

"BLOCO ÚNICO": EM BUSCA DE UMA CONTRIBUIÇÃO POSITIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO (UNI-RIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

REITOR: SÉRGIO LUÍS MAGARÃO

DECANO: AFFONSO CELSO MENDONÇA DE PAULA

DIRETORA: JANETE DE OLIVEIRA ELIAS

PROFª ORIENTADORA: NILCI DA SILVA GUIMARÃES

"BLOCO ÚNICO": EM BUSCA DE UMA CONTRIBUIÇÃO POSITIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

POR

ANDRÉA AQUINO DE ANDRADE

MONOGRAFIA APRESENTADA EM CUMPRIMENTO AO REQUISITO PARCIAL PARA CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ORIENTADORA: NILCI DA SILVA GUIMARÃES

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

JULHO DE 1993

ANDRADE, ANDRÉA AQUINO DE. "BLOCO ÚNICO": EM BUSCA DE UMA CON-
TRIBUIÇÃO POSITIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM. RIO DE JANEIRO, 1993, P. 97.

"A maior parte das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que o simples fato do voo - como ir da costa à comida e voltar. Para a maioria, o importante não é voar, mas comer. Para esta gaivota, contudo, o importante não era comer, mas voar..." (p. 14).

(Richard Bach)

*DEDICO esta monografia a todos
aqueles que lutam pela sua vo-
cação e profissão. Principal-
mente para você, Paulo.*

AGRADEÇO em primeiro lugar a Deus,
principalmente por ter colocado
em meu caminho pais maravilhosos,
amigos sinceros, uma educadora e
um namorado pacientes.

Obrigada: Dora, Marco, Marcelo, Mônica,
Silvia, Nilci, Paulo Henrique e também às escolas que contribuíram para o enriquecimento do presente trabalho.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS.....	iv
1 - INTRODUÇÃO.....	1
1.1 - O Problema.....	1
1.2 - Justificativa.....	4
1.3 - Importância.....	4
1.4 - Questões a Investigar.....	4
1.5 - Abordagem Metodológica.....	5
2 - DESENVOLVIMENTO.....	7
2.1 - Revisão de Literatura.....	7
2.1.1 - A Proposta do SME/RJ: Sua Fundamenta- ção Teórica, a Organização do Currícu- lo e o Ato de Avaliar.....	7
2.1.2 - A Questão Curricular.....	19
2.1.3 - Os Avanços Progressivos.....	26
2.1.4 - A Filosofia Construtivista.....	31
2.1.5 - Democracia e Cidadania.....	41
2.1.6 - Diferentes Posturas Avaliativas.....	50
2.1.7 - Evasão e Repetência.....	56

	Página
2.2 - Análise e Discussão dos Dados Coletados.....	64
2.2.1 - A Dinâmica de Organização Curricular..	64
2.2.2 - Os Documentos e Instrumentos que Auxi- liam no Trabalho das Escolas.....	77
3 - CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	93

LISTA DE QUADROS

	Página
QUADRO 1 - Teoria que Embasa a Proposta de Promoção Automática da SME/RJ.....	17

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - O Problema

O ato avaliativo, a conseqüente decisão quanto à promoção ou reprovação e ainda os altos índices de evasão existentes, em nossas escolas, são assuntos que atualmente, mais do que nunca, estão sendo repensados e discutidos pelos profissionais da área educacional, em particular por aqueles que atuam na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro-MRJ.

Tal questionamento é ressaltado por Guimarães (1985), quando demonstra que o mesmo tem sido acompanhado de grande dose de insegurança.

"Quando falamos em avaliação no âmbito escolar, pelo menos nos dias de hoje, deparamo-nos com um tema tão discutido que uma prática natural do ser humano passou a ser um assunto controvertido." (p.13).

Esse assunto tem sido motivo não só de discussões no meio educacional. A imprensa, por sua vez, vem explorando largamente esse tema. Entrevistas têm sido feitas com alguns educadores e pesquisadores e divulgadas pelos meios de comunicação. O jornal O Globo, ao entrevistar Ribeiro (1991), indagou se uma modificação no sistema de avaliação, tendo em vista o término do emprego de provas ou de reprovação, vem a ser forma correta de evitar a repetência ou a evasão. Na opinião do entrevistado, a proibição em relação à existência da repetência é um suicídio total.

A evasão, nas primeiras séries do primeiro grau, parece se constituir em um grande fantasma. Segundo Pillet (1988), em 1980 o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística-IBGE indicava

que sete milhões de crianças entre sete e quatorze anos estavam fora da escola. Das crianças que iniciam o primeiro grau, pouco mais de 10% chegam ao segundo grau.

Nesse contexto a Secretaria Municipal de Educação-SME/RJ apresentou sua proposta de política educacional, explicitada no documento por ela lançado em 1990: Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico. Tal proposta, para a SME/RJ, é teoricamente viável e eticamente justificável, uma vez que considera a realidade concreta e respeita a identidade individual e coletiva dos cidadãos.

Tendo em vista a referida proposta da SME/RJ, no que diz respeito à prática da avaliação escolar, novo questionamento é feito pelo jornal O Globo ao pesquisador Ribeiro (1991). Indaga o periódico se os docentes, das escolas de primeiro grau, estariam capacitados para a realização dessa nova forma de avaliação proposta pelo governo.

Ribeiro afirma que, no seu entender, o professor tem sido preparado para alfabetizar a classe média alta. Quando ele é colocado para ensinar a criança da favela, não se sente qualificado para essa outra atividade.

Percebe-se que, segundo o pesquisador acima citado, o ensino oferecido pelas escolas de formação de professores não qualifica o professor, principalmente para atender as classes sociais mais desfavorecidas. Com isso esse educador não auxilia aos alunos a descobrirem seus próprios caminhos. Como diz Pillet (1988), o professor tem grande responsabilidade ao orientar seus alunos nessa descoberta:

"(...) Cada um é sujeito de sua própria educação, cabendo a cada pessoa descobrir seu próprio caminho. Nesta descoberta, entretanto, o educador de sempenha um papel essencial." (p.160).

Segundo Pillet, citando Farr:

"O fato é que, como um dos elementos fundamentais da educação, o professor primário tem carregado injustamente parte do peso do fracasso do ensino público elementar. A escola de formação de professores está defasada e o professor que forma não tem condições para tão logo terminar o curso, enfrentar uma turma de quarenta crianças." (p.158).

Para melhor colocar sua proposta de avaliação em prática, a SME/RJ criou o projeto do Bloco Único. Esse projeto concretiza algumas intenções da Secretaria com sua proposta de avaliação: romper com a seriação, utilizando uma ação fundamentada na teoria do construtivismo.

A sua efetivação em determinadas escolas da Rede Pública tem gerado críticas positivas e negativas de vários estudiosos e de outras pessoas interessadas no assunto. É a partir da percepção de posições divergentes em relação ao projeto do Bloco Único, que o presente trabalho pretendeu investigar as causas que levam os membros de algumas comunidades escolares a verem de forma positiva a adoção do sistema de promoção automática proposto pela SME/RJ, enquanto que outras escolas não vêem como adequado esse mesmo sistema.

A partir dessa investigação, pretendeu-se definir caminhos que uma unidade escolar pode adotar, para que o sistema de promoção automática venha a contribuir positivamente para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Para que esse objetivo fosse alcançado, foi preciso analisar criticamente a prática efetivada em escolas da Rede Oficial de Ensino, em relação à adoção do sistema de promoção automática, tendo em vista identificar fatores existentes e que devem ser acionados, pois levam algumas unidades escolares a verem de forma positiva o uso de tal proposta, e de localizar aqueles que devem ser observados, pois dificultam o emprego do Bloco Único.

1.2 - Justificativa

Justifica a realização deste trabalho a existência, na realidade brasileira, de altos índices de evasão e repetência, já mencionados no presente capítulo, e a preocupação com a questão da avaliação escolar, existente, hoje, entre os educadores.

1.3 - Importância

Considera-se importante este estudo, no sentido em que ele poderá contribuir para que as escolas que ainda não adotaram o sistema de promoção automática possam vir a definir um projeto de como introduzi-lo na sua prática de avaliação.

Também irá reunir dados para que a SME/RJ possa repensar esse sistema, redefinindo suas ações de orientação junto às escolas.

1.4 - Questões a Investigar

Para a investigação do problema a ser estudado, definiram-se

as seguintes questões:

- 1º) Que fatores dificultam o emprego do sistema de Bloco Único, conseqüentemente, a promoção automática e que fatores podem contribuir positivamente?
- 2º) Que caminhos podem ser tomados para a efetivação da proposta de promoção automática?

1.5 - Abordagens Metodológicas

As questões definidas para o estudo foram tratadas utilizando-se como opção metodológica o estudo de caso, pois o trabalho monográfico analisou duas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, que trabalham com a proposta de promoção automática e que possuem opiniões divergentes sobre o Bloco Único.

Foram selecionadas duas escolas com base em indicações feitas em termos do trabalho que as mesmas desenvolviam em relação ao Bloco Único. A escola A, localizada no bairro do Andaraí, foi indicada como escola em que o trabalho com o Bloco Único teve boa aceitação por parte dos seus profissionais. A escola B, situada na Barra da Tijuca, foi considerada com um menor nível de aceitação da proposta da SME/RJ.

Para melhor realização deste trabalho, utilizou-se um Roteiro de entrevista (anexo 1), construído a partir dos aspectos que embasam a proposta de promoção automática da SME/RJ. Este roteiro foi submetido à validação de conteúdo, sendo analisado por três profissionais da área de Metodologia da Pesquisa. Assim, diretores e supervisores das escolas da Rede Municipal de

Ensino foram entrevistados pela pesquisadora do presente trabalho.

A investigação ainda ocorreu por meio de uma Análise Documental, utilizando-se como instrumento um Roteiro de Análise (anexo 2), que possibilitou a coleta de dados em planos educacionais e fichas de observação. O Roteiro de Análise também foi submetido à validação de conteúdo.

A coleta de dados ocorreu no início do ano de 1993.

2 - DESENVOLVIMENTO

2.1 - Revisão de Literatura

A presente seção, desta monografia, tem como objetivo realizar revisão de literatura em relação a alguns pontos que fundamentam a proposta do Bloco Único da SME/RJ, assim como a outras questões que, aprofundadas, facilitaram a elucidação do motivo do estudo. Apresenta-se subdividida em sete subseções. A primeira subseção trata da fundamentação teórica que embasa a proposta do Bloco Único da SME/RJ. A segunda analisa aspectos referentes à organização curricular. A terceira aborda o que a Legislação Educacional Brasileira indica em termos do fim do Regime Seriado. A quarta subseção trata da filosofia construtivista. A quinta subseção busca uma relação entre democracia e cidadania. A subseção seguinte aborda as diferentes posturas avaliativas que se encontram na prática didática e, finalmente, a última descreve o problema da evasão e da repetência escolar.

2.1.1 - A Proposta da SME/RJ: Sua Fundamentação Teórica, a Organização do Currículo e o Ato de Avaliar

Tendo em vista agir sobre o fracasso escolar por que passa a Educação Brasileira, a SME/RJ apresenta um projeto educacional visando à formação de indivíduos que possam exercer plenamente a sua cidadania e a afastar, do processo educacional, certas condições que levam o ensino à decadente situação em que se encontra.

Tais propostas foram colocadas no documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, quando a SME/RJ explicita que tem como convicção:

"(...)um projeto de política educacional teoricamente viável... que considera a realidade concreta... que respeite a identidade individual e coletiva; constrói a solidariedade e a cooperação entre os seres humanos; trabalha as relações de dominação social, através de uma análise crítica da realidade, e inviabiliza, no espaço da escola, as condições que produzem o autoritarismo, a evasão e a repetência, ou seja, o fracasso escolar."
(p.4).

Esta parte do presente trabalho, por sua vez, tenta clarear alguns pontos deste projeto que, conseqüentemente, explicam a proposta de promoção automática objeto deste estudo.

Foram consultados os Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico e o documento Bloco Único, elaborados pela Secretaria, e que explicitam as idéias que embasam o projeto a ser desenvolvido nas Escolas Oficiais. Tais idéias buscam a união entre teoria e prática, sinalizada no documento Bloco Único:

"As novas diretrizes, fundadas nos fundamentos curriculares, constituem-se em meio indispensável para materializar o ideal da escola unitária, capaz de socializar os instrumentos primordiais da cultura." (p.1).

A meta fundamental, proposta do Bloco Único, é "superar o fracasso escolar através de uma educação de qualidade e democrática, que considera o homem como sujeito e objeto do processo de construção do conhecimento". (p.3).

Para que essa construção aconteça, realmente, é necessário que haja o compromisso de todos - direção, aluno, professor, comunidade, etc...

Toda essa maneira de pensar, visando a conseguir superar o fracasso escolar, não poderia ser diferente, pois a metodologia que vem calçando esse projeto está fundada na filosofia construtivista.

Emília Ferreiro, segundo o exposto no documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, defende a idéia de que a criança traz consigo uma série de hipóteses sobre a língua, por ela formuladas antes mesmo de ingressar na escola, e que precisam ser valorizadas. A partir dessa idéia, podemos esperar que o homem crie, pois terá liberdade para isto. Este princípio é reforçado no documento Bloco Único.

"As crianças buscam compreender e explicar o mundo em que vivem através de suas observações e experiências... No caso das crianças, o pensar o mundo e a sua expressão são formas espontâneas, não aprendidas a partir de informações científicas." (p.4).

A realidade das crianças, suas experiências, o seu meio social e cultural são o eixo do trabalho pedagógico. Mas é na escola, com o professor e com o grupo escolar, que a criança conhecerá e construirá idéias novas e diferentes hipóteses. Como explica o documento Bloco Único.

"É a socialização, o contato com o meio social, que possibilita o desenvolvimento infantil através do contato com novas informações." (p.4 e 5).

O mesmo texto indica, ainda, que:

"A realidade que nos cerca, em suas diferentes dimensões - física, biológica, política, econômica, sócio-cultural - consubstancia-se em fatos e fenômenos observados e pensados pelos homens, que buscam compreender e explicar o mundo em que vivem." (p.4).

Precebe-se que, segundo a SME/RJ, se todos os aspectos levantados anteriormente forem bem desenvolvidos, nas unidades es

colares, poderão proporcionar uma nova educação.

Nessa medida, a SME/RJ explicita, nos Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, que:

"Uma escola que pretende acolher todos indistintamente e lidar democraticamente com as diferenças evita mecanismos de discriminação que acabam levando a uma evasão(...)" (p.11).

Na tentativa de estreitar laços entre a escola e o mundo em que ela está inserida, a SME/RJ resolveu iniciar esta tarefa com um trabalho coletivo sobre a organização de conteúdos curriculares, com os professores da Rede Oficial de Ensino, e que deu origem ao documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico. Por outro lado, organizar um currículo que desafie estudantes, professores e todo grupo escolar, não é uma tarefa muito comum, principalmente quando esta organização visa à extinção das séries escolares, como propõe o documento Bloco Único enfatizando que:

"... É preciso reconhecer que a extinção das séries escolares introduz novos desafios, para os estudantes, professores, pais e responsáveis e para o nível central da SME." (p.1).

Com a extinção das séries escolares, agora, mais do que nunca, percebe-se a importância de uma integração curricular, tanto vertical (complexidade crescente dos conteúdos) quanto horizontal (as especificidades de cada um devem ser encaradas num contexto mais amplo).

Como esclarece os Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, ao abordar a questão vertical do currículo, os conteúdos, nesta proposta, foram estruturados "em torno de conceitos-chave, que perpassam todas as séries." (p.6).

Fica claro que é o nível de especificidade que se imprime aos objetivos a serem trabalhados que vai dar sentido a uma verticalidade dos conteúdos.

Em relação à integração horizontal, fica claro que:

"Levando-se em consideração que a aprendizagem se dá de forma globalizada, a escola(...) deve ser vivida como um todo e não fracionada em compartimentos estanques. Para tanto, é preciso que todos os componentes curriculares sejam trabalhados de forma integrada ... o professor trabalhará as diferentes áreas, permitindo ao aluno a construção do conhecimento em sua totalidade." (p.11).

Ainda tratando da necessária integração horizontal do currículo, o mesmo documento deixa claro que este procedimento deve ser viabilizado "a partir da prática social da criança, ou seja, daquilo que ela vive, reconhece, constata, sente e expressa." (p.6).

Entende-se que a realidade da criança, os conceitos que já formou, o saber que o aluno já traz devem ser elementos de partida para novos conhecimentos. O saber científico deve ser confrontado, continuamente, com tais aspectos, o que resulta em ampliação e transformação dos mesmos e na possibilidade de o indivíduo vir a analisar criticamente a realidade vivida, até mesmo modificando-a.

