

JEFFERSON MAINARDES

**CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO:
DA INTENÇÃO À REALIDADE**
(AVALIAÇÃO DO CBA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS**

1995



em.00079207.1

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	M284c
TÉL. (51)	25814
FAX	433/95
0	<input type="checkbox"/>
5	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/10/95
N.º CPD	

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

Mainardes, Jefferson

M284c Ciclo básico de alfabetização : da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa - PR) / Jefferson Mainardes. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Sérgio Antonio da Silva Leite
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Política e educação - Paraná. 3. *Ciclo básico de alfabetização - Avaliação. I. Leite, Sérgio Antonio da Silva, 1946- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Jefferson Mainardes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 12/5/55

Assinatura: Luís Antônio de Sá

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

Comissão Julgadora:

Luiz A. Costa.

Ezequiel Reis

Luiz Antonio de Almeida

Para:

- * Prof. Kasuko Inoue*
- * Companheiros do "Grupo", da APP-Sindicato e do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal*
- * Professores das séries iniciais da Rede Estadual de Ensino do Paraná.*

AGRADECIMENTOS

* Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pela orientação segura e competente.

* Ao Governo do Estado do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela autorização do afastamento das atividades docentes.

* À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/PICD, pela concessão de bolsa para a realização do Curso de Mestrado.

* Às professoras e alunos envolvidos na pesquisa, pela disponibilidade demonstrada.

* À Francis Mary G. Nogueira que, gentilmente, facilitou o acesso a "documentos históricos da educação paranaense e que sempre se dispôs discutir pontos de vista.

* À Prof^a Isolde Benilde Andreatta, pelo auxílio prestado em várias circunstâncias.

* À Ani de Fátima Mainardes que acompanhou comigo os entraves burocráticos para a autorização do afastamento e obtenção de dados para a pesquisa nos órgãos governamentais.

* À Roseline Pedroso e Marize K. Pereira pela valiosa colaboração.

* Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação e da Secretaria da Pós-Graduação, pelo atendimento sempre cordial e solícito.

* Aos professores e pós-graduandos do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, que oportunizaram ricas discussões e mediações nos seminários da "quinta-feira".

* Aos amigos que encontrei no Mestrado, tornando essa etapa extremamente significativa: Adelina Guanais, Aldenice A. Bezerra, Aparecida Cardoso, Cristiane Machado, Cely Nunes, João Jorge Corrêa, Narriman R. Conde e Tânia F. Ferreira da Silva.

* Às professoras Maria José Subtil, Esméria Saveli e Maria Virginia B. Berger, cuja amizade sempre foi instrutiva, estimulando e apoiando minhas buscas e minha trajetória pessoal e profissional.

* Aos familiares, especialmente à minha mãe, pelo apoio em todos os momentos.

RESUMO

MAINARDES, Jefferson. Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa-PR). Faculdade de Educação/UNICAMP, 1995. (Dissertação de Mestrado). 250 p.

Este trabalho apresenta uma avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização-CBA, implantado na Rede Estadual de Ensino do Paraná, a partir de 1988. A avaliação foi realizada através da: a) análise dos índices de aprovação, retenção e evasão do período anterior e posterior ao CBA, da Rede Estadual (Total do Estado e do Município de Ponta Grossa) e de 5 escolas selecionadas para a pesquisa; b) análise de entrevistas com 26 professoras do CBA e c) avaliação do desempenho de 104 alunos da 2ª etapa do CBA, em Língua Portuguesa. Focalizou-se, inicialmente, a política educacional paranaense do período 1983/1994, buscando contextualizar a formulação, implantação e desenvolvimento do Ciclo Básico. As principais conclusões demonstraram que: a) os índices de aprovação, retenção e evasão da 2ª etapa do CBA, referentes ao total do Estado e Município de Ponta Grossa (Rede Estadual) mostraram-se insatisfatórios em relação aos índices do período anterior ao CBA; b) as entrevistas com as professoras mostraram que as estratégias empregadas pela Secretaria de Estado da Educação, foram insuficientes para garantir aos professores informações básicas a respeito das propostas do Ciclo Básico; que a fragilidade dos cursos de capacitação e os insuficientes mecanismos de organização do trabalho pedagógico nas escolas inviabilizaram a compreensão adequada e a apropriação reflexiva da proposta do CBA pelos professores e ainda dificultaram uma mudança significativa na prática docente; c) o desempenho dos alunos da amostra foi satisfatório nos três aspectos analisados. Com relação à produção de texto, 75% dos alunos produziu um texto que corresponde a um padrão satisfatório, 81% dos alunos apresentaram desempenho satisfatório em leitura (reconhecimento e compreensão) e a maioria dos portadores de texto apresentados foram identificados pelos alunos. Conclui-se também que os principais entraves para a efetivação da proposta foram: a descontinuidade no processo de implementação, a contratação temporária e a rotatividade de professores, a ausência de mecanismos de supervisão e acompanhamento permanente, a insuficiente intervenção da coordenação pedagógica das escolas, o descompromisso do Governo Estadual que, além de não oferecer condições básicas que possibilitassem a consecução dos objetivos proclamados, não priorizou o Ciclo Básico implementando, inclusive, políticas antagônicas que

dificultavam sua efetivação. Buscaram-se ainda possíveis explicações para a situação e resultados do Ciclo Básico, a partir de três instâncias básicas: a atuação do Governo Estadual; a organização do trabalho pedagógico na escola; os professores e os modos de apropriação da proposta e sua concretização no trabalho pedagógico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O CICLO BÁSICO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE	10
1 - A política educacional paranaense no período 1983/1994	11
2 - O Ciclo Básico e sua história	32
2.1 - Concepção, formulação e implantação ...	32
2.2 - O CBA a partir de 1990	39
CAPÍTULO II - MÉTODO	48
1 - Procedimentos para a seleção das escolas ...	49
2 - Caracterização das escolas	50
3 - Caracterização dos professores	56
4 - Caracterização dos alunos	58
5 - Procedimentos de coleta dos índices de aprovação, retenção e evasão	63
6 - Dados coletados através de entrevistas com professores: roteiro e procedimentos	63
7 - Dados sobre o desempenho dos alunos	64
CAPÍTULO III - O IMPACTO DO CICLO BÁSICO NOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO	66
1 - Impacto do Ciclo Básico na Rede Estadual (Estado do Paraná).....	69
2 - Impacto do Ciclo Básico na Rede Estadual (Município de Ponta Grossa)	71
3 - Impacto do Ciclo Básico nas 5 escolas pesquisadas	74

4 - Considerações sobre os índices de aprovação, retenção e evasão da 1ª etapa do CBA	86
5 - O movimento nos "picos" de retenção	89
6 - O impacto nas demais séries	90

CAPÍTULO IV - O CICLO BÁSICO VISTO PELAS PROFESSORAS	95
1 - Concepções teóricas	97
2 - Prática docente	102
3 - Propostas do CBA	110
3.1 - A expectativa inicial das professoras	110
3.2 - A avaliação da aprendizagem no CBA ...	115
3.3 - A capacitação dos professores do Ciclo Básico	120
3.4 - A organização do trabalho pedagógico	125
3.5 - Currículo Básico e Ciclo Básico de Alfabetização	128
3.6 - Opinião das professoras sobre algumas propostas do CBA	129
3.6.1 - A organização das classes e a prática dos remanejamentos	129
3.6.2 - Extensão do CBA para quatro anos	133

CAPÍTULO V - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	137
1 - Produção de textos	142
1.1 - Coerência	143
1.2 - Coesão	152
1.3 - Aspectos formais	154
2 - Usos sociais da escrita	159
3 - Leitura	163

CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
----------------------------------	-----

ANEXOS

ANEXO 1 - Salário dos professores da Rede Estadual - Paraná - 1982/1995	192
ANEXO 2 - Número de professores da Rede Estadual de Ensino que solicitaram exoneração/demissão, abandonaram o cargo ou foram demitidos por abandono de cargo, em 1993	195
ANEXO 3 - Questionário para caracterização dos alunos	197
ANEXO 4 - Roteiro de entrevista com professores	200
ANEXO 5 - Instrumento de Avaliação de Texto	204
ANEXO 6 - Taxas de aprovação, retenção e evasão das Redes Estadual, Municipal e Particular - Total do Estado do Paraná	213
- Taxas aprovação, retenção e evasão das escolas A, D e E-Noturno	214
ANEXO 7 - Número e porcentagens das respostas apresentadas pelos professores em relação aos itens 2, 3, 8, 13, 14, 15, 16 e "Sugestões"	217
ANEXO 8 - Número e porcentagens de respostas (textos produzidos) avaliadas pelos itens COERÊNCIA, COESÃO E ASPECTOS FORMAIS, das escolas A, B, C, D e E	223
ANEXO 9 - Amostra de textos produzidos pelos alunos	227

TABELAS

TABELA 1 - Caracterização das escolas quanto à localização, aspectos físicos, recursos didático-pedagógicos, recursos humanos e auxiliares	51
TABELA 2 - Caracterização do corpo docente (26 professoras)	57
TABELA 3 - Porcentagens de alunos quanto a sexo e faixa etária	60

TABELA 4	- Porcentagens de pais/mães, por categoria profissional, por escola	60
TABELA 5	- Porcentagens de pais/mães, por categoria salarial, por escola	61
TABELA 6	- Porcentagens de pais/mães, por níveis de escolaridade, por escola	61
TABELA 7	- Porcentagens de respostas, com relação aos indicadores de nível sócio-econômico utilizados, por escola ..	62
TABELA 8	- Taxas de aprovação, retenção e evasão da Rede Estadual - Paraná, diurno e noturno, zona urbana e rural, 1981/1992, da 1ª à 8ª série e total, por ano	70
TABELA 9	- Porcentagens médias de aprovação, retenção e evasão dos períodos pré (1ª e 2ª séries) e pós-CBA (1ª e 2ª etapas) da Rede Estadual - Total do Estado	71
TABELA 10	- Taxas de aprovação, retenção e evasão da Rede Estadual - Município de Ponta Grossa, diurno e noturno, zona urbana e rural, 1981/1992, da 1ª à 8ª série e total, por ano	72
TABELA 11	- Porcentagens médias de aprovação, retenção e evasão dos períodos pré (1ª e 2ª séries) e pós-CBA (1ª e 2ª etapas) da Rede Estadual - Município de Ponta Grossa	73
TABELA 12	- Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola A - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano	75
TABELA 13	- Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola B - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano	77
TABELA 14	- Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola C - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano	79
TABELA 15	- Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola D - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano	80

TABELA 16	- Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola E - Diurno, 1984/1993, da 1ª à 4ª série e total, por ano	82
TABELA 17	- Taxas de aprovação, retenção e evasão. Total geral das 5 escolas (A, B, C, D e E) - 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano	84
TABELA 18	- Porcentagens médias de aprovação, retenção e evasão dos períodos pré (2ª série) e pós-CBA (2ª etapa) das escolas A, B, C, D e E	85
TABELA 19	- Porcentagens médias de aprovação, retenção e evasão dos períodos pré (1ª série) e pós-CBA (1ª etapa) das escolas A, B, C, D e E	87
TABELA 20	- Número e porcentagens das categorias em relação aos itens do tema: "CONCEPÇÕES TEÓRICAS"	98
TABELA 21	- Número e porcentagens das categorias em relação aos itens dos temas: "PROPOSTAS DO CBA" e "SUGESTÕES"	111
TABELA 22	- Número e porcentagens de respostas (textos produzidos) avaliadas pelos itens da Parte I - COERÊNCIA - Total das 5 escolas	144
TABELA 23	- Número e porcentagens de respostas (textos produzidos) avaliadas pelos itens da Parte II - COESÃO - Total das 5 escolas	153
TABELA 24	- Número e porcentagens de respostas (textos produzidos) avaliadas pelos itens da Parte III - ASPECTOS FORMAIS - Total das 5 escolas	155
TABELA 25	- Número e porcentagens de "erros" ortográficos	156
TABELA 26	- Porcentagens de respostas avaliadas na Parte V - Usos sociais da escrita, item 24: Identificação de diferentes portadores de texto	160
TABELA 27	- Porcentagens de respostas avaliadas na Parte V - Usos sociais da escrita, item 25: Identificação da função de diferentes portadores de texto	161
TABELA 28	- Número e porcentagens de alunos, por critério, na avaliação do desempenho - Leitura	163

INTRODUÇÃO

O tema da presente dissertação não surgiu ao acaso, mas foi construído na trajetória profissional do autor enquanto professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná, especificamente no envolvimento com o Ciclo Básico de Alfabetização-CBA, desde sua implantação, em 1988. Surgiu também do interesse em buscar princípios explicativos para os desencontros, contradições e mudanças de rumo em seu processo de implantação e desenvolvimento, bem como da necessidade de reunir dados que subsidiem uma avaliação de seus resultados.

O Ciclo Básico surgiu no contexto escolar paranaense como uma proposta inovadora e transformadora na área da alfabetização, cuja principal mudança consistia na eliminação da reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série, formando um "continuum" de 2 anos. Esta medida, apesar de concretizar-se com maior freqüência nos sistemas de ensino a partir da década de 80, não é recente. Em 1968, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implantou a chamada reforma do ensino primário (Ato nº 306/68 de 19/11/68) que compreendia, em suas alterações principais, a modificação na seriação do ensino, eliminando a reprovação do aluno entre as 1ª e 2ª (nível I) e entre as 3ª e 4ª séries (nível II).

Segundo AMBROSETTI (1989), a reforma

"foi recebida com desconfiança pelo magistério, e à medida que as mudanças se efetivavam, a desconfiança se transformou em resistência e rejeição. (...)

A promoção automática (como foi denominada pelos professores), passou a ser identificada como grande problema na reforma. A eliminação da retenção ao final do primeiro ano letivo, que dava ênfase ao aspecto da

continuidade do processo educativo, visando permitir o desenvolvimento do aluno no seu próprio ritmo, teve conseqüências não previstas pelos idealizadores do projeto.

Provocou um acúmulo de classes de "2º ano" nas escolas, já que a retenção se transferiu para o final do nível, e a concentração de de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem nas chamadas "classes lentas" ou 2º ano "de mentira", sem que fosse dada aos professores que assumiam as classes orientação necessária para o trabalho com esses alunos.(...)

A promoção automática levou ainda, em muitos casos, a um descompromisso do professor de primeira série em alfabetizar sua classe, visto que os alunos teriam mais ano para aprender" (p.28, 29)

Segundo ARELARO (1988: 265), apesar do ato 306/68 nunca ter sido expressamente revogado, em 1972, a organização em níveis deixou de existir. A mesma autora aponta as razões: o grupo favorável à medida "cai" no início de maio de 1970, sob a suspeita de "subversivos" e a alegação de que a Lei 5692/71 dispunha sobre a organização do currículo em séries anuais.

Outras propostas de promoção automática foram colocadas em prática, destacando-se o "Sistema de Avanços Progressivos", implantado gradativamente, nas 1ª e 5ª séries, a partir de 1970 na Rede Estadual de Santa Catarina, atingindo gradativamente as 8 séries do ensino de 1º grau do Estado.

No Rio de Janeiro, de 1979 a 1984, adotou-se o "Bloco Único" na Rede Estadual, instituindo-se a passagem automática da 1ª para a 2ª série, como estratégia para assegurar uma maior permanência da criança na escola e permitir maior tempo para que o aluno pudesse completar sua alfabetização (op.cit. p.240-263).

Com as eleições para os governos estaduais em 1982, ocorreu a vitória da oposição em 10 Estados brasileiros, entre eles São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro. Esse fato produziu mudanças na política educacional desses Estados, apontando para uma nova visão do papel da escola pública. Nesse contexto, grupos políticos e educadores progressistas assumem importantes cargos nas instâncias mediadoras (órgãos centralizados, descentralizados, departamentos das Secretarias de Educação) ou nelas passam a interferir de forma mais intensa.

Comprometidos com o discurso da "mudança" na Educação, atendimento às aspirações da sociedade e democratização do ensino, esses governos tentam implantar medidas inovadoras na escola pública. Foi no bojo do compromisso com tais mudanças que o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como medida democratizante em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988), existindo muitas semelhanças entre essa proposta nos referidos Estados.

Em síntese, a proposta do Ciclo Básico nesses Estados, consistiu em:

- assegurar a continuidade do processo educativo nas duas primeiras séries do ensino de 1º grau, eliminando a reprovação no final do primeiro ano escolar, ampliando o período de alfabetização;
- mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos;
- possibilitar a preparação dos professores que atuavam na proposta;
- alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela divulgação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e da própria Psicologia.

Tal como as demais políticas educacionais, nem sempre o desenvolvimento do Ciclo Básico nesses Estados foi estável, sendo afetado pela descontinuidade das políticas, ausência de condições para sua plena realização, obstáculos impostos pela burocracia, fragilidade nos mecanismos de avaliação de sua eficácia, etc

O Ciclo Básico de São Paulo e o de Minas Gerais foram alvo de avaliação pelas respectivas Secretarias de Educação.⁽¹⁾ Além disto, o Ciclo Básico de São Paulo já foi objeto de análise em, pelo menos, cinco dissertações de mestrado (AMBROSETTI, 1989; SILVA, 1990; MARQUES, 1991; ANDRADE, 1992; BONEL, 1993) e duas teses de doutorado (NÉBIAS, 1990; CRUZ, 1994); o de Minas Gerais, de três dissertações de mestrado (ALENCAR, 1989; JOÃO, 1990; BARBOSA, 1991) e o do Paraná, apenas em uma dissertação de mestrado (NEGRI, 1994).

De modo geral esses trabalhos acadêmicos caracterizam a implantação e desenvolvimento da proposta, discutem as dificuldades encontradas e as ações realizadas pelas Secretarias de Educação. Geralmente estudos mais detalhados são realizados em uma ou mais escolas, visando captar a opinião dos professores, avaliar o desempenho de alunos, observar o trabalho pedagógico em classes de Ciclo Básico ou a organização do trabalho pedagógico na escola.

Um aspecto comum em todos esses trabalhos citados é o levantamento de pontos positivos e negativos do Ciclo Básico e a constatação de que a situação das escolas é bastante diferenciada: algumas têm conseguido resultados positivos e outras encontram dificuldades para a implementação de tal proposta.

AMBROSETTI (1989), após destacar as mudanças na escola pública estadual paulista de 1960 a 1986, trata da implantação do Ciclo Básico e Jornada Única e apresenta a análise do depoimento de 23 professoras de 4 escolas da região de Taubaté-SP sobre a compreensão do Ciclo Básico e como essa proposta foi traduzida na prática pedagógica. Conclui-se dessa análise que não foram oferecidas aos professores as condições necessárias para uma reformulação da prática docente, no sentido de torná-la mais adequada às necessidades da clientela escolar. Enquanto projeto político de democratização da escola, para a autora, o Ciclo Básico teve o papel de tornar mais clara para os professores a responsabilidade da escola no fracasso dos alunos, colocando a necessidade da busca de alternativas para a transformação da atuação da escola.

NÉBIAS (1990) analisa as representações do Ciclo Básico presentes nos documentos oficiais produzidos no período de 1983-1986 (Governo Montoro) e nos depoimentos de dez profissionais entrevistados que atuaram no Ciclo Básico nesse período. A autora conclui que o Ciclo Básico representa um avanço na democratização do ensino, ainda que esse avanço tenha ficado aquém do proposto, aquém das expectativas das entidades de classe, dos profissionais da Rede, do nível de qualidade de ensino que os alunos têm direito e aquém, principalmente, do que o Estado mais rico da União deveria ter conseguido.

1 - O Ciclo Básico de São Paulo recebeu avaliação do 1º ano de sua implantação, cujos resultados foram apresentados por Elba de Sá Barreto (Educação e Seleção, n.16, jul-dez. 1987). Os Núcleos de Ensino dos Campus da UNESP têm realizado estudos de avaliação nos municípios de sua região de abrangência. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais realizou uma avaliação do Ciclo Básico, relatada no documento: "Ciclo Básico de Alfabetização: avaliação 85/86" (MINAS GERAIS, 1987). Em 1992, nova avaliação foi realizada, cujos resultados foram divulgados na Revista Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas, n.5, jan-jun. 1992).

O trabalho de SILVA (1990) discute a situação da escola pública estadual paulista e a democratização do ensino. O Ciclo Básico é analisado em relação ao nível de êxito, nível de adesão dos professores e fatores que parecem ter contribuído para o êxito ou fracasso da proposta, em quatro escolas do Município de São Paulo. A autora concluiu que: as professoras entrevistadas não tinham uma compreensão adequada do Ciclo Básico tanto nos aspectos pedagógicos quanto no seu significado político e social; a ausência de uma atuação efetiva da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo dificultou a consolidação da mudança; o desempenho dos alunos das escolas pesquisadas foi insatisfatório, principalmente na produção de texto. Apesar da compreensão pouco clara da filosofia e da política que embasam o Ciclo Básico, a autora aponta para a existência de professores e escolas que, apesar dos obstáculos, tentavam reformular a prática pedagógica na direção apontada pela proposta do Ciclo Básico.

O trabalho de MARQUES (1990) tem como foco de análise o problema da repetência no ensino público estadual na Grande São Paulo, com destaque para o Ciclo Básico. O autor selecionou 2 escolas da Delegacia de Taboão da Serra: a escola com taxa mais alta e a escola com taxa mais baixa de promoção, buscando verificar a organização do trabalho destas escolas e suas relações com a Secretaria de Estado da Educação. As principais conclusões mostram que as taxas de aprovação não apresentaram aumentos significativos na 2ª série e que a obtenção de resultados satisfatórios está relacionada à organização do trabalho escolar (orientação pedagógica, reuniões de planejamento didático-pedagógico, atenção ao aluno) e às condições adequadas (materiais didáticos, Jornada Única, autonomia da escola, etc). Concluiu-se também, que para a obtenção de resultados positivos, há necessidade de um apoio sistemático às escolas em termos materiais, programas de "treinamento" e supervisão permanente.

A dissertação de ANDRADE (1992) destina-se à avaliação do Ciclo Básico em 4 escolas da cidade de Franca-SP, através do desempenho dos alunos em língua materna, opinião dos professores alfabetizadores e da comparação dos índices de aprovação, retenção e evasão entre os períodos pré e pós-Ciclo Básico. A autora concluiu que: os índices de aprovação, retenção e evasão do período anterior ao Ciclo Básico eram mais favoráveis; os professores entrevistados não possuíam uma compreensão suficiente dos objetivos e implicações do Ciclo Básico e não se sentiam qualificados para adotar a proposta metodológica sugerida; os alunos dominavam os mecanismos do processo de leitura e escrita, mas não apresentavam

domínio semelhante em atividades de compreensão (aspecto funcional da leitura e escrita).

BONEL (1993) buscou obter uma melhor compreensão do papel do Estado e da administração do ensino no Estado de São Paulo no período da transição da política brasileira (1982-1990), destacando o Ciclo Básico como principal programa adotado pela Secretaria de Estado da Educação. A investigação procurou descrever também as formas de apropriação e reação das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, em função da implantação do Ciclo Básico. Acompanhou-se o trabalho de duas escolas localizadas na Capital do Estado. A autora concluiu que o Ciclo Básico, ao contrário de promover a integração, propiciou a segmentação, inclusive da avaliação dos alunos. Além disto, observou-se uma maior permanência dos alunos na rede, embora não tenha alcançado plenamente seus propósitos.

CRUZ (1994) analisou o processo de apropriação da proposta do Ciclo Básico numa escola do Município de São Paulo. Para isto, realizou observações freqüentes e prolongadas durante o ano letivo de 1990, visando captar o funcionamento da escola e mais especificamente, de quatro classes de Ciclo Básico. A partir das observações, analisaram-se as múltiplas alterações da proposta até a sua efetivação na escola e no trabalho pedagógico. Além de abordar aspectos centrais da efetivação do Ciclo Básico na escola (reprovação em classes de Ciclo Básico inicial, problemas para a concretização da Jornada Única, remanejamento de alunos, relação entre a escola e as famílias), a autora destaca a "resistência à mudança", que levou as professoras a amoldarem as determinações contidas no projeto às suas próprias crenças e interesses. Tendo em vista a superação da "resistência à mudança", sugere que a intervenção de um profissional com domínio de conhecimentos psicológicos necessários ao trabalho eficiente com grupos em processo de reflexão e mudança, poderá propiciar a consciência da alienação e contribuir para mudanças internas que facilitem uma transformação na postura da professora diante de sua tarefa e diante de seus alunos. Esse processo de mudança deve estar em sintonia com outros processos e lutas que são travados em outros níveis, tanto pelo professorado como pela população, no sentido de assegurar uma educação que corresponda aos reais interesses das camadas trabalhadoras e de promover a dignificação do trabalho desenvolvido no interior da escola.

ALENCAR (1989) analisa a avaliação do CBA, realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nas escolas esta-

duais de 1º Grau, relatada no documento: "Ciclo Básico de Alfabetização: avaliação 85/86". Constatou-se que a avaliação do CBA atendeu plenamente sete dos quinze padrões de qualidade metodológica e, parcialmente, os padrões restantes. Constatou-se ainda que o processo de implantação, implementação e assimilação da proposta do CBA revelou-se insuficiente.

JOÃO (1990) analisa a intenção e a realidade do Ciclo Básico de Minas Gerais. A intenção foi explicitada por dois educadores da Secretaria de Estado da Educação e a realidade foi descrita a partir do relato de 34 professores e 12 especialistas que atuam em escolas e 3 especialistas da 1ª Delegacia Regional de Ensino de Belo Horizonte, que acompanharam o desenvolvimento do CBA. A autora mostrou que, apesar dos pontos positivos apontados pelos professores e idealizadores do Ciclo Básico, os objetivos propostos não foram integralmente atingidos.

BARBOSA (1991) analisa também a proposta do Ciclo Básico de Minas Gerais, situando-o no contexto mais amplo da política educacional formulada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB, pela reconstrução do cenário educacional mineiro e configuração do Ciclo Básico como estratégia político-pedagógica. Investiga também o Ciclo Básico em 4 escolas do Município de Belo Horizonte. Conclui-se que as escolas adaptaram-se ao discurso da Secretaria de Educação, mas resistiram à mudanças em sua forma de organização; o Governo Estadual manifestou descompromisso com a proposta, o que se constituiu num obstáculo para a concretização das intenções do grupo que implantou o Ciclo Básico. Concluiu-se ainda que as idéias de teor progressista que integravam a proposta não tiveram tanto poder quanto o sistema de ensino "gigante, complexo, centralizado, burocratizado e envolvido com problemas historicamente repetitivos" (p.321).

Com relação à avaliação, o Ciclo Básico do Paraná não teve o mesmo destino. Até o presente, nenhuma avaliação mais sistematizada foi realizada pela Secretaria de Estado da Educação - SEED⁽²⁾ e o trabalho de NEGRI (1994) é o único que analisa a implantação do Ciclo Básico, destacando os aspectos que determinaram o seu "fracasso". Para essa autora, o Ciclo Básico jamais chegou a efetivar-se em sua plenitude e esse insucesso ocorreu devido à mudança de

2 - A única avaliação realizada pela SEED foi publicada em 1991, no nº 4 dos "Cadernos do Ensino Fundamental" (PARANÁ, 1991). Tal avaliação é bastante restrita e marcada por um otimismo em relação à consolidação do Ciclo Básico- uma tentativa frustrada na gestão 91/94, em virtude da mudança da Chefia do Departamento de Ensino de 1º Grau, naquela mesma gestão.

Secretário de Educação (1988), ao não cumprimento das medidas administrativas, à falta de condições para assessoramento e acompanhamento para a efetivação de mudanças na instância pedagógica, à precariedade dos cursos de capacitação de professores, à falta de acompanhamento do setor administrativo, à rotatividade de professores (celetistas) e à descontinuidade do processo nas 3ª e 4ª séries.

A escassez de dados faz com que toda e qualquer análise do Ciclo Básico seja realizada com base em "impressões", o que não dá sustentação para tais análises. Assim, no presente trabalho, empreendeu-se um esforço em reunir o máximo possível de dados, visando contribuir para uma melhor compreensão desta proposta e seus resultados. Neste sentido, a presente pesquisa foi delineada com os seguintes objetivos:

- Avaliar o Ciclo Básico de Alfabetização no Município de Ponta Grossa, através da:

a) comparação dos índices de aprovação, retenção e evasão entre os períodos pré-CBA e pós-CBA;

b) análise da opinião de professores do CBA;

c) avaliação do desempenho de alunos da 2ª etapa em Língua Portuguesa: produção de texto, leitura e identificação de diferentes portadores de texto.

Tendo em vista tais objetivos, o primeiro capítulo, por exigência do próprio tema, traça um panorama geral das políticas educacionais do Paraná do período 1983/1994, procurando mostrar as descontinuidades, rupturas e o surgimento do Ciclo Básico neste contexto. Apresenta também o histórico do Ciclo Básico no Paraná.

O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos empregados, bem como a caracterização das escolas, professores e alunos envolvidos na pesquisa.

No terceiro capítulo, analisa-se o impacto do Ciclo Básico nos índices de aprovação, retenção e evasão da Rede Estadual (total do Estado, do Município de Ponta Grossa e nas 5 escolas envolvidas na pesquisa). Este capítulo reveste-se de significativa importância, uma vez que até o presente, estes dados não foram analisados pela SEED.

No quarto capítulo, a partir dos dados obtidos através de entrevista com 26 professoras, buscou-se configurar a opinião destas a respeito das propostas do Ciclo Básico, bem como caracterizar a prática pedagógica que desenvolviam em suas classes.

O quinto capítulo apresenta os resultados da avaliação do desempenho de alunos concluintes do Ciclo Básico, em Língua Portuguesa.

Acredita-se que as análises feitas nesses capítulos, constituem-se numa contribuição para a reflexão sobre a situação e resultados do Ciclo Básico no Estado do Paraná e no Município de Ponta Grossa.

CAPÍTULO I
O CICLO BÁSICO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE

"Para Benjamin, importava compreender melhor o passado não por ele ser passado, mas porque nele já estava contido o presente. (...) A própria História é uma ruína alegórica: ruína enquanto resto das possibilidades possíveis (e, talvez desejáveis), das quais ela só concretizou uma; nesta concretização, porém, se encontra o índice de outras Histórias possíveis: a que poderia ter sido e não foi."

Flávio Kothe (1976:46,47)

CAPÍTULO I

O CICLO BÁSICO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE

O objetivo deste capítulo é traçar um panorama geral das políticas educacionais do Estado do Paraná do período 1983/1994, visando situar o surgimento do Ciclo Básico neste contexto.

1 - A política educacional paranaense no período 1983/1994

Após os longos anos do regime autoritário instalado no Brasil pelo golpe militar de 1964, inicia-se a transição democrática, adjetivada de "lenta, gradual e segura", caracterizada primeiro por uma "Política de distensão" e depois por uma "Política de abertura". O início da política de abertura, no último governo liderado pelos militares (1979/1985), coincide com o fortalecimento da oposição e com a pressão da sociedade civil, que retoma a sua organização através de sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais, tendo em vista a efetiva consecução dos direitos sociais e políticos. Neste período, o governo, pressionado pelas demandas sociais e percebendo o crescimento do MDB nas eleições de 1974 e 1977, desenvolveu a estratégia de incorporar parcialmente as bandeiras da oposição, decretando a anistia política, a volta do pluripartidarismo, a eleição direta para o governo dos Estados e administra a passagem do governo militar para um governo civil.

Uma das conquistas mais significativas da transição democrática foi a volta das eleições diretas para governadores dos Estados, em 1982, ocorrendo, em 10 Estados do país, a transferência do poder a partidos da oposição. O PMDB elegeu os governadores nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. O PDT elegeu o governador do Rio de Janeiro.

A vitória do PMDB nestes Estados, segundo NOGUEIRA (1993) fez parte de um continuado slogan do antigo Movimento Democrático Brasileiro-MDB que, desde a campanha eleitoral de 1974, veio sedimentando a necessidade de ocupar todo o "espaço político disponível", conseguindo eleger uma significativa bancada na Câmara dos Deputados e no Senado. Nas eleições de 1977, elegeu prefeitos de cidades como Lages e Blumenau (SC), Piracicaba (SP) e outras, que se tornaram referência de uma resistência oposicionista, desenvolvendo formas inéditas de gestão e desencadeando projetos e programas populares, principalmente nas áreas de saúde e educação, constituindo o "paradigma da democracia participativa" (CUNHA, 1991), que vai "atravessar todas as campanhas dos candidatos a Governo do Estado em 1982" (NOGUEIRA, 1993:24).

No Paraná, as linhas básicas do PMDB e o "paradigma da democracia participativa" fundamentaram, inicialmente, o documento "Diretrizes de Governo - Política de Educação", do candidato José Richa (PMDB), que sintetizava as diretrizes para um programa de governo, elaborado a partir de debates realizados em 28 cidades do Estado, promovidos pelos diretórios regionais do PMDB. Naquele documento, a partir de um diagnóstico da educação no Estado em todos os níveis, apresentavam-se diretrizes e propostas. Definia-se que uma política educacional democrática "deve entender que a escola é o lugar privilegiado para fazer a crítica da ideologia dominante" (PMDB, 1982:20). No entanto, de forma divergente, propunha-se o incentivo à educação popular (meios não convencionais de educação), uma vez que se defendia a educação como um dos instrumentos eficazes para levar a sociedade a escolher seus próprios caminhos e formas de organização. Atribuía-se aos grupos sociais organizados a "responsabilidade de forjar seus próprios destinos. (...) Os grupos dirigentes despidos de seus poderes autoritários, passarão a ser intérpretes das aspirações e necessidades da sociedade civil, como executores da vontade popular" (op.cit. p.21).

A partir da posse de José Richa, em 1983, e no decorrer das duas gestões seguintes, o Estado esteve governado pelo PMDB, que foi imprimindo em cada gestão, uma feição diferenciada em suas propostas educacionais.

Logo no início da primeira gestão (1983/1986), foi divulgado o documento "Políticas SEED/PR-fundamentos e explicitação" (PARANÁ, 1984), elaborado, segundo NOGUEIRA (1993),

"através de consultas às lideranças educacionais e político-partidárias do PMDB de todas as regiões do Paraná, em plena campanha para governo do Estado, na segunda metade de 1982.

Dessa forma se tentou identificar, em todas as regiões, os partidários do PMDB que tivessem propostas "progressistas" de educação. (...) Escolhida a equipe heterogênea, passou-se a discutir, a partir de março de 1983, os projetos que norteariam as políticas de educação do Governo José Richa-PMDB."

(p.57)

Na apresentação do referido documento, a então Secretária de Educação, Gilda Poli Rocha Loures expôs as três grandes metas das políticas setoriais a serem implantadas: o desenvolvimento do compromisso político dos educadores com a maioria da população que está à margem do saber e dos bens sociais, a participação popular e, por último, aponta a concepção de escola e conhecimento que perpassam todo o documento: "a escola aberta e democrática deverá empenhar-se na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade, e de forma participativa, conquistar soluções novas e duradouras para problemas do povo" (PARANÁ, 1984:1).

O documento enfatizava questões como a democratização do poder pela participação, descentralização da Secretaria de Estado da Educação, busca da qualidade de ensino, expansão da oferta educacional, garantia de acesso e permanência do aluno na escola, valorização do professor, resgate do compromisso político na ação pedagógica e uma série de outras questões. O referido documento foi amplamente divulgado, constando, inclusive, da bibliografia para os concursos de magistério realizados na época.

Durante aquela gestão, as seguintes ações foram implementadas: implantou-se o processo de eleição de diretores; obteve-se relativa valorização do professor, com a reposição das perdas salariais; ampliou-se a oferta educacional com a expansão da rede física; criaram-se os Núcleos Regionais de Educação - NRE⁽³⁾; suprimiram-se do Regimento Escolar os elementos mais ostensivamente autoritários; eliminaram-se as taxas escolares e a obrigatoriedade do uso de uniforme escolar; redefiniram-se os critérios de com-

3 - Núcleos Regionais de Educação são órgãos descentralizados da Secretaria de Estado da Educação. Correspondem às extintas Delegacias Regionais de Ensino em São Paulo.

posição do Conselho Estadual de Educação que, além de ser renovado com a designação de membros mais progressistas, passou a contar com um representante da União Paranaense de Estudantes e da Associação dos Professores do Paraná-APP. Além disso, o "Seminário sobre a dimensão política da Educação" foi realizado em todas as regiões do Estado, reunindo professores das Redes Estadual, Municipal e Particular, para a discussão sobre democratização da escola, políticas da SEED e apresentação de propostas. A realização do referido "Seminário" tinha objetivos basicamente semelhantes aos objetivos do "Congresso Mineiro de Educação" e do "Fórum de Educação", realizado em Minas Gerais e São Paulo, respectivamente, também por administrações estaduais do PMDB.

No encerramento do referido "Seminário" realizava-se, com todos os participantes, a apresentação de propostas e reivindicações. O encerramento deste Seminário, em Ponta Grossa (abril de 1985), foi realizado num Ginásio de Esportes. Cada um dos setores relatou propostas e reivindicações para uma nova prática educativa. No relatório deste Seminário percebe-se, de forma bastante evidente, a crença dos professores nas possibilidades de uma real democratização da escola. Naquela época já havia sido realizada a primeira eleição de diretores de escolas e a eleição em outros níveis da administração educacional, enquanto princípio democrático, foi apontada no relatório do Setor V como uma das reivindicações: "Eleição diretas já! para os cargos de Inspetor de Ensino, Chefe de Núcleo Regional e Secretaria Municipal de Educação" (RELATÓRIO, 1985).

O clima da "Nova República" fez-se presente também no relatório do referido Seminário: "Nós, professores, propomos a mudança efetiva, de acordo com a filosofia da Nova República, pois a Educação está inserida no contexto e só será válida mediante a união de todos os brasileiros" (Relatório, 1985- Setor IX). O relatório deste setor encerrava-se com a conhecida afirmação de Tancredo Neves: "Enquanto houver neste país um só homem sem trabalho, sem pão, sem teto e sem letras, toda prosperidade será falsa".

Aquela primeira gestão, principalmente no seu início, enfatizou questões como participação e democratização, constituindo-se num período de intensa discussão e politização. Esse período foi denominado de "democracia patrocinada pelo Estado" por EVANGELISTA & SCHIMIDT (1992: 280) e de "Politização e populismo", por CUNHA (1991:236).

Ao lado dessas medidas consideradas positivas para a democratização do ensino público, naquela mesma gestão a SEED buscou uma parceria com os Municípios para a contratação de professores e construção de prédios escolares. Os Municípios selecionavam professores de 1ª à 4ª série (em alguns casos sem concurso) para atuarem em escolas estaduais, remunerando-os com recursos repassados pelo Governo Estadual, através do Convênio Estado-Municípios. Esses professores recebiam salários inferiores em relação ao salário dos professores da Rede Estadual, gerando diferenciação salarial. O convênio iniciado em 1984 prolongou-se até 1991, sendo que muitos professores (chamados de "conveniados") recorreram à justiça trabalhista e tiveram de ser incorporados às Redes Municipais.

A partir daquela gestão, muitos dos prédios escolares que ofertariam apenas as 4 séries iniciais, principalmente a partir de 1985, foram construídos pela Fundação Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR- órgão estadual responsável pelas construções escolares- em terrenos dos Municípios, os quais se tornavam responsáveis pela sua manutenção. Com essas duas medidas de "parceria", inicia-se a transferência gradativa das séries iniciais para os Municípios.

EVANGELISTA & SCHIMIDT (1992) sintetizam os resultados daquela gestão afirmando que:

"Sem dúvida a principal diretriz daquele governo era colocar a discussão da Educação numa perspectiva mais democrática, denunciando, paralelamente, o caráter autoritário e tecnicista que assumira após 64. No entanto, a ausência de uma política diretiva e clara de democratização que se explicitasse em ações concretas, em certo sentido esvaziou o conteúdo do programa de governo."
(p. 283)

No plano pedagógico, sentiu-se a inexistência de projetos curriculares para áreas ou disciplinas unificados pela proposta política da SEED. Esse descompromisso da Secretaria foi denunciado, em junho de 1985, pelos professores contratados pela SEED para ministrar cursos e seminários, num documento intitulado "Posicionamento de educadores a serviço da SEED-PR". A preocupação dos signatários do documento referia-se à falta de continuidade no encaminhamento de propostas e à lenta efetivação das mudanças propostas anunciadas pela SEED, principalmente através de seminários.

Assim como na campanha de José Richa, o programa de governo do candidato Álvaro Dias ("Diretrizes de Governo para debates"), foi elaborado "com a participação preciosa e dedicada de cerca de três centenas de militantes, técnicos e especialistas nas diversas áreas, traduzindo a visão de um novo Paraná" (PMDB, 1986:1). No que se refere à educação, propôs-se a reordenar o sistema educacional visando à melhoria do rendimento do sistema educativo e à renovação pedagógica. No referido documento, percebe-se a ênfase em medidas que atendessem as séries iniciais. Entre elas, destacam-se a correção da distorção idade/série, definição dos conteúdos básicos para o 1º grau, melhoria das condições de trabalho docente, incentivo à educação especial e a

"criação do Ciclo Básico de Alfabetização, com duração de dois anos, assegurando um prazo mínimo de permanência na escola, com vistas à redução da repetência e da evasão escolar; a definição de conteúdos básicos e suas inter-relações específicas e adequadas a cada área do conhecimento, e ao nível da escolaridade básica. Esta definição pretende garantir a função do ensino de 1º grau, permitindo ao aluno sua instrumentalização como homem e como cidadão."

(PMDB, 1986:22 grifos do autor)

Na segunda gestão (Álvaro Dias, 1987/1990), a partir do documento da campanha eleitoral, elaborou-se o documento "Projeto Pedagógico 1987-1990", publicado em 1987 (PARANÁ, 1987b). O "Projeto pedagógico" representou a continuidade do projeto político-partidário do PMDB e o reordenamento do projeto pedagógico anterior. Esse documento é perpassado pela idéia de competência, eficiência, eficácia, racionalidade do trabalho e dos recursos da educação escolar, apresentadas como prioridades do "campo pedagógico" e do "campo administrativo". Este documento marca o início da ruptura com os princípios democráticos e progressistas que fundamentaram a campanha e a primeira gestão do PMDB (José Richa, 1983/1986).

Na gestão anterior, a participação dos Municípios e da "comunidade" foi prevista na reorganização do Estado. Na gestão de Álvaro Dias, a participação aparece explicitamente no campo da Educação, mas reduzida ao aspecto administrativo (descentralização de decisões e recursos). O enfoque da Educação como "problema de administração", redundou na designação do Secretário Belmiro Valverde Jobim Castor, oriundo da área administrativa.

No "Projeto pedagógico 1987/1990", especificamente nas prioridades do "campo pedagógico", reafirma-se a implantação do Ciclo Básico:

"nossa preocupação fundamental estará voltada nos próximos anos para um binômio: os passos iniciais do processo educacional; notadamente nas duas primeiras séries do 1º grau, no qual o projeto fundamental da SEED será a implantação do Ciclo Básico de alfabetização; e o fortalecimento da formação e aperfeiçoamento de docentes (...)"

(PARANÁ, 1987b:apresentação)

No decorrer do ano de 1987, as políticas foram sendo delineadas. Decidiu-se que a implantação do Ciclo Básico seria parte integrante de um projeto mais amplo: o Projeto de "Reorganização da escola pública de 1º grau". Naquela gestão, as eleições diretas para diretores, criadas na gestão anterior, foram mantidas com a participação de pais e alunos como votantes. A participação da comunidade na gestão da escola foi incentivada, porém, apenas com a ação das Associações de Pais e Mestres -APMs que deveriam aprovar as prestações de contas dos recursos financeiros repassados às escolas pela FUNDEPAR.

No início da segunda gestão, dois importantes estudos foram realizados pela SEED:

- a) "Disparidade regional do ensino de 1º grau - Paraná - 1978/1986 - estudo comparado" (PARANÁ, 1987a) e
- b) "Parceria Estado X Município na universalização do ensino básico no Paraná" (PERIN, 1990b), relacionado com o estudo "Custo/aluno/ano na Rede Estadual Paranaense de Ensino pré-escolar e de 1º e 2º Graus" (PERIN, 1990a).

Estes dois estudos merecem destaque, uma vez que influenciaram na formulação e desenvolvimento do Ciclo Básico.

O primeiro estudo analisou o rendimento das escolas públicas das 24 micro-regiões do Estado, no período 1978-1986, a partir de dados fornecidos pela FUNDEPAR. Esse trabalho demonstrou os elevados índices de retenção e evasão do ensino de 1º grau. A partir desta constatação, a SEED elaborou o Projeto "Reorganização do ensino de 1º grau", que se iniciaria pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, com o objetivo de reverter o quadro de reprovação e evasão.

No início daquela segunda gestão, o CBA foi considerado como prioridade, recebendo recursos e condições para sua implantação. Destaca-se que a Profª Abigail Linero Garcia Silvério, que ocupava

o cargo de Chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau-DEPG, coordenava, pessoalmente, o processo de implantação do Ciclo Básico. O empenho da própria responsável pelo órgão, sua convicção e compromisso com a proposta foram decisivos na implantação. Porém, em 1988, o Secretário deixou o cargo, bem como vários elementos do grupo que coordenava o Ciclo Básico, inclusive a chefe do DEPG. Tal fato fez com que a implantação da proposta tomasse rumos não previstos inicialmente, a partir de 1989.

A Profª Gilda Polí Rocha Loures, que havia sido Secretária da Educação na gestão anterior, retorna ao cargo e reconstituiu a equipe da SEED. O novo grupo, apesar de não o rejeitar explicitamente a proposta do Ciclo Básico, abandonou muitas das intenções do grupo anterior.

É interessante destacar que a Secretária de Educação que retornou ao cargo, havia enfatizado de forma incisiva as políticas da SEED, explicitadas no documento "Políticas da SEED". Apesar disto, tais políticas foram perdendo a função de diretrizes das ações da Secretaria de Educação.

As medidas desencadeadas na gestão 1987/1990 atingiram maciçamente as séries iniciais, porém, a municipalização do ensino que já havia sido iniciada na gestão anterior (apenas com a construções de prédios escolares e contratação de professores conveniados) não apareceu dentro das propostas daquela gestão. A ausência da questão não significou seu abandono, pois deu-se continuidade à contratação de professores "conveniados", mesmo após ter admitido mais de 1700 professores remanescentes do concurso público (realizado em 1985) para o provimento de vagas de 1ª à 4ª série.

Durante aquela administração, a municipalização do ensino avançou também no sentido de efetuar estudos que demonstrassem a capacidade dos municípios para a oferta educacional real. O estudo "Parceria Estado X Município na universalização do ensino básico no Paraná" foi realizado a fim de verificar se os municípios estavam aplicando o percentual constitucional em educação. Os dados de natureza financeira e administrativa demonstraram que o Estado encontrava-se sobrecarregado, atendendo, em 1989, a 1.023.143 alunos e o Município, atendendo a 516.807 alunos, o que levou à conclusão de que a capacidade de atendimento dos municípios estava ociosa. Alguns municípios atendiam a um número de alunos superior ao que sua capacidade demonstrava e outros, mesmo tendo recursos, não atingiam sua capacidade de matrículas.

A partir desse estudo, firmou-se o "Protocolo de Intenções", pretendendo reordenar a parceria Estado/Municípios nos aspectos financeiros e administrativos, fazendo com que os municípios aplicassem mais em educação, principalmente na expansão da pré-escola e das séries iniciais.

No "Protocolo de Intenções" concebia-se a idéia de partilhar serviços e encargos para a universalização do ensino básico. Esta "partilha" envolvia a transferência gradativa da responsabilidade do ensino das séries iniciais para o município, manutenção da folha de pagamento dos recursos humanos com vínculo empregatício estadual, mas com exercício na escola municipal ou "municipalizada" e o repasse equivalente "à diferença entre o custo global da rede pública de ensino calculada com base no custo aluno/ano da rede estadual, e os valores que, por dispositivo, constitucional, o município é obrigado a aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino público" (PARANÁ. Protocolo de intenções, s/d. p.1). Deve-se salientar que o custo aluno/ano, foi estimado em US\$ 208,15 dólares (PERIN, 1990b).

Para agilizar esse processo de transferência do ensino estadual para os municípios, o Governo Estadual constituiu uma comissão que se encarregaria de planejar e iniciar processo de municipalização. A preocupação da transferência girou apenas em torno de questões financeiras, sem qualquer definição quanto à organização de um Sistema Estadual de Educação, política salarial, carreira do magistério, diretrizes curriculares, formação e qualificação profissional, etc.

A municipalização do ensino consolidou-se a partir da gestão 1991-94 (Governo Roberto Requião), porém com uma série de distorções: abandonou-se a decisão da transferência gradativa, a comissão constituída no final da gestão anterior com o intuito de encaminhar os processos de municipalização foi extinta e o valor de US\$ 208, 15 dólares aluno/ano foi também abandonado.

NOGUEIRA (1993) analisa quatro documentos norteadores da política educacional paranaense, produzidos no período de 1983/1990, buscando desvendar o significado político e histórico desses documentos na educação paranaense. A análise desses documentos é direcionada pelo interesse em identificar como se expressam os princípios básicos da Pedagogia Histórico-crítica, que perpassam esses documentos.

Para a autora, o discurso expresso nos documentos "Projeto Pedagógico- 1987/1990", no "Currículo Básico para a escola pública do Paraná" e nos "Conteúdos essenciais do 2º grau", elaborados na segunda gestão, diferentemente do primeiro documento (Políticas SEED - fundamentos e explicitação) produziu um discurso progressista pasteurizado, alienado e simultaneamente alienador: "O discurso revolucionário dessa pedagogia, nesse processo, foi assimilado e rearticulado numa perspectiva conservadora, contribuindo para a manutenção das relações sociais vigentes, apesar dos seus princípios básicos visarem contribuir com seu rompimento" (op.cit. p.92).

A gestão 1987/1990, embora tenha iniciado o rompimento com o discurso progressista da gestão anterior, caracterizou-se pela ênfase no ensino de 1º grau, implantando duas importantes medidas na direção da democratização do ensino: o Ciclo Básico e o Currículo Básico. Porém, tanto o CBA quanto o Currículo Básico, "não receberam da Secretaria de Estado da Educação o suporte financeiro, administrativo e político necessários à sua implantação" (EVANGELISTA & SCHIMIDT, 1992: 288).

A relação professores-Estado foi também bastante tumultuada. O Governador Álvaro Dias, ao assumir o cargo em 15 de março de 1987, teve de garantir o piso salarial de 3 salários mínimos, obtido pelo magistério, após a greve de 1986.⁽⁴⁾ Porém, a partir de setembro de 1987, iniciou-se um processo de perdas salariais. Naquele mês, o menor salário (carga horária de 20 h/semanais) caiu de 3 para 2,5 salários mínimos, atingindo 2,3 salários mínimos em fevereiro de 1988, 2,0 em abril de 1988 e 1,9 em outubro daquele ano. O maior salário (professores com Licenciatura Plena e carga horária de 20 horas semanais), que em março de 1987 correspondia a 7,3 salários mínimos, caiu para 6,3 em setembro de 1987, atingindo 3,9 em maio de 1989 (ver TABELA A do ANEXO 1).

Em decorrência das perdas salariais, deflagrou-se uma greve em 1988, sendo que o Governo estadual não atendeu as reivindicações salariais. O confronto entre policiais e professores, em frente ao Palácio do Governo, no dia 30 de agosto e as punições de grevistas (demissão de professores celetistas, mais tarde reconduzidos ao trabalho; processos administrativos de abandono de cargo;

4 - Durante a greve de 1986, o Governador do Estado era João Elisio Ferraz de Campos, vice-governador que assumiu o Governo a partir do afastamento de Richa para se candidatar ao Senado federal.

suspensão de pagamento; substituição de diretores de escolas) deram início a um conflito que se arrastou até o fim da gestão. Em 1989 os professores desencadearam a "greve branca" (trabalho de meio período).

Em 1990, o Governador Álvaro Dias anunciou que deixaria o Governo para concorrer ao Senado Federal, mas desistiu na véspera. Os professores, através da APP, tentaram dialogar mas não foram atendidos e deflagraram greve, que atingiu 90 dias, sendo a maior greve do magistério paranaense.⁽⁵⁾

Estas informações tornam-se necessárias para demonstrar que o Ciclo Básico surge num contexto de desvalorização da classe do magistério e de episódios marcados por ações autoritárias, justamente quando o governo dizia-se engajado na "reorganização da escola pública", pela implantação de programas e projetos inovadores.

A terceira e última gestão do PMDB (1991/1994), apresentou-se com a pretensão de ser a "nova era" na educação paranaense. O próprio programa de Governo intitulado "Uma educação para a modernidade - proposta de ações governamentais para o ensino do Paraná" (PMDB, 1990), do candidato Roberto Requião, afirmava que a educação seria meta prioritária do Governo.

O referido programa de governo, diferentemente dos outros programas, abstém-se de análises contextuais, da discussão de dados sobre a situação da escola pública paranaense, e de avaliações sobre a evolução da política educacional empreendida pelo PMDB ao longo dos 8 anos de governo. Embora quisesse romper ou ocultar, por razões políticas, suas ligações com outras duas gestões anteriores, vários itens do Programa de Governo estão articulados, no mínimo, com a gestão 1987/1990, permeados por um ideário que tenta conjugar modernidade, eficiência, gestão democrática e participação comunitária.

Entre as "ações pedagógicas" previstas no documento, nenhuma delas pode ser considerada como atingida, destacando-se que nes-

5 - A história do magistério paranaense foi marcada por greves nos anos de 1962, 1968, 1978, 1980, 1981, 1982, 1986, 1988, 1989 e 1990. Num percurso de incessante luta, a Associação dos Professores do Paraná- APP, transformada em 1990 em APP-Sindicato, através das paralisações e negociações obteve inúmeras conquistas para a classe do magistério. Algumas destas, no entanto, foram sendo perdidas em virtude dos recuos no processo democrático dos últimos governos.

tas, inclui-se a "Consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização - reorganização da escola pública, com a garantia das condições essenciais à sua efetiva universalização" (PMDB, 1990). Da mesma forma, as propostas referentes ao magistério também não foram atingidas. Já entre as ações administrativas previstas, muitas foram colocadas em prática, destacando-se a "redistribuição dos encargos educacionais previstos na Constituição Estadual entre o Estado e o Município, através das reais possibilidades e interesses de ambas as partes" (municipalização do ensino das séries iniciais).

Naquela gestão, consolidou-se o processo de municipalização do ensino das séries iniciais em 300 dos 371 Municípios do Estado. Esta medida, da forma pela qual foi realizada, dificultou o processo de consolidação do Ciclo Básico e, além disto, fragmentou o sistema de ensino, com graves prejuízos para a qualidade da educação pública.

Escolheu-se Elias Abrahão como Secretário de Educação, ligado à Igreja Presbiteriana, que se manteve no cargo até abril de 1994, quando se afastou para se candidatar à Câmara Federal, sendo substituído por Olivir Gabardo, que deu continuidade às ações iniciadas. O Governador Roberto Requião também se afastou do cargo, em 1994, para se candidatar ao Senado Federal, assumindo o vice-Governador, Mário Pereira.

Naquela gestão, além da municipalização das séries iniciais, várias medidas foram implementadas:

a) transformação da eleição de diretores em "consulta à comunidade escolar": no início da gestão, o Governo Estadual solicitou consulta à Procuradoria Geral do Estado, argüindo a respeito da constitucionalidade da eleição direta de diretores - implantada na gestão 83/86 e transformada em Lei Estadual (Lei nº 7961/84). Naquele contexto, a eleição que deveria ser realizada em 1991, ocorreu apenas em 1993, sob a designação de "Consulta à comunidade escolar", a partir de critérios definidos por Decreto (Decretos 849/91 e 2099/93). Além de descaracterizar as eleições livres e diretas, os diretores designados após a "consulta", poderiam ser destituídos "por conveniência da Administração" (Art.11, parágrafo único do Decreto 2099/93). Além disto, o Decreto determinava que:- a validação da "consulta" dependia da "participação de pelo menos, 50% dos eleitores" (Art 7º, parágrafo 2º);

- o diretor designado após a consulta, deveria participar, obrigatoriamente, de processos de capacitação administrativo-pedagógi-

cos, definidos pela SEED. O não aproveitamento no processo de capacitação "será motivo para a destituição do diretor" (Art.12, parágrafo único).

Esta decisão criou um impasse entre o Governo Estadual e APP-Sindicato, Conselho Estadual de Educação e Fórum Paranaense em defesa da escola pública, que identificaram na mudança de critérios, significativas perdas para o processo eleitoral e para a democratização da escola. As entidades acima citadas, juntamente com outras, divulgaram uma "Carta aberta à comunidade", considerando a consulta como "um atentado contra a organização da sociedade civil e representa o retrocesso na democracia conquistada após tantos anos de luta" (CARTA, s.d).⁽⁶⁾

b) apresentação do Regimento Escolar Único: em 1991, a SEED encaminhou às escolas o Regimento escolar Único-REU (Resolução nº 2000/91), sem discussões preliminares com as entidades representativas dos setores da comunidade escolar. Este fato fez com que o Conselho Estadual de Educação atualizasse as normas gerais sobre a matéria, após um processo de discussão (Deliberação CEE nº 20/91). Contrariamente à referida Deliberação, a SEED insistiu em orientar as escolas para que adotassem o REU, causando novo embate entre Governo e as entidades (CEE, APP-Sindicato, Fórum Paranaense em defesa da escola pública e outras).

c) criação dos Conselhos Escolares: a criação destes conselhos foi indicada no REU, como órgão de natureza consultiva, deliberativa e fiscal. A SEED, ao tentar decretar um modelo de Conselho Escolar no REU, desconsiderou a necessidade de participação e discussão da questão, fato que também foi criticado. Apesar dos equívocos e limitações da composição, funcionamento e objetivos dos Conselhos, apontados pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública⁽⁷⁾, todas as escolas foram convocadas a criá-los, ainda que de forma extremamente formal e burocrática.

6 - A respeito das eleições de diretores no Paraná, ver ZABOT (1984); KENSKI & GONÇALVES (1984); HEEMANN (1986); WACHOWICZ (1991); FÓRUM (1992a) e APP-Sindicato (1993).

7 - A respeito da criação dos Conselhos escolares e do Regimento Escolar, é interessante analisar os relatórios das Sessões do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, principalmente das 7ª e 8ª Sessões (FÓRUM, 1992a, 1992b).

d) implantação do Projeto "Paraná: construindo a escola cidadã": entre as medidas da gestão 91/94, esta foi a mais enfatizada e que marca um rompimento definitivo com as gestões anteriores. O referido Projeto, baseado na perspectiva da "autonomia da escola", numa versão neoliberal, propunha que cada escola elaborasse o seu "Projeto político-pedagógico", sem que a SEED estabelecesse diretrizes gerais para sua elaboração. Nesse projeto, as escolas deveriam definir os "projetos especiais" que a escola se propunha desenvolver e que seriam apoiados pela SEED.⁽⁸⁾

e) criação do Plano Estadual de Capacitação docente: em 1992, a SEED elaborou o referido plano, no qual cada professor deveria participar, no mínimo, de 80 horas de cursos de capacitação. Para isto, buscou-se integrar os 3 graus de ensino, cabendo às Instituições de Ensino Superior do Estado desenvolverem ações articuladas com os Núcleos Regionais de Educação para a capacitação docente. Porém, os cursos de capacitação não estavam articulados a um projeto educacional mais amplo e, na maioria dos casos, tais cursos não priorizavam questões relevantes e necessárias, tais como a discussão do Currículo Básico.

f) implantação do Ciclo Básico de 4 anos: mesmo sem a consolidação do Ciclo Básico de 2 anos, o Governo Estadual criou, via decreto, o Ciclo Básico de 4 anos, implantado em 123 escolas estaduais, a partir de 1994.

Paralelamente à criação de uma série de novas medidas, não se deu prioridade para a consolidação do Ciclo Básico e para efetiva implantação do Currículo Básico para a escola pública paranaense, propostas na gestão anterior.

A defasagem salarial tornou-se mais acentuada na gestão 91/94, chegando o menor salário (nível 1 - de professores iniciantes na carreira) ficar abaixo de 1 salário mínimo. O maior salário, correspondente ao professor nível 5 (Licenciatura Plena, com carga horária de 20 horas/semanais), que em março de 1987 era de 7,3 salários mínimos, atingiu 2,9 em setembro de 91, 2,3 em janeiro de 92 e 4,6 em dezembro de 94 (TABELA A, do ANEXO 1). A despeito disso, nenhuma greve foi realizada neste período.

