

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

RESISTÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERESA DO CARMO FERRARI BEDENDI

ORIENTADORA:

PROF<sup>ª</sup> DR<sup>ª</sup> CLARA GERMANA DE SÁ GONÇALVES NASCIMENTO

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação final defendida por Teresa do Carmo Ferrari Bedendi e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 29 de Agosto de 2003.

Comissão Julgadora:

Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento  
Imil Amorim  
José D.  
M. A. Pimentel

2003

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

200405040



© by Teresa do Carmo Ferrari Bedendi, 2003.

DADE At  
CHAMADA UNICAMP  
B39r  
EX  
MBO BCI 57469  
OC 16.119-04  
D x  
EÇO 11,00  
ATA 14/04/2004  
: CPD \_\_\_\_\_

CM00196210-6

IB ID 313644

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

B39r

Bedendi, Teresa do Carmo Ferrari.

*Resistência e práticas pedagógicas / Teresa do Carmo Ferrari Bedendi. –*  
Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Clara Germana de Sá Gonçalves do Nascimento.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Escolas. 2. Cultura. 3. Prática de Ensino. 4. Currículos - Mudança. I.  
Nascimento, Clara Germana de Sá Gonçalves do. II. Universidade Estadual  
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-142-BFE

## RESUMO

Nosso trabalho analisa como as reformas educacionais, em especial as curriculares, são recebidas e interpretadas no cotidiano escolar, pela forma como são elaboradas, divulgadas e implementadas pelos órgãos públicos dirigentes, ao considerarem os profissionais da educação como recursos e não como agentes nesse processo. Dessa forma, enfocamos o universo escolar e docente de uma Escola de Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries) do interior do estado de São Paulo, dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, envolvendo 13 professores e 03 diretores de escola que ali atuam ou atuaram no espaço de tempo entre a promulgação da nossa primeira (1961) e da atual (1996) LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tivemos a oportunidade de analisar como esses profissionais, inseridos na cultura da escola produzida por uma complexa trama de relações sociais e tradições docentes, que a tornam singular e original, interpretam e reinterpretem os documentos curriculares oficiais, nas condições concretas na qual a prática pedagógica vai sendo construída. Adotamos um estudo histórico da constituição do sistema escolar brasileiro para chegar à escola que hoje temos, cujo cenário traz à tona aspectos ideológicos do processo político-econômico-cultural das reformas educacionais e das culturas escolares, com suas tensões e relações dialéticas. Evidencia-se também, nesse estudo, o papel do currículo oficial como um instrumento de controle ideológico o que torna as práticas pedagógicas um espaço de conflitos, marcado pela acomodação, reprodução e resistência, frente às mudanças propostas por determinações legais.

## ABSTRACT

The purpose of this work is to analyse how educational reforms, mainly those related to the curriculum, are received and interpreted in educational routine, and how they are created, disclosed and implemented by the director public entities, which consider educational workers as resources and not as agents in that process. Thus, we focus the educational ambient of a Primary School, which is located in São Paulo state, and we involve 14 teachers and 03 school directors, who worked or still work there, in the period between promulgation of our first (1961) and last (1996) LDB – Bases and Directions Law of National Education. We had the opportunity to analyse how those professionals, who act in a school culture produced by a complex web of social relations and teaching traditions, interpret the official documents which base the school curriculum. Besides that, we did a historical perform related to the Brazilian educational system constitution, to arrive in the present school. This work permitted us to comprehend the historical phenomenon of politics-economics-cultural changes of school and teaching, which is essential to perceive the tensions and dialectic ideologies, that are originated by the hegemonic ideology. This struggled situation makes the official curriculum a control instrument and transforms teaching practices in a conflict space, characterized by accommodation, reproduction and resistance, in opposite of reforms determined by law.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clara Germana, pelo acompanhamento sereno, incentivo constante e confiança no desenvolvimento do trabalho;

À Prof<sup>a</sup> Zilma Moraes Ramos de Oliveira, membro da Comissão Julgadora, pelo seu espírito crítico-analítico provocador de outros olhares e pela sugestão do título que veio definir uma busca até então insatisfeita;

Ao Prof. Luis Aguilar, também membro da Comissão Julgadora com contribuições pertinentes, ponderadas e enriquecedoras do trabalho;

Ao Prof. Carlos de Moraes, amigo, mestre e colaborador, cuja paixão pela educação, profissionalismo e dignidade docente, tornaram-no um referencial como professor-educador;

Aos companheiros do GEPTCO pelo estímulo e contribuições;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Giubilei, pelo apoio;

Ao amigo Nivaldo, aluno e professor, mão amiga primeira nessa caminhada;

À Ivanete, pela sugestiva leitura ;

A todos os profissionais participantes da pesquisa, pela sua atenção, respeito e compreensão e, em especial, Adriana, Ana Maria, Ana Luiza, Carlos, Cássia, Delçon, Dorotéa, Édina, Elizabete, Ivone, Leonice, Leonildes, Maria Ângela, Maria Helena, Neide, Perpedina, Ruth, Sara, Sílvia, Sônia, Tércia, Therezinha, Zenaide.

Aos meus familiares, pelo afeto e incentivo constante transbordando nos gestos e olhares.

Meu doce e amoroso pai, que nunca se atemorizou frente ao trabalho árduo, movido por uma confiança irrestrita nas possibilidades das filhas,

Minha mãe (*in memoriam*), com sua paixão pela leitura e pelo saber, transmitindo às filhas a força do possível para se alcançar o impossível desejável,

Meus filhos Rafaela e Luís Felipe, razão maior; impulso vital para fazer da caminhada uma experiência ímpar guiada pelo amor e alegria,

Meu esposo Mário, paixão, plenitude, companheirismo, ponto de equilíbrio no meu viver cotidiano.

A vocês eu dedico.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
Capítulo I – A PESQUISA .....	07
1.1 – Um preâmbulo esclarecedor .....	07
1.2 – A metodologia .....	08
1.3 – Contexto histórico .....	10
1.3.1 – Tradição e a realidade atual .....	13
1.4 – Os sujeitos da pesquisa .....	16
Capítulo II – EDUCAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO .....	19
2.1 – Um olhar sobre as origens mais remotas .....	19
2.1.2 – A educação na sociedade burguesa .....	22
2.2 – Educação brasileira: um caminho trilhado .....	24
2.2.1 – A constituição do sistema escolar no Brasil .....	25
2.2.2 – Supressão oficial do Sistema de Ensino Jesuítico .....	29
2.2.3 – O ensino no Período Imperial .....	31
2.2.4 – A República e as aspirações educacionais do povo .....	34
2.2.5 – Leis de Diretrizes e Bases: o que muda? .....	43
Capítulo III – RESISTÊNCIA E CULTURAS ESCOLARES .....	57
3.1 – Resistência .....	57
3.2 – Ideologia e democracia.....	59
3.3 – Subjetividade e cultura .....	62
3.4 – Mudanças .....	64
3.5 – Culturas escolares .....	68

Capítulo IV – PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	73
4.1 – A escola, a cultura e o currículo.....	73
4.2 – Programas de Ensino de 1949 e 1968 .....	75
4.3 – A Lei 5692/71 e o “Verdão” .....	86
4.4 – A implantação do Ciclo Básico e novos paradigmas curriculares .....	89
4.5 – As Propostas Curriculares de 1988 .....	92
4.6 – Parâmetros Curriculares Nacionais .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS EM ABERTO .....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	101
ANEXOS .....	109
ANEXO I .....	109
ANEXO II .....	111
ANEXO III .....	113
ANEXO IV .....	115
ANEXO V .....	116
ANEXO VI .....	124
ANEXO VII .....	131
ANEXO VIII .....	134
ANEXO IX .....	136
ANEXO X .....	137
ANEXO XI .....	141

## INTRODUÇÃO

Nada é permanente, exceto a mudança. (Heráclito, 500 aC)

Os desafios do mundo contemporâneo, seus avanços acelerados, principalmente em termos de tecnologia e informação, requerem da escola – de educação básica, pública, universal, gratuita e obrigatória – uma formação que assegure às nossas crianças e jovens, indistintamente, o acesso ao conhecimento histórico-cultural acumulado, disponível na sociedade, para, como cidadãos, pronunciarem-se sobre a realidade, pela participação plena, autônoma e criativa, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna, exercitando seus direitos e deveres de forma a serem sujeitos de seu desenvolvimento individual e coletivo.

Consideramos que, nesse contexto de transformações contínuas, afirmar que há necessidade de mudanças nos sistemas escolares, parece estar além de toda discussão. Essa constatação poderia levar-nos a acreditar que, se a sociedade muda, a escola teria de evoluir no mesmo ritmo. Porém, as transformações não produzem mudanças automáticas e nem velozes na escola, mesmo porque o bom senso<sup>1</sup> indica-nos que a escola “não poderia cumprir sua missão se adotasse novas finalidades a cada mudança de governo e sofresse abalos a cada vez que a sociedade passasse por uma crise ou por conflitos graves” (Perrenoud, 2002).

Uma análise bem semelhante sobre o assunto expõe que a instituição escolar e os sistemas educativos, mesmo parecendo quase inalteráveis ao longo de sua história, passam por mudanças tanto nos aspectos sócio-educativos, nos quais os fatores externos exercem um papel relevante, como no aspecto organizativo-curricular, mais limitado ao âmbito escolar, mas “não no ritmo impetuoso dos

---

<sup>1</sup> Gramsci (1995) define bom senso como “a superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção de necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente”, classificando-o como “núcleo sadio do senso comum”.

reformadores<sup>2</sup>, com seus calendários irrealizáveis e suas persistentes pretensões de reinventar a escola, mas de acordo com a realidade cotidiana na qual se processa a atividade educativa”, feita por Viñao Frago (s/d).

Temos visto no Brasil que, nas últimas décadas, principalmente, as políticas públicas têm as reformas educativas como prática comum, adotando-as, via de regra, como medidas salvadoras, a cada nova gestão político-administrativa, seja na estrutura administrativa ou na estrutura didática, sempre com a justificativa de melhoria da escola pública, o que, sem dúvida, deveria realmente nortear todas elas.

Em nosso trabalho, ao nos referirmos aos termos “reforma” e “mudança”, estaremos nos ancorando no conceito elaborado por Hernández (2000) ao expressar que “uma reforma pode mudar a legislação, o vocabulário, os objetivos do ensino, mas talvez não consiga introduzir uma mudança na prática diária”, enquanto que “mudança é um processo que ocorre no tempo e dentro do qual diferentes indivíduos em uma escola ou em outro sistema respondem de maneiras diferentes e ajustam-se a ele conforme o ritmo de cada um”.

Essa conceitualização explícita, nos processos de mudança, a importância da relação pedagógica, do trabalho coletivo, das culturas profissionais, ligadas diretamente ao cotidiano dos alunos e dos professores, nas classes e nas escolas, parecendo-nos, todavia, serem pouco significativas para as políticas educacionais, pensadas e definidas pelos órgãos públicos dirigentes, que tornam as reformas eventos político-burocráticos quando se preconizam sucessos promissores, os quais vão arrefecendo tão logo as reformas sejam postas em prática nas condições concretas das escolas.

Vivenciamos no magistério, no qual ingressamos em 1968, inúmeras situações em que os educadores atuantes na vida cotidiana das escolas não são envolvidos nos estudos e discussões para elaboração de projetos de reforma e, dificilmente, recebem análises avaliativas sobre suas aplicações, considerando por vida cotidiana “a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana

---

<sup>2</sup> O termo “reformadores” empregado pelo autor será por nós utilizado para nos referirmos aos responsáveis pela elaboração de reformas oficialmente instituídas, sem outras conotações.

com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (Heller, 1992)".

Vimos, ao longo desses anos, que a formulação das reformas, via de regra, cabe a um seleto grupo de especialistas, quando deveria estar em sincronia com a realidade escolar e construída, em parceria, com os sujeitos que dela participam, pois para os professores desenvolverem uma prática docente que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, deverão ter acesso a espaços onde possam ser desafiados a construir os seus, pois não se pode ter autonomia num sistema educacional, sem estar envolvido nesse exercício.

Pudemos, então, como profissional da educação no estado de São Paulo há 35 anos, 26 dos quais no ensino público, exercendo as funções de professora, assistente de diretor, diretora de escola e supervisora de ensino, vivenciar várias reformas<sup>3</sup>, administrativas ou organizativo-curriculares, as quais foram nos despertando indagações críticas persistentes sobre seus resultados, pela forma como são elaboradas, divulgadas e implementadas.

Para ilustrar essa situação, nada mais significativo, do que uma reforma bem recente: a instituição do Regime de Progressão Continuada, em 1999, que reorganizou o Ensino Fundamental, em ciclos: Ciclo I (1ª à 4ª série) e Ciclo II (5ª à 8ª série). É um projeto muito bem elaborado, como uma proposta de solução para o problema da evasão e repetência. No entanto, a forma como foi implantado e implementado gerou polêmicas e resistência, tanto por parte dos docentes, como de pais e até mesmo de alunos, desvirtuando o projeto, que passou a ser visto como simples promoção automática.

Comprovamos pelo nosso exercício docente, na realidade diuturna escolar, que as reformas, em especial, as curriculares, por referirem-se mais

---

<sup>3</sup> A Lei 5692/71 (diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus); a Instituição da Jornada Integral, na docência de 1ª a 4ª séries (Lei Complementar 201/78); a Implantação do Estatuto do Magistério (Lei Complementar 444/85); Projeto Escola-Padrão (Dec. 34 035/91), além das diferentes propostas curriculares, abordadas nesse trabalho.

diretamente ao trabalho docente, ao serem recebidas no cotidiano das escolas, adquirem sentidos próprios, dificilmente coincidentes com os propagados pelos seus autores.

Como as escolas encaram as mudanças planejadas pelos órgãos governamentais, distantes do contexto no qual estão inseridas? Como os profissionais da educação reagem ao serem tomados como recursos nas propostas e não como agentes? Questões como essas foram assumindo o contorno consistente do objeto a ser investigado, na tentativa de compreendermos como o professor se posiciona diante de uma reforma que lhe é proposta, ou de uma mudança que se faz necessária.

Portanto, estudar os significados que as reformas assumem nas práticas pedagógicas tornou-se o foco central deste trabalho. Por práticas pedagógicas estamos considerando as “práticas sociais (de ordem prática e de ordem teórica ou saberes científicos), que são da responsabilidade imediata dos professores, e que configuram os seus espaços educativos: a sala de aula” (Nascimento, 1995).

Consideramos, então, que seria importante realizar a pesquisa com profissionais da educação que tivessem vivenciado diferentes reformas. Definimos como espaço temporal da pesquisa o período entre a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024 de 1961, e da atual LDB – Lei 9394 de 1996, pelo fato de a LDB constituir-se, oficialmente, o eixo norteador de toda reforma em nosso sistema educacional, como “lei maior da educação no país” (Saviani, 2000 b).

Dentre as inúmeras reformas ocorridas nesse período, optamos pela implantação dos documentos curriculares oficiais: Programa para o Ensino Primário Fundamental (1949), Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo (1968), Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau (1975), Proposta Curricular para o Ensino de 1º Grau (1988) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Pareceu-nos importante também abordar a implantação do Ciclo Básico, em 1984, por ter apresentado novas concepções de aprendizagem,

provocando diferentes reações nos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Mostrou-se então, necessário para nós, captar a cultura escolar do local de atuação desses profissionais, para compreensão daquilo que dificulta ou facilita as mudanças no âmbito da escola e, sobretudo, na prática pedagógica, requerendo, nesse caso, não só a análise do trabalho do professor, numa dimensão micro, na sala de aula e na instituição escolar, como também sua interação com o macro sistema.

Nosso trabalho, em nível micro, foi desenvolvido com 16 profissionais da educação que atuaram ou atuam na Escola Municipal Professor Luís Grellet, em Rafard, interior de São Paulo, nos últimos 50 anos. Como se percebe, não nos detivemos, nos limites exatos das datas das leis, pois havia um programa oficial em vigor quando da promulgação da primeira LDB, utilizados por alguns dos participantes, assim como os PCN divulgados logo após a atual LDB, utilizados por professores que ali já atuavam quando de sua promulgação.

Optamos por descrever a pesquisa em um capítulo à parte, onde sua metodologia, seu contexto histórico e os sujeitos participantes são abordados com mais detalhes, compondo o Capítulo I: A PESQUISA.

Para desenvolvermos o estudo, em nível macro, apresentou-se importante para nós realizarmos uma retrospectiva histórica da constituição da instituição escolar, para chegarmos à escola atual, buscando o aporte que nos permitisse compreender a historicidade político-econômica-cultural das reformas.

Assim, o capítulo II – EDUCAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO tem um caráter de contextualização histórica da educação, tendo como ponto de partida o período clássico grego, chegando à história da educação brasileira, cujo cenário possibilita a compreensão dos princípios e práticas sociais que lhes deram significado e sustentação em face dos determinantes político-econômico-culturais.

O Capítulo III – RESISTÊNCIA E CULTURAS ESCOLARES é um estudo sobre culturas escolares, constituídas por tradições, subjetividades, ideologias, saberes, valores e condutas que, ao comporem suas especificidades, geram conflitos e acomodações tornando a escola palco de reprodução e resistência.

As relações dialéticas no cotidiano escolar entre as propostas curriculares oficiais e as práticas pedagógicas, que caracterizam o universo singular da escola pesquisada e as interpretações e reinterpretações desses documentos pelos profissionais participantes, compõem o Capítulo IV: PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

As Considerações Finais em Aberto resultam de aspectos que foram se colocando ao longo da pesquisa como relevantes para reflexão e aprofundamento de estudos, sem conclusões rigorosas, assim como da nossa vivência nas condições reais e concretas na escola pesquisada.

## I – A PESQUISA

O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história. (Freire, 1997)

### 1.1 – Um preâmbulo esclarecedor

O nosso trabalho de pesquisa tinha a previsão inicial de se desenvolver em duas escolas públicas do Ensino Fundamental, com Ciclo I (quatro séries iniciais), uma central e outra periférica, do município de Capivari, interior de São Paulo. Porém, foi alterada quando participamos de algumas reuniões – HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) e aplicamos um questionário a 46 docentes, integrantes dessas instituições, com diferentes tempos de docência.

Questionando de início qual a opinião desses profissionais sobre a necessidade de mudanças na escola, obtivemos um resultado 100% favorável à sua ocorrência, mesmo contando com algumas ressalvas. No entanto, uma das questões, formulada logo a seguir, indagando qual teria sido a maior influência no fazer pedagógico do professor, no início da docência, resultou em 74% das respostas como sendo “as professoras mais antigas que já lecionavam, ou as que tinham um trabalho bem conceituado”. Mesmo tendo optado por outra alternativa (curso de formação, orientações do diretor ou coordenador, documento curricular oficial em vigor, livro didático), 15% dos participantes complementavam-na, em seguida, com a mesma resposta, frisando o quanto isso fora importante no início de sua atuação, além do livro didático.

Essa resposta despertou-nos a atenção, não apenas pelo índice alcançado, mas pelo constrangimento, surgido no momento de torná-la pública, como se fosse uma “resposta errada” ou uma “ação imprópria”, reveladora de prática docente inadequada, meramente reprodutora, sem criatividade e sem avanços, além do desconforto demonstrado pela maioria, em vista da aparente contradição com a

declarada necessidade de mudanças que haviam feito, sem, todavia, conseguir abdicar de nenhuma delas.

Pelo fato de conhecermos o trabalho dos professores, alguns inovadores, e os resultados excelentes conseguidos por muitos deles, várias dúvidas se instalaram. Como os professores vêem e percebem os saberes que desenvolvem em sua prática pedagógica? Qual o grau de consciência crítica, presente em nossas escolas, em relação à necessidade de mudanças?

Decidimos, então, realizar a pesquisa, em uma única instituição, com profissionais da educação básica, que nela atuam ou atuaram, por um período não inferior a 3 anos, nos últimos 50 anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, dessa forma, teríamos a oportunidade de analisar como as reformas, que afetam mais diretamente as práticas pedagógicas, são interpretadas e reinterpretadas pela cultura de uma mesma escola.

Optamos pela Escola Municipal Professor Luís Grellet, no município de Rafard, interior de São Paulo, envolvendo 01 diretor dos anos 63/65, uma assistente de diretor, dos anos 76 a 89, a diretora atual e 13 professoras, onde teríamos a oportunidade de realizar a pesquisa com profissionais mais antigos que já se aposentaram e com os atuais, que nos possibilitaria fazer a análise requerida para atingir o objetivo proposto.

## 1.2 – A metodologia

Como a escola não tem um fim em si mesma, inserida que está numa sociedade historicamente contextualizada, produzida por homens que se humanizam nas relações sociais de trabalho e de criação e recriação da cultura, pareceu-nos que o mais acertado e lógico seria realizar uma investigação privilegiando técnicas qualitativas de análise no desenvolvimento da pesquisa.

Sendo a realidade social sempre simbólica como produção de seres humanos, a posição de Geertz (1989) ao se colocar em uma corrente interpretativista de cultura, em que a descrição densa assume importância para que os símbolos

tornem-se compreensíveis, permitiu-nos perceber de forma mais acurada a intencionalidade das ações humanas ou a sutileza de certos códigos circulantes, não nos esquecendo que os significados alcançados são sempre provisórios e parciais.

Optamos pelo estudo de caso, pois, segundo Lüdke e André (1986), a “interpretação em contexto” revela a “multiplicidade de dimensões presentes”, permitindo a utilização de fontes variadas, e, mesmo sendo particular e específico, põe à mostra semelhanças com outros casos ou situações podendo provocar generalizações que levem o leitor a desenvolver novas idéias, outras compreensões e significados em contextos diferentes.

Utilizamos a aplicação de um questionário semi-estruturado<sup>4</sup>, e constatamos, durante o desenvolvimento do trabalho, que, embora os questionários tenham sido importantes para a análise, a conversa informal com os participantes era sempre muito mais reveladora, sobretudo pelo fato de termos participado do processo educacional da instituição pesquisada, como aluna, mãe de aluna, professora, auxiliar de diretor e supervisora de ensino, além de conhecermos todos os entrevistados.

Essa familiaridade, com a qual tomamos cuidado para que não sobrepujasse o nosso olhar de pesquisadora, colocava-os mais à vontade para trazer à tona lembranças do trabalho diário e suas tessituras, entre as quais a revelação dos meios que utilizavam para “burlar” alguma imposição oficial, reveladores de formas de resistência desenvolvidas por esses profissionais do processo educativo.

Fizemos também um levantamento documental, no espaço de tempo mencionado, e vale mencionarmos as dificuldades encontradas para localizar e relacionar os documentos curriculares oficiais, os textos e subsídios de apoio desse período, pois não encontramos na Secretaria da Educação do Estado um registro das publicações curriculares. Conseguimos algumas no Centro de Referência Mário

---

<sup>4</sup> Constante do Anexo I.

Covas<sup>5</sup>, em São Paulo, mas a maioria foi obtida em escolas mais antigas e com o auxílio de professores amigos, além das normas legais.

Trabalhamos numa relação constante entre a análise de documentos, respostas escritas e orais desses professores, e isso permitiu que não nos detivéssemos apenas nas deliberações conscientes e proclamadas, mas sim que investigássemos os processos formais e informais desencadeados quando uma reforma, externamente determinada, pretende instalar-se em certas condições já dadas.

Não tivemos, todavia, a intenção de apontar o que se configurava como certo ou errado, ou o que poderia ter sido ou não realizado, mas sim reconhecer a prática pedagógica como resultante de forças e interesses que a validam ou invalidam, por aqueles que a colocam em ação, dado que está sempre situada em um momento e em um lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções.

### 1.3 – Contexto histórico

A pesquisa foi realizada com professores e diretores que trabalham ou trabalharam nos últimos 50 anos, na Escola Municipal Professor Luís Grellet, no município de Rafard<sup>6</sup>, interior paulista. Atualmente, sua população é de aproximadamente 9 000 habitantes, com uma economia centrada na monocultura da cana de açúcar. A cidade se desenvolveu a partir da fundação de um Engenho de Açúcar<sup>7</sup>, em 1883, por Júlio Henrique Raffard, de quem leva o nome. Em torno dele formou-se um núcleo com a chegada de imigrantes italianos que vieram para trabalhar na lavoura

---

<sup>5</sup> O Centro de Referência em Educação Mario Covas - **CRE** - foi idealizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tendo como objetivo ser um referencial pedagógico de excelência na disseminação da informação educacional.

<sup>6</sup> Município onde se situa a Fazenda São Bernardo, berço de Tarsila do Amaral, famosa artista plástica brasileira.

<sup>7</sup> Ao qual passaremos a nos referir como Usina, simplesmente.

E o povoam. Cavam a terra; ampliam as lavouras de cana e café; substituem naturalmente o braço escravo. [...] Alimentam com os lenhos que seus braços fortes derrubam, as caldeiras do engenho e fazem, assim, girar as grandes rodas das moendas para o fabrico do açúcar. (SILVEIRA ROCHA, 1987:31)

Pelas relações de trabalho e pela convivência social, os relacionamentos dessa comunidade provocaram um número inusitado de casamentos entre seus descendentes, constituindo-se numa vila onde a maioria tinha laços consangüíneos.

Rafard, por muitos anos, contou apenas com um Grupo Escolar, criado em 25 de fevereiro de 1922, como Escolas Reunidas de Villa Raffard, elevadas, em março de 1925, a Grupo Escolar de Rafard, instalado no centro da cidade, para onde convergiam as crianças da zona urbana e dos sítios mais próximos, tornando-se o ponto de referência educativa. Em 1962 passa a denominar-se Grupo Escolar Professor Luís Grellet, e a partir de 1997, Escola Municipal Prof. Luís Grellet.

Até 1965, Rafard era uma vila da comarca de Capivari, quando então se emancipou. Era, e ainda é comum, professores e alunos de Rafard, estudarem e trabalharem em Capivari e vice-versa, por serem municípios extremamente próximos (3 km), não se distinguindo mais seus limites, diluídos no crescimento dos bairros, de ambos os lados.

As crianças moradoras na região central de Rafard e de melhor *status* econômico (a cidade era composta em sua maioria por operários) – filhos de comerciantes, profissionais liberais, chefes de seção e funcionários do escritório da Usina – compunham a classe A<sup>8</sup>; os filhos de sitiantes próximos e dos operários menos graduados na Usina, a classe B, e os mais pobres, filhos dos cortadores de cana e dos funcionários de serviços braçais da Usina (carregadores de sacas de açúcar) integravam a classe C. O número de classes por série é apenas para exemplificar. Geralmente, de três primeiras séries, compunham-se duas segundas

---

<sup>8</sup> As classes existentes em cada série na escola eram classificadas por letras. Em cada classe, ainda existia a divisão dos alunos em fileiras denominadas seção A, seção B, etc.com base no rendimento. As letras, portanto, não se referem a classes sociais.

séries, pelo número de alunos aprovados, pois naquela época a reprovação era aplicada para aqueles que não haviam alcançado o mínimo necessário estabelecido para a série seguinte.

Esse critério de divisão de alunos, era visto como uma ordem natural, aprovado pelos pais (com voz e poder), e dificilmente questionado pelos pais sem representatividade política e econômica. Mantinha a divisão social externa, levando-se em conta que a classe A, da primeira série, geralmente, atingia 100% de aprovação, revelando conservadorismo político e metodológico de atendimento e privilégio aos mais favorecidos.

O tempo de serviço conferia ao professor o *status* de escolha da série, da classe e do período. Ao contrário de hoje, as primeiras séries ficavam, geralmente, com as “melhores” professoras. Como a rotatividade não era grande, os docentes lecionavam anos a fio, numa mesma série, transformando-se em “professores especialistas” da série. Daí, serem requisitados pelos pais que, de antemão, já sabiam qual seria a professora ou professor do filho (a), e o conteúdo a ser trabalhado, em cada série.

Um professor ou professora, recém-chegados para completar o quadro de docentes da escola, deveria adaptar-se às normas estabelecidas. Era muito difícil alguém se insurgir contra essa regra, com envergadura de peso e tradição na cultura da escola, pelos resultados positivos que apresentava naquele momento e naquele contexto.

As alterações só ocorriam por situações não controladas pelo diretor como remoção, ou reformas estruturais na organização, como por exemplo, a instituição obrigatória dos oito anos de escolaridade, pela Lei 5692/71, provocando a transferência compulsória de alguns professores para outra escola da cidade<sup>9</sup> pela distribuição de classes de 1ª a 4ª série em ambas as instituições.

---

<sup>9</sup> Essa outra escola foi criada em 1970, passando a funcionar em prédio próprio em 1974, e construída a um quarteirão de distância do Grellet, revelando a visão política de atendimento distributivo, em termos de acesso, às crianças mais desfavorecidas, oriundas dos bairros.

### 1.3.1 – Tradição e a realidade atual

Atualmente, as classes não possuem mais essa divisão “tão homogênea” (de *status* sócio-econômico), pois a atual direção<sup>10</sup> tem valorizado os princípios democráticos de igualdade entre os cidadãos. Ainda hoje é pequeno o número de crianças da cidade que freqüentam a rede privada de ensino, tendo que fazê-lo no município de Capivari, pois ela inexistente em Rafard.

Na Escola Prof. Luís Grellet, nos últimos anos, segundo afirmações das professoras, têm ocorrido mudanças em relação à cultura de um número razoável de alunos que apresentam uma postura de quase estranhamento em relação à escola e indiferença aos estudos, com uma receptividade aquém da esperada em relação à aprendizagem. Na análise de Moraes (2003) isso ocorre porque “tais coisas não fazem parte do mundo dessas crianças, as quais, com certeza, sequer participam do mesmo significado, ou tenha para elas uma significação diferente daquela desejada” pela escola.

A escola possui, atualmente, muitos filhos de migrantes trazidos em mutirões pela Usina de estados como Sergipe, Bahia e Minas Gerais, para trabalharem no período da safra de corte e moagem da cana. Esses operários migrantes, ao final desse período, retornam ao estado de origem, mas muitos deles voltam com a família para fixar residência na cidade.

Normalmente, acabam instalando-se em um bairro de casas populares criado na parte alta da cidade. Esse núcleo de casas populares foi construído no final da década de 70, para atender aos operários que não possuíam casa própria, pois até essa época residiam em moradias cedidas pela Usina. Essa política de fornecer moradia aos funcionários foi suprimida nessa época, pois a empresa passou a derrubar as casas para utilizar o terreno para plantio de cana e ampliação de suas instalações.

O novo bairro provocou mudanças na configuração sócio-urbana da cidade, ao passar por ampliações sucessivas para atender a essa população de

---

<sup>10</sup> Essa alteração também ocorreu nos anos 63/65.

migrantes. Ali foi construída uma escola, inaugurada em 1984, da qual fui diretora de 88 a 91.

Ao assumir a direção dessa escola, em 1988, pudemos perceber que muitos pais, principalmente os que possuíam raízes mais antigas na cidade, mesmo tendo fixado residência no bairro, mantiveram os filhos no Grellet, considerada a escola da elite da cidade<sup>11</sup>, não aceitando transferi-los para a nova escola. A legislação facultava a transferência para a escola mais próxima da moradia aos alunos que já freqüentavam uma determinada instituição.

No entanto, era interessante observar como os pais, enquadrados nessa situação, buscavam artifícios para conseguir vaga no Grellet aos filhos ingressantes que, pela legislação, deveriam freqüentar a escola mais próxima da residência. Quando indagados, respondiam que os alunos de lá tinham um “ambiente melhor” em casa, enquanto que no bairro havia muita problemática familiar repercutindo negativamente nas crianças. Tivemos que fazer um trabalho intenso de envolvimento da comunidade para minorar julgamentos preconceituosos em relação aos alunos provenientes dessas famílias.

Ao narrar essa situação quisemos apenas mostrar como o dualismo na educação, originado por decisões político-econômicas dos dirigentes acabam perpassando todo o corpo social, pois

Em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. [...] O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. [...] O poder funciona e se exerce em rede. (FOUCAULT, 2001:179 e 183)

---

<sup>11</sup> Nessa época já existiam três escolas na cidade.

É possível, frente ao exposto, comprovar como as relações sociais de produção e sua rede de poder, estão presentes na educação, mesmo não havendo entre os membros de uma comunidade acentuadas desigualdades econômicas como é o caso do município em questão.

Rafard, mesmo sendo uma cidade operária, sempre valorizou, extremamente, a escolarização, constituída que foi por imigrantes italianos, portadores de “clareza em que medida a escola é necessária na tarefa de elaboração e/ou difusão de seus interesses, ou melhor, na tarefa de elaborar e/ou difundir uma concepção de mundo de acordo com seus interesses” (Ribeiro, 1995), prevalecendo entre eles o objetivo de fornecer educação escolar aos filhos visando a ascensão social dos mesmos para a conquista de espaços políticos, econômicos e culturais.

Podemos dizer que as tradições e os valores que compuseram a cultura escolar do Grellet, de influência marcadamente italiana, foram reforçados pelo “conteúdo eurocêntrico dos currículos e dos livros didáticos e programas educativos” (Morais, 2003) constitutivos da própria educação brasileira<sup>12</sup>. Um deles refere-se a “solidez” de um currículo organizado por tópicos de conteúdo, com uma lógica posta na hierarquização de conhecimentos a serem transmitidos e que hoje se torna cada vez mais distante da cultura das crianças “que não têm livros em casa e nem pais capazes de prepará-las para o mundo da escola” (Morais, 2003).

Imersas nessa realidade contraditória, em que a mudança pode ser vista até como uma transgressão à manutenção de uma escola de sucesso, pela própria comunidade, pudemos constatar durante a pesquisa uma nítida preocupação por parte das professoras<sup>13</sup> (confirmada pela atual diretora), em buscar inovações, por sentirem a necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas, mesmo aquelas que as consideram satisfatórias, interessadas em caminhos alternativos que venham contribuir para melhorá-las cada vez mais, de forma a se aprimorar para

---

<sup>12</sup> Abordada no capítulo seguinte.