A SME/RJ relaciona determinados objetivos nos Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, indicando-os como integradores:

- " . *apropriar-se do conhecimento socialmente construído;*
- . *ampliar sua própria capacidade de conhecer, atuando continuamente sobre os diferentes objetos do conhecimento;*
- . *relacionar dados, fatos e conceitos das diversas ciências, utilizando os conhecimentos já adquiridos como instrumental de reflexão crítica sobre a realidade;*
- . *expressar sua postura crítica e sua criatividade ousando-se contrapor a estereótipos e padrões rígidos de ordem estética, social e cultural;*
- . *desenvolver sua autonomia, possibilitando a dúvida e o erro e encarando-os como possível descoberta para novos caminhos;*
- . *analisar criticamente o meio em que vive, reconhecendo-se nele e expressando-se em diferentes grupos, de forma comprometida, através de ações e opções conscientes." (p.5).*

Percebe-se que garantir ao aluno a construção de seu conhecimento, levando-o a utilizá-lo como instrumental de reflexão crítica da realidade para questioná-la, transformando-a, é também um objetivo básico, indicado que, além dos já citados, está de acordo com toda a filosofia do projeto.

De acordo com o documento Bloco Único, os objetivos devem estar no centro do processo de planejamento do currículo de cada unidade escolar, considerando-se a questão da integração vertical e horizontal e as possibilidades de abstrações e de generalizações das crianças.

Este último documento ainda explicita alguns outros aspectos a serem considerados na organização do currículo:

- a) ,o tipo de sociedade e homem que se quer formar;
- b) a organização, o funcionamento e a filosofia de educação que norteia a escola;

c) o projeto educacional que o estabelecimento pretende efetivar e a relação do mesmo com o processo desenvolvido em cada sala de aula.

Enfatiza, também, que, nesta proposta, o processo de construção de conhecimento deve, nos cinco primeiros anos de escolaridade, ser desenvolvido em duas etapas. Nos três primeiros (a primeira etapa), a alfabetização deve ser entendida "como um processo constante de descoberta, compreensão e criação linguística." (p.10). Destaca que os objetivos traçados, tidos como centro desse processo, possibilitam a ampliação do conhecimento. Desta forma, a cada ano que passa, o aluno não irá repetir conhecimentos já desenvolvidos.

"(...) Alfabetizar-se não é um eterno recomeçar ou trilhar os mesmos caminhos: é avançar no conhecimento em construção." (p.10).

A nova proposta da SME/RJ analisa o processo avaliativo de uma maneira peculiar. O texto do documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico indica que:

"Não se pode pretender que o aluno se ja criativo, inovador e crítico através de uma avaliação voltada somente para a medida de conteúdos fragmentados assimilados de forma mecânica e repetitiva." (p.7).

A filosofia na qual o projeto está baseado mostra que a avaliação é um processo complexo, pois dialético. Há uma necessidade de avaliar não apenas o que a criança já "aprendeu", mas também o que ela é capaz de fazer com esses conhecimentos. Ao mesmo tempo, deve considerar o que a criança já consolidou e o que está em vias de formação.

Avaliar, segundo os Fundamentos para Elaboração do Currículo

lo Básico, também é um processo centrado na totalidade da prática escolar e não unicamente no aluno. Sendo assim, não só o aluno ou o professor serão avaliados, mas todo trabalho escolar.

No documento Bloco Único, a prática desse pensamento e teoria sobre avaliação foi exposta.

Três conceitos foram definidos e propostos para que o professor, depois de construir um julgamento de valor sobre seu aluno, possa classificá-lo:

"Conceito 1:

O desenvolvimento real expressa o atingimento da maior parte dos objetivos definidos num dado tempo.

Conceito 2:

Expressa o atingimento dos objetivos definidos a priori como os mais relevantes, num dado tempo, ainda que, nem todos a nível do desenvolvimento real, mas onde a autonomia da criança seja identificável e crescente.

Conceito 3:

O desenvolvimento real expressa o não atingimento dos objetivos definidos como os mais relevantes para o dado tempo em questão. Embora o nível de desenvolvimento proximal expresse um processo de construção dos conhecimentos propostos nos objetivos." (p.87).

É importante lembrar que o conceito que expressa insuficiência enseja reprovação, mas indica a necessidade de "correções" (recuperação paralela, curso de férias, mudanças metodológicas, capacitação dos professores) no percurso pedagógico.

Somente ao final do primeiro segmento do primeiro grau, se a criança ainda estiver com conceito insuficiente, após terem sido esgotadas as medidas corretivas, ela deverá ser reprovada.

O professor não deve esquecer que esse compromisso de avaliar um aluno não é de responsabilidade exclusiva dele. Da mesma maneira que seu aluno constrói suas idéias junto com seus

companheiros de turma, o mesmo deve fazer o professor. Por isso ele pode e deve avaliar em conjunto, com ajuda de toda a comunidade escolar, como fica claro no documento Bloco Único.

"A interpretação individual dificilmente permitirá a apreensão da riqueza e complexidade dos dados. Por isso a importância da reflexão coletiva, da comparação do desempenho das diferentes turmas, dos estudos coletivos, entre outras práticas coletivas." (p.91).

Entende-se que avalia-se não só o aluno, mas também o professor, a escola e o sistema de ensino.

É indicado ainda, no último documento citado, que há necessidade de um instrumento de registro da avaliação. É sugerido um relatório-descritivo, que deverá acompanhar o caminho que a criança percorre na aquisição da linguagem escrita e da leitura.

Para a interpretação dos dados coletados alguns procedimentos são indicados:

- a) consideração da história e contexto vivido pela criança;
- b) observação do funcionamento e do trabalho desenvolvido pela escola;
- c) análise do processo de aquisição do conhecimento da criança;
- d) reflexão coletiva como a comparação do desempenho das diferentes turmas.

A prática sugerida está de acordo com a proposta de avaliação apresentada nos Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, quando este último documento enfatiza que "a tarefa dos educadores há de ser a de transformar a avaliação num instrumento contínuo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica." (p.7).

O ato avaliativo deve, assim, ser uma forma de diagnosticar continuamente a qualidade do trabalho realizado pela escola. Deve ser a representação de uma "construção coletiva e participativa da escola(...)" (p.7).

Conclui-se que a análise dos pressupostos apresentados nos dois documentos analisados, nesta etapa do presente trabalho, oportuniza a construção de uma "teoria" que embasa a proposta de promoção automática formulada pela SME/RJ.

O quadro número 1 apresenta uma sistematização desta "teoria".

QUADRO Nº 1

TEORIA QUE EMBASA A PROPOSTA DE
PROMOÇÃO AUTOMÁTICA DA SME/RJ

Características	Unidades de Análise
1. Fundamentos Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> - Formação da cidadania - Escola unitária - Socialização dos instrumentos primordiais da cultura - Educação democrática - Filosofia construtivista - Eliminação da reprovação e da evasão - Experiências, meio social e cultural das crianças, como eixos do trabalho pedagógico
2. A Organização do Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho coletivo - Integração curricular: <ul style="list-style-type: none"> . vertical A partir de conceitos-chave e da especificidade dos objetivos . horizontal A partir do trabalho com a realidade social dos alunos - Realidade da criança (ponto de partida do currículo) - Confronto entre: realidade da criança e saber científico - Garantia da construção de conhecimento, que sirva de instrumento de reflexão crítica sobre a realidade visando a transformá-la - Consideração da filosofia de educação que norteia a escola: <ul style="list-style-type: none"> . consideração do tipo de homem e sociedade que se pretende . Consideração do projeto educacional da escola . Alfabetização entendida como processo de construção

Características	Unidades de Análise
2. A Organização do Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos como centro do processo de planejamento do currículo: <ul style="list-style-type: none"> . Apropriar-se do conhecimento social construído . Ampliar sua própria capacidade de conhecer, atuando continuamente sobre os diferentes objetos do conhecimento . Expressar sua postura crítica e sua criatividade, ousando-se contrapor a esteriótipos e padrões rígidos de ordem estética, social e cultural . Relacionar dados, fatos e conceitos das diversas ciências, utilizando os conhecimentos adquiridos como instrumental de reflexão crítica da realidade - Desenvolvimento da autonomia, possibilitando a dúvida e o erro, encarando-os como possível descoberta para novos caminhos. - Análise crítica do meio em que vive, reconhecendo-se nele e expressando-se em diferentes grupos, de forma comprometida, através de ações e opções conscientes
3. O Ato de Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Processo dialético (o que a criança já consolidou e o que está em vias de formação) - Reprovação ≠ recuperação - Avaliação como processo de julgamento visando a observar aspectos a corrigir - Avaliação realizada em conjunto por toda a comunidade escolar (todos são avaliados, inclusive a unidade escolar) - Processo avaliativo centrado na totalidade da prática escolar - Instrumento de registro (relatório descritivo) - Diagnóstico contínuo, coletivo e participativo - Avaliação entendida como representação de uma construção coletiva - Avaliação a partir de conceitos (critérios) pré-definidos

2.1.2 - A Questão Curricular

O termo currículo possui vários significados, dependendo da prática educacional, isto é, da tendência pedagógica que esta segue. Em algumas práticas, currículo significa listagem de conteúdos selecionados em livros.

Guimarães (1987) trata desse tipo de currículo, denominando-o de Racionalismo Acadêmico e indicando que o mesmo vê os conhecimentos universais "(...) como algo que o aluno recebe, incorpora, porque o importante é ser ilustrado" (p. 48).

Em outras situações educacionais, os conteúdos do currículo já deixam de ter aquela mesma importância mas, quando surgem, devem estar voltados para o aluno. É o enfoque de currículo preocupado com o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos do indivíduo.

Segundo a autora anteriormente citada, este tipo de currículo está relacionado à Tendência Educacional Escolanovista, onde "(...) a questão central resume-se no aprender a aprender, no aprender fazendo (...)" (p.48).

Infere-se que, neste último enfoque, o importante não é a extensão de conteúdos adquiridos pois, através de experiências de aprendizagem, o indivíduo irá desenvolver-se cognitivamente. Não só o conteúdo, mas toda a experiência que a criança deve ter na escola, portanto, compõem o currículo.

Dentro deste posicionamento, o documento Elaboração de Currículo para Escola de 1º Grau da SME/RJ (1971) indica que: "(...) a tendência, nas recentes décadas, tem sido de usar o termo num sentido mais amplo, para referir-se à vida e a todo o programa da escola (...). O termo é empregado para incluir todas as ex-

periências das crianças sob a responsabilidade da escola".(p.89).

Martins (1978) apresenta um conceito de currículo que está muito além da simples organização de conteúdos, enfatizada pelo Racionalismo Acadêmico.

"(...) conjunto de experiências adquiridas pelo aluno e resultado das atividades criadas pela escola (...) Tal concepção prevê que este deva ser organizado e elaborado com a intenção de ampliar a responsabilidade da escola, de tal maneira que abranja o desenvolvimento social e psicológico dos alunos... O currículo evolui a concepção de plano de estudo para a realização de algo mais do que apenas ministrar conhecimentos(...)." (p.46).

Demonstrando postura relacionada ao Escolanovismo, o documento da SME/RJ, anteriormente citado, indica que:

"Currículo é tudo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e de seus professores. Tudo que cerca o aluno em todas as horas do dia constitui matéria para currículo. Currículo é o ambiente em ação." (p.90).

Um terceiro enfoque de currículo considera que "cabe à escola a organização de um processo instrucional que possibilite ao indivíduo o domínio de habilidades, atitudes e conhecimentos úteis e necessários para que atue no sistema social total." (Guimarães, 1987, p.49). Nesta postura curricular - a tecnologia de ensino - a preocupação central está na eficiência dos meios técnicos.

Segundo ainda Guimarães, relacionado às Tendências Educacionais Progressistas, encontra-se outro enfoque curricular - o de Reconstrução Social - que entende que um currículo deve dar igual ênfase ao desenvolvimento do domínio de conteúdo, pelos alunos, como também ao trabalho com as habilidades sociais.

Autores ligados a esta forma de entender o currículo, indicam que para o mesmo ser de qualidade, deve ser elaborado por todas as pessoas que estão envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

No documento da SME/RJ (1971) citado nesta subseção da presente Monografia, encontra-se tal posicionamento:

"Cremos que as decisões do currículo devem ser tomadas pelas pessoas que estão mais diretamente ligadas ao planejamento e a realização das atividades educativas tais como alunos, professores, pessoal da administração, pedagógicos, conselhos e até, se possível, pais de alunos." (p.79).

Ao se analisar tais posturas curriculares, conclui-se que, para a elaboração do currículo, é importante que a escola saiba que tipo de homem ela pretende formar, para a partir deste aspecto, pensar no que pode ser mais importante em termos de currículo. No texto do documento da SME/RJ (1971), "é colocado que é indispensável que cada escola saiba e defina que tipo de homem deseja formar e quais os atributos que são mais necessários a sua formação." (p.78).

No ano de 1992, por meio de documento que apresentá sua proposta de Bloco Único, a SME/RJ, na esperança de tentar acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo na nossa sociedade, e consequentemente nas escolas, oferece uma proposta de organização curricular que, por meio de um trabalho coletivo, desafie todo o grupo escolar, visando a extinção das séries escolares.

Explicando a sua visão sobre a questão da integração, a Secretaria afirma ainda que "a escola (...) deve ser vivida como um todo e não fracionada em compartimentos estanques." (p. 11). Kelly (1981) questiona aqueles que vêem a integração somente com esta forma de organização administrativa:

"Geralmente os problemas com que se defrontam os que pretendem desenvolver algum tipo de programa de estudos integrados são mais de natureza administrativa que lógica, sendo o termo integração usado nesse caso não para indicar a necessidade de reunir duas ou mais formas de conhecimento logicamente diferentes mas apenas fazer dois departamentos de estudos universitários funcionar juntos." (p.66).

Para o fim do Regime Seriado, além da integração entre aqueles que vivem na escola, a Secretaria (1992) sugere, ainda, um trabalho de integração curricular que busque o crescimento e o desenvolvimento do aluno de forma gradativa, em todas as disciplinas e ao longo do período escolar. Dentro de tal proposta, os conteúdos foram estruturados em torno de conceitos-chave visando a Integração Vertical do Currículo. Como diz Kelly (1981), "(...) o homem sempre integrou seu conhecimento à medida que o focalizava em certos pontos que para ele eram importantes." (p. 64).

Em se tratando da verticalidade do currículo, a SME/RJ vê os conceitos-chave como pontos de integração.

Sobre a integração vertical, Martins (1978) aponta a importância de um ponto integrador que reprime a idéia de conteúdos estanques, soltos, como se o currículo fosse uma verdadeira colcha de retalhos.

"(...) o currículo não é um agregado de disciplinas, mas uma organização em campos ou áreas de conhecimento dos quais fazem parte os conjuntos de conceitos específicos (...). A organização dos conceitos relacionados uns com os outros na sua ordem de amplitude, que permitam as subsunções de outros conceitos, é um dos cuidados especiais a serem levados em consideração." (p.64).

No documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, que apresenta a proposta curricular atualmente adotada pela SME/RJ (1991), são descritos alguns objetivos, indicados como integradores, ou como uma das formas de integração vertical do currículo. Kelly (1981), quando fala de objetivos como forma de obter integração curricular, ressalta que os mesmos precisam ser não muito rígidos e devem estar abertos para mudanças, por isso deve-se buscar traçá-los pretendendo alcance a longo prazo:

"Não devemos recear enunciar objetivos a longo prazo, já que muitos resultados educacionais importantes podem não ser alcançados senão após muitos meses ou anos de esforços. Sugeriu-se ainda que ficássemos alertas para detectar resultados inesperados ou não pretendidos." (p.32).

Percebe-se que Kelly trata de objetivos gerais integradores, mas também sugere que se esteja atento para objetivos a curto prazo que, embora não previstos muitas das vezes, expressem resultados importantes para o processo.

Enfim, como já se fez referência nesta subseção, do presente capítulo, se a escola definiu o tipo de homem que pretende formar, terá condições de estabelecer seu ponto de partida, seu objetivo maior. A partir daí, os métodos de ensino e os conteúdos a desenvolver serão melhor definidos, como diz Kelly (1981):

"Já nos referimos à crítica feita aos currículos tradicional e progressista, segundo a qual falta a ambos o reconhecimento adequado ou a identificação de objetivos e, portanto, obcecados por questões de conteúdo ou de processos, não oferecem uma perspectiva adequada para o planejamento curricular racional. Seria difícil contradizer o argumento básico de que ao planejar um currículo (...) temos que ter alguma idéia de finalidade, e é igualmente difícil negar que tem sido a falta de clareza de propósito o que cons

titui a principal deficiência na prática de muitas escolas." (p.19).