8 - Devido à ênfase nas iniciativas da própria escola, o Projeto foi divulgado pela Revista Nova escola (set. 1994), sob um título bastante sugestivo e ao mesmo tempo revelador: "No Paraná, a escola pública faz o que quer". A respeito desse projeto, ver GONÇALVES, 1994 e CORDIOLLI (1994).

Os baixos salários, além de causar insatisfação e sucessivos movimentos de paralisação, parecem contribuir para o fenômeno da "evasão de professores". No ano de 1993, 615 professores deixaram a Rede Estadual, sendo o número mais elevado (467) formado por professores efetivos que solicitaram exoneração, abandonaram o cargo ou foram exonerados por abandono de cargo (TABELA B, do ANEXO 2).⁽⁹⁾ Somente entre os meses de setembro a dezembro de 1993, foram publicados no Diário Oficial do Estado, 66 concessões de licença sem vencimentos para professores efetivos, demonstrando que esse expediente tem sido também empregado pelos professores para escapar dos baixos salários e precárias condições de trabalho.

O compromisso com a gestão democrática e participação comunitária, assumida no programa de governo, não se concretizou na maioria das políticas desencadeadas, as quais foram marcadas pelo autoritarismo e imposição. Isso pode ser percebido na imposição da municipalização do ensino, na substituição das eleições de diretores por consulta à comunidade escolar, na elaboração sem qualquer discussão do Regimento Escolar Único e Conselhos escolares e na instituição do Ciclo Básico de 4 anos via decreto (Decreto Estadual nº 2325/93).

Neste sentido, é interessante destacar que nas duas gestões anteriores, a intervenção dos Governadores nas decisões da SEED quase não se fazia sentir. Já na gestão 91/94, as decisões não podem ser atribuídas apenas à SEED ou a seu titular, constituindo o que se pode denominar de "política educacional autoritária". Tal política indicou que o ideal democrático que emergiu no período da transição democrática, encampado a partir da vitória do PMDB no Paraná, não foi muito além de um discurso momentâneo e conservador. A crise democrática no Governo Requião mostrou que, na verdade, os mecanismos de funcionamento do aparelho estatal pouco se alteraram, tal como explica O'DONNEL (1989):

"Obviamente, a mudança de regime não resolve a subsistência de inúmeras relações autoritárias de dominação, preexistentes historicamente e acentuadas pelo regime autoritário precedente. (...)

9 - Apesar das solicitações feitas pelo autor a respeito do número de professores que deixaram a Rede Estadual nos últimos anos, estes dados, disponíveis na Secretaria de Estado da Administração e no Grupo de Recursos Humanos Setorial da SEED, não foram repassados, sob alegação de serem "confidenciais". Apenas os números do ano de 1993 foram obtidos. Destaca-se que a Rede Estadual possui atualmente (1995) 70.000 professores, dos quais cerca de 20.000 são celetistas.

É bastante evidente que, a curto prazo, seja possível imaginar a coexistência entre um regime democrático e um aparelho de Estado que continua funcionando de modo fortemente autoritário e com continuidades fundamentais com relação ao seu modo de funcionamento durante o período autoritário."

(p.390, 391 grifos do autor)

Entre as medidas implantadas, a municipalização do ensino merece ser destacada, uma vez que veio obstaculizar, em vários aspectos, a consolidação do Ciclo Básico.

Abandonou-se a idéia de "partilha de encargos" e "transferência gradativa" e, através de pressões e trocas clientelistas, a partir de 1991, muitos Municípios assinaram o "Protocolo de intenções" (denominado a partir de 1992, como "Termo Cooperativo de parceria educacional"), utilizando, como argumento, o Art.211, parágrafo 2º da Constituição Brasileira ("Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar"), preceito incluído na Constituição do Estado do Paraná, no Art. 179, inciso XI, parágrafo 5º. Além das séries iniciais, a municipalização atingiu a educação pré-escolar, educação especial e Supletivo Fase I (1ª à 4ª série).⁽¹⁰⁾

Até o final da gestão, apenas 71 Municípios não haviam assinado o referido "Termo cooperativo de parceria educacional", justamente os Municípios de maior densidade demográfica e de maior capacidade financeira, tais como Curitiba, Londrina, Ponta Grossa, Maringá, Cascavel.

Mesmo nos municípios que identificaram na "parceria educacional", possibilidades de receber mais verbas ou aumentar o poder sobre as questões educacionais, esta decisão deu-se, na maioria deles, de forma autoritária, sem discussão com o magistério, escolas e sociedade civil. Essa decisão foi tomada, na maioria dos casos, pelo Prefeito Municipal, Representante do Órgão Municipal de educação e, em alguns Municípios, com a participação da Câmara de vereadores.

10 - A evolução dos Municípios que participaram do processo de municipalização mostra a seguinte quadro:

- 1991: 92 Municípios
- 1992: 170 Municípios
- 1993: 38 Municípios

A partir disso, criou-se uma nova rede: a "municipalizada", cabendo ao Governo Estadual o repasse de recursos, calculados a partir do número de alunos que extrapolava a capacidade de matrículas do Municípios, aplicado 25% do orçamento. Um dos principais equívocos deste processo ocorreu nas escolas estaduais que ofertavam as 8 séries do 1º grau. Com a municipalização, desativavam-se as quatro séries iniciais e criava-se outra escola, com nova nomenclatura, que continuaria a "funcionar no mesmo prédio". Esta situação fez com que o número de escolas municipais subisse para 11.000 (onze mil escolas!), quando esse número, em 1991 era de 1.618 escolas.⁽¹¹⁾

Na municipalização do ensino, a dimensão pedagógica é secundarizada em relação aos aspectos administrativos e financeiros, resultando em dois problemas fundamentais para o Ciclo Básico:

a) nas Rede Municipalizadas, cabe ao Órgão de Educação Municipal optar ou não pela adoção do Ciclo Básico. No "Termo cooperativo", tal adoção é apenas indicada.⁽¹²⁾ Já o "Currículo Básico para a escola pública do Paraná", por força do Parecer CEE nº242/91, de 04/10/91, é obrigatório para as redes de ensino Municipal. Essa obrigatoriedade, no entanto, não tem sido cumprida pela maioria dos Municípios.

b) nos Municípios que ainda não aceitaram a municipalização, o suprimento de professores para as séries iniciais é efetuado após a realização de "Teste seletivo", com contratação temporária (professores celetistas), acarretando como problemas a rotatividade de professores e a diferenciação salarial entre celetistas e professores efetivos.

11 - Em 1995, a Rede Estadual de Ensino conta com 2.100 escolas, atendendo a 1.250.000 alunos e as Redes Municipais, apesar de contar com 11.000 escolas, atendem a 900.000 alunos. A evolução da matrícula do ensino de 1º grau nas Redes Municipais, mostra os resultados do processo de municipalização:

- 1988: 558.673 alunos
- 1989: 571.660 alunos
- 1990: 559.615 alunos
- 1991: 652.249 alunos
- 1992: 741.006 alunos
- 1995: 900.000 alunos

12 - No "Termo cooperativo", a adoção do Ciclo Básico é indicada nos seguintes termos: "a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização, pelas escolas municipalizadas, assegura a unidade da educação ofertada pela Rede Pública Escolar, e possibilita o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na primeira série, e as causas pedagógicas da evasão escolar" (PARANÁ, 1992b).

O salário dos professores celetistas de 1ª à 4ª série toma por base o salário correspondente ao professor nível 1 (com formação a nível de 2º grau -PA1, nível 33). Em maio de 1995, este salário correspondia a 2,2 salários mínimos para carga horária de 20 horas. Este salário é uniforme, não levando em conta a habilitação do professor. Destaca-se que o pagamento pela maior habilitação, independente do nível de atuação do professor (tratamento isonômico para professores de 1º e 2º graus), foi conquistado pelo magistério paranaense na greve de 1978, em plena ditadura militar, quando se estruturou o Plano de Carreira. Esta conquista foi perdida com a municipalização do ensino, pois um professor celetista com Licenciatura Plena, caso fosse efetivo, poderia atingir a 4,0 salários mínimos (para 20 horas, o que corresponde ao salário do nível 5) e, no entanto, em maio de 1995, receberam 2,2 salários mínimos.

Além da diferenciação salarial em relação aos efetivos, os professores celetistas não têm estabilidade no emprego, submetem-se anualmente ao Teste seletivo, não têm direito a vantagens asseguradas aos professores efetivos, tais como licença especial de 3 meses a cada 5 anos de trabalho, adicional por tempo de serviço, aposentadoria com vencimento integral, afastamento remunerado para a realização de curso de pós-graduação, etc.

A forma pela qual a municipalização do ensino foi implantada, gerou uma grande fragmentação do sistema, sendo alvo de inúmeras críticas e questionamentos, principalmente em documentos do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. As principais críticas e questionamentos consideram que:

- o processo de municipalização do ensino das séries iniciais foi mais um processo de "prefeiturização" e "desresponsabilização" do Estado com relação aos encargos com a educação fundamental;
- reduziu-se a aspectos administrativos, financeiros e técnicos, não contemplando questões pedagógicas tais como o Ciclo Básico, Currículo Básico, responsabilidade do assessoramento às escolas, etc);
- gerou a separação do ensino fundamental em dois blocos, resultando em um ensino municipal de 1ª à 4ª série e outro, estadual, de 5ª à 8ª série, ferindo flagrantemente a concepção da escola única e com o mesmo padrão de qualidade;

- o funcionamento de duas escolas num mesmo prédio (escola municipalizada, com oferta das séries iniciais e escola estadual, com oferta das séries finais do 1º grau e de 2º grau), denominado pela própria SEED de "dualidade administrativa", acarretou inúmeros problemas de ordem administrativa e, além disto, descaracterizou a identidade da escola pública estadual;

- colocou em risco a efetivação da unidade pedagógica, em decorrência da desarticulação entre as propostas curriculares, reforçada pela duplicidade de orientações (SEED e Órgão Municipal de Educação), pela falta de acompanhamento sistemático e regular, pelas condições materiais e financeiras precárias e desiguais;

- não garante o tratamento isonômico para carreiras e salários entre os diferentes municípios e entre estes e o Estado, comprometendo a luta dos profissionais da educação pela carreira e salários unificados nacionalmente;⁽¹³⁾

- não assegurou a existência de um único Sistema Estadual que articule em torno de si os Municípios, com um padrão de qualidade básico e comum, garantido através de normas de organização e proposta pedagógica unificadas (FÓRUM, s.d).

As duas gestões anteriores, apesar das limitações, priorizaram o ensino de 1º grau. Esta última gestão marcou um rompimento com tal prioridade, deslocando-a apenas para as séries finais do 1º grau e a expansão do ensino de 2º grau.⁽¹⁴⁾

Diante da situação caótica criada nesta última gestão e das medidas contraditórias e autoritárias, concorda-se com EVANGELISTA & SCHIMIDT (1992), quando observam que

¹³ - Segundo dados do MEC/SEB (apud PINTO, 1993), 45% dos Municípios do Paraná pagavam menos que 1 salário mínimo; 32% pagavam 1 salário mínimo e 22% mais que um salário mínimo para jornada de 20 horas semanais. Embora sejam dados defasados, são um forte indicativo da precariedade da educação municipal paranaense. Daí pode-se prever que a municipalização poderá agravar ainda mais a situação das séries iniciais.

¹⁴ - Destaca-se que na gestão 91/94 criaram-se 392 cursos de 2º grau, sendo que a maioria dos estabelecimentos não apresentava condições básicas para tal implantação. Apesar das verificações dos Núcleos Regionais não recomendarem a criação de cursos em alguns estabelecimentos, por falta de infra-estrutura básica, a SEED autorizava o funcionamento à revelia de tais recomendações. A influência da política partidária neste processo, principalmente de Deputados Estaduais do partido do Governo, indica o retorno de relações clientelistas. A respeito do clientelismo na educação paranaense no período 1947-1974, ver MACHADO (1985).

"Transformando o aparelho de Estado em bem particular, a equipe que hoje dirige a educação paranaense não se mostra capaz de compreender o alcance de suas próprias ações nem o impacto negativo que vem causando aos filhos da classe trabalhadora que freqüentam a escola pública e que sofrem na carne os recuos dessa política, ainda que desavisadamente.

A falta de compromisso com a constituição de um Sistema de ensino que articule em torno de si os municípios e que tenha no padrão unitário de qualidade seu horizonte, está produzindo no Paraná uma desagregação pedagógica de resultados imprevisíveis, mas nefastos".

(p.291, 292 grifos do autor)

Embora as três últimas gestões estaduais pertencessem ao mesmo partido (PMDB), a continuidade das políticas não foi garantida. À medida que se sucediam no poder, foram rompendo, no plano discursivo (documentos oficiais) e no plano das ações, com as propostas assumidas em 1982, enquanto compromisso do PMDB com a mudança.

A análise das políticas implementadas nesses 11 anos possibilita identificar três processos básicos:

- a) a descontinuidade das políticas;
- b) a mudança de "prioridades" e
- b) a implementação de políticas antagônicas às políticas criadas nas gestões anteriores, inviabilizando-as.

Na gestão 91/94, estes três processos tornaram-se mais evidentes, principalmente na indiferença manifestada em relação ao Ciclo Básico, contraditoriamente expandido para 4 anos no último ano da gestão, na ênfase ao Projeto "Paraná: construindo a escola cidadã", radicalmente oposto à concepção do Currículo Básico e na municipalização do ensino.

Diante do acirramento das medidas autoritárias e do descompromisso do Governo, fez-se sentir, por necessidade e amadurecimento da organização da sociedade civil, o fortalecimento de um espaço de discussão, resistência e pressão. Trata-se do fortalecimento do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal que conta atualmente com mais de 180 entidades filiadas, entre as quais a APP-Sindicato, o Conselho Estadual de Educação, Sindicatos de Professores Municipais, Sindicatos de professores do Ensino Superior, Universidades, Secretarias Municipais de Educação e a própria SEED.

O referido Fórum tem realizado de forma sistemática e contínua, desde 1990, "Sessões temáticas", priorizando a discussão das políticas educacionais paranaenses. Como ação efetiva, buscando intervir na definição das políticas educacionais, elaborou-se a "Pauta de proposições para a política educacional do Estado do Paraná", entregue ao então Secretário da Educação em março de 1991, no início do Governo Requião. A elaboração desta pauta, num amplo processo de discussão, levou em consideração a situação da educação no Estado e as necessidades daquele momento. Durante o período 91/94, o Fórum buscou acompanhar, avaliar e interferir nas políticas implementadas, acumulando discussões e documentos a respeito de questões como municipalização do ensino, regimento escolar, conselhos escolares, etc.

Na 11ª Sessão temática, realizada em Toledo (PR), em maio de 1994, efetuou-se a avaliação das políticas educacionais da gestão 91/94, inclusive do Ciclo Básico de Alfabetização. Na 12ª Sessão, realizada na cidade de Maringá, em outubro de 1994, a "Pauta de proposições" foi atualizada, sendo entregue aos representantes da SEED e demais autoridades educacionais do Estado na 13ª Sessão, realizada em Curitiba, em maio de 1995.

A atuação do Fórum tem sido extremamente eficaz no sentido de acompanhar e avaliar as políticas educacionais, constituindo-se em espaço amplo e democrático de discussões sobre a educação paranaense. Ressalta-se que o Fórum Paranaense, articulado ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, deu grande ênfase, nas Sessões temáticas, na discussão e acompanhamento da nova LDB. Sua ação foi também muito ampla e eficaz na elaboração da Constituição Estadual do Paraná, tendo já iniciado a discussão e elaboração de anteprojeto para a Lei de Diretrizes da Educação paranaense.

Apesar do esforço de intervenção, as propostas e reivindicações do Fórum, têm sido pouco consideradas na definição das políticas educacionais caracterizadas, principalmente nos últimos 4 anos, como extremamente autoritárias e desfavoráveis à escola pública, no sentido de sua democratização e da universalização de um ensino básico de qualidade.

A descontinuidade e fragmentação observada nas políticas educacionais influenciou o desenvolvimento do Ciclo Básico, tal como se demonstra na seqüência.

2 - O CBA e sua história

2.1 - Concepção, formulação e implantação

Conforme mencionado anteriormente, a implantação do Ciclo Básico integrava as propostas de campanha de Álvaro Dias, elaboradas em 1986. Já no início da gestão, elaborou-se o estudo "Disparidade regional no ensino de 1º grau", a partir dos dados fornecidos pela FUNDEPAR. Este estudo demonstrou que no período 1978-1986, cerca de 46,4% dos alunos que ingressaram na 1ª série, foram reprovados ou se evadiram. Foi a partir desta constatação que a SEED elaborou o Projeto "Reorganização do ensino de 1º grau", que teria como início a implantação do Ciclo Básico com o objetivo de reverter o fracasso escolar.

O Projeto "Reorganização do ensino de 1º grau" previa, entre outras medidas, a redefinição da pré-escola, a articulação do ensino de 1ª à 4ª série com o de 5ª à 8ª, objetivando atacar o segundo estrangulamento no sistema de ensino de 1º Grau (5ª série), a expansão e melhoria do ensino noturno, a revisão do curso de magistério e a reorganização do currículo.

Uma das primeiras medidas para o início das discussões sobre a implantação do Ciclo Básico no Estado foi a realização do "Encontro das Instituições do Ensino Superior", ocorrido em Curitiba, de 01 a 03 de julho de 1987, com o objetivo de propiciar o conhecimento e a divulgação dos trabalhos e projetos de alfabetização em desenvolvimento no Estado, bem como apresentar e discutir a proposta de implantação do Ciclo Básico.⁽¹⁵⁾

Além de buscar as experiências inovadoras que estavam sendo desenvolvidas no próprio Estado, por Instituições de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação, a SEED recorreu à experiência do Ciclo Básico de São Paulo, contando com a assessoria da Profª Maria Leila Alves, da Secretaria de Estado da Educação que, inclusive, coordenou o referido evento.

A partir da apresentação dos relatos de experiências de projetos em desenvolvimento e das discussões a respeito da implantação do Ciclo Básico, a SEED apresentou as "Propostas de Educação Básica do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED". Entre as medidas consideradas como necessárias para a efetivação da reorgani-

15 - A partir desse Encontro, a SEED publicou os relatos de experiência apresentados, debates e intervenções no documento "Reflexões sobre alfabetização: subsídios" (PARANÁ, 1987c).

zação da escola pública estadual, algumas apontavam para medidas que, posteriormente, vieram constituir a proposta do Ciclo Básico:

- " - alargar o tempo de alfabetização para dois anos;
- reorganizar o currículo da escola de 1º grau, da 1ª à 8ª série, incluindo a pré-escola (...)
- repensar uma nova sistemática de avaliação que possibilite uma nova organização da estrutura do trabalho escolar; (...)
- investir maciçamente na capacitação de recursos humanos - professores; (...)
- prever na estrutura escolar apoio suplementar para alunos defasados".

(PARANÁ. 1987c: 73 grifos do autor)

No mesmo ano de 1987, a SEED publicou o documento "Reorganização da Escola Pública de 1º Grau: proposta preliminar de trabalho" (PARANÁ, 1987d). Neste documento, mesmo antes de ser criado oficialmente, o Ciclo Básico foi definido como "uma diretriz político-educacional para todo o sistema de ensino do Estado do Paraná que tem por objetivo a reversão do fracasso escolar" (op.cit. p.4).

Após a definição de seus fundamentos gerais, a proposta do Ciclo Básico foi divulgada, no final de 1987, em encontros realizados em cinco regiões do Estado: Londrina, Maringá, Cascavel, Irati e Curitiba. Em dezembro, juntamente com o CETEPAR⁽¹⁶⁾, a SEED realizou em Curitiba, um curso de 40 horas, com representantes dos Núcleos Regionais de Educação com o objetivo de avaliar a aceitação do Ciclo Básico e preparar teoricamente as equipes seriam encarregadas de "repassar" tais conteúdos aos professores que atuariam na proposta a partir de 1988. Em março realizou-se um novo encontro para os representantes dos NREs com o objetivo de analisar as concepções educacionais das diversas áreas de conhecimento e a concepção de avaliação do Ciclo Básico.

A influência do Ciclo Básico de São Paulo pode ser identificada:

- no teor dos documentos legais (Decretos e Resoluções de implantação e regulamentação);
- nos procedimentos de avaliação do aluno (ficha descritiva);

16 - CETEPAR - Centro de Treinamento do Magistério do Paraná - é o órgão da SEED responsável pela capacitação docente. A denominação "Centro de Treinamento" traz as marcas da sua criação, no início da década de 70.

- nos textos e materiais que inicialmente foram empregados na capacitação docente (textos de Luiz Carlos Cagliari, Telma Weisz, Esther Grossi e fitas de vídeo com gravações do Projeto Ipê que, na época, eram também utilizados na capacitação dos professores do Ciclo Básico de São Paulo) e
- acima de tudo, na concepção teórica e metodológica da alfabetização no Ciclo Básico: Psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.⁽¹⁷⁾

Assim, a fundamentação teórica deste curso inicial para representantes dos NREs, enfatizou a teoria de Emilia Ferreiro e suas implicações para o processo de alfabetização, complementada com os textos acima referidos. Este mesmo conteúdo foi apresentado aos professores no ano de 1988, constituindo o ponto de partida para o trabalho pedagógico do Ciclo Básico no Paraná.

A instituição oficial do Ciclo Básico deu-se pelo Decreto nº 2545/88, de 14/03/88. Nesse ato, a implantação da proposta é justificada considerando-se:

" - o compromisso do Estado em ofertar ensino de qualidade à criança em idade escolar;
 - o propósito de reorganização da rede estadual oficial que oferta o ensino de 1º grau;
 - a necessidade de reversão do insucesso escolar nas séries iniciais do 1º grau, que resulta em evasão e repetência."

(Decreto Estadual 2545/88)

A Resolução 744/88, de 22/03/88, da Secretaria de Estado da Educação, que autorizou e regulamentou a implantação do Ciclo Básico, também justifica a implantação como uma medida para a eliminação da reprovação na 1ª série e diminuir o índice de evasão escolar.

Nesses atos legais, o Ciclo Básico foi apresentado com as seguintes características:

- o alargamento do tempo de alfabetização para dois anos letivos, reunindo em um "continuum" as 1ª e 2ª séries, com o objetivo de assegurar aos alunos o domínio dos processos de leitura, de escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, bem como das demais áreas do conhecimento;

17 - A partir da experiência do Ciclo Básico de São Paulo, a SEED definiu várias adequações e criou uma série de ações, iniciando a trajetória do Ciclo Básico no Paraná. De certo modo, a experiência paulista veio compensar a desqualificação da rede estadual paranaense e o processo descontínuo da política educacional na área da alfabetização.

- a reorganização curricular, programas de ensino e procedimentos didáticos resultariam de um trabalho cooperativo, considerando-se os avanços científicos e pesquisas recentes, os conhecimentos reais adquiridos pela criança, as experiências consistentes do professor e as diretrizes do DEPG;
- a responsabilidade pela organização e o acompanhamento das turmas caberia à equipe escolar do estabelecimento de ensino, Inspeção Estadual e do Núcleo Regional de Educação, em consonância com as diretrizes do DEPG;
- as turmas teriam, preferencialmente, 30 alunos e as turmas com número superior a 35 alunos teria um segundo docente (co-regente);
- possibilitar estudos complementares, em contratuais⁽¹⁸⁾ de duas horas/diárias, para alunos "defasados" quanto ao rendimento escolar;
- capacitação dos professores que atuassem na proposta.

Segundo dados da SEED (PARANÁ, 1991), em 1988, o CBA atendeu 30% dos alunos que ingressaram na 1ª série do 1º grau (41.779 alunos). Em 1989, passou a atender 65% dos alunos ingressantes (56.680 alunos) e foi "universalizado" para a totalidade das escolas da Rede Estadual, a partir de 1990, pela Resolução 3641/89, de 22/12/89.

A implantação do Ciclo Básico surgiu como uma proposta inovadora na área da alfabetização, pois a proposta pedagógica que o fundamentava e as medidas que a partir dele seriam introduzidas (eliminação da reprovação na 1ª série e outras) distanciavam-se do que estava estabelecido. Os projetos desencadeados na Rede Estadual de Ensino do Paraná, na década de 70 e início da década de 80, foram extremamente episódicos e as discussões teóricas veiculadas entre os professores baseavam-se numa concepção mecanicista de alfabetização.

Num levantamento efetuado realizado pela Secretaria de Educação, em 1978, em escolas da capital e do interior do Estado sobre o método de alfabetização adotado, constatou-se que os o "método Erasmo Pilotto", o "método misto" e o de "palavração" eram os mais freqüentemente utilizados (PARANÁ, 1978).

18 - O contraturno foi uma das medidas implantadas com o Ciclo Básico. Essa medida prevê um acréscimo de duas horas diárias de estudo, em horário contrário ao turno, para alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos. Em alguns atos legais do Ciclo Básico, o contraturno é indicado para alunos com "defasagem de aprendizagem".

Nesse período (final da década de 70 e início da década de 80), a SEED desenvolveu um intenso "treinamento" de professores no processo de alfabetização Erasmo Pilotto, baseado no método analítico e numa concepção estruturalista de linguagem.⁽¹⁹⁾

Assim, a alfabetização no período que antecede o Ciclo Básico, além de fundamentar-se em pressupostos mecanicistas, caracterizava-se pelo uso intenso de cartilhas, por um sistema de avaliação rígido (baseado em provas, notas e exame final). Porém, havia a tentativa de construção de um projeto consistente e inovador, tanto ao nível do Estado, quanto do Município de Ponta Grossa. Tais tentativas são brevemente explicitadas a seguir, com a finalidade de caracterizar as principais ações desenvolvidas e as práticas que predominavam na área da alfabetização.

No contexto da proposta política do Governo Richa (1983/1986), houve algumas tentativas de se organizarem grupos de trabalho capazes de articular propostas relacionadas à área de Língua Portuguesa nas escolas públicas de 1º e 2º graus. Assim, em 1984, este grupo, com apoio da SEED, realizou a I Jornada de Língua Portuguesa, dando início a um questionamento do que se vinha fazendo na área até então. Paralelamente, ocorria a constituição de grupos de trabalho nos municípios, que buscavam aplicar em sua prática de sala de aula, propostas metodológicas alternativas.

A publicação do livro "O texto na sala de aula" (GERALDI, 1984), "foi decisiva no sentido de fomentar as primeiras articulações para uma renovação do ensino de Língua Portuguesa" (PARANÁ, 1987e). E, na busca de opções, os trabalhos de João Wanderley Geraldi, Hiram Ramos de Oliveira e Carlos Alberto Faraco, entre outros apontavam anseios de mudança e constituíram as bases para o início daquele processo de questionamento. Esse processo foi interrompido a partir de 1985, motivado pela "tensão entre os grupos, - tanto de Língua Portuguesa quanto de outras áreas - e a Secretaria" (1987e).

19 - A respeito do processo de alfabetização "Erasmo Pilotto", ver PARANÁ (1978) e BRITO (1981).

Em 1987, com a constituição do grupo interdepartamental de Língua Portuguesa (SEED), esse processo foi retomado. Em agosto, realizou-se o Encontro de Língua Portuguesa, do qual participaram representantes das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, alfabetizadores, professores de Língua Portuguesa e representantes das Instituições de Ensino Superior.

O referido encontro marcava o início da reflexão curricular, tendo por base a discussão da primeira versão do documento Língua: "Mundo Mundo Vasto Mundo" (PARANÁ, 1987e), com assessoria de João Wanderley Geraldi (IEL/UNICAMP). O documento foi reformulado a partir das contribuições e críticas dos participantes do Encontro. A 2ª versão foi apresentada em Encontros Regionais, em todo o Estado. No final de 1987, as duas coordenadoras do projeto foram demitidas e não se realizou o encontro que propiciaria a 3ª versão do documento. A nova proposta de ensino de Língua portuguesa não foi sustentada politicamente pelo primeiro e segundo escalões da SEED, **"apesar de convergir conceitualmente com a mesma concepção de educação dos documentos norteadores das políticas educacionais da SEED-PR (...)"** (NOGUEIRA, 1993:5).

No Município de Ponta Grossa, duas ações desenvolvidas no período que antecedeu o Ciclo Básico causaram mudanças na área da alfabetização nas escolas estaduais. A primeira refere-se ao Projeto "Bê-a-bá", implantado em algumas escolas no período de 1983 a 1987. Este Projeto questionava o **"processo puramente mecânico da alfabetização e as práticas rotineiras e repetitivas sem embasamento teórico"** (SANTOS, 1987a:21) e empregava duas estratégias fundamentais: a formação do professor e a eliminação da reprovação no final da 1ª série.⁽²⁰⁾ A segunda ação ocorreu em 1987 quando se aboliu do sistema de avaliação a obrigatoriedade de que todos os alunos da 1ª série deveriam submeter-se ao exame final. Enquanto esta última atingia todas as escolas, o Projeto "Bê-a-bá" desencadeou mudanças em apenas algumas escolas.

Apesar das tentativas de renovação do ensino da Língua Portuguesa, de projetos como o "Bê-a-bá" e mudanças no sistema de avaliação, as práticas tradicionais e mecanicistas eram ainda predominantes. Nesse contexto, o Ciclo Básico surgiu como uma proposta de mudança, causando entre os professores expectativas diferenciadas: aceitação, rejeição e até mesmo indiferença.

20 - O Projeto "Bê-a-bá" foi um experimento pedagógico coordenado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, em convênio com a Secretaria de Ensino Superior (SESU), do Ministério da Educação. Foi implantado no período de 1983 a 1987 em algumas escolas estaduais e municipais de Ponta Grossa. A respeito do referido projeto, ver SANTOS (1987a, 1987b).

Em fevereiro de 1988 realizou-se a 1ª etapa do Curso de capacitação para professores das escolas que haviam "optado"⁽²¹⁾ pela implantação do Ciclo Básico. O curso, denominado de "Aperfeiçoamento em Alfabetização - Ciclo Básico", em suas 4 etapas, atingiu 160 horas.

Segundo as professoras entrevistadas, o primeiro ano do Ciclo Básico foi extremamente conturbado. Tratava-se da "operacionalização do desconhecido",⁽²²⁾ permeado pela resistência de alguns professores, entusiasmo de outros e dúvidas de muitos a respeito de sua concretização. Alguns aspectos contribuíram para essa "desordem circunstancial" e momento de instabilidade: os cursos de capacitação foram ministrados no decorrer do ano de 1988, em 4 etapas; os conteúdos curriculares não estavam ainda definidos; as orientações sobre a forma de registro da avaliação foram divulgadas apenas em agosto de 1988 e, na maioria das escolas, o trabalho dos professores não foi acompanhado pela coordenação pedagógica.

A preparação dos professores, via cursos de capacitação, foi a estratégia fundamental empregada pela SEED. Estes foram avaliados pelas professoras como insuficientes, na época, para embasar a compreensão da proposta pedagógica do Ciclo Básico, dificultando o processo de alfabetização. Também foi comum a explicitação de que no primeiro ano, compreendeu-se que o processo de alfabetização deveria ocorrer de forma mais natural e espontânea, com poucas intervenções do professor, decorrente de uma interpretação equivocada da teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Tal equívoco, segundo as professoras, foi sendo corrigido, principalmente a partir dos resultados pouco satisfatórios obtidos.

21 - No Município de Ponta Grossa, apenas 7 dos 19 estabelecimentos que ofertavam o ensino das séries iniciais, optaram pela implantação do Ciclo Básico a partir de 1988. A implantação do CBA nesses estabelecimentos, segundo os diretores, ocorreu mais pelo interesse em receber os materiais e benefícios (tais como ampliação da escola, contratação de mais professores) prometidos pela SEED na divulgação da proposta do que pelo interesse pedagógico da melhoria da qualidade da alfabetização. Na fase da divulgação da proposta (dezembro de 1987), a mesma não estava ainda totalmente delineada, o que, de certa forma, dificultava uma compreensão mais clara das conseqüências de sua implantação pelos diretores. Convém ainda destacar que, na maioria das escolas, a decisão pela implantação não foi discutida com os professores.

22 - A expressão "operacionalização do desconhecido", foi empregada por BARBOSA (1991) em sua dissertação de mestrado.

A própria equipe da SEED responsável pela implantação e a maioria dos docentes que ministravam cursos, não tinha ainda muita clareza a respeito dos destinos e resultados da proposta, uma vez que a mesma foi sendo construída durante o seu desenvolvimento.

A ênfase na capacitação dos professores, observada no ano da implantação do Ciclo Básico, não se repetiu com a mesma intensidade nos anos seguintes, assim como o fornecimento de materiais e acompanhamento das classes, principalmente devido à reconstituição da equipe de ensino da SEED e do DEPG, em 1988, com a mudança do titular da Secretaria.

Muitas professoras consideraram que a "experiência negativa" vivenciada em 1988, serviu de base para a redefinição do trabalho pedagógico nos anos seguintes, o que coincidiu com a mudança de referencial teórico assumido pela SEED.

A Resolução 744/88, estabeleceu alguns requisitos para os professores que atuariam no Ciclo Básico: interesse em reger classes de alfabetização, experiência de trabalho nas séries iniciais e possibilidade de permanecer na regência de classe em turmas de Ciclo Básico. No entanto, a própria SEED não ofereceu condições para que esses requisitos fossem atendidos, principalmente no que se refere à permanência dos professores em classes do Ciclo Básico. Assim, muitos professores que haviam participado dos cursos no primeiro ano de implantação, passaram a atuar em outras séries.

A estrutura curricular das duas etapas do Ciclo Básico, nos anos de 1988 e 1989 foram tratadas ao nível da discussão no interior da SEED, contando também com o levantamento de sugestões dos professores, durante os cursos de capacitação. Na prática, os conteúdos que orientaram o trabalho pedagógico, foram aqueles que estavam definidos no período anterior ao Ciclo Básico.

2.2 - O Ciclo Básico a partir de 1990

O ano de 1990 marca um segundo momento na história do CBA por duas razões. A primeira deve-se ao fato de que o CBA foi estendido para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino. A segunda, refere-se à publicação de uma nova proposta curricular - o "Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná" (PARANÁ, 1990).

Sobre a expansão do CBA para toda a Rede Estadual, deve-se salientar que nenhuma avaliação foi realizada pela SEED, em rela-

ção aos resultados obtidos nos dois primeiros anos, capacidade do sistema em dotar os recursos necessários para as escolas e das condições para um trabalho de acompanhamento das classes. Os professores foram apenas "informados" que tal expansão ocorreria, a partir de 1990, fazendo com que o Ciclo Básico fosse interpretado como mais uma "imposição do Estado".

A elaboração do Currículo Básico marcou a continuidade da "reorganização da escola pública paranaense", iniciada com a implantação do CBA. Para essa elaboração, o DEPG da SEED desencadeou em 1989, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, vários encontros e cursos, visando ao processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento. Os resultados desses encontros e discussões foram sistematizados em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, em fevereiro de 1990, foi "rediscutida" pelos professores da Rede Estadual, resultando na redação final do Currículo Básico. Apenas no início de 1991, a versão final foi distribuída às escolas.

A publicação do Currículo Básico foi significativa para o Ciclo Básico pois estabeleceu pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico e conteúdos, da pré-escola à 8ª série. No referido currículo, os pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico e conteúdos da área de ALFABETIZAÇÃO, apontam para uma opção teórica baseada na abordagem histórico-cultural, onde autores como Vygotsky, Leontiev e Luria são empregados como referencial básico. A partir daí, percebe-se que houve uma sensível alteração nos pressupostos teóricos, com o abandono dos anteriores. Com esse documento, definiram-se mais claramente, no plano teórico-metodológico, os fundamentos do CBA- situação que não ocorreu na época de sua implantação.

Nos cursos de capacitação ministrados ou coordenados pelo autor deste trabalho e nos depoimentos das professoras entrevistadas, percebeu-se, nitidamente, que o Currículo Básico e sua fundamentação estão ainda distantes de serem incorporados pelos professores, de forma a gerar mudanças significativas na prática escolar. Sem apoio político da SEED, o Departamento de Ensino de 1º Grau e as equipes dos Núcleos Regionais de Educação, a partir de 1991 (Governo Requião) não conseguiram divulgar o Currículo Básico, dificultando a sua efetivação. Os cursos de capacitação, mesmo quando mediados pelas Instituições de Ensino Superior, nem sempre priorizavam o Currículo Básico.

Em 1990, os cursos de capacitação tornaram-se mais reduzidos e espaçados. Tal situação agravou-se em 1991, uma vez que o CBA deixou de ser considerado como meta prioritária, apesar da SEED manifestar, no discurso, o interesse em consolidá-lo. A ênfase na capacitação de professores somente foi retomada em 1992, com a criação do Plano Estadual de Capacitação Docente da SEED, desenvolvido pelas equipes dos Núcleos Regionais de Educação, em parceria com as Instituições de Ensino Superior do Estado.

A municipalização do ensino, "imposta" a partir de 1991, acarretou inúmeros problemas para a efetivação do Ciclo Básico, pois muitos Municípios passaram a responsabilizar-se pelas séries iniciais em todas as escolas, sendo que nem todos dispunham de recursos humanos para assessorarem o trabalho docente e dar continuidade ao processo de capacitação, bem como de recursos financeiros suficientes para atender as necessidades das escolas (materiais didáticos, contratação de professores, etc).

Nos Municípios que rejeitaram a proposta da municipalização, (como é o caso de Ponta Grossa), a contratação de professores tem sido feita ainda pelo Estado, através de contratos temporários, após a realização de um teste seletivo anual. Essa situação tem causado uma excessiva rotatividade dos docentes que atuam no CBA, descaracterizando a intenção inicial de "permanência e continuidade" dos professores e alunos nas duas etapas do CBA. A rotatividade de professores e o descaso do Governo Estadual para com as séries iniciais podem ser consideradas como os principais entraves para a consecução da proposta.

Mesmo com problemas dessa natureza e sem se consolidar enquanto prática transformadora na alfabetização, o Decreto nº 2325/93, de 25/05/93, instituiu o Ciclo Básico de Alfabetização de 4 anos, reunindo as 4 séries iniciais num "continuum" único.

Em um artigo publicado nos jornais do Estado, intitulado "Um passo à frente", o então Governador do Estado, Roberto Requião, aponta as questões que levaram a tomar tal decisão:

"A primeira: o maior problema da escola não é tanto a evasão, mas a repetência. Grande parte dos alunos sai da escola porque acha que já está reprovada. Os alunos são dados como evadidos, mas retornam no ano seguinte. As estatísticas da evasão não correspondem, portanto, à realidade. A segunda questão refere-se à avaliação, que em nossa prática escolar tradicional tem sido criticada por

suas falhas e vícios, servindo mais como um instrumento de punição e imposição aos alunos que para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender e conhecer. Em vista disso e sabendo dos excelentes resultados obtidos com a implantação do Ciclo Básico nas duas primeiras séries, decidi ampliá-lo possibilitando um tratamento mais adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, e diminuindo ainda mais as dificuldades para um ensino de melhor qualidade."

(REQUIÃO, 27/10/93 grifos do autor)

Nesse mesmo artigo, o Governador dizia que os alunos seriam avaliados continuamente e, quando apresentassem dificuldades, teriam complementação e acompanhamento através do contraturno. Tais medidas possibilitariam a eliminação da repetência, porém, "não aprovando alunos por decreto, mas proporcionando-lhes uma avaliação ao longo do processo e acompanhamento pedagógico permanente. Trata-se, na verdade, de uma pequena revolução na educação, que coloca a escola pública do Paraná ao nível do Primeiro Mundo" (op. cit. grifos do autor).

Essa decisão permite questionamentos, principalmente pela incapacidade demonstrada pelo Governo Estadual em garantir condições necessárias para que o CBA de dois anos tivesse êxito e atingisse os seus objetivos. Pode-se também questionar a ausência de discussão para a tomada de tal decisão. Os pais e profissionais da Educação receberam a informação de que o CBA passaria para 4 anos pelos meios de comunicação e pelo Diário Oficial.

A partir desse Decreto, o Secretário da Educação ficou autorizado a implantar através de ato próprio, o CBA de 4 anos, atendendo a competência normativa do Conselho Estadual de Educação.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, pela Deliberação 033/93, de 12/11/93, aprovou as normas para a implantação do Ciclo Básico de 4 anos, a partir de negociações feitas com a SEED. A implantação do CBA de 4 anos, de acordo com a referida Deliberação, seria progressiva, iniciando em 1994 apenas nos estabelecimentos que comprovassem as condições materiais e humanas definidas pelo CEE, a saber:

- oferta de estudos complementares em períodos diferentes do regular (contraturno), para os alunos que dele necessitarem;
- existência, na escola, de acervo bibliográfico adequado para a consulta pelos professores e alunos;
- envolvimento dos pais ou responsáveis na gestão das questões escolares;

- valorização do conteúdo das matérias do currículo;
- presença de uma coordenação específica para o Ciclo Básico, em cada escola que o implantar, com a atribuição de articular o assessoramento aos professores, por área de conhecimento, visando à atualização constante de conteúdos e de metodologias.

Para a implantação do CBA de 4 anos os estabelecimentos de ensino apresentaram projetos de implantação. A Deliberação 033/93 do CEE orientou que tais projetos deveriam ser precedidos pela retomada de conceitos fundamentais contidos na proposta do Ciclo Básico, o levantamento das condições existentes na escola e de uma avaliação do Ciclo Básico de 2 anos.

Em relação à avaliação, a Deliberação que estabelece as normas de implantação contempla que ao final de quatro anos, contados a partir de março de 1994, a SEED deverá realizar a avaliação do CBA, na rede estadual, encaminhando relatório ao CEE/PR.

A implantação do CBA de quatro anos, conforme a Resolução nº 6342/93, de 29/11/93, compreende:

- em 1994: implantação nas escolas que comprovarem as condições exigidas pelo CEE;
- em 1995: extensão da implantação nas escolas que manifestarem interesse;
- em 1996: implantação em todas as escolas estaduais.

Além das condições definidas, pelo CEE, como necessárias para a implantação do CBA, a Resolução 6342/93 acrescentou que os Projetos de Implantação deviam prever a formação de grupos de estudos pelos professores e coordenação pedagógica, com frequência quinzenal.

Outras condições foram previstas, tais como:

- as turmas do CBA serão formadas com 30 alunos e a cada três turmas o estabelecimento poderá contar com um auxiliar de regência. As turmas regulares do CBA terão direito a professores de contraturno para trabalhar com os alunos "defasados" na proporção de um professor com dez horas semanais para cada três turmas regulares;
- as turmas de CBA terão direito a professores regentes de Educação Física e Educação Artística e também professores para projetos especiais destinados aos alunos com acentuada "defasagem" de aprendizagem.

A referida Resolução reafirmou também que os pressupostos teórico-metodológicos estão contemplados no "Currículo Básico para a escola pública do Paraná".

A partir de 1994, 123 escolas do Estado implantaram o CBA de 4 anos.⁽²³⁾ As condições oferecidas às escolas que implantaram o CBA de 4 anos foram bastante satisfatórias: coordenação específica para o Ciclo Básico, professores de Educação Física e Educação Artística, contraturno para alunos das 4 etapas e professores para projetos especiais para alunos com "acentuada defasagem de aprendizagem". Resta saber se, ao ampliar o número de escolas, tais condições serão garantidas. É importante destacar que as escolas que implantaram o CBA em 1988 também foram dotadas das condições previstas; porém, com a ampliação do número de escolas em 1989 e a "universalização" da proposta (1990) o atendimento das condições foi sensivelmente prejudicado.

A SEED, ao justificar a ampliação do CBA para quatro anos a partir dos "avanços pedagógicos apontados pelo 'continuum' de dois anos, os quais possibilitaram de forma segura a definição de medidas necessárias permitindo a ampliação" (Res. 6.342/93) e o Governador Requião, ao se referir aos "excelentes resultados obtidos com a implantação do Ciclo Básico nas duas primeiras séries" (REQUIÃO, 1993), demonstraram desconhecimento da realidade do CBA de 2 anos.

A instituição do Ciclo Básico de 4 anos parece ter sido apresentada como mais uma medida "eleitoreira", com a finalidade de criar novo impacto na educação paranaense e deixar mais uma "marca" da gestão, que pode ser considerada insatisfatória na obtenção de resultados positivos. Em relação ao CBA, aquela gestão pouco fez para que a proposta se consolidasse demonstrando, inclusive, um grande descompromisso. Assim, é de se estranhar que no último ano de governo, o CBA fosse apresentado como medida que visa dar continuidade à reorganização da escola pública paranaense, iniciada em 1988.

23 - Na área de abrangência do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, somente cinco escolas de Ponta Grossa implantaram o CBA de quatro anos a partir de 1994, entre as quais, as escolas A e C, envolvidas na presente pesquisa.

Mesmo encontrando-se em seu sexto ano, até o presente a SEED não realizou uma avaliação sistematizada do CBA. O único documento que dá indícios de avaliação é o Caderno de Ensino Fundamental nº4 (PARANÁ, 1991), porém com dados extremamente precários. Resume-se a apresentar o histórico do CBA, um relato das medidas tomadas pelo DEPG para a "consolidação" da proposta, alguns dados sobre os cursos de capacitação realizados, número de matrículas, número de escolas, formação dos diretores e professores. O documento abstém-se de qualquer posicionamento crítico a respeito das dificuldades encontradas para a consolidação da proposta, bem como não apresenta índices de aprovação, retenção e evasão após a implantação, tampouco dados sobre o desempenho dos alunos. Aspectos cruciais que obstaculizam a proposta, tais como falta de espaço para contraturno, falta de professores para co-regência, falta de recursos materiais, da mesma forma não foram apontados.

A Deliberação CEE nº 028/88, aprovada em 07/10/88, que regulamentou a implantação inicial do CBA, definiu que caberia à SEED dirigir, orientar e supervisionar o CBA. O Art. 14 da referida deliberação determinava que a SEED deveria remeter ao CEE, no final de cada ano, um relatório circunstanciado e análise sobre o CBA, por ela implantado; por sua vez, o Art. 15 garante a possibilidade de solicitar à SEED, sempre que considerar conveniente, informações e dados concretos sobre o andamento e resultados do CBA.

Ao aprovar a Deliberação, o Conselheiro Adyr de Lima declarou voto em plenário, argumentando que o CEE recebeu o Projeto do CBA em 29/04/88, quando o mesmo já havia iniciado, restando ao Conselho, segundo as palavras do conselheiro, "referendar a implantação do Ciclo Básico e, salvo algumas exceções, lamentar o açodamento de tais decisões". Ao final da sua declaração de voto, o conselheiro solicitou ao DEPG que envidasse esforços no acompanhamento e avaliação em todas as escolas que implantaram o CBA e que, "num prazo máximo de até 30 dias após o encerramento desta experiência, neste ano, em cada escola, seja feito um relatório consubstanciado, com dados estatísticos completos de todas as alterações numéricas, desistências, resultados positivos e/ou negativos, uma avaliação e análise dos objetivos, se alcançados ou não, como deve ser a atitude de quem faz educação com a seriedade que ela requer" (Deliberação nº 028/88).

As orientações e solicitações contidas nessa Deliberação, no que diz respeito aos relatórios de avaliação, parecem não terem sido atendidas pela SEED, uma vez que o Órgão não dispõe de dados sistematizados de avaliação e tais relatórios, pelo menos nas cin-

co escolas envolvidas na presente pesquisa, não foram elaborados e nem solicitados pela SEED. No final de 1994, as escolas que implantaram o Ciclo Básico de 4 anos, receberam da SEED, questionários de avaliação, que foram "preenchidos" pelos coordenadores e professores do Ciclo Básico.

Tendo em vista o objetivo do presente trabalho, torna-se necessário analisar a atuação do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa-NRE. Destaca-se que esse órgão contou, desde o início da implantação do Ciclo Básico, com um ou mais elementos responsáveis pelo Ciclo Básico nos municípios a ele jurisdicionados (coordenadores regionais) com a função de orientar e assessorar os professores, supervisores e coordenadores de Ciclo Básico; organizar, coordenar e ministrar cursos de capacitação; acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas classes, etc.

O cumprimento dessas funções, segundo os professores que acompanharam a implantação, deu-se de forma mais eficiente apenas no primeiro ano do CBA. Nos anos subseqüentes, a função da referida coordenação restringiu-se à organização de cursos de capacitação.

Para as professoras entrevistadas, a coordenação regional deveria acompanhar o trabalho desenvolvido nas classes, oferecer orientação permanente e segura, subsidiar os professores com materiais de leitura e consulta, criar situações de troca de experiências e reflexão conjunta sobre problemas comuns e sobre o trabalho docente.

De 1988 a 1993, o cargo de coordenador regional do CBA foi ocupado por cinco diferentes professores, o que explica a descontinuidade das ações e a ausência de projetos mais amplos para o Ciclo Básico na região de Ponta Grossa. Nos contatos do autor com ex-coordenadoras, estas apontaram os seguintes aspectos que dificultavam um atendimento mais eficiente às escolas e professores do CBA:

- ampla abrangência do NRE (16 Municípios até 1992 e 9 Municípios a partir de 1993);
- precariedade de recursos financeiros e materiais;
- número reduzido de pessoal para atender o Ciclo Básico;
- dificuldades para organizar, coordenar e ministrar cursos de capacitação nos diversos municípios;
- os coordenadores das demais áreas, contavam com inúmeras outras atribuições e nem todos dominavam questões específicas do CBA.⁽²⁴⁾

Indubitavelmente, as precárias condições de trabalho apontadas pelos coordenadores influenciaram na qualidade das ações que deveriam desenvolver, mas não justificam a ausência (quase total) de ações direcionadas para o Ciclo Básico.

Por outro lado, a coordenação regional, segundo afirmaram as responsáveis atuais, tem recebido poucas orientações por parte da SEED, que ficaram restritas a muitas informações via documentos, comunicados e atos legais, complementadas com encontros episódicos no CETEPAR.

Dessa maneira, constata-se que a própria SEED, mais especificamente o Departamento de Ensino de Primeiro Grau, tem se omitido em definir diretrizes básicas de atuação para o próprio Órgão e para os NREs. Neste contexto de inércia, o CBA chegou nas escolas totalmente fragmentado onde, somente na Rede Estadual, cerca de 190.000 alunos/ano (da 1ª e 2ª etapas do CBA), vem sofrendo as conseqüências do descompromisso e da ausência de vontade política em garantir uma escola de qualidade.

A ausência de avaliação do CBA, a nível de Estado, revela o desinteresse dos órgãos governamentais em acompanhar a proposta e buscar subsídios para a sua consolidação efetiva. Entende-se que o CBA já atingiu um tempo de maturação, cujos efeitos já se materializaram e que avaliações sérias e fiéis, tanto pela SEED quanto de outras iniciativas, poderão apontar caminhos para a sua reestruturação e correção de distorções.

24 - A situação dos Núcleos Regionais de Educação parece ser diferenciada, uma vez que nos contatos do autor com os Núcleos Regionais de Educação de Maringá, Londrina e Toledo, percebeu-se que inúmeros trabalhos de assessoramento aos professores eram desenvolvidos e havia articulação dos coordenadores do CBA com os coordenadores das demais áreas. Identificou-se que naqueles Núcleos os coordenadores permaneceram por um tempo maior no cargo, possibilitando a continuidade do trabalho desenvolvido. Portanto, a falta de articulação no NRE de Ponta Grossa, pode ser considerada como um aspecto que tem obstaculizado maior sucesso do CBA na região de sua abrangência.

CAPÍTULO II
MÉTODO

"(...) de qualquer forma estamos sempre definindo rotas - os focos de nossas compreensões."

João Wanderley Geraldi (1990:27)

CAPÍTULO II

MÉTODO

Visando atingir os objetivos definidos para o presente estudo, foram coletados dados de três naturezas:

- índices de aprovação, retenção e evasão do período pré e pós-CBA referentes ao total do Estado e do Município de Ponta Grossa (Rede Estadual) e de 5 escolas selecionadas para a pesquisa;
- opinião de 26 professores que atuavam no CBA, nas 5 escolas pesquisadas, através de entrevistas;
- desempenho de alunos da 2ª etapa do CBA, em Língua Portuguesa, através de instrumento de avaliação.

1 - Procedimentos para a seleção das escolas

Foram selecionadas escolas que implantaram o CBA em 1988. No Município de Ponta Grossa, sete escolas atendiam esse critério, sendo duas localizadas na zona urbana central e cinco na zona urbana periférica. Dentre estas, em duas escolas as séries iniciais estavam sendo eliminadas gradativamente e, devido este fato, não foram incluídas na pesquisa. As cinco restantes foram selecionadas: duas situadas na zona urbana central e três na zona urbana periférica.

Tais escolas representavam 26,3% do total de escolas estaduais de Ponta Grossa que ofertavam as séries iniciais do 1º grau. As escolas foram identificadas por escola A, B (centrais), C, D e E (periféricas).

2 - Caracterização das escolas

As escolas foram caracterizadas considerando-se a localização geográfica, aspectos físicos, recursos didático - pedagógicos e recursos humanos e auxiliares (TABELA 1).

Com o intuito de oferecer uma visão do contexto e das condições em que o CBA foi implantado, além da situação do mesmo em 1994, segue-se uma breve caracterização das escolas da amostra.

2.1 - Escola A

A escola A, situada na região central, foi a primeira escola pública da cidade, fundada em 1912. Funcionava em três períodos (matutino, vespertino e noturno) e atendeu em 1994 um total de 1195 alunos, distribuídos em 25 turmas de 1º Grau e 16 turmas de ensino supletivo de 1º e 2º graus- noturno. A partir de 1994, implantou-se na escola o CBA de 4 anos, atendendo a 302 alunos, em 11 turmas.

Embora localizada no centro da cidade, a maioria dos alunos era oriunda de bairros próximos. A clientela era formada predominantemente por alunos de classe média e, em menor escala, por alunos de classe média baixa.

O prédio, construído na década de 60, apresentava excelentes condições físicas. A biblioteca era muito bem equipada e organizada. Havia ainda variado material pedagógico e recursos didáticos que normalmente as escolas públicas não possuem. A A.P.M. era bastante atuante e subsidiava a aquisição de materiais pedagógicos, complementação da merenda escolar, pequenos reparos, etc.

Além do CBA de 4 anos, outros projetos especiais estavam em desenvolvimento, tais como o Projeto "Escola Básica" que visava integrar os dois segmentos do 1º grau, além do Projeto de estudos complementares, para alunos de 5ª à 8ª séries, nas áreas de Português, Matemática e Ciências.⁽²⁵⁾

25 - Com o objetivo de diminuir os índices de reprovação, a escola propôs à SEED e obteve aprovação de dois projetos especiais. O primeiro - "Escola Básica"- emprega estratégias de formação em serviço e levantamento de propostas de ação visando estabelecer a unidade pedagógica nos dois segmentos do 1º grau e encontra-se no quinto ano de execução. O segundo projeto propicia "estudos complementares", em horário contrário ao turno, para alunos de 5ª à 8ª série que apresentam maiores dificuldades na apropriação de conteúdos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e encontra-se no terceiro ano de execução.

		ESCOLAS	A	B	C	D	E
LOCALIZAÇÃO	Centrais		sim	sim			
	Periféricas				sim	sim	sim
ASPECTOS FÍSICOS E RECURSOS DIDÁTICO- PEDAGÓGICOS	Sanitários Fem/Mas		sim	sim	sim	sim	sim
	Pátio: cimento		sim (2)	sim (1)	sim (2)	sim (1)	sim (1)
	gramado		não	não	sim (1)	sim (1)	sim (1)
	Quadra de esporte		sim (1)	sim (1)	sim (1)	sim (1)	não
	Ginásio de esportes		não	não	sim (1)	não	não
	Sala de professores		sim (1)	sim (1)	sim (2)	sim (1)	sim (1)
	Biblioteca		sim	sim	sim	sim	não
	Auditório/Anfiteatro		sim	sim	sim	sim	não
	Salas ambiente		não	não	não	não	não
	Cantina		sim	sim	sim	sim	sim
	Sala de projeções		sim	não	sim	não	não
	Sala específica p/contraturno		sim	sim	sim	não	não
	Nº de turmas - CBA em 1994		11 (*)	3	11(*)	4	4
	Nº de salas de aula Total		13	10	22	17	4
	TV/ vídeo cassete		sim	sim	sim	sim	sim
Materiais e Jogos Pedagógicos		suficiente	suficiente	insuficiente	suficiente	insuficiente	
RECURSOS HUMANOS E RECURSOS AUXILIARES	Diretor		sim	sim	sim	sim	sim
	Diretor Auxiliar		sim (1)	sim (1)	sim (3)	sim (1)	sim (1)
	Supervisor de Ensino		sim (2)	sim (1)	sim (1)	sim (2)	sim (2)
	Orientador Educacional		sim (1)	sim (1)	sim (2)	sim (2)	não
	Coordenador - CBA		sim (1)	não	sim (1)	não	não
	Professores (total)		60	36	115	51	18
	Dentista		não	não	sim (1)	não	não
	Merendeira		sim (1)	sim (1)	sim (2)	sim (1)	sim (2)
	Zelador		não	não	sim (1)	não	não
	Inspetor de alunos		sim (1)	não	sim (2)	sim (1)	sim (1)
	APM		sim	sim	sim	sim	sim
	Conselho Escolar		sim	sim	sim	sim	sim

TABELA 1 - Caracterização das escolas quanto à localização, aspectos físicos, recursos didático-pedagógicos, recursos humanos e auxiliares.

Obs: Os números entre parênteses indicam a quantidade existente

* Turmas de CBA de 4 anos

Segundo a coordenadora, algumas condições facilitaram a implantação do CBA: a escola já havia implantado o "Projeto Bê-ábá", o qual já previa a eliminação da reprovação na 1ª série e que havia oportunizado aos professores um curso intensivo de capacitação; também implantou o projeto "Tempo de Criança" que garantia a permanência do aluno em tempo integral na escola⁽²⁶⁾; a permanência de um corpo docente estável, principalmente até 1993; a presença atuante da Supervisão escolar desde o início da implantação do Ciclo Básico e as várias ações desenvolvidas nos projetos especiais, principalmente no Projeto "Escola básica". Em 1994 houve uma significativa alteração do corpo docente, em virtude de aposentadorias e remoções; porém, com a implantação do CBA de 4 anos, uma das professoras assumiu a coordenação, atuando em conjunto com a direção, supervisão e orientação educacional, conseguindo manter as estratégias de assessoramento aos professores.

2.2 - Escola B

Situada também na região central, a escola B apresentava algumas características diferenciadas das demais escolas públicas da cidade, pois funciona em um prédio pertencente a uma congregação religiosa católica, alocado pelo Governo do Estado, sendo a direção do estabelecimento de responsabilidade de religiosas da referida congregação. O prédio possuía excelentes condições físicas e de limpeza, contando com biblioteca e uma variedade de recursos pedagógicos. Funcionava em dois turnos, ofertando o ensino de 1º grau completo. Em 1994 atendia no total 587 alunos, distribuídos em 18 turmas. As 3 turmas de CBA envolviam 100 alunos.

As instalações físicas e recursos didáticos disponíveis superavam as condições da maioria das escolas públicas do município e gozava de grande prestígio na comunidade, sendo considerada como uma escola organizada e de boa qualidade. Por essas razões, a procura de vagas era intensa durante todo o ano, em detrimento da outra escola estadual existente nas proximidades. A intensa procura

26 - O Projeto "Tempo de Criança" foi implementado pela SEED, em 1988 e 1989, em algumas escolas que haviam implantado o CBA. Visava oferecer aos alunos do Ciclo Básico a permanência na escola em tempo integral, com atividades nas áreas de Educação Artística, Educação Física (esportes e recreação) e atividades pedagógicas, através de orientações de tarefas escolares. Todas as atividades eram orientadas por estagiários contratados pela SEED.

levou a direção estabelecer critérios para a matrícula de alunos novos (crianças que tivessem irmãos que já estudassem na escola). A clientela com maior poder aquisitivo estava presente em muito maior proporção no estabelecimento.

A implantação do Ciclo Básico não encontrou resistência significativa entre os professores, pois coincidiu com a progressiva mudança do corpo docente da escola, em virtude, principalmente, da aposentadoria de professores efetivos e sua substituição por celetistas. A direção da época, por outro lado, manifestava certa resistência ao CBA, que repercutia no trabalho pedagógico nas turmas do Ciclo Básico.

