização acaba sendo desmantelada por FD_2, como veremos nos enunciados das professoras entrevistadas:

- E.E.D.A. – "(...) mas que classe! Parece que foi esquecida, né? Faz-se paralisações o governo não olha, faz-se reduções de horários prejudicando os filhos na escola estadual... (...) vejo que ele não está incomodado. (...) ele quer qualidade, quer tudo, mas não dá nada."

As expressões *foi esquecida, o governo não olha, ele não está incomodado, não dá nada*, são expressões semanticamente congruentes as quais estabelecem uma fronteira no consenso interdiscursivo. Esse consenso não é um acordo entre as formações discursivas e a característica coercitiva que $L_1(FD_1)$ adquire está pressuposta pelos atos (faz-se paralisações, faz-se reduções de horários) que indicam a maneiras de negar a situação.

Assim, a expressão o *governo não olha* corrobora nossa visão da inserção de $L_1(FD_1)$ no macro discurso que se constitui do sistema governamental conforme abordagem no item *Do Discurso Oficial como Objeto de Análise*.

- E.E.D.V. – "Eu acho uma pena que as pessoas, né, um ministro, um assessor, mesmo o secretário de educação não venham passar um dia conosco. Eu acho uma pena, porque eles falam com uma autoridade tão grande do nosso salário, e começam a medir o nosso salário com os outros, é como se tudo que diz respeito à educação tivesse um peso menor, né? Isso eu fico... porque não há país desenvolvido sem educação. Nós somos um país de terceiro mundo, eu acho que terceiro 'tá bom, né? Quando eu vejo aquelas coisas de hospitais, sem casa, prostituição infantil, drogas, eu acho que nem estamos no terceiro, acho que estamos lá no décimo, sei lá... É muita pobreza humana, muita falta de cuidado com as crianças, com nossos doentes, com nossos velhos. O Brasil nunca vai ser país de primeiro mundo se eles não souberem realmente que trabalho se faz na escola. Eu acho que eles não estão bem certos do trabalho que se faz na escola, como que o professor se conduz e às vezes não se conduz melhor porque ele tem que trabalhar até em três escolas. Ele não tem estímulo salarial , e não tendo estímulo salarial, ele não tem estímulo físico e emocional, porque tem que correr atrás do primeiro, do segundo, do terceiro horário. Realmente é catastrófico o nosso salário. Eu não apresento o meu contracheque. Uma ocasião, acho que foi em 1982, eu fui comprar um liqüidificador, eu esqueci o dinheiro. A hora que o apresentei para fazer uma ficha, o gerente riu e eu falei: olha para você ver o descaso, é isso que eu ganho e eu posso apresentar esse contracheque? É isso que eu ganho, e foi motivo de riso. Eu nunca mais apresentei o meu contracheque, nem agora eu melhorei... Eu

tomei trauma de contracheque que... ele riu. Com esse contracheque eu não comprava um liqüidificador."

Essa interlocutora traz para a superfície do enunciado, inscrita no fator *econômico,* a imagem de E_1 - eco da voz hegemônica -, ao comparar o quadro educacional com outros problemas do país. Pressupõe descrédito em relação ao poder legitimado – *"(...) porque eles falam com uma autoridade tão grande do nosso salário"* –, e ao mencionar a impossibilidade de desenvolvimento do país num quadro de desconsideração para com a educação – *"(...) eu acho que nem estamos no terceiro, acho que estamos lá no décimo, sei lá"*. Concretamente, em relação ao salário do professor seu depoimento é pungente e a frase "*nem agora eu melhorei*" pressupõe a permanência quanto ao tratamento dessa questão.

Outros dois elementos responsabilizados pela desqualificação segundo FD_1 - documento oficial – são o despreparo e a falta de habilitação; elementos enfatizados em $(FD_1)_a$ e $(FD_1)_b$; porém $(FD1)_c$ avança no sentido de apresentar dados estatísticos acerca das condições de formação confirmando as necessidades apresentadas nos dois primeiros documentos tanto em relação à formação na área de alfabetização quanto à experiência específica no CBA. $(FD1)_d$ e $(FD1)_e$ surgem preconizando uma ação *redentora* da capacitação. $(FD_1)_d$ e $(FD_1)_e$ parecem coerentes com a necessidade de implantação da proposta de retomada do CBA o que foi feito subsequentemente pelo PROCAP.

Nesse sentido, a retomada consistiu mais num "barulho" do que em realizações concretas: enviaram agentes às escolas, produziram documentos de avaliação em relação aos anos anteriores, fizeram propagandas na mídia, ou seja, criaram mecanismos para

garantir credibilidade na continuidade da proposta e num governo de "nova" postura política mais compromissada com a educação fundamental.

No entanto, "a estratégia de tratamento à distância e em serviço", que cria a figura do multiplicador confrontada com a visão das interlocutoras entrevistadas (FD_2), apresenta contradições:

- E.E.C.G: Essa entrevista contou com a participação simultânea da supervisora (agente multiplicador) *S* e duas professoras *X* e *Y*.

S quando perguntada sobre o ato de repassar os cursos respondeu: "(...) É... assim como elas estão com dificuldades, nós especialistas sentimos a mesma dificuldade. Às vezes, a gente vai para um curso, né, igual ... sendo sincera, às vezes a gente vai com uma dúvida , né, querendo assim que ela seja solucionada, a gente fica achando assim, nó! Vamos lá que a gente vai trazer soluções e acaba que a gente sai mais ... com maiores dúvidas.

X confirma: "Mais confusa ainda". Completa *S:* "Mais confusa do que entrou".

Continua *S*: "Porque, pra eles lá, igual as meninas falam: – 'Não, o que vocês tão falando é muito bonito, mas vai pra dentro de uma sala de aula', entendeu? A diferença é essa. E a gente como especialista, a gente sente uma responsabilidade; por isso que a gente sempre sai frustrada de certos encontros, porque a gente tá lá querendo resolver, trazer uma solução pra essa prática dentro da escola, e isso torna difícil. Essa responsabilidade, nossa! Às vezes que é muito grande, e às vezes até pra gente passar pra elas se torna difícil porque nós mesmas não estamos, né, capacitadas ainda".

Y: "(...) Mas a gente comenta muito que eles passam as coisas pra gente só na teoria ... que inclusive a gente dá um exemplo: o que foi feito na estação Diamante, o problema

dos ônibus, né? Quem inventou aquilo eu acho que nunca andou de ônibus, tinha que ter um estágio pra aprender a andar de ônibus pra depois fazer a estação Diamante... Agora, até que melhorou muito, mas no início tava muito confuso, assim é o CBA, né? O pessoal que tá fora... É muito bom 'cê inventar um método pro menino aprender, é fácil demais 'cê inventar; agora, vai lá na prática, né, ensinar o menino ali, pra ver se é tão bonito e tão floreado, tão cheio de flores...".

E completa: "É como entrar pela porta da frente do ônibus e sair pela detrás... anda igual caranguejo, anda pra trás".

Permanece através da fala das interlocutoras a afirmação de que na prática a teoria é outra; aliás, elas mantém um descrédito quanto à relação teoria-prática e fazem pressupor distanciamento entre esses cursos de capacitação propostos pela S.E.E. e a prática escolar: "O que vocês estão falando é muito bonito, mas vai pra dentro de uma sala de aula...". Essa afirmação pressupõe que aqueles que estão ali ministrando os cursos, propõem inovações a uma realidade que não é de seu domínio. A comparação com a construção da estação Diamante também enfatiza essa pressuposição.

Y assiste aos cursos repassados por *S*, porém quando perguntada sobre a participação nos cursos de formação reitera: "Bom, cursos nós não fizemos, nós fizemos com as supervisoras aqui na escola que elas passaram pra gente... o que elas viram lá, é... isso nós... passaram muito bem passado; agora eu acho que deveria haver cursos pra nós, porque ah! É... a supervisora passar pra gente é muito bom, mas a gente teria que estar lá com esse pessoal, com o pessoal que fez o projeto, pra gente discutir. Porque eu acho que isso teria que ser feito com a gente, né?".

X também assiste aos cursos de *S*: "É porque, por exemplo, por melhor que a gente... que se tenta passar, a supervisora tenta passar o curso que foi visto lá, não passa da maneira como foi passado lá, então... assim, alguma coisa fica falha". E completa: "É igual a brincadeira do telefone sem fio, né, você começa de um jeito, chega lá no último, é completamente diferente".

Os enunciados de *S*, *X* e *Y* são harmônicos quanto ao repasse dos cursos, contradizendo $(FD_1)_e$ quanto à pretensão de inserir a totalidade dos profissionais da educação em experiências de trabalho, ação/reflexão/ação da prática pedagógica, enriquecidas com teorias, pesquisas, e trocas de experiências, criando na escola o espaço de estudo, análise, avaliação e replanejamento da ação educativa.

S fala sobre a interferência burocrática: "E acontece também de às vezes ter alguns cursos, né, já marcados... de tais dias com determinados horários que às vezes a gente não pode ir... às vezes até gratuito, e os professores não podem sair de sala. A não ser que a gente vá liberar. Igual, já aconteceu bons cursos; aí, se libera... elas queriam, né? Vocês queriam que a gente liberasse, aí tinha que dispensar os alunos, como é que fica? Dispensa o aluno e vai fazer o curso? E não é aceitável. Como é que fica o calendário... pois é...".

S completa: "Tem essa parte tem que ser revista mesmo, sabe? Porque, é lógico que a gente quer fazer o curso, a gente cobra a reciclagem, sabe? A gente cobre isso muitas vezes, muitas vezes. A gente até tem, mas assim... não é aquilo que a gente esperava... sabe? Então eu acho que teria que ter, porque toda mudança que eles querem implantar , primeiro tem que o professor ser preparado, não é?".

A proposta de superação das interferências burocráticas para evitar as insatisfações como as colocadas pela última professora em relação aos cursos de reciclagem são abordadas em FD_1.

Todavia, $(FD_1)_a$, ao reconhecer a responsabilidade do Estado no sentido de garantir condições dignas de trabalho aos profissionais da educação, destaca uma ressalva dividindo a responsabilidade dessa melhoria com os professores quando afirma que essa melhoria deve ser encarada pelos mesmos como uma *conquista* determinando inclusive a ação para tal. $(FD_1)_e$ confirma a ação estratégica inscrita no corpus anterior quando enuncia que o pressuposto mais relevante do PROCAP é transformar cada escola num centro de excelência, organizado em torno de uma proposta pedagógica. $(FD_1)_e$ propõe como suporte, no sentido de garantir o terceiro objetivo – fortalecimento dos princípios básicos do CBA –, oferecer às escolas subsídios à elaboração de projetos pedagógicos inovadores, com vistas ao estabelecimento decisivo de um status educacional pautado na autonomia e qualificação, dentro da modalidade de regime não seriado desenvolvido pelo CBA.

Os caminhos demonstrados para a superação dos problemas delineados por esses enunciados oficiais e a disponibilidade apresentada para a resolução dos mesmos invertem a ordem da culpabilidade, neutralizando qualquer possibilidade de crítica à sua atuação. Essa inversão respalda a idéia de que os profissionais do ensino fundamental (1^a à 4^a séries) precisam, segundo (FD_1), de uma ação conjunta e organizada e a de que a estratégia de ação é a competência no desempenho das funções.

Essa necessidade de ação conjunta e organizada, com efeito, comprova-se pela fala das professoras entrevistadas ora no aspecto burocrático, como vimos anteriormente, ora no aspecto cultural, ora no pedagógico. E neste último aspecto há uma demonstração de que as

professoras se encontram em diferentes níveis de formação. Essa diferença, conseqüentemente, propicia diferentes entendimentos do processo de ensino e aprendizagem. Vejamos algumas constatações em FD_2:

– E.E.M.B.: "A diretoria não acha importante o curso de capacitação, não acha muito importante esse negócio de a gente ficar fazendo curso, essas coisas. Acham que o professor tem que estar é dentro de sala de aula; não é muito dinâmica não. Não aceita muito bem mudanças, não. O diretor fica um pouco distante, a gente não tem muito acesso. O diretor procura ser gente boa, assim, sabe... aquele que faz média pro professor e tudo. Ele é legal se você achar ele sozinho, você consegue alguma coisa, agora, se você encontrar a direção junta, aí é mais difícil. Isso limita, principalmente, o trabalho do supervisor. Na nossa escola, ele é assim meio pra fora de tudo, né, ele não está muito envolvido em nada porque, às vezes, ele pensa uma coisa, um trabalho e é barrado pela direção. Se ele não tem apoio da direção, como é que ele vai fazer? O supervisor é o que mais sofre. Eu acho que nem ele tem muito acesso a essa idéia de CBA. Quando você for conversar com ele, você vai sentir que ele também tem muita dificuldade nisso".

E continua: "O Estado, é meio assim... Não sei o que acontece, sabe, eu acho assim que é um abismo muito grande entre o Estado e a Prefeitura, o estadual e o municipal. O municipal, eu não sei se é porque é mais exigente na escolha dos professores, não tem contrato, as pessoas têm que estudar mais, tem que estar sempre em cursos e tudo, eles são mais abertos às mudanças. Os professores são mais tratados de igual para igual, não há uma diferença entre professor de 1ª à 4ª com o professor de 2º grau, mas no Estado há. Esquisito, né? Os professores de 5ª à 8ª acham que os professores de 1ª à 4ª são tudo uns tapados. Eu acho assim... São todos educadores, não importa se tem curso superior ou não, né? Eu acho

que isso é muito visível no Estado. O Estado parece realmente a ralé do ensino (grifos nossos). Às vezes, os próprios professores discriminam os professores: 'só podia ser professor de 1ª à 4ª' – esse tipo de brincadeira é muito comum".

Esse depoimento aponta duas constatações: de um lado a postura da diretora de "não aceitar bem mudanças" e de "achar que o professor tem que estar dentro da sala de aula" negligencia a capacitação, contrariando o objetivo geral de $(FD_1)_e$ que é de promover a formação continuada dos profissionais envolvidos com o CBA através de encontros, palestras, seminários, e cursos, com vistas a alterações substantivas nos princípios e na organização do sistema de ensino fundamental das escolas estaduais. De outro lado, as brincadeiras com as quais as professoras se discriminam demarcam conformação com a própria situação reforçando a desvalorização.

A comparação do critério de admissão entre a rede estadual e a rede municipal, pela professora, coloca a rede municipal de Belo Horizonte em vantagem frente à rede estadual por ter como único critério de admissão o concurso, o que subentende garantia de capacitação já que a titulação faz parte da pontuação do concurso.

O que observamos, nesse caso, é a instauração de uma interdiscursividade polêmica a qual consideramos correspondente ao mecanismo polêmico concebido por Maingueneau (1993, p. 122):

> *"Cada uma das formações discursivas do espaço discursivo só pode traduzir como "negativas", inaceitáveis, as unidades de sentido construídas por seu Outro, pois é através desta rejeição que cada um define sua identidade. Uma formação discursiva opõe dois conjuntos de categorias semânticas, as*

> *reivindicadas (chamemo-las de "positivas") e as recusadas (as "negativas"). Note-se que ela projeta as unidades "positivas" deste Outro sobre as categorias de seu próprio sistema; para preservar sua identidade, o discurso só pode relacionar-se com o Outro do espaço discursivo através do simulacro que dele constrói. Chamaremos* ***discurso agente*** *aquele que se encontra em posição de "tradutor", de construtor de simulacro, e* ***discurso paciente*** *aquele que desta forma é traduzido. Esta noção de discurso agente remete a um único papel: em uma polêmica, os papéis de agente e paciente se alternam constantemente".*

Assim, deparamos com alternâncias entre reivindicações e proposições. Se de um lado temos uma escola que está a exigir uma nova concepção sobretudo para as séries iniciais, exigências estas, coerentes com as proposições oficiais, de outro lado as professoras mostram as inconveniências e as precariedades do subsídio recebido no processo de capacitação.

A capacitação pressupõe equívocos, também, quando se trata do surgimento de novas teorias fazendo permanecer a mentalidade de que na prática a teoria é outra, de modo a transparecer que quem ministra os cursos é quem deve saber teoria e apresentar novas possibilidades práticas de se trabalhar o conteúdo. Muitas vezes o professor passa a usar novas terminologias como se fossem uma ordem, pois não usá-las pode significar estar fora dos novos paradigmas. Um exemplo desta distorção é o *construtivismo.* Muitos passaram a concebê-lo como um método ao invés de uma teoria do conhecimento do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Vejamos como dentro de uma mesma escola (E.E.C.G.) há entendimentos diferentes sobre o construtivismo:

A - "Foi passado pra gente o Construtivismo. Nós lemos... ih! A gente leu muita coisa sobre o Construtivismo. Mas eu acho muito polêmico... E é difícil demais a gente aceitar o construtivismo. A troca de experiência com o aluno, o que ele traz de casa, tudo isso é muito válido. Agora, o Construtivismo mesmo, é muito difícil da gente entender."

B - "Não vou falar que é, ele parece ser uma metodologia muito boa, sabe? Mas a gente tem que aprender a trabalhar com ele, porque senão vira bagunça, vira desorganização. O que tá acontecendo é isso... é liberar demais, é o que falamos no início, há falta de limites. Por falta de conhecimento não se aplica a metodologia da forma correta."

C - "Eu não sei ficar quieta. Vou amarrar minha mão. Eu peguei os meninos do CBA2 e dentro dessa proposta eu trabalhei com a história da escola, sabe? É... 'cê vê, eu tô aqui tem 23 anos e eu não sabia que a escola tinha hino. Então eu descobri a história da escola toda desde a doação do terreno. Isso não fiz sozinha, quer dizer, eu não fiz nada, não mimeografei nada, não usei nada, foi tudo feito pelos meninos. Nós fizemos entrevistas, arrumamos a primeira funcionária da escola, os alunos antigos... Descobrimos o mapa do bairro. Depois, na terceira série, completando esse trabalho, saímos pro bairro e fomos fazendo pesquisa. Descobrimos uma casa antiga aqui que tem 218 anos, lá tem uma senzala. A gente queria fazer o tombamento, mas o dono adivinhou logo e já murou, mudou

um monte de coisas. Fizemos um trabalho excelente com pesquisas, entrevistas. Não usei nenhum material concreto, tudo foi feito por eles. Eles elaboravam as perguntas pra fazer entrevistas com os moradores, eles escreviam, fizeram relatórios. Tanta coisa foi desenvolvida aí..."

A Capacidade de teorizar a prática deve ser uma das competências do professor do ensino básico, como afirma $(FD_1)_e$. Ao falar sobre *elaborações conceituais* concebe como uma das causas do fracasso na alfabetização, o desconhecimento por parte dos professores, do caráter conceitual das elaborações mentais da criança, sem as quais a aprendizagem pode ser dificultada.

De fato, não há prática destituída de objetivos, de fundamentação; em todo ensino e em toda organização escolar há uma teoria que orienta nossa maneira de pensar, conseqüentemente, nossas ações. A ausência de conhecimento teórico conduz o ensino à acumulação gradativa de conteúdos e informações organizadas a partir de etapas de aprendizagem, obrigando o aluno a memorizar, a treinar, a fixar. É o que Paulo Freire denominou de "educação bancária" – a professora tem a obrigação de dar a matéria e o aluno tem obrigação de aprender o que foi dado. Se o professor não conta com o embasamento teórico, ele faz sem saber o que faz, sem questionar por quê, para quê.

Isso nos remete ao que disse Pedro Demo (1995, p. 277) quanto à necessidade do professor ser capaz de teorizar para saber reconstruir conhecimento a partir das práticas, fazendo o vaivém adequado entre saber e pensar, e saber e intervir; segundo Demo, a maioria dos professores não dispõe de habilidades teóricas maiores, por conta da formação original e da recapacitação precária a que se submetem, mas todos possuem uma prática,

que pode servir de ponto de partida mais próximo e sensível para o questionamento sistemático; ao mesmo tempo, pode cultivar a modéstia criativa de questionar, antes de tudo,a si mesmo, dentro da lógica científica moderna que se compreende fundamentalmente como habilidade questionadora.

Demo destaca de modo relevante a atitude reconstrutiva que engloba a pesquisa, entendendo que a pesquisa como princípio educativo, engloba teoria e prática indissoluvelmente, pois o fundamental na aquisição do conhecimento está no aprimoramento das condições de intervir, não apenas para entender, estudar, analisar. É necessário que a pesquisa seja compreendida como atitude cotidiana, maneira de ir descobrindo e questionando a realidade, como forma de vida e maneira de ser, sobretudo na educação infantil, no processo de alfabetização quando a criança começa a descobrir, a reelaborar o mundo através da leitura e da escrita.

Portanto, as distorções expostas em relação ao entendimento sobre o construtivismo apontam o desafio de se reinventar maneiras de recapacitar que sobrepuje a visão retrógrada dos treinamentos. Devem-se considerar que cursos, palestras, seminários ou eventos dessa natureza, acrescem nossa formação, mas não são acontecimentos formadores, principalmente quando a formação original apresenta grande defasagem teórica.

1.2 - No Jogo do Implícito – As Relações Subentendidas

Toda teoria recorrente à Análise do Discurso, mencionada nesse trabalho de análise, presume o jogo do implícito no processo de verbalização ou discursividade.

Relembremos alguns recortes dessa teoria considerados básicos para a análise e que ratificam a afirmação acima.

1. Primeiro, a concepção de enunciação em Bakhtin com enfoque social da língua centrada na natureza ideológica da palavra; a enunciação se constitui na interação entre locutor e ouvinte tendo a palavra como mecanismo de definição de um em relação ao outro;
2. A visão de Foucault de que em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade;
3. A teoria da argumentação de Perelman como uma releitura da retórica clássica que concebe adesão dos espíritos como objetivo de todo ato de argumentar, ou seja, pensar nos argumentos que podem influenciar o interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito;
4. O conceito pragmático de "cena enunciativa" de Maingueneau em que lugares sociais estão representados na rede discursiva e a "encenação discursiva" que se configura não como uma máscara do real, mas como uma das suas formas de manifestação.

Essas concepções teóricas desembocaram em Ducrot (1987) cujas considerações nos levam a inferir que entre os postos e os pressupostos em FD_1 há também elementos subentendidos. Tais elementos ao serem explicitados contribuem no sentido de elucidar a nossa expectativa inicial quanto à ruptura que exigia uma análise.

Dentre eles destacamos o fato da educação primária ser, exclusivamente, papel feminino e de que há fatores sociais cuja transferência para o dia-a-dia da sala de aula

requerem do professor habilidade e competência que vão muito além do conhecimento técnico-pedagógico.

1.2.1 - Educação Primária e Papel Feminino

No Brasil, inicialmente, o ensino primário e a formação de professores ficaram por conta das congregações religiosas francesas, italianas, espanholas, que vieram a partir de meados do século XIX e início do século XX, principalmente, durante a 1ª Grande Guerra Mundial. Muitas dessas congregações limitavam-se ao ensino de meninos (padres) e meninas (irmãs de caridade).

A formação feminina de cunho colonial se conjuga então com a moral religiosa e incide no âmbito escolar através das relações pedagógicas. Desse modo, palavras como vocação, missão, docilidade, brandura, humildade, sacrifício, advêm do discurso religioso cruzando-se com o discurso pedagógico. As Instituições Educacionais Religiosas encarregadas da educação formal de mulheres que vieram a ser professoras são o lugar da constituição do enunciado discursivo que também está imbricado por outras práticas discursivas oriundas do lugar social em que as instituições estão inseridas e que as legitimam.[1]

Nessa perspectiva as pesquisadoras Lopes e Assunção (1997) nos falam que ser professora é conviver com as representações que foram construídas acerca dessa profissão e da mulher. Para essas pesquisadoras, tais representações revelam o caráter social,

[1] Ribeiro (1988), em sua tese de doutorado "De Donzela Angelical e Esposa Dedicada... A Profissional da Educação" afirma que os enunciados constitutivos de um discurso sobre a mulher e o papel que a mesma deveria exercer numa dada formação social, cunhados inicialmente no campo religioso, foram arquivados pelas professoras no seu próprio interior . Esses enunciados deslocaram-se de forma incessante para o campo das práticas pedagógicas produzindo saberes ao longo de um contínuo processo educativo os quais

histórico, cultural e psíquico de sua construção podendo-se dizer que ser professora é estar presa a um pêndulo que oscila entre a imagem idealizada – a professora real e a imagem de mulher –, o que significa a professora-mulher ou a mulher-professora vai se constituindo no modelo idealizado de professora, em que as características associadas à profissão ligam-se a aspectos que, pouco ou nada, se relacionam com um saber sistematizado, formal, relacionam sim, com características pessoais como ser paciente, amorosa, abnegada, vocacionada e, principalmente, gostar de crianças. Tudo que se pensa necessário para se ser professora, encontra-se nesses adjetivos.