O documento da SME/RJ (1971), já citado na presente subseção, apresenta um esquema que delinea um processo de construção de currículo. Nesse esquema, os objetivos são vistos como os principais encadeadores da elaboração do currículo. É a partir dos objetivos definidos que devem ser selecionados e organizados os conteúdos a desenvolver.

Este esquema demonstra que os objetivos do currículo estão diretamente ligados à seleção e organização do conteúdo.

Percebe-se que, dentro desta concepção, ao serem definidos objetivos, ficará mais fácil e mais coerente determinar os conteúdos. Por isso, os objetivos são de fundamental importância na elaboração do currículo.

Se os objetivos gerais estão baseados no cidadão que a escola pretende formar, estes objetivos possibilitarão a integração vertical do processo. Os conteúdos irão se integrar verticalmente, partindo desses objetivos gerais.

No documento da SME/RJ (1991), é ressaltada a importância de integração horizontal no currículo das escolas do primeiro segmento do primeiro grau. O trabalho deve ser iniciado com o aluno, tomando como base o encontro deste com a cultura socialmente construída. Como intermediador destes dois pólos deve estar o professor. Para que se realize a integração horizontal, é importante que o educador tenha conhecimento do meio cultural em que vive o aluno. É por meio do trabalho desenvolvido a partir da realidade do aluno, que os diferentes conhecimentos do currículo poderão vir a se integrar horizontalmente, buscando

um melhor entendimento e a transformação dessa realidade.

Para Libâneo (1986), "(...) a pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas". (p.76).

O mesmo autor ainda destaca que: "(...) a primeira preocupação do professor é o conhecimento da prática de trabalho e de vida do aluno(...)" (p.76).

Estes posicionamentos de Libâneo podem ser adotados como fundamento para o entendimento da SME/RJ, em relação à integração horizontal do currículo.

Partindo da realidade do aluno, buscando sempre o que ele traz consigo para escolha dos conteúdos, a transmissão e também a assimilação será facilitada. Como diz Libâneo: "dessa forma, sujeito e objeto mantêm sua existência real e objetiva, atuando um sobre o outro, na medida em que a apreensão do objeto se dá na e pela atividade do sujeito, pela vida prática social." (p. 76).

O professor terá uma importante participação nesta busca de integração horizontal do currículo; nesta conciliação entre as idéias trazidas pelo aluno e o conhecimento que a escola pretende desenvolver. Como afirma Libâneo:

"Não se trata, portanto, apenas da transmissão de conhecimentos (...) o núcleo da questão pedagógica está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor. Nem se trata de auto-estruturação (somente a atividade do aluno), nem de heteroestruturação (somente a atividade do professor), mas de inter-estruturação entre sujeito e objeto de conhecimento." (p. 122).

Conclui-se que o enfoque que fundamenta a proposta feita pela SME/RJ, no que diz respeito a organização do currículo, pode ser entendido como uma postura que se aproxima da indicada pelas Tendências Progressistas de Educação. Sugere a SME/RJ que a organização curricular se faça de forma coletiva, ou participativa. Ao tratar da integração do currículo não só indica objetivos e conceitos-chave como formas de integração vertical, mas, apresentando posicionamento característico das Tendências Progressistas, propõe uma integração horizontal dos conteúdos que tem como ponto de partida a realidade do aluno, visando a Reconstrução Social.

2.1.3 - Os Avanços Progressivos

O fim do Regime Seriado proposto pela SME/RJ é previsto na Lei de ensino que, no momento, encontra-se em vigência na realidade brasileira. Tal medida é prevista no Parágrafo 4º do Artigo 14 da Lei nº 5692/71.

Saraiva, como membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro - CEE/RJ, interpreta tal parágrafo no Parecer nº 360/74. A própria SME/RJ publica este parecer no livro Avaliação (1976), que reúne as normas para avaliação do rendimento escolar que, no momento do presente estudo, ainda são adotados pelas escolas que compõem a Rede Oficial de Ensino do Município.

No referido Parecer, Saraiva trata da questão dos avanços progressivos previstos na Lei de Ensino, vendo-os como forma que possibilita a extinção das séries escolares. A Relatoira do referido Parecer do CEE/RJ ressalta que o conceito de a-

prendizagem foi se modificando, foi evoluindo e, sendo assim, a filosofia e métodos tradicionais foram sendo substituídos por filosofias e métodos que buscam a mudança de comportamento, a construção do conhecimento:

"Atualmente, um conceito dinâmico de aprendizagem nos obriga a um outro posicionamento pedagógico. Encarando-se a aprendizagem como a modificação de comportamento proveniente da interação com o meio (W.Ragan) somos levados a uma nova visão do trabalho educativo." (p.16).

Inferese que, para a Relatora, um currículo que acompanhe tal evolução deve pretender a extinção das séries escolares. Para tanto, é preciso instituir um sistema que conjugue idade do aluno e nível de progresso que ele vai alcançando. É preciso atender e compreender as potencialidades de cada aluno e, para isso, é importante um atendimento individual e contínuo. Saraiiva enfatiza que o sistema de avanços progressistas, previstos em Legislação Brasileira, é aquele que se apresenta adequado a tal proposta, já sendo adotado, desde a década de 60, em vários outros países:

"Desde há muito, vêm sendo adotados, com êxito, em vários países, critérios que permitem avanços progressivos. Esses critérios visam principalmente, a adequar os objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno. Agrupam por idade, eliminam os exames finais, exigem assiduidade e avaliam o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. Com isso, retiram do processo educativo o sentimento de fracasso..." (p.19).

Portanto, um currículo que se propõe a este tipo de filosofia pretende atender o aluno continuamente, sem interrupção no processo de aprendizagem. Sem que o grupo escolar defina o que

ele precisa ou teria que aprender com uma certa idade, mas que está sempre respeitando sua individualidade, o seu tempo. Nesse tipo de filosofia não haverá o porquê de existirem séries escolares. Sendo assim, não há razão de existirem turmas com alunos de ritmo lento ou turmas com alunos de ritmo acelerado, pois o aluno aprenderá o máximo do que puder: "(...) o aluno prossegue no processo de aprendizagem dentro de suas possibilidades, obtendo, ao final do número de anos que lhe foram oferecidos, o máximo que suas condições de ritmo e capacidade permitiram." (p.19).

Mas, para que esta filosofia tenha êxito, é preciso que haja alguns procedimentos visando a agrupar alunos em diferentes turmas e a atender os seus diferentes ritmos. Saraiva no Parecer do CEE nº 360/74, afirma que:

"(...) O agrupamento dos alunos, para fim de organização de turmas, (...) é feito segundo o critério conjugado de idade cronológica (...) ou maturidade para aprendizagem da leitura e escrita, quando se tratar de aluno em início da escolarização," (p.19).

Indica ainda a Relatora do Parecer:

"(...) É necessário que haja adequação de programas aos diferentes grupos de alunos. Programas adequados, que promovam a diversificação do ensino." (p. 20).

Conseqüentemente, partindo de toda essa filosofia, a maneira de avaliar teria que seguir a mesma linha. A avaliação seria contínua, durante todo o processo educativo. O aluno seria promovido de acordo com o seu progresso. Caso o desenvolvimento fosse retardado, o aluno continuaria todo o conteúdo que não acompanhou:

"(...) sendo adotada a filosofia de avanços progressivos, não existe interrupção no processo de aprendizagem. Se ocorrer retardamento nesse processo e se o aluno chegar ao fim do período letivo sem ter dominado os conhecimentos relativos ao programa respectivo, não conseguindo superar sua deficiência após os estudos de recuperação, no ano seguinte realizará atividades relativas ao programa do ano anterior." (p.20).

Caso o aluno apresente os comportamentos desejáveis antes do tempo previsto, ele também poderá ir, imediatamente, para um novo estágio. Sendo assim, é importante que a escola possibilite o atendimento justo ao aluno. Tal questão é levantada no texto do Parecer anteriormente citado:

"Uma das vantagens desse regime é a grande flexibilidade que apresenta: cessadas as causas que influenciam negativamente na aprendizagem, o aluno muda de grupo." (p.21).

Ressalta o parecer ainda:

"A criança pode apresentar os comportamentos desejados antes de um tempo previsto (...), pode revelá-los no tempo previsto ou não chegar a alcançá-los. Cada um desses alunos exigirá um trabalho educativo diferente, ajustado ao seu caso." (p.21).

Entende-se que uma grande diferença existente entre o regime seriado comum e o regime de avanços progressivos reside no fato de que, no primeiro, existe a reprovação e, conseqüentemente, o fracasso. Quando reprovado, em novo período letivo, tudo aquilo que o aluno aprendeu é esquecido e ele não parte do ponto em que estacionou (aparentemente); volta a trabalhar todos os aspectos novamente, até aqueles que já havia dominado. Já no sistema de avanços progressivos, isto não acontece. Não há re-

trocesso e sim avanços. Afirma Saraiva que: "Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal, o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical." (p.21).

No Parecer que trata dos avanços progressivos, a sua Relatora cita Nally, quando o autor enfatiza que o regime de avanços progressivos não deve ser sinônimo de não reprovação. Saraiva destaca as seguintes palavras de Nally:

"(...) A teoria dos avanços progressivos (...) não é uma estratégia de promoção, mas sim uma estratégia de progresso individual e contínuo (...). Por esta razão, não pode ser instituída por um ato administrativo como poderia ser numa estratégia de não reprovação, pois é uma estratégia que deve emergir da compreensão básica do crescimento e aprendizagem da criança, pelo professor." (p.21).

Alguns pontos são destacados no Parecer, como aqueles que são básicos e que, portanto, devem estar presentes em uma realidade que pretenda abolir o Regime Seriado. No texto de Saraiva (1974, p. 21 e 22), destacam-se os seguintes pontos:

1. "As classes não poderão ser numerosas, pois o regime exige do professor trabalho diversificado e muitas vezes atendimento individual."
2. "O regime de avanços progressivos está condicionado à capacidade da escola de estabelecer condições de recuperação para os alunos."
3. "A adoção do regime de avanços progressivos está condicionada ao cumprimento da obrigatoriedade escolar: a aplicação de programas graduados que permitam a diversificação do ensino à modificação das técnicas e dos objetivos da avaliação da aprendizagem ao agrupamento escolar."

4. "O agrupamento escolar, nesse regime, é feito conjugando-se idade cronológica e nível de progresso dos alunos (aproveitamento escolar) ou maturidade para aprendizagem de leitura e escrita, quando se tratar de aluno em início de escolarização."
5. "O julgamento do professor, que resulta de avaliação contínua durante todo o processo educativo e que decorre da aplicação cuidadosa e adequada de diferentes meios de verificação da aprendizagem são fatos preponderante na indicação do nível do progresso."
6. "Para a adoção do regime de avanços progressivos é necessária grande flexibilidade administrativa e pedagógica, com vistas a atender ao progresso individual e não contínuo do aluno."
7. É indispensável que o professor esteja capacitado para o trabalho diversificado, e que lhe seja fornecido o indispensável material de apoio."

Conclui-se, a partir do texto do referido Parecer que, se a medida correta para extinguir o fracasso escolar é o fim da seriação, é importante não só que haja a preocupação com a integração curricular, mas que a filosofia de avanços progressivos seja também discutida pelos educadores, para que a aprovação não se torne um engano, e sim seja adotada tomando como base certos procedimentos básicos que possam garantir o progresso no rendimento do aluno.

2.1.4 - A Filosofia Construtivista

Estudos na área da lingüística e da construção do conhecimento vêm fundamentando uma filosofia de ação denominada construtivista.

Grossi (1990a) abordando trabalho desenvolvido por Ferreiro ao pesquisar a construção do conhecimento pela criança, afirma que:

"O núcleo das pesquisas de Emilia Ferreiro se situa num lugar intermediário entre a teoria de Jean Piaget e a sala de aula. Emilia insiste em afirmar que ela não construiu nenhum método de alfabetização, mas que estuda o processo que percorrem aqueles que se apropriam da leitura e da escrita, procurando desvelar os mistérios da história pré-escolar desse processo." (p. 31).

Para que a criança avance em relação ao seu conhecimento, é preciso que uma pessoa sirva como mediador entre o saber do aluno e o saber científico. Essa pessoa é o professor que, para tal tarefa, precisa basear-se primordialmente no que o aluno traz para a sala de aula:

"O professor exerce papel de mediador entre o conhecimento que o aluno já traz do seu cotidiano e o conhecimento científico. Deve o professor organizar, assim, situações enriquecedoras, a partir da realidade já conhecida pelo aluno, ou do saber já construído anteriormente. É pela reflexão, pela análise crítica e pelo debate que tais situações proporcionarão que o aluno virá, de forma consciente, a construir novos conhecimentos." (Guimarães, 1991, p. 3).

Conclui-se que a base da filosofia construtivista prende-se à valorização do saber do aluno, de sua bagagem cultural, vendo-os como ponto de partida para que, através do contato do aluno com o mundo científico, ele venha a construir o seu conhecimento.

Da mesma maneira que a construção da escrita da humanidade foi evoluindo (pictogramas, ideogramas, logogramas), há também

uma evolução da escrita da criança - desenho, palavra e fonetização da escrita. Para que essa evolução aconteça, "a criança constrói hipóteses que vão se modificando." (Guimarães, 1991, p.3).

Tais hipóteses são assim denominadas:

- a) hipótese pré-silábica;
- b) hipótese silábica;
- c) hipótese alfabética.

Muitas vezes, as hipóteses ainda não estão bem definidas, ou seja, na passagem de uma hipótese para outra, a criança entra em conflito até elaborar uma nova hipótese. Ferreiro chama esse período de estágios intermediários, como descreve Freitag em publicação de Grossi (1990): "(...) existem vários estágios intermediários e ainda a simultaneidade de dois ou três "estágios" - por vezes no polo da leitura, por vezes no polo da escrita." (p.15).

O esquema a seguir, apresentado por Grossi (1990a, p.9) demonstra a trajetória que percorre o aluno na construção da leitura e da escrita.

	Intermediário 1		Intermediário 2		Intermediário 3	
Ps ₁	I ₁	Ps ₂	I ₂	S	I ₃	A
pré-silábico 1		pré-silábico 2		silábico		alfabético

É muito comum as crianças apresentarem em níveis diferentes na leitura e na escrita. Segundo Grossi, "não há simultaneidade entre os processos de aquisição da leitura e da escrita." (p.1).

A criança que constrói uma hipótese pré-silábica acredita que se escreve com desenhos, não estabelecendo relação entre a linguagem falada e as diversas formas de sua representação. Gui

marães (1991) afirma que:

"A criança acredita que o desenho não é para se ler, mas para ser interpretado, enquanto que ela registra de forma não figurativa (símbolos convencionais ou criados por ela) só podem ser lidos, quando acompanhados do desenho correspondente. Por isso, além de registrar formas não figurativas, a criança desenha pois a forma não figurativa, para ela, não garante, por si só, a leitura." (p.3).

Entre o período pré-silábico₁ e o pré-silábico₂, a criança apresenta diferentes características. No pré-silábico₁ a criança apresenta desenhos como forma de escrita. Já no pré-silábico₂, apresenta alguns traços gráficos. Muitas crianças condicionam o tamanho da palavra ao tamanho do objeto ou ser.

Tratando da prática didática que deve se dar junto à criança, quando ela está no nível pré-silábico, Grossi (1990a) descreve as preocupações que devem existir em relação à construção da leitura e da escrita. Quanto à construção da palavra deve ocorrer:

- a) associação palavra x objeto (imagem);
- b) memorização global de palavras significativas;
- c) análise da constituição das palavras quanto à sua inicial, sua letra final, número de letras, ordem das letras e natureza das letras.

Em relação as letras, sugere:

- a) análise dos aspectos gráficos-topológicos, de forma de posição-em dois tipos de letras, cujo objetivo é atingir a invariância de suas formas;
- b) introdução dos aspectos sonoros através das iniciais de palavras significativas;

c) distinção entre letras e números.

Em relação ao texto, indica, quanto aos aspectos semânticos:

a) vinculação discurso oral com texto escrito;

b) distinção entre imagem e escrita.

Já tendo em vista os aspectos gráficos, indica:

a) reconhecimento dos suportes diferentes de textos distintos;

b) reconhecimento das letras como constituintes do texto;

c) análise da distribuição espacial do texto e da orientação da frase.

A criança da hipótese pré-silábica necessita de muito estímulo. O ambiente que ela frequenta precisa ter expostas muitas palavras, livros de leitura, revistas e deve ocorrer muita leitura e escrita (partindo do professor ou de outro aluno de hipótese mais avançada).