<sup>13</sup> A escola possui, atualmente, 15 professoras, das quais 06 possuem curso superior, 08 estão cursando e 01 superior incompleto, revelando interesse pela formação continuada.

atuar com sucesso junto às diversas identidades sócio-culturais, que contracenam, por vezes, de forma conflituosa no cenário da sala de aula e da escola.

Essa atitude demonstra que os docentes, em sua maioria, não são indiferentes ao que vêm ocorrendo com a aprendizagem dos alunos, revelando que “as experiências originárias tanto do conhecimento da situação da realidade onde vivem e trabalham os professores, como do conhecimento das condições sócio-culturais dos alunos, são assimiladas, sopesadas e discutidas” (Morais, 1999). Evidencia-se, desse modo, ser muito importante que os responsáveis pelos órgãos dirigentes educacionais reconheçam que os professores possuem conhecimento e saberes que “são construtos sócio-históricos forjados por seres humanos ativos, criando mais do que simplesmente existindo no mundo” (Giroux, 1997) e necessitam de condições para serem aprimorados, e não de leis e reformas que tentem minorá-los, ignorá-los ou anulá-los com a imposição de novos.

#### 1.4 – Os sujeitos da pesquisa

Na escolha dos sujeitos da pesquisa, guiou-nos o critério de tempo de atuação na Escola Municipal Professor Luís Grellet, não inferior a 3 anos e que incluísse profissionais que ali estivessem exercendo a função, quando da promulgação da 1ª LDB em 1961 e da última, em 1996, assim como no espaço de tempo entre uma e outra.

Realizamos a pesquisa com 16 profissionais, que atuaram (13) ou atuam (03) na escola alvo da pesquisa, entre 1961 e 2003, dos quais 10 são aposentados, sendo que um deles se aposentou, mas continuou como docente, no Ciclo II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, e 07 ainda continuam na ativa. Alguns residem em Rafard, outros em Capivari, e um deles em São Paulo.

Dos 16 participantes, 56,25% possuem ensino superior, 37,50% ensino médio e 06,25% estão cursando Pedagogia.

Para situarmos a fala dos participantes, elaboramos um quadro seguindo uma ordem cronológica de época de atuação indicando com base nesse critério como poderão ser identificados na pesquisa.

Tempo de atuação no Grellet	Cargo exercido	Nível de escolaridade	Tempo docência Situação Funcion.		Identificação na Pesquisa	
			Ativa	Inat.		
1949 a 1977	Professora	Médio	32		X	Profª 1
1963 a 1974	Professora	Superior	28		X	Profª 2
1965 a 1984	Professora	Médio	32		X	Profª 3
1967 a 1987	Professora	Superior	26		X	Profª 4
1974 a 1999	Professora	Médio	25		X	Profª 5
1984 a 1989	Professora	Superior	26		X	Profª 6
1984 a 1996	Professora	Médio	26		X	Profª 7
1987 a 1996	Professora	Médio	30		X	Profª 8
1988 a 1996	Professora	Médio	26		X	Profª 9
1990 a 1997	Professora	Superior	24	X		Profª 10
1998 a 2001	Professora	Superior/Pós	10	X		Profª 11
1997/atual	Professora	Superior/Pós	12	X		Profª 12
1997/atual	Professora	Cursando Superior	17	X		Profª 13
1963 a 1965	Diretor	Superior	36		X	Diretor 1
1976 a 1989	Assist. Diretor	Superior	40*	X		Diretor 2
1996/atual	Diretor	Superior	25	X		Diretor 3

\* Aposentou-se e continuou a exercer a função docente.

Como cada instituição escolar é um espaço real e singular de trabalho, onde as atividades se concretizam, permeadas de representações pessoais e coletivas, com as especificidades próprias do contexto onde se inserem, as falas dos profissionais sobre o cotidiano da escola foram analisadas e organizadas em torno das seguintes categorias: culturas escolares, propostas curriculares, resistência e práticas pedagógicas, ancorando-nos no pensamento de Geertz (1989) de que “o

homem é um animal suspenso em redes de significados que ele mesmo ajudou a tecer”, e na qual, nem a totalidade tecida, nem cada um de seus fios, podem ser compreendidos isoladamente, pois “a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca” (Elias, 1994) e sobre a qual, cada um interpreta e guia suas ações.

As escolas expressam, portanto, a produção de uma cultura dinâmica, heterogênea, contraditória, produtora e reprodutora de normas, valores, maneiras de ser e estar dos sujeitos gerada em seu próprio interior e constituindo a identidade de cada uma delas.

## II – EDUCAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (Freire, 1997)

### 2.1 – Um olhar sobre as origens mais remotas

A formação integral do homem (física e espiritual) tem sua origem na *polis*<sup>14</sup>, cidade-estado grega que alcançou seu florescimento no século V a.C., quando se delineiam as primeiras ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da personalidade e preparação para a cidadania, dando origem a um conceito de educação conhecida ainda hoje como *liberal* e que pela afirmação de Monroe (1970) “constitui-se na educação digna do homem livre, que o habilita a tirar proveito de sua liberdade ou dela fazer uso”.

Como nos mostra a história, essa concepção referia-se aos homens livres, que correspondiam na época a um décimo da população, numa sociedade que apesar de democrática, era majoritariamente escravista, pois, para os gregos, a cidadania só podia existir pela sujeição de uns a outros, o que tornava necessário o trabalho escravo para propiciar à camada privilegiada, composta pelos antigos aristocratas e por comerciantes e armadores enriquecidos, o tempo livre para os serviços da *polis* e para a vida intelectual.

Na antiga Grécia, do século XII ao século V a.C, o crescimento da população, o desenvolvimento do comércio, a invenção da moeda, a busca de oportunidades e a expansão da navegação provocam profundas transformações econômicas e sociais e possibilitam o aparecimento de novas classes que começam a fazer oposição ao regime oligárquico e passam a reivindicar reformas que

---

<sup>14</sup>A *polis* estrutura-se por volta do século X a.C., formando pequenos estados locais, com uma organização político oligárquica, baseada no domínio da nobreza hereditária e no trabalho campesino.

permitam o fim da escravidão por dívidas, a elaboração de leis escritas e a participação na vida política. Com essas crises, têm início inúmeras reformas e, em Atenas (509 a.C.), Clístenes substitui a velha constituição aristocrática grega pela constituição democrática, estabelecendo, entre outros, a concessão de direitos políticos aos cidadãos livres, a participação política direta no governo, por meio da palavra em praça pública, com base no conceito de *isonomia* - igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder.

Nesse período, já se encontra estabelecida a instituição escola, como instrumento de transmissão do saber acumulado e, não sem razão, tem sua origem no termo grego – *scholé*, que significa “o lugar do ócio”, considerado digno por ser acessível apenas a quem tinha disponibilidade para isso, a quem não precisava exercer as atividades de subsistência, podendo gozar de tempo livre para buscar o engrandecimento pessoal, visando a participação na vida política e social, ou mesmo tornar-se um dia dirigente do Estado.

Dessa forma, são as condutas, os comportamentos e os saberes do segmento dominante, no caso os 10% da população grega considerada como cidadãos, que se tornam significativos para compor a herança cultural a ser preservada, e considerada como necessária para a sobrevivência e avanço da sociedade. Legitima-se assim, a educação para o escol da raça.

Na análise de Jaeger (1995), esse movimento que tem início no século V a.C., coloca a educação a serviço das necessidades da vida do Estado e insere o cidadão no governo, por meio do debate sobre os assuntos da cidade, em praça pública, sede das assembleias democráticas e local de conflito de opiniões, o que exige dos jovens com ambições políticas o poder de argumentação, de habilidade retórica e de eloquência.

A educação passa, então, a oferecer maior liberdade individual de pensamento e ação, possibilitando ao indivíduo condições de êxito pessoal, características bem diferentes da educação até então existente, que preparava apenas para o serviço cívico. Tal mudança provoca o aparecimento de uma nova classe de professores – os sofistas, que atraem os jovens com o brilhantismo de sua retórica.

Os sofistas foram acusados pelos seus contemporâneos, entre eles Sócrates e Platão, do domínio dos discursos vazios, nos quais o mais importante era o aspecto formal de expor e defender idéias, num jogo de palavras marcado pela persuasão, podendo até tornar-se nocivas, quando usadas para manipular as assembléias públicas. Também provocaram antipatia por se autodenominarem sábios (*sophós* - sábio) e exigirem elevada remuneração por seus serviços. Mas, para Jaeger (1995), é indiscutível a contribuição dos sofistas à educação, pois “é com eles que a *Paidéia*, no sentido de uma idéia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional”.

Mesmo que esse movimento não possa ser considerado científico, é ele o novo emergente em função das exigências provocadas pela ordem econômica e social, derivadas do Estado democrático do século V, e da nova classe em ascensão, a dos comerciantes enriquecidos. A sofística, segundo Jaeger (1995) já não considera a educação apenas do ponto de vista intelectual, formal ou de conteúdo, mas em estreita relação com as condições sociais em que se realiza: não contempla o homem abstratamente, mas como membro da sociedade, inserido no mundo dos valores.

Portanto, para o autor, esse movimento é político-pedagógico ao reconhecer a importância de se colocar o saber a serviço da formação da cidadania, requerido pelo ideal político da *polis*, associando a educação aos interesses do Estado e das camadas privilegiadas, característica essa que se incorpora à escola.

Ao descortinarmos a polêmica gerada na Grécia clássica, entre os intelectuais conservadores e os sofistas com o relativismo inovador de suas teses, não pretendemos colocar em questão a sofística. Apenas desejamos trazer à tona que, no momento mesmo da história, quando os “Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente” (Jaeger, 1995), as mudanças ocasionadas por essa nova visão provocam discussões entre o modelo de homem almejado pela sociedade e as práticas educativas e pedagógicas exercidas para alcançá-lo, abrindo um campo histórico de tensão e conflito que perdura até os dias de hoje.

Certamente, este é, e continuará sendo, um processo contínuo, pois a realidade social, em permanente construção, está sujeita a mudanças inevitáveis e, muitas vezes, insubstituíveis, compondo as sociedades de cada época e de cada lugar, as quais, “consideradas como totalidades, são sempre mais ou menos incompletas: de onde quer que sejam vistas, continuam em aberto na esfera temporal em direção ao passado e ao futuro” (Elias, 1994).

Abordando o período clássico grego, marco da civilização ocidental, quando se deu contorno ao processo de escolarização institucional, ocasionado na época por condições político-sociais inovadoras que passaram a exigir uma nova educação que formasse, adequadamente, os que desejavam dedicar-se à política para tornarem-se um dia dirigentes do Estado, demonstramos o quão profunda são as raízes do predomínio dos interesses da classe dominante na educação.

### 2.1.1 – A educação na sociedade burguesa

Os interesses das classes mais privilegiadas na educação são reafirmados por outro momento igualmente histórico<sup>15</sup>, o da consolidação da burguesia no poder, em fins do século XVIII, quando já detentora do poder econômico, o qual veio conquistando em toda a Idade Moderna (1453-1789), com a decomposição da ordem feudal e implantação do capitalismo mercantilista. Essa classe, no novo contexto histórico, passa a reivindicar para si o poder político, em mãos, até ali, da nobreza e do clero, propondo igualdade de direitos e oportunidades.

Com a Revolução Industrial e o advento do Estado moderno, definido por Gramsci (1995) como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”, o cenário sócio-econômico adquire novos contornos, ocorrendo significativas mudanças nas relações de produção, com a crescente utilização de máquinas e conseqüente divisão do trabalho, além do uso de novas técnicas agrícolas, avanço nos meios de transporte e de novas fontes de energia.

---

<sup>15</sup> Elegemos comentar o período clássico grego e a consolidação da burguesia do período moderno no poder, dentre os muitos existentes, por considerá-los mais expressivos para a análise que realizamos.

A burguesia, mesmo tendo empunhado a bandeira da igualdade entre os homens em sua trajetória de ascensão e conquista do poder, dá nova interpretação a esse direito. Na educação escolar, justifica a perpetuação de privilégios sob a alegação de que mesmo sendo todos, em essência, iguais perante a lei, existem as diferenças individuais que devem ser respeitadas, ainda que isso pareça desigual, pois não se pode ignorar que há os mais aptos e os que têm menos capacidade. Mantém, desse modo, as desigualdades na educação pelo poder da ideologia, ideologia no sentido gramsciano de “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (Gramsci, 1995).

Detentora do poder econômico, a burguesia, além de aliar a escola à produção, anuncia como valores, que permanecem referenciais até hoje (educação pública, vinculação estatal, laicidade, universalização e a obrigatoriedade), como condições básicas para convivência em sociedade. A escola passa, então, a reproduzir, em seu interior, as relações sociais hegemônicas capitalistas<sup>16</sup>.

O Brasil, com uma história da educação marcada pela dependência à cultura e pedagogia importadas, como demonstraremos mais adiante, chega ao século XXI sem ter conseguido a universalização plena de ensino e debatendo-se ainda com a questão da qualidade no ensino público, pois

A construção da qualidade da educação requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, uma dinâmica escolar voltada para o processo de aprendizagem, profissionalização da gestão de política educacional e da escola, estabelecimento de articulação entre instâncias governamentais e sociedade civil, avaliação periódica dos resultados pedagógicos, técnicos e de gestão obtidos, e presença ativa da comunidade nos assuntos educacionais. (WEBER, 2000:139)

---

<sup>16</sup> Tomamos o termo hegemonia, no sentido utilizado por Gramsci (1995), como o conjunto das funções de domínio e direção (intelectual e moral), exercidos por uma classe social dominante.

A história do sistema educacional brasileiro, como veremos, revela uma pedagogia atravessada pela rigidez e estabilidade, com fronteiras definidas entre as ações intelectuais e instrumentais, não tem oferecido, de forma democrática, espaços significativos para mudanças, participação ou atuação criativa de seus profissionais e da população escolar mais desfavorecida.

## 2.2 – Educação brasileira: um caminho trilhado

Ao longo de sua história, como *locus* legalmente instituído, de apropriação do saber produzido historicamente, por atuar e sofrer a ação das forças ideológicas, sociais, políticas e econômicas de seu tempo, a escola tem se deparado com a questão polêmica e controversa de formular um ideal educativo que atenda às finalidades institucionais, ao bem coletivo e ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, bem como de organizar um trabalho educativo que torne esse objetivo realizável, como vimos mesmo em suas raízes.

Podemos considerar que no Brasil, a escola pretendida pela classe trabalhadora, com a função de oportunizar o acesso e o usufruto do saber historicamente acumulado, como princípio básico de igualdade, está longe de oferecer acesso geral e indiferenciado ao conhecimento, vista por Paro (2000) com uma atuação que “para expressivas proporções da população que passa pelo ensino fundamental, fica muito aquém até mesmo das rudimentares capacidades do ler, escrever e fazer contas a que se propõem as mais tímidas e despretensiosas políticas públicas para a escola elementar”, revelando um verdadeiro descompasso com os princípios e fins da educação nacional, contido nas nossas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já promulgadas – Lei 4024/61 (1ª LDB) e Lei 9394/96 (atual LDB).

Esses princípios apontam para o pleno desenvolvimento do educando, provendo-o do conhecimento histórico-cultural produzido pelo homem, de forma a favorecer uma vida com maior realização e satisfação pessoal e melhor convivência social, para que consciente de seus papéis como cidadão, possa contribuir de forma

crítica e emancipatória para a transformação da sociedade, mas ainda longe de serem alcançados.

Deparando-nos com tal situação, forçoso é buscarmos na nossa história explicações que possam favorecer essa compreensão.

### 2.2.1 — A constituição do sistema escolar no Brasil

Em vista da relação educação/cultura/economia/política/sociedade, consideramos produtivo fixar nosso olhar, mesmo que não profundamente, sobre o processo educacional brasileiro, suas bases e evolução histórica, como um aporte que pode fornecer uma visão mais abrangente da constituição do sistema escolar no Brasil, fornecendo elementos que orientem a compreensão da escola atual, sem autonomia e avessa a mudanças.

Buscamos apoio em uma análise realizada por Monlevade (2001), quando ele aponta alguns fatos significativos para mudanças do cenário educacional brasileiro. Considera que a própria chegada dos portugueses, em 1500, os novos “educadores” do Brasil, provoca impacto numa sociedade iletrada, com um modo de produção primitivo, onde o educar é coletivo, e se processa nas atividades cotidianas quando todos ensinam e todos aprendem.

A prática curricular identifica-se com a cultura tribal, em íntima interação com a natureza, cujo financiamento confunde-se com a vida produtiva

Era o modo de produção primitivo, onde Estado e Sociedade praticamente se identificavam (ou melhor, a ausência da palavra “estado”, denunciava sua inexistência...). Havia chefes sim, mas a produção coletiva, se passasse por suas ordens ou por suas mãos, nunca parava neles. Não existia a palavra propriedade, porque nada era próprio e o pessoal só tinha valor de uso e de afeto. (MONLEVADE, 2001:17).

A gestão é comunitária, sob a guarda dos anciãos, num envolvimento total de gerações adultas (caciques e pajés) e gerações novas (curumins). Essa

educação tribal assistemática não requer escolas, por serem desnecessárias, pois o saber historicamente acumulado e armazenado na memória de cada um exercitava-se através dos ritos e mitos preservados e cultuados em suas inúmeras cerimônias religiosas.

Os portugueses imprimem sua marca, criando núcleos sociais no espaço indígena, com uma prática de aculturação invasiva. Embora dispensáveis aos nativos, e desnecessárias aos brancos (degredados, feitores, militares e missionários), as escolas exercitam um currículo de dominação cultural e hierarquização de saberes e provocam uma postura de resistência, luta e conformação.

Os primeiros presentes ofertados pelos brancos europeus já introduzem na cultura indígena a sedução pelo aprender com quem lhes potencializava os músculos com machados e facões, e a mente, com ritos e sermões da nova cultura, estabelecendo um tipo de modo de produção. Consideramos procedente o questionamento feito por Monlevade (2001) sobre o modo de produção que vai se impondo no Brasil, se o mesmo é

capitalista, feudal ou escravista. O modo de produção capitalista se caracteriza por relações de produção assalariadas. Pode-se considerar facões, machados, roupas e espelhos com que os portugueses pagavam as toras de madeira ou o amor das índias como salário? Ou seria o transplante de Portugal de instituições como o senhorio e a servidão, as sesmarias e os agregados, sinal de um feudalismo à brasileira? Ou ainda a decisão irreversível de importar negros africanos como mão de obra escrava para as lavouras nascentes de cana de açúcar e fumo poderá ser a prova do caráter escravista da economia colonial? (MONLEVADE, 2001:19)

Independente do tipo, revela-se um modo de produção mercantil predatório que rapidamente esgota as matas litorâneas de pau-brasil. Dado esse que, conjugado ao temor de invasões por outras potências, desencadeia a

necessidade de se colonizar a nova terra em termos de povoamento e cultivo da terra.

A Coroa Portuguesa envia ao Brasil o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, em 1549, trazendo em sua expedição um grupo de jesuítas, chefiado pelo padre Manoel da Nóbrega, da Companhia de Jesus, que havia recebido de Portugal a tarefa oficial de catequizar e instruir os nativos, assim como a população aqui chegada depois do descobrimento. Nas terras doadas, os religiosos instalam uma chácara de subsistência, uma fazenda para assentar os animais de criação trazidos da Europa e fundam, em Salvador, em 1551, o Colégio dos Meninos de Jesus. Ali são atendidos meninos órfãos de Lisboa, meninos brancos filhos dos colonizadores e meninos índios (curumins), “não muitos para não se correr o risco de prevalecerem seus hábitos bárbaros no alunado” (Monlevade, 2001).

Esse fato demonstra, segundo o autor, que o compromisso inicial de catequizar e instruir os índios vai tomando outro rumo, duplicando-se em duas direções. A primeira educa os brancos para mandar e saber mais que outros (mas não tanto como os do reino) e a outra, para índios e negros (escravos trazidos da África, a partir de 1536), que ensine a fé e os costumes do dominador e os prepare para a obediência, a fim de tornar menos penosa a tarefa dos colonizadores. Também para Ribeiro (1991) “o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os *instruídos* serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas *catequizados*”.

Os jesuítas espalham-se rapidamente pelas diferentes regiões brasileiras, expandem a rede de colégios, fundam Seminários e criam as Missões no interior do país, onde os indígenas são concentrados “visto que os deslocamentos continuados da vida nômade acabavam por subtrair as tribos à influência religiosa” (Lima, 2000) e onde se instalam escolas de primeiras letras.

As escolas eram financiadas pela Igreja, pela Coroa que subsidiava o ensino com a redízima – 10% dos impostos cobrados na Colônia – e também por proprietários de terra, em escolas particulares “patrocinadas” – sustentadas por benfeitores que por essa ação ganhavam pinturas nas igrejas ou eram sepultados entre os religiosos –, gratuitas, mas não oficiais. A gestão autoritária e hierárquica, a

cargo dos jesuítas e dos senhores, caracterizava os aprendizes pela escola a que pertenciam e determinava também o tipo de currículo, catequético, para índios e negros, distante da cultura popular, ou eclético, lusitano à elite dos brancos.

Além das aulas elementares de ler e escrever, os jesuítas criaram três cursos: Letras Humanas (secundário), Filosofia e Ciência (secundário) e Teologia e Ciências Sagradas (superior), segundo a *Ratio Studiorum*, um plano de estudos completo, mantido pela Companhia de Jesus, publicado em 1599, com regras práticas sobre a ação pedagógica e a organização administrativa, numa abrangência que ia do reitor, passando pelo professor, até o aluno e o bedel, de objetivo religioso, conteúdo literário, humanístico e metodologia escolástica, concentrando sua programação nos elementos da cultura européia.

Esses cursos, no entanto, não podiam conceder diplomas, visto ser privilégio da Metrópole, obrigando os letrados, a concluir seus cursos na Europa

Símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho, educados no sistema jesuítico. Casaram-se assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos Jesuítas. (ROMANELLI, 1999:36)

Podemos constatar que essa política adotada deu o contorno à formação das elites e das lideranças, mantendo-as distantes da população iletrada e de sua realidade, “contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação” (Ribeiro, 1991).

## 2.2.2 – Supressão Oficial do Sistema de Ensino Jesuítico

A história nos mostra que, enquanto os espanhóis fundavam escolas, colégios e universidades em suas colônias americanas do Caribe, do Atlântico e do Pacífico, Portugal fazia no Brasil uma “educação sem escola e sem despesas” (Monlevade, 2001), de dominação pela fé e pelo temor ao poderoso saber, contido nos grossos missais e livros religiosos. A religião era tão vinculada ao Estado brasileiro que a Igreja se transformou numa instituição mais ligada ao Estado que à própria Santa Sé, situação que passou a incomodar a Metrópole.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil, aproveitando-se da hostilidade criada na Europa em relação a esses religiosos, pela influência política exercida nas Cortes, via sermões, confessionários e pela força econômica em que haviam se convertido. Desse modo, o confisco de suas riquezas contribui para aliviar as dívidas externas de Portugal, com banqueiros ingleses, na ânsia de “transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século” (Ribeiro, 1991).

Os jesuítas nos deixaram, quando foram obrigados a encerrar suas atividades em 1759, “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações, onde existiam casas da Companhia” (Azevedo, 1963). Esses números demonstram o vácuo formado no sistema educacional pela Reforma Pombalina, ao suprimir, simplesmente, a estrutura de ensino existente, deixando a educação da Colônia sem nada que a substituísse, de 1758 a 1772, quando foram, então, implantadas as Aulas-Régias, as quais Monlevade (2001) denomina ironicamente, de “obra prima” da política educacional de Pombal ao radicalizarem o dualismo cultural presente no ensino brasileiro, traduzido pelo autor por “elite letrada e ociosa e povo analfabeto e trabalhador”<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Essa afirmação, não traduz, mesmo quase 23 séculos depois, o conceito expresso pela palavra grega que definia a escola como “o lugar do ócio”?

As Aulas Régias, em número insuficiente, avulsas e fragmentadas, eram ministradas por quem quisesse lecionar, tivesse pouco mais de instrução e autorização do Rei, conseguida através da Câmara Municipal. Assumia a aula pretendida, fosse de primeiras letras ou de alguma disciplina mais adiantada, independente do local onde fosse ministrá-la, e recebia da Câmara os vencimentos, graças ao “subsídio literário”, um imposto novo, cobrado dos açougues e destilarias de cachaças, no litoral e no interior, para financiar o ensino no Brasil. Monlevade (2001), ao colocar que “de um boi com duzentos quilos de carne se destinava um ‘arratel’, ou seja, o valor de 450 gramas para as despesas da educação”, põe à mostra a “atenção” dispensada à educação, pelo governo português.

Sem uma organização uniforme, o ensino torna-se disperso, não há formação de mestres, improvisam-se professores leigos e mal pagos, em quantidade e qualidade insuficiente, baixando a níveis reduzidos a instrução no país. O currículo anti-jesuítico mostrava-se liberal na proposta, mas ainda muito conservador na prática, revelando, segundo Werebe (1997), que “o modelo educacional dos jesuítas e a orientação religiosa, voltada para as humanidades e as letras, perduraram no ensino que os sucedeu, embora com menor rigidez”.

Ribeiro (1991), no entanto, argumenta que as aulas régias, mesmo representando um retrocesso pedagógico, também constituíram um avanço, ao exigir novos métodos e novos livros, provocando o surgimento do ensino público, “financiado pelo e para o Estado”, e não mais para a Igreja.

Mesmo com a vinda da família real portuguesa e sua corte, em 1808, a ruptura com a tradição jesuítica não foi total, apesar da criação de várias instituições de ensino, incluindo escolas superiores, selecionadas como merecedoras dos interesses reais imperiais. Conforme Werebe (1997), tinham elas a finalidade utilitária de formar médicos para a Corte e o exército, além de oficiais militares para a defesa da Colônia, ou seja, atender aos filhos dos detentores do poder político e econômico. O ensino secundário continuou sendo ministrado no sistema de aulas régias, e o primário sem merecer nenhuma atenção governamental. Permanece assim, a tradição de educação aristocrática, mesmo com o advento da Independência, em 1822.

### 2.2.3 – O ensino no Período Imperial

Consideramos pertinente, sobre a primeira Lei do Ensino do país, promulgada em 15 de outubro de 1827, a análise feita por Xavier (1994) reconhecendo que essa lei ressaltava muito mais a “sofisticação desse nível de ensino do que sua extensão a todos os cidadãos”, detalhando graus e conteúdos nos moldes europeus, sem nada dispor sobre as condições materiais para sua implantação.

Monlevade (2001) avalia que essa lei foi menos significativa no cenário educacional brasileiro do que o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834, por considerar que esse Ato “desatou a educação do nó que a apertava desde Pombal: a falta de recursos, e a imprecisão sobre quem era responsável pelo atendimento à demanda e o garantidor dos direitos que timidamente se esboçavam”, ao descentralizar a administração pública e o sistema educacional, nos níveis elementar e secundário, se levarmos em conta que, de 1822 a 1834, mesmo com a criação publicada pelo Diário Oficial, as escolas primárias, raramente, entravam em funcionamento, por não haver como racionalizar a nomeação dos professores, centralizada na Corte, e nem verbas disponíveis, diante da crescente demanda, mesmo já estabelecido, pela Constituição de 1824 e pela Lei do Ensino, de 1827, que o ensino primário para meninos e meninas deveria ser gratuito e oferecido em todas as vilas e cidades.

Romanelli (1999), no entanto, discorda dessa visão, pois “o resultado foi que o ensino secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono”, não gerando grandes melhorias à educação do povo em geral, pela falta de recursos da maioria das Províncias, impossibilitada desse modo, de criar uma rede organizada de escolas. Na verdade, o papel supletivo do governo central que deveria ter sido atuante, em vista dessa situação, demonstrou enorme descaso ao não assegurar as condições mínimas financeiras na transferência para essas províncias. Xavier (1994) endossa essa opinião ao colocar que esse Ato legaliza a omissão do Poder Central, em relação ao ensino elementar. Podemos percebermos que, pelos fatos, mais uma vez, o formal distancia-se do real.

Ao poder central coube apenas a responsabilidade pelo ensino superior, preocupado em atender à demanda das camadas mais privilegiadas da população brasileira, para quem a escolarização tinha um papel fundamental na ascensão social.

Às Escolas de Primeiras Letras, criadas em 1827, caberiam “ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica” (Xavier,1994), não portando igualdade de ensino entre homens e mulheres, ainda muito distante, aplicando disciplinas diferenciadas. A geometria deveria ser substituída por prendas domésticas, nas escolas destinadas às meninas das camadas médias e superiores, pois, às das camadas populares o currículo não importava, já que a instrução nem era cogitada.

A rede primária adotava cartilhas, cuja superação possibilitaria a aprovação para a série seguinte. A reprovação era aplicada caso o aluno não conseguisse dominar a leitura e a escrita de determinada cartilha, não importando se isso ocorresse várias vezes, o que provocava desistência e evasão, principalmente das crianças da classe mais desfavorecida, composta por negros e mestiços. As escolas primárias ou funcionavam isoladas, na zona rural, ou reunidas em pequenos grupos, em tímidos estabelecimentos.

O financiamento das escolas públicas pelo IVC – Imposto de Vendas e Consignações (correspondente ao ICMS<sup>18</sup> atual), segundo Monlevade (2001), significava muito pouco num mercado, no qual grande parte da população produzia para o próprio consumo, com exceção de alguns bolsões, em regiões como o sudeste e sul. O ensino superior era financiado pelos tributos do império e as particulares, por mensalidades e benfeitores.

Os jesuítas, expulsos em 1759, retornam 80 anos depois, e instalam internatos para atender aos filhos da burguesia, a classe emergente, enriquecida

---

<sup>18</sup> ICMS é a sigla que identifica o Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação. É um imposto que cada um dos Estados e o Distrito Federal podem instituir, como determina a Constituição Federal de 1988.

com as culturas canavieira e cafeeira. As províncias começam a ofertar o ensino secundário, em liceus, criados nas capitais. Os cursos normais, com duração de 02 anos, para formação de professores, funcionavam de forma precária e em número limitado. Em Niterói, instala-se a primeira escola normal, em 1835, sendo extinta em 1849; a de Minas é criada em 1835, instalada em 1840, suprimida em 1852 e reaberta em 1860.

A instabilidade, característica das nossas primeiras instituições de formação de professor primário, permite-nos visualizar a “importância” conferida a elas pelo poder público. Chagas (1980), avalia que as numerosas dificuldades encontradas por esse ramo de ensino, que vão desde a inexistência da prática de ensino, até a falta de professores qualificados, especialmente para a área da didática, compôs a base da herança que nos foi legada.

No final do Império havia Escolas Normais em quase todos os estados da Federação, baseadas no modelo criado no Rio de Janeiro, o que facilitava a uniformização do ensino elementar através da formação homogênea do professorado. Os baixos salários, a estabilidade precária e a falta de alunos não tornavam o curso atraente. Somente na década de 20, do século XX, o Curso Normal se profissionalizaria de fato.

No período imperial, os filhos da elite eram destinados ao ensino secundário cujos currículos eram compostos por modelos pedagógicos estrangeiros, em evidente descompasso com o contexto brasileiro por serem elaborados a partir dos programas oficiais do Colégio D. Pedro II, criado no Rio de Janeiro, em 1837, como estabelecimento modelo dos estudos secundários, de onde se propagam através de livros de textos didáticos, impressos na Europa, em sua maioria. Tínhamos, dessa forma, uma rede primária que não atendia à demanda, uma rede secundária seletiva e um ensino superior restrito a uma pequena camada da população.

Nas últimas décadas do Império, a reduzida camada média, (comerciantes, funcionários do Estado, profissionais liberais, militares, etc.) aumenta a pressão pela abertura de escolas. A abolição da escravidão, em 1888, e a promulgação da nossa primeira constituição republicana, em 1891, trazendo a

liberdade e a laicidade do ensino, assim como a gratuidade da escola primária, se faz sentir no panorama educacional, via leis e reformas.

A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, considerada por Xavier (1994) como a última e mais importante do Império, traça normas para o ensino primário e secundário do município da Corte e dispõe sobre o ensino superior, em todo o país, com liberdade de Ensino e Pesquisa. Especifica condições para o estabelecimento de escolas “livres” (particulares) e insiste na obrigatoriedade de ensino dos 07 aos 14 anos. Acaba com a proibição de estudos aos escravos e recomenda a criação de Escolas Normais em todas as Províncias.

Após essa reforma, é promulgada em 1881 a Lei Saraiva, que priva o analfabeto do direito ao voto, associando pela primeira vez o domínio da escrita e da leitura ao direito do eleitor. O voto, estabelecido pela Constituição de 1824, era vinculado à posse de propriedades e valor de rendimentos, o que excluía da vida política a maior parte da população. Com a nova exigência, a Lei Saraiva alija da participação política a camada média, em ascensão, de comerciantes e industriais, nem sempre escolarizada. Essa lei foi apontada por alguns como excludente, enquanto outros a viam como uma estratégia para valorização da instrução elementar.

Se nos detivermos no fato de que, no império, o ensino das primeiras letras não merecia a atenção do governo e de que a educação média era meramente propedêutica, ao priorizar o ingresso no ensino superior para a formação de bacharéis necessários à elite, podemos considerar que “a cultura transmitida pela escola guardava, pois, o timbre aristocrático” (Romanelli, 1999), permanecendo como um instrumento eficiente para cristalizar a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual na sociedade brasileira.