Portanto, essa profissão convive com uma relação dicotômica. Se, de um lado, espera-se que a professora dê uma formação de qualidade às crianças, de outro lado, o curso de magistério sempre foi considerado um curso "fácil" e por isso lugar de muitas professoras que não conseguiriam ser outra coisa. Também era a profissão que permitiria que a mulher permanecesse um período em casa, afinal *são só quatro horas de trabalho, com duas férias ao ano, licença à maternidade com garantia de continuidade*. Não é por acaso que o curso de magistério recebeu a adjetivação grotesca de curso de *espera marido* e que ouvimos de um governador que "*as professoras não são mal pagas, são é mal casadas*".

Para muitas famílias era muito natural que as filhas fossem para o magistério no segundo grau, não havia outro incentivo; nessa relação dicotômica havia ainda o *status* de ser professora, era orgulho de muitos pais.

As afirmações acima conferem com a fala de algumas professoras entrevistadas (FD_2) quando são perguntadas sobre o porquê da opção pelo magistério de 1ª à 4ª série.

---

não destroem o indivíduo, mas antes, o fabricam. Saberes e verdades que moldam o cotidiano das práticas educativas escolares, especialmente as das séries iniciais do ensino fundamental.

- E.E.E.F.B.: "Bem, no meu tempo eu estudava e a opção... a única opção era o curso de magistério. A gente não era incentivada pelos pais a estudar e a gente fazia o curso de magistério porque era um curso rápido, profissionalizante e você logo ia poder trabalhar e... gostava de crianças, mas... se fosse agora, neste momento, eu não ia escolher o magistério".

- E.E.D.P.: "Primeiro houve uma época que minha mãe queria que eu fosse professora e eu achava que não tinha jeito... então vamos. Então eu vou ser. Aí, eu fiquei dez anos sem atuar. Não vou mexer com isto não. Depois eu comecei, depois de dez anos eu comecei e gostei. Então eu comecei a trabalhar com essa área".

- E.E.M.V.V.: "A minha mãe é professora e desde pequena eu ia para a escola para ajudar, então já foi de família mesmo, e eu gosto muito de lidar com crianças".

- E.E.D.P.: "Eu gosto muito de criança e sempre gostei de trabalhar com os menores, então eu gosto de trabalhar com crianças em especial porque minha formação também é específica até à 4ª série".

- E.E.C.G.: "O que me levou a fazer o magistério foi... a facilidade que eu tinha pra mexer com crianças e por gostar de criança".

Enfim, a concepção de que a educação primária é papel exclusivo da mulher está entrelaçada com os diversos papéis sociais associados à maternidade, ao lar e que permaneceu exclusivo à mulher durante longo tempo. São papéis de pouco destaque na história, aliás, são recentes as pesquisas sobre mulheres que se destacaram na história, até então, considerava-se que a história fosse construída somente pelos homens.

Em Lopes (1997) encontramos ainda a lembrança de que fala-se, lê-se, sobre Sócrates, Platão, Aristóteles, Quintiliano, Santo Agostinho, todos eles mestres. Ainda não eram professores, vieram a ser quando foi preciso que uma doutrina fosse ensinada em alta voz, proclamada, confessada, apregoada. Esquece-se, disse Lopes, de que as mulheres ensinaram a vida e a morte. A andar, a falar (a língua não é materna?), a vestir, a comer, a encomendar, e prantear os mortos da família e da cidade; tudo isso faziam as mulheres, antes que a escola fosse um espaço ocupado por elas... quase integralmente.

De trinta anos para cá, a mulher tem conquistado outros campos profissionais e muitos pais já manifestam rejeição quando uma filha demonstra preferência para a área de educação, pois significa quase que continuar uma relação de dependência econômica.

Ao considerarmos que no campo educacional a análise histórica nos permite compreender relações que contemplam os sujeitos envolvidos nas atividades educacionais e os lugares que ocupam ao longo das transformações sociais, como o fizemos em *Um Olhar pela História,* no capítulo II, foi por entender que a história nos fornece elementos para compreendermos problemas que ainda não estão superados. O conhecimento histórico nos permite saber das reincidências.

Nesse sentido, pode-se dizer que entre as gerações precedentes e a atual há uma grande identidade. Assim, se queremos transformar práticas que têm sido imutáveis na

educação, principalmente na educação básica, torna-se essencial inquirir sobre os discursos produzidos, como nos diz Pereira (1996, p. 43) em sua análise de doutorado:

> *"É preciso construir um certo olhar a partir de interrogações que se fazem àquilo que foi dito; interrogar os discursos a partir do que eles produziram, ou seja, a partir dos sujeitos sociais e de suas ações, porque é neles que o campo enunciativo deixa suas marcas, à medida que ele exerce uma função - moldar sujeitos sociais e enquadrá-los num determinado contexto existencial, isto é, a função de ir desenhando a performance dos sujeitos".*

Pensamos que em meio a tantos passos que precisam ser dados para uma formação de qualidade desejável para a professora do ensino básico, um deles passa, fundamentalmente, pelo conhecimento das produções discursivas que têm fundado de modo paradoxal a desvalorização e a supervalorização social – dado o prestígio que o papel do professor ainda tem na comunidade. Ao desmistificarmos esse paradoxo, entenderemos porque ser professor é diferente de ser professora. Essa compreensão possibilitará a reconstrução desta imagem de *professora-mulher* ou *mulher-professora* descaracterizado do lugar profissional.

1.2.2 - Fatores Sociais: Competências e Habilidades Exigidas

Os problemas vividos pela escola, originados da segregação social, não ficaram de fora das perspectivas de sucesso do CBA.

$(FD_1)_a$ fala sobre a importância da sistematização do ensino fundamental de modo a contemplar o saber que a criança vivencia no seu dia-a-dia. Exemplifica esse saber e explicita essa sistematização através de sugestões de atividades para o professor.

$(FD_1)_b$ expressa a convicção de que uma escola de qualidade e competente no exercício das suas funções poderá prever e assim evitar o fracasso advindo da origem econômica da criança; afirma que mesmo não havendo alteração dessa origem, ainda assim, as condições escolares de qualidade devem garantir para todas as crianças a oportunidade de se apropriarem dos conteúdos escolares básicos, necessários às suas estratégias de sobrevivência. Nesse sentido, conclui $(FD_1)_b$: "cabe, pois, ao professor, tomar parte ativa no desenvolvimento de condutas que serão importantes na nova sociedade e encorajar os alunos a descobrirem as relações entre o saber sistematizado e a sua experiência concreta".

Em $(FD_1)_e$ encontramos a afirmação de que a realidade social do aluno deve ser conhecida, valorizada e considerada pelos professores quando elaboram propostas de trabalhos.

Com efeito, quem está na sala de aula sabe que o dia-a-dia requer habilidades. A escola convive com muitas variáveis. Muitas vezes se chega com a aula planejada e basta um fato de repercussão, um acontecimento notável na região ou mesmo no bairro para que tal planejamento seja modificado.

A sistematização do conhecimento que leva em conta o saber que o aluno traz de sua vivência fora da escola – assunto tão debatido nos tempos atuais – requer do professor conhecer não só o nível econômico de origem, mas sobretudo, como tratar na sala de aula as conseqüências que daí decorrem e que atropelam a relação ensino-aprendizagem.

Na periferia, encontram-se, com freqüência, alunos de famílias socialmente desajustadas. Professoras entrevistadas (FD_2) falam a esse respeito:

- E.E.E.F.B.: "Tem um menino na escola do CBA1 que não consegue ficar dentro de sala de aula. Ele é extremamente imprevisível. De repente ele começa a bater em todo mundo, chutar, cuspir, ninguém sabe o porquê. E não fica na sala de aula, não adianta. Ele agride a vice-diretora, bate no diretor, pula o muro da escola. Quando ele resolve ir embora... ele quer fugir, todo mundo tem que correr atrás dele. Ele joga pedra nos meninos, ele não tem limite. Já chamei a mãe várias vezes, a mãe não aparece. Já faz meses que estou tentando e essa mãe não aparece."

- E.E.M.B.: "É engraçado esse negócio da participação da comunidade. A comunidade na nossa escola participa através do colegiado que tem pais como representantes. Assim mesmo, muitos, nem sempre vão às reuniões de pais e professores. Aí entra no velho chavão de que quanto melhor o poder aquisitivo mais eles vão às reuniões, mais procuram saber o rendimento do aluno e quanto menos esse poder mais ausente da escola está. Quanto mais problemático o aluno, mais distante os pais estão da escola, é um grande problema para a escola. Nossa senhora! Ás vezes a gente reza pro pai aparecer numa reunião e é o que nunca vai".

- E.E.C.G.: "Já aconteceu um caso aqui de eu como especialista, juntamente com a diretora, sairmos pra casa de uma criança super levada. E, chegando lá, a gente conversou com a mãe, porque o pai não estava presente. E, infelizmente, também não é o pai da

criança, é o padrasto. E ele é até policial, sabe? E ele espancava a criança como se ela fosse um adulto. A mãe mesmo comentou que o menino quando chegava em casa, ficava todo arredio, não tinha espaço para brincar, se sentia preso. E na escola ficava muito solto. Então ele era insuportável na escola. Então ficamos sabendo que em casa ele ficava muito preso e aqui ele queria se soltar demais. E a mãe contou fatos que nos deixaram abismadas. Ele ligava fios elétricos, punha nas duas mãozinhas do menino...".

- E.E.C.G.: "Às vezes a criança não aprende não é por causa do professor que é ruim. A ajuda tem que vir assim, muito de casa. Então as últimas turmas... se você chama, manda bilhetes para os pais, porque precisa conversar sobre o desenvolvimento do aluno na escola ou até mesmo do comportamento, eles não vêm. Na maioria das vezes porque estão trabalhando, a mãe e o pai trabalham, então, não tem um tio, um padrinho, que possa vir..."..

- E.E.C.G.: "Mas muitas vezes não é o fato deles trabalharem, é a falta de interesse. Tem-se que mudar muito o conceito dos pais, hoje em dia. Eu costumo falar que os pais terceirizaram a educação, a educação é da escola e não é problema deles. Transferiram toda a responsabilidade para a escola".

Nesse caso, para o trato dos desequilíbrios emocionais transportados para a sala de aula, outras competências lhes são exigidas, mas estas não estão contempladas no seu processo de capacitação.

1.2.3 - A Competência Alfabetizadora

Na verdade, FD_1, ora de modo explícito, ora implícito, vem demonstrando que o professor alfabetizador ou das séries iniciais precisa articular conhecimentos diversificados como os de natureza histórica, política, econômica, filosófica, sociológica e psicológica, que constituem um conjunto de normas e preceitos os quais determinam valores que regem a sociedade; esse entrelaçamento de saberes determina a concepção pedagógica que se faz presente no contexto escolar de alguma forma, seja de maneira visível, seja de maneira sutil, seja ainda de maneira abstrata. Isso, através do conteúdo (currículos e programas), das metodologias, nas relações cotidianas, enfim, em todos os elementos que compõem o sistema do ensino formal[2].

Tanto FD_1 quanto FD_3 preconizam que só a partir desses conhecimentos o professor alfabetizador conseguirá de modo interdisciplinar formular uma concepção de educação a qual delineará um conceito de indivíduo alfabetizado; nesse sentido, nós sabemos, há diferentes concepções.

Essas diferenças estão baseadas, implícita ou explicitamente, na concepção de homem para uma dada sociedade que se almeja como nos mostra FD_3:

> *"Alfabetizar-se é adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, com uma visão crítica da realidade. Quando se trata do adulto, a técnica que proponho é uma conseqüência natural da tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. Com a escrita ele exerce a plena*

[2] $(FD_1)_b$ faz subentender um professor altamente qualificado do ponto de vista da manipulação de todos esses conhecimentos quando afirma que o domínio dos conteúdos básicos é importante porque o acesso à cultura dominante é fundamental para a emancipação das classes populares e que são recursos graças aos quais o indivíduo desenvolve a consciência crítica tornando-se capaz de operar a democratização da sociedade.

cidadania. Para as crianças, a teoria é a mesma, mas valoriza-se mais o lúdico. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e o afetivo, mas uma relação dicotômica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo". (Paulo Freire, 1990. p. 17)

Tolchinsky (1990), da Universidade de Barcelona, considera o processo de alfabetização em três perspectivas:

1) Adquire-se a capacidade de usar a escrita e a leitura num conjunto de atividades de ordem prática. Exemplo: ler um jornal, escrever uma carta, preencher um formulário, etc.
2) Adquire-se poder (político, econômico e mental) através do exercício da leitura e da escrita;
3) Adquirem-se as formas de expressão contidas nos livros e a capacidade de apreciar seu valor estético.

Tolchinsky conceitua as perspectivas da seguinte forma:

Na primeira perspectiva, alfabetização tem a ver com adaptação. Aquisição das habilidades básicas para adaptar-se à vida moderna, ou seja, a leitura e a escrita funcionam como instrumentos para se exercer atividades no trabalho, nos negócios, ou de acordo com as necessidades cotidianas de uma comunidade alfabetizada: talões, guias, ingressos, prospectos, manuais de instruções.

Na segunda perspectiva, a ênfase está colocada no crescimento do indivíduo, grupo ou comunidade. Não é alguém apenas mais adaptado, mas também mais poderoso, com mais informações, mais consciência, que tem melhores oportunidades no trabalho e acesso

aos bens desfrutados pelas camadas sociais mais privilegiadas. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são potencializadoras das capacidades cognitivas, pois não é somente o domínio do sistema de escrita que leva ao desenvolvimento do intelecto, mas o seu uso em uma multiplicidade de funções que promove o desenvolvimento do pensamento para níveis de formalização mais altos.

Na terceira perspectiva, o conceito de alfabetização inclui também um componente que, para os indivíduos letrados, tem valor estético. É a valorização dos usos formais e poéticos da linguagem escrita, da capacidade de expressar sentimentos, de criar mundos imaginários: o belo em contraposição ao útil e ao prático.

Quanto à alfabetização, recentemente um novo vocabulário se integra ao campo da Educação e da Ciência Lingüística – o *letramento*:

> *"O aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização resultou da mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país - da mera aquisição da 'tecnologia' do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta 'saber ler e escrever um bilhete simples?' que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à*

verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um 'bilhete simples')".(Magda Soares, 1998. p. 21)[3]

Kleiman (1995) ao falar de letramento refere-se ao conjunto de práticas sociais e culturalmente determinadas de uso da escrita no qual essas práticas serão diferentes em diferentes domínios ou agências de letramento, isto é, segundo as instituições onde elas acontecem, seja esta a escola, a igreja, o lar, os diferentes locais de trabalho, a repartição pública, o consultório médico, a delegacia de polícia.

Ela nos apresenta uma reflexão que repercute como uma chamada de atenção para a prática pedagógica, ao conceber que essas diversidades não encontram eco na escola. Tais diversidades, com raras exceções, submete os alunos a práticas de letramento uniformes, invariáveis, indiferenciadas independentemente de suas capacidades e graus de familiaridade com a escrita. Ao contrário das práticas de letramento fora da escola, em que cada um participa segundo as suas capacidades numa atividade muitas vezes coletiva, diz Kleiman, na escola todos devem realizar individualmente a mesma tarefa; apenas aquele que domina a atividade, ou seja, o professor, é dispensado. Segundo Kleiman, a escola age de acordo com um pressuposto de transferibilidade de uma habilidade adquirida num contexto para um outro contexto, sempre mais complexo. A prática parece não ser relevante exceto como treinamento para uma prática que exige maior distanciamento e abstração. Exemplifica: lêem-se trechos de textos literários, desconexos, truncados e

[3] SOARES, Magda (1998), em "Letramento - Um tema em Três Gêneros", trabalha minuciosamente a palavra letramento começando pelo sentido dicionarizado ao lado dos termos alfabetização, analfabetismo e seu sentido etimológico da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy* para nos situar no sentido que hoje lhe é dado. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser.

descontextualizados e exige-se depois uma leitura rica em ligações, reconhecimentos, evocações intertextuais que recuperem outros textos e contextos. Não se põe a questão de como esse resultado será alcançado, uma vez que os vestígios desses outros textos e as referências a esses outros contextos são muitas vezes apagados no processo de extração de trechos para o ensino.

Nesse caso, podemos inferir que há muito o curso de Magistério deixou de ser um curso formador de competências para o processo de alfabetização se levarmos em conta as atuais concepções aqui abordadas. A sala de aula, além de exigir conhecimentos teóricos pedagógicos, específicos e outros já mencionados, requer habilidades múltiplas que muitas vezes uma professora recém-formada no Magistério, na sua quase ainda adolescência, não possui acúmulo de conhecimento, vivências, para refletir situações complexas que estão sempre surgindo. Pode-se dizer que a sala de aula exige competência muito além da técnica-pedagógica.

CONCLUSÃO

A análise empreendida buscou elucidar a hipótese de uma ruptura entre a viabilidade das mudanças oficialmente propostas para o CBA a partir da capacitação docente e a capacitação de fato vivenciada pelas professoras entrevistadas.

Essa tentativa de elucidação levou-nos ao contraste entre duas formações discursivas: FD_1(documentos emitidos pela S.E.E) e FD_2 (entrevistas dos professores) já que elas dividem o mesmo espaço ao se colocarem perante um único objeto - a capacitação docente no processo da mudança curricular (CBA). De acordo com nossa análise essas formações discursivas estão configuradas da seguinte maneira:

a) FD_1 é de natureza polifônica; de um lado pelo próprio caráter dialógico da linguagem, de outro por se constituir de várias vozes: locutores que se desdobram em três instâncias (um L_1 que estabelece as diretrizes políticas e assina os documentos; um L_2 que elabora as propostas pedagógicas dos documentos no sentido de implementar a política ditada por L_1 e um L_3 que se compõe dos profissionais que fazem chegar às escolas as propostas emanadas e elaboradas pelas instâncias anteriores); possui um enunciador que repercute uma perspectiva não explícita (E_1 acima descrito); integra-se a esse conjunto de vozes a dos interlocutores (FD_2, aqueles que são responsáveis por concretizar a proposta nas escolas cumprindo as determinações de FD_1) e a voz de uma terceira formação discursiva - FD_3: que se constitui pelo conjunto dos discursos críticos os quais vão fornecer elementos para pressionar FD_1 atender as necessidades de mudanças. A distinção das vozes está contemplada no capítulo II.

b) Outra característica de FD_1 é o fato de apresentar-se na realidade unívoco ou em consonância com FD_2 . os profissionais da educação - responsáveis pela execução da proposta tanto em relação à necessidade de mudanças quanto à de capacitação docente. Desse modo, ao contemporaneizar o seu discurso incorporando a temática da mudança para atender as exigências econômicas e sociais como está demonstrado nos documentos, FD_1 faz-nos pressupor uma nova realidade. Essa pressuposição de uma nova realidade está modelada, portanto, pelo discurso da eficiência, da modernização. Em FD_1 não há problema sem solução.

c) Por outro lado, FD_2 se apresenta, caracteristicamente, como o discurso da ruptura entre o que diz os documentos oficiais e o que de fato acontece na prática.

d) FD_2 é o discurso daquele que cumpre a ordem, por isso marcado pela carência e pela crítica ao discurso de FD_1 e, consequentemente, é o que *rastreia* os atributos do *outro, incursiona* pelo seu próprio discurso e analisa o do *outro* em relação ao seu.

e) FD_2 é o discurso da falta: falta salário, falta conhecimento teórico, falta valorização profissional, falta participação da família na escola, falta tempo para maior dedicação... É o discurso da reivindicação. Na verdade, é o problematizador de FD_1.

No confronto entre as duas formações discursivas verificou-se que elas se relacionam de uma forma polêmica uma vez que se caracterizam como mutuamente constitutivas. Atribui-se a esta dimensão polêmica o fato do acontecimento discursivo de FD_1 estar atravessado pelo de FD_2 e vice-versa.

A aparência de unicidade assumida por FD_1 acaba desvelada por marcas enunciativas indiciadas no discurso de FD_2. Temos como exemplo a proposta de capacitação que cria a figura do multiplicador de modo a contrariar as expectativas de FD_2 à medida que não supre as deficiências de formação já que o multiplicador também está em fase de adquirir conhecimento teórico sobre o mesmo objeto.

FD_1 tende a nos fazer acreditar que o fracasso é da escola porque da sua parte não faltam soluções, no entanto, descarta relações originárias de fora da escola, mas dela constitutivas. Ilustra esta afirmação os desequilíbrios emocionais que muitos alunos transferem para a sala de aula. Só O conhecimento técnico-pedagógico não dá conta dessas questões.

FD_1 preconiza autonomia das escolas para projetos pedagógicos de modo a desencadear um processo de capacitação contínua. Isso está em desacordo com FD_2 que muitas vezes não pode sair da sala de aula para participar de cursos, pois não se pode interromper o calendário e a dispensa dos alunos nesses momentos não é aceitável. Ainda há direção resistente a inovações - diz que lugar de professor é na sala de aula. Além disso, os documentos oficiais não são acessíveis de modo unânime a todos os professores. Conhecem a proposta por intermédio de terceiros, mas não lêem ou não têm acesso aos princípios que a regem.

Enfim, estamos cônscios de estarmos longe de ter esgotado essa análise. Contudo, esperamos ter desvelado elementos que apesar de parecerem óbvios estão silenciados pelo acontecimento discursivo de FD_1, mas explicitados na voz de FD_2. Concluímos, então, que enquanto permanecer o espaço de ruptura entre o dizer e o fazer na qualificação docente das séries iniciais, haverá sempre um vazio a minar tudo que se diz.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado:* notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 6. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Maura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. (Tradução de: Posision).

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião.* 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

ARISTÓTELES. *Arte e Poética.* Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem [1929]. 6. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da Criação Verbal* [1979]. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Tradução de: Estetika Slovesnogo Tvortchestva).

BARBOSA, Elisa de Oliveira. *O Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais – o risco da fogueira.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1991. (dissertação de mestrado).

BARTTHES, Roland. *Aula.* Tradução de LeylaPerrone Moisés. São Paulo: Cultrix. 1978. (Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França pronunciada em 07/01/1977).

BENVENISTE. E. *Problemas de Lingüística Geral.* Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. Nacional / EDUSP, 1976.

BOSI, Alfredo. Uma grande falta de educação. In: *A que ponto chegamos: balanço do governo fhcardoso e perspectiva de oposição.* São Paulo: Hucitec, 1998. p. 15-21. (Praga. Estudos Marxistas, 6).

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* [1970]. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. (Tradução de: La Reproduction).

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas.* 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

BRAGA, Rubem. Meu ideal seria escrever. In: *Para Gostar de Ler.* 3. ed. São Paulo: Ática, 1976.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. *Polifonia e Estratégias de Monofonização*. Trabalho apresentado no XLI Seminário do GEL (Grupo de Estudos Lingüísticos). São Paulo, 1996.

_____. *Subjetividade, Argumentação e Polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRÉAL, Michel. *Ensaio de Semântica:* ciência das significações. Tradução de Aída Ferrás, Eduardo Guimarães, Eleni Jacques Martins, Pedro de Souza. São Paulo: Editora da PUC/ Pontes, 1992.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Perfil Helena Antipoff: os primeiros passos da educação popular. In: *Presença Pedagógica*, p. 56-73, maio/junho, 1995.

CANDAU, Vera Maria. *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARDOSO, Marcos Antônio. *Histórico do Barreiro*. Belo Horizonte: Centro Cultural do Barreiro. Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

CARDOSO, Maurício. Minas Passa no Teste. In: *Revista do Estado de Minas*, n.3, agosto 1998.

CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado*: base e superestrutura: relações e mediações. 4. ed. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1990.

CERVONI, Jean. *A Enunciação.* Tradução de L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.

DESCARTES, René. *Discurso do Método* [1637]. Tradução de M. Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Tradução de: Le Discours de la Méthode).

DUCROT, Oswald. *O Dizer e o Dito.* Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Pincípios de Semântica Lingüística*: *dizer e não dizer* Tradução de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1972.

EL CONSTRUCTIVISMO NO RESUELVE LOS PROBLEMAS DE LA ENSENÃNZA. *Novedades Educativas Publicación de Interés General y Educación.* Ano 9, n. 73. (Entrevista com Bernardino Salinas Fernández, coordenador do Departamento de Didática da Universidade de Valencia - Espanha.)