É ainda Grossi que considera haver:

"(...) dois níveis pré-silábicos, denominados Ps₁ (pré-silábico₁) e Ps₂ (pré-silábico₂). Isto porque o desenvolvimento do processo de alfabetização tem dois patamares bem nítidos - um, no qual os sujeitos julgam que se escreve com desenhos, isto é, a grafia deve conter traços figurativos daquilo que se escreve - e outro, no qual se usam sinais gráficos, abandonando-se no traçado aspectos figurativos do que se quer escrever. Porém, esses aspectos figurativos permanecem indiretamente no nível Ps₂, na medida em que o sujeito, ao escrever com letras, números ou assemelhado, condiciona à quantidade deles, o seu tamanho, a sua posição." (p.18).

Tal afirmativa demonstra que, para as crianças avançarem em

suas hipóteses, como já foi dito na presente seção deste capítulo, é importante que estejam diante de situações enriquecedoras para que progridam cada vez mais.

É importante, antes de se iniciar um trabalho que vise a construção do conhecimento pelos alunos que estejam na hipótese pré-silábica, que seja bem definido o que deve ser feito para que o processo de construção evolua e o aluno possa aprimorar sua hipótese. Assim, a sala de aula:

*"(...) se caracteriza pela criação de um ambiente rico de materiais e de atos de leitura e de escrita (...) muitos materiais escritos, bem como oportunidades de assistir a atos de leitura e de escrita (...) as crianças tomam contato com todas as letras e com qualquer palavra, simultaneamente."
(Grossi, 1990a, p.32).*

Neste amplo universo de palavras com que a criança irá se deparar, aquelas com maior significado para elas é que irão prevalecer e irão interessar. Estabelecendo essas relações fica mais fácil a descoberta e aprendizagem. Ainda para a última autora citada: "não é a repetição que produz aprendizagem. É o estabelecimento de múltiplas relações que gera conhecimento." (p.38).

O aluno do nível pré-silábico precisa ter constantemente confrontado o seu desenho e a escrita. O professor é quem irá estimular esse confronto, deixando o aluno imaginar, criar em cima de seu próprio desenho, para anotar todo o seu depoimento. O trabalho com a música também é estimulante e enriquecedor nesta fase.

Através de todo esse trabalho de confronto de hipóteses pa-

ra a própria construção de uma nova hipótese do aluno, este poderá passar do nível pré-silábico para o silábico. Percebe-se que esta passagem não acontece de repente; novamente o aluno entrará numa fase intermediária. Mas já é um grande salto, pois isto demonstra que está havendo uma troca de conhecimentos entre aquilo que o aluno trouxe com o conhecimento que adquiriu na escola. Reforça-se, portanto, a importância desse trabalho escolar, pois é no nível pré-silábico que a criança começa a perceber a relação da palavra escrita com a fala, como diz Guimarães (1991): "para a criança, para cada sílaba emitida, deve ser registrado um sinal gráfico, independente da correspondência fonema/grafema." (p.5). Como ressalta Grossi (1990_a), a criança, nesta fase, percebe que, para cada sílaba que ela pronuncia, pelo menos uma letra precisa grafar:

"O que define o nível silábico é a segmentação quantitativa das palavras em tantos sinais gráficos quanto são as vezes que se abre a boca para pronunciar-las." (p.14).

Na etapa da hipótese silábica, assim como nos outros níveis, a criança pode tanto estar no estágio intermediário 2, no nível silábico, ou no estágio intermediário 3.

A criança no estágio intermediário 2 ainda escreve o nome dos objetos e das coisas com as letras de seu próprio nome. Já a criança do estágio intermediário 3 já consegue escrever algumas palavras, mesmo faltando letras e "descobre que a sílaba não é uma unidade e pode ser subdividida em elementos menores - fonemas." (Guimarães, 1991, p.5).

Ainda ressaltando essas diferenças, destacamos o que diz

Grossi (1990_b):

"Tendo compreendido que se escreve com letras as crianças se dividem em muitos patamares. Esses patamares se definem à luz de três competências: identificar e reproduzir as formas convencionais das letras; reconhecer a posição arbitrária em que estas formas representam as letras; associar a elas os sons correspondentes." (p.20).

É também Grossi quem indica uma Didática a ser praticada junto às crianças que se encontram no período silábico. Ressalta que, nesta etapa, há necessidade de se colocar o aluno num conflito constante para que, principalmente, aconteça a descoberta da correspondência fonema-grafema.

Em relação à palavra, neste nível, é preciso que o professor crie situações em que:

- a) seja dada ênfase sobre a análise da primeira letra no contexto da primeira sílaba;
- b) haja contraste entre palavras memorizadas globalmente e a hipótese silábica: contagem do número de letras, desmembramento oral de sílabas e hipóteses de repartição de palavras escritas.

No que diz respeito às letras, é preciso que as atividades busquem:

- a) reconhecimento do som das letras pela análise da primeira sílaba de palavras;
- b) prosseguimento do estudo das formas e da posição das letras em seus dois tipos - cursiva e maiúscula de imprensa.

Já em relação ao texto, há necessidade:

- a) do uso preferencial de textos cujo conteúdo já está memorizado de antemão para leitura;
- b) do estímulo à pesquisa de qualquer palavra no texto, incluindo verbos e partículas pequenas, como artigos, preposições, etc.

Realizando este trabalho e respeitando o individual de cada criança, conseqüentemente, se estará dando condições ao aluno de alcançar a hipótese alfabética, chamada de estágio da alfabetização". Este período é "o marco altamente significativo do ingresso no cerne do nosso sistema de escrita - a constituição alfabética de sílabas." (Grossi, 1990c, p.23).

Geralmente os alunos, nesta fase, apresentam junção e separação de palavras nos textos e dificuldades na leitura e na escrita de palavras com encontro consonantal e dígrafos. Tais dificuldades só serão solucionadas depois de um trabalho que observe tais aspectos.

Segundo, ainda, a última autora citada:

"durante a escrita dos textos, verifica-se uma nítida dificuldade na separação das palavras (...). Os alunos emendam palavras, ora dividem palavras em duas ou três partes." (p.24).

Grossi, no entanto, ressalta que:

"(...) a compreensão de sílabas mais complexas, como as que compreendem grupos consonantais, é fruto de um espaço lógico de raciocínio e não de fixação mecânica por repetição perceptiva. (...)" (p.26).

Difícilmente acontecerá, numa turma, de todos os alunos construírem sua hipótese alfabética juntos. Mas tal situação não impede que o professor continue seu trabalho. Será muito mais di-

fácil para o professor, porém mais rico para o aluno pela troca de experiências.

Grossi defende a questão da heterogeneidade das turmas, dizendo:

"Uma mesma atividade pode servir para alunos em qualquer nível do processo, contanto que ela englobe um espaço amplo de problemas e que o professor proponha diferentemente, com questões e desafios adaptados a alunos em situações desiguais dentro da psicogênese." (p.27).

Ainda sobre turmas heterogêneas acredita que:

"Difícilmente uma classe inteira de alunos avança igualmente no mesmo espaço de tempo. Esta heterogeneidade, ao invés de atrapalhar, é muito benéfica ao andamento dos trabalhos em aula. Na interação social, a troca de pontos de vista diferentes aumenta as possibilidades de aprender." (p.27).

A filosofia construtivista, voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, acredita que, uma vez que o ser tem a oportunidade de construir, de elaborar seu conhecimento, não mais irá esquecer de tudo o que fez.

Segundo Grossi, não se pode comparar o avanço de uma classe popular com uma classe média ou alta. Nestas últimas, a maioria das crianças é muito estimuladas em casa, o que proporciona um avanço muito rápido da construção de seu conhecimento. Já as crianças de classes populares, chegam à escola no nível pré-silábico.

Afirma Grossi, em relação às crianças de classes populares:

"(...) quando começam a 1ª série do 1º grau, estão no início da psicogênese da alfabetização; elas costumam estar nos níveis pré-silábicos (ou logográficos), enquanto a maioria das crianças de classe alta e média estão já nos níveis de fonetização, compreendendo a segmentação da palavra escrita e relacionando-a com a pronúncia." (p.84).

Conclui-se que é preciso, pois, trabalhar com o conhecimento que cada criança traz ao ingressar na escola, isto é, o ponto de partida da prática didática é aquele conhecimento que a criança já construiu.

2.1.5 - Democracia e Cidadania

Educar a criança, desde pequena, para que se torne mais tarde num verdadeiro cidadão, é o desejo de toda a sociedade que almeja desenvolver-se cada vez mais. As portas da escola foram abertas para que a criança pudesse freqüentá-la, independente de raça, credo e nível social, mas, na verdade, o que se pode ver é que, apesar de toda essa abertura, o menino prefere a rua. Para muitas crianças, até mesmo as de melhor nível social, não freqüentar a escola é a melhor opção. Mas o que realmente acontece é que a grande maioria das crianças de baixo nível social assume essa situação.

Segundo Arroyo (1982), geralmente as crianças que entram nas escolas são discriminadas porque são pobres, falam mal e, com o contato escolar, ao invés de tal situação melhorar, acentuam-se tais características. Uma barreira muito grande vai se construindo entre as crianças pobres e as das classes mais privilegiadas, e a saída da escola (a evasão) torna-se uma boa so-

lução. Deixando a escola, tais crianças permanecem exploradas e massacradas pela própria sociedade.

De acordo com o referido autor:

"(...) nossos meninos não sabem conversar, não falam a nossa linguagem, seu pensamento, que é rico, fica inibido quando têm que expressá-lo em nossa linguagem, em composições formais, em diálogos forçados. E essas crianças precisarão tanto de saber se comunicar para se organizar e para defender esses direitos e não serem envolvidos no discurso fluente do patrão, do Estado e dos meios de comunicação (...)." (p.15).

Muitas escolas, hoje, buscam teorias, métodos que ao invés de se aproximarem mais da realidade da criança, se afastam não correspondendo ao mundo delas. Arroyo (1982) entende também que:

"(...) os caminhos são procurados em cursos de aperfeiçoamento, em novas teorias e metodologias, se possível importadas, quanto mais distantes da nossa realidade mais atraentes (...)." (p.108).

Os professores passam por uma fase de desvalorização em todos os sentidos. O curso de formação apresenta, aos futuros docentes, um mundo bem diferente daquele que realmente existe. A realidade apresentada é outra, os métodos ensinados não correspondem à realidade. Quando esses professores são colocados em sala de aula, ficam inseguros. Muitos levam algum tempo até entender que precisam intermediar a realidade com tudo que aprenderam na escola de formação.

Outros professores não se apercebem de tal situação e insistem em caminhos inadequados.

Arroyo (1982) revela sua experiência quando iniciou seu trabalho docente:

"(...) com muito ideal eu inicio a dar aula num grupo escolar - crianças pobres, escola com prédio mal adaptado, velho e sem espaço. Não tínhamos, supervisora. A diretora autoritária vigiava a professora nova com muito ideal na cabeça. Passo a procurar caminhos entre o meu ideal e a realidade da minha escola. Os métodos que me ensinaram na escola normal não atendiam àquela realidade, que era a minha própria realidade." (p.107).

Questiona-se se tais cursos de formação têm dado condições aos professores que atuam, hoje, na realidade brasileira, de trabalharem com o aluno real que freqüenta as escolas públicas. Infere-se que para os docentes sejam capazes de atuar voltados para a formação de cidadãos, novas alternativas devem estar presentes na escola que os mesmos freqüentam.

Cavalcanti (1989) entende como cidadão "a pessoa natural, investida de plenos direitos civis e políticos diante do Estado e, quando o governo é eleito por meio de sufrágio universal, não é raro dar-se o nome de cidadão apenas aqueles que têm o direito de votar." (p.32).

No dicionário Barsa, democracia é entendida como "forma de governo na qual o poder emana do povo" (p.247) e cidadão significa "o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado." (p.314).

Percebe-se que um termo está muito ligado ao outro. Para que haja democracia, é muito importante a formação de cidadãos com condições de viver dignamente.

Cavalcanti (1989) descreve o cidadão na Grécia Antiga como aquele que interagiu junto à "pólis", que participava de tudo que tivesse relação com a comunidade, que participava de atividades públicas.

"Na antigüidade os grupos criaram um modelo político original em que as cidades constituíam Estados independentes, dotados de completa autonomia política, religiosa e cultural, condições próprias diferenciando-se, assim, uma das outras (...). A cidade grega exigia de seu cidadão uma série de atividades públicas que o absorviam quase que inteiramente e o tornavam em tudo co-responsável pela vida da comunidade, podendo-se, assim, afirmar que o desenvolvimento do conceito de cidadania (politéia em grego), constitui uma das mais importantes realizações da pólis." (p.24).

Não existia um conceito único de cidadania naquela época, tal conceito era relativo de pólis para pólis. A essência do cidadão era a relação do indivíduo com seus pares. Ainda Cavalcanti cita:

"Definia-se, então, a participação política, não através das relações do indivíduo com o Estado, mas do indivíduo com a comunidade de seus concidadãos (...). A linha demarcadora dos limites entre tais direitos e deveres era a definição da cidadania e variava de pólis para pólis." (p.24).

Em Atenas, cidadãos, aqueles que participavam da vida da comunidade, eram cerca de 20% da população, pois estrangeiros e escravos não eram cidadãos:

"Por cerca de duzentos e cinquenta mil habitantes de Atenas calcula-se, hoje, que apenas uns dez mil gozassem do direito de cidadania, pois os escravos e os estrangeiros (80% da população total) não sendo reconhecidos como cidadãos, eram impedidos de participar das decisões." (p.24).

Conforme a humanidade foi evoluindo, as pólis foram crescendo em nível de habitantes, territórios, economia e o conceito de cidadania foi se ampliando. A autora já citada anteriormente indica que:

"Também em Roma, a "civitas", correspondente à "polis" grega, tinha conotação de cidade política, evoluindo, através dos séculos, para o império, com a ampliação da cidadania cujo conceito foi-se alargando na proporção em que se expandia o território." (p. 25).

Devido às mudanças que foram ocorrendo, a plebe, os estrangeiros, escravos, que antes não podiam participar da vida da comunidade e não eram considerados cidadãos, foram se infiltrando, pressionando para conseguir mudar de "status". No entanto, tal classe facilmente era induzida e dominada por demagogos. Cavalcanti ((1989) demonstra que:

"Ao mesmo tempo, do ponto de vista social, o "status" de cidadão romano, devido a sua importância, levava a pressões de toda espécie, no intuito de obtê-lo, ocorrendo, assim, a modificação de regras gerais de incorporação de estrangeiros e a conseqüente ampliação do próprio conceito de cidadania. (...) a plebe tornou-se, então, populacho, muito mais disposta à agitação em praça pública e a golpes, que a viver de trabalho regular, pronta para seguir demagogos que fizessem promessas (...)." (p.28).

Com a plebe iludida e sempre comandada, o feudalismo foi ampliando seu espaço. Os burgueses, que tinham uma nova intenção e filosofia, derrubaram o feudalismo e, a princípio, preocupavam-se com o cidadão, com a participação consciente do indivíduo em relação aos problemas da comunidade. A mesma autora revela:

"O poder econômico representado pela riqueza dos habitantes das cidades (burgos) contrapôs-se, desta forma, ao poder tradicional de nobres e clérigos. A classe média urbana cresceu continuamente, vindo a constituir, no século XV, uma minoria cheia de privilégios, então denominada burguesia, constituída de proprietários de casas e terrenos, funcionários da justiça,

banqueiros e comerciantes (...). Dá-se, então, o renascimento, fenômeno essencialmente urbano." (p.3).

Foi com a burguesia que o ideal democrático surgiu. A escola seria o instrumento que o homem utilizaria para se converter em cidadão. A escola transmitiria todo o ideal democrático levantado naquela época.

Saviani (1989) coloca todo o pensamento burguês de liberdade, igualdade, democracia e cidadania.

"Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar; do trabalhador servo, vinculado à terra, mais livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra e vice-versa (...) esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. (...)." (p.51).

A classe burguesa sentia a necessidade de que o servo (principalmente) soubesse que era livre e que deveria utilizar essa liberdade para fazer o que quisesse e o que achasse melhor para si.

Percebe-se que o indivíduo necessita ter conhecimento de seus direitos para poder discutir, analisar, criticar tudo que lhe vier pela frente. É na escola que esse instrumental lhe será dado. Saviani (1989) coloca:

"... Assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, e a condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e participando do processo político, eles consolidam a ordem democrática."
(p.51)

Todo esse pensamento foi elaborado pela classe burguesa, para que houvesse condições de se acabar com o feudalismo. No entanto, depois que a burguesia se firmou no poder, a situação passou a ser outra e a escola democrática, que antes era muito valorizada, tomou um rumo diferente. A escola foi aberta para todos mas a qualidade de ensino não foi mais a mesma.