#### 2.2.4 – A República e as aspirações educacionais do povo

Podemos avaliar que durante o período imperial, o contingente populacional (a parcela com acesso à escola), mesmo não atingindo uma

escolarização além da alfabetização, não resultava em grandes preocupações para os nossos governantes, principalmente em regiões como o Norte e o Nordeste, onde o crescimento do sistema escolar havia sido ínfimo. Na região Sul e Sudeste, no entanto, tal cenário começa a se alterar com mais ênfase.

Com o advento da República em 1889, desponta uma nova sociedade brasileira, revelando-se "mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata" (Romanelli, 1999), quando o serviço assalariado começa a substituir o trabalho escravo, com maior pressão social para a ampliação do sistema de instrução pública, mesmo nos diferentes estratos sociais que se formaram

Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultural, quanto ao que caracterizava os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão. (ROMANELLI, 1999:41)

Os imigrantes, principalmente europeus, trazendo em sua bagagem o reconhecimento pela importância aos estudos, valorizam muito mais a educação por haverem já participado em seus países da luta pelos direitos dos trabalhadores, o que lhes forneceu experiência teórica e prática para empreender movimentos populares pela conquista da educação escolar, ganhando adesões entre trabalhadores urbanos e provocando uma pressão inovadora, até então, não comum à sociedade brasileira.

Essa nova sociedade vai ampliando suas exigências por educação, e no período republicano, entre 1891 e 1931, a "introdução de indústrias têxteis, de produtos alimentares e de outros bens de consumo que constituíram o embrião do mercado interno, de onde os estados federais da República começam a arrecadar os

impostos” contribuindo, segundo Monlevade (2001), para financiar parte do atendimento à demanda por escolas, sempre crescente, na medida em que a classe média vai se tornando significativa em razão do desenvolvimento do parque industrial.

Algumas ações governamentais já revelam uma certa preocupação dos dirigentes em contornar essa situação, pois a instituição escolar, “calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexificação dessas camadas” (Romanelli, 1999).

Em São Paulo, o governo do estado regulamenta a instrução pública pelo Decreto 1239, de 30/09/1904, e estabelece critérios para a instalação e localização das escolas. Para a efetiva implantação das escolas, o § único do artigo 5º, estabelecia o seguinte: “deverão ser atendidas a conveniência da disseminação do ensino e a importância do núcleo de população escolar” (Anexo II). Isso demonstra que a prioridade do Estado era voltada aos interesses políticos e necessidades do mercado, para atender às exigências de algumas camadas da população, e não à oferta de ensino para todos, pois os dados estatísticos nos indicam que beneficiar uma parcela da população, em detrimento da maioria, aumenta o número de analfabetos em números absolutos, atingindo 65% das pessoas com 15 anos ou mais, em 1920 (Ribeiro, 1991).

No Estado de São Paulo, Sampaio Dória<sup>19</sup>, ao assumir a Diretoria da Instrução Pública, nos anos 20, realizou um recenseamento educacional, o primeiro realizado no Brasil, e constatou um quadro tal de carência de vagas no ensino primário estadual que, para prestar o atendimento a todos, precisaria ser duplicado, ato esse impossível de se realizar pelo fato de o estado não possuir lastro financeiro para tanto.

---

<sup>19</sup> Antonio de Sampaio Doria, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, atuou como professor na Escola Normal da Praça da República, em 1914. Em 1920, foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública Paulista, cargo que ocupou até 1926, quando, via concurso, tornou-se catedrático de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo.

Elabora então uma reforma, sistematizada na Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, reorganizando e reduzindo o ensino primário, instituindo a obrigatoriedade escolar a partir dos 09 anos e não mais aos 07 anos, com um programa de ensino concentrado, permitindo diminuir o tempo de estudos de 04 para 02 anos, possibilitando em curto prazo, estender o ensino primário a todos. Sampaio Dória acreditava que desse modo haveria democratização do ensino, pois considerava ser melhor o pouco a todos do que o muito para alguns. Essa lei estabelece no artigo 2º, a gratuidade de ensino, apenas aos dois primeiros anos primários, com tabelas de taxas aos outros cursos, conforme Anexo III.

Azanha (1979), defende essa reforma como uma medida democrática acertada e afirma que Sampaio Dória foi injustamente criticado, tanto na sua época (o que provocou a revogação da medida), quanto ao longo dos anos por diferentes especialistas, como Anísio Teixeira. Para o autor

A ampliação das oportunidades sempre foi na consciência dos educadores tão condicionada por exigências pedagógicas – ditadas talvez pelo horror da massificação – que a sua efetivação fica inevitavelmente postergada a um futuro incerto. Só a superação de preconceitos técnicos, permite situar a maciça ampliação de oportunidades na sua autêntica dimensão que é política. (AZANHA, 1979:15)

Intriga-nos essa democratização, divulgada através de uma lei, em dezembro de 1920, para entrar em vigor em fevereiro de 1921, sem oferecer preparo e orientação aos professores, a quem caberia a tarefa de executá-la. O problema da quantidade estaria resolvido, mas e o da qualidade? Para Gramsci (1995), qualidade e quantidade devem vir juntas, já que “toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso”. É o tipo de mudança que afetaria, em termos subtrativos, a classe mais desfavorecida, pois às camadas mais privilegiadas não faltariam meios de complementar os anos de escolaridade.

Podemos registrar que, na década de 20, desencadeiam-se também inúmeras discussões educacionais, com vários setores da sociedade exigindo a

superação do ensino acadêmico, formalista e autoritário. Paiva (1987) considera que é “quando aparecem os primeiros ‘profissionais da educação’, introduzindo as idéias da escola renovada e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino”.

Mesmo com o modelo educacional sendo colocado em xeque, na prática os alunos continuam sujeitos a um ensino tradicional e repressivo, incluindo-se a palmatória, como instrumento de controle disciplinar, e a reprovação impiedosa, como artifício de controle social, o que não estimula muito a procura pela escola.

Em nossa pesquisa documental, constatamos que o currículo se restringe a um programa de ensino determinado, com publicação em Diário Oficial, como se constata por ato da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, do Estado de São Paulo, de 19 de fevereiro de 1925, nos seguintes moldes: “O Secretário de Estado dos Negócios do Interior, **resolve aprovar e mandar observar** nos grupos escolares, escolas reunidas e isoladas do Estado, o **programma de ensino** que a este acompanha”<sup>20</sup>.

Essa determinação é reforçada na apresentação do *Programma de Ensino para as Escolas Primárias* divulgado depois do Ato, ao frisar a importância da aplicação do método analítico de alfabetização, em substituição ao método sintético, dirigindo explicitamente o trabalho do professor, justificando não ter o intuito de constranger os professores que já praticam esse “methodo com satisfactorio êxito mas unicamente para orientar os inexperientes, que, por impaciência ou falta de ordem, compromettem os excellentes resultados de sua applicação”, passando a “indicar a sua processologia”.

Nesse discurso da secretaria podemos identificar o patriarcalismo autoritário, presente na colonização exploratória brasileira, transposto para o sistema educativo, ao alijar os professores dos processos decisórios, pela alienação na concepção do seu próprio trabalho pedagógico. Esta marginalização dos professores persiste num *continuum* que caracteriza os nossos documentos curriculares oficiais, inclusive o atual, os Parâmetros Curriculares Nacionais, abordados mais adiante.

---

<sup>20</sup> Grifo nosso.

No Brasil, na década de 30, o modelo agrário-exportador, até então prevalente no país, e que se baseia na agricultura por exportar matéria-prima a preços irrisórios e comprar, posteriormente, os produtos, já manufaturados, a preços elevados, é afetado pela crise de 1929<sup>21</sup> e acarreta “a ruína da antiga oligarquia agro-exportadora” (Singer, 1984), dando início à estruturação do modo de produção urbano-industrial, em substituição ao anterior. Esse novo modelo econômico motiva o mercado interno e o crescimento industrial, pelo “aproveitamento de espaços deixados pela produção agrícola interna e pela produção industrial externa” (Xavier, 1994), num processo de modernização que pretende superar a dependência econômica externa, provocando debates fecundos em torno de idéias sociais, políticas, literárias, científicas e educacionais.

Ocorre um impulso industrial, concentrado no Centro Sul do país, que faz crescer as atividades financeiras, comerciais e de serviços públicos, além do aumento considerável da população urbana, com o êxodo rural, que passa a exigir da escola, além da instrução, a formação de um cidadão apto a enfrentar a nova sociedade industrial. Vemos, então, que a função da escola centra-se, mais uma vez, no mercado de trabalho, e não na dotação de um saber criativo e emancipatório ao aluno que o prepare para a cidadania plena.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, é considerada como uma disposição do Governo Federal em participar mais efetivamente no desenvolvimento da educação nacional, na análise de Monlevade (2001), pois, para ele, o novo órgão “elaborou e difundiu uma ciência e uma prática de pesquisa e de administração da educação invejáveis, parcialmente destruídas a partir de 1968”.

Em 1931, ocorre a Reforma Francisco Campos, que adota o regime universitário para o ensino superior, com o objetivo de oferecer uma base cultural mais sólida, mas que, infelizmente, não saiu do papel, ressaltando-se algumas exceções. Ela cria também o cargo de Inspetor Escolar, com uma concepção

---

<sup>21</sup> Crise mundial provocada pelo “crash” da Bolsa de Nova York.

extremamente legalista e dá nova estruturação ao ensino comercial. Nada diz sobre o ensino primário.

Podemos constatar que com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, quando “um grupo de professores, educadores, homens de ciência e intelectuais do mais alto nível cultural e profissional, divulgou um documento, dirigido ao povo e ao Governo, sobre a reconstrução educacional do Brasil” (Leme, 1982), acirram-se as discussões entre católicos e liberais. O primeiro grupo luta pela continuidade da política educacional conservadora e adequada ao modelo oligárquico; o segundo, por uma nova concepção em educação, identificada com os ideais do liberalismo (liberdade, igualdade e individualidade) com os quais seria possível transformar a sociedade e adequado ao processo econômico gerado pelas novas forças produtoras. Na visão de Romanelli (1999) o Manifesto foi um avanço inegável, para a época, ao tratar a educação como um problema social.

Mesmo o Estado buscando dissociar seus interesses da ideologia católica e associá-los à ideologia liberal, não deixa de empenhar-se em manter o equilíbrio entre os dois grupos dominantes da sociedade (oligarquia agrária, apoiada pela Igreja e a nova burguesia urbano-industrial) para preservar os privilégios dessas classes, na análise de Severino (1986).

A Revolução de 30, que alça Getúlio Vargas ao poder, aglutina grupos de diversas tendências e se revela populista ao reconhecer os anseios da população, em termos de trabalho e educação, principalmente, e tomar medidas que aplacam essas pressões.

Para Saviani (1989) é na década de 30 que a Escola Nova toma impulso e desloca o seu foco de interesse da participação política para o plano técnico-pedagógico, “pondo ênfase na qualidade, nos processos, no interior da escola, no aspecto técnico e metodológico, antes que no aspecto das finalidades, no aspecto político”, provocando a melhoria de ensino para os filhos das camadas privilegiadas, por trazerem para a escola a vivência de conhecimentos que ali eram valorizados, em detrimento do saber das camadas populares.

Vemos que na Constituição de 1934, a educação ganha um capítulo especial. Estabelece-a como direito de todos, além da obrigatoriedade e gratuidade

do ensino primário, a assistência aos estudantes necessitados e a vinculação de uma porcentagem dos recursos federais à educação, pela primeira vez.

Esses recursos financeiros disponibilizados permitem ampliar as unidades escolares, as matrículas, o número de professores e chegar a melhores resultados no primário, mas não foram suficientes, na análise de Ribeiro (1991), para uma melhoria significativa nos resultados do ensino e da administração, nem para superar a seletividade ou romper com a contradição entre trabalho intelectual e manual e nem para pôr fim ao transplante das teorias educacionais estrangeiras.

A vinculação dos recursos federais, suprimida na Constituição de 1937, é restabelecida na Constituição de 1946, que a amplia também para os impostos municipais (porcentagem do Fundo de Participação dos Municípios e de tributos próprios).

Quanto à questão do acesso, os números são reveladores, em termos de carência. Em 1935<sup>22</sup>, 54% das crianças em idade escolar, não freqüentam a escola e, em 1955, esse número cai para 26%, mas em números absolutos aumentam as crianças que ficam fora da escola, pois, de pouco mais de cinco milhões em 1935, passam a mais de seis milhões em 1955, o que significa um atendimento escolar deficiente à população.

Na década de 40, entre 1942 e 1946, foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema, que dá atenção ao ensino profissional, de forma discriminatória ao ser dirigido aos “menos favorecidos”. Surge, então, uma rede de escolas industriais e comerciais, financiadas por fundo público, mas geridas por organizações patronais como SENAI<sup>23</sup>(1942) e SENAC<sup>24</sup>(1946). Na verdade essa estrutura de ensino profissional paralela à rede pública, reforça a ideologia dominante (Monlevade, 2001), pois a população via esse benefício “como favor de políticos e governantes”, e não como um direito seu, de cidadão contribuinte.

---

<sup>22</sup> Ver Xavier, 1994.

<sup>23</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

<sup>24</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

O período de 1931 a 1971 torna-se inusitado pela grande ampliação de vagas nas escolas primárias e nos ginásios, exigida pelos trabalhadores da nova sociedade urbana industrial “porque seus empregos supõem alfabetização e estudos cada vez mais extensos para o domínio da tecnologia científica, e porque pais e mães saem de casa para trabalhar e precisam da escola como espaço para deixar seus filhos” (Monlevade, 2001).

Essa expansão atinge níveis nunca antes alcançados, com o número de escolas primárias dobrando no período de 1936 a 1951, e as de nível secundário, quase se quadruplicando, segundo Azevedo (1963), sem, no entanto, ocorrer uma equalização em termos de Brasil, pois esse aumento se concentrou nas áreas urbanas dos estados mais desenvolvidos, com um “alto grau de seletividade” (Romanelli, 1999) ao não conseguir assegurar o acesso de quem nele ingressa aos níveis mais elevados de ensino.

A exigência, pela população, da ampliação de oferta de escolarização, o governo procura suprir, por exemplo, com a multiplicação de turnos, a abertura de cursos noturnos, a instalação de escolas em prédios adaptados, lançando mão, inclusive, de não-normalistas, pois a formação de professores primários, em Escolas Normais, não havia acompanhado o aumento da demanda.

Na década de 60, segundo Monlevade (2001), foi o ICM<sup>25</sup> dos estados mais ricos e o FPM<sup>26</sup> dos municípios subdesenvolvidos que financiaram a educação pública, ainda que de forma não satisfatória, pois “à saudável inflação de alunos juntou-se a perversa inflação monetária”.

É nessa década que se difundem os Movimentos de Educação Popular, com participação de setores progressistas da Igreja Católica, estudantes, artistas e intelectuais e nos quais as idéias do educador pernambucano Paulo Freire trazem uma importante contribuição pela sua concepção de educação como prática de liberdade. Deu impulso a essas experiências de cultura popular o Movimento de Cultura Popular (Recife); De Pé no Chão também se Aprende a Ler (Natal);

---

<sup>25</sup> Imposto sobre Circulação de Mercadorias.

<sup>26</sup> Fundo de Participação dos Municípios.

Movimento de Educação de Base e o Centro Popular da Cultura. É o povo lutando pelo acesso à educação, para que se estendessem “os benefícios escolares ao maior número de pessoas possível” (Xavier, 1994), principalmente, aos analfabetos, excluídos por essa sua condição, de inúmeros direitos dos cidadãos.

#### 2.2.5 – Lei de Diretrizes e Bases: o que muda?

Em dezembro de 1961, é promulgada a Lei 4024, a nossa primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixando as grandes linhas da educação nacional, e provocando reações diversas, como otimismo exagerado em uns, pessimismo exacerbado em outros, e comedido reserva nos mais austeros.

Certamente, “nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco retardar, também por si só, o progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores” (Romanelli, 1999), mas, talvez pelo fato de a Lei 4024/61 ter percorrido um percurso longo, atribulado e lento, de 13 anos de discussões, não tenha correspondido ao que dela se esperava, ao não trazer nenhuma mudança substancial ao sistema educacional brasileiro, cujos problemas foram se tornando mais complexos, pela própria evolução da sociedade.

A LDB mantém a autonomia dos estados em relação ao ensino primário, e em relação a esse nível não traz muitas alterações. Fixa suas finalidades, duração e obrigatoriedade. O currículo perde seu padrão rígido, permitindo-se uma certa variedade e reduzindo o número de matérias estudadas desde que respeitadas as três partes que o compunham: uma nacional, com disciplinas obrigatórias – Português, História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física – indicadas pelo Conselho Federal de Educação; uma regional, com disciplinas também obrigatórias, indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e uma própria dos estabelecimentos, com escolhas a partir de disciplinas listadas pelos Conselhos Estaduais.

A Lei 4024/61 estabelece a equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico, permitindo ao término deste último o acesso ao curso superior, e

mantém a estrutura tradicional do ensino em: ensino pré-primário (escolas maternais e jardins de infância), ensino primário (4 anos, podendo ser acrescido de mais 2 anos, com programas de artes aplicadas), ensino médio (ginasial de 4 anos e colegial de 3 anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o técnico) e ensino superior. “Em essência, pois, a lei nada mudou” (Romanelli, 1999).

A escola continua sendo um instrumento refinado de reprodução das relações de produção capitalista, com a classe desprivilegiada cumprindo a escolaridade básica e se inserindo no processo produtivo, e os mais favorecidos avançando no processo de escolarização, indo ocupar os postos próprios de comando e controle, numa situação que se delineia como

A desqualificação das escolas públicas pelo aligeiramento do ensino e das exigências da aprendizagem e, certamente, a presença hegemônica das classes populares “expulsou” delas, as elites e as classes médias, que passaram a freqüentar colégios privados caros e de boa qualidade, passaporte quase certo para o ensino superior, em cursos de prestígio das universidades públicas federais e estaduais gratuitas. (MONLEVADE, 2001:47)

Os professores apresentam-se, em sua maioria, despreparados para trabalhar com os alunos das camadas populares, pois essa mudança não foi acompanhada pelos cursos de formação de professores. Assistimos ao aumento da distância entre o mundo escolar e a vida real desses alunos, com o crescimento da evasão e repetência, marginalizando a classe trabalhadora na falta de chances iguais para todos, como analisa Xavier (1994). Muitos desses alunos, mesmo assim, conseguem trilhar todo o caminho para se chegar à Universidade. A procura pelo ensino superior aumenta o número de excedentes, pois muitos candidatos, mesmo aprovados, são excluídos pela falta de vagas.

O governo federal ocupado por militares, desde o golpe de 1964, promulga a Lei 5540/68, a qual reformula o Ensino Superior e cria o vestibular classificatório. Só tem acesso ao superior quem estiver classificado na quantidade de

vagas existentes. É uma reforma que se situa na contra-mão das reivindicações conclamadas há muito pelos estudantes brasileiros, como a ampliação de vagas; do corpo docente; a criação de colegiados, dentre muitas outras.

O governo militar, ao impor-se pela força, estrangula o poder de participação e crítica da população, opta pelo avanço da internacionalização da economia, submetendo os trabalhadores a um forte arrocho salarial e ajustando a política educacional às reformulações propostas nos acordos MEC-USAID<sup>27</sup>.

Vivenciamos como profissional docente a promulgação, em 1971, da Lei 5692, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, concordamos com Saviani (2001) que “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5540/68 como na Lei 5692/71”. Para esse autor o que diferencia as duas orientações é

[...] enquanto o liberalismo põe ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (SAVIANI, 2001:32)

Essa mesma visão é compartilhada por Severino (1986) quando ele expressa que do sistema educacional esperava-se “a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa, mas com qualificação profissional técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades de manutenção do sistema econômico vigente”. Também Xavier (1994) reforça essa análise, ao denominar essa lei de “utilitarista e discriminadora”.

A Lei 5692/71 estabelece para os currículos de 1º e 2º graus um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, cujo conjunto de conteúdos deveria ser transmitido por todas as escolas e uma parte diversificada, constituída por conteúdos

---

<sup>27</sup> Convênios Brasil/USA, entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID), para assistência técnica e cooperação financeira à organização do sistema educacional brasileiro. (Romanelli, 1999)

que as escolas deveriam escolher dentre os apresentados pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação. Define as áreas de conhecimento humano como “matérias”, diferenciadas pedagogicamente em “atividades”, “áreas de estudo” ou “disciplinas”, escalonadas em graus de amplitude que iam do maior para o menor.

Nessa época, presenciamos o desajuste provocado entre os profissionais da educação pela transferência compulsória de escola, quando da unificação do antigo primário e secundário, determinado pela Lei 5692/71, ao instituir o curso de 1º Grau com duração obrigatória de 08 anos, destinando-o apenas à formação geral e extinguindo os ramos profissionais que havia no secundário.

A lei transforma também, em profissionalização compulsória, todo o ensino de 2º grau. Essa exigência de qualificar para o trabalho, instituída pela Lei 5692/71, é transformada em preparação para o trabalho, pela Lei 7044/82. A mudança ocorre em vista do insucesso alcançado pela maioria das escolas, em razão dessas transformações terem sido colocadas em prática, sem uma análise da real situação das escolas que, em geral, apresentavam instalações físicas deficientes, prédios inadequados, e precárias condições de trabalho dos professores.

Vemos então que a falta de recursos e de estrutura básica, evidenciadas na discrepância entre as tecnologias e equipamentos presentes nas empresas, requeridas pela indústria moderna e as escolas, onde eram ensinadas “técnicas industriais ainda de forma artesanal, representando, portanto, uma proposta ultrapassada para o próprio modelo de desenvolvimento capitalista” (Xavier, 1994), demonstra a dicotomia entre a aprendizagem profissional oferecida pelas escolas e a requerida pelo nível tecnológico do mercado de trabalho, gerando “um exército de reserva de profissionais, dispostos a qualquer serviço por qualquer salário” (Chauí, 1977).

Com esse aparente interesse pela população, manifestado na extensão da obrigatoriedade escolar e na implantação do ensino profissionalizante, os órgãos governamentais visavam, na realidade, segundo Xavier (1994), diminuir a procura pelo ensino superior e, demonstrar uma igualdade de oportunidades no plano formal para produzir a legitimidade necessária no projeto excludente de sociedade de classes, explicado na lógica do próprio modelo de desenvolvimento.

A formação de professores primários, que se processava em Escolas Normais e Institutos de Educação, submetida à nova estrutura da lei, com 02 anos de curso básico e 02 anos de matérias profissionalizantes, acaba perdendo a identidade e não consegue preparar os alunos para o ingresso em uma boa universidade e nem qualificar adequadamente para o exercício do magistério, ressalvando-se raras exceções, na análise de Monlevade (2001), o qual coloca que “nem tudo, porém, foi negativo: a multiplicação de cursos de magistério por todas as cidades do país, resultando em dois milhões de concluintes em vinte anos, acabou sendo um fator de democratização social e étnica do magistério brasileiro”.

Nos cursos de formação, os futuros professores são trabalhados, de forma geral, numa concepção em que “a educação é o ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987), com uma prática altamente controlada de fora, por especialistas que elaboram programas detalhados a serem cumpridos, sem levar em conta, o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, sendo tudo determinado *a priori*, contribuindo “para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (Saviani, 1997).

Essa forma de educação objetiva reordenar o processo educativo e torná-lo operacional em todo o sistema de ensino, para que a escola cumpra

[...] uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua insuficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida”. (FRIGOTTO, 1984: 225).

Esse mecanismo excludente da escola, de caráter reprodutor da sociedade de classes capitalista, torna-se objeto de pesquisas, cujos resultados publicados, no final da década de 60 e nos anos setenta, principalmente na França, trazem novas contribuições ao estudo da função da escola.

Os franceses Bourdieu e Passeron (1975), com sua teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, expõe que a escola seria uma das formas de perpetuar as relações de força material, ao construir um sistema de relações baseado em representações, cujo papel é apresentar conteúdos e habilidades arbitrários como legítimos e universais, situando-se por isso, no âmbito da violência simbólica. Pela reprodução cultural ela contribui para a reprodução social, tornando marginalizados os grupos ou classes sociais dominados, por não possuírem força material – capital econômico - e nem força simbólica – capital cultural.

Althusser (1998), filósofo francês, também desenvolve uma tese segundo a qual a ideologia se materializa em aparelhos do Estado que podem ser repressivos (governo, administradores, polícia, tribunais, prisões, etc) ou ideológicos (igreja, escola, família, etc), atribuindo à escola a função de aparelho ideológico, por ser ela um instrumento refinado de reprodução das relações de produção capitalista, ao tornar soberana a ideologia da classe dominante, com seus saberes incontestáveis, desvalorizando assim, a cultura da classe dominada, que passa então, a ser marginalizada pela falta de chances iguais para todos na sociedade.

Ainda na França, os estudos de Estabiet e Baudelot (1978) mostram que a escola, apesar de parecer como única e universal, e oferecer oportunidade a todos, reforça a desigualdade social ao trabalhar com a classe dominante uma qualidade e nível de exigência bem superior àquela destinada à classe trabalhadora. É a escola dualista: uma ao priorizar o ensino intelectual e a outra o ensino profissional, dão início ao processo de exclusão dos mais desfavorecidos e à manutenção das divisões sociais existentes.

Todavia, o francês George Snyders (1977), critica essas teorias afirmando que a escola não se resume a uma simples condição de reprodutora, por trazer forças progressistas em seu interior que podem torná-la elemento

transformador da ordem instituída, sendo, por essa razão, um espaço disputado tanto pela classe dominante como pela classe trabalhadora.

Concordamos com a análise desse autor de que as normas e a estrutura administrativa e didática, impostas na organização escolar, geram resistência por parte de professores, pais e alunos os quais as desafiam ao criarem formas culturais próprias que vão operando transformações, ainda que lentamente, e provocando uma camuflada luta de classes dentro da escola. Ao atingir um patamar significativo, a resistência começa a se revelar em movimentos sociais, desencadeando a intervenção mediada do Estado, o qual passa a flexibilizar as imposições e ditames legais para minimizar a agitação social, sem que isso, no entanto, diminua seu poder, pois as medidas por ele tomadas são sempre divulgadas sob o aparato de novas e grandes conquistas da classe trabalhadora.

Podemos constatar que atribuir à escola a função de simples reprodutora da ordem capitalista, provoca outras discordâncias. O autor Michael Apple (2002), ao lançar, em 1985, nos Estados Unidos, sua obra Educação e Poder, revela estar “buscando explorar tanto aquelas estruturas e relações na educação, na economia, no governo e na cultura que exercem controle sobre nós quanto aquelas que possibilitam uma ação mais fecunda, mais democrática”. Por isso, não vê também a instituição escolar com uma mera função reprodutora, e chama a atenção para o importante papel que as escolas têm na produção do conhecimento e não apenas em sua distribuição ao “interpretar o processo de escolarização tanto como um sistema de reprodução quanto um sistema de produção”. Busca reintegrar o cultural e o político com o econômico ao afirmar que os educadores devem estar conscientes das suas possibilidades de ação.

No Brasil, Dermeval Saviani (1997) realiza uma análise sobre as teorias que “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais”, denominando-as de crítico-reprodutivistas e detendo-se nos autores franceses citados. Considera-as importantes por desencadearem outros estudos críticos sobre o sistema de ensino, e desvelarem a importância dos condicionantes sociais, na análise do sistema educacional.

Revela, no entanto, que não trazem avanços em termos de proposta pedagógica ao se deterem apenas no estudo do fracasso da escola, enfatizando o seu caráter reprodutor a tal ponto que a escola nunca poderia ser diferente do que é. Saviani discorda que a escola não possa ser um espaço de transformação de forma a contribuir para a superação do problema da marginalidade, mesmo que por si só não possa fazê-lo. Para o autor, a escola pode dar sua contribuição ao “garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível”.

Entendemos que, com a proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos ao defender o ensino dos conteúdos básicos aos alunos das camadas desprivilegiadas, como condição necessária para a sua emancipação, Saviani (1997) contribui, juntamente com as idéias de Paulo Freire, para que no Brasil a reprodução de uma ordem social perversa, há séculos marginalizando amplos segmentos sociais, passe a ser questionada com maior ênfase pela sociedade brasileira, que vive um período de crescente de repúdio pela ditadura militar e busca pelo retorno da democratização no país.

No final da década de 70, é decretada a anistia aos presos políticos, e esse momento de abertura política vai se refletir nos anseios dos educadores por uma maior flexibilização no ensino, na mobilização dos educandos, por uma educação crítica a favor das mudanças políticas, sociais e econômicas, visando a superação das desigualdades sociais e no reconhecimento unânime pela sociedade de que as verbas destinadas à educação, em nível nacional, são insuficientes.

Podemos constatar que a aprovação da Emenda Calmon<sup>28</sup>, em 1983, instituindo a vinculação automática de verbas para o ensino público, reabre as discussões sobre as políticas educacionais. Em 1988, é promulgada a nova Constituição Brasileira, denominada de “constituição cidadã”, que amplia as liberdades individuais. Ressurgem novos debates na luta pela equalização no ensino, já com vistas a uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>28</sup> A União deveria aplicar não menos que 13% e os estados e municípios não menos que 25%, em educação.

Ao longo da década de 1980, “a revolução da tecnologia da informação foi essencial para a implementação de um importante processo de reestruturação do capitalismo” (Castells, 1999), provocando transformações nos processos produtivos e nas relações sociais de produção

acompanhadas no plano social por um reordenamento nas relações de classe beneficiando os detentores do capital em detrimento da força de trabalho, para o que se foi instituindo, a nível político, uma nova relação Estado-sociedade traduzida na orientação denominada neoliberal. (SAVIANI, 2001:234)

Com o enfraquecimento dos Estados Nacionais eclode uma crise de endividamento internacional, em cujas discussões e decisões políticas “prevaleceu o ajuste fiscal e as reformas orientadas para o mercado” (Bresser Pereira, 2001). Essa nova tendência foi, segundo Saviani (2001), “sendo articulada e difundida por organismos internacionais, à testa o Banco Mundial, tendo sido assumida por alguns governos (Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos)” e cuja principal característica é a globalização.

No Brasil, a partir de 1990 as mudanças econômicas impostas por essa crise mundial e pela globalização, redefinem o papel do Estado brasileiro e minimizam suas funções nas áreas sociais, inclusive na educação, que não fica isenta de reformas, como a redistribuição de recursos, descentralização de serviços, parcerias com a sociedade civil, sistema de formação continuada de docentes, modernização dos conteúdos pela elaboração do currículo nacional e criação de sistemas integrados de avaliações educacionais em nível nacional, com uma política de barateamento de custos e aumento de produtividade e eficiência, fundamentada em análises econômicas e técnicas, apontadas por organismos internacionais<sup>29</sup>, guiadas pela política neoliberal.

---

<sup>29</sup> BIRD: Banco Mundial; FMI: Fundo Monetário Internacional; BID: Banco de Desenvolvimento, entre outros.

Com essa política, cujo eixo é o livre mercado e a evolução acelerada da ciência da tecnologia e informação, a necessidade de mão-de-obra vai se reduzindo drasticamente, o que faz com que as possíveis resistências dos trabalhadores sejam pulverizadas pela onda de crescente desemprego. Percebemos, assim, o quão inócua a escola pode se tornar, a continuar pautando-se em preparar para o trabalho, tão bem traduzido por Paro (2001-a) na seguinte pergunta “preparação para que trabalho?”.

A análise de Monlevade e Silva (2000) aponta que, na educação, os resultados desse processo (não proclamados, mas reais) devem ser condizentes aos prescritos pelo Banco Mundial, de “formar consumidores de produtos industrializados e importados, além de formar trabalhadores cordatos e eficientes, à disposição da rotatividade do livre mercado”. É, portanto, nesse contexto que, em 1996, é promulgada a LDB

A “Constituição da Educação”, como é chamada – que foi sancionada pelo presidente da República no dia 20 de dezembro de 1996 tem pouco a ver com o projeto de lei que nasceu ainda durante a Constituinte (1987), legitimado pela sociedade civil e que se consolidou seis anos depois no projeto de lei da Câmara nº 101/93. O Senado desconsiderou todo esse processo democrático e apresentou um substitutivo, com apoio do Ministério da Educação, fazendo prevalecer a força da maioria governamental e não o consenso da sociedade civil.

Apoiados numa visão iluminista, os redatores da nova LDB não deram atenção a ricas e originais experiências já consolidadas na educação brasileira, entre elas a da gestão democrática do ensino público (condição da reforma educacional brasileira) e a da educação comunitária em suas diversas modalidades. (GADOTTI, 1997:95)

Temos, então, “uma ‘LDB minimalista’, compatível com o Estado mínimo” (Saviani, 2001), de cunho neoliberal e conduzido pela orientação do livre mercado.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos<sup>30</sup> e a nova LDB, o MEC coordena a elaboração e divulgação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em sua apresentação explicitam a que vêm: “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe de qualidade para a educação”.

Constatamos que em sua apresentação, enfatiza-se que os PCN não se constituem numa imposição. Todavia, apresenta prescrições detalhadas, centradas na teoria sócio-construtivista, com um grau de certeza e autoridade que provoca inibições e inseguranças em relação a pretensas modificações pelos profissionais da educação.

Os PCN podem ser considerados como resultado de um processo centrado na opinião de um grupo de especialistas, mesmo incluindo momentos em que diferentes segmentos estiveram presentes em suas discussões, e por não contar com uma participação efetiva dos próprios educadores, o hegemônico é esse optativo que aí está. O seu principal consultor foi um professor espanhol – César Coll - deixando à margem os pesquisadores brasileiros que vêm desenvolvendo estudos nesta área, importando os modelos e as concepções pedagógicas inspiradoras do documento.