FÁVERO, Leonor Lopes, KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística Textual:* introdução. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita.* Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber.* 4. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A Ordem do Discurso.* Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança.* 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Afinal, o que é alfabetizar? In: *Revista Nova Escola,* ano 5, n. 41, p. 12-17, agosto 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real.* São Paulo: Cortez, 1995.

Jeanne Louise Milde: força e forma. Publicação do Museu Mineiro, março/junho 1984.

FUSARI, José Cerchi. *A Educação do Educador em Serviço: t*reinamento de professores em questão. São Paulo, PUC, 1991. (Dissertação de Mestrado).

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOHNSON, Harold T. *Curriculum y Educación.* Buenos Aires: Editorial Paidos, 1970.

KOCH, Ingedore Villaça. *A Inter-Ação pela Linguagem.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. *Argumentação e Linguagem. 3. ed.* São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *O texto e a Construção dos Sentidos.* São Paulo: Contexto, 1997. (Caminhos da lingüística)

LAGAZZI, Suzy. *O Desafio de Dizer Não.* Campinas: Pontes, 1988.

LANZA, Avani Avelar Xavier. *Fracasso Escolar e Alfabetização:* uma crítica ao período preparatório. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1988. (Dissertação de Mestrado).

LOPES, Elianie Marta S. T., ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Dicionário crítico da educação. *Presença Pedagógica*, v. 3, n. 13, p. 86-90, jan./fev 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia:* Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze teses sobre educação e política. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MAINGUENAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso.* Tradução de Freda Indurski. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP / São Paulo: Pontes, 1993.

_____. *Os Termos-Chave da Análise do Discurso.* Tradução de Maria Adelaide P. P. Coelho da Silva. Lisboa: Gradiva, 1997. (Tradução de: Les termes clés de l'analyse du discours).

_____. *Pragmática para o Discurso Literário.* Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARESGUIA NETO, Walfrido S. dos. A realidade da educação em Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 6, p. 9-28, jul./dez. 1992.

MENEZES, Luís Carlos de (Org.). *Professores: Formação e Profissão.* Campinas: Cortez / São Paulo: NUPES, 1996.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). *Retórica de ontem e de hoje.* São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1997.

OLSON, David R., TORRANCY, Nancy. *Cultura Escrita e Oralidade.* Tradução de Walter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

OSAKABE, Haquira. *Argumentação e Discurso Político.* São Paulo: Kairós, 1979.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PERELMAN, Chaïm. *Tratado da Argumentação.* Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEREIRA, Lígia Maria Leite, FARIA, Maria Auxiliadora de. *Presidente Antônio Carlos:* um Andrada da República: o arquiteto da Revolução de 30. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. *De Donzela Angelical e Esposa Dedicada... a Profissional da Educação* (A Presença do Discurso Religioso na Formação do Professor). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996. (Tese de Doutorado).

PRETI, Dino. *A Gíria e Outros Temas.* São Paulo: T. A. Queiroz / EDUSP, 1984.

_____. Normas e Variedades Lexicais e Urbanas. In: Castilho, Ataliba T. de (Org). *Português culto falado no Brasil.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973).* Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Azirina Mirandados. *A Formação do Professor Alfabetizador: a faceta lingüística.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1986. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Solange Jobin e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.* Campinas: Papirus, 1994.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola:* uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1993.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TOLCHINSKY, Liliane. Do prático, do científico e do literário: três componentes na noção de alfabetização. *Comunicação, Linguagem e Educação,* n. 6, p. 53-62, 1990.

VELHA E SÁBIA SERPENTE. *Presença Pedagógica,* v. 2, n. 8, p. 5-17, mar./abr. 1996 (entrevista com Darcy Ribeiro)

VILLALTA, Luis Carlos. O que se fala e o que se lê: Língua, Instrução e Leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.) – *História da Vida Privada do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1977. Vol. 1.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente: o* desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. Organização de Michael Cole et al.; tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Psicologia e Pedagogia).

Documentos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais:

PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO DE MINAS GERAIS. Belo Horizonte: Serviço de Estudos Pedagógicos. Seção de Programas e Livros Didáticos, 1965.

Documentos do CBA:

SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO. 3. ed. Belo Horizonte, Superintendência Educacional. Diretoria do Ensino de 1° Grau, 1987.

CONTEÚDOS BÁSICOS (Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1993. Vol.1.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO. Belo Horizonte: Superintendência de Desenvolvimento do Ensino. Diretoria de Normas e Planejamento Curricular, 1994.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS – RETOMADA. Belo Horizonte: Superintendência de Desenvolvimento do Ensino. Diretoria de Normas e Planejamento Curricular, novembro/1995.

OUVINDO O PROFESSOR. Belo Horizonte: Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Superintendência de Desenvolvimento do Ensino. Diretoria de Normas e Planejamento Curricular, 1994.

CBA: O ABC DO SUCESSO - Diretrizes Pedagógicas para a Capacitação de Profissionais do CBA. Belo Horizonte: Diretoria de Normas e Planejamento Curricular. Divisão de Alfabetização.

UM NOVO OLHAR SOBRE O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

AVALIAÇÃO NO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO. Belo Horizonte: Superintendência de Desenvolvimento do Ensino. Diretoria de Normas e Planejamento Curricular, 1995.

CADASTRO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - Rede de Ensino Estadual - Código 1. Belo Horizonte: CPRO (Centro de Produção e Administração de Informações), 1997.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. MEC. Secretaria da Educação Fundamental, 1993.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Documento Introdutório - Novembro/1995).

Dados Históricos do Instituto de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Instituto de Educação de Minas Gerais, novembro de 1995.

ANEXOS

DOCUMENTOS

ENTREVISTAS

Entrevista: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Superintendência de Desenvolvimento do Ensino
Diretoria de Normas e Planejamento Curricular

Prof. Entrevistada: Maria Constança Dutra Rocha
Data: 25/03/de 1997

Questões:

1 - O CBA foi instituído no Estado de Minas Gerais em dezembro de 1984, mas quando começou de fato a ser implantado nas escolas públicas de BH? De que forma?

2 - O processo de implantação da proposta prevê distribuição de guias curriculares, a elaboração de materiais auto-instrucionais e um programa de capacitação docente que garanta o preparo dos professores em conteúdo e metodologia. Aqui, em Belo horizonte, os professores tiveram acesso a esses materiais? Há programa de capacitação?

3 - O que há de novidade no processo de retomada da proposta CBA?

4 - A senhora poderia falar um pouco mais sobre o envolvimento dos professores com o CBA (aceitação, resistência, críticas...)?

5 - O ano iniciou com propagandas de outdoor, por toda a cidade, anunciando o CBA como a proposta ideal para o ensino fundamental. Qual foi o objetivo?

6 - Minas tem um discurso de ensino de qualidade muito forte. A que se deve esse discurso?

RESPOSTAS:

Eu considero que o CBA ainda não chegou, de fato, nas escolas. Como você sabe, o processo de implantação sofreu interrupção no governo do Newton Cardoso. Em 1995 há a proposta de retomada. Foi feito um diagnóstico no Estado e vimos que a escola entendeu a proposta como uma forma de adiar a repetência, apenas. Ficou claro que não havia entendimento da

proposta. Inclusive permanece a idéia de que o fracasso do aluno é do aluno. Na verdade o que existe são 8 anos de trabalho nas mesmas diretrizes políticas.

Foi necessário, nessa retomada, a Secretaria passar por um processo de sensibilização para em seguida voltar às escolas. As escolas vão passar por um processo de discussão e o órgão central vai subsidiar a cartilha "O que é o CBA". As superintendências são livres para planejamentos.

Uma resistência grande que o CBA enfrenta é a heterogeneidade das turmas. Contudo, sentimos que a escola está mais participativa.

Quanto à capacitação dos professores o que a SE.E. quer é que cada escola faça o seu projeto. A Secretaria avalia o projeto e o material de referência. Já tem verba para esses projetos. Também será levada propostas de trabalho como por exemplo o projeto Proleitura. Aliás, já há vários projetos financiados. Entendemos que a escola tem que pensar, projetar, elaborar. Criamos a função do professor recuperador para atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Há escolas com trabalhos muito bons e escolas muito fechadas. Acesso à orientação todos têm, mas querer fazer...

Temos percebido que o professor já não cobra tanto salário, o salário também. O plano de carreira será distribuído no mês de maio. Estão sendo criadas comissões regionais para se discutir com as escolas, mas BH, nesse momento, ainda não possui a sua, está meio caótica.

Por mais avançada que seja a proposta a concretização é diferente. As alterações necessárias foram feitas, agora quem vai dizer onde mudar é a prática.

Temos consciência de que temos muito que caminhar, mas de certa forma a escola está com outra cara.

Quanto à propaganda, o objetivo foi causar impacto. Gerou muitas críticas. Mas consideramos os resultados positivos.

Em relação ao discurso da qualidade, Minas tem as melhores propostas políticas, a pedagógica é que é mais difícil, por isso estamos abertos a parcerias.

Abaixo, apresentaremos o questionário relativo às entrevistas com as professoras. Dada a extensão do material transcrito mostraremos apenas partes das entrevistas referentes à capacitação contempladas em nossa análise, mas as transcrições e as fitas gravadas encontram-se à disposição para possíveis esclarecimentos.

Questionário:

1 - O que a levou optar pelo magistério, especificamente, pelo ensino de 1ª à 4ª?

2 - Qual é a sua formação?

3 - Há quanto tempo trabalha com as séries iniciais? E nesta escola?

4 - Você é contratada ou efetiva na rede estadual?

5 - Trabalha em outra escola estadual, municipal, ou privada? Se sim, qual é a diferença?

6 - Conhece a proposta do CBA na íntegra?

7 - Tem participado ou já participaram de cursos palestras ou eventos desta natureza no processo de mudança para o CBA?

8 - Teve alguma preparação específica para trabalhar com alfabetização?

9 - Tem entrosamento com outros professores do CBA para troca de experiências, discussão de dificuldades ou, há projeto pedagógico na escola?

10 - Como é o trabalho de produção de textos, da leitura e da gramática?

11 - Quais são as maiores dificuldades encontradas no ensino da língua portuguesa e no processo de aprendizagem?

12 - Fora do trabalho escolar, o que você mais gosta de ler?

13 - O que você acha que mudou com a implantação do CBA?

RESPOSTAS:

Questão 1:

E.E.E.F.B. - "Bem, no meu tempo eu estudava e a opção né?, a única opção era o curso de magistério. A gente não era incentivada pelos pais a estudar e a gente fazia o curso de magistério porque era um curso rápido, profissionalizante e você logo ia poder trabalhar e... gostava de crianças, mais... se fosse agora, neste momento, eu não ia escolher o magistério... Muito mal remunerado, né? Não é valorizado, o desgaste é muito grande."

E.E.M.B. - "Bom, magistério é porque eu sempre me identifiquei muito com criança, sempre gostei de mexer com criança e dar aulas, essas coisas assim; eu acho que sempre sonhei."

E.E.M.A.V.V. - "Na minha cidade era o único curso que tinha".

E.E.M.AV.V. - "A minha mãe é professora e desde pequena eu vinha para a escola para ajudar, então, já foi de família mesmo, e eu gosto de lidar com crianças".

E.E.D.P. - "Eu gosto muito de criança e sempre gostei de trabalhar com menores. E é até gratificante, né? E também por vocação mesmo. Porque para ingressar na... na, entrar na sala de aula, a pessoa tem que ter dom... pra não ser considerado como um bico, porque não dá certo mesmo. Tem que ter vocação".

E E.D.C. - "Eu fui criada com uma família e a minha tia era professora, o meu tio sonhava com todas as mulheres da família professoras, então foi a influência deles sobre as mulheres da casa e

também quando eu me formei no magistério eu já tinha experiência de jardim. (...) Eu tinha uma amiga que tinha uma escolinha, então ela me convidou para auxiliar e eu fui gostando." (4/11/97)

Questão 6

E.E.C.G - "Bom, eu acho que na íntegra, a gente não conhece, porque toda mudança gera uma dificuldade danada. Toda mudança é difícil. A gente tá procurando entender, tá procurando aceitar, ainda mais a gente que já tem muito tempo de estado, muito tempo na alfabetização, é muito difícil pra gente aceitar essas mudanças, né? (...) A proposta CBA eu acho que é uma proposta boa, num tô ainda aceitando corretamente, inteiramente, não".

*E.E.C.*G. - "Essa proposta, ela tá meio assim... duvidosa, sabe? Porque é lógico que a gente não pode levar uma criança quatro anos aqui nessa escola igual a gente tem feito. Como que esse menino que não aprendeu nada, vai para quinta série? Essa é a nossa dúvida. Será que a gente vai ter que ir passando esse menino sem ele realmente saber nada?".

E.E.E.F.B. - "Olha, eu procuro conhecer, mas eu tenho a impressão que tem muitas coisas que eu não conheça, né? Porque as coisas é... vem assim como avalanche em cima da gente e você tem que dar conta e... estar sempre assim é... é... sempre coisa nova que a Secretaria manda e você vai cumprindo, vai empurrando com a barriga. Mas a gente sente que está brotado, as coisas têm que melhorar."

E.E.D.V. - "Eu conheço na íntegra. Eu entrei em 80, três anos depois implantaram o CBA. Mas como tudo ocorre à revelia no nosso país, os professores, mesmos os técnicos não foram muito bem alertados de como seria realmente esta implantação do CBA. O CBA veio para trazer benefícios

para as crianças. (...) ou seja, ela não repetiria, ela teria um tempo mais para ela. Eu acho isso certíssimo, porque cada um tem seu tempo.(...) Ocorre que nas escolas não houve esse consenso. O menino teria que ser remanejado o ano todo. Não fizeram esse remanejamento. Se fizeram, fizeram a grosso modo. E não fizeram conforme tinha que ser feito. O que ocorreu foi uma sobrecarga para o professor. O governo achou outro meio de fazer isso, através do professor recuperador, o ano inteiro. Não precisava nem do governo fazer isto, porque o CBA veio exatamente para atender o aluno no seu processo de aprendizagem. (...) Hoje nós estamos enfrentando uma arbitrariedade. Mas acho que foi provocada por nós mesmos. Haja visto que se você não entende uma coisa, você que procure entender. (...) Se eu estou inserida neste contexto, eu tenho que falar sobre este contexto, eu tenho que entender o mínimo, eu não posso estar alienada, porque é isto que nos desvaloriza enquanto profissionais; você vai deixando, né. Vai deixando correr à revelia, à mercê das pessoas que nos ditam lei, nos ditam resoluções, e é por isso que chegamos ao descaso que chegamos na educação..."

E.E.D.V. - "O CBA está muito cheio de falhas, né? Ele não está sendo implantado do jeito que tem que ser , não. Temos muitas coisas distorcidas; uma faz deste jeito, outra faz de outro e no final das contas dá aquela confusão, aquela salada e não faz do jeito que tem que ser feito..."

E.E.D.V. - "Parcialmente".

E.E.D.V. - "É... porque sempre aparece novidade. A gente ainda está caminhando. Estamos preocupadas, correndo atrás".

E.E.A.L.P. - "Eu estou por dentro das regras, entendeu? Você sabe pra quê que eu acho que é o CBA? Eu acho assim que é pra mostrar pro mundo que não está tendo tanta evasão. Porque eu acho

que vem muito dinheiro de lá de fora. Com muita evasão, muita repetência, eles vão acabar vendo lá fora que não tá adiantando nada mandar dinheiro pra educação, não, entendeu? Porque o Banco Mundial, porque a ONU manda, um negócio assim, né? Com esse negócio, eu acho que eles estão fazendo só por causa disso, só por dinheiro."

E.E.M.B. - "Não. O único material que eu tive acesso realmente foi um material que me entregaram ontem aqui sobre educação. Mas assim, o que é o CBA, pra quê, como aplicar... Pelo menos eu nem tenho idéia de como fazer. O CBA é meio capenga. A única coisa de CBA que tem lá são as notas que é conceito e passa não haver reprovação, né, a gente tenta seguir o projeto, o conteúdo do CBA."

E.E.D.C. - "Sempre que a Secretaria propõe e traz a reciclagem até nós, a gente participa. A gente já fez produção de texto, como ensinar Matemática brincando. Esse ano não teve ainda uma reciclagem para o CBA."

Questão 7

E.E.C.G. - "Bom, cursos nós não fizemos, nós fizemos com as supervisoras aqui na escola que elas passaram... elas passaram pra gente... o que elas viram lá, é... isso nós... passaram... Passaram muito bem passado; agora eu acho que deveria haver cursos pra nós, porque ah, é... a supervisora passar pra gente é muito bom, mas a gente teria que tá lá com esse pessoal... com o pessoal que fez o projeto, com o pessoal pra gente discutir, porque eu acho que isso teria que ser feito com a gente, né?, pra gente poder trabalhar, pra gente poder ver se realmente a proposta tá... tá sendo aceita ou não, se a gente concorda ou não, porque quem tá dentro da sala é muito... é quem sabe o que tá acontecendo, é diferente, então... agora existe cursos?... existe; agora, a gente tem acesso?... poderia ter, talvez por

comodismo nosso a gente não faça né?, como deve ter cursos fora, agora teria que ter curso dentro, aqui, pra gente poder financeiramente, lógico, nós não temos dinheiro, o dinhe... o salário que a gente ganha a gente vai gastar a metade pra fazer curso? então eu acho que o curso deveria ser pra nós aqui dentro da escola, sabe? (...) É igual a brincadeira do telefone sem fio né? Você começa de um jeito chega lá no último, é completamente diferente. (...) A gente comenta muito que eles passam as coisas pra gente só na teoria... que inclusive a gente dá um exemplo o que foi feito na estação Diamante, o problema dos ônibus né?, quem inventou aquilo eu acho que nunca andou de ônibus, tinha que ter um est... tinha que ter um estágio pra aprender a andar de ônibus pra depois fazer a estação Diamante... agora até que já melhorou muito, mas no início tava muito confuso, assim é o CBA, né? O pessoal que tá fora; é muito bom cê inventar um método pro menino aprender, é fácil demais cê inventar, agora vai ali na prática, né?, ensina o menino ali na prática pra ver se é tão bonito e tão floreado, tão cheio de flores..."

E.E.C.G. - "(...) É porque, por exemplo, por melhor que a gente... que se tenta passar, a supervisora tenta passar o curso que foi visto lá, não passa da maneira como foi passado lá, então... assim alguma coisa fica falha..."

E.E.C.G. - "Por mais que a gente queira... é... mas aí a gente tem intenção de passar tudo que foi visto lá, mas às vezes não tem o tempo adequado né?, não tem condições é... adequadas pra passar tudo... (...) Pra gente... porque pra eles lá, igual as meninas falam "não, o que vocês tão falando é muito bonito, mas vai pra dentro de uma sala de aula", entendeu?, a diferença é essa; e a gente como é especialista, a gente sente uma responsabilidade; por isso que a gente sempre sai frustrada de certos encontros porque a gente tá lá querendo resolver, trazer uma solução pra essa prática dentro da escola, e isso se torna difícil; essa

responsabilidade nossa às vezes que é muito grande, e às vezes até pra gente passar pra elas se torna difícil porque nós mesmas não estamos né, capacitadas ainda."

E.E.C.G - "E acontece também de às vezes ter alguns cursos né?, já marcados... de tais dias com determinados horários que às vezes a gente não pode ir... às vezes até gratuito né?... e os professores não podem sair de sala... a não ser que a gente vá liberar, igual já aconteceu bons cursos aí; se libera... elas queriam né?, vocês queriam que a gente liberasse, né?, aí tinha que dispensar os alunos, como é que fica? Dispensa aluno e vai fazer o curso?... e não é aceitável... como é que fica o calendário... "

E.E.D.R.C. - "Há sempre participação em reciclagem. Em geral são destacados professores que depois passarão o que foi visto para os outros."

E.E.D.V. - "Eu participei uma vez ou duas na escola que eu trabalhava lá em Sabará, no ano passado mas eu não lembro quem deu. Está até anotado lá. É como o CBA teria que ser...é... como é que ele é, as etapas, né? Explicando tudo direitinho. Só que eu não sei quem deu...é...acho que foi o pessoal da delegacia de ensino que foi lá pra passar pra gente".

E.E.M.B. - "No processo de mudança, não. Eu tive uma reciclagem, no início do ano passado sobre escola como um todo, não era especificamente sobre o CBA". Já tive algumas palestras, mais sobre os livros que a gente tá usando, e tudo, né, Mas assim, sobre o CBA, especificamente, Não tive nada, não tive nenhum acesso. (...) Pois é, aí é que está o problema: a diretora não acha importante o curso de capacitação. Não acha muito importante esse negócio de a gente ficar fazendo curso, essas coisas. Acham que o professor tem que estar é dentro de sala de aula, essas coisas, não é muito dinâmica, não. Não aceita muito bem mudanças , não."

E.E.A L.P. - "Eu estou louquinha pra fazer pedagogia".

E.E.E.F.B. - "Agora surgiu este PROCAP - Programa de Capacitação de Professores, inclusive a nossa escola, tem uma professora sendo treinada durante é... do dia 10 ao dia 28 de novembro, ela está no período de treinamento. É o treinador que vai treinar os outros professores da escola, né? É um programa todo em vídeo, sabe? Tem muito material, parece que é muito bom. Depois ela vai passar pra nós".

E.E.D.P. - " (...) A gente se empenha tanto... prá fazer bem feito, né? Porque a gente não é perfeito, mas a gente está sempre tentando fazer bem feito, né. E assim, "ele" não dá a mínima importância, e "ele" parece assim, que é... prá "ele" tanto faz a educação."

Questão 9

E.E.E.F.B. - "É... a gente tem pouco tempo, né. Às vezes, só na hora do recreio, nos dias escolares, a gente tem outros problemas da escola para resolver. Então, a gente troca mas... num...num...é... na medida do possível. A gente percebe que o professor gosta de trocar idéias, de trocar material, a imagem do outro".

E.E.M.B. - "É, eu tenho. Esse ano eu até fui privilegiada na escola, né. Peguei a melhor sala, assim, a sala que está mais num nível melhor de CBAC. Então o meu envolvimento com as outras professoras exige troca de experiência, porque a minha sala funciona mais como laboratório, porque é a melhor sala. (...) Assim, a gente troca experiência, troca livros, troca matriz, troca exercícios, essas coisas assim".

E.E.D.V. - "Eu tenho. Eu troco com as meninas matrizes, a gente troca conteúdo, elas trocam experiências comigo, eu passo... A gente faz, né? Um conjunto de experiências que a gente vai trocando e dá certo. A gente faz discussão aqui, uma passa para a outra as dificuldades que a outra está sentindo, a outra ajuda; O que eu estou sentindo, elas ajudam, entendeu?"

E.E.D.R.C. - "Aqui as reuniões são raras, mais é o conselho de classe em cada bimestre".

Outras questões como a de remuneração e valorização profissional não foram colocadas no questionário, mas surgiram no decorrer das entrevistas, pois são interferentes no processo de capacitação.

E.E.D.P. - " • Olha, o pior... o que eu acho mais, é o seguinte: não estou discriminando nem a lavadeira, nem a faxineira. Nós não temos a condição de pagar uma faxineira. A empregada doméstica que eu deixo lá com meus filhos, que eu tenho que trabalhar 8 horas, se fosse 4, eu teria que ter do mesmo jeito, ela não me poupa de nada, nada, nada... tenho que pagar prá ela direitinho, direitinho... tudo que ela quer, né!; todos os direitos dela. Enquanto nós, não temos aumento há 3 anos."

E.E.D.P. - "Assim, nós enfrentamos todos os tipos de dificuldades, né!"

E.E.D.P - "A valorização do profissional, também faz parte do trabalho. Se o professor está satisfeito profissionalmente, já que nós entramos por vocação, por opção, então eu acho que na minha opinião nós tínhamos que ser valorizados. Nós somos da elite, não abro mão disso. mais que elite é essa que faz presidentes, que faz governadores, senadores... passam todos

pelas nossas mãos e depois temos que ser consideradas como uma empregada doméstica, que nem empregada doméstica, quer ganhar o que nós ganhamos.

E.E.D.P. - "É... e a gente agora tem vergonha de falar que é professora."

E.E.D.P. - "É uma vergonha. Houve uma época aí, que uma loja de colchões, no centro, aquela loja São José, ela fez propaganda de colchões a baixo custo, uma promoção para professoras - Nós só podemos comprar colchões de baixo custo, pois nosso comprovante de salário é baixo. (...) E tudo isso é querer qualidade? !!!"