Hoje, os pais colocam seus filhos nas escolas na esperança de que melhorem de vida, principalmente material, e que também sejam pessoas inteligentes e cultas.

Mello (1987) revela a aspiração existente:

"Por trás da aspiração popular, pelos conhecimentos e habilidades que a escola elementar deve transmitir reside não apenas a expectativa da melhoria material de vida, mas a esperança difusa de que esse instrumental escolar seja útil à participação cultural e política." (p.15).

Para Cavalcanti (1989), "ser cidadão é submeter-se a todos os encargos comuns e respeitar a política do governo, mesmo em caso de discordância." (p. 31). Ou seja, ser cidadão hoje é também respeitar a democracia, a vontade da maioria, mesmo que sua opinião seja contrária. Educar o aluno para ser esse cidadão de que Cavalcanti fala, não é uma tarefa muito fácil, mas que toda a sociedade democrata espera que só a escola execute.

Um país que se diz democrático é necessário que tenha também uma escola democrática. Mas democracia não é só abrir as portas das escolas. Não é somente fazer com que todas as crianças entrem na escola e sejam colocadas, numa sala de aula, sem o material necessário, com professores mal preparados e escolas sem uma filosofia que atenda, dignamente, aos alunos.

Mello (1987) ressalta a situação que se formou por causa do crescimento quantitativo mal planejado dentro da escola:

"O crescimento quantitativo se deu não apenas de modo caótico e barateado, mas sobretudo sem que se cuidasse ao mesmo tempo de dotar a escola de recursos materiais, humanos e técnicos que permitissem fazer face ao desafio de escolarizar grandes contingentes de alunos originários de grupos sociais tradicionalmente excluídos de qualquer benefício educacional. O que se expandiu, portanto, foi um modelo empobrecido de escola de elite, esvaziado de seu conteúdo, aviltado nas condições de funcionamento entre as quais a duração da jornada escolar e o número de alunos por sala de aula são das mais críticas." (p.16).

Uma escola democrática precisa, principalmente, de um professor democrático. É ele quem irá conduzir os ideais democráticos dentro da sala de aula. Ele é quem dará o exemplo, valorizando sempre o aluno, resgatando tudo o que ele traz para sala de aula. Partindo daí, o professor irá estimular o aluno e dará condições para que ele coloque suas idéias. Se o professor não der essa oportunidade ao aluno, ele terá poucas chances de se transformar num cidadão.

Arroyo (1982) escreve sobre a supervisão escolar e fala sobre o papel deste educador democrático:

"(...) ser educador significa compromisso com a transformação e construção de uma nova realidade. Essa postura frente a realidade o que possibilita ao supervisor, principalmente quando trabalha em escolas que atendem prioritariamente crianças de classes populares, o conhecimento dessas crianças, de sua positividade/negatividade, condição básica para a construção de propostas pedagógicas e instrumentos didáticos próximos às características e necessidades dessas crianças." (p.128).

Esse educador de que fala Arroyo (1982) precisa ser gerado, principalmente, na escola de formação de professores. Também é lá que ideais democráticos devem ser desenvolvidos, não só para trabalhar com os alunos, mas também para que o docente se valorize como profissional e lute por melhores condições de trabalho, de salários e de formação.

Mello (1987) entende que:

"(...) a democratização das relações internas da escola e a maior participação dos professores nos destinos da educação não pode se baixar em conceitos idealistas. O professor comum não é o trabalhador politizado das entidades em movimentos da categoria. Aviltados em seu salário e excluídos das decisões, grande parcela do magistério reagiu com o alheamento, o desinteresse ou clientelismo. Embora continuem mantendo uma surpreendente dedicação profissional, justificam-na muito mais pela vocação, doação ou espírito de sacrifício do que por compromisso político com os interesses populares." (p.33).

Inferre-se que, se a nação quer mesmo uma escola democrática, é preciso exigir desta o respeito ao ser humano, à criança. Tal respeito deve surgir dentro de sala de aula. Cada ser é um ser, por isso, possuem ritmos diferentes, idéias diferentes. Todo trabalho deve partir do conhecimento da realidade do aluno.

É preciso, no entanto, resgatar o conceito de democracia no sistema educacional, para que, conseqüentemente, as escolas se empenhem, ao máximo, em formar cidadãos.

2.1.6 - Diferentes Posturas Avaliativas

Avaliar é um ato freqüente e comum no nosso dia-a-dia, principalmente na escola, onde todos devem ser avaliados, até mesmo a própria instituição. No entanto, no dizer de Mediano (1992) "(...) só a avaliação do aluno pelo professor parece ser um aspecto formalmente reconhecido na vida da escola." (p.11).

Esse ato tão freqüente e comum, realizado na escola, é encarado com bastante receio entre os integrantes desta instituição. Mediano (1992) cita estudo de André e Mediano que encontraram muita falta de clareza por parte dos professores da escola em que realizaram trabalho de pesquisa: "(...) misturava-se o que seria avaliado, com o modo de se coletarem os dados, com as decisões a serem tomadas e com a forma de se comunicar os resultados." (p.12).

A existência dessa dúvida quanto ao que é avaliar também pode ser explicada pela insistência, por parte de algumas pessoas, em continuar vendo a escola como transmissora de conceitos liberais. Aplicar uma prova ou teste, no final do ano ou bimestre, muitas das vezes continua sendo a melhor maneira de verificar se os conteúdos foram ou não aprendidos pelo aluno. Tal postura, fundamentada em uma Tendência Liberal Tradicional de Educação é comentada por Guimarães (1987):

"A pedagogia liberal tradicional vê a escola como responsável pela transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade (...). Se o importante é que o aluno domine aqueles conteúdos, a verificação da aprendizagem, neste enfoque, será a determinação do grau em que o aluno adquiriu tais conhecimentos desenvolvidos. Se a preocupação central é a aferição de conteúdos, o sujeito a ser avaliado, nesta instituição escolar, é, unicamente, o aluno (...) os mecanismos utilizados, neste tipo de verificação, são os testes e as provas. Os testes são verificações feitas a curto prazo (...). Já as provas são realizadas a longo prazo (...) a forma de punição utilizada é a de conferir notas baixas (...). Assim, aqueles alunos que não se adaptam a este tipo de currículo são expulso da escola. Não há, pois, uma preocupação com aqueles que não dominam os conteúdos desenvolvidos (...)." (p.48).

Com a evolução da educação brasileira, o simples ato de medir, presente na referida Tendência Educacional, deu lugar a uma nova forma de se verificar o rendimento do aluno. Surgiu, com a Tendência Liberal Escolanovista, um processo voltado para o julgamento do rendimento obtido, denominado avaliação. É ainda Guimarães que indica que, nesta última postura, "(...) o importante não é a quantidade de conteúdos adquiridos, mas sim o processo pelo qual esses conteúdos foram adquiridos." (p.48). Percebe-se que, com a Escola Nova, aparece a questão da predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, na avaliação.

O julgamento de valor, neste enfoque, é visto como um processo contínuo que, por meio de testagem e da técnica de observação, avalia o rendimento do aluno, mas também avalia o grupo de alunos, o ambiente escolar e introduz a auto-avaliação.

Com a Tendência Liberal Tecnícista, que surge na época do avanço do sistema industrial na realidade brasileira, o processo de avaliação passa a ser predominantemente quantitativo sobre os aspectos qualitativos. Segundo Guimarães, avalia-se não só se os alunos atingiram os comportamentos esperados, mas também o meio, a técnica específica utilizada, em termos da garantia que proporciona em relação ao recebimento da informação.

Como uma reação às três Tendências Liberais, surgem as três Tendências Progressistas. Tais tendências

"(...) percebem a escola preocupada com dois aspectos: a seleção e a organização de conteúdos articulados com a realidade social (situação concreta) e o que o aluno conseguiu produzir a partir da situação apresentada; com vistas à transformação social. No enfoque curricular correspondente - o de reconstrução social (...) o qualitativo está relacionado à capacidade de o aluno adquirir conteúdos, criticando-os, para redimensionar a prática social." (Guimarães, 1987, p.49).

Para estas tendências, segundo Guimarães, se as "(...) manifestações pedagógicas buscam a participação no social, a própria avaliação deve ser um processo participativo, ou um processo coletivo." (p.49).

Quando se segue uma Tendência Progressista, a postura avaliativa defendida é aquela que frisa a importância de uma ação coletiva.

Dentro desta perspectiva, compartilhar a tarefa de avaliar, com outras pessoas que estão envolvidas no processo ensino-aprendizagem, é necessário para que tal procedimento seja justo e garanta uma visão global do aluno. O melhor momento para isto é no conselho de classe-COC, onde todo o grupo participa do processo avaliativo. Lücke (1992) considera o COC

"(...) como uma das mais importantes instâncias da avaliação. Nele diferentes pessoas opinam sobre o progresso

dos alunos e dão seu parecer acerca dos conceitos a serem atribuídos. Trata-se de uma situação de discussão aberta onde parece que o poder do professor é compartilhado com as colegas e com a equipe técnica." (p.124).

É também na avaliação que será revelado se o processo ensino-aprendizagem está sendo desenvolvido coerentemente, ou não, com a idéia de homem que a escola pretende formar. Por isso, na avaliação coletiva, todos devem apresentar suas análises sobre tal processo.

Freire, citado por Lüdke (1992) aborda a questão da avaliação coletiva: "a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma política, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos (...)." (p. 105).

Dentro da postura progressista é ainda desenvolvida uma avaliação que proporciona o avanço e não uma simples classificação.

De acordo com esse pensamento, encontramos Lüdke (1992) que trata da abordagem progressista:

"A avaliação progressista ou construtivista, na qual o professor é o orientador da aprendizagem do aluno, faz diagnóstico, acredita na capacidade de aprendizagem do aluno e o próprio professor se auto-avalia. O aluno é visto como sujeito da aprendizagem, descobre as regras e por isso não esquece o aprendido, se auto-avalia e é mais crítico. Nessa abordagem o professor usa a avaliação contínua, que re-orienta o processo de construção do conhecimento pelo aluno." (p. 107).

Esta última autora ainda destaca que:

"(...) faz-se importante retomar a questão de uma nova organização dentro da escola (...) uma organização que permite ao aluno caminhar dentro de seu estágio e sem retrocessos, construindo o conhecimento dentro de suas características pessoais e a avaliação tendo a função fundamental de informar e dar consciência ao professor de como os alunos estão caminhando neste processo,

para poder reorientá-lo e tomar as decisões mais cabíveis (...)." (p.123).

Mediano (1987) apresenta um conceito de avaliação descrito por Luckesi: "um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão." (p.12).

Percebe-se que o importante não é a classificação do rendimento do aluno, mas sim a tomada de decisão quanto a caminhos a percorrer na busca da melhoria do rendimento obtido.

No entanto, depois de avaliado, na grande maioria dos casos, o aluno precisa receber um conceito ou uma nota que classifica o seu rendimento. A forma usada para expressar tal rendimento varia de sistema para sistema.

Habitado com as formas institucionalizadas (conceito ou nota), o aluno dá grande importância a esta classificação. Lüdke (1992) apresenta depoimento de uma supervisora entrevistada: "É engraçado. O aluno vê (o conceito) como uma coisa boa. Quando ele tem D, sabe que não está bem. Eu vejo o aluno gostar de receber o boletim, de ver aquele conceito que tirou (...)" (p.71).

O problema que muitas vezes surge nas escolas em relação aos conceitos, é que estes não são definidos coletivamente pela unidade escolar, antes de se iniciar o processo.

Lüdke, descreve declaração de uma professora entrevistada, que revela a fragilidade dos critérios de avaliação:

"É bom, mas é mal comportado e o caderno é feio. Então é B. Este não faz nada, só copia. Quando é para fazer frase ele não faz. Além de tudo é levadíssimo. É D. Fulana faz tudo mas é lenta. Faz e lê. É D. Beltrano dei C, porque é esforçado, procura ser mais."
(p.83).

Ao avaliar um aluno, no entanto, o professor percebe o estado momentâneo em que o mesmo se encontra, o seu estágio de desenvolvimento, por isso é necessário respeitar o aspecto individual, do rendimento de cada aluno. Sendo assim, é preciso um trabalho especial, a ser oferecido ao aluno - Recuperação Paralela.

Quando se executar um trabalho pedagógico cumulativo e conseqüentemente uma avaliação contínua, a seriação deixa de ter significado. Não há sentido estabelecer períodos para ocorrer a aprendizagem, se a individualidade deve ser respeitada. A reprovação tem menor importância ainda, pois é através dela que o aluno não vê todo seu crescimento anterior acumulado sendo respeitado.

Lüdke revela sua visão da recuperação, reprovação e seriação:

"Se conseguirmos ir incorporando, com maior amplitude uma abordagem construtivista na escola, essas últimas três questões: - seriação, repetência e recuperação deixarão de existir. O professor irá caminhando com o aluno no seu processo de construção do conhecimento, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, seu ritmo e suas necessidades pedagógicas, perdendo sentido prescrever-se tal conteúdo para tal série: cada aluno terá uma trajetória e as formas de agrupamento terão que ser repensadas. A repetência deixará de existir, pois o processo de construção do conhecimento é cumulativo e não faz sentido repetir, voltar atrás (...) a recuperação estará inserida nesse processo de diferenciação das ajudas pedagógicas e deixará de ser uma estratégia fora de sala de aula." (p.47).

Percebe-se que as diferentes posturas avaliativas surgem sempre relacionadas à filosofia que direciona o processo pedagógico

gico, fundamentado no enfoque curricular coerente com uma tendência educacional.

Conclui-se que uma proposta de não seriação encontra-se relacionada com a postura avaliativa presente na Tendência Progressista de Educação.

2.1.7 - Evasão e Repetência

Pela análise da presente proposta da SME/RJ percebe-se que uma das preocupações desta secretaria diz respeito ao fato de muitas crianças ingressarem na escola e logo saírem da mesma no ano seguinte - Evasão. Outra preocupação está ligada às crianças que não conseguem progredir na aprendizagem e, por isso, permanecem, ano após ano, na mesma série - Repetência. Como demonstra Brandão (1986), tal situação ocorre, principalmente nas primeiras séries, na realidade brasileira:

"(...) de cada mil crianças que iniciam a 1ª série, apenas quatrocentas e trinta e oito chegam à segunda, trezentas e cinquenta e duas à terceira, duzentas e noventa e sete à quarta e apenas duzentas e noventa e quatro à quinta. Poder-se-ia estimar que dessas mil crianças iniciais, apenas cento e oitenta chegariam a concluir o 1º grau." (p.22).

A mesma autora ressalta que:

"O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da 1ª para a 2ª série, onde as taxas de evasão e repetência, no Brasil, chegam a 56% (a partir da 2ª série, as taxas oscilam em torno de 30%)." (p.22).

Percebe-se, na primeira citação apresentada nesta subseção, que quase 10% das crianças que iniciam a 1ª série no Brasil con

seguem concluir o 1º grau. As regiões sul e sudeste, que são das mais procuradas pelas demais regiões do país, pelo fato de oferecerem mais empregos, por terem muitas indústrias, fábricas, vida comercial desenvolvida e tecnologia avançada, poderiam oferecer também um avanço no sistema educacional, para que consequentemente também pudesse oferecer taxas menores de evasão.

Infelizmente percebe-se que as regiões sul e sudeste não possuem uma baixa taxa de evasão. Tal situação pode ser observada a partir de dados indicados por pesquisa desenvolvida por Brandão (1986). Demonstra a autora que:

"Os Estados que possuem taxas menores de evasão e de repetência são os estados do sul, enquanto que os estados da região norte e nordeste apresentam as piores taxas (...) quanto às regiões, a norte apresenta uma taxa média de 64%, o nordeste de 66%, o sudeste de 53%, o sul de 51% e o centro-oeste de 61%." (p.23).

Observa-se, no entanto, que as demais regiões ainda encontram-se em pior situação.

A mesma autora critica algumas das pesquisas desenvolvidas tratando do assunto:

"O grande problema, porém, não se restringe à escassez de pesquisas sobre evasão e repetência no 1º grau. Além de escassa, a produção é de má qualidade..." (p.38).

Reforça, ainda, tal posicionamento demonstrando que:

"(...) o fato da pesquisa educacional ter privilegiado por tanto tempo um enfoque exclusivamente psicopedagógico no estudo do aluno, professor e ensino, não permitiu que se progredisse muito no sentido de uma visão mais contextualizada das questões da esco-

la, de forma a possibilitar o conhecimento da totalidade do processo, que se desenvolvia em nosso sistema escolar." (p. 11).