Em 1994, somente a professora da 1ª etapa era recém-contratada e as demais já pertenciam ao quadro de docentes da escola. Segundo a supervisora, a rotatividade de professores foi compensada com estratégias internas de orientação e acompanhamento, sendo que a escola possui um "ritmo próprio" de trabalho, com formas específicas de organização e apoio dos pais dos alunos, oferecendo condições básicas para um trabalho eficiente.

2.2 - Escola C

Criada em 1924 com a (única) finalidade de formar professores (na época Escola Normal), a escola C, após mudar de prédio duas vezes, foi instalada definitivamente, em 1971, num prédio novo, amplo e moderno, construído num setor nobre da cidade, com residências de alto padrão, porém, não muito distante de uma "favela" em crescimento constante. Ao ser transferida para o novo prédio, passou por uma reestruturação, incorporando a Escola de Aplicação e, dessa forma, passando a ofertar, além das séries iniciais e do curso de magistério, o ensino de 5ª à 8ª série e outros cursos de 2º grau.

Com o aumento da demanda, as salas especiais (Música, audiovisuais, História, Geografia e outras) foram transformadas em salas de aula comuns, com significativa ampliação da oferta de turmas de 5ª à 8ª série e 2º grau. Em 1994 atendia um total de 1815 alunos, distribuídos em 25 turmas de 1º grau, 17 turmas de 2º grau - Educação Geral e 19 turmas de 2º grau - Magistério. Implantou-se também, em 1994, o CBA de 4 anos, que contava com 11 turmas, atendendo a 345 alunos.

O estabelecimento possuía uma grande variedade de recursos didáticos, ampla biblioteca e adequado espaço para prática de esportes. As séries iniciais do 1º grau, segmento que interessa à presente pesquisa, funcionavam no período vespertino, em um ala própria. Esse nível de ensino era dirigido por uma das diretoras auxiliares. Em virtude do grande porte da escola, os professores do CBA afirmaram que encontravam dificuldades para utilização da biblioteca pelos alunos, para o uso do ginásio, quadras de esportes e auditório. As turmas das séries iniciais funcionavam também de forma bastante desvinculada do Curso de Magistério de 2º grau do próprio estabelecimento, não existindo preocupação da direção geral em promover essa articulação.

Para a administração e manutenção desse complexo, o estabelecimento contava com os recursos humanos necessários (supervisores, orientadores educacionais, coordenadores de curso, coordenadores de área e outros cargos técnico-administrativos); porém, a maioria desses cargos estavam ocupados na administração e coordenação pedagógica das séries finais do 1º grau e do 2º grau. Assim, apenas o nível de ensino das séries iniciais não contava com a atuação da supervisão e orientação educacional.⁽²⁷⁾

A clientela do ensino das séries iniciais era composta por alunos de classe média, média baixa e alguns alunos de classe baixa, que se diferenciava da clientela das séries finais do 1º grau e 2º grau, composta quase em sua maioria por alunos de classe média.

A implantação do CBA na escola C foi recebida pelos professores com muito entusiasmo, principalmente pela orientação permanente da supervisora da época que também atuava como docente em cursos de capacitação de professores do CBA. Segundo uma das professoras da escola desde a implantação do Ciclo Básico, o entusiasmo inicial diminuiu a partir do afastamento da supervisora, em 1990, e a mudança constante do corpo docente da escola. Em 1994, uma das professoras assumiu a coordenação do CBA, mas em seguida licenciou-se, retornando apenas no final do ano. Nestas condições, as professoras da escola manifestaram preocupação pela ausência do serviço de supervisão e orientação educacional, não substituição da coordenadora durante a licença e o descompromisso da direção

27 - Na Rede Estadual paranaense, os cargos de supervisor de ensino e orientador educacional são desempenhados nas unidades escolares. Nos últimos Concursos Públicos, um número significativo de vagas foi destinado a esses cargos, de forma que a maioria das escolas conta com a atuação desses profissionais.

auxiliar com a parte pedagógica das classes do CBA. Algumas também manifestaram insatisfação pelo tratamento dispensado às séries iniciais do estabelecimento.

2.4 - Escola D

Situada na principal avenida de um bairro de classe média, a escola D foi criada em 1937. O prédio, apesar de antigo, estava muito bem conservado. Atendia, em 1994, um total de 1320 alunos, distribuídos em 33 turmas de 1º grau e 6 turmas de 2º grau. Em 1994, o CBA atendia 116 alunos, em 4 turmas.

A clientela da escola, de modo geral, era composta predominantemente, por alunos de classe média e, em menor escala, por alunos de classe média baixa, residentes no próprio bairro ou em vilas mais distantes.

Além das adequadas condições físicas, a escola possuía biblioteca, satisfatório material didático (livros de literatura infantil, jogos pedagógicos, cartazes, recursos audiovisuais, etc). Possuía também um corpo docente estável, formado na maioria por professores efetivos. Existia, por parte da direção auxiliar, responsável pela administração do turno vespertino em que funcionam as séries iniciais, preocupação e interesse com a questão pedagógica. Desde o início da implantação do Ciclo Básico, contou com a atuação do serviço de supervisão escolar.

Entre os professores da escola, a reação à implantação do CBA foi de aceitação, pois o corpo docente era composto por professores com experiência em classes de alfabetização e interessados no êxito do CBA. Segundo a supervisora, as condições físicas e materiais adequadas, a reduzida rotatividade de professores, as características da comunidade e a atuação da supervisão articulada à direção da escola, favoreciam o funcionamento do CBA na escola.

2.5 - Escola E

Situada em um Núcleo Habitacional na periferia do município, a escola E iniciou seu funcionamento em 1984. Era um estabelecimento de pequeno porte, contando apenas com quatro salas de aula, o que dificultava o atendimento à demanda da comunidade. Segundo a diretora da escola, apesar das insistentes solicitações da direção

e comunidade, a ampliação do prédio ainda não foi obtida. Em virtude da falta de espaço físico, o ensino de 5ª a 8ª séries funcionava no período noturno, atendendo, inclusive, alunos menores de 14 anos. A maioria da clientela era formada por alunos de classe média baixa.

Em 1994, atendia um total de 394 alunos, distribuídos em 12 turmas do ensino de 1º grau, sendo 4 turmas de CBA.

Os recursos didáticos disponíveis na escola eram reduzidos, não possuindo biblioteca organizada; dentre as cinco escolas, era a única que não dispunha de espaço específico para o contraturno, que funcionava na sala dos professores.

Segundo a diretora da escola, houve aceitação do CBA pelos professores no ano de sua implantação, bem como grande empenho dos mesmos para seu êxito, apesar da escola não contar com supervisão e orientação educacional na época. Posteriormente, o desenvolvimento do Ciclo Básico foi prejudicado pela excessiva rotatividade de professores. A escola era uma das mais periféricas, fato que dificultava a permanência de professores. Atualmente a escola conta com supervisora de ensino que subsidia o trabalho docente. Estes, no entanto, manifestaram grande insatisfação pelas precárias condições físicas e materiais da escola.

3 - Caracterização dos professores

Participaram da pesquisa vinte e seis professoras, caracterizados quanto à idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, tempo de atuação no magistério, tempo de serviço na escola, tempo de experiência no CBA, atuação no CBA em 1994, outros empregos, situação funcional e filiação ao Sindicato de Classe (TABELA 2). Tais dados foram coletados através de entrevistas individuais realizadas pelo autor, segundo um roteiro prévio. Apenas uma professora da 2ª etapa do CBA não foi entrevistada por se encontrar em licença de gestação e a professora substituta afirmou que teria poucos elementos para responder questões sobre o CBA. As entrevistas foram identificadas por números (1 a 26).

Com relação à formação superior de 3º grau, constatou-se que 53,3% cursaram Pedagogia; 11,5% estavam em fase de conclusão do referido curso; 20% cursaram outras Licenciaturas (Português, Matemática/Ciências e Estudos Sociais) e as demais (26,6%) cursaram Bacharelado (Enfermagem, Serviço Social e Administração de Empresas).

SEXO		ESTADO CIVIL			ESCOLARIDADE	
Masculino	Feminino	Solteira	Casada	Desquitada	Magistério	3º Grau
0	26 (100%)	10 (38%)	15 (57%)	1 (4%)	26 (100%)	15 (57,6%)

IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA
18 - 20 anos - 2 (7,7%)	0 - 2 anos - 5 (19,2%)	Menos de 1 anos - 8 (30,7%)
21 - 25 anos - 2 (7,7%)	3 - 5 anos - 6 (23,1%)	1 - 2 anos - 3 (11,5%)
26 - 30 anos - 9 (34,6%)	6 - 10 anos - 6 (23,1%)	3 - 4 anos - 7 (26,9%)
31 - 35 anos - -----	11 - 15 anos - 3 (11,5%)	5 - 10 anos - 5 (19,2%)
36 - 40 anos - 6 (23,1%)	16 - 20 anos - 1 (3,8%)	11- 15 anos - 1 (3,9%)
41 - 45 anos - 4 (15,3%)	21 - 25 anos - 4 (15,4%)	16- 20 anos - 1 (3,9%)
46 - 50 anos - 2 (7,7%)	26 - 30 anos - -----	21- 25 anos - 1 (3,9%)
mais de 50 anos - 1 (3,8%)	mais de 30 anos - 1 (3,8%)	

	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO CBA				ATUAÇÃO NO CBA - 1994	
	1ª etapa	2ª etapa	Contraturno	Co-regente	Regente de Classe - 1ª etapa	Regente de Classe - 2ª etapa
Menos de 1 anos	3 (11,5%)	1 (3,8%)	1 (3,8%)	2 (7,7%)	8 (30,7%)	10 (38,4%)
1 - 2 anos	3 (11,5%)	9 (34,6%)	3 (11,5%)	1 (3,8%)	Co-regente	3 (11,5%)
3 - 4 anos	2 (7,7%)	5 (19,2%)	3 (11,5%)	-----	Contraturno	3 (11,5%)
5 - 6 anos	2 (7,7%)	-----	-----	1 (3,8%)	Contraturno e Reg. de Classe	2 (7,7%)
7 anos	2 (7,7%)	-----	-----	-----		

OUTROS EMPREGOS	SITUAÇÃO FUNCIONAL	FILIAÇÃO AO SINDICATO
Não - 14 (53,8%)	Efetivo 11 (42,3%)	Filiados - 10 (38,4%)
Sim - 12 (46,1%)	CLT 15 (57,7%)	Não filiados - 16 (61,5%)
Rede Estadual - 8 (66,6%)		
Rede Municipal - 4 (33,3%)		

TABELA 2 - Caracterização do corpo docente (26 professoras) em números e porcentagens

Em relação à situação funcional, 42,3% eram efetivas e 57,7% contratadas temporariamente (celetistas). Estas, além da instabilidade (no emprego e na escola), recebiam salários inferiores em relação aos professores efetivos, não têm direito a benefícios assegurados, os quais eram assegurados apenas para os efetivos (licença especial, adicional por tempo de serviço e outras vantagens) e submetiam-se ao teste seletivo anual.⁽²⁸⁾ Esta situação, apontada como uma das principais deficiências do CBA, decorre do interesse do Governo Estadual em municipalizar o ensino nas séries iniciais.

Somente 38% eram filiadas à APP-Sindicato. Esse baixo índice deve-se ao fato de que nenhuma das professoras celetistas era filiada ao Sindicato. Convém destacar que o Sindicato de Classe tem feito inúmeras críticas aos contratos temporários e têm insistido para a abertura de Concurso Público com "vagas reais", inclusive para a área de atuação de 1ª à 4ª série, uma vez que o Governo Estadual, nos últimos Concursos Públicos, tem destinado vagas apenas para disciplinas de 5ª à 8ª série e 2º grau. Esse tipo de contratação explica o índice de 30,7% das professoras com menos de um ano de atuação na escola e ainda explica o fato de que somente 50% atuavam no CBA desde a sua implantação.

4 - Caracterização dos alunos

Participaram da pesquisa 104 alunos, o que correspondia, em 1994, a 30% do total de alunos matriculados na 2ª etapa do CBA, nas 5 escolas, tendo sido selecionados mediante sorteio. O pesquisador retirava cartões numerados e identificava o aluno na lista de chamada. O número de alunos de cada turma a ser sorteado foi determinado a partir de uma amostra de 30% do total de cada turma. Quando um número sorteado correspondia a algum aluno transferido, evadido ou que estava ausente, era substituído mediante o sorteio de outro número.

Os alunos foram caracterizados por idade e sexo (TABELA 3); coletaram-se também dados sobre profissão, salário e escolaridade

28 - Desde 1991, a SEED realiza um Teste seletivo anual (prova de conhecimentos) para o suprimento de vagas existentes nas escolas estaduais. A partir da classificação obtida, os professores escolhem as vagas. Para a área de atuação de 1ª à 4ª série, o Teste seletivo é realizado apenas nos Municípios que ainda não aceitaram a municipalização do ensino.

dos pais, além de características do domicílio. Tais dados foram obtidos através de questionário (ANEXO 3) preenchido pelos pais dos alunos. Todos os 331 alunos das 12 turmas da 2ª etapa do CBA receberam o questionário, obtendo-se um retorno de 293 questionários (88,5% da população).

Em relação à profissão dos pais, utilizou-se como referencial a categorização empregada pela Comissão do Vestibular da UNICAMP⁽²⁹⁾. Entretanto, fez-se necessário a definição da IX categoria, uma vez que não foi possível a classificação de alguns casos nas oito categorias descritas na referida categorização. Deve-se ressaltar que a Comissão do Vestibular da UNICAMP considera as categorias I e II como de nível sócio-econômico superior; as categorias III e IV como de N.S.E. médio e as categorias V, VI e VII como de N.S.E. inferior.

A TABELA 4 apresenta as porcentagens de pais, nas diversas categorias utilizadas para a classificação das profissões. A profissão dos pais concentrou-se na categoria VI (N.S.E. inferior), seguido da categoria IV (N.S.E. médio). A profissão das mães concentrou a maioria em ocupações do lar (52,2%), seguida de um significativo percentual na categoria IV (ocupações não-manuais de rotina e assemelhados).

Em relação ao salário dos pais (TABELA 5), constatou-se que a maioria dos pais (33,7%) recebe de 2 a 3 salários mínimos e que a maioria das mães (34,8%) recebe um salário mínimo. Identifica-se, assim, uma significativa discrepância entre o salário dos pais e o das mães. Enquanto 54,0% dos pais recebem até 3 salários mínimos, 82,5% das mães enquadram-se nessa faixa salarial.

O maior índice de escolaridade dos pais (TABELA 6) concentrou-se no 2º grau completo e o das mães na 1ª à 4ª série incompleto. Os maiores índices de escolaridade dos pais eram das escolas A, B e D (2º grau completo) e os menores eram da escola E (40,9% na 1ª à 4ª série completo) e da escola C (20% com 5ª à 8ª série incompleto).

A TABELA 7 apresenta as características do domicílio. Constatou-se que a maioria residia em casa própria, possuindo iluminação elétrica e água tratada. Destaca-se que a minoria possuía filtro de água.

29 -

SEXO		FAIXA ETÁRIA							
Masculino	Feminino	7	8	9	10	11	12	13	14
48,1	51,9	3,0	66,5	19,4	6,4	3,0	0,3	0,7	0,3

TABELA 3 - Porcentagens de alunos (N=293) quanto a sexo e faixa etária

CATEGORIAS PROFISSIONAIS	PAI (%)						MÃE (%)					
	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E	Total
CATEGORIA I: Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CATEGORIA II: Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção e proprietários de empresas de tamanho médio.	1,59	0	1,33	0	0	0,68	0	0	0	2,17	0	0,34
CATEGORIA III: Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias, etc.	6,35	0	4,0	0	0	2,39	0	0	0	0	0	0
CATEGORIA IV: Ocupações não-manuais de rotina e assemelhados.	19,05	46,15	10,67	21,74	4,55	21,16	34,92	26,15	16,00	8,70	0	18,77
CATEGORIA V: Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.	1,59	1,54	2,67	0	2,27	1,71	0	0	0	0	0	0
CATEGORIA VI: Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.	30,16	29,23	30,67	43,48	38,64	33,45	3,17	3,08	5,33	8,70	2,27	4,44
CATEGORIA VII: Ocupações manuais não-especializadas.	19,05	1,54	29,33	15,22	31,82	19,11	7,94	12,31	28,00	8,70	22,73	16,38
CATEGORIA VIII: Ocupações do lar.	0	0	0	0	0	0	44,44	50,77	41,33	63,04	72,73	52,22
CATEGORIA IX: Aposentados, desempregados, falecidos, ausentes, pensionistas	11,11	16,92	16,00	6,52	22,73	14,69	4,76	0	1,33	0	2,27	1,71
Não informaram	11,11	4,62	5,33	13,04	0	6,83	4,76	7,69	8,0	8,70	0	6,14

TABELA 4 - Porcentagens de pais/mães, por categorial profissional (N= 293), por escola

SALÁRIOS	PAI (%)							MÃE (%)				
	ESCOLAS	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E
- Menos que 1 salário mínimo	4,0	0	3,33	0	14,29	3,66	18,18	3,13	21,05	5,88	41,67	15,91
- 1 salário mínimo	20,0	3,51	20,0	13,64	31,43	16,67	33,33	25,0	50,00	29,41	25,0	34,85
- 2 a 3 salários mínimos	38,0	21,05	40,0	29,55	42,86	33,74	36,36	34,38	18,42	52,94	25,0	31,82
- 4 a 5 salários mínimos	14,0	24,56	16,67	18,18	5,71	16,67	12,12	15,63	7,89	0	0	9,09
- 6 a 10 salários mínimos	16,0	36,84	15,0	18,18	2,86	19,11	0	12,50	2,63	5,88	0	4,55
- mais que 10 salários mínimos	8,0	8,77	5,0	2,27	2,86	5,69	0	3,12	0	5,88	0	1,52
- Não informaram	0	5,26	0	18,18	0	4,47	0	6,25	0	0	8,33	2,27

TABELA 5 - Porcentagens de pais/mães, por categorial salarial (N= 293), por escola

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PAI (%)							MÃE (%)				
	ESCOLAS	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E
- Não alfabetizado	1,59	0	5,33	0	2,27	2,05	1,59	0	5,33	4,35	6,82	3,41
- 1ª à 4ª série incompleto	12,70	3,08	14,67	15,22	22,73	12,97	14,29	4,62	29,33	21,74	29,55	19,11
- 1ª à 4ª série completo	17,46	3,08	9,33	6,52	40,91	13,99	17,46	4,62	12,0	10,87	27,27	13,65
- 5ª à 8ª série incompleto	14,29	10,77	20,0	10,87	9,09	13,65	19,05	15,38	14,67	17,39	22,73	17,41
- 1º grau completo	9,52	4,62	9,33	17,39	2,27	8,53	12,70	13,85	16,0	19,57	4,55	13,65
- 2º grau completo	20,63	27,69	6,67	17,39	6,82	16,04	9,52	23,08	9,33	13,04	0	11,60
- 2º grau incompleto	3,17	7,69	8,0	4,35	0	5,12	12,70	13,85	5,33	8,70	4,55	9,22
- Superior completo	1,59	12,31	5,33	4,35	0	5,12	3,17	10,77	2,67	2,17	0	4,10
- Superior incompleto	6,35	15,38	4,0	2,17	0	6,14	6,35	10,77	1,33	2,17	0	4,44
- Não informaram	12,70	15,38	17,33	21,74	15,91	16,38	3,17	3,08	4,0	0	4,55	3,41

TABELA 6 - Porcentagens de pais/mães, por níveis de escolaridade (N= 293), por escola

RESIDÊNCIA	ESCOLAS	A	B	C	D	E	Total
- Própria		42,86	43,08	68,0	76,09	54,55	56,31
- Alugada		31,75	26,15	14,67	6,52	10,18	20,14
- Cedida		15,87	12,31	12,0	8,70	6,82	11,60
- Em aquisição		9,52	16,95	5,33	8,70	20,45	11,60
- Não informou		0	1,54	0	0	0	0,34

EXISTÊNCIA DE:	ESCOLAS	A	B	C	D	E	Total
- Automóvel		26,98	58,46	29,33	39,13	13,64	34,47
- Rádio		87,30	95,38	89,33	93,48	86,36	90,44
- Televisão		95,24	96,92	89,33	91,30	79,55	91,13
- Geladeira		79,37	98,46	70,67	89,13	72,73	81,91
- Iluminação elétrica		93,65	96,92	94,67	91,30	90,91	93,86
- Filtro de água		30,16	43,08	22,67	21,74	18,18	27,99
- Não informaram		0	3,08	0	0	0	0,68

FORMA DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA /ESCOLAS	A	B	C	D	E	Total
- Rede geral	96,83	95,38	93,33	93,48	86,36	93,52
- Poço ou nascente	3,17	1,54	5,33	2,17	11,36	4,44
- Outra forma	0	0	0	0	0	0
- Não informou	0	3,08	1,33	4,35	2,27	2,05

TABELA 7 - Porcentagens de respostas, com relação aos indicadores de nível sócio-econômico utilizados (N=293), por escola.

5 - Procedimentos de coleta dos índices de aprovação, retenção e evasão

Os dados sobre aprovação, retenção e evasão foram obtidos em duas fontes:

a) os dados relativos ao período de 1981 a 1992 referentes ao total do Estado e do Município de Ponta Grossa (Rede Estadual), foram obtidos através de consulta aos "Relatórios do Movimento Escolar do Ensino de 1º Grau", documentos oficiais organizados pela FUNDEPAR - Fundação Educacional do Estado do Paraná, órgão da Secretaria de Estado da Educação responsável pela organização de dados estatísticos. Os dados do Estado e Município de Ponta Grossa do ano de 1993, não foram totalizados pela FUNDEPAR até o presente;

b) os dados relativos ao período de 1981 a 1993, referentes aos índices das 5 escolas, foram obtidos através de consulta aos "Relatórios Finais", disponíveis no Setor de Documentação Escolar do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

6 - Dados coletados através de entrevistas com professores: roteiro e procedimentos

O roteiro de entrevista foi elaborado considerando os seguintes aspectos:

a) dados de identificação: neste item coletaram-se dados de identificação e informações sobre a vida profissional;

b) concepções teóricas: este item abrangia três questões referentes à concepção de alfabetização, pré-requisitos para a alfabetização e opinião sobre alunos com "dificuldades de aprendizagem";

c) prática docente: este item constituiu-se de cinco questões, procurando descrever as práticas efetivas desenvolvidas nas classes do Ciclo Básico;

d) propostas do CBA: esta parte constou de dezessete questões e coletou a opinião dos professores sobre os diferentes aspectos da proposta do CBA;

e) sugestões: este item visava identificar alterações que, na opinião dos professores, poderiam contribuir para o aperfeiçoamento e consolidação do CBA.

O ANEXO 4 apresenta o roteiro da entrevista.

Para a realização das entrevistas, foi necessário um contato prévio com cada professora, para a explicitação dos objetivos da pesquisa, solicitação de colaboração e definição de data e horário mais convenientes para a realização da mesma. As entrevistas foram gravadas, mediante a permissão da professora. Apenas uma não concordou com a gravação da entrevista. Posteriormente, as fitas foram transcritas. A duração de cada entrevista foi, em média, 50 minutos.

7 - Dados sobre o desempenho dos alunos

7.1 - Descrição do Instrumento de avaliação

Empregou-se o Instrumento de Avaliação de Texto - IAT, elaborado para o Projeto de Alfabetização da DRE-Campinas (LEITE, 1993) que avalia produção de texto, leitura e identificação de diferentes portadores de texto e sua função (usos sociais da escrita).

O IAT é composto por 22 itens e subdivide-se em 3 partes, às quais foram adicionadas mais 2 partes, propostas por EWBANK (1994):

- Parte I - Coerência: tem por objetivo avaliar a coerência textual da produção dos alunos, incluindo 7 itens.

- Parte II - Coesão: tem por objetivo avaliar a utilização dos principais elementos coesivos na produção textual dos alunos, incluindo 8 itens.

- Parte III - Aspectos formais: tem por objetivo avaliar aspectos relacionados com as concordâncias (nominal e verbal), pontuação, acentuação, ortografia e uso de maiúscula. É composto por 7 itens.

- Parte IV - Usos sociais da escrita: tem por objetivo avaliar se os alunos identificam diferentes portadores de texto e suas respectivas funções, envolvendo dezoito portadores (carta, bilhete, lista de compras, poesia, livro de história, bula de remédio, receita de bolo, conta de luz, lista telefônica, rótulo de leite em pó, dicionário, mapa, carnê de pagamento, cheque, cartaz de propaganda, sinais de trânsito, revista em quadrinho e jornal).

- Parte V - Leitura: tem por objetivo verificar se o aluno é capaz de reproduzir oralmente uma história, de forma adequada, após a leitura da mesma.

Cada um dos itens que compõe o IAT, foi avaliado de acordo com os critérios SIM, NÃO E PARCIAL. Com base nesses critérios, foram elaboradas tabelas com o resultado de cada uma partes, por escola e do total das 5 escolas.

7.2 - Descrição dos procedimentos gerais de aplicação

a) Produção de texto

Os alunos selecionados para a pesquisa, mediante sorteio, foram reunidos durante o horário normal de aulas, em uma sala disponível na escola. Propunha-se para que cada aluno lembrasse de um fato que tivesse ocorrido com ele. Em seguida, solicitava-se que algumas crianças relatassem o fato que lembraram. De modo geral, os relatos foram extremamente abreviados e, com a finalidade de ampliá-los, o pesquisador solicitava ao narrador a explicitação dos personagens e suas relações, dos acontecimentos, informações sobre tempo e lugar que não ficaram muito claros no relato, de forma a completar o enredo.

Quando os alunos indicados descreviam adequadamente o fato, solicitava-se que todos escrevessem seu texto.

b) Usos sociais da escrita

O pesquisador chamava individualmente cada aluno, apresentava cada portador de texto e solicitava que o identificasse, bem como a sua função, registrando o resultado de acordo com os critérios definidos no IAT.

c) Leitura

O pesquisador fornecia o texto "A maçã", de Teodoro de Moraes (adaptação), para que os alunos lessem. Cada aluno era chamado individualmente e solicitava-se que narrasse a história lida. O pesquisador registrava o resultado de acordo com os critérios SIM, NÃO e PARCIAL. Os alunos que omitiam partes ou não conseguiam iniciar a narrativa de forma autônoma, eram auxiliados pelo pesquisador com perguntas ou com a informação da formulação inicial da história. As narrativas foram gravadas com a finalidade de subsidiar a avaliação final da leitura de cada aluno.

O ANEXO 5 apresenta o IAT em sua íntegra, incluindo os objetivos, material, procedimentos de aplicação e definição dos critérios de avaliação, por item.

CAPÍTULO III
O IMPACTO DO CICLO BÁSICO NOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO, RETENÇÃO
E EVASÃO

"(...) nosso saber sobre o ensino de 1º grau, em grande parte, não ultrapassa o nível opiniático, ou das idéias feitas. A maior evidência deste estado de coisas está na inocuidade das providências que se sucedem e que não conseguem alterar o quadro de um ensino que se presume deficiente, principalmente por suas elevadas taxas de reprovação e evasão."

José Mário Pires Azanha (1987:64)

CAPÍTULO III
O IMPACTO DO CICLO BÁSICO NOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO, RETENÇÃO
E EVASÃO

A constatação dos elevados índices de retenção, notadamente na 1ª série, foi uma das principais razões que levou a SEED a implantar o CBA. Apesar deste objetivo ter norteado a sua implantação em 1988, a sua expansão para toda a Rede Estadual em 1990 e a implantação do CBA de 4 anos a partir de 1994, nenhuma avaliação do impacto do Ciclo Básico nos índices de aprovação, retenção e evasão foi realizada pela SEED.

A FUNDEPAR - órgão da SEED encarregado das estatísticas educacionais- publica os dados de aprovação, retenção e evasão no "Boletim Informativo - Dados e informações educacionais" e nos "Indicadores educacionais". Porém, estas publicações não apresentavam os dados necessários para a presente pesquisa, pelas seguintes razões:

- as publicações da FUNDEPAR apresentam apenas as taxas de aprovação, retenção e evasão das 1ª e 5ª séries e o total da 1ª à 4ª série, 5ª à 8ª série e 1ª à 8ª série.
- a fórmula empregada pelo órgão calcula as taxas de aprovação e retenção, excluindo o total de alunos evadidos, o que não permite uma percepção mais correta destas taxas;
- os dados referentes ao total de cada Município não são publicados.

Para contornar essa dificuldade, buscaram-se junto à FUNDEPAR os números absolutos do total do Estado e do Município de Ponta Grossa. Porém, o autor encontrou várias dificuldades para a obtenção desses dados, que foram liberados após inúmeras solicitações.

A respeito dos dados obtidos junto à FUNDEPAR, deve-se destacar que:

- os últimos dados estatísticos disponíveis referem-se ao ano de 1992, o que dificulta uma análise mais ampla do impacto do CBA no total do Estado e Município de Ponta Grossa;

- com a implantação do Ciclo Básico, a FUNDEPAR não alterou os procedimentos de coleta de dados junto às escolas. Desta forma, os dados de evasão e aprovação da 1ª série (1ª etapa do CBA) continuam sendo informados pelas escolas e organizados pela FUNDEPAR;

- os termos específicos do CBA (1ª etapa e 2ª etapa) não foram incorporados pelo órgão, que continuou a empregar os termos 1ª série e 2ª série;

- nos "Relatórios do Movimento Escolar" do total do Estado, dos anos de 1990 a 1992, um pequeno percentual de alunos figura como reprovados na 1ª série (1ª etapa do Ciclo Básico). Segundo técnicos da FUNDEPAR, isto deve-se a informações incorretas prestadas pelas escolas no "Formulário do Movimento Escolar", preenchido anualmente pelos estabelecimentos de ensino;

- as taxas de evasão da 2ª etapa estão superestimadas, uma vez que as escolas informam o número de alunos evadidos na 1ª etapa e, caso estes não retornem durante a 2ª etapa, são computados mais uma vez como evadidos na 2ª etapa. A FUNDEPAR, por sua vez, não tem orientado as escolas para que, ao informarem sobre a evasão da 2ª etapa, subtraíam os alunos já considerados evadidos na 1ª etapa.

Os critérios adotados para a organização dos dados do total do Estado, Município de Ponta Grossa e das 5 escolas envolvidas foram:

a) as taxas de aprovação, retenção e evasão foram calculadas sobre a matrícula total, excluindo-se os alunos transferidos;

b) as tabelas apresentam as taxas de aprovação, retenção e evasão da 1ª à 8ª série, com o objetivo de contemplar a situação de todas as séries;

c) para a comparação das médias entre os períodos pré-CBA (1ª e 2ª séries) e pós-CBA (1ª e 2ª etapas), consideraram-se os dados disponíveis. Assim, para os dados do total do Estado e Município (Rede Estadual), o período pré-CBA abrange de 1985 a 1987 para a 1ª etapa e os anos de 1986 e 1987 para a 2ª etapa. O período pós-

CBA abrange de 1990 a 1992 para a 1ª etapa e os anos de 1991 e 1992 para a 2ª etapa. Para os dados referentes às escolas envolvidas na pesquisa considerou-se de 1983 a 1987 como período pré-CBA e de 1989 a 1993 como pós-CBA.

1 - Impacto do Ciclo Básico na Rede Estadual (Estado do Paraná)

A TABELA 8 apresenta os dados do total do Estado (Rede Estadual). Os dados indicam que no período de 1982 a 1984, o índice de aprovação na 1ª série manteve uma tendência estável (em torno de 59,5%) e uma tendência de crescimento entre 1985 e 1987. A partir de 1988, quando 30% dos alunos matriculados já freqüentavam o Ciclo Básico, percebe-se que este índice cresce significativamente de 70,4% em 1988 para 93,8% em 1992.

Os índices de retenção, também estáveis de 1982 a 1987 (em torno de 23,0%), apresentaram um decréscimo a partir de 1988 (de 15,7% em 1988 para 0,3% em 1992). A mesma tendência ocorre com os índices de evasão que apresentam um decréscimo de 13,8% em 1988 para 5,8% em 1992.

Com relação à 2ª série, observa-se que os índices de aprovação mantiveram-se estáveis de 1982 a 1985 (entre 73,0 e 75,0). A partir de 1986 ocorreu um crescimento, passando de 73,7% em 1986 para 74,8% em 1988. No período de 1989 a 1992, ocorreu um decréscimo, sendo que em 1989, o referido índice foi de 72,0%, atingindo 64,7% em 1991 e 66,9% em 1992. Já os índices de retenção indicam que no período de 1982 a 1985, houve um decréscimo (18,4% em 1982 para 16,0% em 1985), voltando a crescer em 1986 e 1987 (16,8 e 17,0% respectivamente). A partir de 1988 estes índices sofreram um acréscimo, sendo que em 1988 foi de 16,2%, atingindo 23,0% em 1992.

Por sua vez, os índices de evasão foram instáveis no período de 1981 a 1989, variando de 8,5% a 10,3%. No período de 1990 a 1992 ocorreu um acréscimo, ou seja, de 9,9% em 1989 para 12,8% em 1991. Em 1992 houve um decréscimo, caindo para 10,0%.

Analisando-se comparativamente a média dos períodos pré (1ª e 2ª séries) e pós-CBA (1ª e 2ª etapas) - TABELA 9, observa-se que o índice de aprovação da 1ª etapa elevou-se em 31,0% e os índices de retenção e reprovação diminuíram em 22,3% e 8,7%. Com relação à média da 2ª etapa, ocorreu o inverso, ou seja, o índice de aprovação diminuiu em 8,0% e os índices de retenção e evasão cresceram em 6,1% e 2,2%, respectivamente.

Ano	Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	60,2	75,4	77,4	82,7	57,5	62,8	68,2	77,3	68,6
	Reten.	24,8	15,8	14,0	9,5	21,1	18,8	15,0	9,6	17,2
	Evasão	14,9	8,7	8,5	7,7	21,3	18,3	16,7	13,0	14,1
1982	Aprov.	59,7	73,0	74,0	79,4	50,4	55,3	61,9	73,4	64,1
	Reten.	25,2	18,4	17,6	12,7	27,6	24,9	19,7	12,4	21,1
	Evasão	15,0	8,5	8,3	7,8	22,0	19,7	18,4	14,1	14,7
1983	Aprov.	59,3	73,3	75,0	80,0	50,5	58,7	65,2	75,6	65,1
	Reten.	25,1	17,9	15,8	11,7	26,2	21,8	16,7	10,3	19,7
	Evasão	15,5	8,7	9,1	8,2	23,2	19,4	18,0	14,0	15,1
1984	Aprov.	59,5	73,3	75,1	80,2	50,1	58,4	66,1	75,3	65,0
	Reten.	23,4	16,3	15,0	10,7	24,3	20,0	14,5	9,3	18,2
	Evasão	17,0	10,3	9,8	9,0	25,5	21,5	19,3	15,3	16,7
1985	Aprov.	61,7	75,0	77,0	82,0	53,0	60,3	68,0	77,4	67,2
	Reten.	22,4	16,0	13,6	9,4	22,3	18,7	13,1	7,5	16,8
	Evasão	15,8	9,0	9,3	8,5	24,6	20,9	18,8	15,0	15,9
1986	Aprov.	60,2	73,7	75,8	80,7	51,4	59,4	66,5	76,8	65,8
	Reten.	23,4	16,8	14,6	10,1	22,7	18,9	13,5	7,7	17,5
	Evasão	16,3	9,4	9,5	9,1	25,8	21,6	19,9	15,4	16,6
1987	Aprov.	61,9	74,0	75,1	80,4	51,9	60,5	68,0	77,4	66,4
	Reten.	22,4	17,0	15,8	10,9	24,5	19,4	13,8	8,3	18,0
	Evasão	15,7	9,0	9,0	8,6	23,5	20,0	18,1	14,2	15,5
1988	Aprov.	70,4	74,8	76,2	80,2	53,8	62,4	69,1	78,9	68,6
	Reten.	15,7	16,2	14,5	10,8	22,1	17,5	12,3	6,9	15,8
	Evasão	13,8	8,9	9,2	8,9	24,0	20,0	18,5	14,1	15,5
1989	Aprov.	75,4	72,0	76,0	80,7	52,6	61,4	67,8	77,6	68,3
	Reten.	12,8	18,0	15,0	11,2	24,7	20,0	15,3	8,8	17,0
	Evasão	11,8	9,9	8,9	8,0	22,6	18,5	16,8	13,5	14,6
1990	Aprov.	91,9	70,1	76,1	80,7	54,2	62,8	69,1	76,9	70,6
	Reten.	0,5	18,2	13,9	9,8	19,4	14,9	10,7	6,3	12,8
	Evasão	7,5	11,7	9,9	9,4	26,3	22,2	20,1	16,7	16,5
1991	Aprov.	91,6	64,7	78,0	82,4	56,1	63,4	69,7	78,1	69,6
	Reten.	0,5	22,4	14,5	10,7	23,4	19,5	14,4	8,7	16,2
	Evasão	7,9	12,8	7,4	6,8	20,4	17,0	15,9	13,1	14,1
1992	Aprov.	93,8	66,9	78,3	84,0	57,4	64,2	70,9	79,5	70,2
	Reten.	0,3	23,0	14,9	10,1	23,9	19,7	14,8	8,7	16,7
	Evasão	5,8	10,0	6,7	5,8	18,6	16,0	14,2	11,7	13,0

TABELA 8 - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Rede Estadual - Paraná, diurno e noturno, zona urbana e rural, 1981/1992, da 1ª à 8ª série e total, por ano.

REDE ESTADUAL		PRÉ-CBA	PÓS-CBA	DIFERENÇA
Total do Estado		1985 - 1987	1990 - 1992	
1ª série/etapa	Aprovação	61,3	92,3	31,0+
	Retenção	22,7	0,4	22,3-
	Evasão	15,9	7,2	8,7-
		PRÉ-CBA	PÓS-CBA	DIFERENÇA
		1986 - 1987	1991 - 1992	
2ª série/etapa	Aprovação	73,8	65,8	8,0-
	Retenção	16,6	22,7	6,1+
	Evasão	9,2	11,4	2,2+

TABELA 9 - Porcentagens médias de aprovação, retenção e evasão dos períodos pré (1ª e 2ª séries) e pós-CBA (1ª e 2ª etapas) da Rede Estadual - Total do Estado

Tais dados apontam que os índices de aprovação, retenção e evasão da 2ª série, eram mais satisfatórios no período pré-CBA. Deste modo, a intenção de reverter os índices de retenção e evasão não foi atingida no total do Estado, pelo menos na 2ª etapa. Tal reversão pode ser constatada apenas na 1ª etapa, o que ocorreu também com os índices do Município de Ponta Grossa e das 5 escolas. Esta reversão, causada pela eliminação da reprovação na 1ª etapa, será analisada posteriormente, de forma conjunta.

2 - Impacto do Ciclo Básico na Rede Estadual (Município de Ponta Grossa)

A TABELA 10 apresenta os dados de aprovação, retenção e evasão do Município de Ponta Grossa. Observa-se que a aprovação na 1ª série apresentou um crescimento entre 1982 a 1984 (70,3% para 74,9%) e um decréscimo em 1985 (68,5%). A partir de 1986 observa-se um tendência de crescimento constante, passando de 69,1% em 1986 para 94,8% em 1992. Vale destacar que o ano de 1987 apresentou o maior índice do período 1981 a 1987 (76,0%). Naquele ano, algumas escolas do Município haviam implantado o Projeto "Bê-a-bá", que já previa a promoção automática na 1ª série.

Já o índice de retenção apresentou uma tendência de crescimento de 1981 a 1983 (13,6% para 17,0%), com um decréscimo significativo em 1984 (9,9%). Em 1985 voltou a subir (18,5%), mas a partir de 1986 passa a decrescer. Em 1986 o referido índice foi de 18,3%, atingindo 9,7% em 1989 e zero a partir de 1990.

Ano	Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	73,5	81,4	84,2	87,5	68,4	67,0	75,4	80,5	76,2
	Reten.	13,6	10,4	7,7	4,8	16,9	18,1	10,0	7,2	11,8
	Evasão	12,8	8,1	8,0	7,6	14,6	14,9	14,5	12,2	11,9
1982	Aprov.	70,3	82,5	80,0	86,0	58,9	60,3	66,7	74,1	70,6
	Reten.	14,7	10,3	12,8	6,0	22,8	21,0	17,5	10,6	15,5
	Evasão	14,9	7,1	7,1	7,9	18,2	18,6	15,7	15,2	13,8
1983	Aprov.	71,3	80,2	85,0	90,2	60,1	62,3	65,5	72,7	71,6
	Reten.	17,0	12,1	8,8	4,3	22,6	21,6	19,2	13,7	16,0
	Evasão	11,7	7,6	6,1	5,5	17,2	16,0	15,2	13,5	12,3
1984	Aprov.	74,9	82,0	82,3	88,2	55,0	60,7	68,4	76,2	70,2
	Reten.	9,9	11,4	9,4	4,3	22,6	22,0	15,1	10,8	15,6
	Evasão	15,1	6,5	8,2	7,4	22,3	17,2	16,4	12,9	14,1
1985	Aprov.	68,5	78,0	82,8	87,0	53,8	59,5	67,2	74,9	68,7
	Reten.	18,5	13,0	9,8	5,8	25,1	21,3	14,4	9,9	16,5
	Evasão	12,9	8,9	7,3	7,1	21,0	19,1	18,3	15,1	14,7
1986	Aprov.	69,1	79,1	81,9	85,1	54,4	60,5	66,0	71,7	68,4
	Reten.	18,3	13,4	11,3	7,2	22,3	19,1	14,4	10,3	15,9
	Evasão	12,6	7,4	6,7	7,6	23,2	20,3	19,5	17,9	15,6
1987	Aprov.	76,0	82,2	78,1	84,8	49,6	61,0	65,0	71,4	67,8
	Reten.	11,4	10,3	14,3	9,6	29,5	19,5	15,1	12,0	17,2
	Evasão	12,5	7,4	7,6	5,6	20,8	19,4	19,8	16,5	14,9
1988	Aprov.	80,6	78,2	76,7	84,9	53,1	63,5	66,5	72,5	68,6
	Reten.	10,1	14,0	15,7	7,8	23,3	16,1	13,2	11,3	15,5
	Evasão	9,2	7,7	7,5	7,2	23,6	20,3	20,2	16,1	15,9
1989	Aprov.	81,9	75,2	79,6	84,0	52,4	59,7	62,3	71,2	67,0
	Reten.	9,7	17,3	15,3	10,2	28,0	23,9	21,0	12,2	19,4
	Evasão	8,3	7,4	5,0	5,7	19,5	16,3	16,6	16,5	13,5
1990	Aprov.	94,0	77,8	79,9	86,4	55,5	61,7	65,4	72,4	70,2
	Reten.	---	13,6	15,1	6,5	20,9	17,4	14,6	10,4	14,0
	Evasão	5,9	8,5	4,9	7,0	23,5	20,8	19,9	17,1	15,7
1991	Aprov.	90,5	68,4	79,2	84,5	56,6	61,4	63,5	75,6	68,3
	Reten.	---	21,3	15,4	11,1	24,4	22,2	18,2	10,1	17,6
	Evasão	9,4	10,2	5,3	4,3	18,9	16,4	18,3	14,3	14,0
1992	Aprov.	94,8	73,7	80,2	87,6	57,3	59,1	65,2	73,3	69,1
	Reten.	---	18,9	14,8	8,1	25,5	25,2	20,9	14,9	18,9
	Evasão	5,2	7,3	4,9	4,2	17,1	15,6	13,8	11,7	11,9

TABELA 10 - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Rede Estadual - Município de Ponta Grossa, diurno e noturno, zona urbana e rural, 1981/1992, da 1ª à 8ª série e total, por ano.

Os índices de evasão na 1ª série foram instáveis no período de 1981 a 1985, variando entre 11,7% e 15,1%. De 1986 a 1990 este índice apresentou um constante decréscimo, passando de 12,6% em 1986 para 5,9% em 1990. Em 1991 houve um acréscimo (9,4%), voltando a decrescer em 1992 (5,2%).

Na 2ª série, os dados indicam que os índices de aprovação oscilaram entre 78,0% e 82,5% no período de 1981 a 1988. Em 1989 houve um decréscimo, sendo que em 1987 foi de 82,2%, caindo para 75,2% em 1989, elevando-se em 1990 para 77,8%. Em 1991 caiu para 68,4% e em 1992 subiu para 73,7%.

Com relação aos índices de retenção, observa-se que no período de 1984 a 1986 houve um crescimento (11,4% em 1984 para 13,4% em 1986), baixando em 1987 para 10,3%. Observa-se também que em 1991 ocorreu um acréscimo, sendo que em 1987 este índice foi de 10,3% e em 1991 atingiu 21,3%, voltando a cair em 1992 para 18,9%.

Os índices de evasão na 2ª série foram instáveis no período de 1981 a 1989, variando de 6,5% a 8,9%. Em 1990 e 1991 observa-se uma tendência de crescimento (8,5 e 10,2%), voltando a cair em 1992 para 7,3%.

A média dos períodos pré (1ª e 2ª séries) e pós-CBA (1ª e 2ª etapas) - TABELA 11, mostra os índices do período pós-CBA da 1ª etapa são mais favoráveis do que os índices do período pré-CBA. Porém, com relação à 2ª etapa a situação é inversa: o índice de aprovação do período pós-CBA diminuiu 9,6% e os índices de retenção e evasão cresceram em 8,3% e 1,3%.

REDE ESTADUAL		PRÉ-CBA	PÓS-CBA	DIFERENÇA
Município de Ponta Grossa		1985 - 1987	1990 - 1992	
1ª série/etapa	Aprovação	71,0	93,1	22,1+
	Retenção	16,2	0,0	16,2-
	Evasão	12,7	6,8	5,9-
		PRÉ-CBA	PÓS-CBA	DIFERENÇA
		1986 - 1987	1991 - 1992	
2ª série/etapa	Aprovação	80,6	71,0	9,6-
	Retenção	11,8	20,1	8,3+
	Evasão	7,4	8,7	1,3+

TABELA 11 - Porcentagens médias de aprovação, retenção e evasão dos períodos pré (1ª e 2ª séries) e pós-CBA (1ª e 2ª etapas) da Rede Estadual - Município de Ponta Grossa

Observa-se que os índices do Município de Ponta Grossa, com relação às médias do período pré e pós-CBA, acompanham a tendência do total do Estado, porém, com algumas variações, pois a diferença dos índices de aprovação e retenção do Município de Ponta Grossa, na 2ª etapa, foi superior à diferença do total do Estado.

3 - Impacto do Ciclo Básico nas 5 escolas pesquisadas

3.1 - Escola A

A TABELA 12 apresenta os índices de aprovação, retenção e evasão da Escola A.

Os dados indicam que no período de 1982 a 1987, ocorreu um decréscimo não linear nos índices de aprovação tanto na 1ª quanto na 2ª série, passando de 81,2% para 64,6% na 1ª série e de 84,2% para 75,7% na 2ª série. Em 1988, com a implantação o Ciclo Básico, ocorreu uma elevação significativa no índice de aprovação da 1ª etapa (98,2%). Entre 1989 e 1991 este índice voltou a decrescer (79,6% para 68,7%), elevando-se novamente a partir de 1992. Na 2ª etapa houve um crescimento em 1989 e 1990 (81,5% e 83,8%), caindo em 1991 para 61,0% e voltando a crescer a partir de 1992 (78,7%).

O índice de retenção apresentou uma tendência de crescimento de 1981 a 1986 na 1ª série (5,1 para 18,6%), caindo para zero a partir de 1987, provavelmente em virtude da implantação do Projeto "Bê-a-bá" e, em seguida, em virtude da implantação do Ciclo Básico. Na 2ª série, os índices de retenção que apresentavam uma tendência de crescimento não linear de 1981 a 1987 (2,4% para 14,3%), diminuíram no período de 1988 a 1990 (de 6,0% para 3,2%), voltando a crescer a partir de 1991, atingindo 15,4% em 1993.

Observa-se em relação à evasão, que os índices foram bastante instáveis no período de 1981 a 1987, variando de 35,4% a 6,8% na 1ª série e de 3,5 a 11,4% na 2ª série. De 1989 a 1991 houve um acréscimo significativo na 1ª etapa, passando de 1,1 em 1988 para 20,4% em 1989, atingindo 31,2% em 1991, voltando a diminuir a partir de 1992. Na 2ª etapa ocorreu também um acréscimo significativo em 1991, subindo de 12,9% em 1990 para 27,6% em 1991. A partir de 1991 ocorreu um decréscimo (de 15,7% em 1992 para 7,7% em 1993).

As taxas médias da 2ª séries/etapas (TABELA 18), indicam que o impacto do Ciclo Básico foi positivo para o índice de retenção da 2ª etapa, reduzindo-o em 4,7% no período pós-CBA. Por outro la-

Ano	Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	88,1	94,1	85,9	87,4	72,5	78,0	62,6	88,9	79,2
	Reten.	5,1	2,4	5,6	2,1	9,0	8,9	23,0	0,0	8,4
	Evasão	6,8	3,5	8,4	10,5	18,5	13,1	14,4	11,1	12,3
1982	Aprov.	81,2	84,2	79,3	88,5	56,0	48,1	65,2	75,3	67,5
	Reten.	6,2	8,8	13,8	2,3	26,7	32,5	13,3	4,3	16,7
	Evasão	12,5	7,0	6,9	9,2	17,3	19,4	21,5	20,4	15,7
1983	Aprov.	77,2	87,3	78,0	92,4	60,7	62,5	64,0	84,6	73,4
	Reten.	13,9	6,9	17,1	5,3	22,2	23,0	27,9	7,7	16,5
	Evasão	8,9	5,7	4,9	2,3	17,1	14,5	8,1	7,7	10,0
1984	Aprov.	78,9	75,8	86,1	89,5	53,6	70,9	79,8	96,3	74,6
	Reten.	10,0	15,4	6,0	5,8	34,7	19,4	16,5	0,0	17,0
	Evasão	11,1	8,8	7,9	4,7	11,7	9,7	3,7	3,7	8,3
1985	Aprov.	64,1	75,2	82,1	87,6	49,5	73,8	59,8	92,4	69,9
	Reten.	15,4	18,8	9,5	6,7	41,2	19,7	32,0	5,1	21,3
	Evasão	20,5	6,0	8,4	5,7	9,3	6,5	8,2	2,5	8,8
1986	Aprov.	66,0	79,0	73,4	91,1	47,0	48,0	68,7	83,6	66,2
	Reten.	18,6	9,5	17,0	4,9	32,0	38,2	15,1	3,6	20,0
	Evasão	15,4	11,4	9,6	4,0	21,0	13,8	16,2	12,8	13,8
1987	Aprov.	64,6	75,7	86,0	82,6	29,7	43,5	71,4	87,6	62,2
	Reten.	0,0*	14,3	9,3	7,2	43,6	43,5	14,3	6,2	20,7
	Evasão	35,4	10,0	4,7	10,1	26,6	13,0	14,3	6,2	17,0
1988	Aprov.	98,9	87,1	74,7	67,5	44,8	72,8	63,8	87,7	71,4
	Reten.	----**	6,0	18,6	25,7	21,2	18,6	20,7	6,1	15,5
	Evasão	1,1	6,9	6,6	6,8	33,9	8,6	15,5	6,1	13,0
1989	Aprov.	79,6	81,5	91,9	80,0	52,1	68,1	74,1	71,9	74,0
	Reten.	---	5,8	1,0	10,0	34,2	20,3	22,2	18,7	14,1
	Evasão	20,4	12,6	7,1	10,0	13,7	11,6	3,7	9,4	11,8
1990	Aprov.	72,6	83,8	86,6	89,3	62,4	83,1	82,2	91,9	79,6
	Reten.	---	3,2	5,1	2,9	30,4	12,7	8,9	2,7	9,3
	Evasão	27,3	12,9	8,3	7,8	7,2	4,2	8,9	5,4	11,0
1991	Aprov.	68,7	61,0	87,2	91,8	54,0	37,8	71,9	80,5	67,0
	Reten.	---	11,4	5,3	0,0	27,3	36,7	18,7	12,2	14,8
	Evasão	31,2	27,6	7,5	8,2	18,7	25,5	9,4	7,3	18,1
1992	Aprov.	95,0	78,7	81,7	95,1	73,3	58,1	75,8	87,0	79,8
	Reten.	---	5,6	12,9	3,9	20,8	37,1	11,3	1,9	12,7
	Evasão	5,0	15,7	5,4	1,0	5,9	4,8	12,9	11,1	7,3
1993	Aprov.	96,7	76,9	93,9	94,2	77,4	62,6	60,4	81,0	78,6
	Reten.	---	15,4	5,1	3,5	14,3	29,0	27,5	6,3	14,3
	Evasão	3,2	7,7	1,0	2,3	8,3	8,4	12,1	12,7	7,0

TABELA 12 - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola A - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano.

Fonte: Relatórios Finais e Formulários do movimento escolar da Escola A.

* Não houve reprovação na 1ª série em virtude da implantação do Projeto "Bê-a-bá".

** A partir de 1988 - implantação do Ciclo Básico.

do, o índice de aprovação diminuiu em 2,4% e o de evasão cresceu 7,3%. Deve-se destacar que a redução do índice de retenção na 2ª etapa ocorreu apenas na escola A.

3.2 - Escola B

A TABELA 13 apresenta os índices de aprovação, retenção e evasão da Escola B.

Em relação aos índices de aprovação, observa-se que no período de 1982 a 1984 estes índices apresentaram um crescimento na 1ª e 2ª séries. Na 1ª série ocorreu um decréscimo significativo em 1987 (de 84,6 em 1986 para 63,6% em 1987). A partir de 1988, na 1ª série, os índices de aprovação tiveram um crescimento, atingindo 100% em 1990, mantendo este mesmo índice até 1993. Na 2ª série ocorreu um decréscimo em 1988 (de 94,4% em 1987 para 74,5% em 1988). A partir de 1989 este índice apresentou um crescimento constante, mantendo-se estável (em torno de 95,4%).

Os índices de retenção da 1ª série apresentaram um decréscimo no período de 1983 a 1985 (de 15,8 para 4,6%). A partir de 1986 elevou-se para 7,7% atingindo, em 1987, o índice mais elevado do período 1981/87 (24,3%), caindo a zero a partir de 1988. Na 2ª série este índice foi instável de 1981 a 1987, variando de 1,8 a 7,1%. Em 1989 ocorreu um crescimento (de 7,9 em 1988 para 14,9% em 1989), voltando a decrescer, de forma não linear a partir de 1990.

Na 1ª série, os índices de evasão foram bastante instáveis no período de 1982 a 1988, variando de 1,8 a 18,9%. Em 1989 diminuiu para 4,3%, caindo para zero a partir de 1990. Na 2ª série os índices de evasão tenderam a decrescer no período de 1981 a 1987 (de 7,3% para 1,9%), elevando-se em 1988 (17,6%). A partir de 1989 voltou a decrescer, caindo também para zero a partir de 1991.

As médias do período pré e pós-CBA (TABELA 19) indicam um crescimento, no período pós-CBA, de 21,3% no índice de aprovação da 1ª etapa e um decréscimo de 12,4% na retenção e de 9,0% no índice de evasão. Na 2ª etapa (TABELA 18), o índice de aprovação do período pós-CBA apresentou um crescimento (0,1%) e uma redução de 1,8% no índice de evasão. Apesar do crescimento de 1,7% na média de retenção, a escola B apresentou os resultados mais satisfatórios entre as 5 escolas.

Ano	Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	78,6	90,9	96,3	92,7	76,5	70,8	87,5	93,4	84,4
	Reten.	14,3	1,8	0,0	7,3	17,6	20,0	8,3	3,3	10,1
	Evasão	7,1	7,3	3,7	0,0	5,9	9,2	4,2	3,3	5,5
1982	Aprov.	67,7	89,1	96,6	90,2	81,2	91,2	79,6	97,4	87,4
	Reten.	22,6	6,5	0,0	7,9	14,1	0,0	10,2	0,0	6,9
	Evasão	9,7	4,4	3,4	1,9	4,7	8,8	10,2	2,6	5,6
1983	Aprov.	73,7	89,3	94,1	91,4	74,7	58,2	86,8	85,3	80,1
	Reten.	15,8	7,1	2,9	1,7	17,7	27,3	8,8	11,8	12,6
	Evasão	10,5	3,6	2,9	6,9	7,6	14,5	4,4	2,9	7,2
1984	Aprov.	83,9	95,6	95,8	96,8	66,7	78,9	89,2	91,4	83,9
	Reten.	14,3	2,2	4,2	0,0	32,2	16,9	8,1	6,9	13,9
	Evasão	1,8	2,2	0,0	3,2	1,1	4,2	2,7	1,7	2,2
1985	Aprov.	80,0	90,6	92,8	87,1	76,2	62,9	83,7	80,6	80,8
	Reten.	4,6	5,6	3,6	6,4	18,8	33,9	12,2	19,4	13,5
	Evasão	15,4	3,8	3,6	6,4	5,0	3,2	4,1	0,0	5,6
1986	Aprov.	84,6	94,3	96,0	92,9	63,5	82,0	88,6	94,4	85,9
	Reten.	7,7	3,7	2,0	0,0	28,6	11,1	2,3	2,8	8,2
	Evasão	7,7	1,9	2,0	7,1	7,9	6,9	9,1	2,8	5,8
1987	Aprov.	63,6	94,4	88,0	92,1	65,2	73,3	96,4	94,2	82,6
	Reten.	24,3	3,7	6,0	2,0	29,4	22,2	0,0	2,9	12,2
	Evasão	12,1	1,9	6,0	5,9	5,4	4,5	3,6	2,9	5,1
1988	Aprov.	81,0	74,5	91,5	98,4	60,8	87,1	84,4	87,8	82,5
	Reten.	---*	7,9	3,4	0,0	31,1	9,7	12,5	6,1	9,3
	Evasão	18,9	17,6	5,1	1,6	8,1	3,2	3,1	6,1	8,0
1989	Aprov.	95,6	83,0	83,7	91,7	67,9	90,0	81,5	76,0	82,5
	Reten.	---	14,9	10,2	6,2	30,9	10,0	18,5	24,0	15,3
	Evasão	4,3	2,1	6,1	2,1	1,2	0,0	0,0	0,0	2,0
1990	Aprov.	100,0	94,6	96,4	96,4	62,0	59,6	58,3	91,4	82,5
	Reten.	---	3,6	1,8	1,8	26,6	40,4	41,7	5,7	14,4
	Evasão	0,0	1,8	1,8	1,8	11,4	0,0	0,0	2,9	3,0
1991	Aprov.	100,0	98,0	98,4	100	77,4	76,4	77,8	96,4	89,3
	Reten.	---	2,0	1,6	0,0	21,4	22,2	18,5	3,6	9,8
	Evasão	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2	1,4	3,7	0,0	0,8
1992	Aprov.	100,0	93,8	100,0	98,6	77,8	77,6	68,9	85,0	87,1
	Reten.	---	6,2	0,0	0,0	18,2	20,0	21,3	12,5	10,3
	Evasão	0,0	0,0	0,0	1,4	4,0	2,4	9,8	2,5	2,5
1993	Aprov.	100,0	95,4	84,5	88,9	69,3	73,1	63,8	86,0	81,1
	Reten.	---	4,6	15,5	11,1	30,7	25,8	34,8	14,0	18,5
	Evasão	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	1,4	0,0	0,4

TABELA 13 - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola B - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano.

Fonte: Relatórios Finais e Formulários de movimento escolar da Escola B.

* A partir de 1988 - implantação do Ciclo Básico.

3.3 - Escola C

Os índices de aprovação da 1ª série (TABELA 14), variaram de 57,9 a 70,3% no período de 1981 a 1985 e apresentaram uma tendência de crescimento a partir de 1986 (72,1 em 1986 e 74,6% em 1987), atingindo 93,3% em 1993. Na 2ª série observa-se um crescimento no índice de aprovação a partir de 1984. Este índice, que em 1984 foi de 71,1%, atingiu 89,8% em 1987. Os índices de aprovação dos dois primeiros anos do Ciclo Básico (80,3 e 82,8%) mantiveram-se estáveis em relação aos anos anteriores, diminuindo significativamente em 1991 para 67,7%. Em 1992 voltou a crescer (77,9) e novamente a decrescer em 1993 (66,0%).