E.E.D.V. - "Eu acho que o que agente faz não tem preço. Eu acho que ensinar uma criança é um dom que Deus deu pra gente, deu pra gente a obrigação do ser humano ensinar uma pessoa. Mas só que o dinheiro não paga, mas eu acho que o trabalho que você tem, você compra as coisas, você come, gasta passagem... O salário eu acho que não tá bom não, para mim não está não, eu acho uma vergonha, não é?

E.E.D.V - "Eu acho uma pena que as pessoas, né(?), um ministro, um assessor, mesmo secretário de educação não viesse passar um dia conosco. Eu acho uma pena, porque ele fala com uma autoridade tão grande do nosso salário, e começa a medir o nosso salário com os outros, é como se tudo que se diz respeito a educação tivesse um peso menor, né ?. Isso eu fico... porque não há país desenvolvido sem educação. Nós somos um país de terceiro mundo, eu acho que terceiro tá bom, né ?. Quando eu veja aquelas coisas de hospitais, sem casa, miséria, prostituição infantil, drogas, eu acho que nem estão no terceiro, acho estão lá no décimo sei lá sabe... Porque é muita pobreza humana, muita falta de cuidado com as crianças, com nossos doentes, com nossos velhos, né?. Então não há país de primeiro mundo, nunca vai haver. O Brasil nunca vai ser um país de primeiro mundo, se eles não souberem realmente que trabalho que se faz na escola, né, se eles conhecessem

os professores, a assiduidade dos professores, a consciência dos professores. Eu penso que ele tem uma realidade a grosso modo, numa base geral, né (?), numa média né (?), e eu acho que ele não está bem certo do que é um processo educativo dentro de uma escola, a forma que o professor se conduz, e as vezes não se conduz melhor porque ele tem que trabalhar até três ... Ele não tem estímulo salarial, e ele não tendo estímulo salarial, ele não tem estímulo físico nem emocional, por que ele tem que correr atrás do primeiro, do segundo, do terceiro horário. Então eu acho que eles poderiam ver melhor, eles poderiam fazer uma análise melhor da educação e ver realmente o trabalho que se faz; tirar uma média melhor disso, né(?). Porque realmente, é catastrófico o meu salário. Eu não apresento o meu contracheque. Uma ocasião, acho que foi em 82, eu fui comprar um liqüidificador, eu esqueci o dinheiro, a hora que eu apresentei para fazer ficha, que eu apresentei o contracheque, o gerente riu. E eu falei, olha, pra você ver o descaso, é isso que eu ganho e eu posso apresentar esse contracheque? É isso que eu ganho, e foi motivo de riso. Eu nunca mais apresentei o meu contracheque, nem agora que eu melhorei... Eu tomei um trauma de contracheque que... ele riu. Com esse contracheque eu não comprava um liqüidificador."

24/03/95

SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

SUPERINTENDÊNCIA EDUCACIONAL
DIRETORIA DO ENSINO DE 1º GRAU

BELO HORIZONTE
1987
3ª EDIÇÃO



GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Hélio Carvalho Garcia

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Maria Eugênia Murta Lages

SECRETÁRIA ADJUNTA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Vilma Fonseca

DIRETOR DA SUPERINTENDÊNCIA EDUCACIONAL
Neidson Rodrigues

DIRETOR DO ENSINO DE 1º GRAU
José Boaventura Teixeira

SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO CURRICULAR DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

1 - Introdução

2 - Fatores Significativos no Processo de Ensino-Aprendizagem

- 2.1. Seriação do Ensino
- 2.2. Número de Alunos por Turma
- 2.3. Educadores e suas Relações de Trabalho na Escola
- 2.4. Recursos Físicos, Materiais e Financeiros
- 2.5. Programas e Materiais de Ensino

3 - A Definição de Objetivos e a Seleção de Conteúdos

4 - Considerações Finais

5 - Aspectos Legais

- 5.1. Resolução SEE nº 5231/84 publicada no MG de 07/12/84. Institui o Ciclo Básico de Albetização na rede de escolas estaduais de ensino de 1º grau.
- 5.2. Resolução da SEE nº 5765/85, publicada no MG de 12/12/85. Altera disposição da Resolução SEE nº 5231/84 de 07-12-84, que institui o Ciclo Básico de Albatetização na rede de escolas estaduais do ensino de 1º grau.

5.3. Instrução nº 006/84, publicada no MG de 07/12/84.
Orienta as escolas estaduais quanto à instituição do Ciclo Básico de Alfabetização.
5.4. Resolução do CEE nº 322/85, publicada no MG de 14/03/85.
Autoriza a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas da rede estadual.
5.5. Parecer do CEE nº 98/85, publicado no MG de 07/02/85.
Examina texto da Resolução da SEE nº 5.231/84, que institui o Ciclo Básico de Alfabetizaçãona rede de escolas estaduais do ensino de 1º grau e o da Instrução da SED/SEE, nº 006/84, que orienta as escolas estaduais quanto à instituçao do Ciclo Básico de Alfabetização.
5.6. Instrução 001/85 da DE I/SEE publicada no MG de 11/12/85.
Orienta as escolas estaduais quanto ao processo de avaliação da aprendizagem no Ciclo Básico de Alfabetização.
5.7. Instrução 002/85 da DE-I/SEE publicada no MG de 28/12/85.
Modifica e altera a Instrução 001/85, que orienta as escolas estaduais quanto ao processo de avaliação da aprendizagem no Ciclo Básico de Alfabetização.
5.8. Instrução 003/86 da DEI/SEE publicada no MG de 09/07/86.
Orienta sobre o preenchimento da Ficha Individual de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização.
5.9. Instrução 004/86 da DEI/SEE publicada no MG de 21/11/86.
6. - Conversando com os Educadores sobre o Ciclo Básico de Alfabetização

Referências Bibliográficas.

1 - INTRODUÇÃO

Pensar em currículo é pensar em tudo que acontece na escola. Num sentido amplo, todas as experiências a que o aluno é submetido sob a responsabilidade da escola podem ser consideradas como currículo. Sem nos esquecermos de que todas as atividades escolares são educativas para o aluno, vamos aqui tratar do planejamento curricular que é sistematicamente elaborado e desenvolvido, a partir de determinados fins a que a escola quer chegar e para o que são necessários certos recursos.

Neste sentido, temos que nos preocupar basicamente com: os objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de ensino; com os meios e recursos físicos, materiais e financeiros necessários à sua implementação; com as pessoas e as relações que estas estabelecem entre si, dentro de escola, para desempenhar suas funçoes.

Estamos preocupados e tentando encontrar pistas para subsidiar as escolas no planejamento de currículos coerentes com a realidade em que atuam.

Para isso teremos que necessariamente enfrentar alguns problemas, que vêm interferindo no processo ensino-aprendizagem e são apontados como fatores que têm contribuído para o fracasso escolar, nas séries iniciais do 1º grau.

Estes problemas referem-se principalmente à seriação do ensino; número de alunos por turma; educadores e relaçoes de trabalho na escola; recursos físicos, materiais e financeiros; programas e materiais de ensino.

Tendo em vista esta análise será possível tecer algumas considerações sobre a definição de objetivos e a seleção de conteúdos para o Ciclo Básico de Alfabetização.

2 - FATORES SIGNIFICATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A situação do ensino, no Estado, está a exigir, da nossa parte, uma séria reflexão, ao lado de uma predisposição determinada para a renovação da prática educativa, que tem conduzido o processo de ensino-aprendizagem no 1º grau, principalmente nas séries iniciais.

Tal realidade tem nos mostrado, que o processo de alfabetização não tem se desenvolvido de modo a possibilitar que a aprendizagem realmente se efetive, assegurando ao aluno um instrumental básico para compreender e transformar o mundo em que vive.

Vários indicadores ilustram esta situação. Dentre os mais comumente citados, destacamos:

* Arquivos da DE-I - SEE MG.

os elevados índices de abandono e de reprovação da 1ª para a 2ª série – no ano de 1980, por exemplo, o índice de reprovação do Estado se situou em torno de 40%, sendo que, dentre os 722 municípios do Estado, 427, ou mais da metade, apresentaram índice de reprovação superior a este (*);

a promoção de alunos que dominam somente o aspecto mecânico da leitura, o que é evidenciado:

- pela dificuldade de compreensão, na leitura de textos nos diversos conteúdos do currículo;
- pela dificuldade para se expressar oralmente e por escrito, tanto em relação à articulação de idéias em torno de um tema, como no que se refere à escrita e à ortografia propriamente;
- pela dificuldade de muitos alfabetizados, sobretudo das chamadas camadas populares e médias, nas suas relações em geral, por não dominarem o código linguístico privilegiado pela nossa sociedade.

Tais problemas têm sido atribuídos a causas diversas. Pela frequência com que algumas destas têm sido apontadas, tentaremos abordá-las sob os seguintes itens: seriação do ensino; o número de alunos por turma; educadores e relações de trabalho na escola; recursos físicos, materiais e financeiros; programas e materiais de ensino.

2.1. Seriação do Ensino

A organização do ensino de 1º grau em séries, para as quais são previstos objetivos e conteúdos específicos, tem obrigado os alunos a cumprirem uma programação previamente definida para a série que cursam. Tal organização tem exigido que o processo de alfabetização se efetive em um ano para todos os alunos. Se esse objetivo não é alcançado, o aluno é obrigado a repetir a série, ainda que lhe falte pouco tempo para completar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Às vezes com um, dois, até três meses mais de trabalho, por exemplo, muitos alunos poderiam prosseguir seus estudos, no entanto, são obrigados a repetir a 1ª série. E o que é realmente grave é que esses alunos não recebem um atendimento segundo as dificuldades que os levaram à reprovação; tampouco se parte da situação por eles alcançada para completar o processo de alfabetização. eles são, de modo geral, levados a reiniciar o programa previsto para a 1ª série, sem considerar as experiências que adquiriram durante o ano anterior. Este fato leva, muitas vezes, ao desinteresse pelo ensino, pelos métodos e materiais utilizados; outras vezes, os alunos acabam por decorar os textos de leitura, sem entretanto, lhes atribuírem significado.

De outra parte, os alunos que passam para a 2ª série são obrigados a iniciar o programa previsto para esta série, partindo-se do pressuposto de que já dominam o que se esperava deles na 1ª série.

(*) Arquivos da DEI SEE/MG

De modo geral, não se procura elaborar, a nível de escola, um programa que complemente e dê continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em que o aluno se encontra. Deste modo, os alunos que ainda necessitam de qualquer tipo de atendimento para alcançar os requisitos necessários para iniciar o programa da 2ª série, tenderão a ficar sempre com lacunas em seu processo de aprendizagem. O programa oficial passa a ser então o fator condicionante do fracasso do aluno.

Ainda que a nível dos próprios programas de ensino e respectivos livros didáticos não se observe esse hiato entre as séries, a nível de execução, ele ocorre. Isto se dá justamente pelo de toda essa organização formal e previamente definida ser, na prática, imposta ao ritmo de aprendizagem dos alunos. A valorização excessiva dispensada aos programas e métodos de ensino tem levado os educadores a adotá-los integralmente, sem promoverem os ajustamentos e adaptações, conforme as necessidades dos alunos. Ao ser obrigado a desenvolver o programa de determinada série, o professor não se preocupa com o programa vivenciado na série anterior; isto gera uma nítida separação entre os programas das diversas séries, o que por sua vez reforça ainda mais a descontinuidade do conteúdo programático, acarretando graves consequências para o processo de ensino-aprendizagem.

O Ciclo Básico de Alfabetização com o mínimo de dois anos para assegurar ao aluno o processo de aquisição de leitura e da escrita pretende, justamente, ser uma tentativa de reorganização curricular de forma a permitir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é de suma importância que cada escola faça uma séria reflexão sobre os objetivos que precisam alcançar os alunos do Ciclo Básico: o que se quer com o ensino que vai ser oferecido a esses alunos; o que eles precisam realmente saber neste estágio de sua vida escolar.

A partir desses objetivos, colegiadamente definidos, é que deverá ser planejado e detalhado o programa a ser desenvolvido.

É fundamental, portanto, a definição de objetivos e a seleção e a organização de conteúdos e atividades para todo o período, ou seja, para o Ciclo Básico. Para cumprir tal programação, o aluno terá um mínimo de dois anos, findos os quais espera-se que esteja em condições de continuar seus estudos, a nível da 3ª série do 1º grau.

Temos observado uma prática de organização didática que tem gerado a fragmentação do processo pedagógico. A experiência tem-nos demonstrado que a forma pela qual tem sido entendida e utilizada a divisão de programas em etapas tem acarretado uma compartimentalização ainda maior do conhecimento e repetições desnecessárias. Muitos alunos, às vezes, são levados a repetir, sem necessidade, etapas inteiras, se não alcançam no período fixado, o nível de conhecimento previsto nos critérios de avaliação.

A divisão em etapas, pode facilitar o trabalho do professor, mas por outro lado, nem sempre tem levado em consideração o ritmo de aprendizagem dos alunos, o que tem acarretado um processo de ensino-aprendizagem descontínuo e fragmentado, tanto dentro da própria série, como de uma série para outra.

Os conteúdos têm uma sequência, segundo sua própria natureza, que não pode ser prejudicada sob pena de comprometer o seu significado; por sua vez, a aprendizagem se processa segundo um ritmo que também precisa ser considerado, de modo a não comprometer a assimilação do conhecimento por parte do aprendiz. A divisão do conteúdo programático em etapas rígidas tem sacrificado estes dois aspectos.

O compromisso da escola há de ser assim, não a mera execução do programa de ensino, a quantidade de conteúdo, mas os objetivos que propõe para seus alunos do Ciclo Básico; a seleção e o desenvolvimento de conteúdos significativos para possibilitar ao aluno o alcance de tais objetivos; o ritmo com que os alunos estão assimilando ou integrando esses conhecimentos às suas próprias experiências.

Não se justifica, portanto, ter-se como ponto de partida uma organização didática, previamente fixada, que estabeleça divisões na proposta programática do Ciclo Básico. Aqui está o fator básico: não seccionar ou não fragmentar o conteúdo a ser ensinado e tampouco o processo de ensino-aprendizagem.

É imprescindível que a escola planeje uma organização didática que assegure a continuidade, o avanço, o aprofundamento, a fixação e a revisão de conhecimentos, de modo a garantir a sua assimilação, o seu sentido e significado e o alcance dos objetivos que busca atingir; e, que isto se faça, segundo o ritmo da aprendizagem dos alunos, consideradas as suas reais condições de vida.

É importante chamar a atenção para o fato de que isto não significa reduzir o conteúdo a ser ensinado e tampouco despreocupar-se totalmente com a previsão do tempo para o desenvolvimento das atividades.

O que queremos reforçar é que o importante não é a quantidade de conteúdos. Estes são importantes na medida em que têm sentido e são significativos para o estágio em que o aluno se encontra e, consequentemente, para os objetivos que se pretende para esse aluno. Ao lado disso é fundamental também assegurar que o aluno não perca tempo, seja por falta de controle, seja pela rigidez na sua delimitação. A equipe da escola deve encontrar o equilíbrio necessário entre o tempo que precisa para desenvolver sua proposta pedagógica e o ritmo de trabalho próprio dos seus alunos.

2.2 Número de Alunos por Turma

vem sendo, com frequência, apontado como um dos responsáveis pelo fracasso da Alfabetização, uma vez que dificulta o atendimento as necessidades e possibilidades de cada um.

Por outro lado, hoje, o número ideal de alunos por turma, de modo a possibilitar um trabalho mais eficaz, esbarra em sérias consequências sociais, como por exemplo, o aumento do número de crianças sem atendimento escolar.

Embora algumas providências já venham sendo tomadas para diminuir o número de alunos por turma e para a ampliação da rede física escolar, em muitos locais esta redução não será possível de imediato, o que obrigará a escola a conviver com esta realidade ainda por algum tempo.

De qualquer forma a escola, colegiadamente, precisará encontrar alternativas de trabalho que garantam ao aluno um ensino segundo suas necessidades. Para isso a escola poderá estudar possibiliades como: diferentes formas de organização dos alunos, utilização de estagiários (magistério, pedagogia, outros cursos), outros professores e especialistas da escola; alunos de séries mais adiantadas; tanto de 1º como de 2º graus, para auxiliarem o professor nas atividades escolares.

2.3. Educadores e suas Relações de Trabalho na Escola

As condições de trabalho do professor e do especialista, a falta de preparo e, em alguns casos, de habilitação por parte do professor; as relações de trabalho sob as quais se organiza a atividade escolar constituem, também, fatores apontados como responsáveis pelo insucesso do trabalho pedagógico realizado nas séries iniciais do ensino de

Devido ao salário recebido, muitos professores e especialistas precisam ter outros empregos, o que sem dúvida interfere na produtividade do trabalho escolar. Sem falar na falta de estímulo e no desgaste físico, este fato muitas vezes dificulta e, na maioria das vezes, impede a disponibilidade de horário para a realização de reuniões, de estudos e planejamentos coerentes com as características dos alunos.

Consciente desses problemas e, como resultado das discussões realizadas durante o I Congresso Mineiro de Educação e das reivindicações dos profissionais da educação em diferentes situações, o Estado vem tentando tomar algumas medidas também neste sentido, como por exemplo: o incentivo à regência de classe e o concurso público.

Reconhecemos a responsabiliade do Estado no sentido de garantir condições dignas de trabalho aos profissionais da educação. Todavia, não podemos também deixar de reconhecer que a melhoria destas condições [illegible] encar[illegible], por [illegible]es p[illegible]sion[illegible]

possíveis. Uma das estratégias desta ação é a competência no desempenho de suas funções.

Assim, melhores condições de ensino incluiriam tanto melhores níveis salariais, horário para reuniões, planejamentos e estudos em equipe, a redução do número de alunos por turma, autonomia para a escola gerenciar os recursos financeiros destinados aos meios e recursos didáticos, como cursos para atendimento a dificuldades e necessidades específicas, assistência ou estabelecimento de diferentes formas de cooperação técnica, recursos para aquisição e/ou elaboração de programas e materiais de ensino, segundo as peculiaridades da escola e do meio em que esta se encontra.

Uma das alternativas para se dar autonomia ao trabalho do professor e aprimorar a sua competência técnica, é permitir ao mesmo a escolha do método e material de leitura em relação ao qual tenha maior segurança. Aliás, esta é uma situação desejável, quaisquer que sejam as condições de preparação intelectual do professor.

Muitas vezes é atribuída uma importância muito grande a determinados métodos, sob a crença de que a sua eficácia é válida para todo aluno. Ora, não há método eficiente, tampouco eficaz para nenhum aluno, em nenhum tempo e lugar se o professor não tiver segurança para sua utilização.

É muito comum que a escolha do método e material de leitura, que todas as decisões pedagógicas, constituam responsabilidade do supervisor pedagógico. Lembramos, aqui, a importância desta prática ser repensada e modificada nas escolas. Tais decisões devem ser tomadas colegiadamente e a opinião do principal responsável pela concretização das mesmas, o professor, precisa ser devidamente considerada. o que não significa que a alfabetização seja responsabilidade só do professor. Constitui, isto sim, responsabilidade de toda a escola, esta deve concentrar todos os esforços possíveis nesta atividade, uma vez que ela é básica não só para que o aluno não abandone a escola, mas, para que tenha condições de prosseguir seus estudos e, mais importante ainda, para que possa se comunicar, entender e se fazer entendido, enfim para que possa viver e conviver social, política, econômica e culturalmente na nossa sociedade.

Deste modo, precisam ser seriamente repensadas as relações de trabalho que se estabelecem na escola. Estas vêm sofrendo a influência das transformações pelas quais tem passado a organização do trabalho na nossa sociedade.

A política educacional das últimas décadas, através dos sistemas de ensino, vem implantando uma estrutura de funcionamento nas escolas, que tem estimulado a divisão técnica do trabalho educativo e dificultado as relações de trabalho, entre as pessoas da escola; e além disso tem gerado atitudes e tomadas de decisão cada vez mais isoladas e individualistas.

Assim, na maioria das vezes, os professores têm deixado de participar do planejamento escolar, passando esta competência apenas para a direção e para os especialistas. Esta situação tem fragmentado o processo de trabalho nas escolas, dividindo-o em duas instâncias: os que planejam e os que executam. Tem-se observado inclusive, e não poucas vezes, que esta organização da escola e seu estilo de procedimento, tem propiciado comportamentos autoritários entre as pessoas que participam do trabalho pedagógico, principalmente, quando estas se afirmam apenas no cumprimento individual de sua especialidade, ou de sua competência técnica.

A competência técnica é importante porém, numa perspectiva de trabalho isolado, não permite a percepção e a compreensão do todo. Deste modo, o processo educacional tem sido sistematicamente fragmentado, na medida em que nele atuam diretamente pessoas com diferentes tipos e níveis de atuação, sem entretanto, ter o seu conhecimento ou domínio, por inteiro. O trabalho pedagógico encontra-se hoje dividido entre os que pensam e os que executam. Tanto professores como especialistas foram perdendo, aos poucos, o controle do processo educativo como um todo.

Esta divisão de tarefas técnicas estanques na escola tem levado a que a preocupação com o processo pedagógico se restrinja ao cumprimento de determinadas normas e dispositivos legais e, muitas vezes, com a execução dos programas de ensino divulgados pela Secretria de Educação. Embora tenham sido elaborados a título de sugestão, tais programas têm sido encarados como obrigatórios, daí porque têm sido exigidas, do professor, sua utilização e execução na íntegra.

É importante frisar que, nesse processo, a atenção dos profissionais que se encontram atuando diretamente no processo educacional, tende a se concentrar em questões de método somente – em como ensinar. Enfatiza-se o método para transmitir um conhecimento estabelecido previamente e à distância e, na maioria das vezes, desvinculado da realiade do aluno.

Em vez de se preocupar somente em como desenvolver o programa de ensino, é imprescindível que a equipe das escolas reflita, seriamente, sobre a educação de que necessitam os seus alunos; que tipo de formação é preciso que recebam, considerando, de um lado, as experiências que têm e de outro, o conhecimento que precisam adquirir, a partir das exigências feitas, hoje, pela nossa sociedade.

É imprescindível, pois, que todos repensem a noção que têm sobre currículo escolar e como este vem sendo planejado e desenvolvido em suas escolas. É preciso que professores e especialistas encontrem juntos alternativas que lhes possibilitem uma organização de trabalho em que possam, colegiadamente, tomar decisões, fazer planejamentos, acompanhar a execução e avaliar as atividades curriculares. O currículo escolar, como instrumento de viabilização

da proposta pedagógica da escola, deve, em todas as suas fases, ser do domínio de professores e especialistas, colegiadamente organizados.

Assim, a partir de objetivos que serão coletivamente assumidos por todos é que cada um vai delimitar e nortear o seu trabalho em particular. Acreditamos que, através desse processo, poderemos caminhar no sentido de que o conjunto dos profissionais da educação reassuma o processo pedagógico por inteiro e contribua, efetivamente, para a sua reintegração.

2.4. Recursos Físicos, Materiais e Financeiros

A falta de condições físicas e materiais de muitas escols constitui outro fator, com frequência, apontado como um dos responsáveis pelos problemas que afetam o trabalho escolar.

De modo geral, as escolas têm sido obrigadas a realizar promoções diversas para aquisição do material de que necessitam para suas atividades, como: giz, caderno, lápis, papel, livros, dentre outros. Os setores que se ocupam desses encargos, via de regra, têm feito suas compras de modo centralizado e nem sempre encaminham para as escolas o material do qual realmente necessitam. É o caso, por exemplo, do livro didático: a escola vem sendo, há anos, obrigada a utilizar o que recebe e que nem sempre é o desejável para sua situação em particular. O livro didático e os demais recursos materiais constituem os meios, que irão auxiliar a escola a viabilizar sua proposta curricular. Deste modo, participar da sua escolha e aquisição constituem responsabilidade da equipe da escola. Esta deve se encarregar da aquisição e da elaboração daqueles materiais de ensino que mais se coadunem com a realidade de seus alunos e que lhes possibilitem alcançar os objetivos de ensino que para eles prevê.