Kramer (1997) critica esse processo de elaboração sem que se discutissem as experiências já existentes, as condições concretas de trabalho, as diversas idéias em pauta, concordantes ou discordantes, para configurar legitimidade às mudanças, pois para que elas ocorram devem ser construídas com a participação de todos os interessados, num processo de “emancipação cultural, aprendizado e com exercício de cidadania”.

---

<sup>30</sup> Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) – conjunto de diretrizes políticas, voltado para a recuperação de escola fundamental, elaborado pelo MEC, tendo como objetivo implementar os compromissos firmados pelo governo, na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), que propôs maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais como diretriz nacional do currículo, podem ser considerados como os referenciais que vieram dar base ao Sistema de Avaliação de Educação Básica<sup>31</sup>, implantado em 1990.

Isso está expresso na fala de Castro (1999), presidente do INEP<sup>32</sup>, quando declara que a metodologia de trabalho do SAEB, a partir de 1997, “privilegiou a aferição das competências cognitivas dos alunos brasileiros a partir de seus desempenhos reais em provas elaboradas segundo parâmetros consensuais”, revelando uma política em que o controle pela burocracia vai sendo substituído, paulatinamente pela avaliação, como forma de rastrear a qualidade para, “supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças do livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência” (Apple, 2002).

A preocupação com a produtividade chega a extremos quando objetiva aplicar na escola os princípios empresariais de controle de qualidade, enaltecidos por Ramos (1992), ao colocar que “a questão da Qualidade Total em educação deveria ser o compromisso do verdadeiro educador”.

Essa visão de escola, que coloca a educação como mercadoria e os alunos como clientes, imputando aos professores e aos diretores a responsabilidade pelo baixo desempenho acadêmico dos estudantes, como se a instituição escolar estivesse desvinculada da sociedade e das suas desigualdades é rejeitada pela maioria dos estudiosos e pesquisadores em educação.

O sistema da Qualidade Total, em educação, transforma questões políticas e sociais em questões técnicas, de eficácia ou ineficácia na gerência dos sistemas de ensino e da inadequação dos currículos. “Aqui, as ‘melhores escolas’ não são aquelas que conseguem o máximo em termos de aprendizagem discente, mas aquelas que são capazes de filtrar e selecionar sua clientela mais

---

<sup>31</sup> SAEB – Exame feito pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) a cada dois anos, com o objetivo de avaliar a qualidade da educação. De acordo com a nota média dos alunos, o MEC inclui o Estado ou a região em um nível de aprendizado que varia de 1 a 8, no caso de Português, e de 1 a 10, no de Matemática. Mais baixo é o nível, menor é a qualidade de ensino.

<sup>32</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

convenientemente” (Ball, 2001-a), fortalecendo o dualismo no sistema educacional, pois

não há democratização sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível para todos”. Supõe pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço, onde se exercita este direito, não o mercado. (GENTILI, 2001-a:176)

O autor expõe com clareza a necessidade de uma sociedade onde o direito à cidadania seja extensível a todos, indistintamente, e não a uma parcela de privilegiados, cujas raízes seculares remontam à antiga Grécia. Uma cidadania em que os homens como sujeitos livres, exercitem uma convivência de horizontalidade e não de imposições e autoritarismo, instrumentalizados culturalmente, com visão político-social crítica do sistema capitalista, construindo-se como agentes sociais transformadores.

Consideramos importante realizar essa retrospectiva sobre a constituição do sistema escolar brasileiro, para chegarmos à escola que hoje temos, uma escola que mesmo exercitando práticas e conteúdos vistos como obsoletos, caracterizados por uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas, não deixa de provocar “válidas mudanças também para os segmentos não-privilegiados” (Severino, 1986) da população.

Acreditamos que isso não poderia ser diferente, pois a escola como um espaço, por excelência, da ação de sujeitos, muitos dos quais, questionando as velhas certezas, metamorfoseadas em falsa realidade, demonstram que a instituição escolar não é o local onde as ideologias dominantes são apenas produzidas, mas também contestadas. Essa atuação, ainda que tímida, tem impulsionado os cidadãos na conquista do direito à educação, obtido em lutas e movimentos sociais, resultantes da resistência e contradições que nela subsistem.



### III – RESISTÊNCIA E CULTURAS ESCOLARES

*Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. (Freire, 1997)*

#### 3.1 – Resistência

Retomando o capítulo anterior, podemos afirmar que a trajetória percorrida pela constituição do sistema educacional no Brasil foi dando visibilidade à formação de um modelo ideal de aluno e de professor, delineado pelos interesses e valores hegemônicos dos grupos cultural, político e economicamente dominantes e transformado em herança a ser transmitida às novas gerações, cuja compreensão revela ser importante, na medida em que sua superação pelos profissionais da educação, possa ser buscada e cujo alcance inclui, além de outros fatores, uma postura que

Implica a tarefa paradoxal de nos colocarmos na história de forma que nós, coletivamente, através de nossas ações no presente, alteremos a causalidade que organiza as construções de nossos “eus” e, nesse processo possamos abrir novos sistemas de possibilidade para nossas vidas coletivas e individuais. A estratégia de historicizar o sujeito é uma estratégia que reintroduz a humanidade nos projetos sociais, ao tornar visíveis e confrontáveis os sistemas governantes de ordem, apropriação e exclusão. (POPKEWTIZ, 1999:207)

Por isso, não quisemos pelo cenário apresentado, definir como função única e exclusiva da escola a reprodução dos interesses e da supremacia de classes, um local onde o “conhecimento ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta” (Apple, 2002).

A escola não se resume a isso, e nem poderia, pois no seu interior, perpassam e entrecruzam-se culturas dominantes e subordinadas, com complexas mediações e modos de resistência entre elas, fazendo com que o processo de transmissão ideológica não ocorra harmonicamente, pela simples razão de que nenhuma justificativa intelectual e moral, por mais bem arquitetada que seja, possa impedir, totalmente, os antagonismos resultantes desses embates decorrentes das próprias relações sociais de produção da sociedade capitalista, “contradição que não é algo externo mas orgânico ao modo como o capital evolui e, como tal, fora do controle total tanto da burguesia quanto do Estado, guardião de seus interesses” (Frigotto, 1999).

Em seus estudos, Gramsci (1995) também reconhece que os dominados não permanecem submissos indefinidamente, pois elementos do bom senso podem ser desencadeados, criando movimentos de contestação e resistência para essa superação.

Tanto nas escolas como em qualquer outro local de trabalho, exercitam-se criativamente mecanismos que contradizem as normas e disposições controladoras, segundo comprova Apple (2002) em suas pesquisas. Ele descreve, como exemplos, a ação nas indústrias de trabalhadores que controlam a velocidade das máquinas, como forma de manter a sua produtividade, a 70/80% de sua capacidade real. Ou vendedoras que, submetidas a tarefas extraordinárias, utilizam formas engenhosas de manifestar seu desagrado aos abusos de autoridade: constranger, de forma aparentemente inocente, o gerente na frente de um cliente importante, evitar clientes ao final do dia, quando obteve bons resultados, para não se sobressair, de forma a que todas as vendedoras cheguem a cotas informais com espantosa regularidade. Todas essas são maneiras de contestar a gerência, e tentar obter certo controle, em condições informais, sobre o trabalho que realizam.

Nas escolas, a resistência dos alunos manifesta-se através da indisciplina, mobilidade desafiadora dentro do prédio, para encontros entre estudantes de classes ou níveis diferentes, deboche sobre roupas e cabelos dos mais “certinhos” e transgressão de regras que podem provocar a irritação dos

professores e da direção. Os docentes, também utilizam artifícios para resistir à ordem das coisas, como veremos nos depoimentos de nossos pesquisados.

Essas tendências e práticas podem não ser tão poderosas quanto as forças ideológicas e materiais de determinação que visam a reprodução; elas podem, na verdade, ser inerentemente contraditórias e relativamente desorganizadas. Mas elas existem. Ignorá-las significa ignorar o fato de que em qualquer situação real haverá elementos de resistência, de luta e contradição, os quais atuarão contra a determinação abstrata das experiências de vida reais. (Apple, 2002:110)

Essas formas de contestação, mesmo parecendo irrisórias, adquirem sentido nas ações cotidianas escolares, e são indicadores de como os diferentes sujeitos “percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações, interpretam-nas e conferem-lhes sentido” (Thurler, 2001) tornando-se um caminho possível para desafiar as imposições ideológicas vigentes, silenciosamente transmitidas aos estudantes pela seleção de conhecimentos específicos e pela própria estrutura organizacional do trabalho escolar.

### 3.2 – Ideologia e democracia

Para entendermos como as ideologias operam nas escolas, veiculando certos valores que buscam integrar o indivíduo na ordem vigente estabelecida, precisamos olhar para o concreto da vida escolar cotidiana, conforme coloca Apple (2002), e compreendê-lo remete-nos à questão da consciência crítica do educador

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje

desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (Gramsci, 1995:12)

Sabemos, no entanto, que esse inventário nem sempre é fácil de ser feito. Ser guia de si mesmo, não agir nem pensar de forma desagregada e ocasional, elaborar criticamente uma concepção de mundo, criando uma consciência do que realmente somos pode nos levar, pela dificuldade que apresenta, a aceitar uma concepção já tradicional, ou a uma nova, criada por outra pessoa ou grupo social.

Ter consciência crítica é desconfiar das verdades estabelecidas como incontestáveis. É compreender que a escola, mesmo auxiliando na consolidação da hegemonia, pode formar intelectuais de vários níveis, os quais poderão contribuir para a formação de uma nova cultura, não para substituir as culturas já existentes, pois para Gramsci (1995), essas, de início, deverão ser compreendidas criticamente pelos intelectuais, para depois serem transformadas pela rearticulação de seus elementos ideológicos.

Como as ideologias têm de ser continuamente reelaboradas para sua manutenção, é importante que os profissionais da educação compreendam como a ideologia “é parcialmente produzida através de interações pedagógicas, curriculares e avaliativas no cotidiano das escolas” (Apple, 2002), materializada na linguagem utilizada, na fala e postura do professor, no conteúdo a ser trabalhado e na forma como é feito, no tratamento dispensado aos pais, no teor dos livros didáticos, nas normas relacionais e disciplinares, consagrando o sistema de pensamentos e ações da cultura dominante, como se fosse comum a toda a sociedade. Desse modo, torna-se um prolongamento da vida cotidiana para os filhos das camadas privilegiadas, enquanto que, para os alunos da classe trabalhadora, a escola é ruptura, é uma realidade oposta a que vivem e difícil de ser interpretada.

Todavia, não podemos ignorar que na escola nem todos os alunos aceitam tudo que lhes é imposto, assim como existem professores que se empenham em desenvolver o senso crítico dos estudantes, questionando os valores capitalistas e trabalhando o conhecimento, não apenas em sua forma e conteúdo,

mas de modo que os alunos compreendam os processos pelos quais eles são produzidos, apropriados e transformados em contextos sociais e históricos.

As relações professor-aluno podem ser guiadas pela comunicação e ação crítica e estruturadas como um espaço contra-hegemônico em que “a tarefa dos educadores críticos não é negar a cultura da classe trabalhadora, mas usá-la como ponto de partida a fim de compreender como estudantes particulares dão significado ao mundo” (Giroux, 1997), com uma prática pedagógica que permita o entendimento de que

as sementes da reprodução social estão contidas na própria natureza da resistência dos estudantes, e como eles poderiam, por exemplo, usar este discernimento para transformar a resistência muitas vezes mal direcionada em formas de consciência política e ação social (GIROUX, 1997:240).

Diante disso, evidencia-se que os professores devem assumir-se como intelectuais críticos e transformadores se quiserem educar os alunos para serem cidadãos ativos, em que cada um possa ser um “agente ativo no questionamento, definição e modelamento de sua relação com a esfera política e a sociedade mais ampla” (Giroux, 1997), contribuindo para a construção de um mundo qualitativamente melhor para todos, o que poderia ser sintetizado em educação para a democracia, compreendida como mediação para a construção e exercício da liberdade individual e social. Portanto, a democracia

Não pode ser imaginada sem a atualização histórico-cultural de seus cidadãos, proporcionada pela educação, posto que ela mesma é um valor construído historicamente a ser apropriado pelos indivíduos. Por sua vez, a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre sujeitos autônomos (cidadãos). Do mesmo modo, sem apropriação da cultura, não há condições para a cidadania, ou seja, há um mínimo de cultura produzida historicamente que o indivíduo precisa assimilar para poder viver e desempenhar seu papel social à altura de seu tempo e da sociedade em que está inserido. (PARO, 2001:11)

Dessa forma, a educação, segundo o autor, contribui para a formação do ser que é sujeito, e que por ser sujeito não se contenta como as coisas são, por uma posição de não-indiferença. Torna-se um ser ético, um ser político, no sentido de posicionar-se criticamente, frente ao real, dado e vivido.

Ao se posicionar frente ao mundo e à vida o homem cria valores, como objetivos a serem alcançados, concretizando essa busca pelo trabalho, quando então, vai se construindo historicamente. “O trabalho se possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar” (Paro, 2001-b).

Daí, a importância de o professor posicionar-se criticamente para não desenvolver uma prática alienada que o transforme em simples executor de determinações externas, e se interrogar contínua e reflexivamente, tanto individual como coletivamente, sobre as funções que exerce, para construir sua identidade profissional, de modo crítico, guiado pelo objetivo de que a educação, como processo que constitui sujeitos humanos, só é possível se realizada de forma democrática “em que cada um possa ser ele mesmo, expressar-se com liberdade e autonomia total, comprometido com causas sociais emancipadoras de todos os demais sujeitos” (SACRISTÁN, 1999).

Podemos, desse modo, considerar que o professor, consciente e crítico, valoriza a prática democrática e reconhece que os valores hegemônicos negam “a subjetividade do outro, na medida em que este é tido como mero objeto das ações e interesses de quem o domina” (Paro, 2001-b), tanto em relação a si próprio quanto aos estudantes.

### 3.3 – Subjetividade e Cultura

Sendo a escola, pela sua natureza educativa, um *locus* de luta democrática e possibilidades, “onde os estudantes e os docentes aprendem, ao

mesmo tempo em que vivem e vivem ao mesmo tempo em que aprendem” (Pérez Gómez, 2001), as subjetividades devem ser respeitadas e valorizadas, não podendo o professor ignorar que “toda realidade subjetiva acha-se em relação dialética com a sociedade” e que, portanto, a realidade subjetiva é “a realidade tal como é apreendida na consciência individual e não tal como é, institucionalmente, definida” (Berger e Luckmann, 2002). Ao concordarmos com esse ponto de vista dos autores, estamos manifestando ser importante os docentes reconhecerem que suas práticas pedagógicas

[...] constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir [...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina. [...] E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas”. (LARROSA, 1994:54)

Essa análise nos mostra que a subjetividade deve ser pensada como constante produção e transformação, a partir dos múltiplos encontros, das múltiplas marcas e símbolos, entre as interpretações subjetivas e as relações sociais que orientam as ações dos indivíduos, numa rede tecida segundo “padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (Geertz, 1989), e compartilhada por um grupo humano, em meio ao qual as subjetividades se desenvolvem.

Isso nos leva a considerar que o educando transforma-se na sua personalidade viva ao apropriar-se da cultura, pois como nos mostra Geertz (1999),

“nossas idéias, nossos valores, nossos atos e até nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais”.

Como educadores não podemos esquecer que a cultura é “construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos)” (Pérez Gómez, 2001), resultando em “uma totalidade que inclui tudo e todos os membros de um determinado grupo social” (Sacristán, 1999).

Por isso, na escola, o entrecruzamento de diferentes culturas torna-a um espaço complexo de socialização, cuja relevância deve ser compreendida pelos profissionais que ali atuam para não valorizarem a uniformidade em detrimento da diversidade cultural, a fim de não considerarem como intocáveis e imutáveis as práticas tradicionais, não passíveis de mudanças.

### 3.4 – Mudanças

Os sistemas educativos e as instituições escolares estão submetidos a mudanças que guardam estreita relação com processos e mudanças sociais cujos efeitos e conseqüências só podem ser notados após períodos prolongados, às vezes superando séculos, como, por exemplo, os processos de feminização, escolarização e alfabetização, como nos coloca Viñao Frago (s/d).

O autor considera, inclusive, que os dois primeiros não se finalizaram, pelas diferenças existentes ainda no mundo do trabalho entre homens e mulheres, com remunerações desiguais em postos idênticos ou similares, ou o problema do trabalho infantil que dificulta o acesso das crianças à escola. No caso da alfabetização, ele aponta o avanço da tecnologia e informação como um diferencial a exigir um novo tipo de conhecimento. Sem dúvida, tudo isso determina mudanças na organização escolar, nos currículos, na formação docente e no processo de ensino e aprendizagem, na realidade cotidiana das escolas, marcadas, todavia “pelo contraste e oposição entre os propósitos dos reformadores e as tradições de uma cultura

escolar fortemente assentada, em uma combinação de coerência ideológica e interesses corporativos, dificilmente superáveis” (Viñao Frago, 2002).

Não podemos ignorar que a escola, inserida na complexidade da realidade social, necessita de mudanças para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade. Isso não deixa de ser reconhecido, e dificilmente um profissional coloca-se contra tal necessidade. Mas, a escola com sua cultura própria, pouco valorizada pelas políticas públicas, não tem se mostrado fértil às mudanças.

Essa cultura, geralmente, é definida “em termos de conhecimentos socialmente compartilhados e transmitidos daquilo que é e deveria ser” (Thurler, 2001), o que faz com que as mudanças dependam de como a “*inevitável dialética* entre diferentes regimes simbólicos que expressam, um deles, a lógica do poder, e o outro, a lógica do engajamento livremente consentido” (Thurler, 2001), são administrados no estabelecimento escolar.

A lógica do poder refere-se ao controle externo (pelas autoridades constituídas), reconhecido como coercitivo, e a lógica do engajamento livremente consentido indica a apropriação de uma determinação oficial pelos profissionais da escola, os quais “conseguem descontextualizar e recontextualizar as percepções das autoridades, tornando-as suas, por um processo de desconstrução do sentido em função da cultura” (Thurler, 2001) da escola.

Enfim, são nos próprios estabelecimentos escolares que a mudança se define na “confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela” (Hernandez, 2000) e não por determinações externas. Todavia, a mudança não surge do nada. É necessária uma bagagem teórica e metodológica que permita aos profissionais docentes refletirem sobre sua prática, na busca de uma melhor forma de atuar, além de espaços conjuntos em que isso possa ser efetivado.

A nossa pesquisa incluiu um questionamento aos diretores participantes sobre o que leva as reformas a provocarem mudanças ou não, e em qual campo (administrativo, pedagógico) são mais aceitas. Essas idéias dos autores, acima expostas, podem ser identificadas na fala desses profissionais. O Diretor 1 assim se expressou

A escola não se pode esquecer, tem suas tradições, sua própria história e, principalmente, uma cultura pedagógica, estruturada nos variados relacionamentos gerados não só na prática da sala de aula, como também nas demais experiências assimiladas, sob influências bastante diversificadas. Esta estrutura é dinâmica, por natureza. Sua própria sobrevivência depende da forma como a escola administra quaisquer situações imprevistas e como assimila as mudanças necessárias para o seu funcionamento.

Há a meu ver, duas principais intervenções para provocar mudanças em quaisquer instituições, inclusive na escola. Ou a intervenção é exterior e, portanto, imposta, ou surge espontaneamente no próprio interior da instituição. A segunda de qualquer forma, sempre tem sucesso, porque atende aspirações reais. A primeira só terá sucesso se for de encontro às expectativas de mudança, geradas dentro da instituição. Na história da escola, por exemplo, os vários programas de ensino e propostas curriculares implantados foram assimilados, somente, quando foram de encontro àquelas expectativas e, mesmo assim, adaptados conforme a cultura característica da instituição.

A mesma visão está refletida na colocação da Diretora 2, quando ela afirma que as reformas ocorrem mais no campo administrativo

pela imposição ou pela aceitação dos que nada podem fazer, sem espaço e oportunidade de serem ouvidos. O grande problema é o clima de insatisfação dos docentes, e se houvesse mais flexibilidade e orientação, os benefícios seriam mais eficazes. As reformas trazem várias interpretações e geram uma atitude de desinteresse e desinformação a quem teria de aplicá-las. Elas são necessárias quando as práticas se tornam ultrapassadas e não atendem mais ao momento exigido. Porém, chegam muito deturpadas àqueles que irão aplicá-las. É necessário, que haja estudos e discussões em todos os setores educacionais para que o conhecimento da mesma envolva a todos através da clareza, da aplicabilidade e aceitação. Que haja críticas para o crescimento daqueles que precisam mudar sua postura e sua prática pedagógica.

A Diretora 3 afirma que as reformas são mais aceitas no administrativo, pois elas “vêm de superiores e não se tem como mudar, ex. municipalização”, e acrescenta que para ela

No início o novo assusta, depois procuro conhecer através de leitura ou com quem está propondo a mudança. Coloco em prática e depois sigo ou não. Assim, as mudanças ocorrem quando o corpo docente acredita nelas e as coloca em prática; e não ocorrem quando não se entende a proposta e não se conhece a teoria que a fundamenta, não colocando em prática ou distorcendo de tal modo que não gera os resultados esperados. Ex.: proposta pedagógica (construtivismo).

Como podemos observar, os profissionais não se colocam contra as reformas, mas temem abandonar o que praticam sem conhecerem ou se sentirem fundamentados no novo que está sendo proposto. Portanto, do nosso ponto de vista, não se desencadeiam as mudanças requeridas por um dado momento histórico por leis e decretos, como não podem também ser equacionadas apenas em termos de ajustes orçamentários, ou novas configurações técnicas e administrativas.

A oferta de uma formação inicial aos professores favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e habilidades profissionais que os preparem para uma prática pedagógico-curricular em que as questões de gênero, raça, e classe poderão contribuir para que as mudanças aconteçam, pois segundo Perrenoud (1999) “são as práticas profissionais que é preciso transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de cada um são, portanto, decisivos”, e por isso, devem ser considerados.

Esse reconhecimento pelos órgãos dirigentes, sem dúvida, contribuiria para que os profissionais da educação valorizassem a relação reflexiva com o conhecimento, o que possibilitaria a sua elaboração e reelaboração, tanto pelo professor como pelo aluno, nesse espaço singular cuja interação de culturas, resulta

em uma, especificamente escolar, “que funciona como um filtro, um catalisador, um freio, um modo de uso da mudança” (Thurler, 2001), determinante na maneira como os profissionais irão formular o seu juízo de valor em relação a elas, a partir de suas experiências e práticas.

### 3.5 – Culturas escolares

Ao falarmos em culturas escolares, trazemos ao nosso texto o pensamento de Chervel (1990) de que a cultura escolar não é a cultura global, historicamente acumulada e transmitida pela escola às novas gerações, mas é uma forma de cultura só acessível através da escola, que transmite saberes e condutas que nascem em seu interior e levam as marcas características dessa cultura. O autor destaca o seu caráter relativamente autônomo, o qual não se limita a reproduzir o que é externo a ela, mas a adaptar, transformar, reproduzir e criar um saber próprio, resultado da mediação pedagógica no campo do conhecimento.

Viñao Frago (s/d) também fala em culturas escolares, pois para ele não existe uma só cultura escolar. O autor considera que existe, por exemplo, uma cultura escolar administrativa, a dos gestores e supervisores da educação, que implica em uma visão de tutela e controle das instituições educacionais. Ele aponta também traços culturais específicos, forma de fazer e pensar, que tornam possível a distinção entre a cultura das Universidades, do Ensino Médio, do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, sendo que cada escola tem ainda sua própria cultura específica, com características peculiares. Ainda reconhece que podemos falar em cultura acadêmica dos professores e cultura estudantil, presentes nos diferentes níveis de ensino. Daí a preferência pela expressão “culturas escolares”, esse universo único que se desenvolve no interior dos estabelecimentos de ensino, expresso pelas

tradições, idéias, teorias, costumes, princípios, inércias, hábitos e práticas, formas de fazer e pensar, construídas ao longo do tempo, que se transmitem

de geração em geração de professores e que governam a prática de ensinar e de aprender e permitem a eles organizar suas atividades pedagógicas, independentes das sucessivas reformas implantadas pelo poder político e administrativo, transformando e adaptando essas mudanças à cultura própria da escola. (VIÑAO FRAGO, s/d:2)

Por isso, mesmo a escola estando "imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento" (Ezpeleta e Rockwell, 1989), que lhe dá uma especificidade própria. Com a Escola Professor Luís Grellet, não poderia ser diferente, apresentando uma cultura que a caracteriza, e legitima o seu trabalho, em especial, perante a comunidade mais próxima.

No entanto, foi interessante observarmos, durante a pesquisa, como essa questão da cultura escolar não tem visibilidade constituída pelos profissionais que dela fazem parte, a ponto de não ser por eles nomeada.

Com o objetivo de levantarmos de que forma essa singularidade própria de cada escola é vista, não mencionamos no questionário aplicado o termo "cultura escolar". Dos 16 participantes, apenas o Diretor 1 usou essa expressão, revelando uma análise acurada sobre o assunto. Vejamos como ele vê essa questão

Na verdade nas escolas onde professores trocam experiências que brotam do conhecimento cotidiano da situação da realidade onde vivem e das condições dos alunos cujas origens e destinos são sopesados durante o período de permanência na escola, em uma troca diuturna de experiências que perpassa gerações e gerações, se elabora e floresce uma cultura singular e específica, que pode ser chamada de cultura escolar. Desprezar e ignorar uma cultura peculiar que se processa tradicionalmente na escola, como resultado de complexos comportamentos, intrincadas atitudes e instigantes representações, nos relacionamentos entre professores e alunos, sempre originou resistências que surpreendem apenas aqueles que ignoram a história.

Percebe-se a consonância entre sua fala e a de Viñao Frago (2002) quando ele revela que as reformas geralmente fracassam, não porque produzem efeitos não previstos, não desejados àqueles buscados, nem por provocarem movimentos de resistência ou não encontrarem receptividade por parte dos professores, mas sim por ignorarem a cultura que se desenvolve no interior das escolas.

Na escola, essa cultura tanto pode limitar como favorecer a evolução e o desenvolvimento do processo pedagógico, de autonomia ou dependência individual e coletiva dos sujeitos que nela estão inseridos, pois esse complexo cruzamento de culturas é produzido entre

as propostas da *cultura crítica*, alojadas nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PÉREZ GÓMEZ, 2001:17).

O autor ainda coloca que é esse complexo cruzamento de culturas que dá sentido e consistência ao que os alunos aprendem na escola. Também manifesta que os professores, além de enfrentarem essa complexidade cultural, sentem-se perplexos e indecisos sobre quais valores e quais conhecimentos merecem ser trabalhados na escola, frente à transitoriedade atual dos marcos simbólicos referentes a valores (do belo, do justo, do verdadeiro e do útil) revelada na perda do fundamento da racionalidade, especialmente na ciência e na moral, o que acaba por diluir certezas morais e científicas.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos considerar que os reformadores, frente a essas transformações aceleradas do mundo contemporâneo, imaginam ser possível, no afã de superar esse “imobilismo” que proclamam existir na

escola, provocar mudanças através de determinações burocráticas, sem incorporar as culturas escolares. O Diretor 1 expressa que

Às vezes, os responsáveis pela educação se enganam, quando vêem estagnação, onde existe simplesmente a repetição da excelência. As pessoas que tem intimidade com a prática escolar não ignoram a criatividade existente dentro da escola, porém nem sempre a escola se prende à idéia de progresso, mas se agarra à repetição da excelência.

Buscamos entender essa fala do Diretor 1, baseando-nos em Viñao Frago (s/d) no conceito de cultura acadêmica profissional, por ele elaborado, expresso como “formas de fazer as coisas assumidas pela comunidade de professores que têm de enfrentar exigências e limitações semelhantes, ao longo de muitos anos”, levando os docentes a transmitirem a seus novos e inexperientes colegas as soluções, historicamente geradas e compartilhadas de maneira coletiva na escola, tornando-as referenciais para o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

Essa análise é reforçada por Thurler (2001) quando considera que nas operações de trabalho cotidiano emergem soluções para as situações singulares não previstas (e nem poderiam sê-las), muito mais do que nos procedimentos burocráticos e padronizados. Acreditamos que é a isso que o Diretor 1 se refere quando usa a expressão “repetição da excelência”, revelando como é importante para o professor aplicar uma prática já desenvolvida, pela segurança que ela lhe oferece, não no sentido de simplesmente reproduzir, mas também, de recriar sobre o já produzido.

As falas dos participantes confirmam que a cultura escolar e a proposta curricular são instrumentos de que dispõem os docentes, a direção, alunos e pais para implementar as mudanças que se fizerem necessárias, pelo desenvolvimento de projetos educacionais que sejam verdadeiramente transformadores.

Isso requer, sem dúvida, o envolvimento dos profissionais e seu posicionamento crítico frente às reais necessidades dos educandos e à busca de

novos procedimentos que propiciem a aquisição/incorporação de conhecimentos, diferentes saberes e vivências criativas circulantes, o reconhecimento sobre a complexidade do processo de ensinar e de aprender e a valorização do trabalho coletivo para a construção de uma escola onde a apropriação e recriação da cultura sejam dialógicas e possam levar à superação dos conflitos.

## IV– PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*O mundo humano só “é” porque está “sendo”; e só “está sendo” na medida em que se dialetizam a mudança e o estático. (Freire, 1997)*

### 4.1 – A escola, a cultura e o currículo

Pela análise até agora realizada, acreditamos terem sido evidenciadas razões que fazem das reformas educacionais um processo complexo, e dificultaram as mudanças requeridas, provocando estratégias de resistência, principalmente no cenário das práticas pedagógicas, subjugadas por pedagogias importadas e propostas curriculares baseadas em um repertório cultural distante do brasileiro. Moreira e Silva (2002) analisam que em uma sociedade de classes “a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito”.

Certamente, isso nos mostra que as práticas educativas devem ser compreendidas como construções históricas integradas às questões econômicas, sociais e políticas em um espaço e tempo específico e, que, portanto, no processo de escolarização atual, o currículo não pode mais ser visto como uma questão que envolve procedimentos, técnicas e métodos, privilegiando a aquisição quantificada e cumulativa de conhecimentos o que o torna um mecanismo de homogeneização da diversidade cultural. “O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais” (Silva, 2001). Atualmente, um projeto curricular emancipador deve considerar

A relação das culturas populares e subordinadas com os modos dominantes de escolarização. Temos que enfrentar as implicações do fato de que a

experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua. Isto não representa um apelo simplista por relevância; é mais uma afirmação de nossa necessidade de compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. É uma tentativa de construir uma agenda teórica através da qual os educadores possam começar a considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias de grupos e classes subordinadas. (GIROUX, 1997:167)

Essa análise permite-nos compreender que o currículo único e centralizador, ao definir o quê, quando e como ensinar determina o conhecimento válido numa concepção estática e elitista de cultura, que não cabe mais nos dias de hoje. Reconhecemos como Kramer (1997) a importância de existir uma proposta para que a “multiplicidade não se esgote numa simples diversidade”, e que procure “construir a unidade na diversidade”, mas sem prender-se a uma concepção pré-determinada do que deve ser transmitido como conhecimento verdadeiro.

Entendemos, então, que qualquer proposta curricular não pode permanecer indiferente ao capital cultural desigual que permeia o universo escolar, provocado pela democratização no acesso ao ensino fundamental, se não se pretende gerar exclusão ou discriminação daqueles que parecem dissonantes do discurso cultural padronizado, possuidores de uma cultura diferente da hegemônica.

Essa ideologia dominante perpassa tanto o conteúdo do currículo formal, quanto o do “currículo oculto” – normas, valores, crenças não declaradas – que permeiam o conhecimento e as relações sociais na escola e na sala de aula. Por isso, o professor é uma figura indispensável para a superação dessa ordem estabelecida, se trabalhar com uma metodologia que valorize uma educação para a emancipação e não para a subordinação.

Vejamos como, no período compreendido entre a promulgação da primeira (1961) e da atual (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os participantes da nossa pesquisa se posicionam ou se posicionaram frente às propostas curriculares oficiais que vigoraram ou ainda vigoram no estado de São

Paulo, nesse espaço de tempo: Programa para o Ensino Primário Fundamental (1949), Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo (1968), Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau (1975), Proposta Curricular para o Ensino de 1º Grau (1988) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

#### 4.2 – Programas de Ensino de 1949 e 1968

No estado de São Paulo, quando da promulgação da nossa primeira LDB, estava em vigor o Programa para o Ensino Primário Fundamental, implantado em 1949 e elaborado por uma comissão de professores (07 membros e mais o presidente) os quais, segundo o documento, consultaram obras pedagógicas modernas e programas de ensino nacionais e estrangeiros, além de contar com a própria experiência e a de professores destacados no exercício do magistério paulista. Foi determinado oficialmente pela Secretaria da Educação, com o Ato nº. 17, de 23 de fevereiro de 1949 (Anexo IV).

Esse programa indica, na apresentação aos professores, “que não tem a pretensão de uma obra perfeita, mas sim o desejo de contribuir para a melhoria do ensino primário”, e segue uma diretriz de divisão das matérias em: objetivos do ensino (objetivos específicos), considerações (objetivos gerais), sumário da matéria (conteúdos, de forma bem geral) e orientação, contendo a discriminação detalhada do conteúdo e das técnicas para o seu desenvolvimento.

Podemos observar como os objetivos são desvinculados do conteúdo, distribuído de forma lógica, como se a aprendizagem ocorresse passo a passo previamente determinado, conforme ilustra o apêndice referente à Linguagem Oral<sup>33</sup> do referido programa (Anexo V), revelando que o currículo ainda consistia em uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos.