Os índices de retenção da 1ª série que eram bastante instáveis, variando de 9,9 a 27,0% no período de 1981 a 1987, caíram para zero a partir de 1988. A partir de 1989, a retenção da 2ª etapa apresentou acréscimos significativos, passando de 10,5 em 1988 para 16,4% em 1989, atingindo 29,2% em 1991, voltando a decrescer nos anos subsequentes (11,6% e 16,0%).

A média dos índices de evasão da 1ª série que no período de 1981 a 1987 foi de 15,9%, caiu em 1988 para 1,6%, voltando a crescer em 1989 e 1991 (14,7% e 15,8%), diminuindo em 1992 e 1993 (4,1% e 4,7%). Na 2ª série, a evasão que variou de 6,1 a 24,1% entre 1981 a 1988, diminuiu significativamente nos três primeiros anos do Ciclo Básico, mantendo-se estável (3,2%), voltando a crescer a partir de 1992 (10,5 e 18,0%).

Comparando-se a média dos períodos pré e pós-CBA (TABELA 19) observa-se que o crescimento do índice de aprovação da 1ª etapa foi o mais significativo entre as 5 escolas (23,9%). A retenção e a evasão diminuíram em 15,4 e 8,5%, respectivamente.

Em relação à aprovação na 2ª etapa (TABELA 18), a média revela que ocorreu um decréscimo de 2,7% e um crescimento de 6,7% no índice de retenção. No índice de evasão ocorreu um impacto positivo, ou seja, um decréscimo de 4,1%, fato que ocorreu apenas nas escolas B e C.

3.4 - Escola D

Os dados da escola D (TABELA 15) revelam que os índices de aprovação da 1ª série eram os mais elevados entre as 5 escolas, com uma média de 80,4% no período de 1981 a 1987, que foi ampliado

Ano	Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	61,5	90,2	84,6	73,6	73,8	87,2	85,3	95,4	81,6
	Reten.	27,0	0,0	0,0	13,2	12,6	9,0	11,6	0,0	9,4
	Evasão	11,5	9,8	15,4	13,2	13,6	3,8	3,1	4,6	8,9
1982	Aprov.	65,2	74,5	90,9	76,0	75,0	73,9	76,3	80,5	76,2
	Reten.	14,5	8,5	0,0	12,0	11,1	15,9	18,4	15,9	12,8
	Evasão	20,3	17,0	9,1	12,0	13,9	10,2	5,3	3,6	10,9
1983	Aprov.	57,9	65,0	92,0	85,5	69,7	72,6	73,3	94,4	74,0
	Reten.	18,6	23,3	0,0	8,1	14,0	9,6	19,7	0,0	12,0
	Evasão	23,5	11,7	8,0	6,4	16,3	17,8	7,0	5,6	13,0
1984	Aprov.	70,3	71,1	76,8	75,9	57,2	66,3	85,4	73,8	70,7
	Reten.	9,9	4,8	0,0	10,3	23,4	17,4	2,4	7,2	10,7
	Evasão	19,8	24,1	23,2	13,8	19,4	16,3	12,2	19,0	18,5
1985	Aprov.	69,5	77,1	83,8	66,0	61,3	62,0	76,5	79,5	71,4
	Reten.	18,5	10,9	4,4	17,0	22,5	25,0	9,9	9,1	15,2
	Evasão	12,0	12,0	11,8	17,0	16,2	13,0	13,6	11,4	13,3
1986	Aprov.	72,1	84,0	86,1	83,1	71,9	74,7	75,7	76,0	77,8
	Reten.	11,5	8,6	6,3	0,0	7,9	10,3	8,1	9,9	8,0
	Evasão	16,4	7,4	7,6	16,9	20,2	15,0	16,2	14,1	14,1
1987	Aprov.	74,6	89,8	87,0	87,7	57,1	71,1	78,8	91,8	78,1
	Reten.	17,4	4,1	4,3	3,1	28,6	18,4	14,1	1,6	12,7
	Evasão	8,0	6,1	8,7	9,2	14,3	10,5	7,1	6,6	9,1
1988	Aprov.	90,3	79,0	80,3	87,7	61,1	81,1	82,8	87,0	80,2
	Reten.	---	10,5	11,5	2,7	21,4	8,9	1,1	2,4	8,3
	Evasão	1,6	10,5	8,2	9,6	17,5	10,0	16,1	10,6	11,4
1989	Aprov.	85,2	80,3	83,6	77,3	60,4	82,6	84,9	77,9	77,6
	Reten.	---	16,4	12,8	13,6	19,8	8,1	1,1	7,0	10,1
	Evasão	14,7	3,3	3,6	9,1	19,8	9,3	14,0	15,1	12,2
1990	Aprov.	96,4	82,8	83,3	94,7	65,1	70,9	69,9	88,0	78,1
	Reten.	---	14,1	10,0	3,5	18,6	13,6	8,4	0,0	10,2
	Evasão	3,5	3,1	6,7	1,8	16,3	15,5	21,7	12,0	11,6
1991	Aprov.	84,1	67,7	83,1	88,7	67,6	63,6	67,0	78,6	72,8
	Reten.	---	29,2	9,2	1,6	16,9	19,0	20,2	5,9	14,0
	Evasão	15,8	3,1	7,7	9,7	15,5	17,4	12,8	15,5	13,1
1992	Aprov.	95,8	77,9	96,8	95,2	59,7	49,6	68,6	71,0	73,4
	Reten.	---	11,6	0,0	1,2	21,8	30,1	19,6	18,5	15,0
	Evasão	4,1	10,5	3,2	3,6	18,5	20,3	11,8	10,5	11,5
1993	Aprov.	95,3	66,0	78,0	95,3	59,0	52,3	64,3	73,0	69,4
	Reten.	---	16,0	2,2	3,1	20,8	16,8	14,3	12,6	12,3
	Evasão	4,7	18,0	19,8	1,5	20,1	30,8	21,4	14,4	18,2

TABELA 14 - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola C - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano.

Fonte: Relatórios Finais e Formulários do movimento escolar da Escola C.

* A partir de 1988 - implantação do Ciclo Básico.

Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
Aprov.	79,8	87,2	81,3	98,9	62,1	62,6	81,1	96,0	76,0
Reten.	4,2	7,0	10,7	0,0	25,8	28,4	13,3	0,0	15,5
Evasão	16,0	5,8	8,0	1,1	12,1	9,0	5,6	4,0	8,5
Aprov.	82,9	89,4	75,0	85,7	66,8	75,1	90,2	96,7	80,0
Reten.	2,9	4,7	22,0	8,6	19,0	17,6	8,0	2,2	12,3
Evasão	14,2	5,9	3,0	5,7	14,2	7,3	1,8	1,1	7,6
Aprov.	83,9	85,3	98,9	86,6	66,0	63,9	55,0	71,3	73,0
Reten.	3,2	13,2	1,1	6,7	16,3	21,2	35,8	23,4	17,1
Evasão	12,9	1,5	0,0	6,7	17,7	14,9	9,2	5,3	9,8
Aprov.	81,5	98,6	97,3	91,6	59,4	81,2	82,9	98,4	82,9
Reten.	8,8	0,0	0,0	4,2	32,7	12,8	4,0	0,0	10,6
Evasão	9,7	1,4	2,7	4,2	7,9	6,0	13,1	1,6	6,4
Aprov.	72,1	86,2	82,4	89,4	59,1	47,7	73,0	94,4	72,6
Reten.	11,8	8,0	14,9	6,6	26,8	36,3	15,6	2,8	17,4
Evasão	16,1	5,8	2,7	4,0	14,1	16,0	11,4	2,8	9,9
Aprov.	77,9	90,9	86,7	82,0	58,8	85,6	50,7	87,0	75,6
Reten.	7,0	5,4	8,9	13,9	25,0	4,3	28,2	2,9	13,0
Evasão	15,1	3,7	4,4	4,1	16,2	10,1	21,1	10,1	11,4
Aprov.	84,7	83,9	89,0	77,6	51,6	76,4	82,5	86,5	75,3
Reten.	0,0*	6,2	4,9	11,2	17,2	12,7	4,8	0,0	8,8
Evasão	15,3	9,9	6,1	11,2	31,2	10,9	12,7	13,5	15,8
Aprov.	93,9	68,4	75,0	58,1	64,9	75,0	79,0	94,6	74,5
Reten.	---**	30,3	15,6	27,6	20,2	14,7	6,3	1,1	15,0
Evasão	6,0	1,3	9,4	14,3	14,9	10,3	14,7	4,3	10,4
Aprov.	93,8	70,7	89,7	89,6	60,4	62,6	68,4	98,5	74,6
Reten.	---	16,3	8,8	6,6	35,0	32,5	20,4	0,0	19,3
Evasão	6,2	13,0	1,5	3,8	4,6	4,9	11,2	1,5	6,0
Aprov.	80,4	68,6	88,9	95,7	60,1	66,1	74,8	93,9	73,5
Reten.	---	17,4	7,1	1,4	27,1	24,2	19,4	1,5	16,3
Evasão	19,5	14,0	4,0	2,9	12,8	9,7	5,8	4,6	10,1
Aprov.	73,1	58,5	71,3	83,7	56,1	46,1	81,1	82,9	65,2
Reten.	---	23,7	24,1	10,2	33,0	44,2	11,0	17,1	24,0
Evasão	26,8	17,8	4,6	6,1	10,9	9,7	7,9	0,0	10,7
Aprov.	87,8	68,0	83,2	84,9	50,2	52,4	48,0	92,0	65,6
Reten.	---	16,5	13,7	4,6	38,2	40,6	35,7	6,0	24,5
Evasão	12,1	15,5	3,1	10,5	11,6	7,0	16,3	2,0	9,8
Aprov.	89,6	84,1	86,7	73,8	35,1	66,0	51,1	88,5	64,7
Reten.	---	13,6	9,5	17,5	46,6	25,5	39,1	1,9	25,2
Evasão	10,3	2,3	3,8	8,7	18,3	8,5	9,8	9,6	10,0

5 - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola D - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano.

Relatórios Finais e Formulários do movimento escolar da Escola D.

ouve reprovação na 1ª série, em virtude da implantação do Projeto "Bê-a-bá".

rtir de 1988 - implantação do Ciclo Básico.

com a implantação do Ciclo Básico. Os índices de aprovação da 2ª série, que apresentavam um crescimento não linear no período pré-CBA, sofreram um decréscimo significativo a partir de 1988. Em 1987 a aprovação foi de 83,9%, atingiu 68,6% em 1990 e 58,5% em 1991. Em 1993, subiu para 84,1% ficando, apesar disto, abaixo da média do período 1981/1987 que foi de 88,7%.

Com relação aos índices de retenção, observa-se que estes variaram de 2,9% a 11,8% na 1ª série e de 0,0 a 13,2% na 2ª série, no período de 1981 a 1986. Na 1ª série, desde 1987, com a implantação do Projeto "Bê-a-bá" e, sem seguida, do Ciclo Básico, não ocorreu retenção. Em 1988 ocorreu um acréscimo significativo na 2ª série (30,3%), diminuindo em 1989 (16,3%). A partir de 1991 observa-se um decréscimo, atingindo 13,6% em 1993.

Os índices de evasão tenderam a diminuir na 1ª e 2ª séries no período de 1982 a 1988. A partir de 1989, nas duas séries, ocorreu um acréscimo, passando de 6,2% na 1ª etapa e de 13,0% na 2ª etapa em 1989 para 26,8% e 17,8% em 1991. A partir de 1992 ocorreu um decréscimo nas duas etapas.

Observa-se, em relação às médias dos períodos pré e pós-CBA, que no período pós-CBA, a taxa de aprovação da 1ª etapa (TABELA 19) teve o menor crescimento entre as 5 escolas (5,3%). Na 2ª etapa (TABELA 18), a aprovação diminuiu em 19,4% e a retenção e evasão elevaram-se em 11,3% e 8,3%, respectivamente. Estes dados mostram que, nesta escola, a partir da implantação do Ciclo Básico, os índices da 2ª etapa sofreram um impacto negativo. Em relação à 1ª etapa, o crescimento do índice de aprovação foi pouco significativo.

3.5 - Escola E

A TABELA 16 apresenta os dados de aprovação, retenção e evasão da Escola E, de 1984 - ano em que a escola iniciou seu funcionamento - até 1993.

Os índices de aprovação apresentaram um crescimento na 1ª e 2ª séries, de 1985 a 1987. Na 2ª série, em 1989, ocorreu um decréscimo bastante significativo, passando de 70,1% em 1988 para 33,3% em 1989, elevando-se em 1990 (67,3%). A partir de 1991 este índice manteve-se instável, atingindo 56,1% em 1993.

Ano	Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
1984	Aprov.	60,9	47,6	60,6	90,0	61,0
	Reten.	32,2	40,5	15,1	5,0	28,0
	Evasão	6,9	11,9	24,2	5,0	11,0
1985	Aprov.	64,8	70,4	60,6	83,3	68,1
	Reten.	28,6	17,3	24,2	0,0	21,0
	Evasão	6,6	12,3	15,2	16,7	10,9
1986	Aprov.	71,9	77,1	60,0	81,8	71,1
	Reten.	19,1	18,6	29,2	0,0	20,0
	Evasão	9,0	4,3	10,8	18,2	8,9
1987	Aprov.	85,7	78,6	76,3	85,7	81,0
	Reten.	11,1	14,3	6,6	6,1	9,7
	Evasão	3,2	7,1	17,1	8,2	9,3
1988	Aprov.	80,0	70,1	57,3	65,6	68,0
	Reten.	---*	13,0	29,4	21,3	16,1
	Evasão	20,0	16,9	13,2	13,1	15,8
1989	Aprov.	96,0	33,3	59,1	51,7	60,2
	Reten.	---	44,9	31,0	33,3	27,1
	Evasão	4,0	21,8	9,9	15,0	12,6
1990	Aprov.	83,7	67,3	64,6	72,4	72,7
	Reten.	---	24,3	29,2	12,1	15,4
	Evasão	16,3	8,4	6,2	15,5	11,8
1991	Aprov.	93,5	50,5	73,4	78,1	70,9
	Reten.	---	33,9	21,5	7,3	18,6
	Evasão	6,5	15,6	5,1	14,6	10,4
1992	Aprov.	95,0	64,4	71,6	80,3	77,1
	Reten.	---	26,0	26,9	16,7	18,0
	Evasão	4,9	9,6	1,5	3,0	4,8
1993	Aprov.	95,0	56,1	70,3	77,3	73,2
	Reten.	---	24,4	21,9	15,1	16,1
	Evasão	4,9	19,5	7,8	7,6	10,6

ABELA 16 - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola E - Diurno, 1984/1993, da 1ª à 4ª série e total, por ano.

Fonte: Relatórios Finais e Formulários de movimento escolar da Escola E.

A partir de 1988 - implantação do Ciclo Básico.

escola iniciou o seu funcionamento em 1984 e no período diurno oferta apenas as séries iniciais do 1º grau.

A retenção apresentou um decréscimo na 1ª série no período de 1984 a 1987, atingindo zero a partir de 1988. Na 2ª série, de 1984 a 1988, a tendência foi de decréscimo não linear (de 40,5 para 13,0%), elevando-se em 1989 para 44,9%, caindo em 1990, para 24,3%. Em 1991, atingiu 33,9%, apresentando um decréscimo nos anos subseqüentes (26,0% e 24,4%).

A evasão mostrou-se instável na 1ª série, variando de 3,2 a 9,0%, no período de 1984/1987. A partir do Ciclo Básico estes índices cresceram, mantendo-se estáveis a partir de 1992 (4,9%). Na 2ª série, este índice variou de 4,3 a 11,9% no período pré-CBA. No período pós-CBA esta variação foi superior, ou seja, de 8,4 a 21,8%.

Na 1ª série/etapa, o Ciclo Básico causou uma alteração significativa, pois a retenção na 1ª série que era a taxa média mais elevada entre as 5 escolas (23,6%) foi eliminada (TABELA 19). Na 2ª série (TABELA 18), o índice de aprovação, que era inferior em relação às demais escolas (70,7%), diminuiu 16,0% no período pós-CBA. O índice de retenção subiu de 20,5 para 30,5% e o de evasão subiu de 8,7 para 14,7%.

3.6 - Total das 5 escolas

A TABELA 17 apresenta os índices relativos ao total geral das cinco escolas, no período de 1981 a 1993.

Observa-se um decréscimo nos índices de aprovação da 1ª e 2ª séries no período 1981 a 1987, isto é, de 77,8% em 1981 para 75,2% em 1987 na 1ª série e de 90,6% em 1981 para 83,6% em 1987 na 2ª série. Em 1989 e 1991, observa-se um decréscimo (69,1 e 62,8%) na 2ª etapa, voltando a crescer em 1992 e 1993 (75,8 e 74,6%).

Com relação aos índices de retenção na 1ª série, observa-se uma tendência de decréscimo no período de 1981 a 1987 (de 11,1% para 7,1%). Neste mesmo período, a evasão apresentou um crescimento (de 11,1% para 17,7%). Na 2ª série observa-se que, neste mesmo período, ocorreu um crescimento não linear na retenção e evasão. A partir de 1989 estes índices cresceram: a retenção que em 1988 foi de 13,5% atingiu 21,7% em 1991 e a evasão passou de 9,9 em 1988 para 15,4% em 1991. A partir de 1992, ambos os índices decresceram.

Ano	Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	77,8	90,6	86,5	89,2	69,0	72,6	76,7	93,0	79,3
	Reten.	11,1	3,2	4,7	4,3	17,3	17,7	15,5	0,4	11,3
	Evasão	11,1	6,1	8,7	6,4	13,7	9,6	7,7	6,6	9,3
1982	Aprov.	75,6	85,1	84,4	85,6	65,8	68,3	76,9	85,8	76,3
	Reten.	9,6	6,8	10,0	7,0	20,1	19,6	12,3	6,2	13,0
	Evasão	14,8	8,1	5,5	7,3	14,1	12,0	10,7	7,9	10,6
1983	Aprov.	71,3	81,5	90,2	89,7	65,7	64,1	67,9	81,9	74,5
	Reten.	13,6	12,7	6,2	5,4	18,5	20,7	24,6	12,3	15,3
	Evasão	15,0	5,7	3,5	4,8	15,7	15,1	7,4	5,7	10,1
1984	Aprov.	74,7	78,5	85,1	88,2	58,0	74,2	83,2	88,3	76,4
	Reten.	14,7	10,9	4,1	5,5	31,2	16,6	8,2	3,9	14,1
	Evasão	10,5	10,5	10,7	6,2	10,7	9,1	8,5	7,7	9,5
1985	Aprov.	69,0	79,0	82,2	83,4	58,5	61,7	71,5	88,2	72,3
	Reten.	16,6	12,8	10,1	8,1	29,8	28,0	18,5	6,9	17,8
	Evasão	14,3	8,1	7,6	8,4	11,6	10,3	9,9	4,9	9,8
1986	Aprov.	73,1	83,8	79,8	87,1	57,4	71,8	69,1	84,0	74,3
	Reten.	13,7	9,6	13,0	4,8	25,0	16,3	14,6	5,2	14,0
	Evasão	13,1	6,6	7,1	8,0	17,6	11,8	16,3	10,8	11,7
1987	Aprov.	75,2	83,6	85,3	83,8	48,1	64,3	81,6	89,8	74,0
	Reten.	7,1	8,9	6,5	6,7	29,4	25,0	8,3	3,0	13,4
	Evasão	17,7	7,4	8,2	9,4	22,4	10,6	10,1	7,1	12,6
1988	Aprov.	91,6	76,5	75,2	73,0	57,9	78,4	77,5	89,8	75,6
	Reten.	---	13,5	16,1	17,6	22,1	13,0	8,4	3,2	12,9
	Evasão	8,3	9,9	8,6	9,3	19,9	8,6	14,0	6,9	11,4
1989	Aprov.	89,3	69,1	82,1	79,2	59,3	71,5	76,7	83,4	74,7
	Reten.	---	18,9	12,0	12,9	31,0	21,8	14,7	8,5	16,4
	Evasão	10,6	11,9	5,8	7,9	9,7	6,7	8,5	8,0	8,8
1990	Aprov.	84,5	76,8	85,2	89,8	62,0	69,5	72,6	91,4	77,1
	Reten.	---	13,8	9,2	4,1	25,8	21,5	16,9	2,1	13,1
	Evasão	15,4	9,2	5,5	6,1	12,1	8,9	10,4	6,4	9,7
1991	Aprov.	82,4	62,8	81,8	89,0	61,0	54,0	74,5	82,5	71,4
	Reten.	---	21,7	12,9	3,8	26,4	32,3	16,4	10,3	17,1
	Evasão	17,6	15,4	5,2	7,1	12,6	13,6	9,0	7,1	11,4
1992	Aprov.	94,8	75,8	86,0	91,2	61,2	57,0	63,7	82,1	75,1
	Reten.	---	12,9	11,1	4,8	27,9	33,4	23,2	10,9	16,7
	Evasão	5,1	11,3	2,8	3,9	10,8	9,5	13,0	6,9	8,1
1993	Aprov.	95,1	74,6	83,7	85,1	57,2	62,7	59,2	79,9	72,4
	Reten.	---	15,2	9,7	10,5	29,6	24,0	28,4	9,3	17,6
	Evasão	4,9	10,1	6,5	4,3	13,1	13,2	12,4	10,8	9,9

TABELA 17 - Taxas de aprovação, retenção e evasão. Total geral das 5 escolas (A,B,C,D e E) do Município de Ponta Grossa - Diurno, 1981/1993, da 1ª à 8ª série e total, por ano.

Fonte: Relatórios Finais e Formulários do movimento escolar das escolas A, B, C, D e E.

* A partir de 1988 - implantação do Ciclo Básico.

A média das 5 escolas, referente à 2ª série/etapa (TABELA 18) mostra que em relação à aprovação da 2ª série, o período pré-CBA demonstrou índices superiores ao período pós-CBA. Já os índices de retenção e evasão⁽³⁰⁾ cresceram 5,6% e 3,8% no período pós-CBA.

		PRÉ-CBA 1983 - 1987	PÓS-CBA 1989 - 1993	DIFERENÇA
Escola A	Aprovação	78,6	76,2	2,4-
	Retenção	12,9	8,2	4,7-
	Evasão	8,3	15,6	7,3+
Escola B	Aprovação	93,1	93,2	0,1+
	Retenção	4,3	6,0	1,7+
	Evasão	2,5	0,7	1,8-
Escola C	Aprovação	76,9	74,2	2,7-
	Retenção	10,1	16,8	6,7+
	Evasão	12,9	8,8	4,1-
Escola D	Aprovação	88,6	69,2	19,4-
	Retenção	6,6	17,7	11,1+
	Evasão	4,7	13,0	8,3+
Escola E	Aprovação	70,7	54,7	16,0-
	Retenção	20,5	30,5	10,0+
	Evasão	8,7	14,7	6,0+
Total das escolas A,B,C,D e E	Aprovação	81,2	71,8	9,4-
	Retenção	10,9	16,5	5,6+
	Evasão	7,8	11,6	3,8+

TABELA 18 - Porcentagens médias de aprovação, retenção e evasão dos períodos pré (2ª série) e pós-CBA (2ª etapa) das escolas A,B,C,D e E.

Um impacto parcialmente positivo pode ser observado nas escolas A, B e C: na escola A a retenção reduziu 4,7%; na escola B a aprovação subiu 0,1% e a evasão diminuiu 1,8% e na escola C, a evasão diminuiu 4,1%. Nas escolas D e E o período pós-CBA mostrou-se negativo nos índices de aprovação, retenção e evasão.

30 - A evasão referente à 2ª etapa, conforme já foi destacado, em alguns anos do período pós-CBA (1989-1993), agrega a evasão da 1ª e 2ª etapas. Tal fato ocorre em virtude das escolas informarem anualmente à FUNDEPAR o número de alunos evadidos, inclusive da 1ª etapa. Caso os alunos que se evadiram na 1ª etapa não retornem, são novamente considerados evadidos na 2ª etapa. Para este estudo, considerou-se o número de alunos evadidos, conforme o "Relatório Final" da 2ª etapa das 5 escolas, uma vez que não foi possível subtrair o número de alunos já computados como evadidos na 1ª etapa. A FUNDEPAR, no entanto, não tem orientado as escolas para que não considerem o mesmo aluno evadido na 1ª e 2ª etapas. Assim, a taxa de evasão da 2ª etapa está superestimada nas 5 escolas, assim como no total do Estado e Município de Ponta Grossa. Deste modo, o fato da FUNDEPAR não ter alterado os procedimentos de organização das estatísticas educacionais a partir do Ciclo Básico, dificulta uma análise mais real do impacto deste nos índices de evasão da 2ª etapa.

Destaca-se que entre as 5 escolas pesquisadas, a escola B apresentou os resultados mais satisfatórios, pois conseguiu manter estáveis os índices de aprovação e diminuir em 1,8% a taxa de evasão. Apesar do crescimento de 1,7% no índice de retenção pós-CBA (2ª etapa), obteve as menores taxas de retenção entre as 5 escolas, na 2ª etapa. Os índices de aprovação da 1ª etapa atingiram 100% a partir de 1990, uma vez que não ocorreu evasão. Isto talvez seja consequência de fatores como: menor concentração de alunos pertencentes ao nível sócio-econômico inferior e empenho da direção em manter o nível de qualidade de ensino, reconhecido pela comunidade.

4 - Considerações sobre os índices de aprovação, retenção e evasão da 1ª etapa do CBA

Os dados referentes à 1ª etapa, permitem uma análise conjunta, uma vez que estes apresentam um quadro muito semelhante no total do Estado, do Município de Ponta Grossa e das 5 escolas.

Constata-se, na TABELA 19, que no período pós-CBA os índices de aprovação elevaram-se e os de retenção diminuíram no total do Estado, Município de Ponta Grossa e nas 5 escolas da pesquisa. Já o índice de evasão mostrou-se maior nas escolas D e E, manteve-se estável na escola A e diminuiu nas escolas B, C, total do Estado e total do Município de Ponta Grossa.

		PRÉ-CBA 1985 - 1987	PÓS-CBA 1990 - 1992	DIFERENÇA
Total do Estado Rede Estadual	Aprovação	61,3	92,3	31,0+
	Retenção	22,7	0,4	22,3-
	Evasão	15,9	7,2	8,7-
Município de Ponta Grossa Rede Estadual	Aprovação	71,0	93,1	22,1+
	Retenção	16,2	0,0	16,2-
	Evasão	12,7	6,8	5,9-
		PRÉ-CBA 1983 - 1987	PÓS-CBA 1989 - 1993	DIFERENÇA
Escola A	Aprovação	69,3	80,7	11,4+
	Retenção	11,3	0,0	11,3-
	Evasão	19,2	19,2	0,0
Escola B	Aprovação	78,0	99,3	21,3+
	Retenção	12,4	0,0	12,4-
	Evasão	9,6	0,6	9,0-
Escola C	Aprovação	68,0	91,9	23,9+
	Retenção	15,4	0,0	15,4-
	Evasão	16,6	8,1	8,5-
Escola D	Aprovação	80,3	85,6	5,3+
	Retenção	6,0	0,0	6,0-
	Evasão	13,6	14,3	0,7+
Escola E	Aprovação	69,7	92,0	22,3+
	Retenção	23,6	0,0	23,6-
	Evasão	6,6	7,9	1,3+
Total das esco- las A,B,C,D e E	Aprovação	72,6	89,0	16,4+
	Retenção	13,3	0,0	13,3-
	Evasão	14,0	10,9	3,1-

TABELA 19 - Porcentagens médias de aprovação, retenção e evasão dos períodos pré (1ª série) e pós-CBA (1ª etapa) das escolas A,B,C,D e E.

A elevação das taxas de aprovação e redução nas taxas de retenção ocorreu, obviamente, como resultado da eliminação da reprovação na 1ª etapa. Este impacto tem sido apontado como um aspecto positivo do Ciclo Básico pois, em tese, elimina a possibilidade de reprovação no início da escolaridade e permite aos alunos a continuidade no processo de alfabetização.⁽³¹⁾

31 - Para DURAN (1989:19), a reprovação nas séries iniciais (e em todo o ensino fundamental), "não se resolve com a promoção automática, como pode parecer enunciar a proposta política do Ciclo Básico [SP], ainda que o fato de se conseguir que as crianças permaneçam um ano mais na escola, sem reprovação, por si só seja positivo". (grifos do autor)

Por outro lado, a tentativa de reunir as 1ª e 2ª séries num "continuum", não se efetivou na maioria das escolas. Neste estudo constatou-se:

a) em algumas escolas, o desenvolvimento de mecanismos de resistência à mudanças propostas pelo Ciclo Básico, tais como o emprego de procedimentos muito próximos das práticas de remanejamento de alunos e o subterfúgio da "reprovação camuflada" na 1ª etapa do CBA⁽³²⁾;

b) que um percentual de alunos permanecia três anos ou mais na 2ª etapa, sem que estivessem alfabetizados.

Além disto, a rotatividade de professores tem impedido muitos professores de acompanharem as duas etapas do Ciclo Básico, rompendo com a continuidade e permanência dos mesmos alunos e professores nas duas etapas.

A constatação do emprego da "reprovação camuflada" leva à conclusão de que os índices de aprovação na 1ª etapa não são exatos, ainda que seja difícil identificar o número real de alunos que são "reprovados" neste caso.

Destaca-se ainda que o fato dos alunos permanecerem um ano na escola, sem "reprovação oficializada", nem sempre pode ser considerado totalmente positivo, uma vez que muitos alunos são promovidos para a 2ª etapa; porém, o seu nível de apropriação da leitura, escrita e dos conteúdos das demais áreas nem sempre é levado em consideração pelos professores, resultando em sucessivas retenções na 2ª etapa. Neste aspecto, ressalta-se que várias reprovações na mesma série, conforme apontam FLETCHER & RIBEIRO (1987), podem provocar evasão. Assim, além da promoção automática, torna-se necessário garantir a todos os alunos um trabalho pedagógico condizente com suas necessidades, principalmente para aqueles que não atingem um domínio básico da leitura e escrita no final da 1ª etapa.

32 - A "reprovação camuflada" consiste em colocar alunos que não se apropriaram de um domínio básico da leitura e escrita, novamente na 1ª etapa do ano seguinte, algumas vezes registrando-o como evadido que retorna na 1ª etapa ou como nova matrícula. Os quatro procedimentos de remanejamento identificados nas escolas e a "reprovação camuflada" são analisados com maior profundidade no Cap.IV.

5 - O movimento nos "picos" de retenção

No período de 1981 a 1987, as maiores taxas de retenção da Rede Estadual (Total do Estado) concentraram-se nas 1ª e 5ª séries. Neste período, a média de retenção na 5ª série foi de 24,1% e na 1ª série, de 23,8%. Nos anos de 1989 e 1990, quando o Ciclo Básico estava sendo implantado gradativamente, esta concentração deu-se nas 5ª e 6ª séries. A partir de 1990, quando o CBA foi implantado na totalidade da Rede Estadual, os "picos" de retenção passaram a concentrar-se na 2ª etapa do CBA e na 5ª série⁽³³⁾. Neste sentido, a 2ª etapa assumiu a posição anteriormente ocupada pelos índices de retenção da 1ª série e parece demonstrar que em vez da "reversão" dos índices, houve apenas o "adiamento" da reprovação na Rede Estadual. É interessante destacar que os dados referentes ao total das Redes Estadual, Municipal e Particular (ANEXO 6 - TABELA C), apontam situação semelhante em relação ao movimento dos "picos" de retenção observados no total da Rede Estadual.

Já em relação ao total do Município de Ponta Grossa (Rede Estadual), observa-se que as maiores taxas de retenção concentraram-se, desde 1981, nas 5ª e 6ª séries, permanecendo sem alterações após o Ciclo Básico.

Nas 5 escolas, observou-se que não houve estabilidade na concentração de taxas mais elevadas, podendo-se apenas perceber uma tendência de que tal concentração ocorre predominantemente nas séries finais do 1º grau, principalmente nas 5ª e 6ª séries.

33 - Destaca-se que os dados disponíveis, obtidos na FUNDEPAR, agregam os índices do período diurno e noturno, da 5ª à 8ª série. Como se sabe, o período noturno apresenta elevadas taxas de retenção e evasão, o que dificulta uma análise mais precisa dos índices de retenção da 5ª série. A taxa de retenção na 5ª série aponta um resultado intrigante e contraditório pois, ao final de 5 anos, o processo de escolarização já efetuou uma forte seleção tendendo a "homogeneizar a clientela", tanto do ponto de vista sócio-econômico, como das habilidades e conhecimentos adquiridos ao final deste período. Assim, era de se esperar que a escola obtivesse taxas mais elevadas de aprovação, mas isto não ocorre. Por outro lado, a dissociação entre os dois segmentos do 1º grau parece contribuir para a manutenção de elevadas taxas de retenção, principalmente na 5ª série.

6 - O impacto nas demais séries

Considerando-se que os dados disponíveis do total do Estado e Município de Ponta Grossa referem-se até o ano de 1992, uma análise das alterações dos índices nas demais séries, a partir do Ciclo Básico, fica prejudicada. Outro aspecto que dificulta tal análise é o fato do CBA ter sido implantado de forma gradativa, a partir de 1988, atingindo a totalidade da rede estadual a partir de 1990. Assim, apenas algumas tendências podem ser observadas:

a) na Rede Estadual (total do Estado), observa-se nas 3ª, 4ª e 5ª séries um crescimento nos índices de aprovação a partir de 1990, fato que ocorre até a 8ª série. Os índices de retenção também apresentaram um pequeno crescimento nas 3ª e 4ª séries, a partir de 1991, fato que também parece ser uma tendência de todas as séries. Enquanto na aprovação e retenção observa-se uma tendência de elevação, com a evasão observa-se o inverso, ou seja, um decréscimo em todas as séries, a partir de 1990;

b) no Município de Ponta Grossa (Rede Estadual), observa-se um crescimento nos índices de aprovação da 3ª à 5ª série. Na retenção, observa-se uma estabilidade nos índices da 3ª série e um crescimento da 4ª à 6ª série. Os índices de evasão apresentaram uma tendência de decréscimo em todas as séries.

Já nas 5 escolas, os dados disponíveis, referentes ao período pós-CBA, abrangem de 1988-1993, sendo possível analisar as alterações até a 6ª série. De modo geral, observa-se que as taxas de aprovação da 3ª série a partir de 1990 e das 4ª, 5ª e 6ª séries a partir de 1991, 92 e 93, respectivamente, apresentaram uma tendência de crescimento. Os índices de retenção mantiveram-se estáveis da 3ª à 6ª série, com exceção da escola A (decréscimo da 3ª à 6ª série) e de algumas séries das escolas B, C e D (elevação na retenção da 6ª série da escola B, 5ª série da escola D e das 4ª e 5ª séries da escola D). Nos índices de evasão percebe-se uma tendência de decréscimo da 3ª à 6ª série.

O crescimento nos índices de aprovação da 3ª à 6ª série e tendência de estabilidade (ou pequeno crescimento) nos índices de retenção nestas mesmas séries, indicam que, a partir do Ciclo Básico, não ocorreu decréscimo, tal como se observa nos índices da 2ª etapa. Destaca-se que o decréscimo nos índices de evasão foi uma tendência comum nas 5 escolas e nos dados referentes ao total do Estado e Município de Ponta Grossa.

A conclusão a que se chegou sobre o impacto do Ciclo Básico nas demais séries (Estado do Paraná) não se distancia das conclusões do amplo estudo de SILVA & DAVIS (1993) sobre o Ciclo Básico nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Estas autoras analisaram o fluxo de alunos nas quatro primeiras séries do 1º grau nos Estados acima mencionados, durante a década de 80, tomando como controle o Estado do Rio Grande do Sul, onde não ocorreu, neste período, alterações no processo de promoção escolar. As autoras concluíram que, após o Ciclo Básico, a reprovação na 2ª série subiu de 10 a 15% em São Paulo e Minas Gerais e as taxas de reprovação das 3ª e 4ª séries permaneceram inalteradas.

Na escola A observou-se um crescimento na aprovação e um decréscimo nos índices de retenção e evasão, da 3ª à 6ª série, a partir do Ciclo Básico. Conforme já foi afirmado, dois projetos especiais encontravam-se em desenvolvimento (Projeto "Escola Básica" e "Estudos complementares" para alunos de 5ª à 8ª série nas áreas de Português, Matemática e Ciências). Além disto, a direção e supervisão preocupavam-se em verificar se os "Projetos especiais" estavam causando elevação nos índices de aprovação.

Os índices de aprovação, retenção e evasão são importantes indicadores do desempenho da escola e deveriam ser analisados em reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento e na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Todavia, o conhecimento dos índices foi identificado apenas nas escolas A e B. Nas demais, além do desconhecimento dos índices, não existiam projetos direcionados para a redução das taxas de retenção.

Na Rede Estadual paranaense, a partir de 1992, a SEED solicitou que cada escola elaborasse o seu Projeto político pedagógico, destacando os "Projetos especiais" a serem desenvolvidos. No entanto, segundo as supervisoras das escolas B, C, D e E, a situação dos índices de aprovação, retenção e evasão não foi contemplada na elaboração desses projetos.

Por outro lado, a SEED também não tem mostrado empenho em analisar ou divulgar índices; nem mesmo quando optou pela expansão do Ciclo Básico.

Segundo informações de técnicos da Secretaria, o órgão realizou um diagnóstico educacional (taxas de desperdício, rendimento escolar da Rede Estadual e do desempenho do sistema de ensino) com a finalidade de delinear um "Programa estratégico para o ensino de 1º grau", que seria financiado pelo Banco Interamericano de Desen-

volvimento- BID (PARANÁ, 1992d). Posteriormente, outros estudos foram realizados para a elaboração do Projeto "Melhoria da qualidade do ensino público do Paraná", com recursos do Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD). Todavia, a maioria destes diagnósticos e levantamentos raramente são divulgados.⁽³⁴⁾

Em suma, conclui-se que um impacto significativo, após o Ciclo Básico, pode ser percebido, de forma mais evidente, no decréscimo dos índices de aprovação e no crescimento dos índices de retenção e evasão da 2ª etapa, conforme demonstram os dados do total do Estado, Município de Ponta Grossa e das 5 escolas.

A reprovação no Ciclo Básico, seja de forma camuflada na 1ª etapa ou de forma oficializada na 2ª etapa, parece dar continuidade à reprovação antes existente na 1ª série do 1º grau e pode ser entendida como mais um aspecto da seletividade do sistema educacional.

De acordo com BRANDÃO et al (1986), no Brasil, durante o período 1974-1978, de cada 1000 crianças que ingressaram na 1ª série do 1º grau, 438 chegaram à 2ª série, 294 à 5ª série e 180 chegaram ao último ano de 1º grau. No Paraná, segundo dados da FUNDEPAR (PARANÁ, 1992d), no período 1979-1989, de cada 1000 alunos que ingressaram na 1ª série do 1º grau em 1979, 353 concluíram a 4ª série em 1982 e 141 concluíram a 8ª série em 1986. Apenas 96 concluíram com êxito o ensino de 2º grau em 1989.

Tal quadro apresenta inúmeras conseqüências, das mais diversas naturezas. Mas, é do ponto de vista social, que o impacto da reprovação apresenta sua dimensão mais dramática. BORDIEU & PASSERON (1992) consideram o sistema de ensino como instância de seleção contínua. O âmbito de tal seleção é um espaço privilegiado para se observarem as relações de troca existentes entre sociedade e educação. A escola seleciona e forma contingentes de pessoas para o desempenho de papéis subalternos no interior da organização social ou para o desempenho de papéis de coordenação, comando e dominação.

34 - O Projeto "Melhoria da qualidade de ensino público do Paraná" foi elaborado na gestão 91/94, sendo incorporado pela nova gestão (95/98). Os subprojetos básicos são: a) materiais pedagógicos e equipamentos, b) capacitação de recursos humanos, c) rede física, d) desenvolvimento institucional e e) estudos, pesquisas e avaliação. Será executado com 96 milhões de dólares, "emprestados" do BIRD, com contrapartida de 102 milhões de dólares do Governo do Estado do Paraná.

A escola, ao encarar as diferenças dos alunos como "antagônicas" e não como "simples diferenças" (FREITAS, 1994:263), conduz muitos alunos à exclusão. Nesse sentido, a escola colabora com o processo de reprodução da desigualdade social, dificultando a permanência ou retendo alunos através de sucessivas reprovações. Na verdade, as taxas de aprovação do sistema escolar constituem apenas uma dimensão do conjunto de forças sociais que atuam no sentido de conformar um tipo de sociedade com renda altamente concentrada, excluindo grande parcela da população dos benefícios por ela produzidos, aos quais por direito, deveria ter acesso.

Nesse aspecto, deve-se considerar que a avaliação da aprendizagem na escola, seja através de seus aspectos formais (provas, exames) e informais (relações que se estabelecem entre professor e alunos durante o processo de aprendizagem), legitima a exclusão de alunos menos favorecidos e funciona como mecanismo que conduz "à manutenção ou eliminação de determinados alunos do interior da escola" (FREITAS, 1994:260) e como "elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade" (op. cit p.263).

Os estudos que procuram explicar os processos de constituição da auto-imagem e auto-estima de alunos excluídos ou reprovados são também bastante significativos (CAMARGO, 1975; ABRAMOWICZ, 1995), pois mostram que a reprovação ou reprovações não conseguem elevar o grau de realização do aluno repetente ao nível do não reprovado e muitas vezes piora as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A reversão da seletividade do ensino no interior da escola e de forma mais específica nas séries iniciais, não foi resolvida pela simples alteração do sistema de promoção de alunos, via Ciclo Básico, pois se caracterizou como uma alteração isolada e pontual. A reversão da seletividade da escola, além de depender de transformações significativas na sociedade, parece depender também da definição de um projeto educacional mais amplo e consistente, que garanta, a todas as escolas, as condições básicas de funcionamento, que priorize a valorização do magistério, com salários dignos, que oportunize a formação contínua dos professores e coordenação pedagógica, além da transformação das práticas de avaliação da aprendizagem.

Os dados desta pesquisa não se mostram suficientes para afirmar que a implantação do Ciclo Básico seja a única "causa" da permanência e agravamento da reprovação, mas permitem concluir que o CBA não possibilitou a manutenção dos índices de aprovação ou a

diminuição dos índices de retenção e evasão da 2ª etapa. A análise do impacto do Ciclo Básico do Paraná nos índices precisa ser ampliada com outros trabalhos de pesquisa, principalmente quando um número maior de dados referentes aos índices do período pós-CBA estiverem disponíveis.

CAPÍTULO IV
O CICLO BÁSICO VISTO PELAS PROFESSORAS

"Resistir nessa profissão é, ainda, rechaçar tanto os programas de baixo custo que redundam em aligeiramento da qualidade de ensino quanto as soluções espetaculares de grande impacto publicitário, que beneficiam poucos e são emergenciais. É lutar para que a escola pública, comum e de todos, ganhe em qualidade, na medida em que reforça lentamente e radicalmente seus alicerces, ou seja, seus professores."

Sonia Kramer (1993:162)

CAPÍTULO IV

O CICLO BÁSICO VISTO PELAS PROFESSORAS

Os professores são elementos fundamentais em qualquer projeto, programa ou política educacional, pois são eles que, através de sua prática, concretizam decisões tomadas nos níveis centrais. Apesar disso, na maioria das vezes, projetos e programas educacionais são concebidos, formulados e implantados sem a participação dos mesmos, caracterizando-se por mudanças centralizadoras, impostas e não negociadas, transformando-os em "meros executores" de propostas que não aceitam e ou entendem e das quais não participaram da elaboração.

No caso do CBA do Estado do Paraná, a intenção inicial do grupo que o implantou era garantir a participação dos professores em todos os níveis de decisão, através da representação de docentes das diversas regiões do Estado. Estes representantes, além de participarem dos cursos de capacitação no CETEPAR, teriam a oportunidade de opinar nas decisões tomadas pela equipe central (SEED). Porém, com a mudança de rumos no processo de implementação, o reduzido espaço de participação dos professores foi eliminado. No período de 1990 a 1994, importantes decisões foram tomadas, tais como a expansão do CBA para todas as escolas da rede estadual em 1990, mudança do referencial teórico em 1989/1990, a implantação e regulamentação do CBA de 4 anos em 1994, sem qualquer consulta aos professores, constituindo o que poderia denominar-se de "política educacional autoritária" ou "reformismo autoritário" (GANDINI, 1989).

Embora momentos de diálogos e discussões em torno do CBA sejam raros no contexto individualista e solitário das escolas, todas as professoras envolvidas no presente trabalho mostraram-se receptivas para a entrevista e avaliaram como extremamente positi-

va a oportunidade de expressarem suas opiniões sobre o CBA. Algumas demonstraram grande satisfação em serem "ouvidas", "expressarem o que pensavam" e "compartilharem angústias". Estas afirmações permitem a conclusão que a postura solitária e isolada dos professores, a ausência de espaços de discussão e troca de experiências, resultam em significativas perdas pessoais e profissionais em termos de capacitação e afirmação de seu papel na instituição.

As entrevistas permitiram reunir uma grande quantidade de dados, abrangendo uma multiplicidade de aspectos relacionados ao CBA. Os dados das entrevistas foram organizados de acordo com os seguintes procedimentos:

a) o roteiro da entrevista era composto por quatro temas: concepções teóricas; prática docente; propostas do CBA e sugestões. Cada tema era composto por itens. As respostas de cada item foram organizadas em categorias, estabelecidas a partir do agrupamento dos conteúdos julgados de natureza semelhante;

b) para o cálculo percentual, utilizou-se o N= 26 (total de professoras). Portanto, o índice obtido foi sempre com relação à porcentagem de professores cujas respostas enquadraram-se nas categorias;

c) para facilitar a apresentação dos dados, as respostas dos temas "Concepções teóricas", "Propostas do CBA" e "Sugestões" foram organizadas em tabelas com o número (nº) e frequência (%) das categorias identificadas em cada item. Nestas tabelas, as categorias foram descritas em cada item em ordem decrescente.

1 - Concepções teóricas

Inicialmente convém destacar que o nível de conhecimento sobre os itens do roteiro de entrevista variou muito entre as entrevistadas, constituindo dois blocos de dados: um, de respostas mais consistentes e completas, de professores que participaram do CBA desde a sua implantação; outro, com algumas respostas "vagas" ou inseridas na categoria "sem opinião", de professores com menor experiência no CBA. Tal diferenciação pode ser atribuída à rotatividade de professores e às insuficientes estratégias de capacitação de professores e difusão das propostas do Ciclo Básico.

O primeiro tema a ser analisado nas respostas ao roteiro de entrevista é a questão "Concepções teóricas" das professoras (TABELA 20).

TEMA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	Nº	%
Item 1 - CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO		
1.1 - Conceito de alfabetização		
a) Conceito amplo: alfabetização entendida como domínio e uso plenos da escrita, enquanto um processo contínuo (que nunca se interrompe)	13	50,0
b) Conceito restrito: aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita	13	50,0
1.2 - Quando considera o aluno alfabetizado		
a) Quando domina o código, compreende o que lê e escreve(17) e dá sua opinião(1)	18	69,2
b) Quando domina o aspecto mecânico da escrita - decodificação	4	15,3
c) é um processo que nunca se interrompe	4	15,3
Item 2 - PRÉ-REQUISITOS PARA A ALFABETIZAÇÃO		
-	Sim	16 61,5
2.1 - Existem?	Não	7 26,9
	Parcialmente	3 11,5
2.2 - Quais?		
a) Atividades, habilidades e noções desenvolvidas na pré-escola	8	30,7
b) Coordenação motora	8	30,7
c) Outros: Acesso a materiais escritos(1); atividades do período preparatório(1); habilidades comportamentais(1); noção de tempo e espaço(1)	4	15,3
Item 3 - OPINIÃO SOBRE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM		
a) Existem?	Sim	26 100,0
b) Procedimentos para atender alunos com dificuldades de aprendizagem:		
- Atendimento individual	15	57,7
- Encaminha para o contraturno	9	34,6
- Dispensa maior atenção	4	15,3
- Outros: estratégias de monitoria(2); atendimento individual por estagiários(2); atendimento na classe de nivelamento(2); encaminhamento para a turma "intermediário" formada na escola(2); trabalho diversificado(1); recapitulação de conteúdos (1).	10	38,4
c) Causas dos problemas de aprendizagem:		
- familiares: problemas familiares(9); falta de atenção dos pais(2)	11	42,3
- centradas no aluno: indisciplina(2); problemas de saúde(2); falta de concentração(1); necessidades básicas não satisfeitas(1); aprendizagem lenta(1); má alimentação(1) falta de atenção(1); imaturidade(1)	9	34,6
- extra-escolares: ambiente em que a criança vive(2); problemas sociais(1)	3	11,5

TABELA 20 - Número e porcentagens das categorias em relação aos itens do Tema: "CONCEPÇÕES TEÓRICAS"

- Os números entre parênteses correspondem à frequência da referida resposta.
- Nos itens 2 e 3, alguns professores apontaram mais de uma resposta.

Com relação ao conceito de alfabetização, observou-se que a maioria das entrevistadas teve dificuldade em explicitá-lo. As respostas foram incluídas em duas categorias, sendo que 50% concebem a alfabetização como domínio e uso plenos da escrita, enquanto um processo que nunca se interrompe (conceito amplo) e 50% concebem alfabetização como aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita (conceito restrito). A primeira categoria (conceito amplo) aponta para o fato de que estas professoras não fazem uma distinção entre o processo de aquisição e o processo de desenvolvimento da leitura e escrita. A esse respeito, SOARES(1985) afirma que não parece apropriado, seja etimológica ou pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto processos de aquisição quanto o processo de desenvolvimento e que atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria "negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar" (p.20). Assim, a autora considera alfabetização como "processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita" (p.20).

A ausência de uma concepção clara e sistematizada de alfabetização não é irrelevante, uma vez que tem um impacto significativo no modo de conduzir e avaliar o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Tal ausência, porém, não é gratuita pois, segundo as professoras, o conceito de alfabetização não é discutido nos cursos de capacitação e as publicações da SEED (Currículo Básico e Cadernos do Ensino Fundamental) não aprofundam esse conceito.

Ainda em relação a este item, observa-se que a maioria das professoras (69,2%) considera o aluno alfabetizado quando não só domina o processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas também como um processo de compreensão e expressão de significados, enquanto que apenas 15,4% consideram o aluno alfabetizado quando domina apenas o aspecto mecânico da escrita (decodificação). Ainda que ambos os aspectos (aquisição do código e processo de compreensão e expressão de significados) integrem o conceito de alfabetização, o fato da maioria apontar ambos enquanto critérios para definir "quando o aluno está alfabetizado", indica um avanço que, conseqüentemente, tem repercussões na prática pedagógica desenvolvida. Neste aspecto, a opinião da maioria aproxima-se da proposta pedagógica do Ciclo Básico que não descarta o domínio do código enquanto constituinte do processo de alfabetização, mas desloca a "ênfase do aspecto material da língua (gráfico-sonoro) para a constituição de sentido, para a dimensão argumentativa da linguagem, para o processo de interação" (PARANÁ, 1990:37).

Já em relação aos "Pré-requisitos para a alfabetização", observa-se o predomínio de uma concepção contrastante com a concepção destacada acima, pois a maioria das professoras considerou o desenvolvimento destes como necessários para o sucesso do processo de alfabetização. Esta visão, sem dúvida já superada, pode ser questionada, uma vez que:

a) a escrita não é apenas uma habilidade motora e inicia-se muito antes da escolarização. A esse respeito, VYGOTSKY (1984), por exemplo, considera a escrita como uma atividade cultural complexa e como um sistema particular de símbolos e signos que não pode ser alcançado por métodos mecânicos e externos, sendo necessário um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos na infância. O mesmo autor considera, neste aspecto, o gesto, o simbolismo no brinquedo e no desenho como "processos precursores da escrita", ou seja, como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita;

b) revela uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem, onde o desenvolvimento (maturação) é visto como fundamental e anterior ao aprendizado, quando estes dois processos estão "inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VYGOTSKY, 1984:95). Para o mesmo autor, o aprendizado "desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (p.101);

c) ao iniciarem o processo de alfabetização escolar, as crianças já possuem, em diferentes níveis, alguns conhecimentos a respeito da escrita e seus "usos sociais", construídos nas interações sociais e no contato com materiais escritos.

Um número expressivo de professoras (30,7%) considerou que os pré-requisitos deveriam ser desenvolvidos na pré-escola, o que revela uma concepção limitada da função da pré-escola⁽³⁵⁾ e do processo de aquisição da escrita.

35 - Autores como SILVA (1994) e EWBANK (1994) demonstram que a freqüência à pré-escola, principalmente baseadas no modelo tradicional de alfabetização, não tem se mostrado relevante e determinante no processo de aquisição da leitura e escrita. Neste sentido, torna-se necessário a superação das práticas tradicionais e mecanicistas que orientam o trabalho pedagógico na pré-escola, transformando-a num espaço que privilegie a construção e aquisição de conhecimentos.

Todas as professoras afirmaram que em suas classes existiam alunos com "dificuldades de aprendizagem", sendo o atendimento individual o procedimento mais citado para atendê-los. Isto sugere que as professoras não reconhecem que dificilmente o ritmo de aprendizagem seria uniforme, apoiadas, seguramente, na crença da homogeneidade das classes.

Em relação às causas dessas dificuldades, apontaram causas familiares, seguida de causas centradas no aluno e extra-escolares. É interessante destacar que nenhuma professora apontou causas intra-escolares.

A opção das professoras por uma explicação das causas dos "problemas de aprendizagem" nas características do aluno e sua família revela uma tendência de "culpar a vítima", sem levar em conta a responsabilidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico na aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

Ainda que o discurso do "aluno carente" esteja explicitamente presente nos depoimentos de apenas cinco professoras, é sintomática a ausência de aspectos intra-escolares e de referências às dificuldades que as escolas têm em atender alunos provenientes de níveis sócio econômicos baixos.

O estudo e a pesquisa sobre os problemas de aprendizagem de crianças de camadas populares têm acumulado um conhecimento substancial nos últimos anos, procurando desvincular questões relacionadas com a pobreza e desnutrição das dificuldades de aprendizagem das crianças.⁽³⁶⁾ Num estudo realizado em 1977, Bernadete Gatti e outros pesquisadores (GATTI et al, 1981) afirmavam que é a maneira pela qual a escola lida com as crianças pobres que constitui o ponto crítico do trabalho por ela desenvolvido. Nesta pesquisa, os autores não encontraram evidências suficientemente fortes para concluir que variáveis referentes à saúde (deficiências biológicas e físicas), falta de prontidão, retardamento intelectual e desintegração dos lares dos alunos são as que respondem seguramente pelo seu fracasso na escola. Constataram também que a reprovação ocorre geralmente associada a níveis sócio-econômicos mais baixos; porém esta relação não é absoluta, pois muitas escolas que atendem uma clientela pobre não a reprovam em sua totalidade. Segundo os autores, o modo como a escola vê os alunos com dificuldades de

36 - Destacam-se os estudos de BROZEK (1979); GATTI et al (1981); FUKUI et al (1982); CARRAHER & SCHLIEMANN (1983); COLLARES & MOY-SÉS (1985); LEITE (1988); PATTO (1990).

aprendizagem (imaturos, doentes, preguiçosos) e o modo como lida com eles (pouca atenção, separação destes em fileiras no interior da classe, etc) constituem práticas que se revelam inadequadas, de conseqüências danosas para estes alunos no seu processo de aprendizagem. Neste caso, o problema do ponto de vista pedagógico não está na pobreza, mas em como a escola lida com estes alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que, coincidentemente, são pobres. Em escolas onde a clientela é heterogênea, composta por alunos oriundos de estratos sócio-econômicos médio e baixo, este fato aparece com mais vigor e evidencia a discriminação praticada pela escola em relação às crianças mais pobres.

2 - Prática docente

A prática docente das professoras entrevistadas, na área específica de Língua Portuguesa, não é homogênea, pois foi constatado o emprego de uma diversidade de atividades e estratégias, algumas muito próximas dos pressupostos do CBA, outras mais distantes.

Apesar das limitações dos cursos de capacitação, dos materiais de apoio publicados pela SEED, da rotatividade de professores e inúmeros outros problemas, pode-se avaliar a prática de treze professoras da 1ª e 2ª etapas e duas do contraturno como uma tentativa, em níveis diferenciados, de incorporar o encaminhamento metodológico do Ciclo Básico. Esta tentativa pode ser identificada através: do abandono de cartilhas e livros didáticos como única diretriz para o trabalho com a Língua Portuguesa; da ampliação das práticas de leitura e produção de textos; das novas formas de correção; da redefinição da compreensão dos "erros" ortográficos; da significativa alteração nas práticas de avaliação dos alunos, etc. Todavia, deve-se destacar que uma compreensão efetiva e consistente pode ser atribuída apenas a três professoras.

No discurso das demais (onze professoras), identificaram-se inúmeras dúvidas, incertezas e inconsistência de conhecimentos. Esse quadro não muito favorável deve, portanto, ser entendido num contexto específico:

- quinze professoras eram contratadas temporariamente (celetistas), sendo que sete eram recém-contratadas;
- nove não haviam participado, até o momento da entrevista, de nenhum curso de capacitação;
- os cursos de capacitação, conforme será apontado posteriormente, pouco têm contribuído para a apropriação reflexiva, pelos professores, dos pressupostos teóricos e encaminhamento metodológico do Ciclo Básico.

Este contexto deve ser explicitado, pois parece inadequado atribuir o desconhecimento destas propostas apenas à resistência ou indiferença dos professores, devendo-se considerar o descompromisso da SEED na consolidação do Ciclo Básico e o despreparo da coordenação pedagógica das escolas (diretor, supervisor, orientador educacional e coordenador de CBA) para implementar estratégias de "formação em serviço" e em articular o trabalho pedagógico da escola.

Os pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico, conteúdos e procedimentos de avaliação da área de Alfabetização (Ciclo Básico) e demais áreas de conhecimento, estão definidos no "Currículo Básico para a escola pública do Paraná" (PARANÁ, 1990), desdobrados nos "Cadernos do Ensino Fundamental", publicados pela SEED a partir de 1991⁽³⁷⁾. Esses documentos, na área específica de alfabetização, fundamentam-se na abordagem sócio-interacionista (Vygotsky, Luria, Leontiev) e enfatizam, em síntese, os seguintes aspectos:

- a alfabetização é entendida como processo de apropriação da língua escrita, assumindo, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições geradoras das operações mentais necessárias para a apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos, resultantes do desenvolvimento de formas sociais de produção. Assim, aprender a língua escrita é mais do que aprender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capazes de abstrações mais elaboradas;

- a língua é considerada como significação, representação que se materializa através de sons e letras, importando, na alfabetização, a apropriação do código escrito enquanto veículo de significação. Nesse caso, rejeita-se a concepção de alfabetização enquanto mero domínio do sistema gráfico e a define como "um processo de aquisição de uma forma particular de linguagem, dotada de significação" (PARANÁ, 1990: 36);

37 - Até o presente, a SEED publicou seis números dos "Cadernos do Ensino Fundamental", a saber: nº 1: Livro didático: escolha inocente? (1991); nº 2: "Alfabetização e parceria" (1991); nº 3: "Alfabetização e conteúdos de ensino" (1991); nº 4: "Alfabetização-avaliações" (1991); nº 5: "Lições de professor" (1991) e nº 6: "Alfabetização e atividades" (1992).

- a apropriação da linguagem escrita se dá pela inserção do aluno na realidade histórico-cultural, a partir da mediação do professor. Assim, a participação do professor é decisiva no processo pedagógico enquanto elemento capaz - porque portador desse conhecimento - de estabelecer a mediação necessária entre a criança e o conhecimento historicamente produzido;

- privilegiam o texto como ponto de partida e ponto de chegada do processo de alfabetização e como "núcleo do trabalho com a língua escrita". O trabalho com o texto serve tanto para a compreensão da função da escrita, para a compreensão da escrita enquanto representação de palavras, como para a sistematização necessária ao domínio do código escrito. O texto, no entanto, é entendido como unidade de sentido e não como mero pretexto para a aprendizagem da palavra chave, numa tentativa de motivação;

- definem que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é a produção de textos (coesos e coerentes) e indicam que, na correção destes, o trabalho do professor não deve limitar-se aos erros ortográficos, mas consiste em reestruturar (individual ou coletivamente) os textos produzidos pelos alunos (nos termos considerados por GERALDI, 1984), mostrando como as idéias podem ser adequadamente apresentadas;

- na avaliação, o professor deve levar em consideração o processo de apropriação do aluno, considerando a sua compreensão de escrita nos primeiros dias de aula e as aquisições que conseguiu empreender.