O povo brasileiro (responsáveis, professores e demais pessoas ligadas ao desenvolvimento e crescimento do nosso país) não pode mais aceitar a repetência e a evasão como acontecimentos provocados simplesmente pelo aluno. A simples aceitação, pelo professor, de que o aluno é o culpado pela sua reprovação é uma das causas de tal situação. Como coloca Brandão (1986):

"A especialização do corpo docente provavelmente prepara o professor para aceitar o sistema vigente de altos índices de reprovação de modo a encarar, de maneira muito natural a reprovação de 40% a 50% de seus alunos (...)" (p. 7).

A expectativa que o professor previamente tem de um tipo de aluno, ou de um tipo de turma, também constitui-se em causa a ser observada:

"Outro aspecto do professor em que os achados são sempre recorrentes é a questão das expectativas do professor em relação ao aluno. Os estudos demonstram que o impacto desta variável no aproveitamento, retratando o chamado "efeito pigmaleão" é bastante forte." (p. 64).

Brandão ressalta que:

"A motivação do professor tem associação positiva e significativa com o rendimento do aluno. A grande consistência sobre este ponto nos achados de pesquisa realizadas sob os mais diferentes enfoques metodológicos." (p. 64).

Existe uma ilusão em relação a realidade escolar produzida pelos cursos de formação de professores. Quando as pessoas egressas desses cursos chegam às escolas para atuar como professores, geralmente, lhe são oferecidas as turmas iniciais em fa-

se de alfabetização. Os professores quando se deparam com a realidade de seus alunos, geralmente entram em conflito, ficando o trabalho comprometido inclusive pela pouca experiência que têm. Brandão (1986) aponta tal questão afirmando que "as professoras que ingressam no sistema ficam sempre com as turmas consideradas mais difíceis." (p.74).

Muitos optam por seguir a carreira do magistério, talvez por vocação, mas a questão dos salários baixos também interfere na atuação do professor e, conseqüentemente, no rendimento escolar.

É ainda Brandão, citando Mello, que demonstra que "(...) 75% dos professores entrevistados declaram que seu salário é o único ou fundamental para o sustento da família" (p.71).

Já para Rasche, também citado por Brandão, "os professores encaram sua profissão como uma atividade secundária e ensinam mais como imposição das circunstâncias do que uma opção profissional." (p.72).

Além de todas essas desvantagens que os professores enfrentam, eles também trabalham com crianças que possuem deficiências nutricionais. Nada impede que crianças subnutridas frequentem a escola e que aprendam os conteúdos sistematizados por esta instituição. No entanto, para Brandão mencionando trabalhos de um instituto canadense, considera que:

"Parece claro que a subnutrição não constitui fator impeditivo da aprendizagem. Com efeito, os especialistas afirmam que os efeitos da subnutrição são mediados pela influência do ambiente da criança (...) a evidência crescente indica que a maior influência da subnutrição pode ser sobre a elicitação de respostas na área da atenção, participação ou motivação da

criança e não sobre as competências cognitivas e de aprendizagem básicas." (p.65).

O trabalho a que Brandão se refere, considera que as consequências da subnutrição moderada podem ser corrigidas por meio de suplementação nutricional e experiências educacionais adequadas.

Pode-se observar que não só crianças subnutridas preferem fugir das escolas, isso é bastante comum nas crianças de escolas populares. Muitas vêm a rua como um lugar interessante e prazeroso, ao contrário da escola onde seus hábitos, conhecimentos, idéias, que trazem como bagagem no meio em que vivem, não são valorizados.

A própria escola insinua ao aluno que ali não é o seu lugar. Brandão (1986) apresenta depoimento de Colclough, onde o mesmo afirma:

"A escola traz pouca contribuição que seja independente do "background" e do contexto social geral, para influenciar o rendimento de uma criança; é esta falta de um efeito independente que significa que as desigualdades impostas às crianças por seu lar, vizinhanças e ambiente de colegas são mantidas ao longo do processo e, carregando essas desigualdades estas crianças irão se defrontar com a vida ao término de sua escolaridade." (p.56).

Brandão ainda ressalta:

"(..) o fracasso não se deve tanto ao método, mas muito mais ao fato de formas e conteúdos, na escola, estarem distantes da criança concreta com a qual a professora se depara." (p.77).

É muito difícil permanecer num lugar onde sua individualidade, diferenças, seu ritmo não é respeitado. O sistema de ensino brasileiro coloca todas as crianças em um mesmo nível quando aceita um limite de dias letivos para a criança alcançar certos

objetivos mínimos. Brandão mostra a idéia de Rasche:

"No entender de Rasche, a instituição não trabalha para, mas contra a criança e aponta 180 dias como insuficientes para a criança pobre aprender a ler. Esta medida revela um sistema altamente discriminatório pois a criança que frequenta o pré-escolar já chegou a 1.ª série "pronta" para aprender a ler enquanto a criança de classe popular não tem a mesma oportunidade. Este fato inclusive se constitui num "peso fardo" para os professores de 1.ª série que contam apenas com uma fraca formação." (p.76).

Brandão coloca a diferença de experiência que tem uma criança que frequenta a pré-escola, da experiência desenvolvida por uma criança que não frequenta a pré-escola. É muito importante o pré-escolar antes da entrada do aluno nas séries de base do 1º grau.

A mesma autora expõe conclusões de pesquisa que analisaram tal questão: "Foi possível, também, através de Wolf e Hees constatar que um atendimento anterior (pré-escolar) pode melhorar as condições de desempenho das crianças." (p.73).

Quanto maior a experiência, mais fácil o desempenho da criança na leitura e na escrita.

Brandão também revela a importância da reformulação do currículo; um currículo integrado com conceitos-chave buscando sempre as experiências dos alunos; e que facilite o "feedback". Ao analisar trabalho de Haddad, a autora declara que este pesquisador:

"Sugere uma redefinição do currículo em termos de anos de escolaridade. A divisão do processo ensino-aprendizagem em unidades de um ano letivo denominadas séries é arbitrária. A aprendizagem é contínua não ocorrendo em degraus discretos. É mais realista par

celar o currículo em unidades menores que se aproximam de um contínuo. Neste caso, os níveis de aproveitamento de cada unidade podem ser definidos em um modelo seqüencial, o circuito "feedback" será curto e fácil de manejar e a repetência caso necessário, torna-se objetiva e eficiente. Estruturalmente, esta estratégia leva ao conceito do currículo não seriado um certo número de estudos investigando os efeitos da não seriação no rendimento revela, consistentemente, que os programas não seriados são mais benéficos em termos de rendimento." (p. 63).

Valorizar o ensino pré-escolar é uma das muitas sugestões que Brandão indica. A criança nesta fase passa por exercícios de motricidade, desperta para a observação e percepção, além de ser desenvolver em outros aspectos. O único medo da autora é quanto a discriminação que a escola faz com a criança, principalmente as das classes populares. Quanto mais cedo frequentar a escola, mais cedo será discriminada.

Em relação ao pré-escolar, Brandão ainda afirma:

"Aqui está uma "prioridade" que deve ser estudada com muito cuidado. Dois são os riscos de uma ampliação precoce: a disseminação de uma escola de segunda categoria para a clientela "carente" e a antecipação da discriminação social dentro da escola (...)." (p.93).

Um detalhe importante colocado pela autora é quanto à alfabetização, que precisa ser revista e rediscutida pelos profissionais ligados à área de educação. Alguns métodos antigos e tradicionais estão preocupados somente com a transmissão dos conteúdos e esquecendo aluno, suas experiências, idéias que podem ser aproveitadas. Também muitas filosofias pouco fundamentadas são impostas aos professores, que por sua vez, se vêem inseguros.

O reflexo de toda essa situação é o mau rendimento do aluno. Nesse sentido,

"(...) as práticas de alfabetização deveriam ser cuidadosamente estudadas e discutidas. Os critérios de avaliação, sobretudo nestas duas primeiras séries, reestudados. Da qualificação do professor deveriam constar as habilidades e conteúdos que deveriam ensinar, pois as pesquisas e o senso comum apontam no sentido das deficiências básicas dos professores. Estes, "não podem ensinar o que não sabem". (p.94).

Tratando dos materiais de ensino, Brandão considera que:

"As cartilhas e "materiais instrucionais" precisam sofrer um processo de adaptação às características sócio-culturais dos principais usuários (alunos), processo esse que deveria ser cuidadosamente avaliado, discutido e experimentado antes de seu uso mais extensivo." (p.94).

Nas colocações anteriores de Brandão, ficou bem claro que um profissional mal remunerado, insatisfeito, inseguro, não consegue trabalhar bem. Isto é grave quando se trata principalmente das séries iniciais.

É preciso valorizar o professor regente desta série, não só financeiramente para que ele se dedique a trabalhar cada vez melhor:

"Dever-se-iam mudar os critérios de colocação de professores para as primeiras séries, critérios estes - recém-formados e menos experientes muito freqüentes em todo o Brasil -, e que recorrentemente foram apontados pelas pesquisas avaliadas como inadequados, a um bom desenvolvimento do processo de alfabetização (...). (p.95).

Ainda tratando da primeira série, Brandão demonstra que:

"Outra questão intimamente a esta é a rotatividade especialmente dos professores responsáveis pela primeira série, que na maioria dos casos logo que po

dem reivindicam sair da regência das turmas. Aí está um ponto que deveria ser bem estudado para utilização de políticas que atraíssem para estas séries professores mais competentes." (p.95).

Conclui-se que a Evasão e a Repetência são problemas sociais que não devem ser discutidos somente pelos profissionais da área educacional.

2.2 - Análise e Discussão dos Dados Coletados

A presente seção analisa as informações coletadas por meio de entrevista a profissionais das duas escolas selecionadas pelo estudo e se reporta à Revisão de Literatura apresentada na seção anterior deste capítulo, quando assim, se faz necessário.

A seção encontra-se dividida em duas subseções. A primeira trata da dinâmica de organização curricular em desenvolvimento nas duas escolas e da prática de avaliação existente nos dois estabelecimentos de ensino. A segunda analisa documentos das escolas que apresentaram o plano existente e os instrumentos de avaliação.

2.2.1 - A Dinâmica de Organização Curricular e a Prática de Avaliação

Antes de serem iniciadas as entrevistas propriamente ditas, as pessoas consultadas relataram como o documento Bloco Único, da SME/RJ surgiu nas escolas. No estabelecimento B (localizado no bairro da Barra da Tijuca); "o documento foi imposto", pois percebeu-se que não houve um trabalho anterior com os professores; não foi uma proposta cuja introdução tenha sido estruturada aos poucos.

Já na escola A (localizada no bairro do Andaraí), o construtivismo já fazia parte de sua filosofia de ação. Muito antes de ser introduzido o documento Bloco Único, a escola - professores, alunos, responsáveis, funcionários - já fazia um trabalho neste sentido. Através de uma visita da SME/RJ a escola foi convidada a utilizar tal documento e a proposta foi aceita.

Inicialmente, indagou-se aos profissionais das duas escolas que sujeitos participam da organização do Planejamento Curricular. A escola A indicou que todos os profissionais da escola participam do planejamento, principalmente a direção e os professores regentes. Já a escola B informou que a professora orientadora - P.O. foi quem organizou sozinha o planejamento, justificando tal situação devido à greve dos professores.

Observou-se, pela revisão que se efetuou na literatura especializada, que tanto os especialistas em currículo quanto a SME/RJ propõem que o planejamento curricular, executado numa abordagem progressista, assuma um caráter participativo, envolvendo toda a comunidade escolar. Percebe-se que a escola A já adota uma postura que possibilita a participação de todos os profissionais da escola, embora ainda não inclua os alunos, os responsáveis e elementos da comunidade. Na escola B observa-se um total distanciamento de uma postura participativa. O plano é elaborado por um único profissional.

Tendo perguntado qual a dinâmica utilizada para a elaboração do plano curricular, a escola A informou que existe uma dinâmica de replanejamento onde novos dados são incorporados ao diagnóstico do plano curricular já existente. Para definirem u-

ma ação com base nesse diagnóstico, os profissionais lêem e discutem os documentos da SME/RJ: Bloco Único e Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, tendo em vista traçar uma ação a desenvolver.

A escola B respondeu que a P.O. fez uma leitura do documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico para elaborar o plano. Observou-se que, nesta última escola, o único profissional envolvido no planejamento - P.O. - não levou em conta o documento Bloco Único, que dá diretrizes de trabalho relativas à proposta da SME/RJ motivo deste estudo.

Perguntou-se aos entrevistados das duas escolas que formas são utilizadas para obter a integração vertical e horizontal do currículo.

A escola A revelou que são elaborados, para integrar toda a escola, projetos que surgem da realidade e das necessidades dos alunos ou de questões que estejam presentes no dia-a-dia da escola; procedimento este que oportuniza uma integração horizontal do currículo.

Na Revisão da Literatura concluiu-se que, numa tendência progressista, a integração horizontal é obtida a partir da observação da realidade do aluno, tal como propõe a SME/RJ.

Já na escola B, a P.O. procura fazer uma integração através de textos, durante grupos de estudo. A partir de uma discussão, eram definidas, pelos professores, formas de trabalhar determinados assuntos.

Observou-se que tanto os especialistas em currículo, quanto a SME/RJ, propõem que conceitos-chave sejam analisados pela escola como forma de integração vertical do currículo.

A escola A possui um mecanismo que foi definido a partir do

documento Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, da SME/RJ, que apresenta conceito-chave. Tal mecanismo constitui-se em mapeamento de conteúdos que apresentam níveis diferentes de profundidade.

Na escola A, percebe-se melhor uma preocupação de integração tanto vertical quanto horizontal. Já na escola B não se percebe iniciativas nesse sentido.

Questionou-se às duas escolas se existe uma metodologia de ensino definida, coerente com sua filosofia de ação. Ambas responderam que não existe um método definido pois seguem a filosofia construtivista.

O que se observou na Revisão de Literatura é que, para Emília Ferreiro, a filosofia construtivista não prevê um método pré-estabelecido de construção da leitura e da escrita. Já a SME/RJ, não tratando do processo de alfabetização, mas falando do 1º grau de maneira geral, aponta que o trabalho deve seguir uma metodologia que propicie o confronto entre a realidade do aluno e o saber científico, que garanta a construção de conhecimentos que sirvam de instrumento de reflexão crítica sobre a realidade, visando a transformá-la.

Tendo indagado a forma pela qual é encarada a dúvida e o erro do aluno, a escola A informou que, basicamente, as crianças trabalham juntas. É pelo confronto que as crianças sanam as dúvidas e crescem. Os erros que persistem são questionados pelo professor e pela turma. Para a escola A, o erro só demonstra que o aluno está numa etapa do desenvolvimento.

A escola B destaca que, para algumas professoras, o erro é considerado como um avanço e a dúvida do aluno é um estímulo pa

ra o professor ajudá-lo.

Para educadores construtivistas o erro e a dúvida significam que o aluno está numa fase do seu crescimento, como destacou tanto a escola A, como a escola B. No entanto, percebeu-se que na escola B somente alguns professores pensam desta maneira, o que talvez dificulte todo um trabalho escolar.

Perguntou-se aos profissionais entrevistados quais eram as pretensões das escolas em termos do tipo de formação que desejam dar aos seus alunos, com o trabalho de currículo.

A escola A indicou que tinha a pretensão em formar um cidadão criativo, crítico, consciente e contestador, capaz de transformar a sua realidade.

A escola B respondeu que tinha pretensão de formar um cidadão que tivesse condições de questionar seus direitos e deveres e de apresentar críticas dentro de um contexto.

As pretensões descritas pelas unidades escolares - UEs englobam as características do cidadão que a SME/RJ pretende formar. Um ser crítico, contestador, questionador, criativo, capaz de transformar a realidade social. É este o atual e verdadeiro sentido da palavra cidadão que uma sociedade democrática deseja. No entanto, percebe-se que a escola B tem uma visão parcial do sentido pleno do termo cidadão, vendo-o, apenas, como um crítico, um questionador.

Com base na pergunta anterior, especulou-se que situações ou atividades desenvolvidas pela escola evidenciam a sua filosofia norteadora.

A escola A respondeu que o professor permite que o aluno escreva seus próprios textos, fale, participe dos assuntos comen-

tados na sala de aula. A criação ou estímulo a decisões tomadas pelo aluno estão presentes neste trabalho.

Já na escola B, alguns professores abrem oportunidade para o questionamento. Percebe-se que tais procedimentos, coerentes com a prática da crítica e do questionamento (que compõem uma visão parcial da escola B), estão presentes, apenas, no trabalho de alguns docentes.