---

<sup>33</sup> Optamos por anexar, apenas uma das partes do referido Programa, suficiente para ilustrar o que é apontado e pelo volume que resultaria se fosse colocado em sua totalidade.

A Profª 1 que trabalhou na Escola Professor Luís Grellet, de 1949 a 1977, sempre com 1ª série, indicou-o como o melhor dentre todos com os quais trabalhou, tornando essa escolha compreensível com os comentários feitos. Revelou que, durante os estudos na Escola Normal, “tudo era bonito, mas não preparava o professor para as dificuldades”, pois ao concluí-la “foi enfrentar a miséria em uma fazenda, distante da cidade, onde trabalhou de 1947 a 1949, com classe multisseriada<sup>34</sup>, tendo o programa de ensino oficial em mãos, entregue pelo diretor, sem receber nenhuma orientação”.

A fala da professora revela o isolamento e despreparo que sentia, e a insegurança provocada pela discrepância entre os ensinamentos teóricos que havia recebido e a realidade rural onde foi atuar. Nessa conjuntura, o Programa foi recebido com alívio, tornando-se uma diretriz para as suas ações, ainda mais por conter uma linguagem acessível e norteadora.

Em relação à formação, percebe-se a desvinculação entre teoria e prática, assim como a angústia da professora em solucionar os problemas de natureza prática. Sabemos, no entanto, que a prática não pode prescindir da teoria. Mas é a partir dos problemas de ordem prática que o conhecimento teórico se desenvolve e pode tornar-se útil. Como coloca Habermas (1987), “o indivíduo aprende pelas conseqüências que o seu saber opera no real”, um saber que utiliza as experiências vividas, mas não vazio de fundamentação teórica.

Quando iniciamos nossa atividade docente, também o fizemos em uma classe isolada multisseriada, no município de Rafard, em 1968. Podemos dizer que a fundamentação teórica recebida no Curso Normal foi importante para nossa reflexão, mas não suficiente nem significativa no início da carreira, pela dicotomia entre nosso curso de formação e a realidade com a qual nos deparamos.

Ao ter a classe atribuída pelo diretor da escola sede (Grellet), no início do ano, recebemos a chave da escola, alguns cadernos, lápis, borrachas e mais nada (nem o programa de ensino oficial). A classe localizava-se em um sítio, funcionando na casa de uma senhora, em uma sala por ela cedida. Ficava distante

---

<sup>34</sup> Classe multisseriada é a que contém duas ou mais séries em uma mesma sala.

de qualquer outra casa, e, durante o período de aula, permanecíamos, eu e os alunos, em completo isolamento. Éramos também responsáveis pela limpeza.

Sob a orientação de professoras mais velhas, utilizamos nesse primeiro ano de exercício docente a Cartilha Caminho Suave (suave?). Nos anos seguintes, passamos a fazer uso da Cartilha Sodré<sup>35</sup>, por considerar que ela possibilitava maiores aberturas para inserção de um trabalho próprio, mesmo tendo que prestar contas das lições já “dadas” ao Inspetor Escolar. Um desses inspetores considerava que os alunos da 1ª série haviam aprendido se conseguissem ler a lição da cartilha de ponta cabeça.

Cabe perguntar como essa atitude repercutia na prática pedagógica das professoras iniciantes, vinda de um profissional com muito mais experiência? Vale frisar que os professores das escolas isoladas (inexperientes e recém-formados) não tinham acesso a orientações aplicadas pelo SEROP, pois elas eram realizadas apenas com os professores do Grupo Escolar. Enfim, com uma formação inicial calcada em estereótipos hegemônicos, muito distantes do cotidiano das escolas rurais e confinadas ao isolamento de uma escola isolada, podemos afirmar, enfaticamente, que o auxílio das professoras mais antigas foi deveras importante para que as crianças submetidas a esse processo não sofressem conseqüências desastrosas, em relação à aprendizagem.

Essa nossa experiência foi aqui inserida, apenas para reforçar as vozes de todos os professores que passaram pela mesma situação, em escolas rurais, ou por outras bem semelhantes, para demonstrar como eram ignorados pelos órgãos dirigentes do sistema educacional.

A Profª 1 revela que, a partir de 1949, participava no Grupo Escolar<sup>36</sup> das reuniões pedagógicas, nas quais não ocorriam discussões metodológicas. Somente em 1963 “o diretor<sup>37</sup> discutia com os professores os documentos curriculares oficiais e isso ajudava muito”. Ela evidencia em sua fala a importância da

---

<sup>35</sup> Famosa pela sua primeira lição: “A pata nada”.

<sup>36</sup> Nessa época era a nomenclatura vigente.

<sup>37</sup> O diretor a que ele se refere é o participante desta pesquisa.

discussão conjunta teoria/prática e do estudo coletivo, no “aperfeiçoamento” docente. Acrescenta ainda

É uma pena o modo que a Secretaria da Educação usa para fazer reformas, como se fosse para jogar tudo fora o que sabemos. Se fizesse a partir do conhecimento que as professoras já possuem oferecendo o acesso a um novo conhecimento que aprimorasse o que vem sendo feito, as mudanças ocorreriam sem tanta rejeição. Eu, apesar de tudo, trabalhava com afinco, não ficava bitolada sempre na mesma técnica, lia muito e procurava me aperfeiçoar cada vez mais. Usava brinquedos educativos e jogos com cartazes e figuras. Usava um “fantoche” para me ajudar na alfabetização, as crianças guardavam mais o que aprendiam, com alegria temos maior aproveitamento. Para saber se realmente aprendiam, fazia sempre uma avaliação. Hoje os professores encontram mais dificuldades, os alunos mudaram muito.

Percebe-se a crítica nas palavras da Prof<sup>a</sup> 1 sobre a forma como as reformas são efetuadas pelos órgãos superiores, gerando enfrentamento e insatisfação. Essa professora, pelo trabalho ininterrupto de 28 anos com primeira série, tornou-se um referencial para os novos professores.

A Prof<sup>a</sup> 2 colocou o seu curso de formação como pouco significativo na construção do seu fazer pedagógico, alegando que quando “fazia estágio, levava um caderno e anotava tudo o que a professora fazia, para saber como dar aula depois, o que me permitiu criar um estilo docente próprio”.

Ela também aponta o diretor já citado como o único que orientava os professores nas questões pedagógicas, e afirma “a gente tinha que aplicar o que aprendia, e era ótimo, mesmo eu não concordando com tudo, mas me ajudava a enriquecer meu jeito de dar aula”. Mesmo parecendo estar apenas reproduzindo as práticas de outras professoras, ela afirmou depois que fazia isso para saber que conteúdo deveria ser trabalhado em cada série e para selecionar a melhor técnica de trabalho e aplicá-la do seu jeito. Essa professora não mencionou o programa oficial, e quando o mostramos, ela sequer se lembrou dele.

A Profª 3 relata que entrou em exercício em 1953, em classe isolada e multisseriada e mesmo tendo apontado o curso de formação como importante para o seu desempenho, onde estudou o programa oficial de ensino, disse que seu pai (era professor) foi a sua inspiração na construção da prática pedagógica. Recorda ainda que só foi ter acesso a estudos e discussões relacionando o programa oficial e a prática em 1965, na Escola Prof Luís Grellet, em Rafard, com o diretor já mencionado. Para ela, “na educação a mudança deve ser cautelosa, pois não podemos esquecer a experiência já adquirida”.

A Profª 4 teve um início *sui generis* no magistério, pois concluiu o Curso Normal e assumiu uma direção de escola antes de exercer a função docente. Declarou ter sido o livro didático seu grande auxiliar, e que sua prática foi subjetiva, pois nem o curso de formação, nem o programa de ensino oficial, ou outros professores foram significativos na construção do seu fazer pedagógico. Trabalhou no Grellet, de 1967 a 1987, mas mesmo assim teve oportunidade de participar de orientações pedagógicas realizadas pelo diretor participante da pesquisa, pois nessa época ele exercia funções no SEROP – Setor de Orientação Pedagógica, na Delegacia de Ensino de Piracicaba<sup>38</sup>.

Vários desses órgãos foram criados no estado de São Paulo, na década de 60, sob o comando central do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), com a finalidade de cuidar da orientação pedagógica. O diretor participante da pesquisa relata que o SEROP de Piracicaba, sob sua orientação

Implantou uma metodologia, ultra moderna para a época, para a alfabetização. Cerca de 500 professoras que lecionavam nas 1<sup>as</sup> séries foram submetidas, durante um ano, a um intenso treinamento preparatório pelos especialistas integrantes do SEROP e, durante o período da prática nas salas de aula, continuaram sendo assistidas e orientadas pela mesma equipe.

---

<sup>38</sup> Piracicaba é um município do interior do estado de São Paulo, onde se localizava a Delegacia de Ensino à qual Rafard era jurisdicionada.

As professoras que participaram dessa reforma também emitiram sua opinião sobre esse processo. Todas elas, apesar de afirmarem, indistintamente, que os estudos realizados nas reuniões eram ótimos, revelaram como a resistência ao novo estava presente. A Prof<sup>a</sup> 2 que, ao fazer estágio, anotava tudo num caderno para “recriar” depois, posicionou-se dessa forma, quanto à mudança:

Com o que eu não concordava, eu apagava, e do que gostava, eu incorporava ao meu fazer. Assim desenvolvi um jeito próprio de dar aula. Na década de 60, eu já trabalhava matemática com “vendinha”. As crianças levavam caixas vazias de produtos e eu desenvolvia compra e venda, na “brincadeira”. Quando apareceram sugestões de trabalho moderno eu já aplicava, pois achava que a escola tinha que ser diferente.

Podemos perceber que essa professora, mesmo tentando reproduzir o que outras faziam, procurou não se manter apenas nesse nível. Ele serviu como suporte ao seu desempenho inicial, pois ao se referir à sua prática, valoriza as inovações, buscando associar a escola à vida real.

Foi interessante quando ela fez essa colocação sobre sua prática, pois quando eu atuava em uma escola particular como coordenadora pedagógica, anos antes dessa entrevista, uma das professoras da escola que havia sido sua aluna, afirmou “eu procuro ser dinâmica porque me lembro quando estava na escola e minha professora ... fazia teatro, batizado de boneca, vendinha, despertando nos alunos o prazer pelo aprender, e em mim até o desejo de ser professora”. E, realmente, deve ter sido uma influência marcante, pois ela desenvolvia um trabalho excelente.

Esse relato demonstra que mesmo a resistência estando presente, ela não impede o desencadear de novas práticas, aprimoradas e mais eficazes por estarem em consonância com a realidade na qual estão inseridas, ainda que distantes das estabelecidas pelos reformistas.

A Prof<sup>a</sup> 2, que filtrava as novas determinações que recebia, ajustando-as aos interesses e necessidades de seus alunos, razão maior de seu trabalho, ao

nos colocar que sentiu necessidade de cursar o ensino superior, buscando aprimorar sua prática pedagógica, vai de encontro à análise de Perrenoud (2002) segundo a qual para formar um profissional reflexivo é importante ampliar-se as bases científicas da prática para que ele seja “capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência”.

A Profª 3, que tinha a prática do pai como sua inspiração, revela, de imediato, uma postura de resistência ao novo trabalho proposto, justamente por desprezar os saberes e conhecimentos presentes nas práticas dos professores. Ela assim se referiu às mudanças impostas

Na época do SEROP houve uma mudança no método de alfabetização, forçando os professores a utilizarem a “cartilha do Dudu”, aplicando o método global. As crianças tinham que decorar a frase e as palavras, e não entendiam como as palavras se formavam, pois não se podia fazer um trabalho de juntar as letras. As professoras mais experientes continuaram a trabalhar, à revelia, com a cartilha Caminho Suave, paralelamente, sanando as falhas da Cartilha do Dudu. Quando chegava o pessoal da Delegacia de Ensino, a professora que estava mais próxima da diretoria ouvia a movimentação e avisava as outras. As crianças já estavam orientadas para guardar o caderno que estavam usando, e pegar o que continha algumas lições do Dudu. Como as crianças iam aprender sem um modelo?

A mudança não foi eficaz porque os monitores encarregados de passar o novo método nunca tinham alfabetizado e não conseguiam esclarecer as dúvidas que levantávamos. Notávamos, na época, que as professoras mais novas, temerosas em burlar as novas determinações, sentiam-se perdidos dentro do processo, chegando ao final do ano, com sérios problemas na alfabetização.

Para Moreira (2002), como a educação e o currículo “não atuam apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”, compreende-se a presença de artifícios,

mesmo que velados, de resistência a uma imposição oficial, como os mencionados pela professora.

Sobre a metodologia imposta pelo SEROP, a Profª 4 que assumiu a direção, antes mesmo de exercer a docência, fez afirmações que vão de encontro aos conceitos de Hernández já abordados na página 2 deste trabalho. Ela afirmou

Discutíamos bastante nas reuniões, sobre as novas orientações, mas muita coisa eu não aceitava, porque eu dava aula do meu modo. Em noventa dias eu alfabetizava um aluno, mas do meu jeito. Eu pulava muita coisa que falavam e seguia o meu planejamento, porque eu via o que dava para aplicar. A reforma pode até ser feita, mas mudança depende do professor.

Em conversa com o Diretor 1, ele nos declarou que tinha ciência dos estratagemas utilizados pelas professoras na preservação de seus saberes, pois muitas vezes, em visita às salas de aula, olhava, disfarçadamente, a gaveta da mesa deixada entreaberta no ato apressado de ocultar o que estava, realmente, sendo trabalhado, e comprovava a presença da cartilha Caminho Suave, afirmando a seguir

Essa experiência provocada propositadamente, reforçou nossa idéia de que nada vale a imposição de metodologias ou práticas pedagógicas, quase sempre apresentadas como panacéias. Pois, sem a presença participativa dos professores nas discussões, quando da elaboração de quaisquer projetos de ensino, corre-se o risco de não conseguir o seu imprescindível apoio nas práticas e atividades exercidas dentro das salas de aula.

Essas considerações do Diretor 1 reafirmam que a efetivação de mudanças na prática pedagógica não ocorre ainda que elas sejam elaboradas por especialistas que convivam mais próximo do cotidiano escolar, como no seu caso, mesmo que haja orientações e acompanhamento pelos planejadores, quando se transformam os professores em simples executores cujas práticas cotidianas, construídas no universo de significações tecido pelas culturas escolares, tornam-se irrelevantes na construção das mudanças propostas.

Em 1968, O Governo de São Paulo dá nova estrutura à escola primária, organizando-a em dois níveis: nível I - primeira e segunda séries (dois anos letivos) e nível dois - terceira e quarta séries (dois anos letivos), e com o Ato 306/68<sup>39</sup> estabelece que, dentro de um mesmo nível, as notas teriam caráter classificatório para o reagrupamento dos alunos no ano seguinte, pois a retenção só poderia ocorrer apenas de um nível para outro, sendo os alunos agrupados em classes de recuperação ou de aceleração.

Com a alteração na estrutura do ensino primário, houve também a elaboração de um novo programa de ensino, pois o que estava em vigor datava de 1949, divulgado a título experimental, que perdurou por 18 anos.

Em 1968 o Dr. Roberto Costa de Abreu Sodré era o governador do estado; o Dr. Antonio Barros de Ulhoa Cintra, o Secretário da Educação; o Prof. José Mário Pires Azanha, o Diretor Geral do Departamento de Educação e o Prof. Cândido de Oliveira, o Chefe do Ensino Primário, o qual coordena uma série de mudanças, dentre elas a Reorganização do Currículo e dos Programas do Curso Primário, contendo justificativas e esclarecimentos metodológicos sobre a necessidade das reformulações previstas. Não deixa de expor em sua Introdução que o programa é extremamente flexível, valorizando a liberdade de ação do professor, como podemos comprovar no item Implicações, presente no Anexo VI.

A Secretaria da Educação, para concretizar o proclamado, tomou uma série de medidas, classificando de quantitativas as referentes ao aumento de vagas, criação de Delegacias de Ensino Elementar, de Inspetorias Escolares, de 5000 cargos de professor primário, de 785 funções de Orientador Pedagógico, compra de equipamento e material de consumo para o SOP e os SEROPs; e de qualitativas a aprovação e adoção de novo Currículo e Programas da Escola Primária, orientações pedagógicas pelos SEROPs, cursos e publicações especializadas e criação de 150 classes de recuperação.

---

<sup>39</sup> Ato 306/68, do Gabinete do Secretário da Educação de S. Paulo, pub. DO de 20/11/68, p.18, dispõe sobre medida do rendimento no curso primário e a nova organização do ensino primário em dois níveis: I (1º e 2º anos letivos) e II (3º e 4º anos letivos).

Observamos que a reforma de 1968, mesmo sendo denominada de Reorganização do Currículo e dos Programas do Curso Primário, divulga o documento oficial apenas como Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo, pois o currículo ainda era identificado como uma lista de disciplinas ou como um plano de estudos para cada ano, com uma relação de conteúdos e métodos.

Mesmo com todo o estudo dos especialistas e as diferentes medidas para promover inovações, esse programa foi pouco valorizado pelos professores da pesquisa, pois além de não terem participado de discussões para sua elaboração, tampouco tiveram acesso aos resultados desse processo, que ficou identificado apenas pela promoção automática entre as duas séries iniciais e as duas séries finais do ensino primário, reorganização essa que provocou grande polêmica e rejeição na época, sendo rapidamente suprimida. A Profª 5 nem se lembrou dele e afirmou que

o professor é resistente, não quer mudar, mas ao saber que um fez e deu certo, ele começa a pensar em mudar também. A maioria dos professores é resistente, até por teimosia e acomodação. Eu não era tão resistente, mas era persistente e tentava fazer como eles queriam.

Percebemos aqui, como é difícil “criar uma consciência do que realmente somos” (Gramsci, 1995), para não sermos o que os outros esperam que sejamos, principalmente em termos de ideologia hegemônica no terreno educativo.

A Profª 6, também não se lembrou do Programa de 1968, mas relatou como as professoras se reuniam semanalmente em casa de uma delas para preparar as aulas, conforme diretrizes informais, fortemente arraigadas. Frisou que cada uma delas tomava cuidado para adaptar o plano de aulas às necessidades de seus alunos, preservando o conteúdo da série, como meio de não privar o aluno daquele conhecimento, visto como indispensável. Considera que as mudanças provocam insegurança e medo em fracassar, razões pelas quais são sistematicamente rechaçadas, assim se expressando

O comodismo prende os professores, além do medo do novo e por não se aventurar, porque o que faz está dando certo. Só depois que algum colega aplica com sucesso é que o bom resultado pode fazê-lo mudar. A aceitação depende também do momento, ou seja, se a pessoa vê ou não vantagem naquilo. Ela até pode tentar fazer e se não der certo, voltar no jeito antigo.

O Diretor 1, por ter participado ativamente desse processo, expõe como entende o fracasso dessa e de outras reformas, oficialmente propostas

Quando se trata de impor projetos a serem desenvolvidos na rede de ensino, atingindo o conhecimento prévio dos professores, os “especialistas” se esquecem que os mesmos princípios são válidos também para estes professores, que por força de situações constantemente mutáveis, se transformam provisoriamente em aprendizes. Por isso, com eles, também, nunca se deve partir de sua ignorância, mas sim daquilo que eles já sabem e praticam nas salas de aula, não importando a maneira como o fazem!

Diante disso tudo, corre-se o risco de fracasso em mais um, entre muitos outros projetos, ainda que bem intencionados, que, por desconhecer os intrincados relacionamentos existentes no meio escolar, foram postos em prática, utilizando a imposição de metodologias e práticas pedagógicas consideradas excelentes pelos especialistas, com o conseqüente desprezo pela força da cultura escolar que, por si só, já fez fracassar até mesmo as mais propagadas reformas educacionais.

A pesquisa permitiu-nos comprovar uma situação que temos vivenciado nas escolas, ao longo dos anos, em nossa prática cotidiana, a de que os professores reconhecem a necessidade de mudanças e admitem que muitas das reformas propostas, mesmo com grandes inovações, são coerentes para a nossa realidade, mas são propostas elaboradas de cima para baixo<sup>40</sup> e dissociadas dos projetos profissionais pessoais, dos que estão na base do sistema.

---

<sup>40</sup> “De cima para baixo” representa a hierarquia existente na Secretaria da Educação, no topo da qual localizam-se os especialistas idealizadores das reformas.

Apontaram também a incoerência presente na gestão dos órgãos educacionais, principalmente nas últimas duas décadas, quando seus especialistas e dirigentes insistem, e com razão, na importância de se considerar o saber que o aluno traz para a escola, mas não aplicando, no entanto, essa mesma ótica em relação aos profissionais da educação, os quais questionam como fica a autonomia da reflexão, o poder de decisão, a capacidade para resolução de problemas, sem estarem envolvidos nesse exercício no sistema educacional do qual fazem parte.

#### 4.3 – A Lei 5692/71 e o “Verdão”

Em 1971, com a promulgação da Lei 5692/71, num clima ideológico de eficiência e racionalidade, a educação ficou caracterizada pela separação entre teoria e prática, com a discussão curricular voltada para a seleção e organização das disciplinas, dos conteúdos, da metodologia e avaliação. O MEC vê a oportunidade de promover a uniformização do currículo, através da elaboração de Guias Curriculares.

Este conceito de currículo, similar ao de programa, foi exposto em 1918, na obra *The Curriculum*, de John Franklin Bobbitt, e se ancorava em princípios retirados da administração científica de Taylor<sup>41</sup>. Nesse sentido, acentua-se no interior da escola a necessidade de divisão das tarefas e a especialização das funções, com o objetivo de se obter na escola a mesma padronização obtida por Taylor na fábrica. É um modelo burocrático de currículo, cuja motivação básica é a econômica, privilegiando o controle, o prognóstico e a mensuração.

Ralph Tyler, em 1949, publica um trabalho onde busca aperfeiçoar o modelo de Bobbitt, abordando problemas atinentes aos programas de ensino e sugerindo procedimentos que resultem em instrumentos eficientes em educação. O estudo de Tyler tornou-se um paradigma e concretizou-se no Brasil, de tal forma, que

---

<sup>41</sup> “Tyler fez estudos de tempo e movimento, analisou como os trabalhadores produziam, elaborou e sistematizou o conhecimento daí resultante, desapropriando os trabalhadores do saber sobre o conjunto do processo”.(Saviani, 1992)

ainda hoje é aplicado por muitos profissionais da educação. A aceitação e aplicação desse modelo no processo educacional brasileiro permitem afirmar-se que Ralph Tyler e a curricularista Hilda Taba, sua seguidora, foram os teóricos que mais influenciaram a construção curricular no Brasil.

Dentro dessa concepção tecnicista de educação, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo divulgou em 1975 os Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum – o “Verdão” – assim denominado pelos professores pela sua capa verde. Mesmo assim, enaltece em sua apresentação a criatividade do professor

Os Guias Curriculares, destinados a servir de elemento renovador de ensino de 1º grau, representa um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada dos atributos de unidade e continuidade.

Estes Guias não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores da reforma como refletem a filosofia que os informa. *Por esta razão, devem ser entendidos não como modelos para fiel reprodução mas como pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor. Da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização da prática escolar.*<sup>42</sup>

A Secretaria da Educação, ao oferecer este material de apoio às tarefas docentes, confia em que o professorado não faltará com a colaboração que assegure o contínuo aprimoramento das estruturas educacionais e que torne a implantação da Lei 5692/71 uma realidade efetiva para toda a extensa rede de ensino de 1º grau paulista. Consolidar-se-á assim uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo.

A análise desses Guias Curriculares evidencia o uso do modelo técnico-linear para o desenvolvimento do currículo, onde prevalece a racionalidade

---

<sup>42</sup> Grifo nosso.

técnica, com as propostas redigidas em termos de objetivos comportamentais, separando objetivos e conteúdos, dissociando as atividades dos objetivos e com omissão das metodologias. Tudo é criteriosamente dividido, conforme ilustra o Anexo VII, no item referente à escrita, em Língua Portuguesa.

Para a Profª 4 ele foi o melhor com o qual ela trabalhou por ter sido aquele ao qual “ela se adaptou”. Podemos observar a concepção compartimentalizada do conhecimento, reconhecida como segura e produtiva pelo domínio de listas de conteúdo.

É pertinente o comentário de Palma Filho (1992): “curiosa e triste ironia essa que a História nos pregou”, ao referir-se às críticas norte-americanas em relação a esse paradigma curricular, a partir das propostas de Paulo Freire. Esse emérito educador brasileiro, por defender a educação como criação de consciência crítica, voltada para a ação cultural e a prática da liberdade, foi impedido, com o exílio, de expor suas idéias no próprio país, mas não deixou de exercer influências em países altamente desenvolvidos como os Estados Unidos, por exemplo.

Por volta de 1978, a Secretaria da Educação de São Paulo, através da CENP<sup>43</sup>, dá início à divulgação de uma série de documentos orientadores: Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau – 3ª e 4ª séries, em 1979. São vistos pela Profª 6 como “muito bem elaborados e interessantes, pois forneciam técnicas que produziam bons resultados. Os alunos aprendiam, utilizando a Língua Portuguesa como um veículo, adequado, de comunicação oral e escrita”.

Divulgam-se subsídios das diferentes disciplinas, seguidos por outras publicações complementares, que por serem semelhantes a um tijolo, em seu formato, foram chamados de “Tijolão” pelas professoras. Havia, entre outros, a Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º Grau (1982) com discriminação de atividades semana a semana (Anexo VIII) e o Modelo de Trabalho Diversificado para Alfabetização (1984) com distribuição diária de conteúdos.

---

<sup>43</sup> Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo.

A Profª 8 indicou o “Tijolão” como o melhor documento curricular com o qual trabalhou porque “as atividades propostas podiam ser postas em prática, com facilidade, e vinham de encontro com a realidade da classe”, revelando uma visão técnico-linear de currículo.

#### 4.4 – A implantação do Ciclo Básico e novos paradigmas curriculares

No Estado de São Paulo, o governo assume uma política de requalificação da escola pública e dá início à reorganização do ensino de 1º Grau, instituindo pelo Decreto 21833 de 28/12/83, o Ciclo Básico no Ensino de 1º Grau, com a finalidade de assegurar a continuidade do processo educativo, respeitar as características individuais dos alunos e garantir maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho do aluno, com duração mínima de dois anos.

Na reconstituição desse processo, constatamos que no final de 1983 reuniram-se os dirigentes dos Órgãos Centrais, os Diretores Regionais, os Assistentes Técnicos, os Delegados de Ensino, Supervisores e Monitores nas Divisões Regionais de Ensino para apresentação e discussão do Ciclo Básico. Nessas reuniões, pôde-se notar uma certa resistência em relação à reorganização, devido a uma experiência anterior, muito desgastante para a rede, representada pelo Ato 306/68<sup>44</sup>. Num segundo momento, as DREs (Divisões Regionais) divulgaram a proposta junto às DEs (Delegacias de Ensino) e estas junto às UEs (Unidades Escolares).

É interessante notar que o decreto é de 28/12/83, e as reuniões de discussão dos órgãos dirigentes se dão no final de 83. A sua divulgação ocorre num segundo momento, ou seja, no início do ano de 84, quando os professores tomam ciência abruptamente, já em ação no novo ano letivo dessa reforma, extremamente

---

<sup>44</sup> Ato 306/68, já citado neste trabalho (P. 81).

importante, por trabalhar com um novo conceito de alfabetização. No entanto, o governo determina-a por decreto, de forma inesperada, numa data inadequada.

Para subsidiar a reorganização, nos diferentes níveis, e principalmente nas escolas, estruturaram-se diversas ações: elaboração e divulgação de vários documentos (Anexo IX); desenvolvimento de inúmeros cursos nas DEs, nas UEs e via audio-visual; instituição de espaços reservados para HTPs (horário de trabalho pedagógico), etc. Mesmo assim, uma década depois, “a situação do CB como um todo está longe de alcançar a meta a que se propôs e que seria legítima de se esperar, uma vez que se constata a permanência de elevados índices de fracasso escolar, como bem atestam as altas taxas de evasão e repetência” (Neubauer da Silva, 1994).

A implantação do Ciclo Básico, por termos vivenciado a situação, configurou-se para nós, como uma das mudanças mais significativas, tanto dentro da escola, como fora dela, nos anos 80, pois estabelecia uma nova relação professor-aluno, dialógica e horizontal, exigindo a redefinição do papel do professor e suas concepções de homem, mundo e sociedade, para que se pudesse desenvolver uma metodologia calcada na vivência, reflexão e sistematização do conhecimento.

Era uma releitura da realidade, agora compreendida em seus determinantes históricos, sociais, políticos, para se chegar a uma ação transformadora na prática pedagógica, pela reflexão *na* e *sobre* a ação possibilitando os redirecionamentos necessários no trabalho diário. Mas, em se tratando do grande número de professores da rede estadual de ensino, uma questão passou a ser levantada: estariam os professores da rede, em condições de implementar essa reforma e superar positivamente as inseguranças que isso provocaria?

Um dos maiores problemas foi a difusão equivocada do construtivismo feita por universidades, políticas educacionais e reformas curriculares. Ainda que defendamos a pluralidade de alternativas curriculares, contra a idéia ou a prática de buscar um suposto melhor desenho curricular, estudando Piaget, Vygotsky, Wallon e autores brasileiros que com seriedade têm se debruçado sobre suas teorias, pensamos que para ser construtivista, o professor precisa

necessariamente apropriar-se, em profundidade, dos conhecimentos da língua, matemática, ciências naturais e sociais, aliando a esses saberes uma sólida formação cultural. Trata-se, pois, de formação científica e cultural. Não tendo existido sérios, constantes e consistentes projetos deste tipo, confundiu-se os professores, tirando-se deles o pouco que tinham e pretendeu-se colocar no lugar conjuntos distorcidos de informações genéricas muito distantes da consistência teórica da epistemologia genética ou da perspectiva sócio-histórica do conhecimento. Este problema é constatado ainda hoje nas propostas pedagógicas atuais. (KRAMER, 1987:3)

O temor e insegurança estão explícitos na fala da Prof<sup>a</sup> 7, ao revelar que, na época considerou a forma de organização do Ciclo Básico

prejudicial ao colocar a seqüência em dois anos, pois a professora começava a trabalhar os conteúdos da 2<sup>a</sup> série e confundia a criança que não dominava bem a leitura e escrita. O CB deixava o professor amarrado, porque ele não sabia mais o que era para dar. Mas, com o tempo, o conhecimento que eu havia desenvolvido na prática me permitiu deixar de usar a cartilha, da qual eu era uma escrava, e trabalhar diversificadamente os vários níveis de aprendizagem dos alunos. Consegui com isso a minha liberdade de ensinar e maior prazer e participação dos educandos.

Essa declaração que, de início, parece incoerente demonstra que a professora precisou de um tempo para se familiarizar com a reforma e adequar os novos conhecimentos aos que já possuía, em busca de sucesso no seu trabalho de alfabetizadora, demonstrando que a atitude dos órgãos centrais em implantar as reformas, para depois trabalhar a sua fundamentação teórica, caminha na contramão e diminui, consideravelmente o sucesso esperado, por deixar à margem, quando de sua elaboração, aqueles que serão os instrumentos de sua aplicação – os professores, pois uma proposta pedagógica é construída no dia-a-dia das escolas, onde proliferam desafios que devem ser enfrentados prática e teoricamente, para serem superados.

#### 4.5 – As Propostas Curriculares de 1988

Em 1988, é divulgada à rede pública paulista, pela CENP, as Propostas Curriculares (Anexo X), possibilitando maior autonomia ao professor e, ao mesmo tempo, exigindo, dos docentes, conhecimentos aos quais muitos não tiveram acesso, em seu curso de formação. Na mensagem aos professores, o Secretário de Estado da Educação coloca que “como todo documento orientador da prática docente, uma proposta curricular só se concretiza, só se torna realidade, ao ser incorporada ao planejamento escolar, transformando-se no cotidiano da sala de aula”<sup>45</sup>, evidenciando o uso do paradigma dinâmico-dialógico para o desenvolvimento do currículo, ao considerar a escola como um espaço de luta, onde são produzidas, ao mesmo tempo, a dominação e a resistência.

Atuando como diretora de escola, na época, pudemos constatar como grande parte dos professores encontrou dificuldades na compreensão e utilização das propostas. Não lhes faltou esforço e nem boa vontade, mas careciam de embasamento teórico mais aprofundado para trabalhar com a metodologia e os próprios conteúdos arrolados nas propostas.

Um dos itens mais marcantes foi o referente aos textos, na proposta de Língua Portuguesa. Para a maioria dos professores, tornou-se constrangedor revelar o desconhecimento de muitos dos termos empregados na proposta como “macroestrutura” e “microestrutura” do texto, “metalinguagem”, “atividade epilíngüística”. Suprir conhecimentos aos quais não tiveram acesso, na formação docente, nos espaços destinados aos HTPs para estudo, revelou-se insuficiente, pois o tempo disponível para assimilar tudo que se necessitava era muito escasso. Como trabalhar aqueles conteúdos das Propostas? Como ser eficiente? O que se viu então, foi muita insegurança e insatisfação por parte dos professores, em relação ao próprio trabalho.

---

<sup>45</sup> Mensagem do então Sr. Secretário de Estado da Educação, Chopin Tavares de Lima, na apresentação das Propostas Curriculares do Ensino de 1º Grau, de São Paulo.