A respeito dos pressupostos definidos nestas publicações, cabe ressaltar que:

- apesar dos "Cadernos do Ensino Fundamental" privilegiarem a alfabetização e conteúdos das etapas do Ciclo Básico, a maioria das professoras do presente estudo afirmou que tiveram pouco contato e acesso a essas publicações;

- conceitos fundamentais da referida abordagem, tais como os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, mediação, interações sociais, internalização, são pouco explicitados nas referidas publicações e normalmente não são discutidos nos cursos de capacitação;

- a SEED, ao mesmo tempo em que reafirma a adesão a esses pressupostos teóricos, principalmente em entrevistas a jornais e revistas⁽³⁸⁾ e nos "Cadernos do Ensino Fundamental", não tem fornecido as

condições para que esse conhecimento seja divulgado entre os professores;

- o referencial teórico anterior (Psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky) não havia ainda sido compreendido e incorporado pelos professores, sendo que as estratégias de capacitação empregadas foram insuficientes para que os professores se apropriassem do novo referencial;

- a partir de 1991, com a mudança do Governo Estadual, o Currículo Básico não foi considerado como prioritário.

Essas condições contextuais apontam para uma evidente contradição, uma vez que os pressupostos do Ciclo Básico (definidos por uma gestão anterior) não foram assumidos como diretriz norteadora pela própria SEED. Como consequência desta indiferença e ausência de vontade política, estes pressupostos não foram priorizados nas discussões e no processo de capacitação docente, dificultando sua incorporação pelos professores. Além disto, a excessiva rotatividade de professores, principalmente nas séries iniciais, caracterizou como descontínuo e fragmentado o processo de apropriação destes pressupostos.

Deve-se lembrar que, mesmo dentro de condições básicas,⁽³⁹⁾ as discussões teóricas e as práticas pedagógicas propostas pelas Secretarias de Educação, não são imediatamente incorporadas pelos professores pois, como afirma ANDALÓ (1989)

"a prática docente é histórica, reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada docente como a história das práticas sociais e educativas.

Ela não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e se elaboram, individual e coletivamente, novas práticas."

(p.356)

38 - A título de exemplo, destaca-se que numa reportagem publicada pela Revista Nova Escola (nov.1993), sobre a ampliação do CBA de 2 para 4 anos, o chefe do Departamento de Ensino de 1º grau afirmava que "os professores vêm recebendo cursos de atualização, pelos quais uma nova linha pedagógica estaria entrando nas escolas: a sócio-histórica, embasada na teoria do russo Lev Vygotsky".

39 - Entende-se por "condições básicas" um processo de veiculação de propostas (teoria/prática) que leva em consideração a sua apropriação reflexiva pelos professores, através de discussões, leituras, estudos aprofundados, confronto entre a reflexão teórica e a prática, etc.

2.1 - Prática docente na 1ª etapa

Entre as professoras entrevistadas, nove atuavam na 1ª etapa. A maioria afirmou que empregava o texto como elemento norteador do processo de alfabetização. Isso significa que, em vez de seguirem lições da cartilha, palavras-chave ou sílabas, partiam da apresentação, leitura coletiva e exploração de um texto (músicas infantis, poesias, textos narrativos, folclóricos, informativos, textos coletivos, etc), a partir do qual sistematizavam o processo de alfabetização. A cartilha é usada como diretriz fundamental apenas por duas professoras, sendo que nas demais era empregada apenas como material de apoio (leitura, cópia, tarefa, etc). Percebe-se assim, uma certa resistência em abandonar o uso de cartilhas, talvez por insegurança ou falta de domínio de práticas que pudessem substituí-las integralmente.

Em relação à leitura, sete dentre as nove professoras fizeram menção ao uso permanente de livros de literatura infantil para leitura pelas crianças e pela professora para a classe.

Em relação à escrita, três professoras registravam textos coletivos desde a fase inicial da alfabetização. Na maioria das classes, durante o primeiro semestre, as propostas de produção escrita restringia-se à formação de frases. No segundo semestre, cinco professoras estimulavam a produção de textos (individuais) e uma oferecia roteiros para orientar a produção escrita. Em relação à correção dos textos produzidos, apenas duas utilizavam reestruturação coletiva, além das correções individuais e as demais restringiam-se à correção individual.

A interpretação de textos era feita oralmente em todas as classes no primeiro semestre e por escrito, em 5 turmas, a partir do segundo semestre, com emprego do modelo de interpretação de texto que os livros didáticos apresentam.

Em relação a avaliação da aprendizagem dos alunos, todas as nove professoras afirmaram que realizavam avaliação escrita (prova, teste), sem atribuição de nota, mas apenas de conceitos. Além de avaliações escritas, quatro registram o resultado de avaliações do desenvolvimento do aprendizado dos alunos em fichas elaboradas pela escola, com a finalidade de subsidiar o preenchimento do "Parecer parcial" ou "Parecer final". Uma professora afirmou ainda que realizava uma avaliação diária, através da observação e acompanhamento do aprendizado dos alunos.

Três professoras afirmaram que davam maior ênfase para o ensino de Língua Portuguesa (alfabetização) e as demais valorizavam igualmente as áreas de Língua e Portuguesa e Matemática. Os conteúdos de História, Geografia e Ciências eram desenvolvidos efetivamente a partir do 2º semestre; porém, as professoras afirmaram que selecionavam destas áreas os conteúdos considerados essenciais e mais significativos, alegando que a alfabetização e a Matemática são as áreas mais importantes e que exigem maior tempo de trabalho.

Percebeu-se que sete das nove professoras desenvolviam uma prática bastante próxima do encaminhamento proposto para o Ciclo Básico. Tal constatação pode ser atribuída ao fato de que cinco professoras contavam com experiência de vários anos na área de alfabetização e que outras duas, apesar de serem iniciantes, recorriam às professoras mais experientes.

Apenas em duas classes predominava uma prática fundamentada essencialmente na cartilha e em práticas mecanicistas, sendo que uma dessas classes estava sob a responsabilidade de uma professora recém-contratada e que, além de não ter realizado algum curso, não recebia orientações na escola.

Constatou-se também que as professoras que haviam acumulado uma maior experiência em classes de alfabetização sentiam-se mais seguras. A importância da permanência dos mesmos professores pode ser comprovada pela prática de três professoras que atuavam no CBA desde sua implantação, que haviam participado de diversos cursos de capacitação, demonstrando grande familiaridade com o encaminhamento metodológico do CBA, com resultados positivos. O depoimento de uma delas fundamenta essa necessidade: *"no começo eu resisti, mas foi por pouco tempo. Hoje, pra mim não existe maneira melhor de trabalhar como a proposta do Ciclo Básico. Eu acho que nunca mais vou conseguir trabalhar de outra forma"*. (P12)

2.2 - Prática docente na 2ª etapa

Onze das entrevistadas atuavam na 2ª etapa e destas, apenas seis afirmaram empregar de forma mais intensa a leitura e produção de textos como eixo do trabalho em Língua Portuguesa. Nove, dentre as onze professoras empregavam, além do livro didático, textos extraídos de outros livros didáticos (8 professoras) e de literatura infantil (4 professoras). Apenas em duas classes o uso do livro didático era mais enfatizado, constituindo-se como principal mate-

rial de leitura. As escolas A, B, C e D possuíam bibliotecas estruturadas, mas apenas quatro professoras fizeram referência ao uso da biblioteca pelos alunos.

Com relação à produção de textos, seis professoras afirmaram que utilizam diferentes propostas (propostas do livro didático, reprodução de textos, história à vista de gravuras, temas sugeridos pela professora, texto livre) e as demais empregavam somente propostas do livro didático.

As professoras apontaram dificuldades para a correção dos textos, em virtude do tempo que essa tarefa exige e, desta forma, apenas alguns textos são corrigidos. Apesar do encaminhamento metodológico da Língua Portuguesa recomendar, já na 2ª etapa, o início da prática da análise lingüística (reestruturação coletiva e/ou individuais de textos), apenas quatro professoras empregavam essa prática. Entre as entrevistadas, duas afirmaram desconhecer como utilizá-la.

A interpretação de textos, na maioria das classes, era proposta aos alunos a partir das leituras do livro didático e, quando lidos textos de outros livros didáticos, emprega-se também a interpretação que acompanhava o texto.

A avaliação da aprendizagem dos alunos na 2ª etapa não se diferenciava muito da avaliação realizada na 1ª etapa. Apenas duas professoras não faziam avaliação escrita e as demais (9 professoras) faziam avaliação escrita, sem atribuição de nota. Cinco professoras registravam resultados de avaliações em fichas, também com a finalidade de subsidiar o preenchimento do "parecer parcial" ou do "parecer final". Uma das professoras arquiva as produções escritas dos alunos como forma de acompanhar e a avaliar o desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

Todas as professoras enfatizavam igualmente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática valorizando, secundariamente, as demais áreas de conhecimento.

A partir dos relatos das professoras, pode-se afirmar que entre as onze, seis buscavam implementar novos modos de ação no trabalho com a Língua Portuguesa, mas ainda com inúmeras dúvidas e as demais (cinco professoras) empregavam essencialmente práticas tradicionais, demonstrando reduzido domínio de práticas inovadoras de leitura, produção de textos e análise lingüística.

Todas, porém, apontaram que não eram "resistentes à mudança" e que gostariam de "inovar", mas não encontravam na escola e nos cursos de capacitação, elementos que propiciassem uma compreensão clara e consistente que subsidiassem alterações na prática que desenvolviam.

2.3 - Prática docente no contraturno

Entre as entrevistadas, cinco professoras atuavam no contraturno. Constatou-se que neste, a prática docente fundamenta-se na recapitulação de conteúdos que os alunos ainda não dominavam ou que apresentavam dificuldade. Duas professoras que trabalhavam com alunos da 1ª etapa empregavam um processo de alfabetização sintético, enfatizando a silabação, emprego de cartilhas, recapitulação do alfabeto e famílias silábicas de forma seqüenciada, com raras práticas de leitura e produção de textos, ou seja, uma prática muito distante da proposta do CBA, que questiona a concepção estruturalista de linguagem e as práticas mecanicistas, repetitivas e superlimitadas.

As demais (3 professoras), em virtude de possuírem maior experiência em classes do CBA e duas atuarem paralelamente no turno, utilizavam os jogos e materiais pedagógicos que todas as escolas que implantaram o CBA em 1988 receberam, utilizando livros de literatura infantil, estimulando a produção de textos (para alunos da 2ª etapa) e demonstrando satisfação em desenvolverem esse trabalho, considerado por elas árduo e mais exigente que o trabalho do turno.

Todas as professoras mostraram-se favoráveis ao contraturno e apontaram que percebiam avanços significativos no aprendizado dos alunos que o freqüentavam.

Embora a abordagem sócio-interacionista aponte a heterogeneidade como fator potencialmente positivo na aprendizagem e a interação entre crianças de diferentes níveis como elemento propulsor na construção de conhecimento, não elimina a necessidade de acompanhar crianças com mais dificuldades, pois estas devem ter um apoio diferenciado. Em virtude do contraturno contar com um número máximo de 12 alunos, constitui-se num espaço privilegiado para o atendimento das necessidades dos alunos, sendo necessário investir numa maior preparação dos professores que nele atuam, visando consolidá-lo enquanto espaço de mediação pedagógica capaz de afetar o desenvolvimento dos alunos.

3 - Propostas do CBA

A TABELA 21 apresenta os resultados das entrevistas de cada item dos temas "Propostas do CBA" e "Sugestões". Devido à grande diversidade observada, as respostas com suas respectivas frequências, das categorias dos itens 2, 3, 8, 13, 14, 15, 16 e do tema "Sugestões" estão apresentadas no ANEXO 7.

Do conjunto de dados obtidos, buscou-se extrair os aspectos relevantes que configurassem o posicionamento das professoras em relação aos aspectos centrais do Ciclo Básico e que, ao mesmo tempo, apontassem para uma maior explicitação do seu processo de implantação e desenvolvimento, bem como da sua realidade no contexto escolar. Tais aspectos são analisados a seguir.

3.1 - A expectativa inicial das professoras

Entre as entrevistadas, treze atuavam na Rede Estadual de Ensino na época da implantação do CBA, sendo que nove assumiram classes de Ciclo Básico já em 1988 e as demais trabalhavam com outras séries, mas acompanharam a implantação em suas escolas; duas participaram também dos primeiros cursos de capacitação.

Entre estas treze, oito professoras tiveram uma reação de entusiasmo, estimuladas principalmente pelas condições oferecidas pela SEED no primeiro ano do Ciclo Básico (oportunidade de capacitação docente, todas as classes contavam com co-regente, distribuiu-se às escolas uma grande quantidade de materiais didáticos e livros de literatura infantil). Esse entusiasmo, para algumas professoras, originou-se também da insatisfação com a prática que desenvolviam e a percepção da inadequação da mesma em vários aspectos.

As demais (cinco professoras) tiveram, a princípio, sérias dúvidas sobre sua implantação ou foram totalmente desfavoráveis à medida.

Apesar dessas reações diferenciadas, todas as professoras que acompanharam a implantação, foram unânimes em avaliar aquele momento como "confuso" e "caótico". Os cursos de capacitação, onde eram veiculadas as propostas do CBA geraram, inicialmente, um "clima de insegurança", pois questionavam as práticas tradicionais, mas não definiam com clareza como se desenvolveria a prática docente no Ciclo Básico. Algumas professoras destacaram que no

TABELA 21

TEMA: PROPOSTAS DO CBA	Nº	%
Item 1 - REAÇÃO INICIAL - IMPLANTAÇÃO DO CBA		
a) Não atuavam na Rede Estadual na época	13	50,0
b) Aceitação da proposta	9	34,6
c) Rejeição à proposta	4	15,3
Item 2 - FORMA DE PROMOÇÃO DO ALUNO NO CBA		
a) Discordam totalmente	12	46,1
b) Concordam com ressalvas	12	46,1
c) Concordam plenamente	2	7,7
Item 3 - REGISTRO DA AVALIAÇÃO DO ALUNO - PARECER PARCIAL E PARECER FINAL		
a) Muito complexo e pouco objetivo	13	50,0
b) Sem opinião	7	26,9
c) Positivo	5	19,2
d) Aspectos positivos e negativos	1	3,8
Item 4 - CONTRATURNINO		
4.1 - Opinião sobre contraturno		
a) Positivo	26	100,0
4.2 - Percebe avanços nos alunos que frequentam o contraturno?		
a) sim	26	100,0
4.3 - Existe contato com professores do turno/contraturno		
a) Existe contato permanente	20	76,9
b) Não existe contato	6	23,0
Item 5 - CO-REGÊNCIA		
a) Medida positiva	19	73,0
b) Prefere trabalhar sem co-regente	4	15,3
c) Apresenta pontos positivos e negativos	3	11,5
Item 6 - CONTINUIDADE DO MESMO PROFESSOR E ALUNOS NAS DUAS ETAPAS DO CBA		
a) Aspectos positivos	12	46,1
b) Não interfere no trabalho	7	26,9
c) Sem opinião	5	19,2
d) Prefere atuar na 1ª etapa/ Pontos positivos e negativos	2	7,7
Item 7 - REMANEJAMENTO DE ALUNOS		
a) Concordam	12	46,1
b) Discordam	10	38,4
c) Não opinaram	4	15,3

Cont.

Item 8 - OPINIÃO SOBRE MUDANÇAS GERADAS PELO CBA			
a) Gerou mudanças (posição otimista)	9	34,6	
b) Em parte (mudanças positivas e negativas)	8	30,7	
c) Não gerou mudanças (posição pessimista)	7	26,9	
d) Sem opinião	2	7,7	
8.1 - OPINIÃO SOBRE A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO A PARTIR DO CBA			
a) Sem opinião	13	50,0	
b) Elevou	6	23,0	
c) Em parte	4	15,3	
d) Não elevou	3	11,5	
Item 9 - REUNIÕES DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO REALIZADAS NA ESCOLA			
a) Positivas (produtivas)	14	53,8	
b) Desnecessárias (poucas contribuições)	6	23,0	
c) Têm aspectos positivos e negativos	3	11,5	
d) Sem opinião	3	11,5	
Item 10 - ORIENTAÇÕES E ACOMPANHAMENTO RECEBIDOS NA ESCOLA			
a) Não recebem e não solicitam orientações	11	42,3	
b) Recebem	10	38,4	
c) Recebem somente quando solicitam	5	19,2	
Item 11 - CURSOS DE CAPACITAÇÃO			
a) Realizaram	17	65,3	
b) Não realizaram	9	34,6	
11.1 - OPINIÃO SOBRE OS CURSOS			
a) Têm pontos positivos e negativos	10	38,4	
b) Positivos	7	26,9	
Item 12 - ÍNDICES DE APROVAÇÃO, RETENÇÃO E EVASÃO NO CBA DA ESCOLA			
a) Desconhecem os índices	21	80,7	
b) Conhecem parcialmente	5	19,2	
Item 13 - DIFICULDADES ENCONTRADAS			
Encontram dificuldades?	Não	5	19,2
	Sim	21	80,7
a) Falta de recursos humanos e materiais	11	42,3	
b) Intra-escolares	10	38,4	
c) Com os alunos	4	15,3	
d) Extra-escolares	1	3,8	

Cont.

Item 14 - OPINIÃO SOBRE O "CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PR"		
14.1 - CONHECIMENTO DO CURRÍCULO BÁSICO		
a) Conhecem	13	50,0
b) Ainda não tiveram contato	6	23,0
c) Conhecem apenas algumas áreas do conhecimento descritas no Currículo	4	15,3
d) Conhecem apenas os itens que foram indicados para o Teste seletivo	3	11,5
14.2 - OPINIÃO SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO		
a) As escolas devem fazer adaptações de acordo com a realidade e clientela	6	23,0
b) O Currículo deve ser desdobrado, mais detalhado para facilitar a sua compreensão	5	19,2
c) Precisa ser revisto e discutido com os professores	3	11,5
d) Distante da realidade/ Faltam condições e estrutura para implementá-lo	2	7,7
e) Opiniões distorcidas	2	7,7
Item 15 - IMPLANTAÇÃO DO CBA DE 4 ANOS		
1 - Discordam totalmente	12	46,1
2 - Concordam com ressalvas	6	23,0
3 - Precisa ser revisto e discutido com os professores	3	11,5
4 - Apresenta pontos positivos e negativos	2	7,7
5 - Concordam plenamente	2	7,7
6 - Ainda desconhece a proposta	1	3,8
Item 16 - PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CBA		
16.1 - PONTOS POSITIVOS		
a) Em relação à proposta pedagógica do CBA	22	84,6
b) Em relação às propostas do CBA	15	57,7
16.2 - PONTOS NEGATIVOS		
a) Propostas do CBA (promoção automática e freqüência do aluno)	9	34,6
b) Descompromisso do Governo Estadual	8	30,7
c) Medidas pedagógicas inadequadas	4	15,3
d) Aspectos intra-escolares	2	7,7
e) Nenhum	1	3,8
Item 17 - ATUAÇÃO DO GOVERNO ESTADUAL		
a) O Governo Estadual não cumpriu sua parte	24	92,3
b) Sem opinião	2	7,7
TEMA: SUGESTÕES		
a) Em relação às propostas do CBA	13	50,0
b) Em relação ao processo de capacitação docente	13	50,0
c) Em relação ao Governo	9	34,6
d) Em relação às medidas pedagógicas	4	15,3

TABELA 21- Número e porcentagens das categorias em relação aos itens dos temas "PROPOSTAS DO CBA" e "SUGESTÕES".

primeiro ano de implantação, a maioria dos docentes interpretou que a alfabetização deveria ocorrer com poucas intervenções do professor, resultando numa prática espontaneísta em muitas classes. Apontaram também que a falta de clareza não se restringia aos professores, mas também entre docentes dos cursos de capacitação e equipe que coordenava a implantação na região de Ponta Grossa.

Tais relatos apontam para as dificuldades de promover mudanças na prática pedagógica da escola pública, num contexto em que:

- os professores foram considerados os únicos "destinatários das mudanças", sem o envolvimento dos diretores e especialistas;

- uma abordagem teórica (Psicogênese da Língua escrita, de Emilia Ferreiro), até então desconhecida pela maioria dos professores da Rede Estadual, foi empregada como fundamentação, sendo difundida apenas via "cursos de capacitação", muitas vezes sem levar em conta a experiência acumulada pelos docentes;

- os próprios responsáveis pela implantação de tais mudanças (equipe da SEED), dominavam parcialmente o referencial teórico adotado e suas implicações práticas;

- inúmeros aspectos do Ciclo Básico (avaliação dos alunos, conteúdos, etc) ainda não estavam definidos.

A opção pela teoria de Ferreiro,⁽⁴⁰⁾ seu ideário correspondente e suas implicações para a ação pedagógica da alfabetização, tomada do Ciclo Básico de São Paulo - apesar dos questionamentos que podem ser feitos sobre as estratégias de sua difusão entre os professores - parece ter servido como "ponto de partida" para a construção de uma concepção de alfabetização diferente da que então vigorava (mecanicista):

40 - Destaca-se neste ponto que concordamos com AZANHA (1993) quando afirma que à Administração pública de Ensino não cabe fazer opções em matéria de concepções pedagógicas: "Não convém que a Administração Pública desqualifique seu papel essencialmente político fazendo opções pedagógicas. A opção construtivista pode e deve ser difundida, discutida e até mesmo defendida, mas não ser objeto de uma adesão por parte da Administração Pública de Ensino. (...) Há questões que devem sempre permanecer em aberto para não abafar e eliminar divergências. A orientação pedagógica do ensino está dentre essas questões. Nunca se deve estabelecê-la por decreto ou norma geral ainda que, num determinado momento, haja consenso ao interesse de sua adoção" (p.41).

Assume-se, a partir disto, que o ensino não se sujeita a um método único, sendo necessário propiciar aos professores o acesso às diferentes teorias e propostas metodológicas. Não se pode ignorar a existência de polêmicas científicas ou pedagógicas: "... uma vez que não existe em área alguma, uma única teoria abrangente, é de se esperar que diferentes teorias deem contribuições específicas, a partir da pesquisa desenvolvida. Negar este fato significa, em última instância, negar a pluralidade existente na sociedade civil da qual, a Ciência, enquanto instituição, é parte integrante" (LEITE, 1988: 140). Assim, entende-se que ao Estado cabe definir, com a participação dos professores, uma Proposta Curricular comum; garantir as condições básicas para que o ensino desenvolva-se num contexto adequado e valorizar os profissionais da educação, com salários dignos.

"Eu achei ótimo o Ciclo Básico. Eu já trabalhava assim com as minhas 1^{as} séries. Eu ficava doida quando vinham e diziam que eu tinha que dar aquela lição, de tal maneira. Eu achava errado aquilo, tanto que eu tive muito problema com a supervisora da escola que eu trabalhava. (...) A reação foi de aceitação, apesar de que em muita coisa eu discordava das docentes, porque eu sabia como estava agindo, como era a reação das crianças (...) Nós seguíamos mais ou menos a proposta da Emilia Ferreiro, mas muita coisa nós achávamos que não dava." (P2)

"Em fevereiro [1988] quando começou o curso de capacitação, foi deixado "tudo no ar". (...) No começo eu fiquei meio fora, mas aos poucos ... como eu não tinha nenhum ranço de 1^a série foi fácil. A teoria da Emilia Ferreiro ajudou bastante no começo, mas depois a gente foi aprendendo outras coisas, principalmente como trabalhar com o texto, reestruturação..." (P8)

Mesmo antes de um domínio mais aprofundado pelos professores e de sua consolidação enquanto fundamentação do Ciclo Básico, a referida concepção teórica foi "substituída", com a sistematização do Currículo Básico (1989), por outros pressupostos teóricos (abordagem histórico-cultural - Vygotsky). A difusão da nova fundamentação foi menos intensa nos cursos de capacitação, tendo sido privilegiada pela SEED a publicação de textos (Cadernos do Ensino Fundamental), o que também não garantiu que os professores dela se apropriassem.

É interessante destacar que as professoras que inicialmente apresentaram rejeição ao CBA, mudaram de opinião e encontraram na proposta vários pontos positivos. Todas as professoras, mesmo aquelas que não o acompanharam desde sua implantação, julgaram que a proposta pedagógica do Ciclo Básico é "excelente", mas a maioria demonstrou rejeição à promoção automática e não deixou de apontar aspectos negativos.

3.2 - A avaliação da aprendizagem no CBA

A avaliação no período anterior ao CBA, como se afirmou anteriormente, baseava-se num sistema rígido de provas e notas, que legitimava a reprovação de aproximadamente 23% dos alunos da 1^a série.

Com a implantação do Ciclo Básico, eliminou-se a reprovação na 1^a série (promoção automática). Esta medida foi, desde o iní-

cio, o principal alvo de resistência dos professores, certamente porque implica no despojamento de costumes e práticas já arraigadas no trabalho docente, gerando mudanças na organização do próprio sistema de ensino e da prática pedagógica.

Apenas duas docentes entrevistadas no presente estudo mostraram-se favoráveis à promoção automática e as demais dividiram-se em dois blocos: doze discordavam totalmente e outras doze concordavam, porém com algumas ressalvas. Alguns depoimentos mostraram claramente tal discordância:

P3: "Acho que é totalmente errado".

P5: "Acho isso horrível".

P7: "Eu não acho justo que o aluno seja empurrado. É a famosa "empurroterapia". (...) Se a criança não tem condições de acompanhar a turma na série seguinte deveria reprovar. Aprová-la não é justo porque isso vai prejudicá-la futuramente".

P10: "Eu acho péssimo".

P15: "Eu acho um absurdo. Nós estamos lidando com crianças completamente diferentes umas das outras e isso é tratar como se fossem iguais. Sou radicalmente contra!"

P16: "Não aprovo, não gosto. Não sou a favor. De casa eles já vêm com aquela idéia... não levam a sério, isso vai acomodar a criança".

P17: "Discordo. Tem sempre que ter uma seleção, porque existe aqueles alunos que não conseguem alcançar aquela alfabetização que é essencial na 1ª série, que depois na 2ª série ele não vai conseguir acompanhar.⁽⁴¹⁾

P20: "Eu não acho bom nada, nada, porque acontece caso da criança passar completamente sem base, né. Imagine como ele vai ficar numa 2ª série, sem base? (...) Tem que ter um acompanhamento no Ciclo Básico pra solucionar esse problema que nem sempre é solucionável. Deveria ter repetência!"

P22: "Essa eu acho a grande falha do Ciclo Básico. Eu acho até que o Ciclo Básico poderia ser uma coisa super bonita. Só que esse negócio é a única coisa que eu sou contra no Ciclo Básico. (...) O que adianta não ser reprovado na 1ª série se na 2ª ele vai reprovar mesmo?"

P25: "Eu acho que ainda deveria existir reprovação".

41 - A maioria das entrevistadas empregou os termos "1ª série" e "2ª série" em vez da terminologia correta do CBA, ou seja, 1ª e 2ª "etapas". Isto aponta que nem mesmo os termos específicos foram incorporados na linguagem dos professores.

Entre aquelas que concordam com ressalvas destacam-se:

P8: "Em certos casos é positiva. Os alunos que não acompanham têm que receber um atendimento de onde ele parou, mas o professor trabalha sozinho. É impossível, porque por mais que o professor se dedique, sempre alguém vai ficar sem atenção".

P13: "Em casos especiais, a criança deveria ser retida".

P14: "A princípio eu acho válida essa história de não reter o aluno. Mas nossas escolas, professores, pais e alunos não estão devidamente preparados".

P18: "Eles vão pra 2ª etapa, mas muitos não conseguem acompanhar. Não é bom pra todos, teria que analisar caso por caso, de acordo com as crianças".

P19: "Em acho que pra certos casos é bom. Pra outros que não têm nada, não têm base nenhuma, eu sou eu sou contra. A não ser que se faça uma turma com essas crianças com dificuldades mais ou menos iguais e comece novamente, aproveitando o que eles já têm."

P24: "A promoção era pra ser boa, só que nós não temos professor preparado pra isso".

P26: "É bom porque o aluno não fica repetindo, mas também passa aluno fraco".

Percebe-se assim que as professoras, em diferentes níveis, opuseram-se à promoção automática e consideraram a reprovação necessária para garantir maior homogeneidade das classes e para a manutenção da "ordem institucional". Tais atitudes parecem nascer de uma visão conservadora de algumas professoras, uma vez que a promoção automática questiona a lógica de como se avalia na escola; além disto, implica na alteração da prática docente. Por outro lado, a sua implantação, via decreto, sem uma prévia discussão e sem um processo permanente de análise de sua viabilização, pode ter contribuído para que as opiniões desfavoráveis constituam maioria.

Outro aspecto comum que pode ser extraído destas opiniões refere-se às dificuldades, apontadas pela maioria, em atender os diferentes níveis de aprendizagem, ampliados principalmente na 2ª etapa, a partir da eliminação da reprovação na 1ª etapa.

Isto aponta para a necessidade de instrumentalizar os professores para implementarem modelos distintos de ação, com novas formas de organização do trabalho pedagógico e ampliação de estratégias didáticas que permitam o atendimento dos diferentes níveis dos alunos. A esse respeito, vale destacar que são inúmeras as contribuições da abordagem histórico-cultural em Psicologia (Vy-

gotsky, Luria e outros) para a prática escolar. A partir do pressuposto central de que o conhecimento constitui-se na relação com o outro (sujeito-sujeito-objeto), nessa abordagem, é justamente a diversidade de informações e de estratégias de pensamento e ação que permitem a troca, as ações partilhadas e a realização de tarefas mais complexas em situações de cooperação.⁽⁴²⁾ Apesar desses pressupostos integrarem a proposta do Ciclo Básico, os dados disponíveis apontam que os professores desconhecem esse referencial.

A questão da promoção automática merece algumas considerações. Se por um lado a promoção deveria ser uma qualidade inerente ao sistema e que resultasse de um trabalho pedagógico eficiente, por outro, a instituição da promoção automática parece garantir a permanência de aluno por uma ano na escola, sem o risco da reprovação.

Porém, há que se considerar que esta medida pode resolver formalmente o problema do fracasso escolar, mas não o problema real - a aprendizagem dos alunos. Conjunturalmente, torna-se necessário garantir a aprendizagem efetiva dos alunos (aquisição de conteúdos básicos) para que a promoção formal corresponda a uma promoção real: **"em nenhum sentido a promoção automática pode conspirar contra a qualidade da educação"** (DIAZ, 1987).

O que parece evidente, a partir da revisão de alguns estudos⁽⁴³⁾ e da análise da questão no CBA do Paraná, é que o problema da reprovação e do fracasso da escola não podem reduzir-se a medidas administrativas relacionadas com o sistema de promoção, como assinala HADDAD (apud ROJAS RUBIO, 1992: 77): **"promover ou não promover não é o problema. O verdadeiro problema é como melhorar o nível dos alunos de baixo aproveitamento e, em última instância, como evitar a reprovação"**.

42 - Vários trabalhos fundamentam ou discutem essas questões destacando-se, entre outros, as contribuições de VYGOTSKY (1984) e os trabalhos de DAVIS et al (1989); NOGUEIRA (1991); SMOLKA & GÓES (1993); CHAKUR (1994); PADILHA (1994); SILVA (1994).

43 - A promoção automática é uma polêmica internacional. Na América Latina, apesar de sua implantação em diversos países (Panamá, El Salvador, Venezuela, Equador, Costa Rica, Colômbia, Chile, Brasil) não foi ainda suficientemente avaliada. Estudos e pesquisas sobre a promoção automática na América Latina (ROJAS RUBIO, 1992; MUÑOZ & LAVIN, 1988) consideram que sua implantação sem a garantia das condições necessárias, não resolve o problema da reprovação, mas apenas o adia.

A promoção automática rompeu com as avaliações bimestrais e com a atribuição de notas em escala numérica que foram substituídas, inicialmente, pela "Ficha de acompanhamento do aluno no CBA"⁽⁴⁴⁾. Atualmente, o "Parecer Parcial" e o "Parecer Final" são os documentos oficiais do registro de avaliação. A maioria dos professores considerou que a elaboração dos referidos pareceres como uma tarefa "complexa" e "cansativa" e que raramente estes são li- dos pelos professores.

A análise das entrevistas e a verificação de alguns desses documentos nas escolas pesquisadas permitem a afirmação de que o preenchimento do "Parecer Parcial" e do "Parecer Final" assumiu um papel essencialmente "cartorial-burocrático", sem uma finalidade objetiva. Segue-se um "modelo padrão" ou a "matriz" do parecer elaborado para os diferentes níveis de alunos (ótimo, bom, regular, fraco), sem muitos cuidados, uma vez que está quase explícita a sua inutilidade. O fato de que uma significativa parcela de professoras não tivessem informações sobre os procedimentos e que aquelas que já conheciam o preenchimento de modo não reflexivo indicam que as discussões em torno dessa questão precisam ser ampliadas visando à redefinição do seu papel no contexto do Ciclo Básico.⁽⁴⁵⁾

44 - De 1988 a 1991, a avaliação do aluno era registrada na "Ficha de acompanhamento do aluno no CBA". Nesta ficha eram registradas a "apropriação dos conteúdos" de cada área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Educação Artística), no final de cada uma das etapas. No final dos dois anos do CBA, o professor elaborava o "Parecer final conclusivo", contemplando os conteúdos efetivamente dominados pelo aluno e determinando o resultado (promovido para a 3ª série ou permanecer no Ciclo Básico). Em casos de solicitação de transferência, os professores preenchiam, além da ficha de acompanhamento do aluno-apropriação do conteúdo de cada área de conhecimento, o parecer parcial. A maioria dos professores demonstrava insatisfação quanto a esses procedimentos. Em setembro de 1992, o Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED divulgou as alterações efetuadas quanto ao preenchimento dos documentos específicos do CBA. Com as alterações efetuadas, a ficha de acompanhamento do aluno no CBA deixou de ser utilizada, sendo substituída pelo Parecer final. Ao divulgar essas novas instruções, apresentou-se um exemplo de parecer final". Esse exemplo, no entanto, tem sido empregado pela maioria dos professores, como um "modelo" ou "roteiro" para o preenchimento desse documento, sem que os conteúdos apresentados no "exemplo" de parecer final correspondam aos conteúdos efetivamente trabalhados pelos professores.

45 - É interessante destacar que o estudo elaborado por PATELLI (1994), sobre o preenchimento da "Ficha de avaliação do desempenho do aluno de Ciclo Básico", utilizada no Estado de São Paulo, aponta questões e problemas muito parecidos com os constatados pelo autor, no Ciclo Básico do Paraná.

A oposição à promoção automática e o pouco cuidado no preenchimento dos pareceres reafirmam a idéia de que os atos legais e a imposição de medidas não mudam a realidade, nem transformam as instituições. Uma mudança efetiva, além da garantia das condições básicas de trabalho em todas as escolas, requer um intenso trabalho de discussão e assessoramento aos professores.

3.3 - A capacitação dos professores do Ciclo Básico

Considerando-se que as propostas do Ciclo Básico são veiculadas aos professores nos "cursos de capacitação", é preocupante a constatação de que nove professoras entrevistadas não haviam participado de algum curso específico sobre o Ciclo Básico, até o momento da entrevista.⁽⁴⁶⁾ Sete professoras apontaram esta estratégia de capacitação como positiva, porém, algumas não demonstravam muita convicção:

P2: "Esses cursos são bons quando os docentes [que ministram] são bons.

P8: "É, ajudam ... A pessoa que vai fazer o repasse sempre passa alguma coisa de bom. (...) É lógico que tem uns que você aproveita 80%, 50%, outros menos".

P15: "Os cursos em si foram bons, só que eu acho que falta um acompanhamento posterior porque às vezes surgem dúvidas no dia a dia e a gente não tem acompanhamento nenhum".

P16: "Ajudam. Sempre tem coisas novas, mas depende do professor [que ministra]. Tem uns que só enrolam".

As demais (10 professoras), avaliaram que os cursos têm aspectos positivos e negativos. Desta categoria, alguns trechos merecem destaque:

P10: "São muito repetitivos (...) Se eles querem que a gente mude o nosso jeito de trabalhar, eles deveriam dar aulas práticas e não ficar só na teoria. A prática é completamente diferente da teoria".

46 - Segundo as coordenadoras do Ciclo Básico a nível regional, os cursos previstos para o 1º semestre de 1994 foram cancelados por falta de verbas. O único curso oferecido em 1994 foi realizado em setembro, durante a "Semana dos Jogos Abertos do Paraná", período em que não houve aulas pois as escolas foram utilizadas como alojamento de atletas. Após a participarem da semana de cursos, muitos professores do Ciclo Básico mostraram-se insatisfeitos com os conteúdos e discussões que, segundo eles, não corresponderam às necessidades imediatas.

P17: "Esses cursos deveriam ter coisas mais práticas. Teoria a gente já sabe bastante! ... Teoria tem que ter um pouco, mas mais prática, experiências de outros professores de sala de aula, discutir problemas".

P18: "Alguns cursos ajudaram, mas outros foram muito repetitivos. Acaba caindo na mesma tecla".

P21: "Fiz todos os cursos que eles pediram. Eu gosto, acho interessante, só que tem cursos que a gente não consegue registrar muita coisa. Eles deveriam dar apostila porque a gente esquece algumas coisas".

P22: "Tem coisas que são aproveitáveis. Eu mesma já aproveitei. Mas muitas coisas são pra países do Primeiro Mundo!"

P24: "Em 1992 teve cursos bons na Universidade. Mas desde do ano passado [1993] os cursos ficaram muito repetitivos e não servem prá nós da 1ª e 2ª série".

Esses depoimentos apontam para problemas básicos em relação à capacitação docente: o predomínio de questões teóricas em detrimento da prática, a falta de acompanhamento posterior, a capacidade dos ministrantes - o que permite afirmar que estes têm sido de qualidade duvidosa, com poucos resultados objetivos para a práticas destas professoras.

Apesar das inadequações evidentes, esta foi a estratégia mais incisiva na preparação dos professores do CBA.⁽⁴⁷⁾ Os "cursos de capacitação", coordenados pelos Núcleos Regionais de Educação-NREs, apesar de contar algumas vezes com a participação de docentes das Instituições de Ensino Superior, não conseguiram passar de "momentos estanques de reciclagem".

47 - Em 1988 a SEED viabilizou a realização de grupos de estudo ("Encontros periódicos sobre o Ciclo Básico"), com remuneração de 2 horas semanais para o coordenador e professores que dele participassem. Estes, porém, ocorreram de forma muito precária, principalmente em virtude da greve do magistério desencadeada naquele ano.

Em 1992 a SEED criou o "Plano Estadual de Capacitação Docente" que oportunizou além de cursos, a formação de grupos de estudos. A Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir do Plano Estadual da SEED desenvolveu naquele ano o "Plano de articulação dos três graus de ensino". Dentro deste Plano, o autor deste trabalho além de ministrar cursos na área da alfabetização, coordenou o "Ciclo de estudos: teoria e prática de alfabetização e pré-escola", com encontros semanais. Esta estratégia permitiu uma maior articulação entre teoria e prática, uma vez que priorizava-se nas discussões e leituras, as "preocupações concretas" dos professores. Naquela época, os participantes avaliaram a proposta como qualitativamente superior em relação aos cursos convencionais. Entre as entrevistadas, três professores haviam participado do Ciclo de estudos e a este fizeram referências positivas.

O reduzido número de docentes da própria Rede Estadual com o domínio consistente de questões teórico-metodológicas e a remuneração irrisória, "quase simbólica", que o CETEPAR prevê para a docência em cursos de capacitação, têm ocasionado que estes sejam ministrados por "multiplicadores", mais de discurso do que de práticas, que, de fato, não se alteram.

Várias pesquisas que tematizam a capacitação de professores, através de cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, apontam para a ineficácia destes para a alteração da prática dos professores. Segundo ANDALÓ (1989:355)

"os cursos de aperfeiçoamento, pretendendo ser um dos meios de recuperar a competência dos docentes, da forma como vêm sendo oferecidos, têm se mostrado, além de dispendiosos, ineficazes. Elaborados à distância da realidade das escolas, partindo de teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, acabam se tornando receituários inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar, de modo efetivo, a ação cotidiana".

Desse modo, outras formas de capacitação poderiam ser empregadas, tais como a "formação em serviço" e "projetos de intervenção".

Entende-se por "formação em serviço", aquela desenvolvida na própria escola⁽⁴⁸⁾, com a finalidade de propiciar aos professores o aprofundamento teórico-prático, "possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento de sua prática" (KRAMER, 1989:197). Esta mesma autora aponta alguns eixos para a efetivação desta estratégia:

- organizá-la em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugerido pelos professores;
- permitir sempre a manifestação da curiosidade dos professores, conciliando o interesse de alguns com o assunto ou problema explorado;

48 - Entende-se também que este processo pode ser articulado pela coordenação pedagógica da escola (diretor, supervisor, orientador educacional, coordenador de Ciclo Básico) ou desencadeado pelos próprios professores.

- imprimir aos temas ou problemas analisados uma visão ampla e, ao mesmo tempo, contextualizada;
- garantir a criatividade e criticidade no tratamento dos diversos assuntos;
- favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum;
- articular as diferentes áreas de conhecimento em função e no interior do tema estudado;
- variar a duração do estudo dos temas de acordo com sua amplitude e com o interesse do grupo de professores, desenvolvendo atividades diversas (simulações, aulas expositivas, leitura e estudo de textos, produção coletiva de materiais, observação recíproca de contextos de aula, elaboração de diários de classe com registro e análise crítica, etc)

Neste processo, os profissionais ocupariam coletivamente os espaços de reuniões, conselhos, encontros, **"transformando-os em efetivos espaços de discussão pedagógica"** (op.cit p.202).

Nesta mesma perspectiva, NÓVOA (1993) afirma que **"a formação contínua deve estar integrada no dia a dia da profissão, não constituindo um trabalho à parte"** (p.66). Para o mesmo autor, a formação não se constrói por acumulação (de saberes e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção de uma identidade pessoal. NÓVOA reforça ainda que, na formação contínua, é preciso investir nos saberes de que o professor é portador, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, permitindo-lhe reconstruir os sentidos de sua ação profissional (NÓVOA, 1992).

Outra alternativa seria a implementação de "Projetos de intervenção", envolvendo um grupo de escolas ou todas as escolas de uma região, coordenados por Universidades ou pelos próprios órgãos descentralizados da Secretaria de Educação, a partir de diretrizes pedagógicas comuns, com previsão de encontros de discussão, seguidos de acompanhamento da prática pedagógica, tendo como horizonte a construção da competência pedagógica dos professores.

A operacionalização de projetos desta natureza poderia estruturar-se a partir:

- a) da participação ativa dos educadores nas decisões, em todas as etapas da ação educacional (LEITE, 1988:53);
- b) da previsão de um espaço comum para o planejamento no início do ano e a institucionalização de reuniões semanais ou quinzenais dos educadores, sob a supervisão do profissional que desempenha as funções de coordenação pedagógica. Tais reuniões devem representar um momento "de encontro, de planejamento, de reflexão, de avaliação, de troca, de crítica, de decisão, de sugestões, devendo-se cuidar para que não se transformem em mais uma atividade burocratizada, ou seja, que não perca seus objetivos primordiais". (op. cit. p.53, 114);
- c) da definição conjunta de princípios e diretrizes gerais, em função dos quais o planejamento de cada professor será elaborado;
- d) da valorização dos conhecimentos que os professores são portadores, da experiência acumulada e das vivências em sala de aula;
- e) do assessoramento aos professores na formulação de seus próprios projetos de ensino, sua execução, avaliação e socialização dos resultados obtidos. Neste processo, articulam-se pesquisa e ensino, permitindo aos professores participarem na produção de saberes;
- f) do estímulo para que os professores tomem a própria prática como objeto de reflexão e análise;
- g) da avaliação permanente das atividades desenvolvidas e levantamento de aspectos a serem aperfeiçoados.

Concorda-se com LEITE (1988) que a implantação de um projeto de ensino exige, como uma das condições básicas, a efetiva participação coletiva dos professores em todas as decisões que afetam seu trabalho, no planejamento, na contínua revisão e análise de suas práticas concretas de sala de aula.

Vista nesta concepção, a formação contínua adquire um novo sentido, muito diferente dos cursos convencionais, caracterizados como episódicos, distantes de questões concretas, prescritivos e sem acompanhamento posterior. Este novo sentido parece:

- possibilitar emergência de uma real alteração da prática, o nascimento de uma nova competência pedagógica, construídas num processo coletivo de reflexão;

- permitir aos professores transformarem-se em autores/sujeitos de sua prática, conscientes das teorias que aplicam e capazes de refletir permanentemente sobre a sua ação;

- contribuir para que a formação contínua amplie-se para a multiplicidade/pluralidade de teorias, para a divergência, para o confronto, rompendo com o "discurso competente"⁽⁴⁹⁾ das Secretarias de Educação.

3.4 - A organização do trabalho pedagógico

Segundo FREITAS (1994), a organização do trabalho pedagógico desenvolve-se em dois níveis: como trabalho pedagógico em sala de aula e como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político pedagógico. Para o autor, a formulação do projeto político-pedagógico implica na valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Esta organização do trabalho pedagógico não existe isoladamente da sociedade na qual está inserida.

Entendendo-se projeto político-pedagógico deste modo, pode-se afirmar que nenhuma das escolas pesquisadas dispunha de um projeto explícito, construído a partir do coletivo da escola. Porém, existiam ações no sentido de contribuir para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, através de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e assessoramento aos professores, desencadeadas pelos supervisores e orientadores educacionais. Os diretores das escolas, raramente envolviam-se nestas ações, mas apoiavam a sua realização.

Com exceção da escola C, que contava apenas com coordenadora de Ciclo Básico, as demais contavam com a atuação de supervisora de ensino e orientadora educacional, responsáveis pelas reuniões pedagógicas, conselhos de classe e assessoramento aos professores.

49 - Segundo CHAUI (1981), "o discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. (...) É o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. (...) Esse discurso competente não exige uma submissão qualquer, mas algo profundo e sinistro: exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interioriza corre o risco de ver a si mesmo como incompetente, anormal e a-social, como detrito e lixo" (p.5-13 grifos do autor).

Com relação às reuniões realizadas nas escolas, a maioria das professoras considerou que são importantes, mas muitas destacaram que deveriam contemplar questões "concretas" e as "dificuldades" que enfrentam no cotidiano. Entende-se que as reuniões pedagógicas têm a função de definir diretrizes gerais e decisões coletivas a serem tomadas, o que não dispensa a orientação, acompanhamento e assessoramento aos professores.

Em relação às orientações e acompanhamento, 42,3% afirmaram que não recebem e não solicitam orientações; 34,4% afirmaram que recebem e 19,2% afirmaram que recebem orientações apenas quando solicitam. A partir destas opiniões, identifica-se que os professores trabalham de forma isolada, com poucas diretrizes comuns. Muitas professoras, no entanto, afirmaram que desejariam receber orientações permanentes e um acompanhamento mais direto por parte da coordenação pedagógica da escola.

Entende-se que o diretor e os especialistas (Supervisor escolar e Orientador educacional) deveriam ser os elementos dinamizadores da organização do trabalho pedagógico, propiciando assessoramento aos professores através do planejamento conjunto da prática pedagógica, da orientação e informações adequadas, da reflexão permanente sobre a prática desenvolvida e da busca conjunta de soluções. A própria SEED, no texto "O pedagogo e a consolidação do CBA", atribui aos especialistas um papel fundamental para a consolidação do Ciclo Básico: "aos especialistas - que compõem a coordenação pedagógica da escola - compete a articulação e a organização da prática escolar, no âmbito do processo político-pedagógico mais amplo" (PARANÁ, 1992:11).

No entanto, a partir dos relatos das professoras e dos contatos que o autor manteve com supervisores e orientadores educacionais, pode-se afirmar que as ações desenvolvidas por estes profissionais, na maioria das escolas, foram insuficientes para consolidar o Ciclo Básico naquelas escolas. Identificou-se ainda, entre estes profissionais, pouca familiaridade com questões referentes ao Ciclo Básico e um relativo despreparo para oferecer orientações e intervenções seguras aos professores.⁽⁵⁰⁾

50 - Na presente pesquisa, constatou-se entre os orientadores educacionais das escolas pesquisadas uma maior preocupação com o aluno isoladamente do que com o trabalho pedagógico desenvolvido nas classes do Ciclo Básico. Neste sentido, as atribuições do Supervisor escolar e Orientador educacional parecem continuar perfeitamente demarcadas no contexto escolar, a despeito das inúmeras críticas feitas ao "parcelamento do trabalho" dos especialistas.

De certo modo, a despreocupação dos especialistas com o Ciclo Básico e com a prática pedagógica em geral, parece ser legitimada pelo próprio Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa -NRE que oferece cursos para professores do Ciclo Básico e, paralelamente, cursos específicos para Supervisores e Orientadores educacionais com temáticas também importantes, mas muito distantes das questões teórico-metodológicas do Ciclo Básico.

O resultado dessa atuação torna-se palpável:

- na fragmentação do trabalho pedagógico, desenvolvido de forma isolada em cada classe;
- no distanciamento entre os conteúdos trabalhados na mesma série, numa mesma escola (principalmente nas escolas C, D e E);
- na falta de clareza da maioria dos professores a respeito das diretrizes teórico-metodológicas do CBA;
- nas dificuldades que vários professores encontravam para implementar novos modos de ação no trabalho com a Língua Portuguesa (e demais áreas), conforme se apontou na discussão do tema "Prática docente".

Deste modo, as alternativas propostas no item anterior - "formação em serviço" e "projetos de intervenção" - poderiam alterar esse quadro de indefinição e desarticulação do trabalho pedagógico. Destaca-se que a "formação em serviço" supõe uma coordenação pedagógica atuante, cujos responsáveis possuam uma visão de totalidade do trabalho pedagógico e uma formação teórica suficiente. No entanto, defronta-se com uma realidade que mostra a fragilidade de conhecimentos destes profissionais, intimamente relacionado com a formação recebida nos Cursos de Pedagogia. Portanto, não somente o professor encontra-se despreparado para implementar as mudanças que o CBA sugere, mas também os especialistas e, por isto, deveriam participar do processo de capacitação juntamente com os professores, o que implica no despojamento da visão errônea da maioria que, ao assumirem o cargo, embora também tenham sido professores [ou ainda sejam], colocam-se como superiores em relação àqueles que atuam em sala de aula.

Já os projetos de intervenção, atingiriam não somente os professores mas também os especialistas, que assumiriam efetivamente as funções de coordenação pedagógica. Porém, não mais de forma isolada e descontínua, mas num contexto de construção coletiva de uma escola de qualidade.

3.5 - Currículo Básico e Ciclo Básico de Alfabetização

Constatou-se, na presente pesquisa, que as professoras fazem uma distinção entre o Ciclo Básico e a Proposta Curricular (Currículo Básico), sem estabelecer qualquer relação entre ambos. Na verdade, como foi anteriormente mencionado, o Currículo Básico é uma conseqüência da implantação do Ciclo Básico, integrando também o "Projeto de Reorganização da Escola Pública".

A elaboração do Currículo Básico resultou de um intenso trabalho desencadeado em 1989, que culminou com a publicação da sua versão final em 1990. Porém, a gestão estadual iniciada em 1991 não priorizou e não apoiou a continuidade de sua implementação formulando, inclusive, um projeto totalmente antagônico ao Currículo Básico. Trata-se do Projeto "Paraná: Construindo a escola cidadã", cuja concepção de autonomia contrapõe-se à perspectiva da escola unitária defendida na gestão anterior, que sistematizou o Currículo Básico.⁽⁵¹⁾

Como resultado dessa mudança de prioridade, o processo de capacitação docente no período 91/94 não esteve condicionado à divulgação e discussão do Currículo Básico. Isto explica o fato de que somente a metade das professoras entrevistadas afirmou conhecer o Currículo Básico e que outras (23,0%) não haviam tido, até o momento da entrevista, nenhum contato com o mesmo.

51 -

Segundo CORDIOLLI (1994), o Projeto "Paraná: construindo a escola cidadã", implantado pela gestão 91/94, contrapõe-se ao Currículo Básico, uma vez que propõe a "autonomia" pedagógica e financeira das escolas, rejeitando a uniformização e, portanto, a concepção de escola unitária preconizada no Currículo Básico. Para este autor, a concepção de escola unitária "tende a sustentar o seu eixo básico na realidade da formação social brasileira, a partir do qual se constitui o espaço de construção das especificidades regionais. O todo fornece os encaminhamentos metodológicos para se compreender o específico. Inverter estes pressupostos é abrir o espaço para a atomização do saber, que pode levar a fragmentação do projeto escolar" (p.2).

GONÇALVES (1994) ao analisar a questão da autonomia no Projeto e no documento "Paraná: construindo a escola cidadã", reafirma a necessidade da definição de uma proposta curricular comum, em nível nacional e questiona a tendência espontaneísta presente no referido documento onde cada escola tem a possibilidade de elaborar seu próprio Projeto Político Pedagógico, sem que a SEED oriente ou direcione os referidos projetos, uma vez que: "o projeto pedagógico das escolas, é o projeto da própria Secretaria de Estado da Educação" (PARANÁ, 1992a apud GONÇALVES, 1994:44).

A implementação do Currículo Básico nas escolas pesquisadas foi diferenciada, sendo efetivamente implantado apenas nas escolas A e B. Nas escolas C e D, o "currículo real" foi definido a partir de uma justaposição do Plano Curricular anterior com alguns conteúdos do Currículo Básico e na escola E, o currículo em vigor distanciava-se em muitos aspectos do Currículo Básico.

De maneira geral, as professoras consideraram que as escolas deveriam adaptar o Currículo Básico de acordo com a "realidade e clientela", que o currículo deveria ser mais especificado para facilitar sua compreensão e implementação e que faltam condições pedagógicas e materiais para efetivá-lo.

A afirmação de algumas professoras pode ser avaliada como uma visão distorcida do Currículo Básico. A afirmação de que "tudo deve partir da criança" e que "o conteúdo é bom, mas vai acomodar o aluno" não tem fundamento uma vez que, embora existam orientações no sentido de atribuir iniciativa à criança, os conteúdos (saber sistematizado) estão claramente explicitados em cada área de conhecimento, na perspectiva da escola universal e unitária.

Sem dúvida, tanto o nível diferenciado de incorporação do Currículo Básico nas 5 escolas, quanto o conhecimento superficial, desconhecimento ou a visão equivocada de alguns professores, têm reflexos indesejáveis na prática escolar. Ainda que seja inadequado responsabilizar apenas os especialistas pela incorporação apenas parcial do Currículo Básico nestas escolas, deve-se destacar que estes poderiam desenvolver ações no sentido de efetivá-lo.

3.6 - Opinião dos professores sobre algumas propostas do CBA

3.6.1 - A organização das classes e a prática dos remanejamentos

O remanejamento de alunos - possibilidade de reorganização das classes durante o ano letivo, geralmente por critérios de rendimento - não foi previsto para o CBA desde sua implantação⁽⁵²⁾. Porém, muitas escolas têm empregado procedimentos muito próximos das práticas de remanejamento, com a finalidade de tornar as clas-

52 - A Prof^a Maria Leila Alves, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, coordenou o "Encontro das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná", realizado em julho de 1987. Neste Encontro, a coordenadora alertava: "evitem favorecer, no Ciclo Básico, o remanejamento de alunos, que pode ser um mecanismo cruel de seletividade do ensino" e recomendava: "não deixar que o Ciclo Básico ocasione o rebaixamento do ensino, tomando medidas para que isso não aconteça" (ALVES, 1987:75).

ses mais homogêneas e atender alunos com dificuldades de aprendizagem, tais como:

- redistribuição dos alunos no início da 2ª etapa, a partir do rendimento dos alunos;
- formação de "turmas intermediárias", reunindo todos os alunos que apresentam mais dificuldades, em uma única turma de 2ª etapa;
- formação de uma nova turma de 1ª etapa, a partir do 2º semestre, com alunos que apresentam mais dificuldades;
- atendimento a grupos de alunos "com dificuldades", fora da sala de aula, durante parte do horário normal (tentativa de nivelamento das classes).

Na escola C, a coordenadora e os professores do Ciclo Básico optaram por formar uma nova turma de 1ª etapa, a partir do 2º semestre de 1994, com alunos que apresentavam maiores dificuldades ("Turma intermediária"). Nas escolas B e E, os alunos "mais fracos" eram retirados das classes durante parte do horário normal de aulas e atendidos pelas professoras co-regentes, em outra sala, enquanto uma tentativa de "nivelamento" das classes. A maioria das professoras dessas três escolas mostrou-se favorável a essas medidas e considerou que contribuía para o aprendizado dos alunos.

Já as professoras das escolas A e D discordaram e fizeram sérias restrições a estes procedimentos. Estas professoras apontaram o contraturno como uma alternativa mais viável para os alunos que precisam de um "tempo maior para a apropriação dos conteúdos". Algumas consideraram tais procedimentos como "isolamento do aluno", como uma "forma de discriminação" e que os alunos podem "sentir-se rejeitados" ao serem retirados da turma a que pertencem.

Percebe-se que há uma grande preocupação das escolas em atender os alunos que apresentam "mais dificuldades", que "não acompanham", porém este atendimento é visto como mais eficiente fora da turma a que pertencem. Os depoimentos seguintes sintetizam essa preocupação:

" cada professora da 1ª série escolheu seis alunos que não estavam acompanhando a turma e eu comecei a trabalhar com eles . (...) Comecei como se fosse uma 1ª série no primeiro mês de aula. (...) Está dando resultado, os alunos estão lendo e escrevendo um pouco. Dois alunos já se alfabetizaram e voltaram pra sua sala". (co-regente da escola C)

" na sala de aula nem sempre dá tempo de atender os alunos com dificuldades. Eles precisam de um atendimento mais individual. Depois do recreio eu tiro os alunos pra tentar recuperar o que eles não aprenderam ainda". (P26, co-regente da escola E)

" as professoras mandam alunos que não estão conseguindo acompanhar a turma pra que eu trabalhe com eles na sala do contraturno. Depois eles voltam pra sala". (P9, co-regente da Escola B)

Apesar da avaliação positiva que as professoras fizeram deste dois procedimentos, algumas situações contraditórias são apontadas. Uma das professoras da escola C concordava com a "turma intermediária", porém apontou avanços em alunos que ficaram em sua classe:

" É eu concordo. A Maria [professora da turma intermediária] disse que alguns estão lendo, escrevendo. (...) Só podia mandar seis alunos, mas o que ficaram e também tinham dificuldade, eu voltei no começo com eles e eles também melhoraram bastante. (P12, professora regente).

Ainda que estes procedimentos sejam empregados com a intenção de beneficiar os alunos, deve-se destacar que nem sempre os critérios para selecionar os alunos estavam claros, além de que as professoras que assumem este trabalho recebem poucas orientações para realizá-lo e a maioria dos alunos envolvidos frequenta também o contraturno. Esta superposição com o contraturno pode ser pouco produtiva se o trabalho pedagógico desenvolvido restringir-se ao nível de desenvolvimento real, ou seja, naquilo que os alunos já dominam.⁽⁵³⁾

53 - Segundo VYGOTSKY (1984), "o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança" (p.100) e "o bom aprendizado é somente aquele que adianta ao desenvolvimento" (p.101). Estas afirmações sugerem que o professor proponha, com base na etapa já superada, novos problemas, novas necessidades, operações de pensamento mais complexas, que nas/pelas mediações do professor e alunos e nas/pelas ações partilhadas, permitem a consolidação de funções, abrindo novas zonas de desenvolvimento proximal.

A mais contraditória medida empregada para alunos que apresentam maiores dificuldades foi a "reprovação camuflada", que consistia em colocar alunos, que até o final da 1ª etapa não se apropriavam de um domínio básico da leitura e escrita, na 1ª etapa do ano seguinte. Tal decisão, segundo as supervisoras das escolas que empregavam tal prática, era tomada em conjunto com as professoras e, em alguns casos, os pais eram consultados ou simplesmente informados.