Da parte do Estado, algumas providências já estão sendo tomadas no sentido de garantir esta autonomia à escola. Entretanto, muito teremos ainda que caminhar para que realmente nossas escolas obtenham autonomia financeira e pedagógica. Cabe porém, esclarecer, que esta autonomia está ligada à definição de uma política educacional intra-escolar, em coerência com os princípios mais amplos norteadores da política nacional de educação. À escola fica a tarefa de definir os passos que irão efetivar na prática estes princípios mais amplos. E nesta luta, o papel da escola é fundamental. Sabemos que autonomia pedagógica e financeira se perpassam; todavia na medida em que a escola realmente for demonstrando sua competência no campo pedagógico, mais chances terá de consolidar a conquista de gerenciar os recursos financeiros que o Estado prevê para os materiais de ensino.

Chamamos a atenção para o fato de que o livro didático e demais materiais de ensino devem ser encarados como recursos auxiliares ao trabalho do professor. Assim, da sua utilização também

depende a sua eficácia. Desde que sejam bem utilizados, muitos livros que a escola já tem poderão ser bastante úteis ao trabalho docente. O momento da apresentação, o objetivo e a forma como serão usados é que devem ser cuidadosamente planejados. Certos livros, em determinados meios, poderão não servir para auxiliar o aluno enquanto ele estiver desenvolvendo seu processo de aquisição da leitura e da escrita; enfim, enquanto ele se encontrar em processo de alfabetização. Entretanto, poderão ser de grande valia como recursos para que o aluno desenvolva estas habilidades, depois que tiver adquirido os mecanismos básicos do processo de ler.

Seria desejável, portanto, que a equipe da escola fizesse uma análise criteriosa dos livros didáticos e materiais de ensino que já tem e definisse quando, como e para que utilizá-los, considerando tanto as experiências dos seus alunos, como os objetivos que prevê para eles, através do Ciclo Básico de Alfabetização.

Esta análise poderia, inclusive, auxiliar a equipe tanto nas decisões que tiver que tomar para a aquisição, quanto no que se refere à elaboração de materiais de ensino na própria escola.

2.5. Programas e Materiais de Ensino

De modo geral vêm sendo utilizados pelas escolas programas e materiais de ensino desvinculados do mundo do aluno, portanto, distantes ou em desacordo com a realidade concreta com que trabalha o professor.

Nas primeiras séries, principalmente, são usados, com frequência, materiais de leitura, de estudos sociais, de matemática e de ciências com vocabulário e conteúdo que não refletem a realidade vivida pela maioria dos alunos, que hoje se encontram na escola pública. A situação de vida e de trabalho desses alunos lhes proporcionam experiências que, praticamente, não se encontram retratadas nesses materiais.

Esse fato faz com que, ao chegar à escola, o aluno se defronte com uma situação que lhe é totalmente estranha: palavras diferentes das que normalmente usa, outros conceitos; formas de ser, de viver e de conviver diferentes da sua; enfim, a negação da sua experiência de vida e a imposição de uma outra.

Esta situação vai exigir que os alunos assimilem, entendam e traduzam, oralmente e por escrito, uma "nova" forma de comunicar, de comportar, de relacionar com as pessoas; enfim, uma nova visão do mundo. Tudo isto, num tempo previamente determinado e negando toda a experiência adquirida anteriormente, que, no caso do aluno novato, levou cerca de 7 anos para adquirir.

A experiência escolar passa a ser, então, para o aluno uma situação à parte, diferente da sua realidade. O que se faz na escola passa a ser visto como alguma coisa sem significado, em oposição às atividades que realiza em casa e no trabalho, para as quais utiliza

um saber adquirido na prática do dia-a-dia. Como a escola não considera esse conhecimento de que o aluno já é portador, não o incorpora em sua atividade e tampouco tem condições de enriquecê-lo; gera, então, um outro saber que, para o aluno, é abstrato, uma vez que não o aplica na sua prática (na sua vida e no seu trabalho).

O saber que o aluno assimila nas suas vivências e que utiliza efetivamente no seu dia-a-dia (e que, portanto, tem sentido para a sua vida e a sua sobrevivência) pode abranger conhecimentos dos diversos conteúdos curriculares, ainda que o aluno não faça essa identificação.

O menino que é vendedor de frutas, por exemplo, vivencia uma experiência que o leva a desenvolver conhecimentos diversos. Sua linguagem necessariamente se desenvolve, uma vez que é obrigado a se comunicar com grande número de pessoas; o que também vai lhe exigir tipos de comunicação diferentes, conforme o interlocutor (fornecedores e fregueses). Se a venda é feita sob comissão, ele tem que calcular o custo da mercadoria e o preço da venda para ganhar alguma coisa; subjacentes a esta operação estão as idéias de porcentagem e de lucro. Além disso, ele é obrigado a fazer troco e pagamentos, o que requer a idéia de quantidade e de quantia; uma certa habilidade de lidar e reconhecer dinheiro e efetuar com precisão alguma operaçoes, principalmente a subtração.

Para a conservação das frutas, é levado a desenvolver conhecimentos próprios de ciências, como: a embalagem adequada e o resfriamento para evitar sua deterioração, o valor nutritivo de diferentes frutas; o uso medicinal de certas frutas, como o limão e a laranja para a gripe; a manga para a bronquite e para os dentes; a banana para o intestino, dentre outros aspectos relacionados às Ciências e Programas de Saúde.

Nas relações que estabelece com os fornecedores e fregueses, assimila noções próprias do processo de compra e venda e, portanto, noções de organização do comércio, que podem ser trabalhadas nos Estudos Sociais, tais como:

- origem dos produtos e condições ambientais requeridas para esta produção;
  época de produção e variação do preço de mercado;
- fatores sócio políticos e econômicos que interferem nesta produção;
- fatores que interferem na variação do preço de mercado, como: época, impostos, transporte (distância entre local de produção e local de venda do produto); atravessadores ou intermediários entre o produto e o consumidor.

Esses conhecimentos precisam ser incorporados ao currículo escolar, uma vez que já fazem parte da vida do aluno, que os utiliza de modo significativo. Cabe à escola possibilitar-lhe a identificação

desses conhecimentos que já tem (por exemplo: o aluno pode fazer troco muito bem, e não saber que esta é uma operação de subtração); enriquecê-los e sistematizá-los, de modo a aprimorar a sua aplicação.

"Muitas vezes, as pessoas imaginam que a função da escola é preparar as crianças para o trabalho – transferem essa preparação para um futuro distante esquecendo-se que a criança vivencia, direta ou indiretamente, experiências de trabalho - porque ela já trabalha, quando ingressa na escola; ela convive com trabalhadores que são o pai, a mãe, amigos, o que faz com que a relação com o trabalho seja, para ela, a mais próxima, a mais fundamental. A escola deve, portanto, incorporar essa experiência no seu projeto educativo. Deve permitir que as crianças falem de suas experiências, do trabalho da família para que, a partir daí, elas possam compreender o mundo do trabalho, as relações sociais que ela condiciona, sua importância na produção de riquezas e do social, particularmente, os efeitos que acarretam, para os indivíduos, as diferentes formas de sua organização social. Na medida em que as crianças são estimuladas a falar, a escrever sobre suas experiências, alargam-se suas possibilidades de inserção no mundo, compreendendo, elas, a importância da escola para sua vida. **Precisamos mostrar aos alunos que isto é conhecimento – conhecer não é apenas assimilar alguma coisa produzida por pessoas importantes e registrada em livros muitas vezes inacessíveis. O conhecimento deriva da experiência individual, não é uma faculdade contemplativa; conhecer não é copiar o real, copiar e reproduzir experiências alheias: conhecer um objeto é atuar sobre ele e transformá-lo** – o que a inteligência faz é enriquecer e organizar a realiade e, não apenas, copia-la". (grifos nosso)*

E, a partir, assim, de estudos que sempre tenham significado para o aluno, à escola cabe proporcionar-lhe o acesso ao conhecimento sistematizado que é da sua competência ensinar.

Para isso o professor poderá ouvir relatos dos alunos sobre suas experiências e de suas famílias: atividades que desenvolvem em casa, no trabalho e em outras situações sociais; como as realizam; pessoas com quem se relacionam e o que fazem; enfim, que tipo de operações matemáticas são obrigados a realizar e como as realizam; que habilidades, conhecimentos, conceitos e noções de linguagem, estudos sociais e ciências são obrigados a usar nas situações que vivenciam, como as desenvolveram ou adquiriram e como efetivamente as utilizam. Por exemplo: em jogos e brincadeiras, em situações de trabalho, através de músicas, histórias e danças; em festas, comemorações cívicas, em clubes e atividades esportivas; nos valores, normas e costumes presentes no seu meio; nos hábitos de higiene, de saúde e de alimentação; nas relações que es-

* **RODRIGUES, Neidson. Planejamento Curricular: Um instrumento para a Renovação da Prática Educativa – 1984 (mimeografado).**

tabelecem com as pessoas, com os animais, com a natureza e com objetos diversos; nas condições de habitação e de vida de modo geral

A incorporação desse conhecimento ao currículo escolar vai exigir do professor a sua assimilação para que possa definir, a partir dele, os objetivos, selecionar conteúdos e propor atividades que tenham sentido e significado para o aluno; conteúdos que o aluno possa, no presente, utilizar no seu dia-a-dia, seja como instrumento de trabalho, seja como estudo, seja como lazer. Esta definição há de estar, ainda, em coerência com o papel social (*) que a escola precisa ter hoje na nossa sociedade.

Logo, a incorporação desse conhecimento é fundamental para a organização do programa e para a escolha, confecção e utilização de materiais de ensino adequados à realidade do aluno.

3 – A DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

A partir das questões enfocadas em cada um dos itens anteriores, uma permeou praticamente toda a discussão levantada. Trata-se da necessidade da definição de objetivos por parte da equipe da escola. Os principais problemas pedagógicos com que se defronta a escola hoje se relacionam, em parte, à falta de objetivos claramente definidos e assumidos coletivamente pelos profissionais que aí atuam.

Em decorrência do fato de ter sido obrigada a atender à muitas exigências formais, e, devido às transformações ocorridas nas suas relações de trabalho, nos últimos anos, a escola tem sido levada à se voltar mais para os aspectos relacionados aos métodos de ensino, em detrimento dos objetivos e do conteúdo curricular.

No momento, coloca-se como requisito básico, para a redefinição de seu papel social e político, a definição dos objetivos que nortearão sua prática educativa, segundo as reais condições de vida e de trabalho dos alunos que a frequentam.

Isto requer o conhecimento claro da realidade em que atua; das condições sócio-econômicas e culturais dos alunos e das suas famílias. O estudo da realidade local permitirá aos professores e especialistas situarem a si próprios e a seus alunos no meio em que vivem e esclarecer melhor aí sua posição. Este estudo pode partir da tentativa de entender os papéis de cada um dentro da própria escola: a função do aluno, cuja atividade presente, ou trabalho, na escola é o estudo; a função do professor, a função do diretor, do supervisor, do orientador educacional como profissionais de educação; a função das demais pessoas que atuam na escola; como se relacionam todas estas pessoas no desempenho de suas atividades;

* Ver documento da Secretaria de Estado da Educação / Superintendência Educacional / Diretoria do Ensino de 1º GRAU. "Considerações gerais sobre Educação e Trabalho no Currículo do Ensino de 1º Grau".

qual a relação desta forma de organização do trabalho com o modo pelo qual este está organizado na nossa sociedade; qual a posição da escola na nossa sociedade e que função precisa desempenhar. Como está organizado o trabalho no local em que se encontra a escola. Quais as principais atividades econômicas ali exploradas. O que fazem os alunos (quando trabalham) e seus pais para sobreviverem. Quais as relações de cooperação e de conflito que podem ser observadas na organização do trabalho local.

De outra parte, é fundamental apreender também o nível e o tipo de conhecimento que os alunos já têm, a partir das experiências a que se submetem no seu dia-a-dia. Esse conhecimento é importante para que a escola planeje suas atividades em coerência com as condições concretas de vida dos alunos: sociais, econômicas e culturais.

É preciso ainda que a escola procure identificar os recursos próprios do local, dos quais poderá se valer, tanto para usar materiais e objetos diversos como informações que sejam familiares aos alunos e que, para eles, tenham sentido e significado.

É preciso ter presente que da própria realidade de carências, a partir da qual vão ser definidos os objetivos que a escola terá que buscar para possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado, devem também emergir os meios necessários à sua consecução. A definição clara de objetivos será fundamental para a escolha dos meios adequados ao seu alcance; por seu lado, a escolha e utilização apropriada destes será básica para se atingir os objetivos propostos.

Não há, portanto, uma relação mecânica entre objetivos e meios em que, definidos os primeiros passa-se à escolha dos meios. Objetivos e meios são interdependentes e se influenciam mutuamente.

Num sentido amplo, a seleção e a organização de conteúdos significativos podem se constituir em meio para os objetivos que se pretende alcançar. Precisam ser escolhidos conteúdos que realmente façam sentido para os alunos. Estes precisam ser graduados, segundo o nível de maturidade dos alunos e dos objetivos propostos para eles no estágio em que se encontram.

Ao lado disso é fundamental a forma pela qual serão os conteúdos trabalhados. Aqui é importante que se estabeleça a necessária relação entre os diversos conteúdos desenvolvidos pelo professor. Cada novo conhecimento precisa ser articulado com outros anteriormente aprendidos e constituir ponte para a introdução de outros. Cada fenômeno deve ser, assim, apresentado na sua interdependência com os demais de modo que o aluno obtenha uma visão de conjunto dos mesmos.

Nessa perspectiva, tal definição só pode ser da competência da equipe das próprias escolas. Todavia, considerando o que se pretende através do Ciclo Básico de Alfabetização; acreditamos que de-

va constituir objetivo comum a todas as escolas, para esse período, possibilitar aos alunos um ensino:

- que lhes propicie o domínio do processo da leitura e da escrita e lhes dê a base necessária para o posterior desenvolvimento de tais habilidades;
- que lhes dê condições de dominar as operações matemáticas em seus aspectos fundamentais;
- que lhe possibilite a compreensão do mundo, a partir do esclarecimento de sua própria situação no meio (em casa, na escola e no trabalho) em que se encontram.

Considerando se a leitura como uma das formas pelas quais os alunos poderão ampliar e aprofundar a compreensão que têm do mundo, ou seja, como um dos instrumentos que vai lhes permitir conhecer, desvendar, interpretar, expressar e interferir na realidade, o conteúdo dos materiais de leitura deve refletir esta realidade.

Neste sentido os conteúdos específicos dos Estudos Sociais e de Iniciação às Ciências podem assumir posição relevante no currículo escolar. Se forem programados em coerência com a realidade vivida pelos alunos, poderão constituir excelente instrumental para o processo da alfabetização.

Ao chegar à escola, os alunos já têm em seu pensamento algumas idéias sobre a realidade que vivem; eles já têm uma determinada visão do mundo, a partir das suas experiências. Podemos dizer que eles já fazem uma determinada leitura da realidade, a partir daquela que lhes é mais próxima.

Para ser significativo para os alunos, o processo de aquisição do código escrito precisa ser entendido como uma outra forma pela qual eles poderão fazer esta leitura; precisa ser um processo que dê continuidade à leitura do real que, de certa forma, já fazem a partir das experiências que a vida lhes proporciona; ou seja, a leitura que o aluno vai aprender na escola precisa ser uma continuidade daquela que os alunos já fazem sobre a sua própria realidade.

O material de leitura deve, portanto, incorporar o mundo dos alunos; deve refletir a posição que aí ocupam e contribuir para que se esclareça esta posição. Isto seria, em resumo, criar situações e que os alunos expressem e interpretem a leitura que fazem do mundo situações em que sejam enfocadas as idéias, informações, sentimentos e percepções sobre a realidade, que eles assimilaram como resultado das suas experiências de vida. Paralelamente estas percepções, idéias, sentimentos e informações precisam ser enriquecidas e aprofundadas, de modo que os alunos ampliem o conhecimento que já têm sobre a realidade, no sentido de caminharem na sua compreensão, análise, interpretação e expressão; adquirindo, desta forma, as condições necessárias para nele atuarem no sentido da sua transformação.

Para a grande maioria dos alunos das escolas públicas esta realidade é o mundo do trabalho. Todavia, não podemos deixar de relembrar que a atividde escolar também é trabalho, tanto para o professor quanto para o aluno. Se esta é a realidade do aluno, esta é a que deve ser incorporada ao currículo escolar: o mundo do traba-lho. E, para que o ensino seja realmente significativo para os alunos, a questão do trabalho precisa permear todos os conteúdos curriculares. (*)

Insistimos novamente, neste ponto, na importância, sobretudo, dos conteúdos de História, de Geografia e de Iniciação às Ciências como meios para permitir ao aluno o conhecimento crítico da realidade. Desde que reflitam a situação dos alunos, o estudo destes componentes curriculares pode gerar tanto conteúdos quanto atividades a serem trabalhados em língua portuguesa e matemática. Uma vez adquirido o processo de alfabetização, a leitura, por sua vez, poderá se transformar em instrumento para aprofundar e enriquecer aqueles conteúdos.

Assim, o processo de ensino deve se desenvolver em situações significativas, nas quais os alunos percebam, no presente, a aplicação imediata da leitura, da escrita, dos conhecimentos de Matemática, de Integração Social, Iniciação às Ciências, Programas de Saúde, de Educação Artística e de Educação Física; em situações, enfim, em que os alunos e professores, vendo sentido no seu trabalho, sintam prazer na sua realização.

Por exemplo, a Educação Artística pode ser trabalhada no sentido de captar, valorizar e ampliar a percepção que os alunos têm sobre a cultura local, enquanto expressão da vida no meio em que vivem. Através deste conteúdo, o professor poderá trabalhar diferentes formas de manifestação cultural: folclóricas, atividades manuais (artesanato) e outras formas de expressão; estas podem ser analisadas tanto em relação à percepção do belo, na arte em si, como no seu significado útil na produção local. Todas as formas de expressão cultural, que fazem parte do dia-a-dia dos alunos, podem ser utilizadas de modo significativo, pela escola, para enriquecer ou fundamentar atividades de leitura e escrita, voltadas para a compeensão e expressão do seu próprio meio.

Com enfoque semelhante, pode ser trabalhada a Educação Física. Não só como atividade lúdica e que vai contribuir para o desenvolvimento físico, sobretudo, para o desenvolvimento das habilidades motoras necessárias à aquisição da escrita; estes objetivos podem ser alcançados em situações que também expressem a cultura local, como as danças folclóricas e outras formas de expressão corporal; ritmos mais comuns, jogos e demais atividades recreativas próprias da localidade.

---

* Ver documento da Secretaria de Estado da Educação / Superintendência Educacional / Diretoria do Ensino de 1º Grau.
"Considerações gerais sobre Educação e Trabalho no Currículo do Ensino de 1º Grau".

Desta forma, o estudo do meio pode ser gradativamente ampliado, conforme o avanço que os alunos forem fazendo na sua compreensão, interpretação e expressão.

Para isso o professor terá que, em parte, se desprender dos métodos, dos programas elaborados e dos livros didáticos. É preciso que as escolas se voltem para a realidade de seus alunos. É preciso que as escolas façam a leitura desta realidade, que a analisem criticamente e definam seus objetivos, selecionem e programem seus conteúdos e atividades de ensino em coerência com esta realidade. Isto não está nos livros, tampouco nos programas já elaborados. Estes devem, portanto, constituir recursos auxiliares para o trabalho da escola.

É preciso relativizar a importância que foi dada, nos últimos tempos, aos métodos, processos e materiais de ensino. É urgente que nos voltemos para o conteúdo do ensino e que tenhamos clareza quanto aos fins que queremos alcançar. É preciso que os alunos vejam importância e aplicabilidade na leitura, na escrita, na matemática, enfim, em todos os conteúdos que estudam na escola. Eles precisam perceber, nesse estudo, tanta importância quanto a que atribuem às atividades que realizam no seu dia-a-dia. Logo, o estudo que a escola vai lhes oferecer tem necessariamente que refletir esta situação, de modo que os alunos realmente ali encontrem o prolongamento e a ampliação das experiências que vivenciam fora dela.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ciclo Básico de Alfabetização constitui uma tentativa para garantir aos alunos o domínio do processo da leitura e da escrita, através de um maior período de trabalho escolar. Por esse meio pretende-se evitar a descontinuidade do processo de ensino-aprendizagem, a fragmentação do conteúdo programático, repetições desnecessárias e a utilização de programas e materiais de ensino desvinculados da realidade do aluno.

Todavia, o Ciclo Básico poderá realmente contribuir para a melhoria do ensino se a equipe das escolas se empenhar, de forma colegiada, **na renovação da sua prática educativa.**

A seriação do ensino, a fragmentação do conteúdo, a descontinuidade do processo de ensino-aprendizagem todos os fatores, enfim, que têm sido apontados como geradores do fracasso escolar das séries iniciais de 1º Grau, estão ligados à falta de um planejamento curricular coerente com a realidade da escola, decidido e assumido, colegiadamente, pelos membros da comunidade escolar.

Para isso é necessário que professores e especialistas repensem suas funções como educadores e cidadãos e redefinam sua forma de atuar.

É fundamental que conheçam em profundidade o meio em que

trabalham, de modo que, melhor se situando, possam também ali situar devidamente o aluno. Situando social e historicamente a si próprios e a seus alunos é que os agentes do processo educaconal (educadores e educandos) poderão partir para a delimitação dos objetivos e conteúdos do processo educativo para finalmente programarem como ensinar.

É imprescindível, portanto, que professores e especialistas renovem sua forma de atuar e que assumam eles próprios a tarefa de planejar currículos coerentes com a sua realidade.

Assim, ao delimitar os objetivos, conteúdos programáticos e atividades de ensino, a escola precisa, necessariamente, ter como base de seu trabalho a realidade concreta de vida dos seus alunos. E o alvo norteador desse planejamento deverá ser o objetivo mais amplo previsto para o Ciclo Básico de Alfabetização.

BIBLIOGRAFIA

RODRIGUES, Neidson. Planejamento Curricular: Um instrumento para a renovação da prática educativa - SEE/MG-SED, Belo Horizonte, 1984 (mimeografado).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - RESOLUÇÃO 5.231/84 - "Institui o Ciclo Básico de Alfabetização na rede de escolas estaduais do ensino de 1º Grau".

———— "Programação 1985/87"

———— "Conversando com os Educadores sobre o Ciclo Básico de Alfabetização"

———— Documento sobre o I Congresso Mineiro de Educação.

———— " Considerações gerais sobre Educação e Trabalho no Currículo do Ensino de 1º Grau".

Texto elaborado por:

Lusia Ribeiro Pereira

Maria Constança Dutra Rocha

Maria do Carmo de Matos

Revisão de Português

Maria Helena Pereira da Rocha

RESOLUÇÃO Nº 5.231/84

Institui o Ciclo Básico de Alfabetização na rede de escolas estaduais de ensino de 1º Grau.

O Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais no uso de suas atribuições, tendo em vista as diretrizes expressas no Plano Mineiro de Educação /5/87 e considerando:

- a necessidade de ampliar as oportunidades de alfabetização dos alunos através da renovação da prática educativa;

40

CONTEÚDOS BÁSICOS

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO À 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO

E. E. FRANCISCO LABARCA 1.º GRAU
Decreto n.º 26.763 de 12-03-87
Resolução n.º 6.257 87
C.G.C. 894.282/0001-98
R. Carmo [illegible], 70 - Justinopolis - CEP 33.950
Ribeirão das Neves - Minas Gerais

GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Dr. Hélio Carvalho Garcia

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Dr. Walfrido Silvino Mares Guia Neto

SECRETÁRIO ADJUNTO DA EDUCAÇÃO

Dra. Ana Luiza Machado Pinheiro

SECRETÁRIA COORDENADORA DA SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Dra. Iris Barbosa Goulart

DIRETORA DA SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO

Profa. Ana Lucia Antunes

DIRETORA DA DIRETORIA DE NORMAS E PLANEJAMENTO CURRICULAR

Profa. Teerczinha Andrade

A P R E S E N T A Ç Ã 0

I - 0 Currículo da Escola Pública Estadual de Minas Gerais:

referência histórica

A Construção do curriculo escolar se apóia em três pilares: a definição dos objetivos do ensino, a explicitação dos conteúdos básicos e a orientação metodológica, que inclui os materiais pedagógicos adequados aos métodos de ensino. (figura 1). A implantação de uma proposta curricular, por sua vez, requer a capacitação dos docentes que trabalharão com ela e supõe o convencimento desses profissionais sobre a relevância do currículo.

Implícita numa proposta curricular está sempre uma determinada visão da escola e de sua relação com a sociedade; esta visão, que constitui a representação dos elaboradores da proposta, reflete o momento histórico em que o trabalho se organiza.