Percebemos hoje, pela reflexão sobre esse processo, que isso foi se transformando para muitos professores em impotência e aceitação fatalista de algo sem solução, agravado ainda mais, pelos reclamos da sociedade de que a escola nada ensinava, com esse “jeito novo”. Pressões e imposições tornam os professores temerosos pelas escolhas que lhes são cobradas e feitas, geralmente

perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada. (NÓVOA, 1994:31)

Mas, o espaço de estudos criado pelos HTPs (Horário de Trabalho Pedagógico) vieram contribuir para a conscientização dos professores sobre a importância da formação continuada. A Prof<sup>ª</sup> 9 afirma ter sido as Propostas Curriculares de 88, divulgadas em continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido no Ciclo Básico, que lhe permitiram “ter uma visão mais ampla do meu trabalho e levar meus alunos a serem cidadãos participativos e atuantes no meio em que vivem”, acrescentando que isso foi possibilitado pelas discussões coletivas, durante as reuniões de HTP. Para a Prof<sup>ª</sup> 10

Foram as propostas curriculares que vieram mostrar como mudar e melhorar nossa prática educativa, organizando nossas atividades diárias, planejando nossas aulas e, conseqüentemente, contribuindo para a construção do conhecimento dos nossos alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagens. Mas, nem todos viram dessa forma, pois tem professor que acha que do jeito que está sendo feito está bom e não muda. É bem resistente. Nessa mudança temos que ver como o aluno é agora e não como era antigamente. Mas, não podemos ignorar que o trabalho em período integral também dificulta a mudança, pois não há tempo para preparar um trabalho diversificado. É mais fácil dar tudo pronto.

É pertinente a colocação, feita pela Profª 10, sobre o trabalho em período integral por exigir total disponibilidade dos professores. No entanto, os órgãos dirigentes não avaliam que o tempo real despendido pelos docentes em horas/aula dificulta sobremaneira a participação em estudos coletivos ou cursos. Esses professores tomam conhecimento de novos estudos pelas conversas informais com colegas que conseguem participar do processo de formação continuada. Quem não possui disponibilidade de horário, pela carga excessiva de trabalho permitida pela própria legislação, dificilmente participa. Essa é uma questão digna de ser revisada pelas nossas políticas públicas. Exclui-se grande parte dos docentes do processo de formação continuada com essa legislação desumana, mas espera-se melhorias contínuas de todos.

Em nossa vivência escolar, vimos o crescimento da necessidade sentida pelos professores gostariam em ter uma formação continuada, pois sabem que isso alimenta a sua prática diária e a faz crescer. Vejamos como a Profª 9 comenta sobre a importância dos cursos e documentos, oferecidos na década de 80

Orientaram minha prática pedagógica, e serviram de apoio através de sugestões de atividades, onde pude refletir sobre minha prática, para me atualizar na busca de metodologias cada vez mais adequadas à realidade dos alunos.

Na década de 90, a educação passa por reformas em sua estrutura e organização, traduzidas numa nova visão de currículo, reconhecido como um ato político, historicamente situado e culturalmente determinado. A escola passa a ser vista como uma instituição social, onde se deve questionar os currículos ocultos e formais, a política educacional oficial, o cotidiano da prática escolar e as relações de poder que a perpassam, e a ação educativa como resultado de uma reflexão sobre o homem e o meio no qual está inserido, incorporando ao conteúdo escolar o ensino de hábitos, atitudes, valores, normas e procedimentos. O Governo Federal lança, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

#### 4.6 – Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1997, o MEC divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs, (Anexo XI) com uma proposta, aparentemente flexível e aberta, e uma concepção de aprendizagem privilegiando o construtivismo, o sociointeracionismo e a aprendizagem significativa, provocando, seguramente, uma pergunta básica: “Quantos professores brasileiros tiveram acesso a essa fundamentação teórica dos PCNs?” Incorre-se, mais uma vez, no velho e desgastado esquema de reformas. Primeiro implanta-se, depois se levantam as medidas necessárias para sua aplicação.

Mesmo assim, os professores, cientes da necessidade de estar em constante formação, buscam conhecer os Parâmetros e discuti-los em reuniões pedagógicas. A Prof<sup>a</sup> 11 coloca

Os Parâmetros são importantes para mim, como educadora, pois seu conteúdo me auxilia na execução do meu trabalho, mas os momentos de discussões nas reuniões são ricos para que alcancemos nossos objetivos educacionais, pois é importante também perceber que, por trás de nossas ações como professores existem idéias e leis das quais nem sempre temos consciência, detectar quais são e posicionar-se em relação a elas, podendo ser muito úteis para que nós nos sensibilizemos quanto à necessidade de rever nossa prática em busca de ações mais conscientes e coerentes com o que pretendemos como educadores.

Percebe-se na fala da professora a preocupação em fazer uma leitura crítica das propostas oficiais, para poder exercitar suas competências e tomar suas decisões conscientemente, superando o papel de simples executora de ações planejadas e concebidas fora do ambiente escolar.

Para a Prof<sup>a</sup> 13 os PCN “direcionam o Plano de Ensino da Unidade Escolar, que segue a estrutura dos blocos temáticos ali desenvolvidos”. A Prof<sup>a</sup> 13 afirma

os documentos do Ciclo Básico e os PCN, orientaram a minha prática pedagógica, pois serviram de apoio através de sugestões de atividades onde pude refletir sobre minha prática para me atualizar na busca de metodologias cada vez mais adequadas à realidade dos alunos. O novo, o desconhecido, causa medo e insegurança, mas temos que ter clareza de nossos objetivos e também flexibilidade, sensibilidade, atualização, discussões e trocas para conhecer, buscar o novo e sentir prazer em mudar.

Como podemos ver, a visão curricular tem progredido muito em termos de atendimento às diversidades culturais, tão presentes hoje na escola e pouco beneficiada pelos órgãos dirigentes, quando padronizam a qualidade do ensino por uma avaliação geral e única. Concordamos com Hernández (2000), para quem “a qualidade de ensino inclui o aumento do rendimento escolar, a melhoria do nível profissional dos professores, a demonstração de habilidades de gestão por parte dos diretores, a maior eficácia no uso dos recursos”, e não apenas padronização e mensuração de metas e conteúdos.

Observamos que em todos os documentos apresentados, os responsáveis pelas propostas de mudanças, afirmam valorizar o respeito à diversidade cultural e à autonomia do professor, mas contraditoriamente, compõem um texto monológico, com uma racionalidade instrumental que nega a experiência e os saberes docentes presentes em cada instituição, acabando por homogeneizar o currículo.

Desconsideram, dessa forma, a importância das trajetórias dos professores, das desigualdades sócio-econômicas e das culturas escolares, ao não reconhecer que

Acima de tudo, é o clima de uma construção coletiva de uma proposta pedagógica, onde educadores, pais, alunos e outros funcionários da escola confrontem suas concepções, que garantirá avanços que se pretende significativos na melhoria da qualidade do ensino na escola brasileira. (OLIVEIRA, 1992:40)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS EM ABERTO

Ao centrarmos como foco de estudo os significados que as reformas assumem na prática pedagógica, pudemos comprovar durante a realização do nosso trabalho que, em se tratando de pesquisa em fenômenos sociais é impossível fixar a realidade para observá-la, pois é no próprio processo pesquisado que as transformações vão ocorrendo, resultando em diversas interpretações e que, por serem interpretações não são, por isso mesmo, conclusivas. Mesmo assim, alguns aspectos evidenciaram-se como relevantes para que as reformas propostas pelos órgãos governamentais tornem-se significativas e provoquem mudanças nas práticas pedagógicas, requeridas que são, pela própria evolução da sociedade.

A pesquisa veio confirmar ser nas próprias escolas que as mudanças se definem, na cultura construída cotidianamente, e transmitida pela troca de experiências entre os profissionais que ali atuam. O diretor, como constatamos em nosso trabalho, foi considerado como elemento facilitador no processo de implementação das reformas, principalmente as curriculares, quando exerce sua função sem separar o administrativo do pedagógico, mas integrando-os harmonicamente, pois na escola os fins do trabalho desenvolvido referem-se à constituição de sujeitos, à construção de conhecimentos, às relações sociais em sala de aula e aos valores que são legitimados nas atividades de ensino em busca da emancipação pessoal e social.

Por essa razão não cabe na instituição escolar a aplicação dos mesmos princípios e técnicas administrativas empresariais, por violar o seu caráter educativo. Quando essa transferência acontece, o poder hierárquico da direção secundariza as atividades-fim da escola e dificulta a atuação docente crítica.

A pesquisa revelou também, que mesmo a escola contando com um diretor que privilegie mecanismos democráticos de gestão, isso não implica que as reformas provocarão as mudanças esperadas ou proclamadas, pois “não adianta gerir democraticamente estruturas antidemocráticas, estruturas excludentes” (Arroyo,

1996), com suas oportunidades e condições sociais e materiais, perversamente desiguais.

Todavia, os professores desvelaram a importância de se trabalhar com um diretor que utiliza a relativa autonomia existente no interior da escola para privilegiar o educativo e não o burocrático, assumindo uma postura profissional em que a subjetividade pode ganhar dimensão significativa quando cria espaços de reflexão e atuação crítica. Deixa, então, de ser “categoria de análise” e ganha estatuto de movimento, ou melhor, expressão da práxis.

A pesquisa mostrou também, que todos os documentos curriculares consultados apresentam alto grau de detalhamento e precisão, contradizendo o respeito à autonomia e iniciativa do professor apregoada já de início, em todos os documentos, o que nos permite avaliar que os próprios documentos curriculares contribuem para a morosidade das mudanças quando mostram contradição entre os objetivos declarados pela autonomia do trabalho docente e a descrição minuciosa da proposta, que acaba por subjugar o trabalho do professor.

Consideramos que isso também limita os espaços de ação criadora docente, pois os professores, ao tomarem conhecimento das novas propostas curriculares, sentem-se compromissados em vencer o “programa da série”, como se, ao deixar de fazê-lo, estivessem negando ao aluno o acesso àquele conhecimento estabelecido pelos órgãos dirigentes, como mínimo necessário para a série. Esse conceito hierarquizado de aquisição de conhecimentos sacralizada na organização seriada do trabalho escolar e na avaliação conclusiva a cada final de ano continua ainda presente nas escolas, como pudemos constatar pelo nosso trabalho.

Esse aspecto permite-nos, deixar em aberto na pesquisa uma interrogação sobre a questão da resistência à mudança pelos profissionais da educação: seria simples rejeição ao novo ou uma posição temerosa no sentido de deixar de oferecer ao aluno o acesso aos conhecimentos que ele, professor, foi formado para preservar e transmitir ao longo de sua escolaridade?

Isso remete-nos à questão da dificuldade em se desenvolver a consciência crítica, abordada no Capítulo III, frente ao falseamento da realidade, ideologicamente velada, na medida em que torna válida e universal uma concepção

de mundo do ponto de vista das elites e expressa pela maioria dos pesquisados, ao revelar que a escola deve formar o aluno para o mundo do trabalho, pondo à mostra como a teoria do capital humano está presente na prática pedagógica.

Constatamos pela pesquisa que a formação inicial também contribui para que se crie uma postura de resistência às mudanças, pois, o professor é submetido em todo o seu percurso escolar, da pré-escola ao ensino superior, a um processo de aprendizagem onde prevalece, incontestemente e soberana, a racionalidade técnica, o conservadorismo, a padronização de atitudes e a disciplinarização, pela transmissão de conteúdos hegemônicos, sistematicamente selecionados e organizados, como um capital cultural que deve ser respeitado e perpetuado. Todavia, ao finalizar esse processo de formação, que o habilita legalmente a exercer a profissão docente, ocorre um fenômeno interessante.

Espera-se, repentinamente, que esse novo profissional transcenda-se e abdique de todas essas vivências escolares com suas concepções sobejamente reforçadas e ideologicamente incorporadas, e passe a ter uma visão inovadora do processo de ensino e aprendizagem, em que o importante é a quebra da hierarquia, o respeito aos diferentes saberes e culturas pela articulação de sua atuação com o espaço sócio-cultural onde a escola está inserida.

O novo profissional sente-se, então, violado em suas crenças e valores, construídos ao longo de sua escolaridade, sentindo desfazer seus significados e sentidos. Percebemos que, muitas vezes, o que é sentido como resistência à mudanças, nada mais é que o desejo de preservar a identidade profissional, tradicional e historicamente reconhecida e laboriosamente por ele adquirida, o que explicaria, em parte, a resposta que obtivemos sobre a influência das professoras mais antigas no início do exercício docente.

Por ir se constituindo nessa cultura hegemônica, cuja verdade está dada, camuflada no seu caráter ideológico, observamos, durante a pesquisa, que o professor submetido às cobranças e exigências que não lhe permitem apegar-se ao conhecido, constituído, formal, ritualizado, sente desmoronar o seu projeto de escola, de vida profissional, pela dissonância que esse novo apresenta em relação à sua vivência escolar, quase imutável ao longo dos anos.

Permitimo-nos afirmar que, se não houver coerência entre a prática escolar cotidiana, da educação básica ao ensino superior, com uma consistente emancipação intelectual e cultural dos educandos, dificilmente as mudanças educacionais, necessárias e improrrogáveis, se efetivarão.

Necessitamos de escolas de formação docente que integrem teoria e prática, com projetos fundamentados em uma concepção emancipatória de educação, em que todos se tornem sujeitos da ação com uma postura crítico-reflexiva em relação à diversidade cultural presente em nossas instituições de ensino, assim como de projetos de formação continuada que possibilite aos professores o acesso a novas linguagens e novas tecnologias, valorizando e ampliando as experiências das quais são possuidores.

O processo de formação continuada deve integrar o cotidiano escolar com suas crenças, rotinas, estereótipos, resistências, inovações e revisá-los à luz das teorias com estudos, discussões e reflexões que possibilitem o aprimoramento da prática e o repensar de atitudes e valores que privilegiem a construção coletiva do conhecimento visando dirimir desigualdades de classe, gênero e raça nas escolas. Mas, esse processo que requer espaços para o professor refletir, estudar e aprimorar sua prática pedagógica tem sido dificultado pela excessiva carga horária de trabalho a que os docentes podem submeter-se atualmente. Essa é, sem dúvida, uma questão que deve ser revista pelas políticas públicas.

Pela pesquisa, refletir na ação e sobre a ação, individual e coletivamente, no trabalho cotidiano desenvolvido na realidade das escolas foi configurando-se como fundamental ao longo da pesquisa, pois é, reconhecidamente, pela troca de significados apreendidos e transformados na interação, quando, educador e educando assimilam, reproduzem e renovam a herança cultural que a humanidade, como um todo único, vem elaborando ao longo da sua história que cada um caminha e avança nas realizações pessoais e coletivas. E, a escola é, seguramente, um espaço significativo para esse crescimento individual e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. et. al. *Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público*. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.
- ALMEIDA, J.R. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889); história e legislação*. São Paulo: INEP/EDUC, 1989.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, M.W. *Educação e Poder*. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?*. In: MOREIRA, A. F. B e SILVA, T.T. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARANHA, M.L. de A. *Filosofando*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- AZANHA, J.M. P. *Democratização do ensino: vicissitudes da idéia do ensino paulista*. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 30, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4.ed. ver. e amp. Brasília: UnB, 1963.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALL, S.J. *Mercados educacionais, escolha e classe social*. In: GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001-b.
- BAUDELLOT, C. ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. 5. ed. México: Siglo Veintiuno, 1978.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BORDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução* – Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BREJON, M. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*. 14. ed. (revista e ampliada). São Paulo: Pioneira, 1982.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede. – A era da informação: economia, sociedade e cultura*, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, M.H.G. *Apresentação das Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Brasília: MEC/INEP, 1999.
- CHAGAS, V. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- CHAUÍ, M. *Lei 5692, Ciências Humanas e o Ensino Profissionalizante*. Jornal Folha de São Paulo, 06 de julho de 1977.
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, n. 2, p.177-229, 1990.
- COUTINHO, C.N. *A dualidade de poderes: introdução à teoria marxista de Estado e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DIAS, A. G. *Instrução pública em diversas províncias do norte*. 29.07.1852. In: ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: Difel, 1985-86.
- FOLHA DE SÃO PAULO. 06 de dezembro de 2002. Caderno C4 – Campinas.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. S. Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.
- GADOTTI, M. *O espaço que nos resta*. In: HINGEL, M. (org.) *LDB – Reflexões e caminhos: CNEC – o desafio da educação comunitária*. Brasília: INDEC, 1997.

- GARCIA, R.L. *A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade*. In: Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE . São Paulo. Ano 1. n. 3, 1982.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GENTILI, A. e SILVA, T.T. (orgs) *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001-a.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001-b.
- GHIRALDELLI JR., P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GONZÁLEZ, M.T. & ESCUDERO, J. M. *Innovación educativa: teorías y proceso de desarrollo*. Barcelona: Humánitas, 1987.
- GOODSON, I. F. *Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendendo com as Inovações nas Escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JAEGER, W. *Paidéia - A Formação do Homem Grego*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KRAMER, S. *Propostas Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica*. In: Educação & Sociedade, n. 60. Campinas: Cedes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil*. 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001, MG. Disponível na Internet em: <http://www.ced.ufsc.br>.
- LARROSA, J. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LEME, P. *Cinqüentenário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Jornal do Brasil, 09 de março de 1982.

- LIMA, O. *Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira*. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro)
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MONLEVADE, J. e SILVA, M.A. *Quem manda na educação no Brasil?* Ceilândia, DF: Idéa, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Educação Pública no Brasil: Contos & Descontos*. 2. ed. Ceilândia, DF: Idéa, 2001.
- MONROE, P. *História da Educação*. 9.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- MORAIS, C. *Um instante de história: escola um pouco*. São Paulo: Scortecci, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O mundo desconhecido da escola*. São Paulo: Scortecci, 2003.
- NASCIMENTO, C.G.S.G. *Gestão Educacional e Formação de Professor*. Tese de doutorado. 1995. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas
- NEUBAUER DA SILVA, T. R. (coord.). *O ciclo básico do estado de S. Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais*. In: SERBINO, R. V.(org.). *Formação de Professores*. S. Paulo: UNESP, 1994.
- NÓVOA, A. *Relação Escola – Sociedade: novas respostas para um velho problema*. In: SERBINO, R. V. (org.). *Formação de Professores*. S. Paulo: UNESP, 1994.
- OLIVEIRA, Z.M.R. *A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista*. Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE. n. 18, 1992.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação para a Democracia*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2000.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre a educação*. São Paulo: Xamã, 2001-a.

\_\_\_\_\_. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001-b.

PEREIRA, B. e SPINK, P. *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem*, in *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. 7.ed. 2.reimp. São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTA, M. A. A. *Gestão, Cultura Organizacional e Mudança na escola*. Tese de doutorado. 2002. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

POPKEWITZ, T. S. *História do Currículo, Regulação Social e Poder*. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação: a Escola de Qualidade Total*. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1992.

RIBEIRO, M.L.S. *História da Educação Brasileira – A Organização Escolar*. 11.ed. São Paulo: Cortez autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. *A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus*. 4. ed. ver. e amp. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J.G. *Poderes Instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Gabinete do Secretário. Ato n. 306 de 19 de novembro de 1968. *Dispõe sobre medida do rendimento no curso primário*. S. Paulo: Diário Oficial, 20 nov. 1968, p. 18.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. *Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau*. São Paulo: SE/CERHUPE, 1975.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 21 833, 28 dez. 1983. *Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais*. São Paulo: Diário Oficial 29 dez.. 1983, p.05.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1º grau; sistemática de avaliação*. S. Paulo: SE/CENP, 1986.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa; 1º Grau*. 3.ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- \_\_\_\_\_. Comunicado SE, de 22-03-95. *Aponta as principais diretrizes educacionais para o Estado de S. Paulo, para o período de janeiro /1995 a 31/dezembro de 1998*. Sec. I, S. Paulo: Diário Oficial, 23 março 1995, p.8.
- \_\_\_\_\_. Decreto 40 673, 16 fev. 1996. *Institui o Programa de Parceria Educacional Estado/Município para Atendimento ao Ensino Fundamental*. S. Paulo: Diário Oficial 17 fev. 1996, p.02.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE n. 77, 03 jul. 1996. *Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino*. S. Paulo: Diário Oficial, 04 jul. 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *SARESP 97: Conhecendo os Resultados da Avaliação*, vol.V. São Paulo: SE/FDE, 1998.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia: Para além da teoria da curvatura da vara*. Revista ANDE. N. 3, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 9. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 31.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. Campinas: Autores Associados, 2000-a.
- \_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. 3. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2000-b.
- \_\_\_\_\_. *A nova lei da educação*. 7. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SEVERINO, A. J. *Educação, Ideologia e Contra Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVEIRA ROCHA, P. *Vida Social e Política de Rafard*. São Paulo: Grafon's, 1987.
- SINGER, P. *Interpretação do Brasil: Uma Experiência histórica de Desenvolvimento*. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira - O Brasil Republicano*. Tomo III. São Paulo: Difel, 1984.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
- SODRÉ, N. W. *Formação Histórica do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- THURLER, M.G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VEIGA, I. P. A. (org.) *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 1996.
- TURA, M.L.R. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TURRA, C. et al. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1981.
- VIÑAO FRAGO, A. *Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas)*. Espanha: Universidade de Murcia, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares Y Reformas – continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.

- WEBER, S. *Como e onde formar professores: espaços em confronto*. In: Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, n. 70, 2000.
- WEREBE, M.J.G. *30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- XAVIER, M.E.S.P. et al. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

# ANEXO I

## QUESTIONÁRIO APLICADO

Nome: \_\_\_\_\_

1- a) Em que ano você se formou como professor? b) Quando começou a exercer a docência?  
c) Em que ano você se aposentou?

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_

2- Possui formação superior? Qual? Em que ano você se formou?

\_\_\_\_\_

3- Quantos anos você exerceu a função docente, e em quais séries você atuou?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Numere em ordem de importância o que mais influenciou o seu fazer pedagógico quando você começou a lecionar:

- o seu curso de formação para o magistério,
- as orientações do diretor ou coordenador,
- as professoras mais antigas que trabalhavam na escola,
- as professoras que já lecionavam e que eram conceituadas como boas,
- o livro didático,
- o documento curricular oficial (programa de ensino) em vigor.

Outro (s):

\_\_\_\_\_

6- Você exerceu outra(s) função(s) no magistério, além da docente? Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- Ao começar o trabalho docente, você teve conhecimento dos documentos curriculares oficiais em vigor? Como?

---

---

---

8- Qual, dentre todos os documentos curriculares oficiais, emitidos pela SE, e com as quais você trabalhou, forneceu-lhe mais orientação e segurança em seu trabalho diário? Por quê?

---

---

---

9- Você trabalhou na Escola Prof. Luís Grellet? Em qual período? Que função você exerceu?

---

---

---

10- Havia reuniões pedagógicas? Em caso afirmativo, discutiam-se os documentos curriculares oficiais? Como isso repercutia na sua prática pedagógica cotidiana?

---

---

---

11- O que você considera que seja a função da escola? Ela cumpre essa função? Como?

---

---

---

## ANEXO II

Palácio do Governo do Estado de São Paulo, em 29 de Setembro de 1904.

JORGE TIBIRIÇÁ  
M. J. ALBUQUERQUE LINS

### DECRETO N. 1239 – DE 30 SETEMBRO DE 1904

*Dá regulamento para execução da lei n. 930, de 13 de Agosto de 1904 que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública.*

O Presidente do Estado, usando da atribuição que lhe confere o artigo 36 §2.º da Constituição, e para a execução de lei n. 930, de 13 de Agosto deste anno, decreta:

#### CAPÍTULO I

##### DAS ESCOLAS PRELIMINARES E SUA LOCALIZAÇÃO

Artigo 1.º. O ensino publico preliminar é ministrado em escolas e estabelecimentos das categorias seguintes:

- I- Escolas ambulantes;
- II- Escolas isoladas situadas em bairros ou sédes de districtos de paz;
- III- Escolas isoladas situadas nas sédes dos municipios;
- IV- Grupos escolares;
- V- Escola modelo anexa a Escola Normal da Capital e Jardim de Infancia.

Artigo 2.º. Serão consideradas ambulantes, e como taes pelo Governo declaradas, as escolas isoladas situadas em bairros vizinhos servidos por via ferrea ou que estiverem entre si na distância máxima de sete quilómetros.

§ único. As sulas das escolas ambulantes serão dadas alternadamente um dia cada bairro.

Artigo 3.º. São consideradas escolas de bairros ou de séde do districto de paz as situadas fora do perimetro urbano estabelecido para a cobrança do imposto predial.

Artigo 4.º. São consideradas escolas de séde do municipio as situadas dentro do perimetro urbano estabelecido para a cobrança do imposto predial.

Artigo 5.º. As escolas isoladas serão localizadas:

- a) Nos municipios do interior do Estado pelas respectivas camaras municipais;
  - b) No municipio da Capital, pela Inspectoria Geral de Ensino.
- § único. Na localização das escolas, deverão ser attendidas a conveniência da disseminação do ensino e a importancia do nucleo de população escolar.

#### CAPÍTULO II

##### DOS GRUPOS ESCHOLARES

Artigo 6.º. Nas sédes do municipio em que o recenseamento escolar attestar a existência, no mínimo, de duzentos alumnos de cada sexo, o Governo poderá crear grupos escholares.

§ 1.º. Os grupos escholares serão de preferencia creados nas sedes de municipio cujas municipalidades offerecerem os predios convenientemente adaptados para o seu regular funcionamento.

§ 2.º. Quando a qualquer grupo escolar faltarem os elementos necessarios para o seu regular funcionamento, poderá ser elle supprimido pelo Governo.

Artigo 7.º. Quando se tratar da criação de um destes estabelecimentos em localidade onde funcionaram eschololas isoladas, o Governo organizará o grupo com a reunião dessas eschololas, as quais serão eliminadas do quadro geral, sendo os respectivos professores aproveitados no próprio grupo escholar, si estiverem nas condições legais, ou nomeados para outras eschololas de igual categoria áquellas em que tinham exercicio.

§ único. Posteriormente, si for verificada a necessidade da existência de algumas dessas eschololas reunidas ao grupo, será ella restabelecida pelo Governo e incluída na lista geral de eschololas isoladas.

Artigo 8.º. Quando não for possível reunir em um só prédio eschololas de ambos os sexos, poderá o Governo crear grupo escholar destinado a uma das secções, masculina ou feminina, verificada a existência de duzentos alumnos, no minimo.

§ único. No caso de installação de grupo escholar — secção feminina, poderá o Governo confiar a direcção do mesmo a uma professora.

Artigo 9.º. Com excepção da escola modelo annexa á Eschola Normal da Capital, todas as demais eschololas modelo preliminares ficam para todos os effeitos, equiparadas aos grupos escholares.

### CAPÍTULO III

#### DAS INSCRIÇÕES E PROVIMENTOS

Artigo 10. As inscrições para provimentos das eschololas isoladas serão requeridas ao secretario dos Negócios do Interior e da Justiça, apresentando os candidatos os requerimentos ao inspector geral do ensino, que os encaminhará, dizendo sobre as condições de provimento das eschololas pretendidas.

§ único. Concebida a inscripção, será efetuada na Inspectoria Geral do Ensino, que, findo o prazo legal, fará a proposta para nomeação.

Artigo 11. Cada candidato não poderá inscrever-se simultaneamente para mais de uma eschola. Depois de inscripto para uma eschola, o pedido de inscripção para outra importará desistência da anterior.

Artigo 12. As eschololas vagas de séde de municipio serão postas em concurso nos mezes de Novembro e Dezembro, e chas essas em que poderão ser apresentados em requerimentos para inscripção.

§ único. As inscripções serão encerradas nos dia 30 de Novembro e 31 de Dezembro.

Artigo 13. As eschololas de bairro e de sédes de districto de paz estarão permanentemente em concurso, de accôrdo com o regulamento em vigor, e os prazos desses concursos considerados encerrados no último dia util de cada mez.

Artigo 14. Para os grupos escholares poderão ser nomeados professores substitutos. As nomeações desses substitutos serão feitas por acto do Secretario dos Negócios do Interior e da Justiça e recahirão em professores diplomados pela Eschola Normal ou pelas eschololas complementares.

## ANEXO III

### LEI Nº 1.750 — de 8 de Dezembro de 1920

#### *Reforma a Instrução Pública do Estado*

O doutor Washington Luis Pereira de Souza, presidente do Estado de São Paulo,

Faço saber que o Congresso Legislativo decretou e eu promulgo a Lei seguinte:

#### TÍTULO I

##### DA COMPREENSÃO DO ENSINO PÚBLICO

Artigo 1.º — A instrução Pública, no Estado de São Paulo, comprehendê:

1.º - o ensino primário, de dois annos, que será ministrado em Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares;

2.º - o ensino médio, de dois annos, que poderá ser ministrado também nesses estabelecimentos de ensino;

3.º - o ensino complementar, de três annos, que será ministrada nas Escolas Complementares;

4.º - o ensino secundario especial, que será ministrado nos Gymnasios e Escolas Normaes;

5.º - o ensino profissional, que será ministrado nas Escolas Profissionais;

6.º - o ensino superior, que será ministrado nas Academias e Faculdades superiores.

§ 1.º — Onde houver continuidade do ensino, e o exigirem as necessidades sociais, o Governo installará Escolas Maternaes, de

preferencia junto a fabricas que offerçam casa para a installação e alimentos ás crianças.

§ 2.º — Para a matricula no Jardim da Infancia anexo á Escola Normal da Capital e nos que o governo installar terão preferênciã os menores orphans de mãe e os filhos das profêssoras publicas, em exercicio, fazendo-se a matricula para os logares restantes mediante sorteio.

#### TÍTULO II

##### DA GRATUIDADE

Artigo 2.º — Nos termos da Constituição, o ensino primário, de dois annos, é gratuito.

Artigo 3.º — As taxas de matriculas dos outros cursos são as da tabella annexa n. 1.

§ 1.º — Ficarão isentos destas taxas os alumnos pobres, taes declarados pelos seus paes ou responsaveis e dispensados pelo Diretor Geral da Instrução Publica, presente informação de inspector escolar do districto.

§ 2.º - Os requerimentos de isenção e quaesquer documentos que os acompanharem ficarão isentos do sello estadual.

#### TITULO III

##### DA OBRIGATORIEDADE

Artigo 4.º — São obrigadas á frequência escolar gratuita as crianças de 9 e 10 annos de idade, sendo facultada, nas vagas, a matricula ás de outras edades.

§ 1.º — Ficam isentas desta obrigação:

- a) quando não houver escola pública numa área de dois quilómetros de raio ou não houver logares nas escolas que existirem dentro desta área;
- b) por soffrerem de incapacidade physica ou mental, ou moléstia contagiosa ou repulsiva;
- c) por indigencia, enquanto não lhes fornecerem o vestuario indispensável á decencia e á hygiene;
- d) si receberem instrução primaria em casa ou estabelecimento de ensino particular.

§ 2º — Os paes, tutores, ou quem lhes faça as vezes, são responsáveis pela inscripção e frequencia das crianças obrigadas á escola primaria.

§ 3º — O pae, tutores ou responsavel que, notificado infringir o § anterior, incorrerão numa multa de 20\$000 a 100\$000, ou na pena de 15 dias de prisão, a criterio da autoridade competente.

§ 4º — No caso de repetição da infracção, si a pena imposta fôr a de multa, sel-o-á no dobro da anterior.

§ 5º — Incorrerá na mesma pena o patrão que por qualquer modo, impedir ou diffcultar que os menores a seu serviço e nas condições desta lei, frequentem as aulas no horario regulamentar.

§ 6º — A inspecção escolar cabe tornar effectiva a obrigatoriedade, cumprindo-lhe aplicar as penas legaes.

§ 7º - A cobrança das multas será feita executivamente, se não houverem sido pagas dez dias depois de impostas.

#### TABELLA ANNEXA, N.1

Taxas annuaes, pagas em duas prestações:

Para o ensino médio.....	80\$000
Para o ensino complementar .....	100\$000
Para o ensino secundário, ou normal.....	120\$000
Para o ensino superior .....	300\$000

## ANEXO IV

### SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

#### ATO N. 17, DE 23 DE FEVEREIRO DE 1949.

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, no uso de suas atribuições, resolve, em caráter experimental, aprovar o programa para o **ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL**, que com este baixa, organizado pela Comissão designada pelo Ato de 26, publicado a 27 de janeiro último.

Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, São Paulo, em 23 de janeiro de 1949.

a) João de Deus Cardoso de Mello

Publicado na Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, em 25 de fevereiro de 1949.

a) Alduino Estrada  
Diretor Geral Substituto

### AOS PROFESSORES

A Comissão encarregada pelo Exmo. Sr. Secretário da Educação, de revisar e atualizar os programas de ensino primário, ora em vigor, tem a honra de apresentar o seu trabalho que, a título experimental, deverá vigorar a partir do ano de 1949.

Para desincumbir-se da missão que lhes foi confiada, os professores, membros da Comissão, além de consultarem as mais modernas obras pedagógicas, recorreram aos mais recentes programas do ensino primário, nacionais e estrangeiros, assim como à experiência, não só própria, como à de professores que se têm sobressaído no exercício do magistério paulista.

Seguindo as diretrizes que lhes pareceram mais lógicas, foi o programa das matérias dividido em quatro partes: objetivos do ensino, considerações, sumário da matéria e orientação, cabendo maior desenvolvimento, como é óbvio, a esta última, cheia de sugestões para a aplicação de artifícios e atividades, a fim de que sirvam de auxiliar aos professores inexperientes, que encontrarão nelas o apoio de que necessitam no início desta tão bela quanto árdua carreira, o magistério.

Embora algumas partes do programa já tenham sido submetidas à experimentação de alguns professores primários, que as aprovaram, a Comissão solicita dos professores do ensino primário em geral que, à proporção que o forem executando, vão também anotando as suas falhas para, no fim de cada ano letivo remeterem, através das Delegacias do Ensino, uma crítica fundamentada. Após o recebimento desse trabalho, por meio de tôdas as Delegacias do Ensino do Estado, far-se-á nova revisão, depois do trabalho de tabulagem e estudos acurados de sua procedência.