Tal prática vinha sendo empregada com mais freqüência em uma das escolas envolvidas na pesquisa; segundo a supervisora, desde o início da implantação do Ciclo Básico, atingindo 2 ou 3 alunos de cada turma de 1ª etapa a cada ano: *"somente aqueles que nós sabemos que não têm condições de acompanhar a 2ª etapa é que voltam"* (Supervisora da escola). Os pais eram informados da decisão da escola e não a contestavam, talvez por desconhecerem que, legalmente, não há reprovação na 1ª etapa e por confiarem nas decisões da escola. Nas demais escolas, segundo informações das supervisoras, raramente esta medida era utilizada, sendo reservada para casos "extremos", ou seja, alunos que tiveram muitas faltas durante o ano letivo ou que obtiveram pouco rendimento.

Esta medida não é empregada somente nas escolas paranaenses. Segundo SILVA et al (1993), as avaliações do Ciclo Básico feitas por órgãos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, indicam que *"a reprovação dos alunos, ao final da 1ª série, com nova matrícula na mesma, agora de forma camuflada, continuou a existir em muitas escolas, obrigando a criança a reiniciar o processo de alfabetização e não a seguir a partir do ponto que havia alcançado"* (p.9). SILVA (1990) e CRUZ (1994), em pesquisas realizadas em escolas do Município de São Paulo, também apontaram a existência de classes de Ciclo Básico inicial, formadas por alunos que já haviam freqüentado o Ciclo Básico no ano anterior.

Os procedimentos de tentativa de homogeneização das classes e o subterfúgio da "reprovação camuflada" servem para exemplificar o despreparo das escolas em garantir a permanência e continuidade dos mesmos alunos nas duas etapas do Ciclo Básico e em viabilizar a promoção automática de todos os alunos. Por outro lado, o emprego destes procedimentos poderão ampliar-se nas escolas que implantaram o CBA de 4 anos.

3.6.2 - Extensão do CBA para quatro anos

A extensão do Ciclo Básico de dois para quatro anos, a partir de 1994, foi recebida com surpresa e perplexidade pelos professores, uma vez que o Governo Estadual, a partir de 1991, demonstrou desinteresse em consolidar o Ciclo Básico de dois anos. A maioria das professoras entrevistadas discordou dessa extensão, mostrando-se mais favorável à reprovação, inclusive na 1ª etapa. Apenas duas mostraram-se plenamente favoráveis à referida extensão.

Para a maioria das professoras da amostra, a eliminação da reprovação na 1ª etapa tem gerado inúmeros problemas, especialmente a promoção de alunos sem o domínio dos conteúdos básicos, que encontram dificuldades para "acompanharem" a etapa seguinte; além disto as professoras encontram também dificuldades para atenderem a diversidade de níveis dos alunos. A partir da constatação destes problemas, muitas afirmaram que a possibilidade de reprovação apenas na 4ª etapa será extremamente prejudicial para os alunos; dificultará ainda mais o trabalho docente, principalmente no atendimento dos diferentes níveis dos alunos e poderá ainda causar maior fragmentação e desestruturação do sistema de ensino.

Muitas professoras destacaram que o ideal seria a consolidação do Ciclo Básico de dois anos, com a garantia das condições básicas (contraturno, professor co-regente em todas as classes, permanência do mesmo professor nas duas etapas, aperfeiçoamento do processo de capacitação docente, fornecimento de materiais didáticos necessários, etc).

Dentre as escolas pesquisadas no presente estudo, o Ciclo Básico - continuum de quatro anos - foi implantado nas escolas A e C. Constatou-se que, apesar da existência de coordenação específica em ambas as escolas⁽⁵⁴⁾, os professores não tinham clareza a respeito das implicações da medida e alegaram que as discussões e informações recebidas foram muito reduzidas.

54 - Destaca-se que a coordenadora da escola C licenciou-se por 3 meses (agosto a novembro de 1994) e não foi substituída. Já a coordenadora da escola A acumulava também a função de diretora-auxiliar no mesmo período em que funcionavam as classes de Ciclo Básico.

A maior preocupação identificada entre as professoras destas duas escolas referiu-se à promoção automática de alunos que, em outras condições, seriam retidos. De modo geral, consideraram que esta forma de promoção causará rebaixamento da qualidade de ensino, que a reprovação será apenas "adiada" para a 4ª etapa, onde se concentrarão todos os alunos que deveriam ter sido retidos em etapas anteriores e que a promoção automática poderá "acomodar os alunos que deixarão de estudar", "não vão demonstrar interesse". Os únicos aspectos positivos apontados pelas professoras destas escolas foram a contratação de professores para Educação Artística e Educação Física e a oferta de contraturno para alunos das quatro etapas do continuum.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná ao normatizar a implantação do Ciclo Básico de 4 anos (Deliberação nº 33/93) e a Secretaria de Estado da Educação, ao definir aspectos referentes à sua implantação, estabeleceram, entre as medidas, que a coordenação específica do Ciclo Básico tem a atribuição de "articular o assessoramento aos professores, visando à atualização constante de conteúdos e metodologias"; além disto prevê que nas escolas deveriam ser realizados grupos de estudo com frequência quinzenal e ainda um trabalho de conscientização da comunidade escolar (pais ou responsáveis pelos alunos). No entanto, constatou-se, nas duas escolas (A e C), que o assessoramento oferecido pelos coordenadores não atendeu às necessidades dos professores; além disto, que os grupos de estudo com frequência quinzenal não aconteceram em nenhuma das escolas e o trabalho de conscientização dos pais ocorreu apenas na escola A e de forma muito incipiente.

Estas situações revelam que entre as medidas previstas para a garantia do sucesso do CBA de 4 anos, nem todas realizaram-se plena e eficientemente nas escolas e apontam os riscos da expansão dessa proposta, sem que a equipe pedagógica de cada escola, Departamentos da SEED e equipes da área de ensino dos Núcleos Regionais de Educação estejam preparadas para a implantá-lo e acompanhá-lo com seriedade e competência.

A função de "coordenador de CBA" parece ter sido instituída a partir do pouco envolvimento dos especialistas nas questões referentes ao Ciclo Básico. Porém, tal função não afetou de forma significativa a organização do trabalho pedagógico nestas duas escolas. Percebe-se também a ausência de uma articulação entre as coordenadoras do Ciclo Básico das 5 escolas de Ponta Grossa que o implantaram em 1994, sendo que uma única reunião foi realizada no NRE de Ponta Grossa, com a finalidade de estabelecer diretrizes e

discutir a implantação. Assim, a desarticulação destas coordenadoras reflete a ausência de uma coordenação regional mais atuante e consciente de seu papel, que por sua vez reflete a desarticulação da SEED.

Cabe ressaltar que, embora as professoras tenham demonstrado clareza sobre os problemas do Ciclo Básico e destacado que o descompromisso do Governo Estadual inviabilizou um maior sucesso da proposta, sentiu-se a ausência de análises mais profundas a respeito das dificuldades e das implicações do CBA. Neste sentido, aspectos como a instabilidade dos professores celetistas, a obrigatoriedade de submeter-se anualmente a um Teste Seletivo, a diferenciação salarial entre celetistas e professores efetivos, a resistência do Governo Estadual em abrir vagas em Concursos Públicos para o magistério das séries iniciais, enquanto medidas preliminares a um processo perverso de municipalização de ensino, não foram apontados. Outros problemas reais, tais como os baixos salários, o esfacelamento do ensino das séries iniciais da Rede Estadual de Ensino, a resistência da escola em promover mudanças significativas, também não foram citados.

A ausência de análises mais aprofundadas e de cunho crítico parecem relacionar-se ao processo de alienação imposto aos professores nos últimos anos: baixos salários; extensão da jornada de trabalho; contratação temporária, com diferenciação salarial em relação aos professores efetivos; deterioração crescente das condições de trabalho; crescimento da burocratização do sistema de ensino; políticas educacionais inconsistentes e descontínuas, etc.

O magistério das séries iniciais, conforme se tentou demonstrar no Capítulo I, sofreu profundas transformações nos últimos dez anos. Se até 1988 a maioria dos professores era efetiva e recebia salários pela maior habilitação, desde 1992 a maioria passou a ser constituída por professores contratados temporariamente (celetistas), recebendo um salário uniforme (independente da habilitação) e inferior ao salário dos professores efetivos. Tal mudança ocorreu em virtude do aumento do número de aposentadorias, da realização de concursos públicos apenas para as séries finais do 1º grau e para o 2º grau e da mudança do nível de atuação de professores efetivos.⁽⁵⁵⁾

55 - Em 1993, muitos professores efetivos de 1ª à 4ª série realizaram o Concurso de transposição de cargo que possibilitava aos aprovados, a mudança do nível de atuação (para 5ª a 8ª série e/ou 2º grau). Em virtude do elevado número de vagas, ocorreu em 1994 um grande esvaziamento no magistério das séries iniciais, substituído por professores celetistas ou por professores da rede municipal, nos Municípios em que as séries iniciais já foram municipalizadas.

Por serem iniciantes, a maioria dos professores celetistas, desconhece o processo histórico da Rede Estadual, os avanços e recuos das propostas político-educacionais e o próprio movimento sindical. Alienados do processo, raramente percebem o parcelamento do trabalho, o esfacelamento e a degradação da profissão. Nestas condições, submetem-se a executar projetos que desconhecem e não compreendem. O Governo Estadual mostra-se irredutível, apontando como solução a municipalização das séries iniciais, sem levar em consideração o esfacelamento e descaracterização da Rede Estadual e os prejuízos desta transição para professores, alunos e para o próprio Ciclo Básico.

Pode-se afirmar que as estratégias empregadas pela Secretaria de Estado da Educação - mediadora entre a proposta do Ciclo Básico e a prática pedagógica - não foram suficientes para garantir aos professores informações objetivas sobre as próprias propostas e que este órgão deixou de oferecer as condições básicas que possibilitassem a consecução dos objetivos proclamados para o Ciclo Básico. Postula-se, finalmente, que a opinião das professoras reflete a realidade complexa e problemática do Ciclo Básico no Estado do Paraná.

CAPÍTULO V
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

"(...) a atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Daí a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais vê, escuta, experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação, de sua criação literária."

Lev S. Vygotsky (1987:17,18)

CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação do sistema de ensino, seja através dos resultados da aprendizagem, do currículo ou de programas educacionais, além de subsidiar a obtenção de dados concretos e a tomada de decisões possibilita, também, informar a sociedade civil se a implantação de uma dada proposta alcançou ou não os resultados esperados. Os mecanismos de avaliação, ao mesmo tempo em que tornam visível o produto educativo, devem fornecer indicadores sobre o processo desenvolvido. Assim, entende-se que "processo" e "produto" devem ser objetos dos procedimentos de avaliação, pois são aspectos intimamente relacionados. No caso de propostas como o Ciclo Básico, o sistema de avaliação deve, além de analisar o desempenho de alunos, envolver os aspectos do processo, ou seja, analisar se houve continuidade, se as condições necessárias encontravam-se presentes, as diferenças regionais, locais e escolares; o nível e qualidade das informações e diretrizes oferecidas às escolas e professores; etc.

Tais questões devem ser destacadas, pois no Brasil e em outros países com políticas educacionais de cunho neoliberal, torna-se cada vez mais intenso o uso dos resultados de avaliações como critério para a distribuição de recursos, para premiar com mais verbas escolas e Municípios que apresentam os "melhores resultados". Este tipo de uso representa uma distorção dos resultados da avaliação, pois a sua principal função é "subsidiar a tomada de decisões, especialmente no sentido de garantir que políticas públicas validem os recursos dispendidos e produzam os efeitos esperados (ABRAMOWICZ, 1994:90).

A avaliação dos resultados da aprendizagem é fundamental, do ponto de vista das políticas públicas, na medida em que explicita a aprendizagem efetiva dos alunos. No Brasil, principalmente no último decênio, foram realizadas algumas experiências de avaliação do rendimento escolar, em diferentes níveis de ensino e disciplinas, abrangendo sistemas escolares ou parcelas dos sistemas. Estas avaliações processaram-se, em geral, por iniciativas governamentais, com o propósito de obter informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos. No âmbito da rede pública, algumas experiências mais abrangentes neste sentido foram, segundo GATTI (1993), a avaliação do Projeto Edurural e a avaliação realizada pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, com a colaboração da Fundação Carlos Chagas. A primeira, foi realizada em 1981, 1983 e 1985, nos Estados de Pernambuco, Piauí e Ceará, com alunos que freqüentavam as 2ª e 4ª séries do 1º grau, em Língua Portuguesa e Matemática. A segunda foi realizada entre 1987 e 1989, em todos os Estados da Federação e um Território (Amapá), nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências. As séries avaliadas foram as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª do 1º grau.

Em 1990 e 1991, a partir de um estudo piloto realizado no Paraná e Rio Grande do Norte, no ano de 1988, o Ministério da Educação e o INEP desenvolveram o 1º Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, abrangendo três eixos: a) universalização do ensino básico, eficiência e qualidade, b) valorização do magistério e c) gestão educacional. Entre os indicadores previstos para compor o Sistema incluiu-se a avaliação do rendimento dos alunos, visando detectar os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, tendencialmente, a qualidade do ensino. O 1º Ciclo foi realizado em todas as Unidades da Federação, com exceção de dois, por motivo de greves de professores. As provas empregadas foram elaboradas pela Fundação Carlos Chagas e aplicadas nas 1ª e 3ª séries (Português e matemática) e nas 5ª e 7ª séries (Português, Matemática, Ciências e Redação), atingindo 110.000 alunos.

No Paraná, os únicos dados disponíveis sobre o desempenho de alunos são os do SAEB/PR (FUNDEPAR, 1994) e os resultados da avaliação realizada em 1987, pela Fundação Carlos Chagas, por iniciativa da SEED, nas 2ª e 4ª séries de 7 Municípios (inclusive Ponta Grossa), nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (VIANA & GATTI, 1988). Especificamente sobre alunos do Ciclo Básico, não existem indicadores, uma vez que nenhuma avaliação foi realizada.

No presente estudo, realizou-se uma avaliação na área de Língua Portuguesa, com o objetivo de obter dados a respeito da produção de textos, leitura e usos sociais da escrita, atingindo 30% dos alunos das 5 escolas pesquisadas, que freqüentavam, em 1994, a 2ª etapa do Ciclo Básico. Esta avaliação, levada a efeito no mês de novembro, envolveu 104 alunos, sendo 22 da escola A, 19 da escola B, 27 da escola C, 18 da escola D e 18 alunos da escola E; 52% eram do sexo feminino e 48% do sexo masculino. Do total, 8 alunos (7,7%) eram repetentes da 2ª etapa e 6 (5,7%) haviam cursado a 1ª série/etapa duas vezes. As idades variavam entre 8 a 10 anos. Todos os alunos selecionados (mediante sorteio) mostraram-se bastante predispostos a participarem das atividades.

A opção pela avaliação dos alunos em Língua Portuguesa justifica-se por ser uma área mais abrangente e que perpassa no trabalho pedagógico das demais áreas. Tal opção não significa que as outras áreas sejam menos importantes.

Para a referida avaliação empregou-se o Instrumento de Avaliação de Texto - IAT (LEITE, 1993) que envolve produção de texto, usos sociais da escrita (identificação de diferentes portadores de texto e sua função) e leitura. Destaca-se que o padrão mínimo do desempenho dos alunos concluintes do Ciclo Básico (Língua Portuguesa) não está claramente explicitado no "Currículo Básico", no que se refere à alfabetização (duas etapas do Ciclo Básico). No entanto, os itens do IAT referentes à produção de texto (coerência, coesão e aspectos formais), bem como a concepção de leitura presente no procedimento e critérios de avaliação, são compatíveis com as diretrizes definidas no "encaminhamento metodológico e conteúdos" da alfabetização (Currículo Básico). Dessa maneira, tornou-se possível analisar o resultado da avaliação do desempenho dos alunos, em função dos objetivos do Ciclo Básico na área de Língua Portuguesa.

Inicialmente, deve-se destacar que as "condições de produção", oferecidas aos alunos nas atividades de leitura e produção de texto, diferenciavam-se das condições normalmente presentes em situações de sala de aula. No caso da produção de texto, na presente pesquisa, solicitava-se aos alunos que pensassem numa história que tivesse ocorrido com eles e, em seguida, solicitava-se a alguns que a relatassem oralmente. Após cada relato, o pesquisador fazia comentários no sentido de evidenciar as partes da história, seqüência temporal, os personagens e suas relações, o desfecho da história, etc. Na maioria dos casos os relatos foram extremamente

abreviados, sendo expandidos pelo narrador a partir dos comentários e solicitação de informações pelo pesquisador. Este procedimento, ao mesmo tempo em que permitia aos alunos realizarem um "planejamento" do texto a ser escrito, ampliava os processos interativos, que repercutiram na produção dos textos. Neste sentido, percebe-se nos textos produzidos pelos alunos, que relataram oralmente a sua história, a incorporação de comentários feitos pelo pesquisador, assim como de informações prestadas pelo aluno com a finalidade de esclarecer as lacunas do relato. Após o mesmo, solicitava-se que o aluno explicitasse um título para sua história que, do mesmo modo, foi incorporado pela maioria dos alunos no texto escrito.

Nos processos interativos anteriores à produção do texto, observou-se que ocorreu, em todas as escolas, um certo encadeamento entre os relatos. Na 2ª B da escola B, por exemplo, o primeiro relato de um dos alunos foi sobre uma viagem (praia) e a seqüência dos demais relatos girou em torno do mesmo tema. Na produção escrita, dos 9 textos, apenas um não se referiu ao tema "viagem". Mesmo os alunos que não relataram sua história, escreveram sobre o tema.

Também em relação aos títulos dados pelos alunos aos textos escritos, percebe-se grande influência dos títulos apresentados durante os relatos, sendo significativo o número de alunos que "emprestaram" os títulos dados pelos colegas. A partir destas observações, percebe-se a importância dos processos interativos na constituição das atividades de linguagem escrita que, em geral, ficam obscurecidos nas práticas que se apóiam exclusivamente na produção individual.

Em relação à leitura, fornecia-se o texto para a leitura e solicitava-se a cada aluno que narrasse a história lida. Este procedimento possibilitava ainda que as possíveis lacunas identificadas nas narrativas fossem explicitadas, a partir das solicitações do pesquisador. Apesar deste procedimento ser pouco usual e desconhecido pelas crianças, mostrou-se adequado e confiável para o propósito de avaliar o desempenho em leitura. A utilização de gravador com a finalidade de registrar a narrativa para uma posterior avaliação, em casos de dúvidas, não afetou o desenvolvimento da atividade.

A seguir, os resultados de cada uma das partes do IAT (produção de texto, usos sociais da escrita e leitura) são apresentados e discutidos.

1 - Produção de textos

Considerando-se os objetivos do Ciclo Básico com relação à produção de textos, pode-se afirmar, em linhas gerais, que a maioria dos alunos (75%) produziu um texto que corresponde a um padrão considerado satisfatório. Entre os 104 alunos, apenas um nada escreveu e outros dois escreveram apenas um conjunto de frases isoladas, sendo um deles totalmente incompreensível.

Conforme foi apontado nas "condições de produção", alguns temas predominaram nos relatos orais e na produção escrita. Nesta predominaram os seguintes temas:

- na escola A: "pequenos acidentes" (tombos, atropelamentos, ferimentos, etc) e "relatos de aventuras" (caçadas, sustos, etc);
- na escola B: "viagens", "passeios" e "relatos de aventuras";
- na escola C: "pequenos acidentes"; "passeios" e "viagens";
- na escola D: "pequenos acidentes" e "passeios";
- na escola E: "passeios" e "parque de diversões".

Os relatos orais provavelmente funcionaram como elemento central no desencadeamento da produção textual, porém, nem sempre o relato explicitado pelo aluno resultou no texto produzido. Por outro lado, percebeu-se, entre os alunos que não relataram oralmente a história que lembraram, o emprego, no texto escrito, de expressões, temas e idéias veiculadas no momento da apresentação dos relatos. O tema "pequenos acidentes", por exemplo, que figurou nos relatos de forma expressiva, constituiu-se tema de 9 textos na escola A, 15 textos na escola C e 7 textos na escola D. Na maioria dos casos, os relatos deste tema tiveram por desfecho "pronto socorro" ou "hospital" e, na produção escrita, este desfecho apareceu na maioria dos textos. Identifica-se, neste aspecto, o relevante papel das trocas dialógicas e do oferecimento de modelos e pistas para a evocação de fatos e expansão de idéias na elaboração textual.

Outros três aspectos comuns foram observados no desempenho das crianças das 5 escolas, durante a aplicação do IAT:

a) embora se tenha possibilitado às crianças a reescrita do texto produzido, apenas dois alunos (escolas A e D) o reescreveram, inclusive com algumas alterações. Isto pode ter ocorrido em virtude de que, nas atividades de sala de aula, geralmente não há oportunidades de revisão do próprio texto e a correção feita diretamente pelo professor. Por outro lado, o fato de muitos alunos terem produzido textos longos, pode ter desencorajado a reescrita;

b) talvez pela flexibilidade das avaliações escritas e a ausência de notas no Ciclo Básico, os alunos não demonstraram preocupação em relação à obtenção de uma nota. Porém, alguns alunos demonstraram preocupação em relação ao número de linhas que deveriam escrever e se seria necessário "completar" a folha fornecida;

c) a duração da atividade produção escrita foi, em média, de 30 minutos, o que demonstrou uma certa fluência na produção textual. A maioria dos alunos elaborou desenhos relacionados com o texto, por iniciativa própria.

Com relação à avaliação dos textos, o IAT utiliza 3 critérios: coerência, coesão e aspectos formais, que são analisados na seqüência. Cada um dos itens do IAT foram avaliados de acordo com os critérios SIM, NÃO ou PARCIAL, descritos no ANEXO 5 e nas tabelas.

1.1 - Coerência

A coerência relaciona-se com a questão da inteligibilidade do texto, ou seja, aquilo que torna um texto compreensível. A coerência é macro-textual (global) e responsável pela "continuidade de sentidos" no texto, como resultado de uma rede complexa de fatores de ordem lingüística, cognitiva e interacional (KOCH & TRAVAGLIA, 1991:24).

Em relação à coerência (TABELA 22)⁵⁶, uma média de 85% dos textos foram caracterizados como um desempenho dentro do esperado, sendo estas médias mais elevadas nas escolas B e D.

A estrutura básica (item 1), na maioria dos textos (77%), permitiu a sua compreensão, existindo uma articulação entre as categorias fundamentais do texto narrativo: orientação- complicação - solução. As categorias orientação e solução foram geralmente breves; já a complicação apareceu mais expandida. Observa-se assim, que a preocupação das crianças direcionou-se para o desenvolvimento do enredo, ainda que, em muitos textos, de forma pontual e pouco desdobrada. O percentual referente ao critério PARCIAL (20%), refere-se a textos em que uma ou mais categorias foram pouco exploradas comprometendo, em parte, a unidade de sentido do texto.

56 - As tabelas apresentadas no presente capítulo referem-se ao total das 5 escolas. Os dados de cada escola são encontrados no ANEXO 8.

CRITÉRIOS	SIM		NÃO		PARCIAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ITENS:						
1) O texto apresenta uma estrutura básica-situação, complicação, solução (começo-meio e fim), de forma a garantir sua compreensão?	80	76,9	3	2,9	21	20,2
2) O papel e as relações entre os personagens têm uma lógica, de forma a tornar o texto compreensível?	97	93,2	4	3,8	3	2,9
3) A narração dos fatos ou ações obedece a uma seqüência temporal adequada, de tal forma a tornar o texto compreensível?	95	91,3	3	2,9	6	5,7
4) A história narrada está contextualizada, isto é, identifica-se a situação em que ocorre?	96	92,3	3	2,9	5	4,8
5) O texto está completo (não apresenta omissão de partes de forma a torná-lo incompreensível)?	79	75,9	3	2,9	22	21,1
6) O texto está adequado com relação à ambigüidade (não apresenta trechos que possibilitem duplo sentido)?	85	81,7	3	2,9	16	15,4
7) Em termos gerais, o texto está graficamente inteligível?	93	89,4	2	1,9	9	8,6

TABELA 22 - Número e porcentagens de respostas (textos produzidos) avaliadas pelos itens da Parte I - COERÊNCIA - Total das 5 escolas (N=104)

Critérios:

SIM: o desempenho do aluno corresponde plenamente ao objetivo esperado no item, em todo o texto.

NÃO: o desempenho do aluno está totalmente discrepante do esperado no item.

PARCIAL: posição intermediária - o desempenho do aluno corresponde parcialmente ao objetivo esperado no item.

Foram muito freqüentes os casos em que os alunos omitiram a orientação ou introdução, iniciando o texto diretamente pela complicação (ou desenvolvimento):⁵⁷

- *"Um dia eu e meu irmão tavamos brincando de carrinho de rolemã e eu levei um baita de um tombo..."* (A 20)
- *"Um dia a bola caiu na minha cabeça dai eu comecei a chorar ..."* (B 32)
- *"Um dia eu fui na praia e eu tinha medo de água dai o meu pai me pegou no cogote e ..."* (B 36)
- *"Eu estava brincando em casa numa arvore e eu cai com o braço direito e quebrei e dai"* (C 44)
- *"Um dia eu quebrei o braço e meu vizinho me levou no ospital..."* (C46)
- *"Eu estava brincando e o cachorro da vizinha escapou da corrente e quando ele veio ..."* (C 58)
- *"Uma vez eu e o meu pai estava lavamdo o caro e eu tropesei e ..."* (D 77)
- *"Eu e meu amigo estavamos brincando de madereiro e dai apareceu uma cobra muito grante ..."* (E 91)

Ainda com relação às introduções, as expressões mais empregadas para iniciar o texto foram "Um dia.." e a tradicional "Era uma vez ...". Porém, apenas 3 alunos construíram satisfatoriamente a frase iniciada pela expressão "Era uma vez..". Nos demais, a forma verbal "era" perdeu a sua razão de ser:

- *"Era uma vez eu e a Patrícia fomos na casa da vó dela ..."* (A3)
- *"Era uma vez um dia que eu e o meu primo nós estavamos ... "* (A 9)
- *"Era uma vez o Tiago, Rodrigo e o João foram casar no mato ..."* (B 38)
- *"Era uma vez eu e o meu irmão e a minha mãe estava indo..."* (C 50)
- *"Era uma vez eu tava andando ..."* (C 56)
- *"Era uma vez eu e meu irmão estavamos brincando de ..."* (C 57)
- *"Era uma vez eu fui comprar roupa e ..."* (C 59)
- *"Era uma vez eu estava andando de bicicleta na frente da minha casa ai... (C 64)*
- *"Era uma vez eu e a minha amiga estava no ..."* (D 70)

57 - Os trechos em itálico são transcrições dos textos originais dos alunos. As letras e números entre parênteses identificam a escola e o número do texto.

- "Era uma vez eu e meu pai e minha mãe nois fomos no ..." (D 79)
- "Era uma vez eu e meu irmão vomos ..." (E 90)
- "Era uma vez minha professora levou os meninos e as meninas no parque ... (E 94)
- "Era uma vez que eu tinha ido na casa da minha vó" (E 100)
- "Era uma vez eu e o meu tio estava indo na casa da minha irma" (E 102)
- "Era uma vez a minha professora levou nós para um passeio ..." (E 104))

Paralelamente, encontraram-se, apesar de número mais limitado, introduções mais criativas, como as transcritas a seguir:

- "No começo de janeiro eu fui para Ipanema ..." (B 24)
- "No ano de 1992 eu fui ao pernambuco na casa da minha vó." (B 25).
- "Um dia no ano de 1991 eu fui para Itajubá, em Minas Gerais, visitar minha tia..." (B26)
- "A menina discuidada Juliane foi andar de patins ..." (C 54)
- "Um dia bem tranquila eu estava colocando meu patins quando ... (C 63)
- "Uma dia lindo eu fui passear ..." (D 73)
- "Quando eu tinha 6 anos eu fui num aniversário ..." (D 83)
- "No dia 12 de agosto eu fui passear com minha mãe..." (E 101)

A maioria dos alunos apresentou uma solução para o enredo. Porém, poucos alunos empregaram marcadores específicos de fechamento. Entre os que o evidenciaram, apenas dois empregaram conclusões padronizadas:

- "e ficaram felizes para sempre." (A 4)
- "... e tirei o jesso e fiquei felis para sempre" (C46)

Em pequena proporção, encontraram-se conclusões mais expressivas:

- "E assim termina a minha história." (E 89)
- "... e foi ai que terminou a historia." (C 50)
- "Agora eu aprendi a levar roupa de banho aonde for que eu saiba que tem água." (C 60)
- "Ne niso eu aprendi a nunca mais descer a escada de patins nem sentada." (C 63)
- "E o meu primo nunca mas deu susto em ninhem." (A 9)
- "Não quero me esquecer desse passeio especial." (A 8)
- "Estava tão legau!" (B 25)
- "Tava muito legau" (B 38)
- "O parque de diversões é muito legal!" (E 104)
- "Eu vou sempre gostar do parque de diverção" (E 96)
- "Você gosta do parque de diversões" (E 87)

- "E foi um dia muito legal." (B 34)
- "Eu gostei muito da praia." (B 26)
- "... e assim foi a minha viagem para Ribeirão Preto." (B 28)
- "E assim foi a minha viagem para Imbituva." (C 66)

Deve-se destacar que a ausência de uma finalização padronizada ou explícita nos demais textos não comprometeu a coerência dos mesmos, uma vez que finalizaram o texto completando a seqüência dos acontecimentos.

De modo geral, na maioria dos textos, os personagens foram explicitados desde o início, assim como as relações entre eles foram estabelecidas (item 2). A seqüência temporal e a contextualização da história (itens 3 e 4) também foram tratados de forma adequada em 95% dos textos.

Já em relação ao item 5, 21% dos textos foram considerados como um parcialmente adequados, pois apresentaram trechos muito condensados ou não suficientemente explicitados. Nos itens 6 (ambigüidade) e 7 (inteligibilidade gráfica), a maioria atingiu um desempenho satisfatório.

Em termos gerais, pôde-se observar, no conjunto dos textos, a predominância de três tendências:

a) Textos curtos, diretos, tratando os eventos principais de forma pontual e pouco desdobrada: este conjunto reuniu 55% dos textos, sendo que a maioria foi formulada num parágrafo único. Os textos abaixo ilustram esta tendência:⁽⁵⁸⁾

-----+-----
 | *A minha trigesima caida de bicicleta* |
 -----+-----

| *Em um dia tinha voltado da praia quando eu estava* |
 | *no pré e não sabia andar direito de bicicleta.* |

| *Eu estava na minha tia quando eu fui andar de bicicleta* |
 | *eu descia rua rápido e o guidão da bicicleta começou a balan-* |
 | *çar e eu cai.* |

| *Tinha um homem que me levou para a casa da minha tia.* |

| *E daí essa foi minha trigesima caida de bicicleta.* |

| *Rafael (C-74)* |
 -----+-----

58 - Além dos textos transcritos para exemplificar as três tendências, outros 28 são encontrados no ANEXO 9.

O carro e eu

Uma vez eu estava andando de bicicleta na frente da minha casa ai a minha mãe falou que era para eu ir com ela na custurera. Daí tinha uma descida, ai eu desci a descida, e quando eu fui atravessar a rua eu olhei para os dois lados e atravessei mas um carro veio com velocidade e quase me atropelou mas eu pedalei bastante o carro não me atropelou.

Edenise (C-64)

Meu terceiro corte

Um dia eu e meu irmão fomos pegar as bicicletas eu fui levantar idai tinha um prego e memachuquei idai eu corri para dentro de casa pegei um lenço e coloquei na minha cabeça e estava machucado mai não machucou muito.

Saulo (D-76)

O rio verde

Um dia eu fui no rio verde eu estava nadando eu quase me afogei e minha tia me salvou.

Eu comecei a nadar na parte rasa com minha irmã menor que tem nove anos e minha tia queria ir em bora mas nós não queria ir porque estava muito calor.

No fim da tarde nós fomos embora e minha mãe falou: Vocês chegaram tão sedo mas a gente saiu para andar de bicicleta e chegamos de noite e minha mãe não falou nada.

Tatiane (E-95)

b) Textos mais desdobrados e extensos, com relato de vários episódios: este conjunto reuniu 35% dos textos. Os textos abaixo exemplificam esta tendência:

A menina que caiu da escada

Um dia bem tranquila eu estava colocando meus patins quando derrepente eu estava decendo a escada sentada com o patins no pé e quando eu fui levantar eu cai de mal jeito e quebrei o braço. E eu estava chorando muito então a minha mãe pegou o paninho de limpar o disco e cortou para segurar o meu braço.

Meu pai pegou a chave do carro da firma e saiu desesperado por causa de mim.

Quando eu cheguei no hospital, como eu nunca tinha quebrado o braço eu estava com medo que tivesse que fazer uma cirurgia.

Minha mãe estava muito nervosa e os médicos tiveram que tirar ela da sala.

Mas doeu mesmo na hora que o medico quebrou o outro ossinho.

Ne niso eu aprendi a nunca mais descer a escada de patins nem sentada.

Isabelle (C-63)

A viagem

Sesta-feira depois da aula eu fui para Guaratuba eu cheguei la as 11 horas da noite.

Dumingo de manhã eu acordei, coloquei o biquine fui para a casa tomar café, eu a Ana Laura, o Tiago, o Bruno. Nos fomos nadar tomamo sorvete eu tomei de brigadeiro com cobertura de chocolate.

Eu e os meus dois primos, nós nadamos no fundo, pulamos as ondas depois fomos para a casa tomar banho, descansar para de tarde voutar para o mar nadar de novo.

Eu descancei muito eu voutei para o mar nadei, nadei no fundo lá meu irmão pegou um peixe, eu falei para ele jogou o peixe no mar, e fomos em boura para a casa dormimos foutamos. Segunda-feira de manhã eu não intrei no mar so para me lavar, eu fiquei fazendo bolinho na areia.

Larissa (B-29)

O passeio no parque

Um dia chegou um parque na minha vila eu falei:

_____ Mais que legal e eu fui la e gostei muito de la era uma paisagem muito bonida e eu fui corendo falar com a minha mãe e a minha mãe falou:

_____ Mais detarde e demorou demorou em tam nós fomos lá E a minha mãe foi na roda jigante e eu e meu irmão fomos no chapeu michicano e eu nunca mais vou no chapéu michicano e eu fui nos carrinhos e eu não gostei e fui na roda jigante e eu adorei eu cempri ir na roda jigante e nós fomos embora e eu falei para minha mãe e meu irmão Eu Vou senpre Gostar do Parque de diverção

Daiane (E-96)

c) Seqüência de orações independentes: apenas 8 textos (7,7%) enquadram-se neste conjunto, sendo que na maioria deles houve preocupação da criança com a ordem e sucessão dos fatos:

O passeio

Eu fui pesear na chacará do meu tio.
 E eu andei de cavalo tirei leite da vaca.
 E daí eu fui bricar com um cachorro.
 Lá tinha cachorro, cavalo, vaca etc.
 Era muito bonito tinha um rio.
 Um dia eu fui pesca e peguei três peixe
 Na sexta eu fui embora.
 E cheguei sabado.

Lenita (C-65)

O presente de natal

Eu tinha 5 ano.

Um dia eu estava brincando com os meu primo.

Nos estavamos brincando na frente.

Então meus primos foram embora.

Então pasou umas horas e minha mãe chegou.

E quando ela chegou nos fomos até dentro da casa então eu vi aquele brinquedo.

E eu perguntei de quem é aquela motinha ela disse é tua então eu fiquei muito feliz então eu chamei meu primo.

Jesiel (A-19)

Os textos referentes à primeira tendência apresentaram organização, logicidade e encadeamento de idéias, atendendo plena ou parcialmente os itens relativos à coerência. Ao constituírem a maioria, mostram que muitos alunos tenderam ao emprego de um estilo mais resumido, apresentação breve de eventos principais e vocabulário pouco variado. Embora possam ser considerados satisfatórios em termos de eficácia comunicativa, chama a atenção o fato de serem pouco desdobrados, uma vez que o tema abordado referia-se a aspectos bastante conhecidos pelas crianças (narrativa de fatos vividos).

Já a segunda tendência agrupou um número representativo de textos (35%). Caracterizaram-se por relatos com maior detalhamento e riqueza de idéias, maior explicitação dos episódios e fluxo temático mais encadeado e contextualizado. O maior número de textos desta tendência foi das escolas E e B. Porém, os textos da escola E apresentaram maiores problemas em relação à ortografia e apresentação gráfica, além de vocabulário mais restrito.

Em termos comparativos, a terceira tendência representou um nível insatisfatório de produção textual para alunos concluintes do Ciclo Básico; no entanto, neste nível concentrou-se o menor número de textos (7,7%). Considerando-se que apenas em três textos desta tendência não houve sucessão encadeada de idéias, pode-se afirmar que a maioria dos textos foram satisfatórios no que se refere à coerência.

1.2 - Coesão

A coesão é micro-textual, explicitamente revelada através de marcas lingüísticas e de índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto.

Para KOCH (1989), existem dois tipos de mecanismos coesivos: os de coesão referencial e os de coesão seqüencial. A coesão referencial é aquela em que um elemento da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. A coesão seqüencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais "se estabelecem entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir" (p.49).

Em relação à coesão, o IAT contém itens sobre segmentação do texto, diálogos, parágrafos, elementos lingüísticos com função substitutiva, elipses, elementos com função conectiva, uso de advérbios, distinção entre linguagem oral e escrita (TABELA 23).

A narrativa mesclada de diálogo foi utilizada em 14 textos, mas apenas em 4 foi tratada de forma adequada. É interessante destacar que, nas escolas A e B, nenhum aluno utilizou diálogo. Nas escolas E e C concentrou-se o maior número de textos com diálogo mas, na maioria dos casos, o discurso direto diluiu-se na narrativa, sem o emprego de parágrafo e sinais de pontuação.

O emprego do parágrafo (item 10) revelou-se um problema sério, pois em 50% dos textos analisados este não foi delimitado ou o texto foi organizado num parágrafo único, sendo que nas escolas C e D este caso caracterizou a maioria dos textos.

Em relação aos elementos lingüísticos com função substitutiva, as remissões utilizadas, na sua maioria, referiram-se a pronomes pessoais do caso reto (96,1%) e possessivos (87,5%). As substituições com pronomes demonstrativos e relativos foram pouco empregadas. Ao contar uma história de vivência pessoal, as crianças dominavam os acontecimentos e talvez por isso utilizaram remissões de forma mais pessoal. Neste sentido, o pronome "eu" foi amplamente repetido como elemento coesivo em muitos textos.

Quanto ao uso da elipse, apenas 7 alunos (escolas B e C) utilizaram essa forma remissiva.

ITENS	CRITÉRIOS	SIM		NÃO		PARCIAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
8) O texto está segmentado em:	a) palavras ?	102	98,0	2	1,9	0	0
	b) frases ?	62	59,6	25	24,0	17	16,3
	c) parágrafos?	44	42,3	44	42,3	16	15,3
9) O texto apresenta diálogos de forma adequada (sinais de pontuação, parágrafos, etc)?		4	3,8	90	86,5	10	9,6
10) O texto apresenta parágrafos de forma adequada?		36	34,6	52	50,0	16	15,3
11) O texto apresenta uso adequado de elementos lingüísticos com função substitutiva, como:							
a) pronomes pessoais do caso reto?		100	96,1	3	2,9	1	0,9
b) pronomes pessoais do caso oblíquo?		45	43,2	47	45,2	12	11,5
c) pronomes relativos?		9	8,6	95	91,3	0	0
d) pronomes demonstrativos?		11	10,6	93	89,4	0	0
e) pronomes possessivos?		91	87,5	13	12,5	0	0
f) sinônimos ou expressões nominais substitutivas?		3	2,9	101	97,1	0	0
g) numerais?		40	38,4	64	61,5	0	0
12) O texto apresenta uso adequado de elipses (sujeito oculto)?		7	6,7	97	93,2	0	0
13) O texto apresenta uso adequado de conectivos, como:							
a) preposições?		88	84,6	12	11,5	4	3,8
b) conjunções?		99	95,2	3	2,9	2	1,9
14) O texto apresenta uso adequado de palavras ou expressões denotativas de:							
a) tempo?		72	69,2	31	29,8	1	0,9
b) modo?		21	20,2	83	79,8	0	0
c) lugar?		75	72,1	28	26,9	1	0,9
d) intensidade		46	44,2	58	55,7	0	0
15) O texto apresenta a distinção entre linguagem escrita e linguagem oral (a criança já utiliza elementos coesivos próprios da linguagem escrita)?		72	69,2	4	3,8	28	26,9

TABELA 23 - Número e porcentagens de respostas (textos produzidos) avaliadas pelos itens da Parte II - COESÃO - Total das 5 escolas (N=104)

Crítérios:

a) Itens 8, 10 e 15: idem aos critérios da Parte I

b) Itens 9, 11, 12, 13 e 14:

SIM: o recurso é utilizado e sempre de forma adequada.

NÃO: o aluno não utilizou o recurso em seu texto.

PARCIAL: o aluno utilizou o recurso de forma inadequada ou o aluno não utilizou mas deveria ter utilizado.

Para o encadeamento das orações, o conectivo "e" foi empregado de forma mais intensa. Outros mecanismos de coesão tais como: "mas", "pois", "quando" foram empregados em menor escala.

As expressões denotativas de tempo e lugar foram empregadas em 70% dos textos. Já as de modo e intensidade foram empregadas em 21% e 46% respectivamente.

Em relação ao item 14 - distinção entre linguagem oral e escrita - 30 textos apresentaram marcadores de continuidade próprios da linguagem oral como: " e daí", "aí", "então", sendo em número mais significativo nas escolas C (9 textos), B (8 textos) e escola D (7 textos). Entretanto, a comparação entre os relatos orais gravados durante a aplicação do IAT e os textos escritos, mostrou que muitos marcadores utilizados no relato oral não apareceram na escrita.

1.3 - Aspectos formais

Em relação aos aspectos formais, os pontos analisados foram: concordância verbal e nominal, tempos verbais, pontuação, ortografia, acentuação, uso de maiúscula e título atribuído ao texto (TABELA 24).

A concordância nominal apareceu em 48 textos, sendo utilizada de forma adequada em todos. A concordância verbal foi empregada adequadamente na maioria dos textos (80,7%) e em 17% algumas vezes este recurso aparece de forma inadequada. Na maioria dos textos (77,9%), os tempos verbais foram empregados corretamente e em 20,1% algumas vezes de forma inadequada.

O uso adequado dos sinais de pontuação mostrou-se bastante problemático na maioria dos textos. O ponto final foi o mais empregado (79%), sendo que em 15% dos textos não foi empregado ou foi empregado de forma inadequada. Os pontos de interrogação, exclamação e travessão foram utilizados num reduzido número de textos. De forma correta, o ponto de interrogação foi utilizado apenas em 2 textos (escolas C e D); o ponto de exclamação em 5 textos (escolas B, C e E) e o travessão em 5 textos (escolas D e E). A vírgula foi empregada adequadamente apenas em 14 textos; em 6,7% algumas vezes foi empregada inadequadamente; em 74% não foi empregada e em 5,7% foi empregada de forma inadequada.

ITENS	CRITÉRIOS		SIM		NÃO		PARCIAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
16)O texto apresenta concordâncias nominais corretas (substantivo-adjetivo)?	48	46,1	56	53,8	0	0		
17)O texto apresenta concordâncias verbais corretas (concordância sujeito-verbo)?	84	80,7	2	1,9	18	17,3		
18) O texto apresenta os verbos nos tempos adequados?	81	77,9	2	1,9	21	20,1		
19) O texto apresenta o uso adequado do:								
a) ponto final?	83	79,8	16	15,3	5	4,8		
b) ponto de interrogação?	2	1,9	101	97,1	1	1,9		
c) ponto de exclamação?	5	4,8	99	95,2	0	0		
d) travessão?	5	4,8	97	93,2	2	1,9		
e) vírgula?	14	13,4	83	79,8	7	6,7		
20)O texto apresenta as palavras ortograficamente corretas?	73	70,2	5	4,8	26	25,0		
21)O texto apresenta as palavras adequadamente acentuadas?	45	43,2	20	19,2	39	37,5		
22)O texto apresenta o uso adequado da maiúscula?	79	75,9	10	9,6	15	14,4		
23)O título empregado está adequado ao tema desenvolvido?	80	76,9	13	12,5	11	10,5		

TABELA 24 - Número e porcentagens de respostas (textos produzidos) avaliadas pelos itens da Parte III - ASPECTOS FORMAIS - Total das 5 escolas (N= 104).

Critérios:

a) Para os itens 16, 17, 18, 19,22 e 23:

SIM - o recurso é utilizado e sempre de forma adequada.

NÃO - o recurso não é utilizado ou sempre que o é, aparece de forma inadequada.

PARCIAL - o recurso é utilizado algumas vezes adequadamente, outras vezes não.

b) Para os itens 20 e 21:

SIM - 75% ou mais das palavras estão escritas/acentuadas corretamente.

NÃO - até 25% das palavras estão escritas/acentuadas corretamente.

PARCIAL - 25 a 50% das palavras estão escritas/acentuadas corretamente.

Em relação à ortografia, a maioria dos textos (70,2%) enquadrou-se no critério SIM, ou seja, pelo menos 75% das palavras foram escritas corretamente. Os percentuais mais elevados de frequência de erros (no critério parcial) incidiram nas escolas B (31,6%) e E (38,9), porém, nestas duas escolas, a maior parte dos textos são mais desdobrados e extensos.

Os problemas ortográficos identificados nos textos foram organizados na TABELA 25, a partir das categorias definidas por CAGLIARI (1989). Este autor entende que os "erros" não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças. Eles pertencem ao processo de aprendizagem da escrita, ao mesmo tempo em que revelam a reflexão que os alunos fazem no ato de escrever.

Tipos	Nº	%
1 - Uso indevido de letras: ss (22); c (20); s (18); m/n (17); rr (14); ç (13); z (11); x (9); sc (8); qu (6); ch (5); br/cl (4); r (3); g/j (3); qu (6); outros (58)	217	49,4
2 - Modificação da estrutura segmental das palavras: 2.1 - troca de letras: (42) d/t (19); f/v (6); ch/j (4); g/c (3); p/b (3); j/ch (3); outros (4) 2.2 - supressão de letras: (48) 2.3 - acréscimo de letras: (9)	99	22,6
3 - Juntura intervocabular e segmentação: 3.1 - hipo-segmentação (37); vofaze (vou fazer); nucamais (nunca mais); fuicontra (fui contar); michingo (me xingou); pomeuvo (para o meu vô) 3.2 - hipersegmentação (17); em quanto (enquanto); da quele (daquele); em bora (embora); com migo (comigo); ao guma (alguma); a sim (assim)	54	12,3
4 - Transcrição fonética: r final (infinitivo de verbos) (10); s final (2); u final em verbos (2); u em lugar de l (legau) (6); outros (12)	32	7,3
5 - Forma morfológica diferente: tava (estava) (6); ne mim (em mim) (3); co (com o) (2); ne uma (em uma) (1); outros (6)	18	4,1
6 - Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	12	2,7
7 - Hipercorreção: voltol (voltou); level (levou); tirol (tirou); ascertava (acertava)	7	1,6
Total	439	100,0

TABELA 25 - Número e porcentagens de "erros" ortográficos.

Obs: O número entre parênteses indicam o número de "erros"

Os "erros" que apareceram mais de uma vez num mesmo texto foram computados uma única vez.

Percebe-se que os problemas mais comuns foram o uso indevido de letras (49,4%) e modificação da estrutura segmental das palavras (22,6%). Chama a atenção a incidência de erros de troca de letras (42 erros) e supressão de letras (48 erros). Tais erros podem ser compreendidos na perspectiva de que o domínio do sistema ortográfico é um objetivo a longo prazo, extrapolando as duas etapas do Ciclo Básico.

Considerando-se que 25% dos textos foram agrupados no critério PARCIAL e apenas 4,8% no critério NÃO, pode-se avaliar que, no plano ortográfico, o desempenho dos alunos foi satisfatório. É fácil perceber que, nos textos analisados, há mais acertos do que erros. Contraditoriamente, em relação à acentuação, um percentual expressivo de textos (37,5%) concentrou-se no critério PARCIAL, ou seja, 25 a 50% das palavras foram acentuadas corretamente e em 19,2% as palavras não foram acentuadas ou foram acentuadas incorretamente. Os textos das escolas C e E apresentaram maior número de problemas de acentuação, com 37% dos textos no critério NÃO (escola C) e 61,1% no critério PARCIAL (escola E).

Em relação ao item 22 - uso da maiúscula - em 75% dos textos foi empregada adequadamente. Na escola C, observa-se que em 22,2% dos textos este recurso não foi utilizado ou utilizado inadequadamente.

Com relação aos títulos dos textos, 10 omitiram-no, 3 foram inadequados e 11 parcialmente correspondiam à temática desenvolvida. Neste último caso foi freqüente a repetição da primeira frase do texto como título. Verificou-se, nos demais textos, significativa pertinência em relação às idéias desenvolvidas (76,9%), embora em grande parte (55 textos) os títulos sejam bastante genéricos, tais como:

- *O passeio* (8 textos);
- *A viagem* (4 textos);
- *O acidente*;
- *O acampamento*;
- *O atropelamento*;
- *A pedrada*;
- *A caçada*;
- *A piscina*;
- *O susto*

Títulos mais expressivos, conforme os exemplos abaixo, também foram utilizados em 25 textos:

- *Um passeio especial*;
- *O passeio na linha de trem*;

- *O menino descuidado;*
- *A minha viagem para Caiobá;*
- *O caco assassino;*
- *A minha trigésima caída de bicicleta;*
- *Meu terceiro corte.*

Analisando-se a produção de textos em seu conjunto, observa-se que a maioria apresentou poucos problemas em relação à coerência. Os mecanismos de coesão textual, analisados a partir de critérios de comunicabilidade (e não apenas no que se refere a regras gramaticais) também foram eficientemente utilizados.

Os textos assinalaram que os alunos da amostra, com exceção de três, tinham domínio da escrita. Entretanto, grande parte (55%) escreveu textos sucintos e pouco desdobrados. É possível que isto seja resultado de um trabalho pedagógico baseado em práticas tradicionais que enfatizava o ensino da gramática, explorando insuficientemente a produção de textos e, conseqüentemente, o potencial criativo dos alunos. Conforme indicado anteriormente, na maioria das classes de 2ª etapa, as professoras das 5 escolas utilizavam essencialmente as propostas de "redação" presentes no livro didático, muitas vezes pobres e limitadas. As formas de correção mais inovadoras, tais como a reestruturação de textos e oportunidades de reescrita eram pouco experimentadas.

O fato dos textos terem sido considerados sintéticos e pouco desdobrados não significa que estes fossem inadequados ou totalmente distantes do que seria desejável para alunos concluintes do Ciclo Básico. Pelo contrário, como demonstra MARTINCOWSKI (1995), estes são "ricos em implícitos", ou seja, em episódios pouco explicitados que permitem maior abertura para a interlocução com o leitor. O que se mostra intrigante é o estilo excessivamente breve de alunos que revelam um domínio suficiente da escrita, inclusive da ortografia.

O número de textos analisados na presente pesquisa não permitiu identificar a escola (ou escolas) em que os alunos obtiveram um desempenho mais satisfatório. O que se pôde perceber foi que, nas classes em que as propostas de escrita e correção eram mais variadas (registro de textos coletivos, reestruturação coletiva de textos, produção de textos em grupos, montagem de livros com textos produzidos pelos alunos, etc) e as práticas de leitura mais valorizadas, os alunos produziram textos mais ricos e criativos.

Ao contrário, com relação aos alunos cujas professoras supervalorizavam práticas convencionais (cópia, ditado, ênfase na reprodução de histórias e produção de textos a partir de gravuras, descrições, etc) os textos foram mais condensados, abordando o tema de forma mais pontual e direta.

De modo geral, os aspectos que se mostraram mais problemáticos foram o uso adequado de parágrafos, diálogos, acentuação e pontuação, constituindo-se em pontos que precisam merecer maior atenção nas intervenções pedagógicas.

2 - Usos sociais da escrita

Em relação aos usos sociais da escrita, dois aspectos foram analisados: a) identificação de diferentes portadores de texto (TABELA 26) e b) identificação da função de diferentes portadores de texto (TABELA 27). No primeiro aspecto, entre os 18 portadores apresentados, o único identificado por todas as crianças foi o jornal. Nos demais, os percentuais mais elevados de identificação foram: revista em quadrinho (99,0%), mapa (95,2%), cheque (92,3%), livros de história (91,3%), conta de luz (88,4%), receita de bolo (85,6%), sinais de trânsito (84,6%) e lista telefônica (83,6%).

Entre os portadores pouco identificados (critério NÃO) destacaram-se: poesia (50,9%), carnê de pagamento (33,6%) e bula de remédio (31,7%). Chama a atenção o número de alunos que não identificaram a poesia. Via de regra, o livro didático de Língua Portuguesa apresenta em suas unidades uma seqüência repetida: leitura, gramática e redação. O texto inicial da unidade geralmente é escolhido em função do "conteúdo de gramática" ou da "técnica de redação" a serem estudados, usando o texto como pretexto. Normalmente são textos curtos, formados por fragmentos ou adaptações ou textos escritos pelos próprios autores. Nesta "seleção", nem sempre se valoriza a inclusão de textos poéticos. Assim, ao priorizar a leitura de textos do livro didático, outros gêneros textuais, tais como a poesia, lendas, fábulas, contos, são deixados à margem no trabalho com a Língua Portuguesa.

O oferecimento de pistas pelo pesquisador foi empregado nos portadores, constituindo a categoria PARCIAL. Nesta, os percentuais mais significativos foram: bilhete (38,4%); poesia (31,7%); bula de remédio (28,8%); carnê de pagamento (28,8%) e cartaz de propaganda (25,0%).

Escolas		ESCOLA A N = 22			ESCOLA B N = 19			ESCOLA C N = 27			ESCOLA D N = 18			ESCOLA E N = 18			TOTAL N = 104		
Portadores	Critérios	SIM	NÃO	PARC	SIM	NÃO	PARC												
a)carta		81,8	9,1	9,1	73,6	10,5	15,8	48,1	11,1	40,7	61,1	16,6	22,2	77,7	0	22,2	67,3	9,6	23,0
b)bilhete		45,4	31,8	22,7	36,8	15,7	43,3	37,0	7,4	55,5	33,3	38,9	27,7	61,1	5,5	33,3	42,3	19,2	38,4
c)lista de compras		81,8	9,1	9,1	78,9	15,8	5,2	74,0	11,1	14,8	61,1	11,1	27,7	66,6	16,6	16,6	73,0	12,5	14,4
d)poesia		18,1	50,0	31,8	15,8	42,1	42,1	18,5	55,5	25,9	16,6	55,5	27,8	16,6	50,0	33,3	17,3	50,9	31,7
e)livro de História		95,4	0	4,5	94,7	0	5,2	85,1	0	14,8	88,9	5,5	5,5	94,4	0	5,5	91,3	0,9	7,7
f)bula de remédio		40,9	31,8	27,2	42,1	26,3	31,6	18,5	40,7	40,7	33,3	33,3	33,3	72,2	22,2	5,5	39,4	31,7	28,8
g)receita de bolo		90,9	9,1	0	89,4	0	10,5	85,2	3,7	11,1	77,7	0	22,2	83,3	5,5	11,1	85,6	3,8	10,5
h)conta de luz		77,2	4,5	18,2	78,9	15,8	5,2	92,6	3,7	3,7	94,4	0	5,5	100,0	0	0	88,4	4,8	6,7
i)lista telefônica		90,9	4,5	4,5	94,7	0	5,2	77,7	18,5	3,7	83,3	11,1	5,5	72,2	22,2	5,6	83,6	11,5	4,8
j)rótulo de leite em pó		77,2	9,1	13,6	73,6	0	26,3	48,1	25,9	25,9	50,0	5,5	44,4	83,3	5,5	11,1	65,4	10,5	24,0
l)dicionário		95,4	4,5	0	89,5	5,2	5,2	70,3	18,5	11,1	77,8	22,2	0	66,6	16,6	16,6	79,8	13,4	6,7
m)mapa		95,4	4,5	0	94,7	5,2	0	96,3	3,7	0	88,9	0	11,1	100,0	0	0	95,2	2,8	1,9
n)carnê de pagamento		54,5	31,8	13,6	31,5	26,3	42,1	25,9	33,3	40,7	5,5	50,0	44,4	72,2	27,7	0	37,5	33,6	28,8
o)cheque		90,9	4,5	4,5	100,0	0	0	92,6	3,7	3,7	94,4	0	5,5	83,3	11,1	5,5	92,3	3,8	3,8
p)cartaz de propaganda		59,1	27,2	13,6	84,2	0	15,8	44,4	18,5	37,0	38,9	22,2	38,9	66,6	16,6	16,6	57,7	17,3	25,0
q)sinais de trânsito		83,3	0	13,6	84,2	5,2	10,5	77,7	3,7	18,5	83,3	0	16,6	94,4	0	5,5	84,6	1,9	13,4
r)revista em quadrinho		100,0	0	0	100,0	0	0	96,3	3,7	0	100,0	0	0	100,0	0	0	99,0	0,9	0
s)jornal		100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0

TABELA 26 - Porcentagens de respostas avaliadas na Parte IV - Usos sociais da escrita, item 24: Identificação de diferentes portadores de texto

Critérios:

SIM: a criança identifica corretamente, de forma autônoma.

NÃO: a criança não identifica.

PARCIAL: a criança identifica somente com auxílio do pesquisador.

Portadores	Critérios	ESCOLA A N = 22			ESCOLA B N = 19			ESCOLA C N = 27			ESCOLA D N = 18			ESCOLA E N = 18			TOTAL N = 104		
		SIM	NÃO	PARC	SIM	NÃO	PARC												
a)carta		73,7	9,1	18,1	89,4	5,2	5,2	88,9	7,4	3,7	100,0	0	0	83,3	0	16,6	86,5	4,8	8,6
b)bilhete		54,5	13,6	31,8	94,7	0	5,2	74,0	14,8	11,1	77,7	11,1	11,1	94,4	0	5,5	77,8	8,6	13,4
c)lista de compras		90,9	4,5	4,5	100,0	0	0	88,9	3,7	7,4	83,3	0	16,6	94,4	0	5,5	91,3	1,9	6,7
d)poesia		45,4	27,2	27,2	47,3	36,8	15,8	62,9	25,9	11,1	66,6	33,3	0	27,7	44,4	27,7	50,9	32,7	16,3
e)livro de História		95,4	0	4,5	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	99,0	0	0,9
f)bula de remédio		72,7	18,1	9,1	89,4	10,5	0	77,7	18,5	3,7	100,0	0	0	88,9	5,5	5,5	84,6	11,5	3,8
g)receita de bolo		95,4	0	4,5	94,7	0	5,2	77,7	11,1	11,1	100,0	0	0	100,0	0	0	92,3	2,8	4,8
h)conta de luz		95,4	0	4,5	89,4	5,2	5,2	88,9	7,4	3,7	100,0	0	0	100,0	0	0	94,2	2,8	2,8
i)lista telefônica		86,3	4,5	9,1	100,0	0	0	85,2	11,1	3,7	94,4	5,5	0	83,3	11,1	5,5	89,4	6,7	3,8
j)rótulo de leite em pó		68,1	13,6	18,1	84,2	0	15,8	70,3	11,1	18,5	94,4	0	5,5	66,6	11,1	22,2	75,9	7,7	16,3
l)dicionário		95,4	4,5	0	89,4	5,2	5,2	59,2	22,2	18,5	83,3	16,6	0	66,6	22,2	11,1	77,8	14,4	7,7
m)mapa		100,0	0	0	94,7	0	5,2	85,2	7,4	7,4	94,4	0	5,5	94,4	5,5	0	93,2	2,8	3,8
n)carnê de pagamento		63,6	31,8	4,5	84,2	10,5	5,2	62,9	22,2	14,8	66,6	27,7	5,5	77,7	22,2	0	70,2	23,0	6,7
o)cheque		95,4	4,5	0	94,7	5,2	0	88,9	11,1	0	100,0	0	0	94,4	5,5	0	94,2	5,7	0
p)cartaz de propaganda		63,6	27,2	9,1	84,2	0	15,8	70,3	22,2	7,4	77,7	11,1	11,1	66,6	22,2	11,1	72,1	17,3	10,5
q)sinais de trânsito		100,0	0	0	100,0	0	0	88,9	7,4	3,7	94,4	0	5,5	100,0	0	0	96,1	1,9	1,9
r)revista em quadrinho		100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0
s)jornal		95,4	0	4,5	94,7	0	5,2	93,3	3,7	0	100,0	0	0	94,4	5,5	0	96,1	1,9	1,9

ABELA 27 - Porcentagens das respostas avaliadas na Parte IV - Usos sociais da escrita, item 25: Identificação da função de diferentes portadores de texto

critérios:

SIM: a criança identifica corretamente, de forma autônoma.