Entende-se que, para que a criança se transforme, mais tarde, no cidadão que a SME/RJ destaca dentro da filosofia expressa, é necessário que seja feito um trabalho onde os alunos possam expor suas idéias, criando e transformando situações do dia-a-dia, como faz a escola A. Já na escola B não se percebe uma prática dentro de tal sentido.

Indagou-se aos profissionais das duas UEs que filosofia direciona o trabalho com as turmas de alfabetização da escola. Ambas citaram a filosofia construtivista. É esta filosofia que a SME/RJ propõe para fundamentar o documento Bloco Único, quando entende a alfabetização como um processo de construção.

A partir da pergunta anterior, questionou-se que tipos de atividades evidencia a filosofia de alfabetização adotada. A escola A revelou que trabalha com jogos, com músicas e diferentes tipos de texto. A escola B citou, apenas, o trabalho com músicas.

Autores construtivistas e a SME/RJ dizem que os jogos e as músicas, muitas vezes, ajudam o aluno a rever suas hipóteses e reformulá-las.

Perguntou-se o que as escolas utilizam para considerar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, isto é, aqueles conhecimentos que os alunos já trazem ao ingressar na escola.

A escola A revelou que respeita o que a criança já aprendeu e o aproveita, na sala de aula, a partir da troca de conhecimentos. Os alunos sentem que o conhecimento que já possuem é valorizado pela escola. A escola B não considera os conhecimentos já construídos pelos alunos, pois, na opinião de muitos professores, eles só levavam experiências negativas para a escola.

A filosofia construtivista revela que se deve respeitar as experiências já consolidadas e aquelas que ainda estão em vias de se consolidar.

Quando a escola B revela que não considera os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e nem sua realidade, percebe-se que a filosofia construtivista, nesta unidade escolar, fica sem sentido e irreal. Não há como trabalhar a construção do conhecimento se o aluno não tem condições de expor o que já aprendeu para dar continuidade ao processo de construção.

Outros aspectos investigados disseram respeito à avaliação escolar.

Os profissionais entrevistados das escolas A e B foram questionados quanto às maneiras utilizadas pela escola para efetivação da recuperação paralela e da recuperação final.

A escola A respondeu com uma postura coerente com a filosofia construtivista: não há recuperação se houver um trabalho contínuo.

Já a escola B revela que existe uma terceira série que foi toda aprovada, mas que estão tendo um atendimento de alfabetização. Esta escola informou, com este depoimento, que esta turma foi planejada pela escola para que fosse homogênea, isto é, no entender da escola B, se todos passaram, todos deveriam preci-

sar do mesmo atendimento.

Interrogou-se aos profissionais entrevistados quais os mecanismos e instrumentos que a UEs utilizam para avaliar o aluno.

A escola A indicou que faz uso dos instrumentos oficiais da SME/RJ, observando, constantemente, o trabalho do aluno, em sala de aula, para elaboração de relatório. Na escola B, os professores consideram como importante a realização de provas a fim de que possam "preparar os alunos para o concurso". A escola A considera as provas importantes e com tal fim, apenas, para a 4.^a série.

Autores construtivistas indicam que a avaliação do aluno é feita diariamente e a ficha de observação serve para facilitar o registro. A SME/RJ ressalta que a avaliação deve ser vista como um diagnóstico contínuo, princípio que fica claro não estar presente na prática de uma escola que se preocupa com provas e concursos.

Interrogou-se aos profissionais entrevistados que sujeitos participaram da construção dos instrumentos de registro utilizados.

A escola A respondeu que os professores constroem os instrumentos sempre baseados no livro Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico.

Já na escola B, a ficha de observação foi construída pela P.O.

Os responsáveis pela área de avaliação revelam a importância da participação de todos (profissionais da escola e comunidade), na definição do caminho a tomar no processo de avaliação. A escola A é a que mais se aproxima deste propósito, pois é o

professor quem elabora tais instrumentos.

Perguntou-se aos profissionais entrevistados, das escolas, que sujeitos participam da avaliação.

A escola A indicou que todos os profissionais da escola, pais e alunos participam.

Já a escola B indicou que somente os professores, direção e alunos, participam da avaliação. Não é prevista a participação dos responsáveis e dos elementos da comunidade.

Como se inferiu na Revisão de Literatura, a postura avaliativa coerente com a proposta da SME/RJ é aquela que aponta para uma avaliação coletiva.

A escola A está de acordo com esta forma de entender a avaliação.

Indagou-se, aos profissionais entrevistados, que aspectos são considerados como aqueles que mais caracterizam a forma como a escola entende o processo de avaliação.

A escola A respondeu que o professor avalia o aluno em todas as atividades, não só o que ele apresenta, mas o que está em vias de alcançar. O aluno se auto avalia e é avaliado pelos funcionários da UE que também se avaliam.

Percebe-se características que indicam que a escola A parece possuir uma postura progressista de avaliação.

A escola B respondeu que o principal aspecto considerado é o cognitivo; postura que parece coerente com uma tendência liberal tradicional de educação.

Interrogou-se, aos profissionais, quais os aspectos considerados pelos professores para conceituarem os alunos dentro da escala adotada pela escola e que dinâmica foi utilizada pela UE

para definição de tais aspectos.

A escola A informou que, no ano de 1992, a escala adotada era aquela presente no Bloco Único (1, 2 e 3) e os aspectos eram aqueles que estavam discriminados no próprio documento, mas a UE também os modificava quando os professores achavam necessário.

A escola B revelou que seguiam também a escala do documento Bloco Único (1, 2 e 3) e que os aspectos considerados também eram aqueles que estavam presentes em tal documento.

Percebe-se que, na escola A, existe uma preocupação e consequentemente uma discussão dos aspectos presentes no documento Bloco Único e uma construção de critérios, a partir de tal documento.

Na escola B, não está evidente que os aspectos existentes no documento Bloco Único são discutidos pelos profissionais, alunos e comunidade. Eles são aceitos e aplicados sem maior discussão.

Tanto os Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico, quanto o documento Bloco Único pedem para que as propostas apresentadas sejam discutidas por todos que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Inquiriu-se aos entrevistados que mecanismos a SME/RJ utilizou para introduzir na escola o sistema Bloco Único.

A escola A voltou a declarar que o construtivismo já era uma filosofia presente no trabalho da escola e o Bloco Único foi uma consequência do trabalho já desenvolvido. A SME/RJ apenas foi observar se a escola estava apta para utilizar tal documento.

Já a escola B foi convocada para uma reunião, onde ficou

sabendo que teria que trabalhar baseando-se no documento Bloco Único. Tal escola não desenvolvia um trabalho dentro da linha proposta e nem havia previsto estudos com tal sentido, com os profissionais da escola. Essa situação provocou desconfiança e descrédito em relação à filosofia e ao trabalho, que foi considerado como imposto pela SME/RJ.

O cidadão que a SME/RJ tanto deseja será quase impossível formar nessa escola, pois parece ser difícil a execução de um trabalho cuja filosofia não está clara e evidente para quem está atuando com a proposta do Bloco Único.

Tendo perguntado aos profissionais das duas escolas que mecanismos a SME/RJ adotava para, ao longo do trabalho, analisar o processo por elas desenvolvido, a escola A informou que ocorreram reuniões com o Grupo de Acompanhamento e Pesquisa-GAP, apenas, três vezes no ano, o que considerou insuficiente. O grupo também não compareceu à escola para observar o trabalho desenvolvido.

A escola B revelou que apenas ocorreram reuniões para a P. O. A partir daí, este profissional reproduzia as reuniões para os demais.

Interrogou-se aos entrevistados os mecanismos utilizados pela própria escola para introduzir o sistema e para, ao longo do trabalho, analisar o processo desenvolvido.

A escola A indicou que os professores e a direção fizeram cursos. Houve a presença na escola de uma professora experiente no assunto, que foi convidada para relatar o seu trabalho. Foram feitos também grupos de estudos na escola.

Os profissionais da escola B reforçaram que somente ocorria

a transmissão, pela P.O., daquilo que havia presenciado nas reuniões promovidas pela SME/RJ.

Tendo questionado aos profissionais entrevistados a maneira como a escola vê o rendimento obtido pelos alunos, após a adoção do sistema de Bloco Único, a escola A revelou que as crianças que ingressaram na escola dentro de um trabalho construtivista, hoje, estão muito bem. Os casos mais preocupantes são daquelas crianças que têm problemas fora da área pedagógica.

Já a escola B revelou um rendimento razoável dos alunos, usando como justificativa a falta de tempo para já se colher bons frutos, já que tal filosofia aumenta a responsabilidade do professor.

A filosofia construtivista revela que para as crianças de classe popular, principalmente, tal filosofia prossegue mais lentamente pois, primeiro, é preciso que sintam auto-confiança e que afastem de si o sentimento de derrota e de negação que é muito comum nestas crianças. Então, para a escola B, que antes não trabalhava com a filosofia construtivista como o fazia a escola A, o trabalho se iniciou com muitas dúvidas e sem preparo dos professores, o que talvez tenha gerado um baixo rendimento dos alunos.

Perguntou-se aos profissionais entrevistados que formas foram sugeridas pela SME/RJ, para a escola adotar no seu trabalho, no caso dos alunos que não atingem o rendimento definido como adequado, ao final de um ano letivo.

Os entrevistados da escola A informaram que a SME/RJ sugeriu que o professor fizesse curso de férias e grupos de apoio com os alunos. Este último procedimento foi utilizado na escola,

mas sem a orientação da SME/RJ. Além dessas formas sugeridas, a SME/RJ informou que haveria, também, apoio aos alunos que apresentavam problemas não pedagógicos, o que não aconteceu.

Na escola B, o entrevistado revelou que, nas reuniões, quando este assunto era questionado, as palestrantes diziam que com o trabalho construtivista o aluno não apresenta dificuldades e assim atinge o rendimento definido mais cedo ou mais tarde.

Para autores construtivistas não existe tempo certo para que o aluno atinja tal rendimento. Cada um apresenta seu ritmo. Por isso a seriação não combina com a filosofia construtivista.

A SME/RJ não segue tal princípio, pois continua indicando a seriação e orientando que o aluno, que não apresenta o rendimento esperado, segue para outra série, com uma recuperação paralela, um apoio.

Parece que o trabalho dentro da filosofia construtivista, num regime seriado, sem a visão de recuperação paralela, fica comprometido. Para a escola B, não existia a recuperação paralela, como indica a filosofia construtivista, mas como a UE não dominava tal filosofia, os alunos passavam de série para série, sem construir seu conhecimento.

A escola A também parece ficar numa situação difícil, tendo que conciliar a filosofia que já seguia anteriormente com o documento Bloco Único, que revela a importância da recuperação paralela, procedimento que a SME/RJ não orienta em termos de formas de realização.

Indagou-se aos profissionais entrevistados que avaliação faziam da adequação do sistema do Bloco Único à realidade prática de sua escola. A escola A revelou que o documento é o que chega mais próximo do ideal da escola. Já a escola B respondeu que o sistema do Bloco Único seria adequado à escola, se, realmente,

todos os professores estivessem comprometidos em "resgatar o aluno".

Na escola A, que já trabalhava com a filosofia construtivista, percebe-se que a proposta foi bem mais fácil de ser aceita por todo o grupo envolvido no processo ensino-aprendizagem, o que não aconteceu com a escola B pois, além de tal documento ter sido imposto pela SME/RJ, o processo de auxiliar o aluno a construir seu conhecimento não era reconhecido e não estava claro para os profissionais da UE.

2.2.2 - Os Documentos e Instrumentos que Auxiliam no Trabalho das Escolas

A presente subseção analisa documentos das duas escolas selecionadas, fundamentando-se na Revisão de Literatura apresentada anteriormente neste estudo.

É necessário lembrar aqui que a escola A (localizada no bairro do Andaraí) revelou, durante a entrevista, que não possuía um plano determinado, pois baseavam-se em estudo feito pelos profissionais da escola, dos Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico.

Já a escola B (localizada no bairro Barra da Tijuca) apresentou seu planejamento, que foi elaborado pela P.O., baseando-se também nos Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico. Cada professora recebeu em sua pasta um plano relativo à sua série, elaborado pela P.O., portanto algo que pretende constituir-se em plano de curso.

Foram observados, nos planos das séries da escola B, aspectos que evidenciam uma preocupação com o trabalho desenvolvido a partir da realidade social dos alunos.

Alguns objetivos evidenciam esta preocupação:

- . Relatar/ouvir relatos de fatos e experiências;
- . Criar/dramatizar diálogos, reproduzindo experiências vividas, partindo de textos ou situações sugeridas pelo professor e/ou grupo caracterizando personagens através do uso de variantes regionais;
- . Entrevistar pessoas da família/escola/comunidade;
- . Levantar, elaborar, criticar as diferentes regras de convivência social nos diferentes grupos em que vive;
- . Caracterizar as relações sociais que se estabelecem entre os membros dos grupos a que o aluno pertence e em grupos de culturas diferentes.

Notou-se que tanto os especialistas que estudam a filosofia construtivista quanto a SME/RJ defendem que o plano curricular deve-se reportar às experiências que o aluno adquiriu com seu grupo, suas idéias, seus conhecimentos prévios, porque, dando importância a este fato, o processo ensino-aprendizagem obterá maior rendimento.

Verificou-se que não existem conceitos-chave nos planos da escola B, como é recomendado como forma de gerar conteúdos integrados verticalmente.

Tanto especialistas em currículo quanto a SME/RJ abordam a importância de objetivos integradores. São eles que também proporcionam a integração vertical do currículo.

Examinou-se a forma que foi utilizada para a garantia de continuidade e sequência dos conteúdos programáticos. Observou-se que o plano da escola B revela a presença de alguns conteúdos em todas as séries (ou seja, da classe de alfabetização - CA à 4.^a série).

Na maioria dos conteúdos apresentados no plano, percebe-se uma continuidade nos mesmos, com diferentes graus de dificuldade. Um exemplo a destacar está relacionado ao conteúdo "adição" ligado aos objetivos: "construir os fatos fundamentais da adição" para as de CA e 1.^a série; "conceituar a adição como ação de juntar e acrescentar" para as de 2.^a e 3.^a séries; utilizar os algoritmos da adição como facilitadores do cálculo" para 4.^a série.

Como já se destacou, tanto os especialistas em currículo quanto a SME/RJ afirmam que os objetivos também têm um grande poder de dar continuidade ao trabalho desenvolvido, ou seja, de oportunizar a integração vertical.

Analisou-se que aspectos dos planos da escola B evidenciam a preocupação e o confronto entre a realidade da criança e o saber científico.

A escola apresenta, em seu plano, apenas um objetivo que talvez revele a preocupação com o confronto entre a realidade da criança e saber científico. "Criar/dramatizar diálogos, reproduzindo experiências vividas; partindo de textos ou situações sugeridas pelo professor e/ou grupo caracterizando personagens através do uso de variantes regionais, sociais e de registro (formal e informal)".

Na Revisão de Literatura deste estudo, enfatizou-se que é de grande importância a valorização do conhecimento que o aluno leva para a escola e de suas experiências para que com maior facilidade e sentido seja construído um novo conhecimento. Parece que os planos da escola B não guardam grande preocupação nesse sentido.

Examinou-se, no plano da escola B, quais aspectos evidenciam a preocupação em levar os alunos à análise crítica da realidade social em que vivem.

O plano apresenta objetivos que deixam clara esta preocupação: "Levantar, elaborar, criticar, as diferentes regras de convivência social nos diferentes grupos a que o aluno pertence e em grupos de culturas diferentes".

Inferiu-se, na Revisão de Literatura, que profissionais ligados à área social e à SME/RJ anunciam a importância do aluno conhecer o meio em que vive, com uma visão diferente, tentando, sempre, modificá-la, transformá-la quando necessário.

Tal tipo de objetivo proporciona ao aluno meios de se transformar num cidadão.

Estudou-se o plano da escola B para verificar a existência de aspectos que deixam clara a preocupação com a construção do conhecimento pela criança.

Foram relacionados, no plano, objetivos e estratégias relativas a esta preocupação.

Objetivo: "Reconhecer a adequação ou a inadequação de palavras a frase/frase/texto/contexto".

Estratégia: "Estica palavras (jogo)"

Série: "CA e 1.ª série"

Objetivo: "Planejar/avaliar atividades do dia, da semana..."

Estratégia: "Exercícios orais e mimeografados."

Série: "CA e 1.^a série"

Objetivo: "Reconhecer conceitos relativos a inteiro e metade."