Espera a Comissão que professores e autoridades do ensino primário estadual vejam, nesse trabalho, não a pretensão de uma obra perfeita, ainda mesmo encarada só pelo seu aspecto pedagógico, mas sim o desejo de contribuir para a melhoria do ensino primário comum do nosso Estado.

São Paulo, 15 de fevereiro de 1949.

A C O M I S S Ã O

Presidente: LUIZ G. C. CASTRO  
Membro: Dirce Ribeiro de Arruda  
Francisca Portugal Gouvêa  
Maria Aparecida Pimenta  
Maria Odila Guimarães Bueno  
Mathilde Brasileira Almeida Bessa  
Orlando Simonetti

## ANEXO V

RIO DE JANEIRO — SÃO PAULO — BELO HORIZONTE

PROGRAMA DO 1º ANO - LINGUAGEM ORAL

### PROGRAMA

— PARA O —

## ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL

### 1º ANO

Ato Nº 17 de 23 de Fevereiro de 1949

Deihl, Edna Groff - O Cãozinho Cabeçudo.  
Deihl, Edna Groff - O Gatinho Cabeçudo.  
Deihl, Edna Groff - O Pintinho Cabeçudo.  
Deihl, Edna Groff - O Porquinho Dorminhoco.  
Field, Rachel - Uma Oração de Criança.  
Flack, Marjorio - O Melhor Brinquedo.  
Fleury, Luiz Gonzaga - As sete travessuras de Mono Pinta o Sete  
Hall, William - O Pinta Roxo Fazedor de Laços.  
Hayes Gilmore - Violeta, A Foca Amestrada.  
Hoffmann, Heinrich - Jodo Felpudo.  
Hogam, Ignês - Os dois Cangurús.  
Hogam, Ignês - Os dois Cavalinhos.  
Hogam, Ignês - Os dois Elefantes.  
Hogam, Ignês - Os dois Ursinhos.  
Hogam, Ignês - Os dois Veadinhos.  
Hogam, Ignês - Janjão quer um cachorro.  
Levtzow, H. - Sinhasinha e Maricota.  
Lima, Maria - História do Peixinho Vermelho.  
Lunnon, Betty S. - Jacarezinho Vadico.  
Newberry, Clayre T. - Mimosá.  
Payne, Emmy - A Bolsa de D. Catarina.  
Wiese, Kurt - A desforra dos coelinhos.

Da Editora Anchieta S/A.

Hebe (Adap. motivos do Folklore - Dedo Mindinho.

---

LIVRARIA FRANCISCO ALVES

**Editora PAULO DE AZEVEDO Limitada**

## OBJETIVOS DO ENSINO

Dotar a criança do conhecimento dos símbolos do pensamento e da capacidade de ler tanto idéias próprias como alheias expressas de maneira muito simples.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

O máximo problema do 1º ano é sem dúvida o da alfabetização. Dentro dele a parte mais delicada é o da motivação, pois, a criança de 7 e 8 anos de idade brinca muito ativamente e quase não tem nem sente necessidade da leitura.

Querem muitos psicólogos e pedagogistas que se deixe a criança livremente até que a necessidade da leitura surja na sua vida e como consequência surja também o interesse pelo seu aprendizado. Mas, há também fortes razões para que a criança ingresse na escola aos 7 anos e que uma vez na escola seja alfabetizada, começando a adquirir o melhor instrumento de aquisição de conhecimentos e o melhor auxiliar da vida prática que é a leitura.

Por estas razões é que se torna necessário que a escola saiba despertar na criança o desejo de ler e que a professora de primeiras letras seja hábil no despertar e manter o interesse pelo aprendizado da leitura.

## SUMARIO DA MATERIA

1 - Fase preparatória:

a) conversações e jogos para despertar na criança o desejo de ler.

2 - Fase do aprendizado

a) leitura oral de sentenças, palavras e sílabas, em manuscrito, no quadro-negro.

b) idem, em letra de imprensa;

c) leitura oral e silenciosa em cartilha, pre-livro, fichas e cartazes;

d) leitura oral e silenciosa, com interpretação oral, de sentenças e períodos

muito pequenos, em livro ao alcance da classe;

e) leitura oral e silenciosa de ordens e sua execução;

f) conhecimento do alfabeto;

g) conhecimento dos sinais diacríticos mais comuns (agudo, circunflexo, til e cedilha);

h) conhecimento prático dos principais sinais de pontuação (ponto final, de interrogação e exclamação).

## ORIENTAÇÃO

Nos primeiros dias de aulas, dias destinados a ambientação, conforme já se preconiza no programa de linguagem oral, é que também deve ser intenso o trabalho de motivar a leitura. Despertado o desejo de ler está dado o primeiro e grande passo para o seu aprendizado.

Para despertar na criança o desejo de ler, nada melhor do que rodeá-la de estímulos de leitura, livros, cartazes coloridos com palavras, etc., e que pelo seu aspecto e simplicidade convençam-na de que ela, a criança, é capaz de ler. O estilo, o assunto, um bom relato da professora, são ótimos elementos para convencerem a criança da necessidade da leitura, ao mesmo tempo que despertam a sua curiosidade para conhecer, lendo diretamente, não só os livros conhecidos, como também outros que venha a conhecer.

São ótimos estímulos de leitura:

- 1) cartazes com figuras coloridas, e atraentes, de sentido completo e fundo simples, contendo frases relativas ao assunto
- 2) jogos com sentenças, palavras e sílabas, bem coloridos e interessantes;
- 3) livros de histórias bem ilustrados, estilo ainda de pré-primário;
- 4) folhinhas de classe - cartões independentes com os nomes dos meses, dias da semana e números de 1 a 31;
- 5) cartilhas da alfabetização bem ilustradas e interessantes;
- 6) histórias em quadriminhos formando seqüência, com encaixe para colocação de

palavras;

7) quadros com desenhos ou figuras de animais, flores, brinquedos com encaixe para formação de palavras;

8) idem, com desenhos e figuras de cenas infantis no lar, na escola, em folguedos, etc.;

9) idem, com práticas de higiene;

10) - quadro de celotex para colocação de gravuras levadas à classe pelas próprias crianças.

Esse material deve ser dado aos poucos às crianças e ser colocado em mesas ao seu alcance.

Verificando-se que determinado material: livro, cartilha, cartaz ou jogo prende mais a atenção da maioria da classe, deve ser retirado da circulação e empregado nas aulas sistemáticas de alfabetização.

Será ocasião de tratar-se da motivação das aulas, propriamente ditas.

Sabido como é que as crianças pouco se interessam pelos detalhes e que a leitura é uma apreensão do sentido do que se lê e não apenas uma decifração de sinais que tenha sentido completo. forçoso é que o seu ensino comece por um "todo" que tenha sentido completo. Ora, se êsse é o caso e, se, a criança do 1º ano possui vocabulário restrito, é pois óbvio, que êsse "todo" — história, relato, descrição, etc. — seja fornecido pela própria criança, que assim começará a ter suas próprias expressões, o que será feito com menor esforço e de maneira mais agradável.

Uma bonita gravura, avulsa ou relacionada com o pré-livro ou cartilha que se vai adotar, será fonte de uma pequena história ou de sentenças relacionadas, formando sentido completo.

Muito cuidado com essa fase. A professora pode e deve encaminhar a classe para formular as sentenças, mas não deve forçá-la a formular as sentenças, que ela, a professora, quer, ou porque comece com a letra "b" "c" ou "d". A ordem alfabética dos vocábulos nada significa no processo de alfabetização. O que importa e convem insistir é:

— que as palavras se relacionem formando sentido;

— que essas palavras, indiscutivelmente, façam parte do vocabulário, não só das crianças, de modo geral, como também da região em que está a escola.

Com êsses elementos a professora dará aulas de alfabetização ativas fazendo com que a criança se concentre na leitura, agindo também como um "todo" empregando não só os olhos e os ouvidos, mas, e principalmente, a inteligência. Ela lerá interpretando e não só mecanicamente.

Supondo-se que a maioria da classe interessou-se vivamente por um cartaz no qual se vê uma galinha ciscando e ao seu lado um pintinho amarelo, será êle empregado para as aulas sistemáticas de alfabetização. Após o período de conversas com as crianças, formou-se a seguinte históriazinha:

O pintinho travesso.

1ª lição — Piu, piu... piu, piu...

Quem está piando?

É o pintinho amarelo.

2ª lição — Piu, piu... piu, piu...

Quem está piando?

É o pintinho amarelo.

Que é que você quer?

Quero a minha mamãe.

3ª lição — Piu, piu, ... piu, piu...

Quero a minha mamãe, diz o pintinho amarelo.

Cfô, cfô... cfô, cfô...

Coitadinho! Vênha, meu filhinho, diz a boa mamãe.

4ª lição - O pintinho amarelo está com medo.

Êle fez uma travessura.

Subiu no fôco.

Agora não sabe descer.

Coitadinho!

E nesse teor devem seguir as lições.

Atingindo a classe certo domínio de algumas lições e estando suficientemente motivada, pode-se fazer, a análise, já apontando as palavras, já convidando as crianças para que mostrem quantas vezes aparece tal palavra, pintinho, por exemplo, e outras mais que se repetem. Poderá também numerar as sentenças para ordenar a classe: "leia a sentença nº 1, nº 2 etc. e em seguida salteadamente".

Ainda nesta fase da leitura, da história, pode-se auxiliar a fixação empregando as leis da análise, ou seja, a da variedade por "acréscimo" por "falta" e por "alteração", não tendo importância a ordem da sua aplicação. Vejamos a "falta" na 1ª lição:

Piu, piu... piu, piu ...

Quem está piando?

É o .....

Se a imagem mental está formada, como supomos, a criança saberá achar a palavra "pintinho".

Agora a variedade por "acréscimo". Não é mais do que o que se fez na formação da 2ª lição, mas, que ainda se pode variar:

Piu, piu... piu, piu...

Quem está piando? É o pintinho amarelo.

Êle quer a sua mamãe.

Êle está com medo.

Por "alteração". O pintinho amarelo está piando.

Piu, piu... piu, piu...

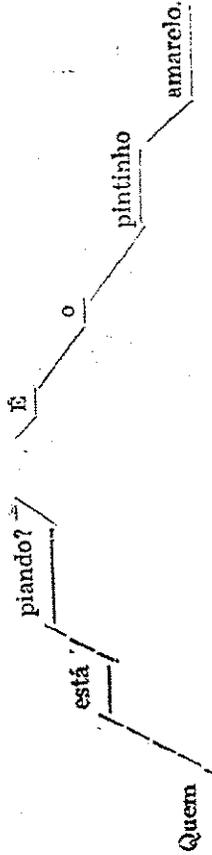
O coitadinho quer sua mamãe.

PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

É assim, com habilidade, a professora fará com que os seus alunos leiam as mesmas palavras em situações diversas proporcionando a fixação.

Já as crianças terão percebido que as sentenças se compõem de palavras e para melhor fixar essa idéia convém que se passe para a fase da palavrção, cujo início é aconselhável que se faça apenas com a modificação da ordem de colocação das palavras nas sentenças. Pode ser em colunas, em escadas, assim:

Piu, piu... É O  
 piu, piu... o que  
 Quem pintinho é  
 está amarelo. que  
 piando? você  
 quer?



Pode-se também completar a sentença com desenho; como os das cartas enigmáticas, o que diverte muito as crianças e as interessa:

O ..... amarelo está piando.  
 É nesta fase que os jogos de leitura são muito preconizados e que a imaginação da professora poderá dar grande cabedal.

Atingindo a classe bastante firmeza no domínio das palavras dadas, estará suficientemente interessada na aprendizagem das sílabas. Pode então a professora iniciar o destaque das mesmas, como por exemplo, a sílaba NHO que aparece nas três lições com as palavras pintinho, coitadinho e filhinho. O que a princípio pode parecer elemento de confusão, será o 1º elemento de fixação por identidade e a classe, em sua maturação, perceberá a configuração das palavras que têm elementos idênticos e elementos diferenciados:

PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

pinti nho  
 filhi nho  
 coitadi nho

Nesta fase, a professora dará à classe, às seguintes atividades: passar um traço em baixo da sílaba "nho" de pintinho", de coitadinho, etc.; apagar a sílaba "nho" de filhinho; colocar a sílaba onde estiver faltando (coitadi...)  
 Perguntará: "O que é que tem no fim da palavra coitadinho?" Em quantas vezes você diz a palavra: êle, mamãe, filhinho. Diga uma palavra que comece como mamãe. Escrever então as palavras destacando as sílabas iniciais como:

ma mãe  
 ma mão  
 ma la  
 ma ta

Fazer os mesmos jogos preconizados para o destaque de palavras, isto é, sílabas em colunas, em escadas, e em quadrinhos, para formar novas palavras:

a ma re lo  
 pi an do

À proporção que se forem formando as palavras deve o professor ir explicando-as quanto ao que exprimem:

ana (quer bem)  
 amado (querido)  
 ando (caminho)

do — ré (notas musicais)  
 doma (amansar animais)  
 domado (animal amansado)  
 pia (voz do pinto)  
 lodo (lama, tijuco)  
 Ana (nome de menina) etc.,

usando expressões ao alcance dos alunos, evitando definições. Este passo é também excelente para enriquecimento do vocabulário.

Segundo essa marcha com as outras sílabas, a classe em breve terá dominado a técnica da leitura, inclusive o conhecimento das próprias letras de que se compõem as sílabas e as palavras.

## PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

O professor terá a habilidade de aproveitar o interesse da classe e as oportunidades que os próprios alunos oferecem, quer caminhando com a historiazinha, criando novos episódios, quer iniciando outras, quando a classe se mostrar desinteressada ou fatigada.

As fases de sentencição, palavrção, silabação e deletração, não são formais, nem têm tempo certo de duração. A professora é que deve estar atenta para prolongar ou encurtar o período de tempo da sua prática de acordo com o aproveitamento e interesse dos alunos.

Vai assim a criança lendo com expressão e aprendendo as formas gráficas ligadas ao sentido do que lê.

Inúmeros são os exercícios que devem auxiliar o ensino, da leitura. São interessantes os seguintes:

Apresentar uma sentença no quadro negro ou em cartaz, fazer a classe ler silenciosamente e depois um aluno, em voz alta.

Dar a um aluno de cada vez, o comando da leitura de sentenças, determinando depois o coleguinha que o vai suceder.

Dar oportunidade para que a criança leia a sentença de que mais goste. Escrever as sentenças numerando-as e determinar a sua leitura pelo número.

Mandar uma criança escrever uma sentença ou palavra e outra para que a leia em voz alta.

Escrever no quadro uma sentença ou palavra e mandar as crianças que as procurem no pré-livro ou cartilha.

Empregar cartões relâmpagos com sentenças e sílabas escritas em bom tamanho. Mostrar o cartão à classe em curto espaço de tempo para que os alunos leiam silenciosamente. Depois, esconder o cartão e designar um aluno para que diga o que leu.

Empregar jogos de dominó, de dados com sílabas ou desenhos para formar palavras ou colocar a palavra correspondente ao desenho.

Contar quantas vezes uma determinada palavra aparece no quadro ou na lição da cartilha.

Dar sentenças incompletas no quadro e em cartões, para que os alunos completem-nas escritas ou oralmente.

Dar perguntas escritas para serem respondidas oralmente, depois de lidas silenciosamente.

Escrever ordens no quadro ou tiras de papel, para que a criança leia silenciosamente e as execute.

## PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

Mandar designar o que vê, em um cartaz com desenhos de flores, animais, brinquedos, objetos conhecidos, e em seguida escrever no quadro o que viu.

Mandar substituir nos cartazes que têm encaixe, as palavras e sentenças.

Formar a barra da classe com pequenos cartazes (o tamanho suficiente para serem vistos a dois metros de distância) com figuras coloridas, com a palavra correspondente em baixo, tendo a primeira sílaba em destaque para servir de lembrete quando a criança se esquece da grafia de certas palavras ou sílabas. (Este é um dos tipos de dicionário de classe).

Formar coleção de gravuras com recortes de figuras de jornais e revistas, para destacar palavras, assim que são elas dominadas, como por ex.: na 1ª página há um automóvel, na 2ª, borboletas, na 3ª, cegonha, etc.; o professor dará cartões com as mesmas figuras para que a criança as reconheça e diga com que letra ou sílaba começa a palavra. (É também chamado dicionário de classe).

Aproveitar jogos de salão, como "Lá vai uma barquinha carregada da letra L, por ex., e a criança que receber a barquinha terá de dizer uma palavra que comece por L.

Outros jogos e exercícios podem ser dados, criados ou adaptados pelo professor ativo e interessado, tendo porém o cuidado de não desvirtuar a sua finalidade, que é auxiliar o ensino da leitura e da disciplina em geral.

No início do aprendizado da leitura são muito comuns os seguintes defeitos:

1) Omissões. As crianças têm uma palavra por outra semelhante com falta de uma letra ou sílaba, (bicho por bichano), (lago por lagoa).

2) Reversões. Troca da posição das sílabas, (cabo por boca; lama por mala).

3) Substituições. Substitui às vezes frases inteiras, como por ex.: O sapo pula na lagoa, por O pato pula no lago.

4) Confusão por configurações semelhantes. Dado por dedo; bode por botê; caju por cajá, etc. (Para evitar ou sanar esse defeito é aconselhável o uso de artifícios muito conhecidos dos professores: em bode, no segundo pedacinho, a letrelinha tem barriga, em bote tem remo, etc.).

Como já foi dito, os exercícios são muito necessários para auxiliar o aprendizado da leitura, mas devem ser revestidos de muitos cuidados para que não se tornem monótonos e fatigantes. Os principais cuidados para com eles, são:

## PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

- Só dar um exercício depois que a criança possa executá-lo com sucesso. Para isso é necessário que ela compreenda o que é que se pede e a razão desse exercício. Logo, convém prepará-lo primeiro.
- Dar sempre que possível caráter lúdico.
- Dar as repetições bem dosadas.
- Evitar exercícios orais em córo.
- Evitar que nos exercícios escritos a criança fique abandonada a si própria.
- Evitar repetir o erro, e principalmente dar-lhe forma gráfica.

Estando a classe em ponto de passar para o livro, isto depois de uns dois ou três meses de aulas no quadro, deve o professor preparar a festa do livro, que deverá revestir-se de certa solenidade para premiar e estimular o aperfeiçoamento da leitura. É também uma prova da valorização da pessoa alfabetizada.

A ordem dos trabalhos para a leitura no livro pode ser a seguinte:

- Introdução e motivação.
- Domínio das dificuldades gerais.
- Leitura no livro.
- Interpretação da leitura.

A princípio o livro não deve ficar em poder da criança para que não se enfatie dele e também evitar o auxílio de casa, que vicia a criança e às vezes prejudica a sequência das aulas.

Recomenda-se que não se deixe uma mesma lição muitos dias. Isto acarreta o desinteresse dos que já a dominaram e os desamiga. O que não for dominado em uma lição, será nas seguintes. Pode também o professor separar o grupo dos que venceram todas as dificuldades e passá-lo para outra lição, enquanto o outro procurará vencer para alcançá-lo.

É imprescindível que desde o começo o professor cuide da formação dos bons hábitos, não só relativos à técnica da leitura, como também dos relativos à higiene:

- boa posição do aluno quando lê, de pé ou sentado;
- maneira de pegar o livro em relação à mão, aos olhos e à luz;
- manear a de virar a página, sem umedecer os dedos, nem fazer orelhas;
- ler com calma, sem fazer movimentos inúteis.

Quanto à técnica da leitura, a professora deverá ter sempre o cuidado para que o aluno não corte o sentido do que lê fazendo pausas inoportunas. Para isso convém que a criança compreenda "as porções de sentido" desde o período da leitura no quadro.

## PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

Para que os cuidados sejam eficientes, apontam-se os defeitos mais comuns, que são:

— Quanto à diction:

- 1 - confusão do l com o r;
- 2 - confusão do r forte com o r brando;
- 3 - má pronúncia do l (tchitchia em vez de tília);
- 4 - má pronúncia das vogais finais a, e, o, pronunciadas em demasia quando são vogais mudas; (leifê em vez de leite);
- 5 - omissão de r, s, l finais;
- 6 - omissão de d nos participios presentes (ino em vez de indo);
- 7 - repetição de sílabas (gagueira).

— Quanto a higiene e atitude em geral:

- 1 - atitude viciosa do corpo;
- 2 - má posição em relação à luz;
- 3 - movimento do corpo e da cabeça acompanhando a leitura;
- 4 - vocalização da leitura silenciosa
- 5 - indicação com o dedo ou lapis, das linhas, palavras e sílabas,
- 6 - unedecimento dos dedos ao virar as folhas, .
- 7 - formação de orelhas ou dobras nas fôlhas do livro;
- 8 - falta de asseio nas mãos ao pegar o livro;
- 9 - rabiscos e desenhos nas páginas;
- 10 - arrancamento de fôlhas;
- 11 - rasgões nas fôlhas ao virá-las sem cuidado.

Além desses, outros há que o professor constatará e procurará evitar. Não esquecer que "é sempre melhor prevenir que remediar".

*Exercícios de verificação:* Embora no decorrer da "orientação" deste programa já se tenham oferecido diversos tipos de exercícios de verificação do aprendizado da leitura, outros tipos de verificação mais sistematizados serão dados, visando os dois grandes períodos do ensino da leitura no 1º ano: o da alfabetização, próprio grande dito, com lições no quadro negro e o período das lições no livro, servindo também, os mesmos tipos para as provas de promoção.

As provas devem ser dadas em forma de testes, com as ordens bem simples e claras. Se o professor dispuser de mimeógrafo ou copiador, deverá dar folhas já com as questões prontas, dando ordens oralmente, dada a incipiência do aprendizado, que ainda não dá para a criança ler, compreender e executar. As ordens podem ser como as seguintes:

## PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

"Vocês vão receber umas folhas de papel com desenhos e palavras para fazerem uns jóguinhos. Vou colocar as folhas no lugar de cada um, mas não mexam nelas até que eu diga virem! Não peguem nos lapis enquanto eu não mandar. Depois vocês vão fazer o que eu mandar. Quem acertar tudo ganhará uma boa nota. Façam tudo sozinho; não copiem nada do companheiro. Não tenham pressa porque há tempo para fazer tudo, mas não percam tempo".

Se o professor achar que as crianças ainda não estão treinadas, poderá fazer uns ensaios no quadro para que compreendam o que se deseja que elas façam. Ao fazer executar as provas, o professor deve estar bem calmo, evitar chamar a atenção das crianças, e se isto for necessário, deve fazê-lo de modo discreto, a fim de não perturbar a classe. Provas realizadas com crianças excitadas ou inquietas nada revelam. As ordens devem ser dadas com clareza e com voz audível para a classe toda.

Não se esquecer de verificar as condições dos lapis e de ter alguns sobressalentes para acudir aos alunos que os deixem cair ou quebram-lhes as pontas.

Tudo pronto, o professor dará as seguintes ordens:

"Virem as folhas".

"Peguem os lapis".

- a — "Escrevam as palavras cortas em baixo das figurinhas do pintinho e do toco que estão desenhados no papel e na linha do nº 1."
- b — "Escrevam em baixo da figura do pintinho como é que êle faz para chamar a sua mamãe."
- c — "Escrevam em baixo da figura da galinha como é que ela responde."
- d — "Escrevam as palavras certas em baixo dos desenhos (caneça - mala - lapis) que vocês vêm na folha."
- e — "Ponham uma cruzinha na palavra coitadinho."
- f — "Ponham a palavra que falta na sentença:
- 6 - A galinha é uma boa .....
- "Façam uma rodinha na sílaba di:
- 7 - coi ta di nho.

## PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

- h — "Ponham urna cruzinha nas sílabas pi e a:
- 8 - pi an do a ma re lo
- i — "Escrevam uma palavra que começa por ma:"
- 9- .....
- j — "Escrevam as letras: a, e, o:
- 10- .....
- Os exemplos dados para o 1º período podem ser adaptados ao período da leitura no livro, com aumento de dificuldades correspondentes ao progresso da classe, como nos seguintes:
- a — "Ponham o nº 1 na palavra gato e o nº 2 na palavra *Mathado*,"
- 1 - O gato de Lili é o *Mathado*.
- b — "Passem um traço em baixo da palavra que é nome de uma flôr e dois no nome de animal: "
- 2 - mesa - sapo - jarro - cama - rosa - pedra
- c — "Escrevam o nome do seu coleguinha que começa pela letra C:
- 3 - .....
- d — "Façam uma cruzinha em cima dos nomes de menina."
- 4 - Amalia - José - Roberto - Maria - Júlia
- e — "Escrevam as palavras que faltam na sentença."
- 5 - Eu vi ..... passarinho e dois .....
- f — "Formem cinco palavras novas com sílabas das palavras:"
- 6 - bo ne ca — a ma re lo — ves ti do.
- g — Ao lado estão 5 sílabas. "Escolham 3 e coloquem-nas nos lugares certos."
- 7 - pa sa ..... to
- nho
- nho ..... vata
- gra
- to colari.....
- h — "Escrevam no lugar certo as palavras que estão faltando e que se acham ao lado: "
- 8 - Eu estudo a minha ..... de leitura lê
- Amalia ..... a sua lição de leitura lição
- estuda
- i — "Escrevam no desenho ao lado os nomes das suas partes."
- 9 - (Um banco)
- j — "Passem um traço em baixo dos nomes dos objetos da sua classe."

## PROGRAMA DO 1º ANO — A LEITURA NO 1º ANO

10 - Pássaro - carteira - cordinha - lapis - bonoca - borracha.

NOTA - Neste período, isto é, depois que a criança já lê, se o professor puder dar as folhas já preparadas, as ordens para a execução dos exercícios devem, também, estar nelas contidas, para que a criança dê prova de compreensão total do que lê. Isto, porém, precedido de treino, quando se tratar de provas para promoção, ou notas de aplicação. Mínimo a atingir:

No fim do 1.º ano a criança deve estar apta a ler sentenças completas, em manuscrito ou letra de imprensa em tipo grande, com entonação boa, expressão, demonstrando também conhecimento do ponto final, da vírgula; do ponto de interrogação, do de exclamação, do til, da cedilha, do hífen, dos acentos agudo, circunflexo, sem que, contudo, precise dar as suas definições.

## A ESCRITA

### 1º ANO

#### OBJETIVOS

Levar a criança a reproduzir, sem hesitar, todas as dificuldades de formas com certa leveza de traços, sem confundir as letras similares e os algarismos, todos com movimentos adequados.

Desenvolver a coordenação viso-motora, ritmo de movimentos e princípio de mecanização da escrita.

#### CONSIDERAÇÕES

A aprendizagem da escrita, que passou por uma crise de descuido, de abandono mesmo, de suas altas finalidades, volta a assumir na escola moderna o papel importante que lhe é próprio, uma vez que constitui um excelente instrumento de socialização.

Fazendo a criança sentir por quê o para quê escreve, alcançará ela facilmente o valor de uma escrita clara, legível e rapidamente feita, contribuindo eficazmente para a sua formação estética.

A falta de orientação e assistência às aulas de escrita, traz como resultado, a aquisição de vícios, que prejudicariam o aluno, não só na sua vida escolar, como também no seu físico, dando origem a defeitos, visuais, etc.

Indiscutivelmente a origem de vícios está quase toda no início, da aprendizagem, porque a escrita, uma vez dominada, passa para o campo das atividades mecânicas, e neste caso, havendo aquisição de vícios, a correção será muito difícil ou quase impossível.

É necessário, pois, que o início da aprendizagem da escrita seja cercada de sérios e grandes cuidados, tendo-se em vista, que constitui ela uma atividade sobremaneira fatigante para a criança, que terá de adquirir uma certa habilidade motora; sob o controle da percepção e da memória de forma.

Para esta aquisição, a criança de sete anos, ou pouco mais, instável como é, tem de empregar atenção fortemente concentrada, o que a faz dispendir grande soma de energia.

Preciso é, pois eliminar os movimentos inúteis e regularizar, ou melhor, sistematizar os movimentos necessários, a fim de evitar a fadiga, a monotonia e o desinteresse.

Mais do que outra qualquer disciplina, portanto, o ensino da escrita precisa ser intencionalmente motivado.

## ANEXO VI

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CHEFIA DO ENSINO PRIMÁRIO**

### **PROGRAMA DA ESCOLA PRIMÁRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**



1969

Dr. ROBERTO COSTA DE ABREU SODRÉ  
\* Governador do Estado

Dr. ANTÔNIO BARROS DE ULHOA CINTRA  
\* Secretário da Educação

Professor JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA  
\* Diretor-Geral do Departamento de Educação

Professor CANDIDO DE OLIVEIRA  
\* Chefe do Ensino Primário

#### **GRUPO DE TRABALHO**

— Coordenação  
CHEFIA DO ENSINO PRIMARIO  
\* Cândido de Oliveira

— Assessoria  
• Eneisa Moreno Maffei Rosa  
• Maria-Isabel Morais Pitombo

— Membros  
ASSISTÊNCIA TÉCNICA DO ENSINO RURAL  
\* José Vieira da Silva

CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS  
"PROFESSOR QUEIRÓS FILHO"  
\* Gilda César Nogueira de Lima

DELEGACIAS DO ENSINO ELEMENTAR  
\* Vicente Minicucci

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E  
ESPORTES  
\* Vera Cintra

GRUPO ESCOLAR EXPERIMENTAL "DR. EDMUNDO  
DE CARVALHO"  
\* Isabel Franchi Cappelletti

GRUPO DE ESTUDOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA  
\* Manhúcia Perelberg Liberman

INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
CULTURA  
\* Maria-Julieta Sebastiani Ormastroni

SERVIÇO DE EXPANSÃO CULTURAL  
\* Elisiário Rodrikues de Sousa

SERVIÇO DE SAÚDE ESCOLAR  
\* Lúcia Marques Leite

SETOR DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA  
\* Margarida-Maria de Sousa Campos Pires

# PRIMEIRA PARTE

## PROGRAMA

- INTRODUÇÃO
- NÍVEL I
- NÍVEL II
- ATIVIDADES AGRÍCOLAS PASTORIS

## INTRODUÇÃO

### AS FASES

Dentro do programa maior de trabalho do Departamento de Educação — e em harmonia com os planos globais da atual Administração do Ensino — situam-se os projetos básicos da Chefia do Ensino Primário:

I. Reformulação do Currículo e dos Programas do Ensino Primário do Estado; II. Reorganização da orientação pedagógica em toda a rede escolar.

O Ato número 148, de 31 de maio de 1967 constituiu Grupo de Trabalho com a incumbência de elaboração de projeto para reorganização do currículo e dos programas do curso primário do Estado. "Diário Oficial" de 1º de junho de 1967, pág. 20 :

"Ato nº 148, de 31 de maio último

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, no uso de suas atribuições, e considerando,

que o ensino primário sobreleva em importância aos demais graus de ensino, não apenas porque atinge o maior número de educandos, como também porque é fator básico no desenvolvimento de habilidades e atitudes essenciais à convivência democrática,

que por isso mesmo, a organização do currículo e dos programas dêse nível de ensino, devem ser feitos de modo a propiciarem oportunidades educativas consentâneas com as finalidades da escola primária numa sociedade democrática, e considerando finalmente,

que a atual organização curricular e programática tem permanecido inalterada durante muitos anos, dificultando e mesmo invalidando na prática um esforço sistemático de renovação renovação pedagógica, resolve:

Artigo 1º — Fica constituído Grupo de Trabalho com a incumbência de elaboração de projeto para reorganização do currículo e dos programas do curso primário do Estado.

Artigo 2º — Farão parte dêsse Grupo de Trabalho:  
Coordenador: Chefe do Ensino Primário.  
Membros:

(1) um representante das Delegacias de Ensino Elementar;  
(1) um representante do Serviço de Orientação Pedagógica do Ensino Primário;

(1) um representante do Serviço de Expansão Cultural;

(1) um representante do Grupo Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho";

(1) um representante do Serviço de Saúde Escolar, do Departamento de Educação;

(1) um representante do IBEC;

(1) um representante do CRPE "Prof. Queirós Filho";

(1) um representante do Departamento de Educação Física e Esportes;

(1) um representante do Grupo de Estudo do Ensino da Matemática;

(1) um representante da Assistência Técnica do Ensino Rural.

Parágrafo único — Dentro de (5) cinco dias a contar desta data, os serviços de órgãos indicados encaminharão os nomes de seus representantes ao Chefe do Gabinete do Secretário da Educação.

Artigo 3º — Os demais serviços técnicos do Departamento de Educação prestarão ao Grupo de Trabalho, constituído por êste ato, toda a colaboração que lhes fôr solicitada.

Parágrafo único - O Coordenador do Grupo fica autorizado a manter entendimentos com Secretarias de Educação de outros Estados, bem como as entidades oficiais e particulares que puderem contribuir para os estudos a serem realizados.

Artigo 4º — O estudo de que trata o Artigo primeiro deverá ser concluído e encaminhado dentro de (60) sessenta dias a contar da designação dos membros do Grupo de Trabalho.

Artigo 5º — Êste Ato entrará em vigor na data de sua publicação.

São Paulo, 31 de maio de 1967

Antônio Barros de Ulhôa Cintra

O Grupo de Trabalho iniciou suas atividades no mês de agosto, vencendo as seguintes etapas: análise do "Documento Inicial", preparado

pela Chefia do Ensino Primário; aprovarão de plano de trabalho, organização de subgrupo, por áreas de estudo — dos quais participaram colaboradores e assessores de cada órgão representado; análise de subsídios preparados pelos Delegados do Ensino de todas as regiões; discussão de cada documento.