NÃO: a criança não identifica.

PARCIAL: a criança identifica com auxílio do pesquisador.

Alguns portadores que fazem parte do cotidiano das crianças ou são utilizados no contexto escolar não apresentaram os índices mais elevados. Foi o caso da identificação do bilhete (42,3%), carta (67,3%), carnê de pagamento (37,5%) e cartaz de propaganda (57,7%).

Em relação à função dos portadores de texto apresentados (TABELA 27), os percentuais no critério SIM foram superiores aos percentuais da identificação dos portadores. Solicitava-se ao aluno que apontasse a função de cada portador após tê-lo identificado de forma autônoma ou auxiliado pelo pesquisador. Observa-se, assim, que muitos alunos conheciam a função, mas inicialmente não o identificaram. No critério SIM, o mapa foi o único portador cujo percentual do item identificação da função mostrou-se inferior (2,0%) em comparação com os percentuais do item identificação dos portadores.

Entre os portadores cuja função não foi identificada, destacam-se: poesia (32,7%); carnê de pagamento (23,0%); cartaz de propaganda (17,3%) e dicionário (14,4%). O desconhecimento da função do dicionário sugere que muitas crianças tiveram um acesso mais restrito a este, mesmos em situações escolares.

Outros portadores, raramente veiculados no contexto escolar (tais como: cheque, sinais de trânsito, jornal, revista em quadrinhos, receita de bolo, lista telefônica, lista de compras) concentraram percentuais elevados de identificação tanto no que se refere à identificação, quanto à respectiva função. Isto sugere que materiais com os quais as crianças relacionavam-se no dia a dia, fora do contexto escolar, foram mais amplamente identificados do que aqueles que veiculam (ou deveriam veicular) na escola, tais como a poesia, carta, bilhete, dicionário, etc.

3 - Leitura

O resultado do desempenho dos alunos da amostra em leitura mostrou-se extremamente satisfatório, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Escolas	A		B		C		D		E		Total	
	Nº	%	Nº	%								
SIM	18	81,8	14	73,7	19	70,3	14	77,7	12	66,6	77	74,0
NÃO	2	9,1	0	0	0	0	0	0	1	5,5	3	2,8
PARCIAL	2	9,1	5	26,3	8	29,6	4	22,2	5	27,7	24	23,1

TABELA 28 - Número e porcentagens de alunos, por critério, na avaliação do desempenho - Leitura

Critérios:

SIM: a criança reproduz adequadamente, incluindo no seu relato todos os aspectos necessários para garantir a unidade temática da narração, ou seja, quem ouvir, certamente entenderá perfeitamente a história relatada.

NÃO: a criança não reproduz a história ou o faz de forma a não garantir a unidade temática, isto é, quem ouve certamente não entenderá a história relatada.

PARCIAL: a criança reproduz a história parcialmente, omitindo alguns aspectos (fatos, personagens, etc), sem comprometer, no entanto, a compreensão do texto; ou então, a criança só consegue reproduzir com constante ajuda do pesquisador.

Observa-se que a maioria dos alunos conseguiu, após a leitura do texto, relatar todos os aspectos essenciais da história, sendo os percentuais das escolas A e D os mais elevados.

O desempenho dos alunos inseridos no critério PARCIAL não significa que estes não dominavam a leitura, mas apenas que o relato foi incompleto ou que foi necessária a ajuda constante do pesquisador. Os alunos incluídos nesta categoria demonstraram compreensão do texto, mas substituíam personagens, omitiam partes e episódios, etc.

Apenas 3 alunos não conseguiram narrar a história, em virtude de não dominarem a leitura. Entre estes alunos estão os dois que não conseguiram produzir o texto escrito e a aluna que escreveu um conjunto de frases isoladas.

Foram comuns os casos em que os alunos extrapolaram o conteúdo do texto, produzindo novos sentidos a partir dele (principalmente expandindo diálogos e episódios, enfatizando a entonação dos diálogos, etc). Estes sentidos, no entanto, não comprometeram a

unidade temática mas, ao contrário, enriqueciam a história. Desta maneira, o procedimento empregado permitiu uma avaliação mais direta do resultado da interação texto-leitor, distanciando-se dos modelos de avaliação que enfatizam o aspecto mecânico da leitura, ou seja, o mero reconhecimento em detrimento da compreensão do que se lê. Nestes modelos, a avaliação baseia-se na cobrança de uma leitura em voz alta de todas as palavras escritas, não admitindo o uso de palavras sinônimas, omissão de palavras, reconstrução de significados, produção de novos sentidos, etc.

Embora sejam reduzidas as classes em que o trabalho pedagógico possa ser considerado inovador, o desempenho da maioria dos alunos, nos 3 aspectos (produção de textos, usos sociais da escrita e leitura) foi satisfatório. Apesar da constatação do adiamento da retenção da 1ª para a 2ª etapa e dos problemas apontados pelas professoras, é possível considerar o desempenho dos alunos da amostra como "positivo". Caso não houvesse os obstáculos e as deficiências discutidos no capítulo anterior (O Ciclo Básico visto pelas professoras), provavelmente ter-se-iam resultados ainda mais satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína".

(Caetano Veloso. Fora da Ordem)

Apesar da rejeição de alguns professores, muitos entendiam que a implantação do Ciclo Básico prenunciava o início de mudanças significativas na alfabetização da escola pública estadual. Constituíam-se num projeto amplo que enfatizava a preparação dos professores, ampliava as possibilidades de sucesso dos alunos (contraturno, maior tempo para alfabetização, materiais didáticos adequados), alterava a concepção de alfabetização que fundamentava o trabalho pedagógico, etc. Parecia que, finalmente, o discurso da democratização do ensino e da melhoria da qualidade poderiam concretizar-se enquanto ação efetiva.

Os diversos encontros realizados em 1987, a mobilização de profissionais (SEED, Núcleos Regionais de Educação, escolas) e os recursos financeiros aplicados em 1988 criaram um clima de entusiasmo e crença nas possibilidades de mudança. Duas razões explicam o quadro otimista na implantação do Ciclo Básico:

- a equipe do Departamento de Ensino de 1º grau, encarregada da implantação, tinha convicção da proposta, estava preparada para agir e agiu. O fato da própria chefe do DEPG coordenar a implantação, além de conferir maior legitimidade ao processo, conseguia adesões e comprometimento de profissionais de todo o Estado, principalmente dos Núcleos Regionais de Educação;

- o Ciclo Básico foi considerado meta prioritária daquela gestão estadual (86/90), recebendo o apoio do Secretário de Educação e de demais instâncias do Governo.

No entanto, o processo de construção do Ciclo Básico foi afetado pela mudança de Secretário da Educação (final de 1988) e formação de nova equipe (início de 1989), causando uma ruptura no processo de implantação, ainda no seu início.

Não foi intenção, neste trabalho, a utilização de uma interpretação polarizada do Ciclo Básico que resulte, simplesmente, em qualificá-lo como proposta negativa. Assume-se que, do ponto de vista da democratização do ensino e da destinação de recursos para o ensino fundamental, representa um avanço importante.

Dessa maneira, as interpretações seguintes direcionam-se para três instâncias básicas: a atuação do Governo estadual, a organização do trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas e os modos de apropriação da proposta pelos professores com a conseqüente concretização da mesma nas salas de aula. Convém destacar que tais interpretações não têm por objetivo apontar causas do insucesso mas representam uma tentativa de sintetizar possíveis explicações para a situação e resultados do Ciclo Básico na Rede Estadual do Paraná.

Antes disso, convém sintetizar as principais conclusões da presente pesquisa:

- com relação à reversão dos índices de retenção e evasão, o Ciclo Básico não logrou ser uma política com repercussão positiva. Embora tenha propiciado significativa elevação das taxas de aprovação na 1ª etapa, constatou-se que os índices de aprovação, retenção e evasão da 2ª etapa, referentes ao total do Estado e Município de Ponta Grossa (Rede Estadual), mostraram-se insatisfatórios em relação aos índices do período anterior ao Ciclo Básico;

- os dados das entrevistas com as professoras mostraram que as estratégias empregadas pela SEED foram insuficientes para garantir aos professores informações básicas e objetivas sobre as propostas do Ciclo Básico. A SEED também deixou de oferecer as condições básicas que possibilitassem a consecução dos objetivos proclamados. Constatou-se, ainda, o despreparo da coordenação pedagógica das escolas no sentido de assessorar e acompanhar o trabalho docente, além do fato de que as escolas realizaram inúmeras modificações da proposta original do Ciclo Básico, amoldando-a às suas práticas anteriores, buscando a manutenção da rotina, tais como a reprovação de alunos da 1ª etapa e a implementação de estratégias próximas das práticas de remanejamento de alunos. Concluiu-se, também, que a rotatividade de professores e a contratação temporária constituíram-se em entraves para a efetivação da proposta.

- no que se refere à avaliação do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, considerou-se o desempenho da maioria dos alunos da amostra como satisfatório nos três aspectos avaliados: produção de texto, usos sociais da escrita e leitura. Com relação à produção de textos, 75% dos alunos produziu um texto que corresponde a um padrão satisfatório, 81% dos alunos apresentou desempenho satisfatório em leitura (reconhecimento e compreensão) e a maioria dos portadores de texto foi identificada pelos alunos, bem como a sua função.

No âmbito da atuação do Governo Estadual, o que se pôde constatar foi a "política da não política" (BRANDÃO, 1989), ou seja, o próprio aparelho governamental inviabilizou a consolidação e maior sucesso do Ciclo Básico. Nesse sentido, a contradição básica foi a descontinuidade na própria administração que implantou o Ciclo Básico. Na administração subsequente (91/94), a descontinuidade foi acrescida com:

- o descompromisso do Governo Estadual para com o Ciclo Básico e, de forma mais geral, com o ensino das séries iniciais;
- a mudança de prioridades e
- a criação de medidas antagônicas, tais como a municipalização do ensino, ampliação da contratação de professores em caráter temporário e a formulação do Projeto "Paraná" construindo a escola cidadã", frontalmente oposto à concepção do "Currículo Básico".

Além disto, a "instabilidade político-institucional" tem feito com que a escolha dos dirigentes educacionais, tanto na instância decisória (SEED), quanto nas instâncias mediadoras (segundo e terceiro escalões da SEED e Chefias dos Núcleos Regionais de Educação), tenha sido pautada pelo "acerto interno entre facções políticas ou de compadrio do grupo que está no poder" (SILVA et al, 1993: 13) sem, na maioria das vezes, levar em consideração as necessidades da escola pública voltada para os interesses populares. Tais critérios têm feito com que os dirigentes educacionais mostrem-se incapazes de dar continuidade às medidas implantadas, de formular novas políticas ou de elaborar um projeto educacional amplo e consistente, que tenha como horizonte a real democratização do ensino e a construção de um sistema de ensino que corresponda aos interesses populares.

A elaboração de um projeto educacional nesta perspectiva relaciona-se à definição de um projeto histórico de sociedade e, portanto, pressupõe compromisso com princípios democráticos e, acima de tudo, vontade política.

Neste aspecto é preciso considerar que são os partidos políticos, em última instância, "que traçam a política educacional brasileira, ao elaborarem as leis de ensino e ao traçarem diretrizes e programas educacionais, quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal do executivo" (GRACINDO, 1994:20). Esta autora também explica que os programas dos grupos partidários são muito superficiais quanto às propostas e encaminhamentos na área educacional, embora empreguem o discurso da defesa da escola pública, democrática e de qualidade. Porém, tal discurso é empregado porque vem ao encontro das necessidades da sociedade, não existindo congruência entre o mesmo e as práticas propostas e desenvolvidas.

Deste modo, há necessidade de que os partidos políticos, além de assumirem o real compromisso com a escola pública, democrática e de qualidade, concretizem em ações esses compromissos. Isto pode parecer ilusório, considerando-se a predominância histórica no poder de "partidos de elite", para os quais não têm interessado o processo de transformação profunda da sociedade brasileira.

No Paraná, o descompromisso do Governo Estadual tornou-se mais evidente nos últimos cinco anos, configurando a desqualificação da escola pública e a fragmentação da Rede Estadual de Ensino. Deve-se ter clareza, no entanto, que a ineficiência e precariedade da escola pública, "corresponde a interesses muito claros da classe hegemônica" (CRUZ, 1994:150). É nesta direção que se pode entender o descompromisso do Governo estadual e a ausência de avaliação do Ciclo Básico, uma vez que esta poderia desvelar (caso fosse séria), a inadequação da administração educacional, a execução distorcida do Ciclo Básico e o distanciamento entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Poderia ainda mostrar a contradição do discurso dos dirigentes (geralmente progressista) e sua prática, essencialmente conservadora e autoritária.

A execução distorcida do Ciclo Básico assim como as contradições das ações da SEED têm sido denunciadas tanto pela APP-Sindicato, quanto pelo Conselho Estadual de Educação e Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. Na 13ª Sessão temática do Fórum, realizada em Curitiba, em maio de 1995, a nova equipe da SEED apresentou as propostas para a gestão 95/98. Após a discussão de tais propostas, os participantes daquela Sessão aprovaram os relatórios dos grupos de trabalho, encaminhados posteriormente à SEED. No relatório do Ensino Fundamental, tendo em vista a apresentação de propostas pouco convincentes para o Ciclo Básico, apontaram-se as seguintes reivindicações:

" - consolidação do Ciclo Básico de 2 anos, com a garantia de condições básicas;
 - que a expansão do Ciclo Básico de 2 para 4 anos esteja condicionada ao atendimento dos seguintes aspectos:
 a) ampla avaliação do impacto do Ciclo Básico nos índices de aprovação, retenção e evasão, bem como na aprendizagem dos alunos;
 b) avaliação da situação do Ciclo Básico nas redes municipalizadas;
 c) realização de Concurso Público para admissão de professores de 1ª à 4ª série, eliminando três problemas centrais: a diferenciação salarial entre professores celetistas e efetivos, rotatividade de professores e descontinuidade na capacitação dos professores do Ciclo Básico;
 d) garantia de condições estruturais (materiais pedagógicos, contraturno, co-regente, espaço físico adequado para contraturno em todas as escolas, assessoramento permanente aos professores), bem como a consolidação das medidas propostas na implantação inicial do Ciclo Básico."

(FÓRUM, 1995)

Novamente a administração estadual assumiu, publicamente, o compromisso com a consolidação do Ciclo Básico e implementação do Currículo Básico, assim como ocorreu no início da gestão 91/94. Além destes compromissos, os novos dirigentes da SEED apontaram novas medidas, sendo que algumas motivaram grande preocupação:

- terceirização de alguns cargos da Secretaria de Estado da Educação (auxiliares administrativos, merendeiras, inspetores de alunos, etc);
- contratação de professores pelas APMs;
- contratação de professores (estagiários), em convênios com as Instituições de Ensino Superior do Estado, cujo valor da hora/aula seria superior ao valor da hora/aula de professores celetistas da Rede Estadual;
- acompanhamento e apreciação do desempenho da educação de Redes Municipais e unidades escolares.

Anunciaram também a realização anual, no dia 26 de outubro (Dia Estadual de Avaliação), da avaliação do desempenho de alunos, sendo que, em 1995, será avaliada a 4ª série nas áreas de Português e Matemática. Prometeu-se também, em etapas seguintes, a avaliação do Ciclo Básico.

Entre os "Princípios orientadores para as ações do sistema" (PARANÁ, 1995), apresentados pela equipe da SEED, destacam-se dois aspectos: **"toda escola paranaense deve ser centro de excelência"**, sendo que os caminhos da excelência na educação baseiam-se na **"gestão compartilhada"** e na execução de mais de 40 programas. Mas, para atingir a excelência na educação, afirmaram que não pretendem reverter o processo de municipalização do ensino. Anunciaram a eliminação do "teste seletivo", mas não explicitaram claramente como será efetuada a contratação de professores.

Percebeu-se, também, que o discurso da "gestão compartilhada" parece sobrepor-se à concepção de gestão democrática, assim como discutiu-se se o elevado número de programas não ocasionará a "pulverização" de recursos e a "dispersão" do projeto educacional. Ponderou-se também que as propostas parecem ampliar e consolidar a política educacional neoliberal iniciada na gestão anterior, que buscou desincumbir o Estado do dever de garantir educação pública de qualidade à totalidade da população, via municipalização do ensino e "autonomia da escola". O risco de tal ampliação e consequente consolidação de uma política neoliberal foi identificada, principalmente, nas propostas de terceirização de cargos, contratação de professores pelas APMs e em convênios com as IES e criação dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento Educacional, cuja composição enfatizou a representação da classe empresarial e clubes de serviço, mas não apontou a participação de entidades sindicais.

Se, por um lado, a ausência de vontade efetiva do Estado pode ser considerada como um peso negativo para a qualidade de ensino e consolidação do Ciclo Básico, por outro, não se deve transformá-la num alibi para justificar o desempenho da escola. Seria simplificar a realidade apresentar uma causa única (ação do Estado) para um fenômeno complexo. Seria ainda um grave equívoco prático: priorizar a ação política apenas (cuja importância não pode ser negada), em detrimento da consideração do espaço da atuação da escola.

A organização do trabalho pedagógico na escola assumiu relevância na implantação do Ciclo Básico. Neste aspecto ficou evidente que as escolas realizaram várias modificações da proposta original do mesmo, amoldando-a às suas práticas anteriores, buscando a manutenção da rotina. Inserem-se nessas modificações a reprovação camuflada de alunos da 1ª etapa e a implementação de estratégias próximas das práticas de remanejamento de alunos. Ficou evidente, também, que a forma pela qual a escola organizava-se internamente, repercutia significativamente no trabalho pedagógico em sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Dois aspectos comuns foram identificados nas escolas pesquisadas: o não envolvimento dos diretores e a atuação insuficiente e não planejada dos supervisores e orientadores educacionais. Nesse contexto, percebeu-se nas escolas, em diferentes níveis, a quase total indiferença aos problemas referentes ao Ciclo Básico. Tal indiferença fazia com que, além das reduzidas diretrizes comuns do trabalho pedagógico nas classes, problemas básicos, às vezes simples, não fossem resolvidos:

- ao mesmo tempo em que as professoras da escola E enfatizavam as dificuldades dos alunos em leitura, inúmeros livros de literatura infantil disponíveis na escola e nas salas de aula não eram utilizados, nem seu uso recomendado pela supervisora;

- embora as professoras das escolas A e C (CBA de 4 anos) constassem em suas classes com alunos com "muitas dificuldades", aquelas escolas não elaboraram o Projeto especial para alunos "com acentuada defasagem de aprendizagem", previsto para o CBA de 4 anos e que oportunizaria à escola, professores para o trabalho com esses alunos;

- a despeito das dificuldades das professoras da escola E em implementarem novos modos de ação, de acordo com a proposta do Ciclo Básico, da resistência de algumas professoras da escola B em relação à proposta pedagógica do Ciclo Básico e da total dispersão e desorganização do trabalho pedagógico na escola C, as intervenções da coordenação pedagógica dessas escolas (diretores, supervisores, orientadores educacionais, coordenadores de CBA) eram bastante reduzidas;

- diante da baixa freqüência dos alunos ao contraturno nas escolas C e D, nenhum trabalho de acompanhamento e esclarecimento dos pais a respeito da importância do contraturno foi desenvolvido.

Tinha-se a impressão que as ações que seriam imprescindíveis para o Ciclo Básico, eram sempre adiadas.

Se, nas escolas, a organização do trabalho pedagógico não subsidiava a efetivação do Ciclo Básico, caberia ao Núcleo Regional de Educação acompanhar a atuação da escola e propor alternativas de ação no sentido de constituir um projeto coletivo de trabalho, especificamente para o Ciclo Básico. Diante da situação observada nas escolas, uma ação inicial poderia levar em consideração a necessidade de uma tomada de consciência da existência do Ciclo Básico e de seus problemas, do papel da escola, dos "especialistas" e dos professores na efetivação do Ciclo Básico.

Dessa maneira, as duas alternativas citadas no Capítulo IV (formação em serviço e projetos de intervenção), poderiam romper com a indiferença e o convívio apático com as propostas do Ciclo Básico.

Assim, a "resistência à mudança" e despreparo não pode ser atribuída apenas aos professores, mas também à escola e aos especialistas. Entende-se que a responsabilidade pelo Ciclo Básico não é apenas dos professores mas, sobretudo, responsabilidade de todos os profissionais que atuam na escola.

Ainda no âmbito da escola e da apropriação que esta fez do Ciclo Básico, deve-se destacar que os pais dos alunos não foram informados dos objetivos da nova proposta e das mudanças implantadas a partir dela. Esse desconhecimento, como foi possível observar nas escolas, fazia com que os pais tivessem dúvidas a respeito da série em que os filhos estudavam e da classe a que pertenciam. As estratégias de homogeneização das turmas faziam com que alguns alunos freqüentassem duas classes num mesmo período, além da turma de contraturno. A ausência de notas no Ciclo Básico, dificultava também aos pais terem parâmetros a respeito do desempenho dos filhos na escola.

Tal desconhecimento parece ser motivado tanto pela omissão da escola em propiciar informações aos pais, quanto pelo reduzido espaço de participação destes na gestão da escola.

A participação dos pais na gestão da escola ainda está distante de concretizar-se nas escolas públicas paranaenses. Tal oportunidade foi aventada com a obrigatoriedade das escolas criarem o Conselho Escolar (1993). Porém, os encaminhamentos dados pela SEED na criação dos conselhos, foram extremamente formais e burocráticos, tal como foi apontado no Capítulo I. Na maioria das escolas, sua composição foi articulada pelos diretores, de forma pouco democrática, impossibilitando que professores, pais e alunos, que poderiam questionar as decisões, exigir encaminhamentos práticos, apontar problemas da escola e as inadequações da gestão escolar, fossem "escolhidos" para compor o Conselho Escolar.

Destaca-se que a participação dos pais pode ser fundamental no sentido de democratizar a escola, bem como em exercer pressão para a garantia da universalização e qualidade da escola pública. Conforme inúmeros autores apontam, a pressão popular exerceu importante papel na expansão da oferta educacional do ensino fundamental. Mas, além do acesso à educação, concorda-se com BEISIEGEL (1988), quando afirma que

"(...) a população precisa continuar lutando para que esta escola deixe de ser de mentira e se transforme em alguma coisa que corresponda a seus interesses. Uma escola que corresponda aos interesses populares não será, nunca, como pretendem alguns setores mais conservadores do pensamento pedagógico, uma escola que se limite a ensinar leitura, escrita, cálculo e outras noções elementares. Esta escola deverá ser, também, uma escola que discuta, ao mesmo tempo, o próprio conhecimento que está sendo transmitido, explicita os conceitos, os conteúdos ideológicos que estão sendo transmitidos".

(p.21 grifos do autor)

O desconhecimento dos pais a respeito das mudanças da escola, a partir do Ciclo Básico, acarretou, para alguns, situações surpreendentes e inusitadas. Durante a realização da pesquisa, o autor teve a oportunidade de dialogar com uma mãe de aluno (2ª etapa) que procurou a escola, indignada. A família, ao mudar de bairro, solicitou transferência do aluno para uma escola da rede municipal. A escola, ao ver que se tratava de um aluno do "Ciclo Básico", fez com que retornasse para a 1ª série, alegando que os alunos do Ciclo Básico, não aprendem nada! A mãe exigia que a escola tomasse alguma atitude, pois não aceitaria que o filho "voltasse para o 1º ano". Essa situação aponta para outro foco de resistência: as redes municipais que não implantaram e que, muitas vezes desconhecem o Ciclo Básico, como é o caso da rede municipal de Ponta Grossa.

O autor, ao desenvolver trabalhos com professores daquela rede, constatou que se tratava de um preconceito bastante generalizado. Criou-se a idéia de que os alunos oriundos do Ciclo Básico, geralmente são "fracos", "não acompanham". Isto pode gerar formas sutis de seletividade e exclusão, indicando que algo precisa ser feito no sentido de esclarecer os órgãos municipais. Mas, o fundamental é garantir aos alunos do Ciclo Básico a apropriação dos conteúdos básicos, de forma que possam ter um bom desempenho em qualquer escola.

A resistência dos professores à mudança geralmente é apontada nos trabalhos que tematizam o Ciclo Básico (DAVIS & ESPÓSITO, 1992; SILVA & DAVIS, 1993; CRUZ, 1994). No caso das professoras entrevistadas, ainda que a maioria não se considere resistente a mudança, esta pode ser identificada na:

- reduzida utilização de práticas apresentadas nos cursos de capacitação, apontadas, por elas mesmas, como repetidamente veiculadas;
- rara utilização dos recursos disponíveis nas escolas (livros de literatura infantil, biblioteca, materiais didáticos, etc) e o apego à utilização de cartilhas e livros didáticos;
- rejeição à promoção automática e na busca constante de manter a homogeneidade nas classes, via reprovação do aluno na 1ª etapa e estratégias próximas às práticas de remanejamento.

Tais resistências parecem guardar estreitas relações com a organização do trabalho pedagógico na escola e com as insuficientes estratégias de capacitação utilizadas, que têm sido caracterizadas pela ausência de discussões sobre tais atitudes e concepções. Devem ser levados em consideração também outros aspectos, tais como a contratação de professores em caráter temporário que gera a excessiva rotatividade, precárias condições de trabalho e ausência de assessoramento permanente. A ausência de discussões e assessoramento gera, como conseqüência, o trabalho isolado e solitário, propiciando ou ampliando, em última instância, a condição de alienação do professor.

Por outro lado, apesar de explicitarem insatisfação a respeito da falta de informações sobre o Ciclo Básico e de orientações para o trabalho pedagógico, muitas admitiam que não exigiam, da coordenação pedagógica ou nos cursos de capacitação, respostas para suas dúvidas e incertezas. É presumível que as professoras, ao exigirem acompanhamento e orientação, poderiam forçar a emergência do atendimento destas necessidades.

Contudo, há que se preservar os aspectos positivos. Muitas professoras desenvolviam de forma comprometida e competente o seu trabalho a despeito, algumas vezes, de condições adversas (poucos recursos materiais, baixos salários, nenhuma perspectiva de ascensão na carreira, etc).

A atuação comprometida das professoras, com os conhecimentos e concepções que dominavam, construídos na sua experiência profissional, pode explicar o desempenho satisfatório dos alunos da amostra na avaliação de Língua Portuguesa.

Nesse aspecto, novamente remete-se para a questão da organização do trabalho pedagógico na escola, uma vez que a competência

docente, como demonstra CARDOSO (1991), pode ser gestada através da organização do trabalho escolar, onde os professores não atuem isoladamente. Sua ação, para ser transformadora, deve-se originar no esforço coletivo, na abertura de espaços de discussão, partilha de experiências, planejamento conjunto a partir de diretrizes comuns, etc.

Reafirma-se que a contratação temporária de professores, incisivamente apontada no decorrer deste trabalho, parece constituir-se num dos entraves para a efetivação do Ciclo Básico.⁽⁵⁹⁾ Essa forma de contratação, além de rebaixar os custos da expansão da oferta educacional, permite "afastar o pessoal docente das decisões sobre o ensino, as quais ficam praticamente sob o controle exclusivo do aparelho de Estado" (MACHADO, 1985:126). Não parece ser, portanto, uma questão circunstancial e transitória. Envolve aspectos econômicos, políticos e ideológicos que interessam ao Estado manter.

Além da correção desta distorção, torna-se necessária a valorização do magistério no que se refere à questão salarial. Os baixos salários, em seus desdobramentos, geram sucessivos movimentos de paralisação, absenteísmos e compromete o sistema com a não retenção de seus melhores profissionais e com a dificuldade de preencher o quadro de docentes necessários.

Porém, a melhoria salarial, por si só, parece ser insuficiente para a elevação da qualidade de ensino. Juntamente com esta condição, outros aspectos são igualmente importantes. É o caso da existência de uma sistemática de supervisão que acompanhe e subsidie o trabalho docente, de projetos amplos e consistentes de formação contínua, gestão democrática da educação, tanto no nível central (SEED), quanto na gestão das escolas.

59 - Autores como NEGRI (1994) e NEGRÃO (1994), ao abordarem o Ciclo Básico no Estado do Paraná, também apontaram a contratação temporária como um dos obstáculos para sua efetivação.

Na perspectiva da formação contínua dos professores, reafirma-se que esta necessita aproximar-se mais dos professores, suas necessidades e problemas. ANDALÓ (1989: 361) sugere que a melhor forma de viabilizar uma proposta de mudança parece ser a formação de pequenos grupos de discussão, cujos coordenadores sejam detentores de uma visão da totalidade do processo educativo. A sugestão feita refere-se à constituição de grupos operativos, cuja tarefa seria a reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida, de modo a relacioná-la com o contexto institucional e social. Autores como MOURA & SILVA (1992) e CRUZ (1994) propõem, da mesma forma, a constituição de grupos para a viabilização de mudanças e construção coletiva de uma prática pedagógica consistente.

Além da possibilidade acima mencionada, reconhece-se que outras estratégias de supervisão e acompanhamento, seja pelos Núcleos Regionais de Educação, pela própria coordenação pedagógica das escolas ou projetos de intervenção de Universidades, são igualmente válidas e imprescindíveis para a construção do papel do professor e superação da indefinição a que estão imersas a maioria das escolas. Os eixos do desenvolvimento dessas estratégias poderiam centrar-se no estabelecimento de diretrizes comuns, trabalho coletivo e partilhado, valorização do saber docente e as possibilidades de sua ampliação, tendo em vista a autonomia e o exercício reflexivo da ação docente. Levando-se em consideração de que cerca de 20% dos alunos da Rede Estadual de Ensino do Paraná (1º grau) são alunos do Ciclo Básico, é possível compreender a necessidade (e urgência) da efetivação de ações de supervisão e acompanhamento.

Destaca-se que, diante dos obstáculos para a efetivação do Ciclo Básico, a expansão do Ciclo Básico de 4 anos para a totalidade das escolas estaduais, previsto para 1996, parece ser totalmente inviável. Antes de tal expansão, torna-se necessária a consolidação do Ciclo Básico de 2 anos, o que pressupõe a correção da principal distorção: a contratação temporária de professores. Além disto, torna-se necessária também uma definição, por parte do Governo Estadual, do seu compromisso e papel com o ensino das séries iniciais, uma vez que este nível de ensino ora é rejeitado (municipalização do ensino, resistência em realizar concurso público para admissão de professores de 1ª à 4ª série), ora é privilegiado (por exemplo, avaliação do desempenho de alunos da 4ª série, que será realizada em outubro de 1995). Pressupõe ainda o pleno atendimento de condições como:

- avaliação do Ciclo Básico de 2 anos, inclusive nas redes municipais e municipalizadas;

- garantia de adequadas condições físicas, materiais e de recursos humanos para todas as escolas;
- consistentes programas de capacitação de professores e equipe de coordenação pedagógica das escolas;
- condições adequadas nos Núcleos Regionais de Educação, em termos de recursos financeiros, materiais e humanos suficientes, permitindo o real acompanhamento do Ciclo Básico.

Sem o atendimento dessas condições básicas, a implantação do Ciclo Básico de 4 anos, na totalidade das escolas da rede estadual, poderá causar maior fragmentação do sistema de ensino e do trabalho escolar, podendo também causar graves prejuízos aos alunos. Os dados da presente pesquisa mostraram que, nas duas escolas pesquisadas que haviam implantado o Ciclo Básico de 4 anos, os problemas relativos à consolidação de tal proposta eram inúmeros. Na verdade, haviam se duplicado, sendo o mais grave o significativo número de alunos que foram aprovados para a 3ª e 4ª etapas (CBA 3 e 4), sem o domínio de conteúdos básicos. A despeito disso, nem sempre havia um trabalho pedagógico que atendesse aos níveis diferenciados de aprendizagem dentro das classes. Conforme se apontou no Capítulo IV, a promoção automática amplia a heterogeneidade das classes, exigindo dos professores grande habilidade em trabalhar com grupos heterogêneos. Caso aspectos como esses não sejam bem atendidos e não estejam suficientemente claros para os professores e coordenação pedagógica, poderá ocasionar maior rebaixamento da qualidade de ensino, incidindo justamente nos filhos das classes trabalhadoras.

Não se trata de desconsiderar a promoção automática, mas apenas aventa-se a possibilidade de que uma medida desse porte, implantada em condições adversas, poderá causar efeito totalmente contrário àquele para a qual foi empregada.

Problemas centrais, tais como as elevadas taxas de retenção, ineficácia da escola e baixo rendimento dos alunos, certamente não serão resolvidos apenas com mudanças nos sistemas de promoção, através de medidas isoladas e pontuais.

Neste aspecto, a definição de um projeto educacional amplo e consistente que priorize o oferecimento de condições básicas de funcionamento das escolas, a formação contínua dos professores e coordenação pedagógica, além da transformação das práticas de avaliação da aprendizagem, dispensaria o emprego de medidas isoladas (tal como a promoção automática), possibilitando soluções mais eficazes (ou definitivas) para os problemas acima mencionados.

Relativamente à transformação das práticas de avaliação da aprendizagem, deve-se considerar a necessidade do resgate da função diagnóstica da avaliação, em contraposição à sua função classificatória. Os autores que têm analisado a avaliação dentro de uma perspectiva crítica (LUCKESI, 1984; ENGUITA, 1989), consideram que a avaliação pode exercer duas funções: a diagnóstica e a classificatória.

Para ENGUITA (1989), a função diagnóstica "permite ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem" (p.206). Já a função classificatória tem por efeito "hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e assim sucessivamente" (p.206). Para ele, a escola prega, em parte, a avaliação com base na primeira função, mas a emprega, fundamentalmente, para a segunda.

Para LUCKESI (1984), a avaliação como função classificatória "constitui-se num momento estático e frenador do processo de crescimento; como função diagnóstica, do contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc" (LUCKESI, p.13).

Assim, a função diagnóstica permite identificar os problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos, fundamentando propostas de ação e planos de recuperação, o que pode contribuir para a diminuição dos índices de reprovação.

A avaliação da aprendizagem precisa ser amplamente discutida com os professores no processo de formação contínua pois, conforme aponta FREITAS (1994), além da inadequação da avaliação formal (provas, exames), o processo de avaliação informal é um fator decisivo, pois envolve "a formação de juízos gerais sobre o aluno, os quais podem terminar orientando a forma como o professor interage com este em sala de aula e, por isso, confirmar suas apreciações informais através da avaliação formal" (p.259). Este autor considera que tal mecanismo (avaliação informal) é encoberto, apresentando dificuldades para ser estudado. A avaliação informal envolve a avaliação do conteúdo estudado, a avaliação do comportamento do aluno e os aspectos relativos a valores e atitudes. Nessa mesma direção, ENGUITA (1989) afirma que

"O fato de que os sistemas escolares, com freqüência, avaliam os traços pessoais e o comportamento - notas em higiene, pontualidade, obediência, capacidade de trabalho em equipe etc - independentemente do rendimento cognitivo, não deve levar a pensar que as notas propriamente acadêmicas estejam livres da influência dos aspectos não cognitivos. Para o professor, torna-se pouco menos que impossível não se deixar influir, se é que o tenta, pelo comportamento do aluno, medido pelo termômetro das exigências da instituição e das conveniências da gestão do grupo-classe. A maioria simplesmente incorpora de bom grado esses critérios às notas acadêmicas".

(p.205)

Tendo em vista a possibilidade da expansão do CBA de 4 anos para a totalidade das escolas estaduais, a partir de 1996, alguns questionamentos devem ser apresentados:

- existem condições para a implantação de um programa tão arrojado?
- haverá compromisso da SEED e Governo Estadual para a concretização de tal medida?

Tais questionamentos parecem relevantes, principalmente quando se analisa o caso de outros Estados, tal como o de São Paulo, onde o Ciclo Básico, apesar de também apresentar problemas, conta com melhores condições (Jornada Única, horário de trabalho pedagógico-HTP, avaliações permanentes, sem municipalização do ensino de 1ª à 4ª série) e que, no entanto, não se lançou, até o presente, num projeto de tão grande envergadura e de complexas implicações.

Mesmo na Colômbia, onde se implantou a promoção automática na escola primária em 1988, como continuidade de um amplo processo de "Renovação curricular" (1978/1984) e num contexto em que os professores, através da Federação Colombiana de Educadores, assumiram refletidamente as implicações positivas e negativas da medida, alguns estudos apontam para as dificuldades de sua efetivação (ROJAS RUBIO, 1992; SUAREZ JAIMES, 1988; Revista Educación y cultura, 1987).

É preciso também considerar o resultado de experiências de promoção automática, anteriormente levadas a efeito no Brasil, tal

como o "Sistema de Avanços Progressivos"-SAP, implantado na totalidade da Rede Estadual de Santa Catarina, da 1ª à 8ª série, no período de 1970-1984. Estudos realizados por SENA & MEDEIROS (1984), DUTRA et al (1984), AURAS (1988) e ARELARO (1988), mostraram a ineficácia do referido sistema, implantado sem reais condições de propiciar seu funcionamento. Segundo AURAS (1988: 165), o SAP serviu para "garantir a deterioração do ensino nas escolas públicas. Na prática, os alunos eram promovidos, automaticamente, para as séries seguintes. Deste modo, alunos praticamente não alfabetizados concluíam o 1º grau".

Esses pontos acima mencionados deveriam ser levados em consideração pelos dirigentes da SEED, no caso da opção pela implantação do Ciclo Básico de 4 anos em todas as escolas da Rede Estadual.

Finalmente, destaca-se que, diante da situação complexa da educação pública paranaense e das ameaças da sua constante degradação, torna-se cada vez mais intensa a necessidade da organização da sociedade civil para a defesa da escola pública, exigindo o cumprimento do dever do Estado para com as políticas de democratização do ensino. É certo que há muito a ser feito nessa direção. O que se torna inconcebível e inaceitável é que, enquanto não se assume um compromisso sério e efetivo com a qualidade do ensino público e com o Ciclo Básico em particular, milhares de crianças recebem uma educação muito aquém daquela a que têm direito. Enquanto isso, as elites dirigentes insistem em produzir/reproduzir a pobreza material, cultural e intelectual da grande maioria da população. *Até quando?*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A menina repetente. Campinas: Papyrus, 1995.
- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, n.10, p. 81-101, jul-dez.1994.
- ALENCAR, Rita Maria de Mello. Análise da avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização das escolas estaduais de 1º grau de Minas Gerais. UFRJ, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- ALVES, Maria Leila. Encaminhamento da discussão da proposta de educação básica do Departamento de Ensino de 1º Grau. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. Reflexões sobre alfabetização: subsídios. Curitiba: SEED, 1987. p. 75-77.
- AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo Básico: o professor da escola paulista frente a uma proposta de mudança. PUC/SP, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- ANDALÓ, Carmem Silvia de A. Fala, professora! - Repensando o aperfeiçoamento docente. IP/USP, 1989. (Tese de Doutorado).
- ANDRADE, Irene Rodrigues de. Ciclo Básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática. FE/UNICAMP, 1992. (Dissertação de Mestrado).
- APP-Sindicato. Escolha de diretores: na contramão da democracia - Indicação de diretores sai mesmo por Decreto. 30 de agosto (Órgão Oficial de divulgação da APP), Curitiba, v.3, n.15, p.2, mar. 1993.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. A ex (tensão) do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático. FE/USP, 1988. (Tese de Doutorado).
- AURAS, Marli. Considerações sobre a participação popular na elaboração do Plano Estadual de Educação/ Santa Catarina (1985-1988) e a resposta do aparelho governamental a esse plano. Cadernos do CED, Florianópolis, v.5, n.12, p.159-189, jul-dez. 1988.
- AUTONOMIA. No Paraná, a escola pública faz o que quer. Nova Escola, São Paulo, v.9, n.78, p.36-40, set.1994.

- AZANHA, José Mário P. Autonomia da escola, um reexame. Idéias, n. 16, São Paulo: FDE, 1993. p.37-46.
- _____. Educação: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.
- BARBOSA, Elisa de Oliveira. O Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais: o risco da fogueira. UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Política educacional e programas de alfabetização. In: Idéias, n.1. São Paulo: FDE, p.16-26. 1988.
- BONEL, Mônica Maia. O Ciclo Básico: um estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo. FE/UNICAMP, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- BORDIEU, Pierre & PASSERON, Jean C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, Zaia. A política da não política. Ande, São Paulo, v.8, n.14, p.18-211. 1989.
- BRANDÃO, Zaia et al. Evasão e repetência no Brasil: e escola em questão. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986.
- BRITO, Mary Therezinha Paz. Método Erasmo Pilotto: processo de alfabetização e treinamento de professores em serviço. UFPR, 1981. (Dissertação de Mestrado).
- BROZEK, Josef. Nutrição, desnutrição e comportamento. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.29, p. 11-30, jun. 1979.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAMARGO, Dair A. F. de. Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.12, p.3-18, mar. 1975.
- CARDOSO, Terezinha Maria. O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau. Faculdade de Educação/UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Analucia S. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.45, p. 3-19, maio 1983.
- CARTA aberta à comunidade - Pelas eleições livres para diretores das escolas estaduais. Curitiba, s.d.
- CHAKUR, Silvana Saraiva. Interações e construção de conhecimento no deficiente mental: um estudo na pré-escola de ensino regular. FE/UNICAMP, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- CHAUFÍ, Marilena. O discurso competente. In: Cultura e democracia. São Paulo: Contemporânea, 1981. p.3-13.

- COLLARES, Cecília A.L.; MOYSES, Maria Ap. A. Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde! Cadernos Cedes, São Paulo, n.15, p. 7-16, 1985.
- CORDIOLLI, Marcos A. "Paraná: construindo a escola cidadã": um debate necessário. (Texto apresentado na 11ª Sessão temática do Fórum Paranaense em Defesa da escola pública, gratuita e universal. Toledo, 1994).
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. O Ciclo Básico construído pela escola. IP/USP, 1994. (Tese de Doutorado).
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAVIS, Cláudia & ESPOSITO, Yara Lúcia. Escola pública: um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, n.5, p.29-49, jan-jun. 1992.
- DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice S. Souza e; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.71, p.49-54, nov.1989.
- DIAZ L, Carlos. Promoción con calidad. Educación y cultura, Bogotá, n.13, p.33-35, dic. 1987.
- DURAN, Marília Claret G. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do Ciclo Básico em São Paulo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.19, n.95/96, p.19-24, jul-out. 1990.
- DUTRA, Alzira Hessmann et al. O Avanço Progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina. Cadernos do CED, Florianópolis, v.1, n.1/2- especial, p.12-110. 1984.
- EDUCACIÓN y cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Promoción automática. n.13, dic. 1987.
- ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- EVANGELISTA, Olinda, SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Relação Estado Municípios no Paraná: construção ou desconstrução da escola pública de qualidade. In: Estado e Educação. Campinas: Papirus, Ande, Anped, Cedes. 1992. p.279-297. (coletânea CBE).
- EWBANK, Mara Sílvia André. ... Eu (não) fiz o pré, e agora José? Avaliando concepções de escrita de crianças no Ciclo Básico que fizeram ou não a pré-escola municipal em Franca/SP. FE/UNICAMP, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- FLETCHER, Philip R. & RIBEIRO, Sérgio Costa. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. Em aberto, Brasília, v.6, n.33, p.1-10, jan-mar. 1987.

- FÓRUM Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. Pontos a serem observados quanto à municipalização do ensino. Curitiba. s.d.
- _____. As políticas educacionais no Estado do Paraná: Tema 5 - Gestão democrática. Relatório da VII Sessão temática. Guarapua-va, jun. 1992a.
- _____. Gestão democrática - "Regimento escolar: algumas considerações sobre seu conteúdo". Documento de apoio - Comissão de Gestão democrática - Regimento escolar. VIII Sessão temática. Curitiba, dez. 1992b.
- _____. Relatório da 13ª Sessão temática. Curitiba, maio de 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. FE/UNICAMP, 1994 (Tese de Livre Docência).
- FUKUI, Lia; SAMPAIO, Efigênia; BRIOSCHI, Lucila. Escolarização e sociedade: em estudo dos excluídos da escola. Educação e sociedade. v.4, n.11, p.72-91, 1982.
- FUNDEPAR. SEED. Sistema Nacional de Avaliação do ensino básico- SAEB - Estado do Paraná. 1º Ciclo - 1990. Relatório técnico. Curitiba: FUNDEPAR/SEED, 1994. (2 volumes).
- GANDINI, Raquel C.P. A política educacional brasileira e o reformismo autoritário. In: Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: Ed. da UNESP, 1989. p.133-141.
- GATTI, Bernadete A. A avaliação do rendimento escolar em distintos setores da sociedade. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, n.7, p.95-112, jan-jun. 1993.
- GATTI, Bernadete A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.38, p.3-13, ago.1981.
- GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. Linguagem, interação e ensino. IEL/UNICAMP, 1990. (Tese de Doutorado).
- GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e escola pública. PUC/SP, 1994. (Tese de Doutorado)
- GRACINDO, Regina Vinhaes. O escrito, o dito e o feito: Educação e partidos políticos. Campinas: Papirus, 1994.
- HEEMANN, Eliana B. A eleição dos diretores das escolas estaduais do Paraná e seus efeitos na vida da escola. Revista brasileira de administração escolar, Porto Alegre, v.4, n.2, p.46-62, jul-dez. 19864.

- JOÃO, Maria Helena Soares. O Ciclo Básico de Alfabetização em Belo Horizonte: a intenção e a realidade. UFRJ, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- KENSKI, Sonia C. & GONÇALVES, Maria Dativa de S. A experiência do Paraná. Paineis: Escolha de diretores e democratização da escola. III CBE, 1984 (mimeo).
- KOCH, Ingedore V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1991.
- KOTHE, Flávio R. Para ler Benjamin. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio-ago.1989.
- _____. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- LEITE, Sérgio A. da S. Alfabetização e fracasso escolar. São Paulo: EDICON, 1988.
- _____. Instrumento de Avaliação de Texto - IAT. DRE-Campinas, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.13, n.61, p.6-15, nov-dez. 1984.
- MACHADO, Lia Zanotta. Estado, escola e ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MARQUES, Waldemar. O ensino público estadual na grande São Paulo: o Ciclo Básico em questão. FE/UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- MARTINCOWSKI, Terezinha Maia. A constituição temática de textos infantis: examinando aspectos da relação escritor/leitor. FE/UNICAMP, 1995. (Tese de Doutorado).
- MOURA E SILVA, Zilá Aparecida Peigo. A prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar. FE/USP, 1992. (Tese de Doutorado).
- MUÑOZ, C. & LAVIN, S. Estrategias para mejorar el acceso a la educación primaria y la permanencia en la misma. In: MUÑOZ, C. Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria. Santiago, Chile: CIDE, 1988.
- NÉBIAS, Cleide. O Ciclo Básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado às representações. ECA/USP, 1990. (Tese de Doutorado).

- NEGRÃO, Maria T. Ferreira. Alfabetização: a diversidade de práticas no contexto escolar. UNICENTRO, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- NEGRI, Itelma Mirian A. Ciclo Básico: os limites de um projeto político. UNIMEP, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. A atividade pedagógica e a apropriação da escrita. FE/UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. PUC/SP, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- NÓVOA, António. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, A. & POPKEWITZ, Thomaz S. (orgs.) Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa, 1993. p.57-69.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.
- O'DONNELL, Guillermo. Reflexões comparativas sobre políticas públicas e consolidação democrática. In: MOURA, Alexandrina S. de (org.). O Estado e as políticas públicas na transição democrática. São Paulo: Vértice, 1989.
- PADILHA, Ana Maria Lunardi. O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário. FE/UNICAMP, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Protocolo de intenções. Curitiba, s.d.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. DEPG. Equipe de Currículo. Alfabetização. Currículo, v.4, n.33, jul.1978.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação. Curitiba: SEED, 1984.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. Disparidade regional do ensino de 1º grau: estudo comparado. Curitiba: SEED, 1987a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Pedagógico 1987-1990. Curitiba: SEED, 1987b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. Reflexões sobre alfabetização: subsídios. Curitiba : SEED/DEPG, 1987c.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho. Curitiba : SEED/DEPG. 1987d.

- _____. SEED. Superintendência de Educação. DEPG. DESG. DESU. CETEPAR. Encontro de Língua Portuguesa - Língua: "Mundo Mundo Vasto Mundo". Curitiba: SEED, ago. 1987e.
- _____. SEED. Superintendência de Educação. DEPG. DESG. DESU. CETEPAR. Encontro de Língua Portuguesa - Língua: "Mundo Mundo Vasto Mundo". (2ª versão). Curitiba: SEED, out. 1987e.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. Reorganização da escola pública- início com a implantação do Ciclo Básico. Curitiba : SEED/DEPG, 1988.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Cadernos de Ensino Fundamental: Alfabetização: Avaliações. n.4. Curitiba, 1991.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Paraná: construindo a escola cidadã. Curitiba: SEED, 1992a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. Termo cooperativo de parceria educacional. Curitiba: SEED, 1992b.
- _____. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Cadernos do Ensino Fundamental. n.3. Curitiba: SEED, 1992c.
- _____. SEED. Programa estratégico: expansão e qualidade do ensino de 1º Grau no Estado do Paraná (com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. Curitiba: SEED, 1992d.
- _____. SEED. Princípios orientadores para as ações do sistema. Curitiba: SEED, 1995.
- PATELLI, Márcia. As concepções de aprendizagem reveladas no preenchimento da ficha de avaliação do desempenho do aluno de Ciclo Básico. (Monografia apresentada como avaliação do Curso Alfabetização: teoria e prática. PUC/FDE), 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PERIN, Zeferino. Custo/aluno/ano na Rede Estadual Paranaense de ensino pré-escolar e de 1º e 2º graus. Análise conjuntural, Curitiba, v.12, n.3, p.1-5, mar.1990a.
- _____. Parceria Estado X Município na universalização do ensino básico no Paraná. Análise conjuntural, Curitiba, v.12, n.4, p.1-4, abr.1990b.

- PINTO, José Marcelino de Rezende. A quem interessa a municipalização do ensino fundamental? Uma abordagem do ponto de vista das políticas públicas. Andes, v.12, n.19, p.51-59, 1993.
- PMDB. Diretrizes de Governo: Política de Educação.(José Richa). Curitiba, 1982.
- _____. Diretrizes do Governo para debates- Governo Alvaro Dias. Curitiba. 1986.
- _____. Uma educação para a modernidade: propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná (Roberto Requião). Curitiba, 1990.
- REFORMA. Paraná amplia ciclo básico para três anos. Nova Escola, São Paulo, v.8, n.71, p.39, nov.1993.
- RELATÓRIO do Seminário sobre a dimensão política da educação. Ponta Grossa: Núcleo Regional de Educação. Inspeção Estadual de Ponta Grossa, 1985.
- REQUIÃO, Roberto. Um passo à frente. Diário da Manhã, Ponta Grossa, 27 maio de 1993.
- ROJAS RUBIO, Manuel V. Promoción automática y fracaso escolar en Colombia. Revista Colombiana de Educación. Bogotá, n.25, p.73-95, 1992.
- SANTOS, Maria Helena Sá. Proposta de alfabetização da Universidade Estadual de Ponta Grossa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. Reflexões sobre alfabetização: subsídios. Curitiba: SEED, 1987a. p. 20-23.
- _____. Uma caminhada em alfabetização. Educação Brasileira, Brasília, v.8, n.19, p.211-221. 1987b.
- SENA, Guiomar O. de & MEDEIROS, Nina Rosa L. O Sistema de Avanços Progressivos e suas conseqüências no Estado de Santa Catarina. Cadernos do CED, Florianópolis, v.1, n.1/2- especial, p.111-174, 1984.
- SILVA, Maria Alice S. Souza e. Conquistando o mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1994.
- SILVA, Rose N. da & DAVIS, Claudia. É proibido repetir. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, n.7, p.5-44, jan-jul. 1993.
- SILVA, Rose N. da, DAVIS, Claudia, ESPOSITO, Yara L., MELLO, Guiomar Namó de. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 84, p.5-16, fev. 1993.
- SILVA, Zoraide Inês Faustiononi da. Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas. PUC/SP, 1990. (Dissertação de Mestrado).

SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p.19-24. fev.1985.

SUAREZ JAIMES, Hernan. Los virajes de la promoción automática. Educación y cultura, Bogotá, n.15, p.48-54, jul. 1988.

VIANNA, Heraldo M.; GATTI, Bernadete A. Avaliação do rendimento de alunos das 2ª e 4ª séries de escolas oficiais do Estado do Paraná. Educação e seleção, São Paulo, n.18, p.5-62, jul-dez. 1988.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. La imaginacion y el arte en la infancia: ensayo psicológico. México: Hispánicas, 1987.

WACHOWICZ, Lillian Anna. O processo de gestão das escolas estaduais de 1º e 2º Graus do Paraná. Paineis - Em debate a eleição de diretores: a experiência de três estados (PR, RS e RJ). VI CBE, 1991.

ZABOT, Nircélio. Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática. Revista brasileira de administração escolar, Porto Alegre, v.2, n.1, p.88-91, jan-jun. 1984.

DISPOSITIVOS LEGAIS

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. 1988.

CONSTITUIÇÃO do Estado do Paraná. 1989.

DECRETO Estadual nº 2545, de 14 de março de 1988. Diário Oficial do Estado, nº 2.731, de 15 de março de 1988, p.1. (Institui o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º grau da Rede Estadual de Ensino).

DECRETO Estadual nº 2325, de 25 de maio de 1993. Diário Oficial do Estado, nº 4.019, de 25 de maio de 1993, p. 3. (Institui o Ciclo Básico de Alfabetização de 4 anos nas escolas de 1º grau da Rede Estadual de Ensino).

RESOLUÇÃO-SEED nº 744/88, de 22 de março de 1988. Diário Oficial do Estado, nº 2.740, de 28 de março de 1988, p.11. (Autoriza a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização).

RESOLUÇÃO -SEED nº 3.641/89 de 22/12/89. Diário Oficial do Estado, nº 3.181, de 12 de janeiro de 1990. p. 305. (Expande, para a totalidade dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização).

RESOLUÇÃO -SEED nº 6.342/93 de 29/11/93. Diário Oficial do Estado, nº 4.155, de 09 de dezembro de 1993, p.22. (Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização de quatro anos).

RESOLUÇÃO -SEED nº 1.599/94 de 22/03/94. Diário Oficial do Estado, nº 4.242, de 14 de março de 1993, (Retifica a Res. 6.342/93)

DELIBERAÇÃO nº 028/88, de 07/10/88- Conselho Estadual de Educação-CEE. Regulamentação do Ciclo Básico de Alfabetização.

DELIBERAÇÃO nº 025/90, de 18/12/90- Conselho Estadual de Educação-CEE. Aprovação do Currículo Básico para a escola pública do Paraná.

PARECER nº 137/91, de 07/06/91 - Conselho Estadual de Educação-CEE. Frequência do aluno do CBA.

PARECER nº 242/91, de 04/10/91 - Conselho Estadual de Educação-CEE. Adoção do Currículo Básico para as redes de ensino municipal.

DELIBERAÇÃO nº 033/93, de 12/11/93 - Conselho Estadual de Educação - CEE. Normas para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

ANEXOS

ANEXO 1

Salário dos professores da Rede Estadual - Paraná - 1982/1995

Mês/Ano	Nível inicial A1 - 31	Nível final E5 - 85	Mês/Ano	Nível inicial A1 - 31	Nível final E5 - 85
Jan/82	2,22 s.m.	4,05 s.m.	Mar/91***	1,26 s.m.	3,20 s.m.
Out/82	3,06	7,08	Abr/91	1,63	4,11
Jan/83	2,19	5,39	Mai/91	2,09	5,28
Jul/83*	2,19	5,39	Set/91	1,15	2,92
Jan/84	2,21	5,42	Jan/92	0,78	2,33
Jul/84	2,20	5,41	Fev/92	1,07	3,18
Jan/85	2,25	5,53	Abr/92	1,73	5,15
Jul/85	2,20	5,39	Jun/92	0,94	2,79
Jan/86	2,20	5,39	Jul/92	1,15	3,44
Mar/86	2,20	5,39	Ago/92	1,50	4,47
Jan/87	2,50	6,13	Set/92	0,81	2,42
Mar/87**	3,00	7,35	Out/92	1,06	3,15
Mai/87	3,60	8,82	Nov/92	1,32	3,94
Jun/87	3,00	7,35	Jan/93	0,88	2,63
Set/87	2,57	6,32	Mar/93	1,13	3,38
Dez/87	3,12	7,66	Abr/93	1,47	2,35
Jan/88	2,49	6,12	Jul/93	1,01	3,00
Fev/88	2,34	5,74	Ago/93	1,38	4,12
Abr/88	2,03	4,99	Set/93	1,00	2,97
Out/88	1,99	4,89	Out/93	1,03	3,08
Abr/89	1,83	4,62	Nov/93	1,07	3,33
Mai/89	1,58	3,99	Jan/94	0,92	2,74
Jul/89	1,53	3,87	Fev/94	1,13	3,37
Set/89	1,75	4,42	Mar/94	1,29	3,84
Jan/90	1,78	4,50	Jul/94	1,29	3,84
Set/90	1,63	4,11	Set/94	1,34	3,98
Fev/91	1,13	2,85	Dez/94	1,55	4,62
			Mar/95****	1,94	5,77
			Mai/95	1,36	4,04

TABELA A - Salário dos professores do Quadro Próprio do Magistério (em salários mínimos), Rede Estadual- Paraná - 1982/1995
Fonte: Tabelas de Vencimento - Diário Oficial do Estado- 1982/1995

* Governo José Richa

** Governo Álvaro Dias

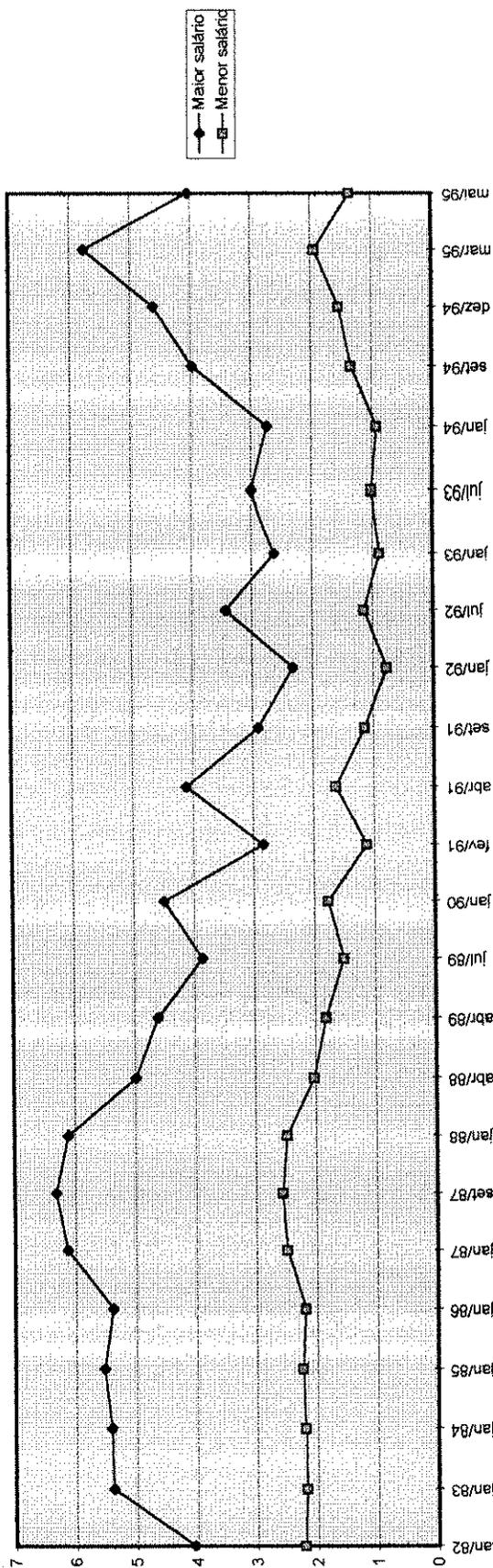
*** Governo Roberto Requião

**** Governo Jaime Lerner

Obs: Para o cálculo considerou-se o salário do nível inicial (PA 1 - 31 - menor salário) e o nível final (PE 5 - 85 - maior salário, correspondente ao vencimento de professores com Licenciatura Plena), referente à carga horária de 20 horas semanais.