A definição de um currículo para o ensino fundamental na escola pública mineira já se repetiu várias vezes - no final da década de 20, em meados da década de 50, em 1974, em 1986 e na atual administração da Secretaria de Estado da Educação

Como a história se constrói dialeticamente, a análise dessas propostas nos permite verificar como cada uma delas se organizou a partir da crítica às que a antecederam e ao mesmo tempo gerou análise que fundamentaram as que as seguiram. Além disto, pode-se perceber como cada proposta tem um vínculo político - social com o momento de sua construção além de ser sensível ao impacto do avanço tecnológico. (figura 2).

A maioria das propostas curriculares acima citadas se inspirou nos ideais da Pedagogia Liberal, que sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, a partir do desenvolvimento de suas aptidões. Esta pedagogia constitui uma manifestação do capitalismo, segundo a qual os indivíduos devem adaptar-se aos valores da sociedade, através do desenvolvimento da cultura individual.

Em 1928, sob a inspiração da Escola Nova, deu-se em Minas a Reforma do Ensino Primário e Normal. No bojo da reforma, emergiu uma proposta curricular que refletia a tendência Liberal Renovada, em oposição à tendência Liberal Tradicional.

A Pedagogia Liberal Renovada reservava à educação um papel redentor, considerando-a capaz de efetivar a mudança social. Nesta perspectiva, o papel da escola seria, adequar as necessidades individuais ao meio social, retratando, tanto quanto possível, a

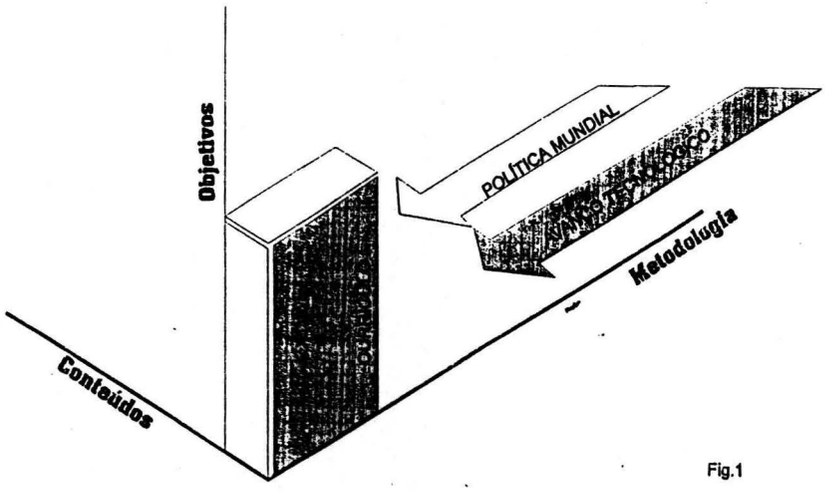


Fig.1

ÉPOCA TENDÊNCIA	1928/50 LIBERAL RENOVADA	1960 LIBERAL TECNICISTA	1970 CRÍTICO REPRODUTIVISTA	1980 PROGRESSISTA	1990 CRÍTICO SOCIAL CONTEUDISTA
ÊNFASE DO CURRÍCULO	DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS MENTAIS E HABILIDADES COGNITIVAS FACE A SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS.	DOMÍNIO DE INFORMAÇÕES, PRINCÍPIOS E LEIS QUE DERIVAM DA CIÊNCIA OBJETIVA.	DISCUSSÃO DE TEMÁTICAS SOCIAIS	DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E VALORIZAÇÃO DO SABER POPULAR. O CURRÍCULO REFLETE A VIDA SOCIAL.	DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS CULTURAIS UNIVERSAIS, PERMANENTEMENTE REAVALIADOS GRAÇAS A CONSCIÊNCIA CRÍTICA.
ÊNFASE DA CAPACITAÇÃO DOCENTE	MÉTODOS PEDAGÓGICOS ATIVOS.	MÉTODOS DE PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO.	POLITIZAÇÃO.	DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.	COMPETÊNCIA: DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS E TÉCNICAS. CAPACIDADE DE TRABALHAR EM GRUPO.
PAPEL ATRIBUÍDO A EDUCAÇÃO	RETENTORA - CAPAZ DE PRODUZIR A MUDANÇA SOCIAL.	RACIONALIZADORA DO SISTEMA SOCIAL.	REPRODUTORA DA ESTRUTURA SOCIAL.	DIALÉTICA PRODUTORA E REPRODUTORA.	PREPARO PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA E ORGANIZADA NA DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE.

vida; por isto, os conteúdos desta proposta curricular foram estabelecidos a partir de desafios cognitivos que o indivíduo vivencia face a situações problemáticas.

Os métodos de ensino sugeridos eram chamados ativos e incluiam a descoberta, a solução de problemas e a pesquisa e se adequavam à natureza do aluno e à etapa de seu desenvolvimento. A motivação era grandemente valorizada e o lugar privilegiado era do aluno, devendo o professor preparar-se para conhecê-lo e ensinar-lhe bem. O preparo do docente para o ensino fundamental dava ênfase especial ao domínio dos métodos e técnicas do ensino.

Pode-se dizer que a Escola Nova foi essencialmente um movimento pedagógico, mas faltou-lhe o cunho político e social, já que suas preocupações relacionavam-se exclusivamente ao que deveria acontecer na sala de aula.

Nova proposta curricular se organizou no final da década de 50, inspirando-se, desta vez, no pragmatismo americano, trazido a Minas Gerais pelos professores que foram enviados às escolas americanas para aprenderem novas formas de organização do ensino. Esta formação foi devida ao Ponto IV do discurso de Roosevelt, que previa o auxílio aos países subdesenvolvidos. Os princípios que orientaram a reforma do ensino iniciada no final da década de 50 constituiram nova manifestação da tendência Liberal Renovada com a diferença de que em 1928 buscou-se inspiração no movimento escolanovista europeu, e a partir de 1953 a orientação foi buscada nos Estados Unidos da América. A ênfase ao método sobrepujou, também nesta proposta, a ênfase ao conteúdo. Aprender se tornou uma atividade de descoberta, uma auto - aprendizagem, sendo o ambiente o recurso estimulador. Acreditava-se que aquilo que é descoberto pessoalmente é incorporado, e passa a compor a estrutura cognitiva, podendo ser empregado em novas situações. Os métodos ativos voltaram a ser considerados, e a "vivência democrática" foi proposta para o relacionamento na escola, como preparo para a vida em sociedade.

Na década de 60 começou a estruturar- se em Minas Gerais a tendência Liberal Tecnicista, segundo a qual a educação escolar deve organizar o processo de aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades, necessários para que o indivíduo se integre no sistema social global. A escola atua, deste modo, no aperfeiçoamento da ordem social vigente, como racionalizadora, articulando-se com o sistema produtivo. A psicologia comportamental ofereceu o suporte da tecnologia educacional e a capacitação docente para implantação deste modelo enfatizou os objetivos instrucionais operacionalmente construidos, a escolha de estratégias de ensino adequados à transmissão/recepção de informações, e a avaliação de comportamentos observáveis e mensuráveis.

A relação professor - aluno, nesta perspectiva, era estruturada e objetiva; o professor devia transmitir o conhecimento através de um sistema instrucional efetivo, capaz de garantir resultados de aprendizagem.

Os conteúdos a serem ensinados eram informações, princípios e leis da ciência objetiva. 0 material instrucional era sistematizado nos módulos de ensino, nos dispositivos audio - visuais, nos livros didáticos.

São marcos de implantação da Pedagogia Liberal Tecnicista a Lei nº 5540/68 que reformulava o Ensino Superior e a Lei 5692/71, que reformulava o ensino de 1º e 2º graus

0 Tecnicismo, que marcou as propostas curriculares das décadas de 60 e 70 em Minas Gerais teve ascensão tão enfática quanto foi o movimento de crítica que o sucedeu. Assim, na década de 70, emergiram no Brasil as teorias critico reprodutivistas de Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet que atribuíam à escola um papel de reprodutora da estrutura social, na medida em que ela exclui dos bancos escolares a mesma camada da população que e socialmente impedida de ter ascensão.

Essas teorias negavam o papel redentor da Educação, tão realçado pela Pedagogia Liberal e consideravam que as mudanças da estrutura social é que deveriam preceder as mudanças educacionais. Este discurso crítico, que permeou os movimentos educacionais, trazia implícita em sua argumentação a idéia de que o currículo baseado nas aspirações das classes economicamente favorecidas não tinha condições de ser assimilado pelas classes mais baixas, que eram levadas a repetência ou evasão.

A partir do III Plano Setorial de Educação, em 1980, e do documento "Educação para Todos", que resumia conclusões do I Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1985, vê-se a preocupação em estabelecer um currículo mais apropriado à população mais pobre. Acreditava-se que o fracasso de crianças da classe menos favorecida estava associado à falta de relação entre os conteúdos ensinados na escola e a realidade social destas crianças ; conseqüentemente elas eram impedidas de conquistar melhores condições de vida. Impunha-se, pois, a necessidade de prepará-las para a cidadania.

A consciência da luta de classes parece ter norteado a reformulação dos currículos de Minas Gerais, a partir de 1985. Por trás da proposta metodológica ficava evidente a preocupação em se assegurar a valorização do saber popular e a capacitação dos docentes colocava ênfase especial na formação política, que deveria desenvolver a consciência crítica.

Procedendo-se a uma análise das tentativas de reforma realizadas nos últimos 15 anos, verifica-se que elas se organizam em 02 grandes grupos; de um lado posicionam-se os defensores da educação popular, e de outro os defensores das propostas curriculares universalmente válidas, transcedendo interesses individuais ou de classe.

Os defensores da educação popular vêem o conhecimento como forma de reforçar o poder da resistência e luta das camadas populares, com vista à sua emancipação. Neste enfoque, o currículo precisa:

- refletir as necessidades e exigências da vida social;

- ser aplicável a comunidades populares mediante práticas pedagógicas alternativas;

- concentrar-se na produção do saber e no desenvolvimento da consciência crítica;

- valorizar a cultura e sabedoria popular já que o campo de produção e distribuição do conhecimento é "campo de luta e busca de hegemonia".

Ja os defensores de propostas universalmente válidas admitem a possibilidade de os conteúdos curriculares não serem contaminados ideologicamente. Os adeptos deste grupo consideram que seja possível identificar conteúdos cuja relevância seja admitida universalmente e ensiná-los a alunos de todas as camadas sociais. Esta posição nega o próprio processo de produção do conhecimento, no qual a classe dominante tem a supremacia. Na verdade, não é possível definir conteúdos que não tenham marcas ideológicas.

Numa outra perspectiva de análise, as propostas curriculares são classificáveis em 03 grupos: as que valorizam predominantemente os métodos, as que valorizam os conteúdos e as que valorizam basicamente alguns objetivos.

A proposta curricular do final da década de 20 dava grande ênfase aos métodos de ensino; a do final dos anos 50 realçava a importância dos conhecimentos universais e a proposta de 1974, provavelmente devido ao momento de sua emergência, dava maior importância ao objetivo de desenvolver a consciência crítica.

No momento, tentamos atribuir igual importância aos objetivos, aos conteúdos e à metodologia de ensino. Teoricamente, a proposta curricular que ora apresentamos inspira-se na Pedagogia crítico-social conteudista.

II - As Bases da Nova Proposta Curricular

A elaboração de uma nova proposta curricular só tem sentido na medida em que ela parte de uma avaliação das propostas anteriores e se baseia em pressupostos bem claros sobre a relação escola/ sociedade. A avaliação teve lugar à medida que foram levantadas as dificul-

dades encontradas na implantação da proposta curricular de 1986 e que foram:

- a falta de um plano de capacitação docente para preparar o professor para lidar com a nova proposta;

- a falta da definição clara dos conteúdos básicos, já que em algumas disciplinas a sugestão era basicamente metodológica;

- a falta de escolas equipadas com livros e outros recursos didaticos destinados a viabilizar o modelo de ensino proposto;

- a falta de materiais auto - instrucionais que possibilitassem ao professor maior familiaridade com os temas e as formas de ensiná-los;

- o fato de inúmeros professores jamais terem tido acesso aos textos da proposta curricular;

- a falta de adequação da proposta às condições regionais ou locais.

A identificação dessas falhas levou a equipe da Secretaria de Estado da Educação a definir mecanismos novos para implantação da atual proposta curricular. Constituem, pois, princípios orientadores da implantação da atual proposta curricular:

1° Princípio: Garantia de padrões básicos indispensáveis ao funcionamento da escola:

- o currículo básico, definido em termos dos conteúdos básicos aos quais todo aluno deve ter acesso, independentemente de suas condições sócio - econômicas.

- os insumos necessários ao ensino desses conteúdos básicos: equipamento da escola, materiais escolares para os alunos, materiais instrucionais e didáticos para os professores;

- recursos humanos necessários para o funcionamento da escola;

- assistência ao aluno, assegurando-lhe alimentação e manutenção da saúde.

2° Princípio: Capacitação dos professores e especialistas, com vistas à superação do fracasso escolar.

A partir do momento em que consideramos a competência técnica do professor como condição de aprendizagem, este fato ganha um importante papel na superação do fracasso do aluno. A capacitação do professor é uma variável técnico - pedagógica e o exercício satisfatório posterior a ela pode determinar a alteração de uma outra variável: geralmente considerada a mais importante pelos professores: a remuneração. Isto deve ser assegurado por um plano de carreira que premie, de forma adequada, a especialização do docente.

A necessidade de se preparar tecnicamente o professor envolve três dimensões:

- a formação de um auto - conceito favorável, que lhe permita perceber a importância do seu papel;

- o domínio dos conteúdos básicos que devem ser ensinados aos alunos e de conteúdos complementares que o professor precisa conhecer;

- a capacidade de utilizar métodos e recursos didáticos adequados ao ensino dos conteúdos.

É indispensável que cada professor possa manusear a sua proposta curricular e que disponha do material didático necessário à sua implantação.

Além disso, cada professor deve ter à mão materiais auto - instrucionais que o orientem sobre os conteúdos que devem ser ensinados e sobre as estratégias e materiais mais adequados ao ensino de determinado conteúdo.

3° Princípio: Adequação da proposta curricular às condições da realidade local ou regional. Graças à autonomia da escola, meta da atual administração, que vem se tornando uma realidade nas escolas públicas estaduais, a plenificação do currículo pode se efetivar. Para isto, é indispensável que os professores tenham em mente as características regionais e, em conjunto com a comunidade, identifiquem aspectos locais. O regional e o local podem determinar a inclusão de novos temas na proposta curricular ou sugerir uma abordagem específica de algumas unidades. Isto constitui a plenificação do currículo e se justifica porque além dos conteúdos chamados básicos, que são indispensáveis a todos, o currículo deve incluir conteúdos específicos de cada região.

Cada escola se insere numa comunidade, cujos grupos sociais têm uma visão particular do mundo. O currículo deve refletir as características deste espaço e a visão de mundo dos que nele vivem. Espera-se, pois, que a plenificação do currículo contemple as vocações regionais, as peculiaridades locais e os interesses da comunidade.

Além de constituir uma tentativa de superar as dificuldades encontradas na implantação da proposta curricular de 1987, a partir da aplicação de alguns princípios orientadores, a atual proposta se fundamenta numa visão bem definida das relações escola - sociedade.

Diversamente dos que atribuiram à escola um papel redentor, considerando-a capaz de promover a transformação social e dos que a consideram reprodutora da estrutura social vigente, simplesmente consideramos que ela tem um papel de mediação.

Partimos da constatação de que a escola é parte inseparável da totalidade social e apresenta, internamente, as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade. (1) Logo, considerar a escola exclusivamente produtora de mudanças sociais ou exclusivamente reprodutora da estrutura social vigente é ter uma visão parcial, incompleta, pois sendo parte da totalidade social é ela regida pelas mesmas leis que regem a totalidade. Em conseqüência disto, ela é dinâmica, no sentido de reproduzir a estrutura social ao mesmo tempo que a modifica,reestruturando-se. Isto significa que agir dentro da escola é também agir na sociedade, da qual ela não se separa.

Há, portanto, um espaço de ação garantido na escola, produzido pela contradição existente no social - uma classe que detém o poder econômico e sua negação, ou seja, aqueles que são excluidos da escola ou que a ela nem chegam a ter acesso. O que acontece na escola é, pois, de grande importância, já que o curriculo, os programas, as condições de aprendizagem, os critérios de avaliação, as ações e representações dos profissionais da escola, são mediações entre os determinantes econômicos e o destino social da clientela.

Se as condições escolares forem de qualidade, elas não se limitarão a confirmar a previsão de fracasso inscrita na origem econômica da criança. Mesmo não conseguindo alterar esta origem, as condições escolares podem garantir a todas as crianças (inclusive as mais pobres) a oportunidade de se apropriarem dos conteúdos escolares básicos, que são necessários às suas estratégias de sobrevivência, as quais podem incluir até a negação da opressão econômica.

Cabe, pois, ao professor, tomar parte ativa no desenvolvimento de condutas que serão importantes na nova sociedade e encorajar os alunos a descobrirem as relações entre o saber sistematizado e a sua experiência social concreta

A garantia de melhores condições de aprendizagem tem, portanto, um sentido político, já que, dominando os conhecimentos válidos universalmente, os escolares dispõem de instrumentos aos quais apenas os sócio - economicamente privilegiados tinham acesso. De acordo com a nossa visão, o dominio dos conteúdos básicos é importante porque o acesso à cultura dominante é fundamental para a emancipação das classes populares. Estes conteúdos são recursos graças aos quais o individuo desenvolve a consciência critica tornando-se capaz de operar a democratização da sociedade.

1 Guiomar Namo de Melo. Magistério de 1º grau. da competência técnica ao compromisso político. SP. Cortez. 1982 p-14

Neste sentido, diz-se que a escola é mediadora entre as determinações do destino individual de cada aluno e sua inserção na sociedade.

O papel da escola, nesta perspectiva, é difundir os conteúdos concretos, que são indissociáveis das realidades sociais. .Defendendo o ponto de vista que uma pedagogia crítica releva a consciência de seus condicionantes histórico - sociais, consideramos que os conhecimentos universais permitem à escola avançar no seu papel transformador. Assim, a escola prepara o aluno para a participação ativa na democratização da sociedade, através da aquisição de conteúdos básicos, que representam domínios de conhecimento relativamente autônomos, constantemente reavaliados face à realidade social. Não há uma oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas uma continuidade graças à qual se passa da experiência imediata ao conhecimento sistematizado.

O papel do professor é, de um lado, ligar os conteúdos disciplinares a experiência concreta dos alunos (relação de continuidade) e, de outro lado, propiciar uma experiência de ruptura, graças à qual a análise crítica lhe permita superar sua experiência e as pressões da ideologia dominante.

III - Os Componentes da Proposta Curricular

A proposta curricular que ora apresentamos tem os seguintes componentes:

- os objetivos

- os conteúdos básicos

- a metodologia

Objetivos - são os resultados esperados a partir da implantação da proposta curricular, isto é, são as aprendizagens que deverão ocorrer à medida que os diversos conteúdos forem sendo dominados pelos alunos.

Em sentido amplo, é objetivo deste currículo:

Permitir a todos os alunos da escola pública estadual a apropriação do patrimônio científico, cultural e artístico, dotando-os de instrumentos capazes de operar a democratização da sociedade.

Cada uma das disciplinas desempenhará um papel bem definido neste processo de construção do conhecimento; por este motivo, os objetivos específicos de cada disciplina explicitarão este papel.

Conteúdos básicos - São os conhecimentos considerados indispensáveis ao convívio

do sujeito com sua realidade, ao enfrentamento dos desafios que lhe são apresentados no cotidiano e à promoção de mudanças em seu meio. O domínio desses conhecimentos é, pois, condição fundamental para a construção da cidadania.

Os conteúdos básicos a serem aprendidos pertencem à realidade concreta; constituem o real significativo para os alunos e devem estar ligados a seus interesses. Por outro lado, esses conteúdos devem propiciar aos alunos meios de ultrapassar a sua própria experiência e até mesmo suas condições de vida.

Pretende-se que cada vez mais pessoas tenham acesso ao patrimônio cultural, científico, artístico e tecnológico da sociedade; por isso, ao estabelecer os conteúdos básicos, estaremos definindo os conhecimentos e habilidades que devem ter ressonância na vida dos alunos (2) e que estão associados à realidade, por serem parte deste patrimônio.

Nas diversas disciplinas, este conteúdo é apresentado do mais próximo da criança para o mais distante, do mais familiar para o menos familiar, da experiência real significativa para o menos significativo.

Métodos de ensino - São os meios através dos quais o professor deverá promover a aprendizagem dos conteúdos básicos por todos os alunos. Incluem uma enorme gama de estratégias de ensino, combinadas com recursos instrucionais adequados à construção, assimilação e retenção do conhecimento.

A maneira de se conduzir o processo ensino - aprendizagem deve privilegiar a aquisição de um saber vinculado à realidade social. Para isto, as estratégias de ensino utilizadas devem, de um lado, possibilitar uma relação da experiência do aluno com o saber produzido na sociedade e, de outro, favorecer o desenvolvimento da capacidade de superar este saber...

Defende-se, nesta proposta curricular, a adoção de didáticas mais atualizadas inspiradas no "aprender a aprender" ou no "saber pensar", cujo móvel fundamental é a atitude de pesquisa.

Em todas as disciplinas rejeita-se a didática reprodutiva, que se restringe ao repasse de conhecimentos pelo professor e à recepção passiva desses conhecimentos pelo aluno. A metodologia de ensino que privilegia a cópia, a imitação, a recepção passiva da informação, numa relação em que de um lado, alguém apenas ensina e de outro, as pessoas apenas aprendem é pouco valorizada nesta proposta. Em seu lugar, pretende-se implantar a didática

2 José Carlos Libâneo - democratização da escola pública - SP Loyola, 1983

do aprender a aprender ou do saber pensar que engloba num todo a apropriação do conhecimento disponível e o seu manejo criativo e crítico.

Neste contexto, a mera transmissão é pouco, embora seja indispensável como insumo. A propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz de emancipação das pessoas e da sociedade requer uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica por parte do professor e do aluno. Na medida em que se parte para produzir conhecimento, professores e alunos alteram radicalmente a relação tradicional de ensino - aprendizagem e a transformam num processo de construção.

Para alcançar tais objetivos, os métodos de ensino compreenderão estratégias que possibilitem a relação teórica e prática, ação e compreensão, experiência concreta do aluno e conhecimento organizado.

O professor, ao trabalhar com estes métodos, deverá assumir um papel mediador e diretivo em relação ao aluno. Mediador, na medida em que faz com que o aluno passe progressivamente da experiência imediata e desorganizada que possui para o conhecimento sistematizado e daí para a superação desse mesmo conhecimento. Diretivo, enquanto faz com que o aluno não se contente em satisfazer suas necessidades e carências, mas crie novas necessidades, se esforce, seja mobilizado para uma participação ativa.

Técnicos da Secretaria de Estado da Educação, orientados por consultores especializados nos diversos conteúdos, organizaram de forma seqüencial e gradativa os conteúdos básicos do Ensino Fundamental - CBA à 4ª série. Revê-se a produção e distribuição dos guias curriculares que aliam esses conteúdos às estratégias mais adequadas ao seu ensino. Revê-se também a elaboração de materiais auto-instrucionais, através dos quais os professores ampliarão o conhecimento dos conteúdos que deverão ensinar. Um programa de capacitação docente garantirá o preparo dos professores - em conteúdo e metodologia - para a implantação da proposta curricular.

A avaliação sistêmica, realizada periodicamente, permitirá o acompanhamento da aprendizagem (do aluno e do professor). As informações geradas pela avaliação sistêmica, somadas às informações provenientes de pesquisas, estudos e seminários, permitirão a constante renovação dos objetivos, conteúdos e métodos ora sugeridos.