Estratégia: "salada de fruta"

Série: "2.^a e 3.^a série"

Objetivo: "Reconhecer o ar como força da natureza"

Estratégia: "Experiências"

Série: "4.^a série"

O plano apresenta objetivos que demonstram a preocupação com a construção do conhecimento do aluno, porém as estratégias nem sempre revelam o mesmo.

Investigou-se no plano da escola B, que aspectos deixam claro o tipo de homem e de sociedade que a escola pretende desenvolver.

Verificou-se que os objetivos relacionados às Ciências preocupam-se mais com a conscientização: "Conscientização sobre a importância do lixo."

É necessário que o aluno analise, se preocupe e se conscientize de tudo que está ao seu redor. Não é só a disciplina Ciências que pode proporcionar este trabalho, mas todo o processo ensino-aprendizagem, como se analisou na Revisão de Literatura.

Investigou-se, no plano da escola B, se havia coerência entre filosofia expressa e atividades previstas. Não existe uma filosofia expressa, em se tratando de planos de curso e não plano curricular.

Examinou-se a existência de objetivos que procuram: oferecer ao aluno possibilidades para construir e ampliar seu conhecimento social; proporcionar ao aluno postura crítica e criatividade; proporcionar ao aluno oportunidade de relacionar fatos, conceitos de diversas ciências com os conhecimentos adquiridos da realidade.

Destacam-se, no plano da escola B, formas de desenvolver os dois primeiros objetivos indicados: "elaborar, levantar, criticar as diferentes regras de convivência social nos diferentes grupos em que vivem"; "expressar-se através da modelagem, pintura, desenho, recorte, colagem."

Tais objetivos preocupam-se com a formação do cidadão com consciência crítica, capaz de se expressar, revelar o que quiser, capaz de analisar tudo e todos, como recomendam os estudos da área social e a SME/RJ.

Observou-se que o plano da escola B não apresenta o terceiro tipo de objetivo, justamente por não haver integração com a realidade do aluno. No entanto, um cidadão precisa fazer relações da sua realidade com os conhecimentos adquiridos das diversas ciências.

Em seguida, apresenta-se análise sobre as fichas de observação das escolas A e B, já que não se teve acesso a planos ou a sistemas de avaliação, mas apenas a instrumentos.

Investigou-se nas fichas, de ambas as escolas, se existia a preocupação com as três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa).

Avaliação diagnóstica não foi percebida nas fichas das duas escolas.

Na escola A percebe-se preocupação com a avaliação formativa e somativa, pois os aspectos cognitivos pessoais e sociais, que ali estão, serão analisados ao longo do processo. Somente no final do ano letivo, será aplicado um conceito final.

Na escola B só se percebe a preocupação com a avaliação somativa. Os conteúdos não estão bem definidos na ficha. Na área cognitiva apresenta-se apenas os termos: matemática, comunicação e expressão, ciências e integração social, demonstrando uma não preocupação com o processo e sim com a classificação.

Especialistas em avaliação comprovam que, ao se avaliar, deve-se pensar nas três modalidades.

A escola A é a que mais se aproxima deste pensamento em relação à avaliação, apesar de não apresentar claramente nas fichas de observação uma preocupação com a avaliação diagnóstica. No entanto, entende-se que tal aspecto ficaria evidente em um plano de avaliação e não em um instrumento.

Pretendia-se verificar a previsão de mecanismos na recuperação paralela e recuperação final. Já que só se teve acesso a instrumentos não se pode analisar tal aspecto.

Como se pretendia investigar, que mecanismos e/ou instrumentos de medida e avaliação do rendimento são utilizados, teve-se oportunidade de constatar que a escola A utiliza, além da ficha de observação, um relatório que descreve o desempenho do aluno perante as atividades que desenvolve na sala de aula.

Já a escola B utiliza somente uma ficha de observação, além de enfatizar o uso de provas.

Para a SME/RJ e especialistas em avaliação, deve ser feita uma avaliação constante.

A escola A é a que mais se aproxima deste pensamento, pois avaliar o aluno continuamente durante atividades executadas na sala de aula. O que não nos parece preocupação da escola B. No entanto, pela análise dos instrumentos, percebe-se que ambas não revelam a preocupação com o depoimento da comunidade, de outros profissionais, além do professor.

Pela análise das fichas de observação das duas escolas, tentou-se concluir sobre que segmentos da comunidade escolar participam da avaliação e que focos e/ou sujeitos são avaliados.

Na escola A, percebe-se que o aluno e o professor participaram da avaliação, mas apenas o aluno é avaliado.

Na escola B percebe-se que somente o professor é quem avalia e somente o aluno é avaliado.

A SME/RJ anuncia que não só o aluno deve ser avaliado, mas toda a UE e não só o professor deve avaliar, mas também a comunidade, o aluno e a própria UE como um todo.

Especialistas ainda acrescentam que a avaliação seria mais proveitosa no COC, onde deverá haver a presença de todos os elementos citados anteriormente.

Em seguida, analisou-se as fichas de observação para verificar que aspectos evidenciam a postura avaliativa adotada pelas UEs.

Na escola A, percebeu-se um trabalho contínuo, principalmente quando é discriminado, na área cognitiva apresentada na ficha de observação de CA e 1.^a série, o seguinte aspecto a ser observado: "Produz texto de acordo com seu estágio de aquisição da escrita".

Este aspecto demonstra que o professor terá sempre que observar o aluno para reparar seu crescimento. Percebe-se também que os aspectos da ficha de observação de CA até a 4.^a série se relacionam, têm continuidade.

Matemática

"Adiciona concretamente" (CA e 1.^a série)

"Adiciona e adiciona com reserva" (2.^a série)

"Adiciona com reserva" (4.^a série)

Ciências

"Possui capacidade para tirar conclusões (CA e 1.^a série)

"Consegue registrar o que aprendeu, tirando conclusões referentes ao conteúdo do bem" (2.^a série)

"Pesquisa, interpreta, observa, critica, conclui e registra as atividades desenvolvidas" (3.^a e 4.^a séries)

Na escola B, ao se analisar a ficha de observação com a mesma finalidade verificou-se que não estão detalhados os conteúdos a serem observados. A ficha apresenta uma ênfase maior nos aspectos sociais e pessoais. A ficha apresenta os aspectos cognitivos apenas especificando áreas: "matemática; comunicação e expressão; ciências; integração social."

Ao lado, o professor precisa colocar, apenas, um conceito, de acordo com o instrumento de medida que ele aplicou. Sendo assim, não se pode garantir que os conteúdos estudados e cobrados no 1.^o bimestre serão estudados e cobrados no 2.^o bimestre, com um sentido de maior profundidade.

Como foi citado anteriormente nesta mesma seção, a SME/RJ e especialistas em avaliação, que recomendam uma postura progressista, defendem a avaliação formativa, que revela uma avaliação contínua e que pode gerar um novo diagnóstico para uma nova a-

ção. A escola A é a que mais parece se aproximar deste tipo de avaliação, enquanto que na escola B não se pode ter esta mesma percepção.

Pretendia-se verificar a existência de critérios de avaliação pré-definidos, em relação à escala de conceitos empregada. Não nos foi possível tal verificação já que só se teve acesso a ficha e relatórios e não a planos e sistemas de avaliação.

3 - CONCLUSÕES

Percebeu-se, como principal fator que favoreceu o trabalho de promoção automática, já existir, na Escola, uma mobilização para um trabalho dentro de uma linha construtivista.

Também contribuiu a realização de reuniões, pela SME/RJ, para acompanhamento do trabalho, embora em número insuficiente.

Favoreceu a ação desenvolvida: a realização de cursos, a programação de estudos dentro da própria escola e o contato que a escola buscou com profissionais, que relataram suas experiências dentro da linha adotada.

Destaca-se, entre os fatores que dificultaram o trabalho, o não atendimento específico a crianças com dificuldades não pedagógicas, que interferiam no rendimento escolar.

Também pareceu dificultar o trabalho o fato da SME/RJ propor a adoção do Bloco Único e, ao mesmo tempo, manter uma serialização. Talvez a adoção de um processo de avanços progressivos, como se viu na Revisão de Literatura deste estudo indicada por Parecer do CEE/RJ, seja a forma mais coerente de trabalho.

Um aspecto que parece não facilitar a ação é a inadequação existente, nos planos de curso, das estratégias definidas, em relação aos objetivos propostos.

Parece existir uma incoerência entre teoria (o que se pretende) e prática (o que se faz).

A inexistência de um plano curricular, que expresse claramente uma filosofia de ação, também parece dificultar o trabalho. No mesmo sentido, a inexistência de um plano de avaliação,

que dêixe claros os procedimentos adotados em relação às três modalidades de avaliação, impede o melhor desenvolvimento da ação.

Conclui-se que uma unidade escolar, para desenvolver um trabalho de promoção automática, deve percorrer um caminho que apresente as seguintes características:

- . desenvolvimento de planejamento participativo;
- . busca da integração horizontal do currículo, a partir de um trabalho com a realidade do aluno;
- . busca da integração vertical do currículo, a partir de um mapeamento de conteúdos;
- . existência de uma filosofia de ação preocupada com a formação do cidadão crítico, criativo e transformador;
- . consideração do erro e da dúvida do aluno como um estágio do seu desenvolvimento;
- . desenvolvimento de trabalho que leve o aluno a revêr suas hipóteses e reformulá-las;
- . realização de observação constante das atividades dos alunos e do seu rendimento;
- . construção, de maneira participativa, dos instrumentos de observação;
- . prática de avaliação coletiva;
- . desenvolvimento de auto-avaliação do aluno e de todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem;
- . discussão dos critérios de avaliação a adotar, a partir da escala de conceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. (org). O Educador: Vida e Morte. Ed. Graal, 1982.

BARSA. Dicionário Barsa da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, Indústria de Papel, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. (org). O Educador: Vida e Morte. Ed. Graal, 1982.

BRANDÃO, Zaia et alli. Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão. Dois Pontos, 1986.

CAVALCANTI, Rosa M. N. Tavares. Conceito de Cidadania: Sua Evolução na Educação Brasileira a partir da República. Rio de Janeiro: Senai, 1989.

GARCIA, Walter E. (org). Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. Ed. Mc. Graw:Hill do Brasil, 1978.

GROSSI, Esther Pillar. Didática do Nível Pré-Silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

_____. Didática do Nível Silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

- _____. Didática do Nível Alfabético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.
- GUIMARÃES, Nilci da Silva e GUIMARÃES, Narli da Silva. O Processo de Alfabetização: das Questões Técnicas sobre a Construção da Escrita à Prática Pedagógica. 1991, mimeo.
- GUIMARÃES, Nilci da Silva. Relação entre Tendências/Posturas Pedagógicas e Procedimentos de Avaliação. Rio de Janeiro: ABT, nº 78/79, set./dez. 1987.
- _____. Jornal Avaliação. Rio de Janeiro: SME/RJ, 1985.
- KELLY, Albert Victor. O Currículo - Teoria e Prática. Ed. Idarbra, 1981.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. Loyola, 1986.
- LÜDKE, Menga e MEDIANO, Zelia (organizadores). Avaliação na Escola de 1º Grau: Uma Análise Sociológica. Papirus, 1992.
- MARTINS, Joel. (org). Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. Ed. Mc. Graw:Hill do Brasil, 1978.
- MELLO, Guiomar N. et. alli. Educação e Transição Democrática. 5ª ed., Cortez, 1987.

PILLET, Nelson. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Elaboração de Currículo para a Escola de 1º Grau: Currículo por Atividades. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1971.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Elaboração de Currículo para a Escola de 1º Grau: Fundamentos Gerais para Elaboração do Currículo. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1971.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Elaboração de Currículo para a Escola de 1º Grau: Linhas Gerais do Planejamento, Elaboração e Avaliação do Currículo. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1971.

RIBEIRO, Sergio Costa. Proibir Repetência é Demagogia. O Globo, Rio de Janeiro, dezembro/1991.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 21ª ed., São Paulo: Cortez, 1989.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Bloco Único, jul/1992, mimeo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Funda-
mentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas
Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro:
York Indústrias Gráficas, 1990.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Normas
para Avaliação do Rendimento Escolar. Niterói: Imprensa O
ficial do Estado do Rio de Janeiro, 1975.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

RESPONDENTES: Direção e Equipe Técnico Pedagógica

- 1 - Sujeitos que participam da organização do planejamento curricular.
- 2 - Dinâmica utilizada pela escola para elaboração do plano curricular.
- 3 - Formas utilizadas para obter a integração vertical e horizontal do currículo.
- 4 - Existência de metodologia de ensino definida pela escola (aspectos que caracterizam a metodologia).
- 5 - Forma pela qual é encarada a dúvida e o erro do aluno no trabalho desenvolvido (maneira como deve agir o professor nesses casos).
- 6 - Pretensões da U.E. em termos do tipo de formação que pretende dar aos seus alunos, com o trabalho de currículo.
- 7 - Situações ou atividades desenvolvidas pela escola que evidenciam esta filosofia norteadora.
- 8 - Filosofia que direciona o trabalho desenvolvido com as turmas de alfabetização da escola.
- 9 - Situações ou atividades desenvolvidas pela escola que evidenciam a filosofia de alfabetização adotada.
- 10 - Formas que a escola utiliza para considerar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos.
- 11 - Maneiras utilizadas pela escola para a efetivação da Recuperação paralela e da Recuperação final.

- 12 - Mecanismos e instrumentos que a U.E. utiliza para avaliar o aluno.
- 13 - Motivos que levaram a escola a optar por tais mecanismos e instrumentos.
- 14 - Sujeitos que participaram da construção dos instrumentos de registro.
- 15 - Sujeitos que participam da avaliação.
- 16 - Sujeitos e aspectos que são avaliados.
- 17 - Aspectos considerados como aqueles que mais caracterizam a forma como a escola entende o processo de alfabetização.
- 18 - Aspectos que são considerados pelos professores para conceituarem os alunos dentro da escala adotada pela escola.
- 19 - Dinâmica utilizada pela escola para definição de tais aspectos.
- 20 - Mecanismos que a SME/RJ utilizou para introduzir, na escola o sistema do Bloco Único.
- 21 - Mecanismos que a SME/RJ adota para, ao longo do trabalho, analisar com a escola o processo desenvolvido.
- 22 - Mecanismos utilizados pela própria escola para introduzir o sistema e para, ao longo do trabalho, analisar o processo desenvolvido.
- 23 - Maneira como a escola vê o rendimento obtido pelos alunos, após a adoção do Sistema do Bloco Único.
- 24 - Formas sugeridas pela SME/RJ, para a escola adotar no seu trabalho, no caso dos alunos que não atingem o rendimento definido como adequado, ao final de um ano letivo.

25 - Avaliação que a escola faz da adequação do sistema do Bloco Único à sua realidade prática.

ROTEIRO DE ANÁLISE DO PLANO CURRICULAR E DO PLANO DE AVALIAÇÃO.

- 1 - Aspectos do plano que evidenciam o trabalho a partir da realidade social dos alunos.
- 2 - Existência de conceitos-chave ou de objetivos integradores.
- 3 - Forma utilizada para a garantia da continuidade e seqüência dos conteúdos programáticos.
- 4 - Aspectos que evidenciam a preocupação com o confronto entre realidade da criança e saber científico.
- 5 - Aspectos que evidenciam a preocupação em levar os alunos à análise crítica da realidade social em que vivem.
- 6 - Aspectos que deixam clara a preocupação com a construção do conhecimento pela criança.
- 7 - Aspectos do plano que deixam claro o tipo de homem e de sociedade que a escola pretende desenvolver.
- 8 - Coerência entre filosofia expressa e atividades previstas.
- 9 - Aspectos que evidenciam a filosofia adotada pela escola em relação ao processo da leitura e da escrita nas classes de alfabetização.
- 10 - Existência de objetivos que:
 - . procuram oferecer ao aluno possibilidades para construir e ampliar seu conhecimento social;
 - . procuram proporcionar ao aluno postura crítica e criatividade;

proporcionam ao aluno oportunidades de relacionar fatos, conceitos de diversas ciências com os conhecimentos adquiridos da realidade.

- 11 - Coerência entre objetivos e demais elementos do plano curricular (atividades, conteúdos ...).
- 12 - Existência de preocupação com as três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa).
- 13 - Previsão de mecanismos de recuperação paralela e recuperação final.
- 14 - Definição de mecanismos e/ou de instrumentos de medida e avaliação do rendimento.
- 15 - Segmentos da comunidade escolar que participam da avaliação.
- 16 - Focos e/ou sujeitos que são avaliados.
- 17 - Aspectos que evidenciam a postura avaliativa adotada.
- 18 - Existência de critérios de avaliação pré-definidos, em relação à escala de conceitos empregada.