Em um segundo momento, a coordenação reviu todo o material, o Grupo de Trabalho reexaminou e fixou o texto — agora submetido à análise de quatrocentos orientadores pedagógicos de todo o Estado, reunidos em seminário de três semanas.

As contribuições colhidas foram apreciadas pelo Grupo de Trabalho. O Programa ora apresentado é o resultado de todo êsse processo de elaboração.

## O ESPÍRITO

A reorganização do Currículo e dos Programas baseou-se em itens considerados pacíficos:

1. Tão-só novo Programa não dará os instrumentos necessários ao aperfeiçoamento e progresso da Escola Primária do Estado. Toda a rede escolar carece de providências, em profundidade, que constituem reformas totais, assim para atender ao aspecto quantitativo como qualitativo.
2. Busca de uma filosofia de educação primária verdadeiramente fundamental, estruturalmente básica: escola primária "comum", na medida em que se identifica com os ideais do Povo e da Nação.
3. Programa singelo: que deve a criança aprender? o que pode a criança aprender? e quando? e, principalmente, para quê?
4. Currículo e Programa constituem "medidas" para um mínimo de escolaridade, a qual assegura comunidade nacional e oportunidade para progresso mediato ou imediato, de acôrdo com aptidões pessoais, condições do meio e da escola.

## IMPLICAÇÕES

O novo Programa da escola primária paulista não se completa em si: despojado das tradicionais indicações metodológicas — antes, até com minúcias de técnicas e receiptários —, êle é extremamente flexível; com conteúdo funcional; propicia desenvolvimento de processos criadores e de espírito de pesquisa; valoriza a capacidade individual. Nêle o Professor se

realiza com ampla liberdade de contribuição, esquecida a data do ano letivo em que deverá ter dado tal ou qual "ponto".

As sugestões metodológicas, os subsídios, as indicações, a proposta de experiências válidas, que mereçam seguimento e aplicação — tudo isto constitui tarefa do segundo projeto: reorganização da orientação pedagógica, já em execução. Os centros-pilotos, dirigidos por técnicos permanentemente em estudos e experiências, serão forças multiplicadoras de uma assistência e aperfeiçoamento continuados.

A êste Programa se seguirão publicações especializadas, de cada disciplina, nas quais estarão interpretações e sugestões esclarecedoras. E não somente uma.

De outro lado, alterada estrutura muito antiga da scola primária, baseada em seriação rígida (completa e autônoma), a nova concepção de "níveis", sem exames anuais para promoção, fatalmente exigirá medidas complementares. Elas virão, a seu tempo, esgotado o período inicial de observação.

Do que se conclui: Programas, assistência pedagógica e providências técnico-administrativas se completam e são indispensáveis.

## IMPLANTAÇÃO

O caráter experimental do Programa é confirmado pelo complexo de medidas programadas: sua adoção é imediata e geral, mas caminhará amparado por aquelas providências referidas.

Os centros-pilotos de orientação pedagógica (setores regionais) têm, em 1968, a grande tarefa da análise, divulgação e preparação de documentos esclarecedores. Toda uma programação de cursos propiciará oportunidades de estudos demorados: seminários periódicos apurarão críticas: encontros regionais, a partir do segundo semestre e outro, específico, por ocasião do encerramento do ano letivo, constituirão aferição útil para uma revisão objetiva e vivida. E êsse processamento não se poderá contentar com um segundo esforço de melhoria: será permanente.

Ressalve-se: cada centro-piloto se deverá constituir em célula viva de reflexão, experimentações e agressividade suficiente para modelarem suas próprias expansões e limitações — alimentadores conscientes das ordenações baixadas pelo órgão técnico superior, que é a Chefia do Ensino Primário, do Departamento de Educação.

## CONCEITO DE EDUCAÇÃO

### (CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES)

No tocante ao ensino primário, as duas exigências fundamentais são: expansão do atendimento e melhoria qualitativa. Exigências que precisam ser enfrentadas conjuntamente e não de modo alternativo como, equivocadamente, tem sido feito até hoje nas tentativas de planificação do ensino primário. Pois o "deficit" de vagas tem de tal modo sido sobreposto aos demais problemas, que a melhoria da qualidade apenas mereceu tratamento parcial e alcatório, e por isso mesmo sem resultados expressivos e cumulativos. Essa situação tem se agravado tão rapidamente nos últimos anos, que a ninguém escapa, nem mesmo ao leigo, a flagrante deteriorização dos padrões de ensino oferecido nas escolas primárias. No entanto, tal constatação não deve conduzir ao erro oposto do que tem sido cometido.

Expansão da rede e melhoria do ensino não são e não podem ser objeto de uma opção que seria absurda, pois nem o reerguimento do ensino primário pode ser remetido para o tempo em que a última criança encontra vaga nas escolas, nem a ampliação do atendimento pode ser deitada até que se complete uma renovação dos padrões do ensino. Ambos os problemas exigem uma abordagem conjunta e integrada.

No que diz respeito à melhoria qualitativa do ensino, a tarefa é muito complexa, porque sob essa expressão não se pode entender apenas a renovação de métodos, mas esforço mais amplo que abranja tôdas as dimensões do processo educativo. Para isso é necessário o rompimento com uma concepção das funções sociais da escola primária, que insiste em ver nesta Instituição a agência realizadora de uma tarefa que, na verdade, supera as suas efetivas possibilidades de atuação. Pretender, por exemplo, que num contexto urbano-industrial em elevado estágio de desenvolvimento, a escola primária forme a personalidade integral do educando, não é, de maneira alguma, valorizar-lhe as funções. E antes uma colocação ingênua e até certo ponto prejudicial por que, desconsiderando as reais possibilidades de ação da escola primária, lhe

propõe objetivos que, por inatingíveis, não propiciam ao processo educativo a orientação necessária à sua organização e desenvolvimento.

Uma instituição que retém a criança durante apenas algumas horas do dia, quase sempre empobrecendo o seu ambiente, não pode nem deve se propor à formação integral de personalidade dessa criança porque essa é uma tarefa irrealizável nessas condições. Mas pode e deve procurar exercer uma influência integradora das experiências que a criança viva, dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento harmônico da personalidade do educando.

Não é possível formar integralmente criança no pedaço de vida que ela passa na escola, mas esse período pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que permitam à criança — sob a orientação do professor — uma integração de tôdas as suas experiências. No pouco tempo em que retém o educando, a escola não mais pode propiciar-lhe a extensa gama de oportunidades de experiência educativa que seria desejável, mas nada impede que a ação da escola extravase os seus próprios muros e alcance a criança nos ambientes em que vive. No entanto, para isso é preciso que os padrões da atividade escolar sejam reformulados e adaptados à estrutura da sociedade na qual a escola se insere, de modo que essa agência educativa possa pretender à realização de uma integração e orientação das influências que a criança sofre.

Não há, entretanto, somente um único caminho capaz de conduzir a essa reestruturação do processo educativo. Por isso não é necessário nem conveniente que o ensino primário do Estado se organize segundo um único modelo, mas antes é desejável que se multipliquem as tentativas experimentais. Tais tentativas — ainda que de pequena extensão num primeiro momento — acabarão por exercer decisiva pressão no sentido de vencer a inércia que tem imobilizado o ensino primário paulista num esforço meramente alfabetizante.

## CONCEITO DE EDUCAÇÃO

### (CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES)

No tocante ao ensino primário, as duas exigências fundamentais são: expansão do atendimento e melhoria qualitativa. Exigências que precisam ser enfrentadas conjuntamente e não de modo alternativo como, equivocadamente, tem sido feito até hoje nas tentativas de planificação do ensino primário. Pois o "deficit" de vagas tem de tal modo sido sobreposto aos demais problemas, que a melhoria da qualidade apenas mereceu tratamento parcial e alcatório, e por isso mesmo sem resultados expressivos e cumulativos. Essa situação tem se agravado tão rapidamente nos últimos anos, que a ninguém escapa, nem mesmo ao leigo, a flagrante deteriorização dos padrões de ensino oferecido nas escolas primárias. No entanto, tal constatação não deve conduzir ao erro oposto do que tem sido cometido.

Expansão da rede e melhoria do ensino não são e não podem ser objeto de uma opção que seria absurda, pois nem o reerguimento do ensino primário pode ser remetido para o tempo em que a última criança encontra vaga nas escolas, nem a ampliação do atendimento pode ser detida até que se complete uma renovação dos padrões do ensino. Ambos os problemas exigem uma abordagem conjunta e integrada.

No que diz respeito à melhoria qualitativa do ensino, a tarefa é muito complexa, porque sob essa expressão não se pode entender apenas a renovação de métodos, mas esforço mais amplo que abranja tôdas as dimensões do processo educativo. Para isso é necessário o rompimento com uma concepção das funções sociais da escola primária, que insiste em ver nesta Instituição a agência realizadora de uma tarefa que, na verdade, supera as suas efetivas possibilidades de atuação. Pretender, por exemplo, que num contexto urbano-industrial em elevado estágio de desenvolvimento, a escola primária forme a personalidade integral do educando, não é, de maneira alguma, valorizar-lhe as funções. É antes uma colocação ingênua e até certo ponto prejudicial por quê,

desconsiderando as reais possibilidades de ação da escola primária, lhe propõe objetivos que, por inatingíveis, não propiciam ao processo educativo a orientação necessária à sua organização e desenvolvimento.

Uma instituição que retém a criança durante apenas algumas horas do dia; quase sempre empobrecendo o seu ambiente, não pode nem deve se propor à formação integral, de personalidade dessa criança porque essa é uma tarefa irrealizável nessas condições. Mas pode e deve procurar exercer uma influência integradora das experiências que a criança viva, dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento harmônico da personalidade do educando.

Não é possível formar integralmente criança no pedaço de vida que ela passa na escola, mas êsse período pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que permitam à criança — sob a orientação do professor — uma integração de tôdas as suas experiências. No pouco tempo em que retém o educando, a escola não mais pode propiciar-lhe a extensa gama de oportunidades de experiência educativa que seria desejável, mas nada impede que a ação da escola extravase os seus próprios muros e alcance a criança nos ambientes em que vive. No entanto, para isso é preciso que os padrões da atividade escolar sejam reformulados e adaptados à estrutura da sociedade na qual a escola se insere, de modo que essa agência educativa possa pretender à realização de uma integração e orientação das influências que a criança sofre.

Não há, entretanto, somente um único caminho capaz de conduzir a essa reestruturação do processo educativo. Por isso não é necessário nem conveniente que o ensino primário do Estado se organize segundo um único modelo, mas antes é desejável que se multipliquem as tentativas experimentais. Tais tentativas — ainda que de pequena extensão num primeiro momento — acabarão por exercer decisiva pressão no sentido de vencer a inércia que tem imobilizado o ensino primário paulista num esforço meramente alfabetizante.

As próprias comunidades acabarão por se mobilizar para conseguir que as escolas que as servem sejam organizadas segundo os padrões de um ensino renovado, compreendendo que a simples criação de escolas não pode constituir meta definitiva de suas reivindicações,

pois nenhuma verdadeira reforma escolar se implantará enquanto as comunidades se contentarem com as más escolas.

Dai a orientação seguida na elaboração do atual Programa. Singelo, simples balizamento de um trabalho, que tomará a sua feição definitiva na própria sala-de-aula. Fugindo às especificações minuciosas, não se pretende apenas que êle seja simples. Mas que essa simplicidade seja uma condição de diferenciação e de complementação, que se fará levando em conta as características peculiares a cada comunidade em que escola viva. Sômente assim — básico e comum —, haverá o ensejo para que a escola realize a experiência de integradora de experiências. Mesmo a velha polémica de um programa, formalmente diferenciado, para o campo e para a cidade, fica agora superada. Nem para o campo e nem para a cidade, mas básico e comum, e por isso mesmo com condições de universalidade, quase diríamos, de brasilidade. As adequações, os ajustamentos, os acréscimos necessários ficam agora na dependência de uma única variável: a capacidade de se fazer uma escola que seja realmente parte viva e integrante do meio em que se insere.

Nem se diga que a tarefa assim concebida sobrepassa a capacidade do professor, que poderá não conseguir utilizar, proficientemente, a ampla margem de liberdade que lhe é dada. Não o cremos. Porquê, a crer nisso, mais valeria renunciar ao esforço de uma reorganização do ensino primário. Nenhuma fórmula, nenhum modelo, ainda que minuciosamente concebido, dispensará o trabalho criador do professor.

A minúcia programática e a precisão da indicação metodológica nunca substituirão um trabalho quê, num primeiro nível, é da responsabilidade do professor, e num segundo, das autoridades escolares e da própria comunidade. Dessa forma, o presente Programa — uma idéia que se oferece à reflexão e à experimentação dos educadores paulistas — é sobretudo a renúncia de uma ilusão. A ilusão de que uma metodologia, prolixamente explicada e uniformemente implantada, criará condições, por si só, de uma efetiva renovação do Ensino Primário.

Êste Programa é um primeiro passo. Outros virão. Nem todos da responsabilidade de uma administração central. E do seu conjunto espera-se o início de uma transformação que não poderá ser atribuída a uns poucos, mas a todos que detêm uma parcela de responsabilidade com relação ao Ensino Primário paulista.

## OBJETIVOS DO ENSINO PRIMÁRIO

A Escola Primária tem finalidade soberana: ensinar a criança a pensar. "Pensar é criar". Há um mundo físico para ser identificado; uma sociedade e uma Pátria para delas participarmos responsavelmente; uma sensibilidade para ser aflorada, apurada e enriquecida. A Escola Primária é que apresenta as primeiras condições ordenadas para êsse difícil e permanente aprendizado.

O ensino primário deve propiciar condições para que a criança:

1. Desenvolva hábitos e atitudes adequados em relação à saúde e ao desenvolvimento físico.
2. Raciocine com lógica e clareza.
3. Aprenda a ler, escrever e calcular com precisão e desembargo.
4. Adquirir conhecimentos adequados a seu nível de desenvolvimento.
5. Desenvolva a criatividade.
6. Tenha responsabilidade.
7. Desenvolva a sociabilidade.

## INTERPRETAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa para o ensino na Escola Primária procura, intencionalmente, ser singelo: sem excessos, sem disciplinas e conteúdos exaustivos e repetidos que perturbam o fundamental. Atenta para o mínimo e básico, preocupado com uma "escolaridade primária" que deve ser comum ao País inteiro: a Escola Primária há de aspirar a dotar as crianças de sentimento de brasilidade e de aquisição de recursos integradores e criadores.

Ao lado da Educação permanente, a instrução para preparo prático, com atividades que se caracterizem como iniciação ao trabalho. Mentalidade para o que deve ser aprendido e pode e para quê: para uma finalidade prática: para dotação de instrumental válido para a vida.

O ensino na Escola Primária é ministrado em quatro anos e compreende dois níveis: Nível I, primeira e segunda série (dois anos letivos); Nível II, terceira e quarta série (dois anos letivos).

Exame de promoção somente do primeiro para o segundo nível. O ensino no Nível I se caracteriza predominantemente por seu aspecto prático — sem pontos que devam ser “dados”. A segunda série do Nível I revê, consolida — e aprofunda, amplia, se passível. É eixo do Nível I, razão-de-ser, a Língua Pátria: aquisição do mecanismo da leitura (podendo prolongar-se por toda a segunda série); entendimento de textos; falar, ler e escrever como prática diária; expressão oral (conversar, expor) e escrita (compor).

O Nível II é que providenciará ensino sistemático, já abeirando ao aspecto normativo.

Áreas de Estudo:

1. Língua Pátria
2. Matemática
3. Estudos Sociais
4. Ciências
5. Saúde
6. Educação Física
7. Iniciação Artística

“Iniciação Artística” engloba desenho, canto/ música, poesia, teatro/dramatização, trabalhos manuais, jogos/recreação e aquelas atividades que despertem o bom-gosto, agucem a sensibilidade, expandam o poder criador. Não há “programa”: a Arte está em tôdas as práticas educativas.

A Educação Cívica, se de um lado está presente, concretamente, em uns tantos atos escolares — festas e comemorações, por exemplo —, de outro lado é rebelde a programação. Educação Cívica há de se encontrar em todos os momentos de docência.

O Programa afasta-se de qualquer compromisso metodológico. Sugere o que deve ser ministrado — e sem estabelecer metas quantitativas finais — mas cala-se quanto ao “como” ensinar. A Escola é criadora de condições; é compreensiva; é estimuladora — valoriza e orienta — sem fórmulas permanentes e pronunciamentos definitivos.

O mesmo se diga quanto à avaliação, que é indispensável mas não uniforme.

O Programa é experimental, mas a experiência não ficará esquecida, sem eco, na sala-de-aula. Irão acompanhá-lo e aferi-lo todos os centros-pilotos de “orientação pedagógica”, instalados nas regiões escolares.

E, como sempre, ao Professor compete dar-lhe vida e engrandecê-lo.

**ANEXO VII**



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

**GUIAS CURRICULARES PROPOSTOS**  
**PARA AS MATÉRIAS DO NÚCLEO**  
**COMUM DO ENSINO DO 1º GRAU**

**C E R H U P E**

**CENTRO DE RECURSOS HUMANOS**  
**E PESQUISAS EDUCACIONAIS**  
**“PROF. LAERTE RAMOS DE CARVALHO”**

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O aluno conseguirá:

	SÉRIES							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
D) Expressar-se por escrito:								
Ao registrar suas idéias, o aluno:								
1. revelará higiene e estética da escrita evidenciados por:								
1.1. legibilidade .....	X	X	X	X	0	0	0	0
1.2. uniformidade e ritmo no grafar .....	X	X	X	X	0	0	0	0
1.3. distribuição do material grafado (espacejamento, margens, parágrafo, etc.) .....	X	X	X	X	0	0	0	0
2. conseguirá empregar adequadamente:								
2.1. ponto final .....	*	X	X	0	0	0	0	0
2.2. ponto de exclamação .....	*	X	X	0	0	0	0	0
2.3. ponto de interrogação .....	*	X	X	0	0	0	0	0
2.4. vírgula								
2.4.1. para separar nas datas o nome do lugar .....	X	X	0	0	0	0	0	0
2.4.2. casos mais usuais .....			*	X	X	X	X	X
2.5. ponto e vírgula .....					*	*	X	X
2.6. dois pontos .....			*	*	X	X	0	0
2.7. travessão .....				*	X	X	0	0
2.8. dois pontos e travessão em diálogos .....		*	*	X	X	0	0	0
2.9. reticências .....				*	*	X	X	0
2.10. aspas .....			*	*	X	X	X	0
2.11. parênteses .....			*	*	X	X	X	0
2.12. hífen .....			*	*	X	X	X	0
3. revelará automatismos da ortografia oficial de palavras em que ocorram:								
3.1. palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, sem o o e e no final .....	X	0	0	0	0	0	0	0
3.2. palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, com o o e e no final .....	X	0	0	0	0	0	0	0
3.3. palavras formadas por r simples e duplo .....	X	0	0	0	0	0	0	0
3.4. grupos consonantais:								
— de duas letras .....	*	X	X	X	0	0	0	0
— de três letras .....	*	X	X	X	0	0	0	0
3.5. dígrafos .....	*	X	X	X	0	0	0	0
3.6. h inicial .....	*	*	X	X	0	0	0	0
3.7. m antes de p e b .....	*	X	0	0	0	0	0	0
3.8. finais em ão e am .....	*	*	X	0	0	0	0	0
3.9. hiatos e ditongos .....	*	*	X	X	0	0	0	0
3.10. ch .....	*	*	X	X	0	0	0	0
3.11. x .....	*	*	*	X	X	0	0	0
3.12. c e ç, representando o fonema s (cedo, peço) .....	*	X	X	0	0	0	0	0
3.13. s, representando o fonema z (asa) .....	*	*	X	X	0	0	0	0
3.14. g e j .....	*	*	X	X	X	0	0	0
3.15. l e u .....	*	*	X	0	0	0	0	0

3.16. sufixo - oso .....	*	*	o	x	o	o	o	o
3.17. sufixo - ção .....	*	*		o	o	o	o	o
3.18. sufixo – eza, -izar .....	*	*		x	x	o	o	o
3.19. sufixos mais comuns (por exemplo re, in, des, etc.) .....	*	*	x	x	o	o	o	o
3.20. maiúsculas .....	*	x	o	o	o	o	o	o
3.21. hífen .....	*	*	*	x	x	x	o	o
4. revelará automatismos quanto às transformações das formas verbais:								
4.1. nominais .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.2. presente do indicativo .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.3. pretérito imperfeito do indicativo .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.4. pretérito perfeito do indicativo .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.5. pretérito mais-que-perfeito do indicativo (predominantemente a forma composta).....				x	x	x	x	x
4.6. futuro do presente do indicativo .....	*	x	x	x	x	x	x	x
4.7. futuro do pretérito do indicativo .....		*	*	x	x	x	x	x
4.8. presente do subjuntivo .....			*	x	x	x	x	x
4.9. pretérito imperfeito do subjuntivo .....				x	x	x	x	x
4.10. futuro do subjuntivo .....			*	*	*	*	x	x
4.11. imperativo .....			*	*	*	*	x	x
5. revelará automatismo de ortografia de palavras:								
5.1. oxítonas .....	*	x	x	x	x	o	o	o
5.1. paroxítonas .....	*	*	*	x	x	x	x	o
5.1. proparoxítonas .....	*	*	x	x	x	x	o	o

## LEGENDA

x Habilidade enfocada com preocupação de sistematização

\* Habilidade enfocada com preocupação de sistematização

o Habilidade adquirida, observando-se manutenção

Com relação às atividades, utiliza-se apenas a convenção x porque elas são sempre realizadas em situação definida.

## ANEXO VIII

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.  
S 241

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.  
Programação de Língua Portuguesa para a 1ª série do 1º grau. São  
Paulo, SE/CENP, 1982. p.

1. Língua Portuguesa – Ensino de 1º grau. I. Título.

CENP 0167

CDU 805.90 : 373.3



Serviço de Documentação e Publicações - CENP

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS  
Coordenadora: Maria de Lourdes Mariotto Haidar

### 1ª SEMANA

#### ATIVIDADES

1º dia

ALFABETIZAÇÃO Retomada das vogais

- vogal

#### 1º momento: Reapresentação da vogal

- O professor escreve na lousa a vogal  na lousa, em letra de imprensa e cursiva; maiúscula e minúscula, associando a histórias, figuras, palavras-chave.

- Produz o som da vogal

- Pede aos alunos que reproduzam esse som

#### 2º momento: Discriminação auditiva e visual em palavras.

- O professor fala uma série de palavras e os alunos batem palma quando a palavra começa com a vogal .

água - elefante - abelha - azul - ave - livro - anel  
amarelo - cebola - abóbora - pena - adubo - ameixa  
abelha - Alice - mesa - dedo - abacate - bule

- O professor escreve, na lousa, grupos de palavras e chama alguns alunos para sublinhar a vogal  com giz colorido.

3º momento: Treino da escrita

- O professor chama grupos de 5, 6 alunos para escreverem a vogal a na lousa, observando se cada um faz o traçado correto da letra.
- Os alunos que estiverem executando o traçado correto da letra passam a realizar outra tarefa.
- O professor trabalha, na lousa, com o grupo que ainda não faz o traçado correto da vogal.

Palavra-chave: faca

1ª etapa: Discriminação da palavra-chave faca em frases:

- O professor apresenta à classe uma gravura que permita o trabalho com a palavra faca.  
Deixa a gravura em lugar visível e a explora oralmente.
- Os alunos formam frases orais com a palavra faca.
- O professor escreve na lousa algumas frases que contenham a palavra faca (letra de imprensa e cursiva).
- Lê com os alunos cada uma das frases, apontando as palavras durante a leitura.
- Escreve na lousa, com letra de imprensa e cursiva, a palavra faca orientando o seu traçado.
- Os alunos descobrem nas frases que estão na lousa todas as palavras faca e sublinham com giz colorido.
- O professor deixa na lousa duas ou três mais significativas e curtas para que as crianças copiem em seus cadernos.

Recomendação ao professor: Os alunos devem ser orientados neste momento, no traçado de cada palavra das frases.

## ANEXO IX

### DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÕES - CICLO BÁSICO

- “Carta Escolar – Por uma escola democrática”, para distribuição à comunidade, com informações sobre as diretrizes da SE, sobre o desempenho do sistema escolar e sobre a situação educacional do município ou região a que se destinava.
- “Informativo CENP - Ciclo Básico” - 1984 - que apresenta orientação pedagógica no que diz respeito à flexibilidade da organização curricular e da seriação, ao sentido da avaliação, à organização de classes e ao atendimento aos alunos.
- Projeto IPÊ - Módulo Ciclo Básico da CENP - composto de 7 fascículos que subsidiaram as discussões dos 7 programas emitidos em 1984/85, sobre questões do Ciclo Básico:
  - 1) Ciclo Básico: uma proposta de reformulação da escola de 1º grau.
  - 2) A integração social da criança na escola e a alfabetização.
  - 3) O processo de alfabetização e as outras áreas.
  - 4) Avaliação do aluno no Ciclo Básico.
  - 5) Discutindo problemas de aprendizagem.
  - 6) A organização escolar e o Ciclo Básico.
  - 7) Revendo a Escola Pública de 1º grau.
- “Revendo a proposta de alfabetização” - série de cinco textos, complementados por programas emitidos pela TV:
  - 1) A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?
  - 2) Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão mal colocado.
  - 3) Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola.
  - 4) Revendo algumas práticas de alfabetização.
  - 5) Algumas considerações sobre formas de trabalho na escola.
- “Didática do nível pré-silábico”, texto de autoria da Profª Esther Pillar Grossi, distribuído no I Encontro Estadual de Alfabetizadores, promovido pela CENP, nos dias 21 e 22 de outubro de 1985, em São Paulo.

# ANEXO X



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS**

**GOVERNADOR: ORESTES QUÉRCIA**  
**Secretário: Chopin Tavares de Lima**  
**Coordenadora: Maria Clara Paes Tobo**

**PROPOSTA CURRICULAR  
PARA O ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA  
1º GRAU**

3ª edição

**ELABORAÇÃO:**  
Equipe Técnica da Língua Portuguesa

SÃO PAULO  
1988

## QUADRO GERAL DE CONTEÚDOS POR SÉRIE

Os conteúdos, arrolados no quadro abaixo, devem se concretizar no processo, em função da dinâmica que se instaura na sala de aula. Não podem ser tomados literalmente na seqüência em que são apresentados, mas tomados em função da organização que o trabalho exigir, tendo em vista uma prática real em sala de aula. Pesquisas recentes têm descoberto que há uma forma específica de apropriação de conhecimentos que não coincide com a lógica da sistematização de conteúdos, tal como aparece nas ciências já constituídas. Assim, a seqüência apresentada nem sempre corresponde à lógica do processo. Entre os conteúdos propostos, as atividades de linguagem têm

predominância sobre as demais, as atividades de operação e reflexão decorrem daquelas, quando nos voltamos sobre a linguagem, levantamos hipóteses e procuramos explicações. Esse é um trabalho, portanto, concomitante, simultâneo, que sustenta o aprendizado completo ou paradigmático do sistema de noções gramaticais que nos permite falar da linguagem. Este aprendizado teórico-esquemático merece atenção no final do 1º grau, não significando, contudo, que a metalinguagem não possa aparecer antes, quando nas atividades for necessário falar sobre a linguagem. O sinal (x) indica a série em que as atividades serão desenvolvidas através das práticas orientadas e sistemáticas.

CONTEÚDOS	CB	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
<b>ATIVIDADES DE LINGUAGEM</b>							
- Expressão e interpretação de vivências através de diferentes formas de manifestação (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons, palavras).	x	x	x	x	x	x	x
- Conversas, relatos, comentários, debates, entrevistas.	x	x	x	x	x	x	x
- Produção de textos diversos.	x	x	x	x	x	x	x
- Leitura de textos diversos.	x	x	x	x	x	x	x
- Leitura de obras literárias.	x	x	x	x	x	x	x
<b>ATIVIDADES DE REFLEXÃO E OPERAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM</b>							
Observar, comparar e compreender:							
a) no que se refere à alfabetização:							
- as diferentes formas possíveis de representar uma mesma idéia ou objeto;	x						
- a escrita como representação da fala;	x						
• a constituição silábica da palavra,	x						
• a constituição alfabética da sílaba	x						
• a segmentação de escrita em relação à fala,							
• as diferentes possibilidades de grafar as letras (escrita de forma, cursiva, maiúscula, minúscula).	x						
b) no que se refere à produção e interpretação de textos:							
- as diferentes interpretações dos textos;	x	x	x	x	x	x	x
- a interpretação que se sustenta no próprio texto;	x	x	x	x	x	x	x
- as diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos lidos;	x	x	x	x	x	x	x

- as diferenças resultantes no texto com a mudança de ponto de vista ou de perspectiva;		x	x	x	x	x	x
- os procedimentos de informação e persuasão utilizados em textos publicitários, jornalísticos e políticos;					x	x	x
- os procedimentos de coesão e de coerência do texto;			x	x	x	x	x
- os procedimentos de organização de diálogos e citações (discurso direto e indireto);							
- a organização dos parágrafos;		x	x	x	x	x	x
- a variedade dialetal e seu prestígio social relativo;		x	x	x	x	x	x
- os recursos lingüísticos expressivos utilizados e sua adequação à situação de uso;	x	x	x	x	x	x	x
- a variação lingüística (geográfica, social), os diferentes registros (formal, informal) e as variações estilísticas: adequação da forma à situação de uso e aos propósitos do texto;							
- recursos sonoros e rítmicos na prosa e no poema;	x	x	x	x	x	x	x
- os diferentes elementos que estruturam:							
• o texto narrativo:							
- episódios e modos de relacioná-los e organizá-los,					x	x	x
- personagens e modo de apresentá-las,					x	x	x
- caracterização das personagens e do ambiente,					x	x	x
- narrador, seu ponto de vista em relação aos acontecimentos;					x	x	x
• o texto descritivo:							
- objeto da descrição e aspectos descritivos seleccionados pelo autor,							
- posicionamento do autor refletido nessa seleção,					x	x	x
- posto de observação para a descrição;					x	x	x
• o texto dissertativo:							
- tema ou temas envolvidos na dissertação,					x	x	x
- objetivos do autor na argumentação,					x	x	x
- argumentos que fundamentam e/ou contrariam a tese do autor e o peso relativo desses argumentos,					x	x	x
- as conclusões,					x	x	x
- os procedimentos argumentativos;					x	x	x
• o texto poético:							
- idéia ou elemento central da construção,					x	x	x
- recursos verbais de construção ou de semântica,					x	x	x
- recursos sonoros, rítmicos, rítmicos e visuais;					x	x	x
• o texto administrativo ou técnico:							
- função do texto e situações de uso,					x	x	x
- sistemas de noções peculiares à área de atuação em questão					x	x	x
- elementos da linguagem técnica,					x	x	x
- modos de redação ou aspectos formais.					x	x	x
c) no que se refere à organização gráfica dos textos:							
- transcrição de diálogos,		x	x	x	x	x	x
- entoação e ritmo, seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação,	x	x	x	x	x	x	x
- separação dos parágrafos,		x	x	x	x	x	x

- recursos gráfico-visuais,	x	x	x	x	x	x
- ortografia,	x	x	x	x	x	x
- acentuação e sua relação com tonicidade e timbre.	x	x	x	x	x	x
d) no que se refere à estruturação de frases e palavras:						
- elementos e papéis semânticos que estruturam e organizam as frases:						
• ações, acontecimentos, relações, processos,	x	x	x	x	x	x
• participantes das ações e processos, elementos das relações,	x	x	x	x	x	x
• circunstâncias	x	x	x	x	x	x
- modos de construção das orações segundo diferentes perspectivas;	x	x	x	x	x	x
- possibilidades de transformação das expressões utilizadas e conseqüências dessas transformações;	x	x	x	x	x	x
- flexão das palavras, seu valor e significação;	x	x	x	x	x	x
- família de palavras ou palavras cognatas;	x	x	x	x	x	x
- processos de coordenação e subordinação;				x	x	x
- processos semânticos: denotação – conotação; metáfora – xetonímia				x	x	
<b>ATIVIDADES RELATIVAS AO ESTUDO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL</b>						x
- Aspectos descritivos:						
- unidades lingüísticas (morfemas, sintagmas, orações),				x	x	x
- categorias gramaticais (gênero, número, grau, pessoa, tempo, modo)				x	x	x
- classificação morfo-sintática das unidades gramaticais (pronome, substantivo, adjetivo, artigo, numeral, verbo, advérbio, conjunção e preposição),				x	x	x
- relações entre as unidades lingüísticas: subordinação (complementos, adjuntos) e coordenação,				x	x	x
- funções determinadas aos elementos dessas relações (sintáticas: sujeito, predicado, objetos; semânticas: agente, paciente, instrumento, modo, causa, etc.),				x	x	x
- extensão da análise a elementos oracionais;				x	x	x
- Aspectos normativos:						
- regras – padrão de concordância, regência, colocação,				x	x	x
- regras – padrão do emprego de certas formas e palavras: modos verbais, pronomes, advérbios, etc.				x	x	x

#### NOTA FINAL

Esta proposta pode ter sido escrita com um certo tom categórico. Não se pretende, porém, que ela contenha toda a verdade. Nosso objetivo é levar aos colegas algumas das nossas convicções, para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professoras no sentido de melhoria da escola pública. Professores e alunos têm direito a uma escola competente.

**ANEXO XI**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

**PARÂMETROS  
CURRICULARES  
NACIONAIS**

**INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS  
CURRICULARES NACIONAIS**

**Brasília**  
**1997**

## Aprender e ensinar, construir e interagir

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e o ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução de ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conscientizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e prática educativa.

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essas convergências. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.

A atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.