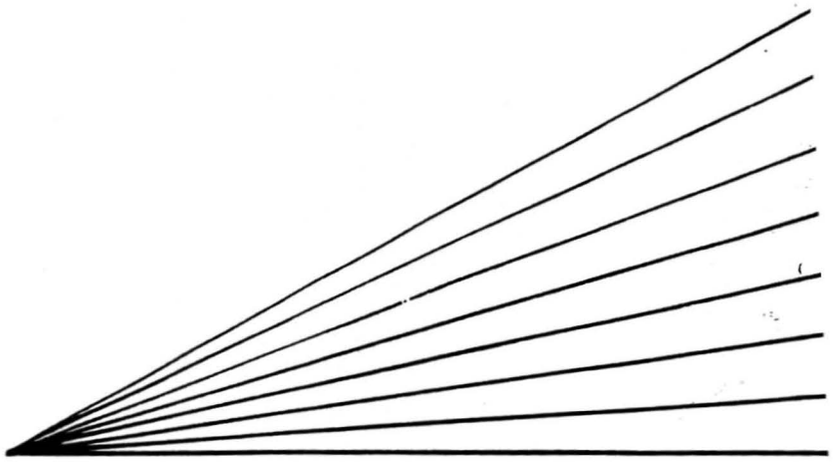
Iris Barbosa Goulart

IRIS BARBOSA GOULART

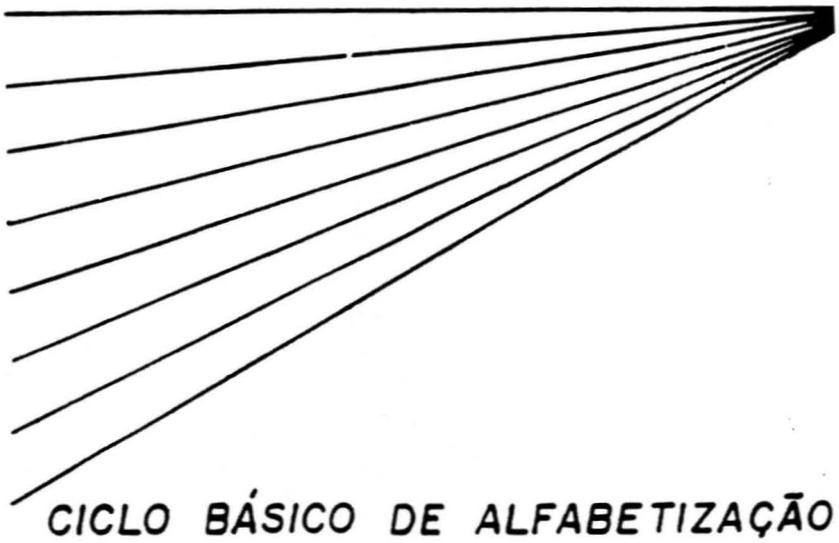
Secretária-Coordenadora da Subsecretaria de

Desenvolvimento Educacional

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
DIRETORIA DE NORMAS E PLANEJAMENTO CURRICULAR



OUVINDO O PROFESSOR



CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

BELO HORIZONTE — JANEIRO · 1995

ELABORAÇÃO:

·FRANCISCO TADEU BASTOS CORREIA

EQUIPE DE TRABALHO:

BEATRIZ GALVÃO LOPES
JANDIRA RIBEIRO DE ALMEIDA PINTO
MARIA ANGÉLICA JUNQUEIRA DE OLIVEIRA
MARIA CONSTANÇA DUTRA ROCHA
MARIA HELENA BRASILEIRO
MARIA JOSÉ MANSUR MESSEDER
NEUSA COSTA E SILVA
VANDA MARIA MADUREIRA GONÇALVES COSTA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
DIRETORIA DE NORMAS E PLANEJAMENTO CURRICULAR

APRESENTAÇÃO

Este documento que ora apresentamos constitui-se em uma análise dos dados levantados na 1ª etapa da sondagem sobre a situação do Ciclo Básico de Alfabetização em escolas da rede estadual de Minas Gerais, com o objetivo de subsidiar as Superintendências Regionais de Ensino na realização da sondagem de sua jurisdição (2ª etapa), visando coletar dados para elaborar o plano de ações de retomada da estratégia Ciclo Básico de Alfabetização, junto a esta diretoria.

Therezinha Andrade
Diretora da Diretoria de Normas e
Planejamento Curricular

INTRODUÇÃO

A Diretoria de Normas e Planejamento Curricular, ao retomar a estratégia Ciclo Básico de Alfabetização, elaborou instrumentos, objetivando realizar uma sondagem sobre a situação do CBA nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Numa primeira etapa, estes instrumentos foram aplicados, por amostragem, em trinta escolas da capital e do interior, no período de outubro a dezembro de 1994. Em 1995, será ampliada esta amostra com a concretização da segunda etapa da sondagem, através da realização da coleta de dados em escolas da jurisdição de todas as Superintendências Regionais de Ensino - anteriormente denominadas Delegacias Regionais de Ensino.

Com o objetivo de se discutir a estratégia CBA e coletar subsídios para elaboração do plano de ações de retomada do CBA, esta Diretoria realizou, em dezembro de 94 (Belo Horizonte), uma reunião com representantes das Superintendências Regionais de Ensino. A síntese das sugestões apresentadas pelas SRE estão contidas neste documento.

METODOLOGIA

A amostra aqui considerada abrange 31 professores; não é uma amostra probabilística e a rigor trata-se de um levantamento, explorando bastante os aspectos qualitativos. Esta amostra será expandida através de um levantamento em cada Superintendência, a ser efetuado brevemente.

Embora esta amostra, em princípio, não permita generalizações, é importante alertar que alguns parâmetros desta amostra são rigorosamente parâmetros observados em outros levantamentos amostrais e censitários realizados em relação ao CBA, o que sem dúvida relativiza bastante a impossibilidade de generalização.

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR

Cerca de 70% dos professores possuem o magistério de 2º grau como formação básica. Do total, 14% têm simultaneamente curso de pedagogia. 60% dos que atuam no CBA não fizeram qualquer curso que os especializasse ou acrescentasse alguma formação específica para atuar na área de alfabetização. Considerada a especificidade e complexidade desse segmento, assoma, em importância, a necessidade de cursos, os ciclos de estudos ou outra forma de preparação daqueles que lidam com a alfabetização.

Argui-se com muita freqüência que o professor do CBA é, no geral, o mais inexperiente. Isso não encontra correspondência nos dados. Apenas 7% têm 5 ou menos anos de experiência no magistério.

Em relação ao CBA, o quadro muda um pouco. Cerca de 33% dos professores têm experiência específica no CBA. Esse contingente preocupa, pois além do restante não ter experiência na área de alfabetização, carece, também de uma melhor formação profissional. A participação em cursos direcionados para a área, alcança em termos relativos 25%, o que é pouco, visto não portarem os professores formação específica. Eventos de menor duração e de conteúdos menos denso, como encontros e seminários, não atingem na escala desejável o professor. Menos de 30% têm participação em tais eventos.

No que tange à jornada de trabalho, mais da metade dos professores, 52% trabalham 8 horas, tendo uma jornada integral. Tal fato dificulta a possibilidade de reciclagem ou aperfeiçoamento.

Merece ressalva a participação de 10% dos professores entrevistados no programa "Salto para o Futuro"*

Metade dos professores passaram a trabalhar com o CBA depois dos 2 anos iniciais de implantação. Decorre que 50% não possuem uma informação sistematizada sobre a estratégia, visto que as orientações, a partir de 1987, praticamente cessaram. A administração atual ignorou todos os programas da gestão anterior; não houve continuidade.

DIFICULDADES INICIAIS

A resistência dos pais é uma das principais dificuldades mencionadas pelos entrevistados. Aproximadamente 20% debita a falta do êxito inicial esperado à reação contrária dos pais. Ressaltam, entretanto, outros grandes problemas, como: a falta de orientação e insuficiência de debates e depoimentos para divulgar e disseminar a estratégia. Isso corrobora o que já havia sido detectado na avaliação levada a efeito em 1986 e ratificado em avaliações realizadas em 1988. Já à época dessas avaliações, constatou-se que as informações ficavam centralizadas nos órgãos centrais e Superintendências. Não atingiam professores e escolas; e, muitas vezes, quando chegavam à escola, as informações ficavam retidas na direção e na Secretaria.

Algumas outras dificuldades foram declaradas:

"Falta de incentivo monetário".

"Dificuldade de ver o CBA como bloco único".

"Falta de treinamento para o corpo docente, o que gerou dúvidas e insatisfações".

"Dúvida em relação ao novo".

"Falta de registros de avaliação (notas) gerando insatisfação dos pais".

Outra dificuldade muito mencionada foi a"mobilidade do professor", determinando a sua não permanência no CBA como um todo.

DIFICULDADE HOJE

O objetivo do quesito é identificar as dificuldades inicialmente detectadas que persistem até hoje e outras que se somaram e apareceram ao longo do tempo.

Agora ao lado da "rotatividade dos professores", dificultando a continuidade, problema citado por pouco mais de 50% dos professores, aparece também o número excessivo de alunos por

---

* O programa "Salto para o Futuro", patrocinado pela Fundação "Roquete Pinto", transmitido pela TV Ed-

turma como um desafio a ser superado.

A falta de conhecimento sobre a proposta, expressa de diversas formas como se verá a seguir, atinge uma freqüência alta, quase 40%:

"Professores são novatos e desconhecem a proposta"

"Necessidade de ampliar o conhecimento dos professores".

"Falta de entendimento da proposta por professores e pais".

""Falta de reciclagem".

"Necessidade de maiores esclarecimentos".

"Desconhecimento da proposta".

"Necessidade de sugestões de atividades".

Dessa falta de conhecimento expressa, decorrem vários comentários:

"Falta de compromisso com o CBA".

"Dificuldade de encontrar professores interessados no CBA".

"Necessidade de correr com o programa, por causa do professor da 3ª série".

"Alunos retidos numa etapa repetem todas as etapas anteriores".

"Reprovação e retenção na etapa".

"A falta de preparo do professor - a sua postura e a sua prática continuam a mesma, portanto merece apenas uma transferência da repetência".

"O prazo para alfabetizar é curto, considerado o CBAI e CBAC".

"Divisão em etapas (5 etapas e 3 etapas), ocasionando reprovação e retenção na etapa".

Os entrevistados alinham ainda como uma dificuldade de realce "a falta de interesse e assistência dos pais" alegam que os alunos só estudam na escola.

Há queixas quanto à remuneração, mas embora estejam reconhecidamente achatados os salários, essas são mencionadas em menor freqüência. Isso talvez deva-se aos professores terem enfocado mais as variáveis atinentes à própria concepção da proposta.

Reparos são também feitos à Infra estrutura:

"Falta de material"

"Falta de recursos para manter uma recuperação paralela"

"Falta de apoio à escola".

Por fim, têm-se 10% dos comentários numa linha de total ceticismo que pode ser explicitada nas afirmações

xo:

"Não existem dificuldades. O CBA acontece apenas no nome".

"A não credibilidade nos projetos. O CBA é mais um projeto".

O último comentário revela um profundo desencanto não apenas com o CBA, mas sim com o próprio sistema.

PONTOS POSITIVOS

Há um dado quase consensual que pode ser recolhido da fala dos professores. Esse dado é a possibilidade que se estabelece de um trabalho continuado entre professor e aluno, evitando assim o retorno a objetivos - já objeto de domínio pelo discente e motivo de tanto dano a auto-estima deste.

As afirmações que se põem configurando a aceitação do trabalho pedagógico como um contínuo, que vêem a relação ensino-aprendizagem de um modo processual, ocorrendo permanentemente, e não de modo estanque, representam 70% do total das opiniões emitidas. As transcrições abaixo espelham o exposto e mostram que mesmo a parcela dos que trabalham em termos tradicionais (regime seriado) julga o fazer pedagógico como um contínuo melhor, mais efetivo:

"A possibilidade da criança continuar, sem retornar".

"Maior tempo para alfabetizar".

"Maior preocupação com a aprendizagem do que com o conteúdo, devido a ampliação do tempo".

"Respeito aos limites do aluno (tempo)".

"Tempo maior. O professor não fica ansioso".

"Respeito ao ritmo próprio do aluno".

"Menino não toma bomba. Evita-se o trauma de começar tudo de novo".

"As crianças têm mais oportunidade para aprendizagem".

Outras respostas correlacionadas à questão da "continuidade" são:

"Avaliação contínua e atendimento individualizado"

"A avaliação contínua e processual. Seria bom se todas as escolas a praticassem dessa forma".

"A quebra da seriação, não ter notas".

"Maior elasticidade e liberdade de avaliação"

"Avaliação descritiva e contínua".

"O aluno não é rotulado. A forma como o aluno é avaliado".

"Diminuiu a repetência. Avaliação dia-a-dia".

Residualmente, no entanto, existem respostas do tipo:

"Não há como apontar, pois não existe CBA".

"Como não há, não posso apontar pontos negativos nem positivos".

PONTOS NEGATIVOS

O principal ponto negativo mencionado foi a não permanência do professor, 25%. Depois é mencionado o número de alunos em sala, cerca de 20% nomeiam este número como um grande obstáculo ao trabalho diversificado em grupos, ao invés da aula expositiva.

Outros aspectos descritos são:

"Falta de estímulo para o professor alfabetizador"

"Baixo salário".

"Poucos cursos de capacitação".

"Falta de prova sistemática".

"Pouco tempo de permanência do aluno na escola".

"Falta de professor recuperador"

"Falta de material".

"O professor não conhece a proposta".

Outro aspecto interessante é que um número significativo de professores especifica a descontinuidade na prática da 3ª série em diante e, em função disso, sugere a extensão do ciclo até a 4ª série, ou melhor, a adoção de um bloco compreendendo desde os objetivos iniciais da alfabetização até a 4ª série. A medida em questão é advogada por alguns teóricos, dentre os quais a recém-nomeada Secretária de Educação do Estado de São Paulo, professora Rose Neubauer.

São ainda apontados como pontos negativos:

"Registro de uma forma geral".

"Falta de assistência dos pais".

"Reafirmo que o despreparo dos professores quebra qualquer projeto".

"Sendo bem aplicado não há pontos negativos".

"Não aceitação dos pais quanto à extinção das provas".

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional
Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos
Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos

PROJETO DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO
DE PRIMEIRO GRAU - PROQUALIDADE
SUBPROJETO C: DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
COMPONENTE C2: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

BELO HORIZONTE
NOV/1995

Governador do Estado de Minas Gerais
Eduardo Brandão Azeredo

Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais
Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto

Secretário Adjunto da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
João Batista dos Mares Guia

Secretária Coordenadora da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional
Ana Lúcia Antunes

Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos
Hilda Hochmam

Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos
Irene Borges Ferreira

Equipe da Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos

Davidson de Oliveira Corrêa

Evanilda Ribeiro do Vale

Hamilton Pereira dos Santos

Irlene Resende Nascimento

Maria da Conceição Loiola dos Santos

Léa Hochman - Assessora

Neusa Maria de Oliveira Macedo - Coordenadora

Edir Maria de Campos Valadares - Coordenadora Técnica da UCP

Consultores

Marcos Dávila Pompéia (fase inicial)

Maria Inês de Matos Coelho (fase inicial)

Maria Umbelina Caiafa Salgado

Diagramador

Tarcísio Caiafa

APRESENTAÇÃO

O novo quadro socioeconômico mundial que se delineia neste fim de século, com a predominância da competitividade internacional e da economia globalizada, traz a exigência de uma qualificação cada vez maior do trabalhador, o que implica , por extensão, na necessidade de sistemas educacionais capazes de gerar competência para a produção de conhecimento.

Cabe ao Estado, nesse novo contexto, implantar políticas que permitam a distribuição com eqüidade dos recursos, a fim de que todas as escolas tenham condições reais de resolver seus desafios cotidianos, bem como de garantir a todos os padrões básicos de ensino, o que pressupõe, dentre outros, a provisão de pessoal qualificado na escola.

Assim, tendo por princípio o direito do aluno a uma escola de qualidade e acreditando que a melhoria dos níveis de aprendizagem está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional do docente, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o apoio do Banco Mundial, vem implementando o Projeto de Qualidade na Educação Básica - PROQUALIDADE -, que tem como um de seus componentes o Programa de Capacitação de Professores - PROCAP.

O PROCAP pretende aperfeiçoar cerca de 90.000 professores de CBA a 4ª série do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipal nos conteúdos básicos de Português e Matemática, em 1997, e Ciências, Geografia e História em 1998. O treinamento prevê também um tempo destinado às reflexões sobre a prática pedagógica.

A capacitação dos professores será realizada na própria escola, por meio de uma estratégia de treinamento a distância e em serviço que incorpora o uso conjugado de materiais impressos e televisivos.

Espera-se, assim, que o PROCAP, que será desenvolvido a partir de parcerias firmadas entre a SEE-MG, as instituições de ensino superior e as prefeituras municipais, possibilite a mudança das expectativas dos professores quanto à "cultura da repetência" e reduza, por conseguinte, as taxas de repetência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

O pressuposto mais relevante do PROCAP é que cada escola deve ser um centro de excelência, organizado em torno de uma proposta pedagógica definida no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE -, de forma a desencadear um processo de capacitação contínua, a fim de se manter, em longo prazo, o nível de competência do corpo docente.

RESUMO

O Governo do Estado de Minas Gerais, em 06 de março de 1995, celebrou com o Banco Mundial um contrato de empréstimo - BR3703 - no valor de US$150 milhões, para financiamento do Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau - PROQUALIDADE, que apoia melhorias em diversas áreas do sistema educacional.

Como parte desse projeto, o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) visa contribuir para a superação da "cultura da repetência", a redução desta e a melhoria da qualidade do ensino, por meio da intervenção na prática da sala de aula.

Nessa perspectiva, serão capacitados cerca de 86 678 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos quais 52 288 pertençam à rede pública estadual e 34 390 às redes públicas municipais.

A capacitação será realizada nas próprias escolas, por meio de uma estratégia de treinamento em serviço e a distância. Essa estratégia prevê um Sistema Instrucional, que incorpora o uso conjugado de materiais impressos e televisivos, organizados em Módulos de Ensino, que versarão sobre os conteúdos básicos e comuns do Ensino Fundamental (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e sobre elementos da Prática Pedagógica.

A participação dos professores não será obrigatória, mas deverá resultar da adesão de cada um. Caberá, entretanto, à SEE/MG e aos Órgãos Municipais de Educação a criação de condições que estimulem e facilitem essa adesão. Assim, o Sistema Operacional da capacitação será organizado de forma a viabilizar a participação efetiva dos professores, por meio da previsão, no calendário escolar, de tempo disponível para o curso. Além disso, será estabelecida uma ajuda de custo para os Professores-treinandos e para os Facilitadores. Por outro lado, será organizado um amplo programa de divulgação e de sensibilização, visando atingir toda a clientela potencial do PROCAP.

Outro ponto básico da estratégia adotada para o Programa consiste na estruturação de um Sistema de Apoio à Aprendizagem, incluindo os Serviços de Tutoria e de Comunicação e baseado na atuação combinada de Facilitadores e Agentes Municipais de Capacitação, em nível local, de Monitores e Agentes Estaduais de Capacitação, em nível regional e de Especialistas em Pedagogia e nas áreas de conteúdo, em nível estadual.

A implementação será descentralizada, prevendo-se uma atuação decisiva das Superintendências Regionais de Ensino e das Prefeituras Municipais, bem como a parceria de Instituições Especializadas (IE), para assessoria técnica à capacitação e de Instituições-Pólo (IP), para dinamização regional das atividades do PROCAP.

A implementação do PROCAP será objeto de Monitoramento específico, com o intuito de verificar se o processo foi desenvolvido de acordo com o planejado. Por outro lado, um conjunto de atividades de Avaliação buscará verificar se a estratégia utilizada foi eficaz para resolver o problema identificado, ou sejam, as deficiências na formação dos professores das séries iniciais do ensino Fundamental, no que diz respeito ao domínio dos conteúdos básicos, ao manejo da sala de aula e ao tratamento das diferenças individuais, bem como à influência desses elementos na manutenção da "cultura da repetência"

LISTA DE SIGLAS

CENC	Centro de Controle de Custos
DCRH	Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos
DEPE	Diretoria de Estudos e Pesquisas
DNPC	Diretoria de de Normas e Planejamento Curricular
IE	Instituição Especializada
IP	Instituição-Pólo
OME	Órgão Municipal de Educação
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROQUALIDADE	Projeto de Qualidade na Educação Básica
SDE	Superintendência de Desenvolvimento do Ensino
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SPC	Superintendência de Planejamento e Coordenação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRH	Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.- Distribuição dos professores das séries iniciais de Ensino Fundamental por rede de ensino e por SRE - Minas Gerais - 1995 14

Tabela 2 - Número de estabelecimentos de ensino que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental segundo a superintendência regional de ensino (SRE) e a rede a que pertencem - Minas gerais - 1995 15

Tabela 3 - Número de estabelecimentos de ensino fundamental que possuem 30 ou mais turmas, segundo a SRE - Minas Gerais - 1995 16

Tabela 4 - Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, por grau de formação, segundo a SRE - Rede Estadual de Minas Gerais - 1995 17

Tabela 5 - Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, por grau de formação, segundo a SRE - Redes Municipais de Minas Gerais - 1995 18

Tabela 6 - Caracterização dos Pólos Regionais de Capacitação (IP) com as SRE, o número de Escolas Estaduais (EE), o número de Órgãos Municipais de Educação (OME) e o número previsto de Facilitadores (Total PF) 39

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esquema de implementação do PROCAP 21

FIGURA 2 - Esquema dos Módulos de Ensino do PROCAP 22

FIGURA 3 - Organização do Sistema Instrucional e dos Módulos de Ensino para cada área do PROCAP 23

FIGURA 4 - Visão dinâmica dos Módulos de Ensino 30

FIGURA 5 - Organização das Atividades Semestrais do Programa de Capacitação 31

FIGURA 6 - Fluxo das atividades de capacitação nas escolas 32

FIGURA 7 - Estrutura organizacional para a implementação do PROCAP 35

SUMÁRIO

1. CONTEXTO 11

1.1 - Capacitação de Recursos Humanos: prioridade da SEE MG 11
1.2 - As atividades desenvolvidas pela DCRH 12
1.3 - O Programa de Capacitação de Professores no Contexto do PROQUALIDADE 12

2. OBJETIVOS GERAIS DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES 13

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES 13

4. PERFIL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MINAS GERAIS - AS SÉRIES INICIAIS 14

5. DIRETRIZES 19

6. ESTRATÉGIA 19

7. DESENHO DO SISTEMA INSTRUCIONAL DE CAPACITAÇÃO 22

7.1 - Detalhamento dos Materiais Componentes dos Modulos de Ensino 23
7.1.1 - Guias de Estudo 24
7.1.2 - Documento Introdutório - Reflexões sobre a Prática Pedagógica 25
7.1.3 - Materiais de Referência para o Professor 25
7.1.4 - Guias Curriculares 25
7.1.5 - Vídeos 25
7.1.6 - Testes para Avaliação da Aprendizagem 26
7.1.7 - Manual do Facilitador 26
7.2 - Elaboração dos Módulos de Ensino e Produção dos Materiais Componentes 27
7.3 - Pré-teste dos materiais 28

8. SISTEMA OPERACIONAL 28

8.1 - Distribuição dos Materiais 28
8.2 - Processo de Recepção dos Módulos 30
8.3 - Organização da Capacitação na Escola 31

9. SISTEMA DE APOIO À APRENDIZAGEM 32

9.1 - Serviço de Tutoria 33
9.2 - Serviço de Comunicação 34

10. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA CAPACITAÇÃO 35

10.1 - O nível local 36
10.2 - O nível regional 38
10.3 - O nível estadual 41

11. COORDENAÇÃO INTEGRAÇÃO E SUPERVISÃO DO PROCAP 42

11.1 - O Nível Regional 42
11.2 - O nível Estadual 43

12. DIVULGAÇÃO DO PROCAP E SENSIBILIZAÇÃO DOS PROFESSORES 45

12.1 - O Nível Local 46
12.2 - O Nível Regional 46

12.3 - O NÍVEL ESTADUAL 46

13. INCENTIVOS À PARTICIPAÇÃO NO PROCAP 46

13.1 - CERTIFICADO DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO 47
13.2 - RELAÇÃO ENTRE O PROCAP E O PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES ESTADUAIS 47
13.3 - AJUDA DE CUSTO AOS PROFESSORES 47
13.4 - AJUDA DE CUSTO AOS FACILITADORES 48

14. MONITORAMENTO ESPECÍFICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCAP 48

14.1 - DIVULGAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO 49
14.1.1 - Área de implementação: distribuição do material de divulgação, impresso. 49
14.1.2 - Área de implementação: divulgação doPROCAP junto às Prefeituras 49
14.2 - SISTEMA INSTRUCIONAL 50
14.2.1 - Área de implementação: produção dos materiais impressos componentes dos Módulos de Ensino: Reflexões sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática (Guias de Estudo e Testes) e Manual do Facilitador. 50
14.2.2 - Área de implementação: produção dos materiais impressos componentes dos Módulos de História, Geografia e Ciências (Guias Curriculares Materiais de Referência para o Professor, Guias de Estudo e Testes). 51
14.2.3 - Área de implementação: produção dos Vídeos componentes dos Módulos de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática. 51
14.3 - SISTEMA OPERACIONAL 52
14.3.1 - Área de implementação: distribuição dos materiais aos Professores-treinandos 52
14.3.2 - Área de implementação: distribuição dos materiais aos Facilitadores e aos Agentes Municipais de Capacitação 52
14.3.3 - Área de implementação: distribuição dos materiais às Escolas Estaduais e aos Órgãos Municipais de Educação (OME) 53
14.3.4 - Área de implementação: organização da Capacitação nas Escolas 53
14.3.5 - Área de implementação: capacitação e acompanhamento dos Professores-treinandos 54
14.4 - SISTEMA DE APOIO À APRENDIZAGEM 54
14.4.1 - Área de implementação: preparação do treinamento dos Monitores e dos Agentes Estaduais de Capacitação 54
14.4.2 - Área de implementação: treinamento dos Monitores e dos Agentes Estaduais de Capacitação 55
14.4.3 - Área de implementação: preparação do Treinamento dos Facilitadores e dos Agentes Municipais de Capacitação 55
14.4.4 - Área de implementação:treinamento dos Facilitadores e dos Agentes Municipais de Capacitação 55
14.4.5 - Área de implementação: serviço de tutoria 56
14.4.6 - Área de implementação: Serviço de Comunicação 56

15. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO 57

15.1 - PERFIL INICIAL DOS PROFESSORES-TREINANDOS 57
15.2 - INFLUÊNCIA DO GRAU DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-TREINANDOS SOBRE SEU NÍVEL DE DESEMPENHO, NA CAPACITAÇÃO 58
15.3 - MUDANÇAS QUANTO AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS PELOS PROFESSORES-TREINANDOS E À SUA PRÁTICA DOCENTE, AO LONGO DA CAPACITAÇÃO 58
15.4 - AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA DO PROCAP PARA A CAPACITAÇÃO, EM SERVIÇO E A DISTÂNCIA, DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM MINAS GERAIS. 58

1. CONTEXTO

Este plano trata da implementação do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Minas Gerais, que faz parte do Projeto de Qualidade na Educação Básica (PROQUALIDADE).

O PROQUALIDADE apoia melhorias em diversas áreas do sistema educacional, buscando criar condições efetivas para universalizar uma Educação Fundamental de qualidade. O PROCAP faz parte do Subprojeto C - Desenvolvimento do Ensino, onde se incluem mais dois componentes: Desenvolvimento Curricular e Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Ensino. Esses três componentes, diretamente relacionados uns com os outros, têm suporte nos demais sub-projetos do PROQUALIDADE, ou sejam, o Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional, a Melhoria da Infra-estrutura e da Gestão da Escola, o Fornecimento de Material de Ensino-aprendizagem e a Reorganização do Atendimento Escolar.

O PROQUALIDADE insere-se no quadro das atuais políticas da Secretaria de Educação. Assim, uma referência importante para o PROCAP é a prioridade que vem sendo dada à capacitação dos profissionais da educação. Esta prioridade, vista como uma das estratégias básicas para a melhoria da qualidade da educação pública, fica evidente na breve exposição, que se faz a seguir, a respeito das ações de capacitação de recursos humanos já em andamento na rede estadual de Minas Gerais.

1.1 - Capacitação de Recursos Humanos: prioridade da SEE/MG

Buscando responder aos desafios colocados pelo surgimento de uma nova ordem, econômica e social, fundada na valorização do ser humano e em sua capacitação profissional, a SEE/MG está empenhada em superar falhas históricas de seu sistema educacional, especialmente aquelas relacionadas com os altos índices de repetência e evasão escolar, a falta de qualificação de seus recursos humanos e as deficiências de sua rede física. Nessa perspectiva, a SEE/MG assumiu compromissos com o aluno, a família, o professor, o diretor, o especialista e demais servidores da escola, bem como com a própria escola, no sentido de promover melhorias nas seguintes áreas de atuação, consideradas como prioritárias:

- autonomia da escola;
- fortalecimento da direção da escola;
- capacitação e carreira;
- avaliação do ensino;
- integração com os municípios.

A natureza dos compromissos, principalmente aqueles assumidos com o aluno, os profissionais da educação e a escola, põe em evidência alguns pontos fundamentais, que podem ser sintetizados nas necessidades de capacitação e de aperfeiçoamento daqueles profissionais.

Assim, a SEE/MG, por intermédio da Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos (DCRH) vem desenvolvendo um amplo e diversificado conjunto de ações de capacitação que têm como pilares a descentralização, a educação continuada e o uso das modalidades de ensino presencial e a distância, bem como o estabelecimento de parcerias com universidades e outras instituições voltadas para a educação e o ensino.

1.2 - As atividades desenvolvidas pela DCRH

Na perspectiva da prioridade à capacitação, a DCRH vem trabalhando em duas frentes representadas, respectivamente, pelo atendimento às solicitações das escolas e pela oferta de cursos e programas, cuja necessidade tenha sido identificada pela própria equipe da Secretaria, através de demandas diversas e/ou de resultados de avaliações externas das escolas.

Assim, uma das estratégias utilizadas pela SEE/MG consiste em atribuir às próprias escolas a responsabilidade pelo levantamento de suas necessidades de capacitação de recursos humanos, facultando-se a cada uma desenvolver cursos e programas de treinamento, de acordo com o previsto no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). No ano de 1995, como se depreende das solicitações encaminhadas à DCRH, as escolas deram prioridade às áreas de conteúdos curriculares, avaliação, metodologia do ensino e relações humanas.

Por outro lado, com base em indicadores diversos, inclusive os resultados alcançados pelos alunos nas provas integrantes do processo de avaliação das escolas, a SEE/MG vem oferecendo oportunidades de capacitação aos profissionais da educação, envolvendo ações de habilitação, especialização, aperfeiçoamento e atualização.

Os programas de habilitação estão ajudando a superar o desafio representado pela existência de professores leigos, enquanto as ações de especialização e aperfeiçoamento/atualização, além da elevação do nível de competência dos professores, vêm propiciando à SEE/MG algumas experiências relevantes, no campo da capacitação de profissionais da educação. Entre essas experiências, merece distinção o trabalho desenvolvido no âmbito do programa Um Salto para o Futuro, em cujo contexto a equipe da SEE/MG tem tido a oportunidade de se familiarizar com estratégias de recepção organizada de programas de TV em telessalas, envolvendo a articulação de material televisivo com material escrito e destes com a prática dos telealunos.

1.3 - O Programa de Capacitação de Professores no Contexto do PROQUALIDADE

Não obstante esses bons resultados, os efeitos das ações desenvolvidas até agora têm ficado restritos a pontos específicos. Assim, estava faltando um programa de grande porte, capaz de atacar sistematicamente os aspectos mais problemáticos do ensino em Minas Gerais. Entre esses aspectos, salienta-se a heterogeneidade do preparo técnico dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que varia da não habilitação à habilitação em nível superior, levando à exigência de medidas urgentes no sentido de equalizar as oportunidades de Capacitação, de modo a provocar as mudanças substantivas, necessárias ao cumprimento dos já mencionados compromissos assumidos pela SEE/MG.

Com a proposta do PROQUALIDADE, pretende-se atender a esse aspecto, enfrentando o problema crucial representado pela falta de domínio dos conteúdos básicos e pelas condições precárias da prática docente dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O PROCAP deverá ter continuidade futura por meio do desenvolvimento de um Sistema Estadual de Educação Continuada, baseado no estímulo aos programas descentralizados de Capacitação, incluídos nos PDE das escolas e na criação regionalizada de novos Centros de Referência do Professor.

O PROCAP tem potencial para provocar uma verdadeira mudança de mentalidade entre os professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que deverá atingir os cerca de 86 678 docentes que integram as redes estadual e municipais de Minas Gerais, aumentando seu domínio dos conteúdos curriculares e melhorando sua prática de sala de aula.

O pressuposto mais importante desse Programa é que cada escola deve ser um centro de excelência, organizado em torno de uma proposta pedagógica bem definida no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e articulado com as necessidades da população a que serve. É este o horizonte do PROCAP.

2. OBJETIVOS GERAIS DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

O Programa de Capacitação de Professores tem como objetivos gerais:

contribuir para as políticas de redução da repetência e de melhoria da aprendizagem no Ensino Fundamental do Estado, mediante intervenção na prática da sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental;

dar início a um processo de mudança de expectativas dos professores, orientando-os para a reversão da "cultura da repetência";

desencadear um processo de capacitação contínua, inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola;

oferecer capacitação complementar permanente para manter o nível de competência do corpo docente, a longo prazo;

avaliar a eficácia da estratégia a ser utilizada para desenvolver um programa de educação dessa natureza.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Como resultado da capacitação, os professores envolvidos deverão:

demonstrar domínio dos conteúdos básicos e comuns do Ensino Fundamental (Matemática, Português, História, Geografia e Ciências) pelo menos até o nível da 8ª série, identificando conceitos básicos e sua sequência lógica, bem como resolvendo situações-problema e outras situações de sala de aula, que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação de conhecimentos;

identificar diferenças de estilos e ritmos de aprendizagem entre os alunos e planejar atendimento mais individualizado aos que apresentam dificuldades;

estabelecer gradação dos objetivos de aprendizagem, adequando-os às diferenças individuais, de modo a tornar visível o progresso de cada aluno;

demonstrar, em situações de prática, habilidade de manejo de sala de aula, organizando as condições de ensino de modo adequado às necessidades de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, por meio de:

- utilização de estratégias e materiais de ensino-aprendizagem diversificados;
- adoção de diferentes formas de organização da classe, tais como o trabalho de grupo, o trabalho individualizado e a monitoria pelos alunos mais adiantados, entre outras;
- otimização do tempo destinado à aprendizagem;
- emprego de estratégias de fixação e de recuperação da aprendizagem;

elaborar planos de avaliação da aprendizagem com procedimentos diversificados que permitam acompanhamento mais personalizado do progresso do aluno.

Os objetivos específicos do Programa de Capacitação de Professores desdobram-se em objetivos mais específicos de aprendizagem dos conteúdos e da prática pedagógica, que farão parte dos Módulos de Ensino.

4. PERFIL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MINAS GERAIS - AS SÉRIES INICIAIS

A clientela potencial do PROCAP é formada de 86.678 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos quais 52.288 (60%) pertencem à rede estadual e 34.390 (40%) às redes municipais. A distribuição desses professores por SRE pode ser vista na TAB. 1.

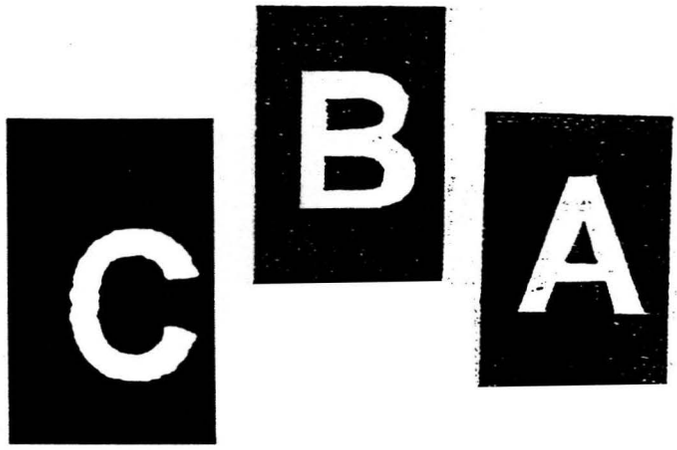
TABELA 1

Distribuição dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental por rede de ensino e por SRE
Minas Gerais - 1996

SRE	REDE ESTADUAL		REDE MUNICIPAL		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	100%
1ª Belo Horizonte- Região Metropolitana	4.984	60.4 %	3.268	39.6 %	8.252
2ª Almenara	1.122	63.0 %	660	37.0 %	1.782
3ª Barbacena	801	58.4 %	570	41.6 %	1.371
4ª Campo Belo	599	70.1 %	256	29.9 %	855
5ª Carangola	449	75.2 %	148	24.8 %	597
6ª Caratinga	1.183	72.4 %	450	27.6 %	1.633
7ª Caxambu	657	65.9 %	340	34.1 %	997
8ª Conselheiro Lafaiete	722	48.0 %	783	52.0 %	1.505
9ª Coronel Fabriciano	987	52.6 %	889	47.4 %	1.876
10ª Curvelo	595	60.9 %	382	39.1 %	977
11ª Diamantina	1.416	55.8 %	1.122	44.2 %	2.538
12ª Divinópolis	2.472	64.6 %	1.357	35.4 %	3.829
13ª Governador Valadares	1.985	66.7 %	990	33.3 %	2.975
14ª Guanhães	824	57.0 %	622	43.0 %	1.446
15ª Itajubá	712	62.7 %	423	37.3 %	1.135
16ª Ituiutaba	398	63.3 %	231	36.7 %	629
17ª Januária	1.757	73.5 %	632	26.5 %	2.389
18ª Juiz de Fora	1.307	55.5 %	1.046	44.5 %	2.353
19ª Leopoldina	541	69,4 %	238	30.6 %	779
20ª Manhuaçu	854	56.6 %	654	43.4 %	1.508
21ª Monte Carmelo	321	77.9 %	91	22.1 %	412
22ª Montes Claros	3.815	55.9 %	3.010	44.1 %	6.825
23ª Muriaé	554	65.3 %	295	34.7 %	849
24ª Nova Era	935	63.0 %	548	37.0 %	1.483
25ª Ouro Preto	491	57.9 %	357	42.1 %	848
26ª Paracatu	890	52.5 %	806	47.5 %	1.696
27ª Passos	723	61.6 %	451	38.4 %	1.174
28ª Patos de Minas	819	65.4 %	433	34.6 %	1.252
29ª Patrocinio	396	71.2 %	160	28.8 %	556
30ª Pirapora	621	71.3 %	250	28.7 %	871
31ª Poços de Caldas	744	55.0 %	609	45.0 %	1.353
32ª Pouso Alegre	1.093	60.8 %	704	39.2 %	1.797
33ª Ponte Nova	1.100	59.4 %	752	40.6 %	1.852
34ª São João Del Rei	696	67.6 %	333	32.4 %	1.029
35ª São Sebastião do Paraíso	658	63.4 %	380	36.6 %	1.038
36ª Sete Lagoas	1.163	68.7 %	529	31.3 %	1.692
37ª Teófilo Otoni	2.796	62.9 %	1.651	37.1 %	4.447
38ª Ubá	967	67.8 %	459	32.2 %	1.426
39ª Uberaba	1.501	65.7 %	782	34.3 %	2.283
40ª Uberlândia	1.784	59.8 %	1.198	40.2 %	2.982
41ª Varginha	1.807	63.7 %	1.029	36.3 %	2.836
Sub-total	48.239	61.7 %	29.888	38.3 %	78.127
Belo Horizonte - Capital	4.049	47.4 %	4.502	52.6 %	8.551
TOTAL	52.288	60.3 %	34.390	39.7 %	86.678

Total de municípios em Minas Gerais: 853
Fonte: SEE - MG / SMI / CPRO - Sistema Estatístico

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Superintendência de Desenvolvimento do Ensino
Diretoria de Normas e Planejamento Curricular



O ABC do sucesso

Diretrizes pedagógicas para capacitação de profissionais do CBA

Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Normas e Planejamento Curricular
Divisão de Alfabetização

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO CBA

Elaboração: Maria Nazareth Gonzaga Belo

1997

Capacitação

"Encontrar novas saídas para o esquema tradicional de formação de professores é uma necessidade importante para todos aqueles que desejam melhorar a qualidade de ensino. Por enquanto, e de uma maneira geral, as pesquisas têm conseguido afetar talvez, e até certo ponto, a formação inicial dos professores mas não a maneira como estes ensinam em suas classes. Com este objetivo, acreditamos ser válida a proposta de criar uma situação na qual os professores tenham oportunidade de poder consultar ou recorrer a alguém na hora de refletir sobre sua prática. Não podemos esperar dos professores uma ótima atuação se não contamos com duas condições de trabalho: uma infra-estrutura que facilite essa atuação e uma equipe de trabalho que assegure o intercâmbio de conhecimentos e idéias entre os próprios professores."

Ana Teberosky
Beatriz Cardoso

Pressupostos básicos da capacitação

Capacitação com base na realidade concreta

Significa fazer uma leitura da realidade e das transformações que ocorrem na escola e na sociedade. Descobrir a temática do momento e estabelecer uma relação dialética com esse novo contexto social. Encontrar respostas aos desafios que envolvem a educação diante dos novos paradigmas.

Capacitação em exercício

"A conscientização não pode existir fora da praxis, sem o ato ação-reflexão", afirma Paulo Freire. Esse pensar na ação, que exige esforço de autocrítica, perseverança e seriedade, permite desfazer-se tanto das dúvidas quanto de conceitos modelados pelo senso comum. Pode ser facilitado pelo refletir coletivo, eliminando o individualismo e estimulando os processos cooperativos, tornando-se um projeto compartilhado e interdisciplinar para a aquisição da consciência clara e explícita do "por que fazemos assim e não de outro modo".

Objetivos da Capacitação

Geral

Promover a formação continuada dos profissionais envolvidos no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) através de encontros, palestras, seminários e cursos, com vistas a alterações substantivas nos princípios e na organização do sistema de ensino das escolas estaduais do ensino fundamental de Minas Gerais.

Específicos

I - Mobilização do profissional da educação, com vistas ao redimensionamento de sua função social;

II - Fundamentação Político-Pedagógica do CBA;

III - Fortalecimento dos princípios básicos do CBA;

IV - Aquisição de visão da alfabetização como processo evolutivo;

V - Implantação da cultura da avaliação na perspectiva da construção do conhecimento.

Objetivo - II

Fundamentação político-pedagógica do Ciclo Básico de Alfabetização

Conhecer as bases de sustentação político-pedagógica da estratégia CBA, a fim de se criar um movimento que leve à formação de uma consciência coletiva, coerente com o real significado da estratégia: oferecimento de condições para que todos os alunos sejam capazes de assimilar o saber sistematizado pela escola e de adquirir autonomia frente ao conhecimento construído socialmente (eqüidade).

Análise da função social da escola

- Preparar o cidadão. Formar pessoas competentes técnica e socialmente com habilidades de atuação autônoma, capazes de superar situações novas e complexas, capazes de tomar decisões, de associar dados, de operar logicamente e com características individuais como a responsabilidade, o espírito crítico, a auto-confiança e a cooperação.

- Mudar a atitude frente ao aluno, com a superação do mito da incapacidade de aprendizagem atribuído a:

  ⇒ crianças com diversidades culturais/sociais;
  ⇒ crianças portadoras de necessidades educativas especiais: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados);
  ⇒ crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, sem serem portadoras de deficiências ou de problemas graves de conduta.

Objetivo - III

Fortalecimento dos princípios básicos do CBA

Oferecer às escolas subsídios à elaboração de projetos pedagógicos inovadores, com vistas ao estabelecimento decisivo de um status educacional pautado na autonomia e qualificação, dentro da modalidade de regime não seriado, desenvolvido pelo CBA.

Transformação da escola para o sucesso de todos

A estratégia Ciclo Básico de Alfabetização, regime não seriado, implantado em 1984 com expansão para a 3ª série do ensino fundamental em 1997, tende a consolidar suas propostas, com alterações substantivas na prática pedagógica das escolas do Estado de Minas Gerais.

Suas bases de sustentação assim se caracterizam:

- **Desejo de aprender**
  Implementação da pedagogia do sucesso, partindo do pressuposto de que o desejo de aprender é inerente a todo ser humano: garantia da auto-estima.
- **Aprender a pensar**
  Estabelecimento de uma prática de ensino que antecipe e previna os problemas escolares, dando às crianças condições de pensar por si mesmas e aprender.
- **Aprender a aprender**
  Criação de oportunidades de uma educação continuada em que as crianças sejam instrumentalizadas para continuar, mais tarde, aprendendo por si - aprender a aprender. Instauração da dinâmica da relação de interação entre a criança e o conteúdo a ser aprendido. *"Nessa troca de influências recíprocas, surgem os conflitos que levam à mudança e elaboração de um novo conhecimento".*
- **Ritmo próprio de aprender**
  Organização de programação contínua na qual a criança avance sempre, mesmo que umas sigam mais rapidamente que outras.

A conscientização desses princípios se dará a partir da reflexão/ação/reflexão dos aspectos relacionados a seguir:

NOVA VISÃO DE CURRÍCULO

Novos paradigmas estão se estabelecendo na educação com opções de currículos que reforçam a formação de valores universais. Faz-se necessário que nossos alunos comecem a se formar para enfrentar essa nova ordem, adquirindo a capacidade de operar mentalmente, a partir da vivência de situações desafiantes de análise, interpretação, seleção e decisão frente à diversidade de opções.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
BELO HORIZONTE

DADOS HISTÓRICOS DO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
BELO HORIZONTE

1 - Decreto nº 1960 - 16-IX-1906 - Cria a Escola Normal modelo para ministrar o Ensino Normal com duração de 4 anos.

2 - Reforma Francisco Campos - 1928 - Altera a duração do Curso Normal para 7 anos assim divididos:
- Curso de Adaptação - 2 anos
- Curso Preparatório - 3 anos
- Curso de Aplicação - 2 anos
Cria o Curso de Aperfeiçoamento - 1946; o Curso de Aperfeiçoamento passa a integrar o Instituto de Educação de Minas Gerais, com o nome de Curso de Administração Escolar.

3 - Decreto nº 1666 - 28-I-1946 - Transforma a Escola Normal Modelo em Instituto de Educação de Minas Gerais, assim organizado:
- Jardim de Infância
- Grupo Escolar "Luís Pessanha"
- Curso Ginasial e Secundário
- Segundo Ciclo do Secundário - Formação de Professores
- Curso de Administração Escolar

Lei nº 482 - 11-XI-1949 - Criado, no Instituto de Educação de Minas Gerais, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional - SOSP.

Lei nº 2945 - 8-IX-1963 - Cria o Curso Normal Noturno, no Instituto de Educação, com administração separada de idêntico curso que já funcionava no período Diurno.

Lei nº 3082 - 16-IV-1964 - Muda a denominação do Jardim de Infância existente, e constitui, como unidade isolada, o "Jardim de Infância de Demonstração Presidente Kennedy do Instituto de Educação de Minas Gerais.

Lei nº 5099 - 1-XII-1969 - Cria o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, que substitui o Curso de Administração Escolar.

Com a Lei 5692 de agosto de 1971, o Grupo Escolar e o Ginásio, por força de lei, fundem-se num único curso "Ensino Fundamental" de 1ª a 8ª série.

Ainda na década de 60 o Jardim de Infância de Demonstração do IEMG passa a ser denominado "Escola Estadual Presidente Kennedy" - Pré-Escolar do Instituto de Educação.

Em 1993, por determinação da Secretaria de Estado da Educação o Curso Normal Noturno se integra ao diurno tornando-se um curso único com a denominação de Escola Normal do Instituto de Educação, através de uma nova lei que extingue a de criação do Curso Noturno. Essa Escola Normal passou então a funcionar com um diretor e dois vice-diretores.

O IEMG nasceu com características especiais: uma Escola Normal (1906) que passou a ser Escola Normal Modelo (diurno) em 1911 e com classes anexas para servirem de "laboratório" para a prática das normalistas, futuras professoras-educadoras.

Em 1965, o então Governador do Estado de Minas Gerais, Dr. José de Magalhães Pinto, instituiu a "Normalista do Ano", evento que o IEMG vinha comemorando há, pelo menos, dois anos com o objetivo de valorizar o Magistério e consequentemente, a Educação.

O IEMG possui seu hino fundamentado na Educação da Criança, composto pela profa. Maria Amorim Ferrara (letra) e Pedro de Castro (música).

O lema "Educar-se para Educar" foi criado pelo prof. Firmino da Costa de acordo com o espírito de fundação do IEMG.

A bandeira foi desenhada pela profa. Maria Emília Goulart, onde figura o lema da Escola.

De acordo com decreto de 10 de janeiro de 1995, o Curso de Pedagogia desvinculou-se do IEMG, passando para a Universidade do Estado de Minas Gerais por se tratar de um curso de 3º grau. Até que se decida o espaço a ser ocupado por esse curso, o IEMG sediará o espaço para o Curso de Pedagogia.