- Considerou-se o vencimento bruto, ou seja, não estão incluídos gratificações e vantagens (Regência de Classe, Adicional por tempo de serviço, abonos salariais, etc).

FIGURA A1 - Salário dos professores (em salários mínimos) - Paraná - 1982/1995



FONTE: Tabelas de vencimento - Diário Oficial do Estado (1982/1995)

ANEXO 2

Número de professores da Redes Estadual de Ensino que solicitaram exoneração/demissão, abandonaram o cargo ou foram demitidos por abandono de cargo, em 1993

Tipo de vínculo	Exoneração a pedido	Abandono de cargo	Demitido por abandono de cargo	Demissão solicitada	Total
Estatutário do Quadro Próprio do Magistério- QPM	343	35	35	--	413
Estatutário do Quadro Único de Pessoal-QUP	2	4	2	--	8
CLT 5ª à 8ª e 2º Grau	107	23	--	1	131
CLT 1ª à 4ª séries	15	1	--	47	63
Total	467	63	37	48	615

TABELA B - Número de professores da Rede Estadual de Ensino- Paraná, que solicitaram exoneração/demissão, abandonaram o cargo ou foram demitidos por abandono de cargo, no ano de 1993.

Fonte: SEED/GRHS/SAE

ANEXO 3

Questionário para caracterização dos
alunos

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Este questionário tem por finalidade conhecer melhor os alunos da escola. Pedimos o favor de completar todas as informações solicitadas.

Todas as informações prestadas são confidenciais. Para tanto, não é necessário colocar o nome do aluno.

Obrigado pela colaboração.

- PAI DO ALUNO:

a) Profissão do pai (indique o que faz; se trabalha em fábrica, comércio, escritório, ou serviço público; se é chefe, etc).

b) Salário mensal: (assinale com X na linha que corresponde ao seu salário)

- menos que 1 salário mínimo
- 1 salário mínimo
- 2 a 3 salários mínimos
- 4 a 5 salários mínimos
- 6 a 10 salários mínimos
- mais que 10 salários mínimos

c) Escolaridade do pai (assinale com X onde se enquadra):

- | | | | |
|--------------------------|-----|---------------------|-----|
| não-alfabetizado | () | 1º grau completo | () |
| 1ª à 4ª série incompleto | () | 2º grau incompleto | () |
| 1ª à 4ª série completo | () | 2º grau completo | () |
| 5ª à 8ª série incompleto | () | Superior completo | () |
| | | Superior incompleto | () |

- MÃE DO ALUNO:

a) Profissão da mãe (se só cuida da casa, escrever do lar)

b) Salário mensal: (assinale com X na linha que corresponde ao seu salário)

- menos que 1 salário mínimo
- 1 salário mínimo
- 2 a 3 salários mínimos
- 4 a 5 salários mínimos
- 6 a 10 salários mínimos
- mais que 10 salários mínimos

- c) Escolaridade da mãe (assinale com X onde se enquandra):
- | | | | |
|--------------------------|-----|---------------------|-----|
| não-alfabetizada | () | 1º grau completo | () |
| 1ª à 4ª série incompleto | () | 2º grau incompleto | () |
| 1ª à 4ª série completo | () | 2º grau completo | () |
| 5ª à 8ª série incompleto | () | Superior completo | () |
| | | Superior incompleto | () |

- CARACTERÍSTICAS DO DOMICÍLIO:

a) A casa onde a família mora é: (assinalar com x onde se enquadra)

- () própria
- () alugada
- () cedida
- () em aquisição

b) Existência de: (assinalar com um x se possui)

- () automóvel
- () rádio
- () televisão
- () geladeira
- () iluminação (luz elétrica)
- () filtro de água

c) Abastecimento de água:

- () rede geral
- () poço ou nascente
- () outra forma

Escola: _____

Idade de aluno: ____ anos

Sexo: ()Feminino
()Masculino

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO 4

Roteiro de entrevista com professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- Escola: A B C D E
- Professor (a): _____
- Sexo: _____
- Idade: _____
- Estado civil: _____
- Formação: _____

INFORMAÇÕES SOBRE A VIDA PROFISSIONAL:

- Situação funcional: Estatutário CLT
- Tempo de experiência no magistério: _____ anos
- Tempo de experiência no CBA: 1ª etapa: ____ anos
2ª etapa: ____ anos
- Tempo de serviço na escola: _____ anos
- Participação em sindicato da classe: sim não
- Outros empregos: _____

CONCEPÇÕES TEÓRICAS:

- 1 - O que é alfabetização para você? Ou quando você considera que o aluno está alfabetizado?
- 2 - Você considera que existem pré-requisitos para a alfabetização? Quais?
- 3a - Nas classes de CBA com as quais trabalhou e trabalha, você encontrou alunos com dificuldades de aprendizagem?
- 3b - Que tipo de procedimentos você utilizou com esses alunos?
- 3c - Na sua opinião qual a causa das dificuldades de aprendizagem desses alunos?

PRÁTICA DOCENTE:

- 1- Você poderia descrever a sua prática docente no CBA? (rotina de sala de aula, tipos de atividades, procedimentos empregados, uso de cartilha ou livro didático, etc).
- 2 - Que tipos de textos são utilizados? De onde são retirados?
- 3 - Como você avalia seus alunos em relação à leitura e escrita?
- 4 - Como você distribui o tempo para trabalhar com os diferentes componentes curriculares (Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Educação Física e Educação Artística? Alguma área de conhecimento é mais enfatizada?
- 5 - Que procedimentos você utiliza para atender os diferentes níveis de aprendizagem (heterogeneidade) dos alunos em sua classe?

PROPOSTAS DO CBA:

- 1 - Na ocasião da implantação do CBA (1988/1990), qual foi a sua reação?
- 2 - Qual a sua opinião sobre a forma de promoção do aluno no CBA? Por quê ?
- 3 - Qual a sua opinião sobre o registro da avaliação do aluno do CBA (Parecer parcial e parecer final)? Devem ser mantidas, suprimidas, alteradas?
- 4 - Qual sua opinião sobre contraturno? Você percebe avanços no aprendizado dos alunos que freqüentam o contraturno? Você tem contato com os professores do contraturno (ou do turno)?
- 5 - Qual sua opinião sobre a co-regência?
- 6 - Você continua com a turma da 1ª até a 2ª etapa? Considera importante a permanência e a continuidade?
- 7 - Qual sua opinião sobre o remanejamento de alunos do CBA?
- 8 - Em sua opinião a implantação do CBA gerou mudanças nas escolas? (qualidade de ensino, procedimentos de ensino, prática pedagógica, etc)
- 9 - Em sua escola são realizadas reuniões para planejamento conjunto e avaliação? Qual sua opinião sobre essas reuniões?
- 10 - Você recebe orientações/ acompanhamento para atuar no CBA? De quem? Como você avalia as orientações recebidas?
- 11 - Você realizou cursos de capacitação para atuar no CBA? Quantos? Qual a sua opinião sobre os cursos?

- 12 - Você conhece os índices de aprovação, reprovação e evasão das turmas do CBA de sua escola?
- 13 - Você encontra dificuldades no seu trabalho com classes de CBA? Quais?
- 14 - Qual sua opinião sobre o "Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná"?
- 15 - Qual sua opinião sobre o CBA de 4 anos?
- 16 - Para você quais são os pontos positivos e negativos do CBA?
- 17 - Dê sua opinião sobre a atuação do Governo Estadual em relação à consolidação do CBA.

SUGESTÕES:

- 1 - Com base na sua experiência de trabalho no CBA, que sugestões você daria para se repensar (melhorar) o CBA?

ANEXO 5

Instrumento de Avaliação de Texto - IAT

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE TEXTO - IAT

Projeto de Alfabetização DRE- Campinas
Coordenação: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

O presente Instrumento de Avaliação de Texto - IAT - foi planejado a partir das necessidades identificadas pelos membros da Equipe de Coordenação do Projeto de Alfabetização DRE-Campinas, com relação à obtenção de informações sobre as representações elaboradas pelos alunos das classes do CB, com relação ao texto (leitura e produção).

Em 1992, o Projeto envolvia cerca de 729 classes, das quais 233 eram do CB II. Numa perspectiva de Alfabetização funcional, esperava-se que as crianças deste nível demonstrassem bom desempenho, tanto a nível de produção quanto de leitura de textos. No entanto, faltava um instrumento que fornecesse à Equipe de Coordenação, e aos próprios professores, dados e informações fidedignas com relação à produção e leitura de textos e, conseqüentemente, das próprias representações elaboradas pelas crianças sobre o referido objeto. Neste sentido, optou-se pela elaboração do presente IAT.

Numa fase inicial, a partir da literatura disponível, foram identificados os conteúdos a serem envolvidos, relacionados, obviamente, com o processo de produção e leitura de textos. Num segundo momento, um grupo de trabalho apresentou uma síntese desses conteúdos e elaborou uma primeira proposta da estrutura do instrumento, a qual foi discutida e definida por toda a Equipe. Na fase final do trabalho, elaborou-se uma primeira versão completa do instrumento, a qual também foi discutida e definida pela Equipe de Coordenação.

Obviamente, no presente Instrumento não se pretende envolver todos os aspectos relacionados com a produção/leitura de textos, mas somente aqueles considerados essenciais: coerência, coesão e aspectos formais (todos relacionados com a produção de texto), leitura e usos sociais da escrita. Além disto, os processos de construção e leitura serão avaliados somente em relação aos textos narrativos, considerados mais familiares pelas crianças desta faixa.

Objetivos

O presente Instrumento de Avaliação de Texto tem os seguintes objetivos:

- a) avaliar o desempenho das crianças em relação à produção e leitura de textos, além da identificação dos diferentes usos sociais da escrita;
- b) propiciar que tais elementos e informações possibilitem aos professores reorganizarem suas práticas pedagógicas, tendo em vista a formação de cidadãos alfabetizados funcionais (bons leitores e produtores de textos).

O IAT foi planejado para ser utilizado, preferencialmente, com alunos a partir do início do CB II, podendo também ser utilizado com crianças de séries mais avançadas. Deve-se ressaltar que, no presente Projeto de Alfabetização, para crianças de pré-escola e do CB I já existe o IA- Instrumento de Avaliação da Escrita.

Além disso, o IAT também poderá ser utilizado como instrumento de avaliação do trabalho de produção de texto, mediante sua aplicação no início e final do ano, o que possibilitará condições de comparação de desempenho dos alunos.

Estrutura

O IAT foi organizado em cinco partes:

Parte I - Coerência:

Tem por objetivo avaliar a coerência textual da produção dos alunos.

Deve-se relembrar que coerência relaciona-se com a questão da inteligibilidade do texto, ou seja, aquilo que torna um texto compreensível. No caso presente, os seguintes aspectos relacionados com os textos narrativos são avaliados: estrutura interna, seqüência temporal, papel dos personagens, contextualização, omissão de partes, ambigüidade e inteligibilidade gráfica. Inclui os itens de 1 a 7.

Parte II - Coesão: (itens 8 a 16)

Tem como objetivo avaliar a utilização dos principais elementos coesivos na produção textual dos alunos: segmentação do texto, elementos com função substitutiva (pronomes e sinônimos, etc), mecanismos adequados de repetição, elipses, elementos com função conectiva e advérbios.

Parte III - Aspectos formais: (itens 17 a 23)

Tem como objetivo avaliar aspectos relacionados com as concordâncias (nominal e verbal), pontuação, acentuação, ortografia e uso de maiúscula.

Parte IV - Usos sociais da escrita: (itens 24 e 25)

Tem como objetivo verificar se a criança é capaz de identificar diferentes veículos de textos e suas respectivas funções.

Parte V - Leitura: (item 26)

Tem como objetivo verificar se a criança é capaz de reproduzir oralmente um texto narrativo lido.

Procedimentos gerais de aplicação

Em função dos objetivos, o procedimento para as partes I,II e III é único, podendo ser aplicado coletivamente, visto tratar-se da produção de um texto narrativo. No entanto, para as Partes IV e V, os procedimentos deverão necessariamente ser de aplicação individual.

Semelhante ao IA, o desempenho das crianças em cada um dos itens deverá ser avaliado de acordo com três categorias: SIM, NÃO, PARCIAL:

- SIM - se o desempenho do aluno corresponder plenamente ao objetivo do item;
- NÃO - se o desempenho for totalmente discrepante do esperado;
- PARCIAL - se o desempenho do aluno corresponder parcialmente ao objetivo esperado.

DESCRIÇÃO DOS ITENS: OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS

Procedimento para as partes I,II e III.

O procedimento para as partes I,II e III- coerência, coesão e aspectos formais - é o mesmo, uma vez que estes aspectos serão avaliados a partir da mesma produção textual narrativa, elaborada pelo aluno.

Neste sentido, o procedimento deverá garantir que cada criança elabore uma narração - no caso, o relato de um fato relacionado com a sua vida. No entanto, a escrita deverá ser precedida por um momento de diálogo entre o pesquisador e as crianças.

Sugere-se que o professor siga as seguintes orientações:

"a) reúna as crianças e proponha que cada uma pense numa história que tenha ocorrido com ela. Em seguida, solicite a algumas crianças que relatem oralmente a história que pensaram;

b) após cada relato, faça comentários no sentido de identificar aspectos da narração: os fatos que ocorreram na seqüência temporal, as partes da história (começo, meio e fim), os personagens e suas relações, etc. Enfim, leve as crianças a perceberem que histórias acontecem também com cada uma delas;

c) quando você julgar que os alunos compreenderam a idéia do texto narrativo relacionado com fatos da vida, peça para cada uma escrever a sua história numa folha separada, para o livro da classe, que será formado por todas essas histórias. As crianças poderão escrever livremente, com lápis ou caneta, usar borracha, etc. Mas cada um deverá escrever a sua história, individualmente. Quem quiser conhecer a história do outro, poderá ler, mais tarde, no livro que será montado".

Os itens das três partes que seguem, deverão ser avaliados pelo professor, após a leitura de cada trabalho escrito, de acordo com o roteiro abaixo.

Parte I - COERÊNCIA

ITENS	CRITÉRIOS	SIM	NÃO	PARCIAL
1) O texto apresenta uma estrutura básica-situação, complicação, solução (começo-meio e fim), de forma a garantir sua compreensão?				
2) O papel e as relações entre os personagens têm uma lógica, de forma a tornar o texto compreensível?				
3) A narração dos fatos ou ações obedece a uma seqüência temporal adequada, de tal forma a tornar o texto compreensível?				
4) A história narrada está contextualizada, isto é, identifica-se a situação em que ocorre?				
5) O texto está completo (não apresenta omissão de partes de forma a torná-lo incompreensível)				
6) O texto está adequado com relação à ambigüidade (não apresenta trechos que possibilitem duplo sentido)?				
7) Em termos gerais, o texto está graficamente inteligível?				

Crítérios gerais:

SIM: o desempenho do aluno corresponde plenamente ao objetivo esperado no item, em todo o texto.

NÃO: o desempenho do aluno está totalmente discrepante do esperado no item.

PARCIAL: posição intermediária - o desempenho do aluno corresponde parcialmente ao objetivo esperado no item.

PARTE II - COESÃO

ITENS	CRITÉRIOS	SIM	NÃO	PARCIAL
8) O texto está segmentado em:	a) palavras ?			
	b) frases ?			
	c) parágrafos?			
9) O texto apresenta diálogos de forma adequada (sinais de pontuação, parágrafos, etc)?				
10) O texto apresenta parágrafos de forma adequada?				
11) O texto apresenta uso adequado de elementos lingüísticos com função substitutiva, como:				
a) pronomes pessoais do caso reto?				
b) pronomes pessoais do caso oblíquo?				
c) pronomes relativos?				
d) pronomes demonstrativos?				
e) pronomes possessivos?				
f) sinônimos ou expressões nominais substitutivas?				
g) numerais?				
12) O texto apresenta uso adequado de elipses (sujeito oculto)?				
13) O texto apresenta uso adequado de conectivos, como:				
a) preposições?				
b) conjunções?				
14) O texto apresenta uso adequado de palavras ou expressões denotativas de:				
a) tempo?				
b) modo?				
c) lugar?				
d) intensidade				
15) O texto apresenta a distinção entre linguagem escrita e linguagem oral (a criança já utiliza elementos coesivos próprios da linguagem escrita)?				

Crítérios:

a) com relação aos itens 8, 10 e 15: seguir os mesmos critérios gerais descritos na Parte I - Coerência

b) com relação aos itens 9, 11, 12, 13 e 14:

SIM: o aluno utiliza o recurso de forma sempre adequada;

NÃO: o aluno não utilizou o recurso em seu texto;

PARCIAL: o aluno utilizou o recurso de forma inadequada ou o aluno não utilizou mas deveria ter utilizado.

PARTE III - ASPECTOS FORMAIS

ITENS	CRITÉRIOS	SIM	NÃO	PARCIAL
16)O texto apresenta concordâncias nominais corretas (substantivo-adjetivo)?				
17)O texto apresenta concordâncias verbais corretas (concordância sujeito-verbo)?				
18) O texto apresenta os verbos nos tempos adequados?				
19) O texto apresenta o uso adequado do:				
a) ponto final?				
b) ponto de interrogação?				
c) ponto de exclamação?				
d) travessão?				
e) vírgula?				
20)O texto apresenta as palavras ortograficamente corretas?				
21)O texto apresenta as palavras adequadamente acentuadas?				
22)O texto apresenta o uso adequado da maiúscula?				

Critérios gerais: idem Parte I

Critérios específicos

a) para os itens 16, 17, 18, 19 e 22:

SIM - o recurso é utilizado e sempre de forma adequada.

NÃO - o recurso não é utilizado ou sempre que o é, aparece de forma inadequada.

PARCIAL - o recurso é utilizado algumas vezes adequadamente, outras vezes não.

b) Para os itens 20 e 21:

SIM - 75% ou mais das palavras estão escritas/acentuadas corretamente.

NÃO - até 25% das palavras estão escritas/acentuadas corretamente.

PARCIAL - 25 a 50% das palavras estão escritas/acentuadas corretamente.

PARTE IV - USOS SOCIAIS DA ESCRITA

Item 24

Objetivo: o objetivo deste item é verificar se a criança é capaz de identificar diferentes portadores de textos, utilizados socialmente.

Material: uma mesa sobre a qual estão os seguintes portadores de textos: carta, bilhete, lista de compras, poesia, livro de história, bula de remédio, receita de bolo, conta de água (luz ou telefone), lista telefônica, rótulo de leite em pó, dicionário, mapa, carnê de pagamento, cheque, cartaz de propaganda, foto de sinal de trânsito, revista em quadrinho e um jornal.

Procedimento: o professor deve solicitar que a criança identifique cada portador de textos (dizer o que é) e registrar a resposta de acordo com os critérios abaixo. (Escrever SIM, NÃO ou PARCIAL ao lado de cada portador):

- | | | | |
|----------------------|-------|--------------------------|-------|
| a) carta | _____ | j) rótulo de leite em pó | _____ |
| b) bilhete | _____ | l) dicionário | _____ |
| c) lista de compras | _____ | m) mapa | _____ |
| d) poesia | _____ | n) carnê de pagamento | _____ |
| e) livro de história | _____ | o) carnê de pagamento | _____ |
| f) bula de remédio | _____ | p) cartaz de propaganda | _____ |
| g) receita de bolo | _____ | q) sinais de trânsito | _____ |
| h) conta de luz | _____ | r) revista em quadrinho | _____ |
| i) lista telefônica | _____ | s) jornal | _____ |

Critérios

SIM - a criança identifica corretamente, sem ajuda do professor

NÃO - a criança não identifica

PARCIAL - a criança identifica só com ajuda do professor

Item 25

Objetivo: o objetivo deste item é verificar se a criança é capaz de identificar a função de cada um dos portadores de texto acima.

Material: idem item 24.

Procedimento: o professor deve solicitar que a criança descreva oralmente a função de cada portador (dizer para que serve).

Após a resposta, deverá registrar de forma semelhante ao item 24.

Observação: os procedimentos dos itens 24 e 25 podem ser aplicados conjuntamente, para cada portador de texto.

Critérios

SIM - a criança descreve adequadamente a função principal do portador;

NÃO - a criança consegue descrever a função do portador;

PARCIAL - a criança só consegue descrever com ajuda do professor.

PARTE V - LEITURA

Objetivo: verificar se a criança é capaz de reproduzir oralmente uma história, de forma adequada, após a leitura da mesma.

Material: folha contendo a história

Procedimento:

O professor deverá solicitar que a criança leia a história (poderá ajudar durante a leitura e repetir se for necessário); em seguida, deverá solicitar que a criança conte a história "com as suas palavras". O professor deverá observar se a criança é capaz de reproduzir a história de forma adequada e registrar numa folha, de acordo com os seguintes critérios:

Critérios

SIM - a criança reproduz adequadamente, incluindo no seu relato todos os aspectos necessários para garantir a unidade temática da narração. Ou seja, quem ouvir, certamente entenderá perfeitamente a história relatada;

NÃO - a criança não reproduz a história ou a faz de forma a não garantir a unidade temática, isto é, quem ouve certamente não entenderá a história relatada;

PARCIAL - a criança reproduz a história parcialmente, omitindo alguns aspectos (fatos, personagens, etc), sem comprometer, no entanto, a compreensão do texto. Ou então, a criança só consegue reproduzir com constante ajuda do professor.

Texto de leitura:

A MAÇÃ

(Teodoro de Moraes - adaptação)

Era uma vez um homem chamado Romeu.

Romeu gostava muito de maçã.

Todas as manhãs comia uma maçã assada.

Um dia Romeu saiu a procura de um livro e deixou a maçã esfriando perto da janela.

Enquanto ele foi buscar o livro, chegou um amigo e comeu a maçã.

Ao voltar, Romeu não encontrou a fruta.

Ficou muito aflito e começou a procurá-la.

De repente teve uma idéia e pondo a mão à cabeça, disse:

___ Ah! meu deus! Quem será que comeu a maçã?

O amigo respondeu:

Porém, vendo que Romeu estava preocupado, perguntou:

___ Por que você está tão aflito?

___ Porque a maçã estava envenenada. Pus veneno por causa dos ratos.

Desesperado, o amigo começou a gritar:

___ Vou morrer! Estou envenenado! Meu Deus!

Então Romeu falou:

___ Sossegue amigo, eu só queria saber quem comeu minha maçã.

(Conte novamente a história, com suas palavras)

ANEXO 6

Taxas aprovação, retenção e evasão
das Redes Estadual, Municipal e
Particular - Total do Estado do Pa-
raná

Taxas de aprovação, retenção e eva-
são das escolas A, D e E - Noturno

Ano	Taxa	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	55,4	74,4	77,5	82,7	59,1	64,7	70,1	79,1	68,6
	Reten.	28,3	16,0	13,2	8,8	21,0	18,3	14,5	9,1	18,1
	Evasão	16,2	9,5	9,2	8,4	19,8	16,9	15,3	11,7	13,2
1982	Aprov.	55,3	72,6	75,0	80,5	53,0	58,1	64,6	75,6	65,7
	Reten.	28,8	18,2	16,0	11,1	26,6	23,6	18,6	11,6	20,8
	Evasão	15,8	9,1	8,9	8,3	20,3	18,2	16,7	12,7	13,4
1983	Aprov.	55,9	72,5	75,2	80,5	53,2	61,4	67,7	77,7	66,3
	Reten.	27,9	18,0	15,4	10,9	25,2	20,8	15,9	9,7	19,9
	Evasão	16,2	9,4	9,3	8,5	21,5	17,7	16,3	12,5	13,7
1984	Aprov.	57,8	74,0	75,9	81,0	52,7	61,1	68,6	61,1	67,1
	Reten.	26,0	16,6	14,7	10,1	23,6	19,5	14,1	19,5	18,5
	Evasão	16,1	9,3	9,3	8,8	23,6	19,3	17,3	19,3	14,3
1985	Aprov.	60,1	75,6	78,3	83,1	55,3	62,9	70,4	79,5	69,5
	Reten.	24,9	15,6	12,9	8,6	21,9	18,2	12,7	7,3	17,0
	Evasão	14,9	8,7	8,7	8,2	22,7	18,8	16,8	13,1	13,4
1986	Aprov.	59,4	74,8	77,7	82,4	54,0	61,9	69,1	79,1	68,7
	Reten.	26,2	16,4	13,6	9,1	22,1	18,4	13,1	7,4	17,4
	Evasão	14,3	8,7	8,6	8,4	23,8	19,6	17,7	13,4	13,8
1987	Aprov.	61,2	75,0	77,2	82,2	54,6	63,2	70,5	79,7	69,4
	Reten.	24,1	16,4	14,2	9,6	23,8	18,8	13,3	7,9	17,5
	Evasão	14,6	8,5	8,5	8,1	21,5	17,9	16,1	12,3	13,0
1988	Aprov.	66,5	75,7	78,0	82,3	56,0	64,8	71,4	80,8	71,1
	Reten.	19,7	15,7	13,4	9,5	21,7	17,1	12,1	6,9	15,8
	Evasão	13,7	8,5	8,5	8,1	22,2	18,0	16,4	12,2	13,0
1989	Aprov.	68,9	73,2	77,2	81,9	55,0	63,9	70,4	79,7	70,7
	Reten.	18,5	17,5	14,2	10,2	23,9	19,2	14,5	8,4	16,7
	Evasão	12,5	9,2	8,5	7,8	21,0	16,8	15,0	11,8	12,5
1990	Aprov.	77,9	73,2	78,1	82,7	56,7	65,2	71,6	79,3	73,0
	Reten.	12,2	17,3	13,4	9,2	19,1	14,8	10,6	6,3	13,7
	Evasão	9,8	9,4	8,4	8,0	24,1	19,9	17,7	14,4	13,2
1991	Aprov.	77,2	70,4	79,6	84,1	58,5	65,8	72,1	80,2	73,1
	Reten.	13,2	19,9	13,6	9,6	22,6	18,6	13,7	8,3	15,7
	Evasão	9,5	9,6	6,7	6,2	18,8	15,5	14,1	11,4	11,1
1992	Aprov.	78,3	71,1	79,3	84,7	59,7	66,5	73,2	81,3	73,7
	Reten.	13,1	20,4	14,1	9,3	22,8	18,8	13,9	8,3	15,8
	Evasão	8,5	8,4	6,5	5,9	17,4	14,6	12,8	10,3	10,4

TABELA C - Taxas de aprovação, retenção e evasão das Redes Estadual, Municipal e Particular - Total do Estado - Paraná, diurno e noturno, zona urbana e rural, 1981/1992, da 1ª à 8ª série e total, por ano.

Ano	Taxa	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	25,0	50,9	31,2	32,5	34,7
	Reten.	10,4	14,0	13,0	21,2	15,2
	Evasão	64,6	35,1	55,8	46,2	50,0
1982	Aprov.	27,3	27,0	40,3	54,7	38,2
	Reten.	14,5	23,0	27,4	3,1	16,7
	Evasão	58,2	50,0	32,3	42,2	45,0
1983	Aprov.	50,0	60,5	51,2	75,0	58,6
	Reten.	4,3	2,6	13,9	12,5	8,4
	Evasão	45,7	36,9	34,9	12,5	32,9
1984	Aprov.	18,9	29,6	34,3	52,6	31,9
	Reten.	31,1	19,8	17,9	8,8	20,6
	Evasão	50,0	50,6	47,8	38,6	47,4
1985	Aprov.	26,2	23,0	31,8	50,0	30,6
	Reten.	14,3	13,5	25,8	15,9	17,1
	Evasão	59,5	63,5	42,4	34,1	52,2
1986	Aprov.	22,7	28,0	33,3	39,6	30,2
	Reten.	15,1	12,0	10,3	4,6	10,8
	Evasão	62,2	60,0	56,4	55,8	58,9
1987	Aprov.	17,5	28,9	40,0	54,3	34,2
	Reten.	17,5	13,3	14,3	5,7	12,9
	Evasão	65,0	57,8	45,7	40,0	52,9
1988	Aprov.	21,0	43,2	61,9	56,8	41,2
	Reten.	19,8	25,0	4,8	8,1	15,5
	Evasão	59,2	31,8	33,3	35,1	43,2
1989	Aprov.	45,2	53,0	60,0	63,9	55,4
	Reten.	26,2	11,7	20,0	19,4	19,7
	Evasão	28,6	35,3	20,0	16,7	24,8
1990	Aprov.	34,1	41,7	51,2	73,0	49,4
	Reten.	27,3	16,6	31,7	18,9	24,0
	Evasão	38,6	41,6	17,1	8,1	26,5
1991	Aprov.	---	32,3	47,2	66,2	49,5
	Reten.	---	12,3	13,9	2,6	9,3
	Evasão	---	55,4	38,9	31,2	41,1
1992	Aprov.	---	---	---	60,0	60,0
	Reten.	---	---	---	12,5	12,5
	Evasão	---	---	---	27,5	27,5
1993	Aprov.	---	---	---	---	---
	Reten.	---	---	---	---	---
	Evasão	---	---	---	---	---

D - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola A - Noturno, 1981/1993, da 5ª à 8ª série e total, por ano.

Relatórios Finais da Escola A.

1991 iniciou-se a extinção gradativa da oferta de ensino de 1º grau regular no período noturno.

Ano	Taxa	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1981	Aprov.	52,3	52,5	52,9	69,6	57,1
	Reten.	6,8	10,0	1,5	0,0	3,1
	Evasão	40,9	37,5	45,6	30,4	39,7
1982	Aprov.	47,5	27,5	58,6	53,7	47,9
	Reten.	5,0	12,5	7,3	4,3	6,8
	Evasão	47,5	60,0	34,1	42,0	45,2
1983	Aprov.	42,8	43,9	48,2	79,5	55,0
	Reten.	8,6	14,6	13,8	6,8	10,7
	Evasão	48,6	41,5	38,0	13,7	34,2
1984	Aprov.	27,5	29,8	52,1	64,5	42,1
	Reten.	0,0	6,4	4,2	0,0	3,0
	Evasão	72,5	63,8	43,7	35,5	54,8
1985	Aprov.	31,7	38,1	47,8	68,4	46,1
	Reten.	4,9	11,9	6,5	0,0	6,0
	Evasão	63,4	50,0	45,7	31,6	47,9
1986	Aprov.	33,3	54,0	66,7	76,9	57,1
	Reten.	8,9	6,0	0,0	0,0	3,8
	Evasão	57,8	40,0	33,3	23,1	39,0
1987	Aprov.	11,9	29,7	21,0	43,1	26,5
	Reten.	14,3	18,9	23,2	27,3	21,0
	Evasão	73,8	51,4	55,8	29,6	52,4
1988	Aprov.	8,3	30,7	30,4	48,9	30,7
	Reten.	13,9	18,0	19,6	11,1	15,6
	Evasão	77,8	51,3	50,0	40,0	53,6
1989	Aprov.	25,0	28,6	29,7	46,0	32,0
	Reten.	27,2	22,8	46,0	24,3	30,0
	Evasão	47,8	48,6	24,3	29,7	37,9
1990	Aprov.	19,5	13,9	21,4	53,0	26,3
	Reten.	19,5	13,9	21,4	8,8	16,2
	Evasão	61,0	72,2	57,2	38,2	57,4
1991	Aprov.	15,4	34,2	29,6	59,5	35,0
	Reten.	33,3	29,0	31,8	9,5	25,7
	Evasão	51,3	36,8	38,6	31,0	39,2
1992	Aprov.	33,3	27,0	40,5	82,9	45,3
	Reten.	13,9	24,3	26,2	2,8	17,3
	Evasão	52,8	48,7	33,3	14,3	37,3
1993	Aprov.	20,5	31,0	37,5	42,5	33,1
	Reten.	10,3	21,4	25,0	20,0	19,5
	Evasão	69,2	47,6	37,5	37,5	47,3

TABELA E - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola D - Noturno, 1981/1993, da 5ª à 8ª série, por ano.

Fonte: Relatórios Finais da Escola D.

Ano	Taxa	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1991	Aprov.	51,4	---	---	---	51,4
	Reten.	18,6	---	---	---	18,6
	Evasão	30,0	---	---	---	30,0
1992	Aprov.	38,4	52,2	---	---	43,7
	Reten.	21,9	39,1	---	---	28,5
	Evasão	39,7	6,7	---	---	27,7
1993	Aprov.	42,5	34,8	71,4	---	46,6
	Reten.	12,5	34,8	2,9	---	16,7
	Evasão	45,0	30,4	25,7	---	36,6

TABELA F - Taxas de aprovação, retenção e evasão da Escola E - Noturno, 1991-1993, da 5ª à 7ª série e total, por ano

Fonte: Relatórios Finais da Escola E.

A oferta das séries finais do 1º grau iniciou-se em 1991.

ANEXO 7

Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professoras em relação aos itens 2, 3, 8, 13, 15, 16 do tema "Propostas do CBA" e "Sugestões"

Item 2 - FORMA DE PROMOÃO DO ALUNO NO CBA	Nº	%
1 - Discordam totalmente: deve haver reprovação(6); prejudica o aluno(1); alunos são aprovados sem domínio de conteúdos básicos(3); acomoda o aluno(1); não consegue acompanhar a 2ª etapa(1).	12	46,1
2 - Concordam com ressalvas: alunos que não dominam conteúdos básicos deveriam ser retidos(4); para alguns alunos pode ser prejudicial(2); escolas, pais, alunos e professores ainda não estão preparados para enfrentar a implantação da promoção automática(2); favorece a alunos que precisam de um pouco mais de tempo para completar seu processo de alfabetização(2); a formação de uma "classe intermediária" permitiria maior êxito da promoção automática(1); alguns alunos que são aprovados, não conseguem acompanhar a etapa seguinte(1)	12	46,1
3 - Concordam plenamente: evita que alunos sejam reprovados injustamente(1), a prova escrita e a nota não reúnem critérios suficientes para reprovação(1)	2	7,7

TABELA 21A - Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professoras em relação ao item 2 - "FORMA DE PROMOÇÃO DO ALUNO NO CBA", do tema "PROPOSTAS DO CBA"

Item 3 - PARECER PARCIAL E PARECER FINAL	Nº	%
1 - Muito complexo e pouco objetivo: preenchimento muito complexo- "trabalhoso", "difícil", "cansativo"(7); professores seguem o mesmo "modelo" para alunos com níveis semelhantes(2); o parecer é muito vago, pouco objetivo-"não diz nada"(2); os professores não lêem os pareceres- "não existe um leitor" (2)	13	50,0
2 - Sem opinião: apesar de atuarem como professora regente, ainda não haviam tido oportunidade de elaborar parecer parcial e/ou final(5); professoras de contraturno ou co-regente não elaboram pareceres(2);	7	26,9
3 - Positivo: elaborar o parecer é melhor do que atribuir notas ou conceitos(2) professores que fazem registros gradativos no decorrer do ano não encontram dificuldades para elaborar o parecer parcial ou final(2); o parecer dá uma "noção real" do que o aluno realmente sabe(1)	5	19,2
4 - Aspectos positivos e negativos: é melhor que atribuir nota, mas o preenchimento é muito moroso(1)	1	3,8

TABELA 21B- Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professoras em relação ao item 3 - "REGISTRO DA AVALIAÇÃO DO ALUNO - PARECER PARCIAL E PARECER FINAL", do tema "PROPOSTAS DO CBA"

Item 8 - OPINIÃO SOBRE MUDANÇAS GERADAS PELO CBA:	Nº	%
1 - Gerou mudanças (posição otimista): trouxe maior liberdade para o professor (2); permite o desenvolvimento da criatividade e senso crítico dos alunos(2); trouxe maior liberdade para os alunos(2); eliminou a reprovação na 1ª série(1); alterou significativamente o ensino de Língua Portuguesa(1); permite o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos(1)	9	34,6
2 - Em parte (mudanças positivas e negativas): o sucesso do CBA depende do professor(2); a ausência de condições básicas impediu o êxito(2); ocorreram mudanças apenas em algumas escolas(1); apesar de aspectos negativos, melhorou a interação professor-aluno(1); pais e alunos não entenderam a proposta(1); professores das séries seguintes reclamam do rebaixamento da qualidade de ensino(1);	8	30,7
3 - Não gerou mudanças (posição pessimista): não ocorreram mudanças substanciais(2); causou "desorden" no sistema de ensino(1); causou revolta entre os professores(1); supervisão, orientação educacional e coordenação do CBA não demonstraram interesse(1); professores não entenderam a proposta(1); docentes dos cursos eram despreparados (1).	7	26,9
4 - Sem opinião	2	7,7
OPINIÃO SOBRE A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO A PARTIR DO CBA:		
1 - Sem opinião	13	50,0
2 - Elevou	6	23,0
3 - Em parte	4	15,3
4 - Não elevou	3	11,5

TABELA 21C - Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professoras em relação ao item 8 - "MUDANÇAS QUE O CBA GEROU NAS ESCOLAS", do Tema "PROPOSTAS DO CBA".

Item 13 - DIFICULDADES ENCONTRADAS	Nº	%
Encontram dificuldades?		
Sim	21	80,7
Não	5	19,2
a) Recursos humanos e materiais: precariedade de materiais didáticos(7); falta de co-regente(3); poucos materiais de leitura(2).	11	42,3
b) Intra-escolares: falta de espaço físico(4); falta de orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico(4); ausência de reuniões de estudo e planejamento(1); classes numerosas(1).	10	38,4
c) Com os alunos: alunos que não frequentam o contraturno(1); alunos evadidos que retornam (1); alunos que são aprovados sem base(1); alunos com dificuldades de aprendizagem(1)	4	15,3
d) Extra-escolares: falta de apoio dos pais(1)	1	3,8

TABELA 21D- Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professoras em relação ao item 13 - "DIFICULDADES ENCONTRADAS", do Tema "PROPOSTAS DO CBA"

* Alguns professores apontaram mais de uma dificuldade.

Item 14 - CONHECIMENTO E OPINIÃO SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO	Nº	%
1 - Conhecem	13	50,0
2 - Ainda não tiveram contato	6	23,0
3 - Conhecem apenas algumas áreas do conhecimento descritas no Currículo	4	15,3
4 - Conhecem apenas os itens que foram indicados para o Teste seletivo	3	11,5
OPINIÃO SOBRE O CURRÍCULO BÁSICO		
a) As escolas devem fazer adaptações de acordo com a realidade e clientela	6	23,0
b) Os pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação precisam ser mais detalhados para facilitar a compreensão dos professores(3) e a Secretaria de Educação deveria subsidiar os professores com publicações que desdobrassem cada área de conhecimento(2)	5	19,2
c) Precisa ser revisto e discutido com os professores	3	11,5
d) Outras: Muito "bonito" e completo (no papel), mas distante da realidade das escolas(1); as escolas não contam com estrutura e condições adequadas para implementá-lo(1)	2	7,7
e) Opiniões distorcidas: "Tudo deve partir da criança"(1), o conteúdo é bom, mas vai "acomodar" o aluno(1)	2	7,7

TABELA 21E - Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professoras em relação ao item 14 - OPINIÃO SOBRE O "CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ", do tema "PROPOSTAS DO CBA"

Item 15 - IMPLANTAÇÃO DO CBA DE 4 ANOS	Nº	%
1 - Discordam totalmente: a reprovação deve ser mantida(7); muitos alunos serão aprovados sem domínio de conteúdos básicos, irão acomodar-se e a reprovação será adiada para a 4ª etapa(3); a reprovação apenas será adiada(1); prejudicará alunos que apresentam maiores dificuldades(1)	12	46,1
2 - Concordam com ressalvas: a medida é interessante, mas a escola toda precisa envolver-se, levar a sério, trabalhar em conjunto e solucionar problemas que surgirem(2); funcionará se as condições necessárias forem garantidas e se for bem trabalhado(1); o sucesso dependerá da equipe da escola(1); terá sucesso se o Governo Estadual fornecer a estrutura necessária(1); o êxito está condicionado à capacitação de professores, acompanhamento e orientação seguras e intensas(1).	6	23,0
3 - Precisa ser revisto e discutido com os professores: precisa maior discussão e aprofundamento(1); a decisão foi apressada(1); torna-se necessário discutir e rever vários aspectos, pois existem muitos problemas no CBA de 2 anos que ainda não foram superados(1)	3	11,5
4 - Apresenta pontos positivos e negativos: pode prejudicar os alunos(1); os alunos aprovados sem domínio de conteúdos poderão encontrar dificuldades nas etapas seguintes(1)	2	7,7
5 - Concordam plenamente: evita a reprovação injusta de alunos(1); a medida é válida(1);	2	7,7
6 - Ainda desconhece a proposta	1	3,8

TABELA 21F - Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professoras em relação ao item 15 - "IMPLANTAÇÃO DO CBA DE 4 ANOS", do Tema "PROPOSTAS DO CBA".

Item 16 - PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CBA:	Nº	%
PONTOS POSITIVOS: 1 - Em relação à proposta pedagógica do CBA: o CBA possui uma excelente proposta pedagógica (5); estimula a criatividade do aluno(6); forma de avaliação-ruptura com a atribuição de nota(4); liberdade da criança em manifestar-se e dizer o que pensa (4); respeito à capacidade da criança(1); possibilitou uma renovação do ensino, especialmente da Língua Portuguesa(1); possibilitou maior abertura para o trabalho docente(1)	22	84,6
2 - Em relação às propostas do CBA: contraturno(5); possibilidade de continuidade e permanência do mesmo professor nas duas etapas do CBA(4); forma de promoção do aluno-promoção automática(3); professor de Educação Artística e Educação Física no CBA de 4 anos(2); co-regente(1).	15	57,7

(Cont.)

PONTOS NEGATIVOS:		
1 - Propostas do CBA: promoção automática(8); freqüência do aluno no CBA(1)	9	34,6
2 - Descompromisso do Governo Estadual descompromisso do Governo- não supre as escolas com condições necessárias rias, tais como: espaço adequado para o contraturno, co-regente, materiais didáticos(6); baixos salários(1); rotatividade de professores(1);	8	30,7
3 - Medidas pedagógicas: ausência de reuniões e orientação na escola(2); fragilidade dos cursos de capacitação(1); forma inadequada de divulgar a promoção automática para os pais de alunos(1)	4	15,3
4 - Aspectos intra-escolares: classes numerosas(1); falta de material didático(1)	2	7,7
5 - Nenhum	1	3,8

TABELA 21G- Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professores em relação ao item 16 - "PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CBA", do Tema "PROPOSTAS DO CBA"

* Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

TEMA: SUGESTÕES	Nº	%
1 - Em relação à propostas do CBA: eliminação da promoção automática(5); repensar a promoção automática pois gera inúmeros problemas(5); garantir a continuidade e permanência do pro- fessor nas duas etapas(2); as fichas de acompanhamento do aluno devem ser mais discutidas e reformuladas(1)	13	50,0
2 - Em relação ao processo de capacitação docente: aperfeiçoar o processo de capacitação docente(4); pessoal mais preparado para ministrar cursos(3); oferta de cursos específicos para professores de 1ª e 2ª etapa(2); cursos que enfatizem questões práticas e discutam as di- ficuldades concretas que os professores enfrentam(2); além de cursos, pos- sibilitar troca de experiências(1); maior estímulo para os professores buscarem aperfeiçoamento(1).	13	50,0
3 - Em relação ao Governo: garantir um co-regente para cada turma de CBA(5); cumprir com sua parte e garantir todas as condições para que o CBA seja consolidado(2); fornecer materiais didáticos necessários(1), criar espaço adequado para o contra- turno; "ouvir" mais o professor(1)	9	34,6
4 - Em relação às medidas pedagógicas: formar turmas "intermediárias" com alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos(1); assessorar e acompanhar mais o traba- lho docente(1); realizar reuniões periódicas na escola para estudo e pla- nejamento(1); formar classes com número menor de alunos(1)	4	15,3

TABELA 21H- Número e porcentagens das respostas apresentadas pelas professoras no tema "SUGESTÕES"

- Alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

ANEXO 8

Número e porcentagens de respostas (textos produzidos) avaliadas pelos itens COERÊNCIA, COESÃO e ASPECTOS FORMAIS, das escolas A, B, C, D e E

Parte I - COERÊNCIA	ESCOLA A (N=22)			ESCOLA B (N=19)			ESCOLA C (N=27)			ESCOLA D (N=18)			ESCOLA E (N=16)		
	SIM	NÃO	PARCIAL												
ITENS															
1) O texto apresenta uma estrutura básica-situação, complicação, solução (começo-meio e fim), de forma a garantir sua compreensão?	72,2	9,1	18,1	84,2	0	15,7	74,0	0	25,9	72,2	0	27,7	83,3	5,5	11,1
2) O papel e as relações entre os personagens têm uma lógica, de forma a tornar o texto compreensível?	90,9	9,1	0	94,7	0	5,2	96,3	0	3,7	94,4	0	5,5	88,9	5,5	5,5
3) A narração dos fatos ou ações obedece a uma seqüência temporal adequada, de tal forma a tornar o texto compreensível?	86,3	9,1	4,5	94,7	0	5,2	92,6	0	7,4	100,0	0	0	83,3	5,5	11,1
4) A história narrada está contextualizada, isto é, identifica-se a situação em que ocorre?	86,3	9,1	4,5	100,0	0	0	96,3	0	3,7	94,4	0	5,5	83,3	5,5	11,1
5) O texto está completo (não apresenta omissões de partes de forma a torná-lo incompreensível)?	72,2	9,1	18,1	73,6	0	26,3	70,3	0	29,6	77,7	0	22,2	88,9	5,5	5,5
6) O texto está adequado com relação à ambientação (não apresenta trechos que possivelmente tenham duplo sentido)?	77,2	9,1	13,6	73,6	0	26,3	85,1	0	14,8	94,4	0	5,5	77,7	5,5	16,6
7) Em termos gerais, o texto está graficamente inteligível?	95,4	4,5	0	94,7	0	5,2	81,4	0	18,5	88,9	0	11,1	88,9	5,5	5,5

TABELA 22.1 - Porcentagens dos aspectos avaliados pelos itens da Parte I - Coerência - Escolas A, B, C, D e E

Parte II - COESÃO	ESCOLA A (N=22)			ESCOLA B (N=19)			ESCOLA C (N=27)			ESCOLA D (N=18)			ESCOLA E (N=18)				
	ITEMS	CRITÉRIOS	SIM %	NÃO %	PARCIAL %	SIM %	NÃO %	PARCIAL %	SIM %	NÃO %	PARCIAL %	SIM %	NÃO %	PARCIAL %	SIM %	NÃO %	PARCIAL %
8) O texto está segmentado em:	a) palavras? b) frases? c) parágrafos?		95,4 45,4 49,9	4,5 27,2 54,5	0 27,2 4,5	100,0 68,4 63,1	0 15,8 15,8	0 15,8 21,0	100,0 66,6 25,9	0 11,1 51,8	0 44,4 55,5	100,0 61,1 38,9	0 11,1 5,5	0 27,7 22,2	94,4 61,1 50,0	5,5 11,1 27,7	0 27,7 22,2
9) O texto apresenta diálogos de forma adequada (sinais de pontuação, parágrafos, etc)?			0	100,0	0	0	100,0	0	3,7	85,2	11,1	0	83,3	16,6	16,6	61,1	22,2
10) O texto apresenta parágrafos de forma adequada?			40,9	59,1	0	57,9	15,8	26,3	18,5	70,3	11,1	22,2	66,7	11,1	38,9	27,8	33,3
11) O texto apresenta uso adequado de elementos linguísticos com função substitutiva, como: a) pronomes pessoais do caso reto?			95,4	4,5	0	100,0	0	0	96,3	0	3,7	94,4	5,5	0	94,4	5,5	0
b) pronomes pessoais do caso oblíquo?			40,9	50,0	9,1	57,9	31,5	10,5	37,0	44,4	18,5	38,9	50,0	11,1	44,4	50,0	5,5
c) pronomes relativos?			13,6	86,3	0	15,8	84,2	0	3,7	96,3	0	5,5	94,4	0	5,5	94,4	0
d) pronomes demonstrativos?			18,1	81,8	0	10,5	89,4	0	0	100,0	0	11,1	88,9	0	16,7	83,3	0
e) pronomes possessivos?			86,3	13,6	0	94,7	5,2	0	77,7	22,2	0	94,4	5,5	0	88,9	11,1	0
f) sinônimos ou expressões nominais substitutivas?			0	100,0	0	0	100,0	0	7,4	92,6	0	0	100,0	0	5,5	94,4	0
g) numerais?			27,2	72,7	0	52,6	47,3	0	25,9	74,0	0	61,1	38,9	0	33,3	66,7	0
12) O texto apresenta uso adequado de elipses (sujeito oculto)			0	100,0	0	15,7	84,2	0	14,8	85,2	0	0	100,0	0	0	100,0	0
13) O texto apresenta uso adequado de conectivos, como: a) preposições? b) conjunções?			81,8 86,3	18,1 9,1	0 4,5	94,7 100,0	0 0	5,2 0	81,5 96,3	11,1 0	7,4 3,7	83,3 100,0	16,6 0	0 0	83,3 94,4	11,1 5,5	5,5 0
14) O texto apresenta uso adequado de palavras ou expressões denotativas de: a) tempo? b) modo? c) lugar? d) intensidade?			77,2 0 86,3 27,2	22,7 100,0 13,6 72,7	0 0 0 0	78,9 15,8 84,2 63,1	21,0 84,2 15,8 36,8	0 0 0 0	51,8 29,6 55,5 33,3	44,4 70,3 40,7 66,6	3,7 0 3,7 0	66,7 22,2 55,5 33,3	33,3 63,6 44,4 66,7	0 0 0 0	77,7 33,3 83,3 72,2	22,2 66,7 16,7 27,8	0 0 0 0
15) O texto apresenta a distinção entre linguagem escrita e linguagem oral, ou seja, a criança já usa elementos coesivos próprios da linguagem escrita?			59,1	4,5	36,6	73,7	5,2	21,0	66,6	0	33,3	61,1	5,5	33,3	88,9	5,5	5,5

TABELA 23.1 - Percentagens dos aspectos avaliados pelos itens da Parte II - Coesão - Escolas A, B, C, D e E

ANEXO 9

Amostra de textos produzidos pelos
alunos

Parte III - ASPECTOS FORMAIS

ITENS	ESCOLA A (N=22)			ESCOLA B (N=19)			ESCOLA C (N=27)			ESCOLA D (N=18)			ESCOLA E (N=18)		
	SIM	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	PARCIAL
16) O texto apresenta concordâncias nominais corretas (substantivo-adjetivo)?	50,0	50,0	0	42,1	57,9	0	48,1	51,8	0	33,3	66,7	0	55,5	44,4	0
17) O texto apresenta concordâncias verbais corretas (concordância sujeito-verbo)?	81,8	4,5	13,6	73,6	0	26,3	88,8	0	11,1	77,7	0	22,2	61,1	5,5	33,3
18) O texto apresenta os verbos nos tempos adequados?	86,3	4,5	9,1	73,6	0	26,3	81,5	0	18,5	72,2	0	27,7	72,2	5,5	22,2
19) O texto apresenta o uso adequado de:															
a) ponto final?	81,8	9,1	9,1	84,2	10,5	5,2	81,5	18,5	0	88,9	5,5	5,5	61,1	33,3	5,5
b) ponto de interrogação?	0	100,0	0	0	100,0	0	3,7	96,3	0	5,5	94,4	0	0	94,4	5,5
c) ponto de exclamação?	0	100,0	0	10,5	89,4	0	3,7	96,3	0	0	100,0	0	11,1	88,9	0
d) travessão?	0	100,0	0	0	100,0	0	0	96,3	3,7	11,1	88,9	0	16,6	77,7	5,5
e) vírgula?	18,1	72,7	9,1	21,0	68,4	10,5	11,1	81,5	7,4	11,1	88,9	0	5,5	88,9	5,5
20) O texto apresenta as palavras ortograficamente corretas?	81,8	4,5	13,6	63,1	5,2	31,6	74,0	3,7	22,2	72,2	5,5	22,2	55,5	5,5	38,9
21) O texto apresenta as palavras adequadamente acentuadas?	40,9	13,6	45,4	63,1	10,5	26,3	33,3	37,0	29,6	55,5	16,7	27,7	27,8	11,1	61,1
22) O texto apresenta o uso adequado da maiúscula?	81,8	4,5	13,6	84,2	5,2	10,5	51,8	22,2	25,9	100,0	0	0	72,2	11,1	16,6
23) O título empregado está adequado ao tema desenvolvido?	77,2	22,7	0	94,7	0	5,2	59,2	7,4	33,3	88,9	11,1	0	72,2	22,2	5,5

TABELA 24.1 - Porcentagens dos aspectos avaliados pelos itens da Parte III - Aspectos formais - Escolas A, B, C, D e E

A-Textos curtos, diretos, que tratam os eventos principais de forma pontual e pouco desdobrada:

Nome do aluno: Adriano Henrique

O cachorro louco

Um dia eu estava andando de bicicleta quando um cachorro raso dele era vila bem pequeninho quando eu passei bem na frente da casa do dono dele daí o cachorro pulou em cima do pneu da bicicleta daí pulou da bicicleta e caiu em cima do asfalto que estava quente.

O cachorro mordeu o pneu da bicicleta até furar.

Daí eu peguei uma pedra e atirei nele até ele sair. Daí eu fui correndo. E eu nunca mais passei na frente da casa dele.

B-40

Nome do aluno: Luciana

Um passeio especial.

Um dia de madrugada minha mãe estava me arrumando os meus dois irmãos para irmos passear.

Eu não sabia onde me pai e a minha mãe ia nos levar.

Quando nós chegamos lá eu vi que era um lugar lindo com um rio grande.

Quando fomos mais pra lá vimos um monte de pessoas eu não sei como e me diverti muito e não quero me esquecer desse passeio especial.

A-8

Nome do aluno: Cristiane

O dia:

Um dia eu estava vindo para a escola de ônibus.

Eu desci do ônibus e quando eu fui atravessar a rua quase que um carro me pega mas não

O passeio na linha de trem.

Eu a minha irmã e o meu primo, de uma parte da linha de trem dessemos um merinho e chegamos na linha de trem, tem 4 linhas para a passagem dos trens, na hora que a gente estava lá passaram dois trens, quando acabaram de passar os trens subimos outro morro maior que aquele e chegamos no topo do morro onde tinha uma escola que se chamava Casique, uma escola bem limpinha dessemos aquele morro atravessamos a linha de trem subimos o morro de ficamos a casa de chegamos lá eu a minha e o meu primo tomamos sorvete para refrescar e tirar o calor.

B-41

Nome do aluno: Piscila

O aniversário

Quando eu tinha 6 anos eu fui num aniversário e eu tropecei na cascada e caí, e eu cortei o joelho, e bem fundo. E a minha mãe me levou no pronto socorro e eu jurava bico, e o médico disse: — Se você não parar aqui com bico eu não vou da anestesia no seu machucado também. E eu não chiquei mais bico, com medo de que ninguém dos médicos me desse anestesia, e não quis mais chupar bico.

D-83

Nome do aluno: Fátima

O corte

Um dia eu fui brincar com a minha turma, da creche, nós brincamos de subir na árvore e eu caí encima de um caco, cortei o dedo e fui para o hospital com muito saque. minha professora da creche pediu água e a mulher deu. Fim

C-47

O acidente

No ano passado a minha mãe vinha vindo me pegar na escola e quando o meu irmão deu tchau para ela o meu irmão caiu da escada da casa da minha avó que tem onze degressos. E a minha mãe foi acudir ele.

Quando eu voltei da aula ele estava só com o olho noço. No outro dia ele não conseguiu abrir o olho, o nome do meu irmão é Felipe.

A-7

Nome do aluno: BiancaO sapo maluco.

Um dia eu estava brincando de cozinhar com a minha prima Elvira isso era no verão era umas 7 horas quando um sapo apareceu eu e a minha prima começamos a gritar e daí eu mãe queria ir mais lá para arrumar no final das contas quem acabou arrumando tudo foi a minha mãe.

D-84

Nome do aluno: Luiza PaulaAs meninas distraídas

Era uma vez eu e a Patrícia fomos na casa da mãe dela e lá nós fomos comprar geladinho e nós achamos dois matames a mãe dela e voltamos com geladinho.

A mãe da Patrícia foi buscar nós e nós estamos com o matames geladinho. Mas a mãe dela e não deixou nós entrar no carro e daí um pito se nós.

A-3

Nome do aluno: Jean

232

O Passeio

Eu estava passando com a minha família em
Foz de Iguaçu, nas Cataratas quando o meu irmão
me deu um susto eu quase caí.
O meu pai estava atrás de mim ele me se-
guiu na hora.

Eu ...

C-53

Nome do aluno: Rayane

A pedrada

Um dia eu ia vindo da Escola com duas amigas e
e um piá do sala das minhas amigas foi acertar uma
pedrada na minha amiga.
E Dem no fim ele acertou a pedrada na minha
cabeça e no braço da minha amiga. eu fui pro
pronto socorro e levei cinco pontos na cabeça.

A-6

Nome do aluno: Anderson

Um dia eu estava andando de bicicleta
e o meu irmão estava brincando junto
comigo e eu tropecei a mão dele e ele
foi para o hospital quatro pontos e depois
eu trouxe ele para casa.

A - 22

B-Textos mais desdobrados e extensos, com relato de vários episódios:

Nome do aluno:

Juliane

Amémima descuidada

Amémima descuidada Juliane foi andar de patins e caiu de pernas abertas e machucou suas pernas.

Ela ficou com medo de andar. E a duas semanas ela ficou sem andar de patins.

Um belo dia, ela perguntou a sua mãe por que andava de patins?

Com filha por mim pode andar mais tome cuidado.

A mãe, eu vou me cuidar, pode deixar sua filha. O mãe fique tranquila eu tenho 18 anos e o que aconteceu já passou?

Só o que você acha, pode acontecer de novo. A ventão eu vou vender os patins.

Ela mãe dela acabou dizendo.

Ela ficou feliz.

E foi cantando lá, lá minha mãe disse lá, lá, lá, lá, lá.

E a Juliane acabou perdendo o medo de andar de patins.

Passou um dia e ela caiu de novo.

A mãe dela falou?

Diu filha como o que eu falei era a mesma coisa, você não tem confiança.

E acabou caindo de novo.

Logo não adianta choramingar. Mãe, mãe não foi eu que caí, você não deixa eu falar.

A viagem

Era uma vez

Eu então viajando a Imbituba eu e o meu pai. A estrada tinha muitos buracos. Quando estava em uma poeira muito perto vimos os muitos fogos e esquertões dentro de casa. Fogos muito grandes. Quando eu cheguei tinha muito barulho por a casa era se lida de malão musical tinha uma festa. E a fábrica fazia muito barulho. Foi até 5:00 h. da madrugada no horário de verão por se fazer o horário normal seria até 4:00 h. No dia seguinte a minha amiga foi me chamar e comecei a ir. Graças aos brincos até aconteceu só para ir para alargar e para dormir. E o outro dia eu e o meu pai voltamos a Ponta Grossa e assim foi a minha viagem para Imbituba.

C-66

Nome do aluno: AdrianaO Passeio

Um dia eu fui no barraco do padre¹. Eu fui de escorção. Lá tinha muitas pedras, rios e cachoeiras. Eu fui com minha mãe, meu irmão, minha tia e meus dois primos. Eu, meu irmão e meus primos fomos brincar na água, mas minha mãe tinha levado roupas de banho para ir na água, por isso nós seguimos na corrente tiramos a roupa e fomos brincar. Foi na hora que estamos com fome comemos uma maçã depois na hora de ir embora tinha que se molhar por que também minha mãe tinha levado roupa! Mas apesar disso eu gostei muito. Agora eu aprendi a levar roupa de banho onde for que eu saia que tem água.

1- Atração turística do Município de Ponta Grossa

C-60

A viagem na praia de Matinhos

Um dia no ano de 1991 eu fui para Itajubá em Minas Gerais, visitar minha tia, na volta para casa, meu tio foi para a casa da minha tia, e depois ele voltou, 10 meses depois minha tia foi para a minha casa e todos da família fomos para a praia de Matinhos. Na praia havia, barracas, casas de praia, prédios, ondas, e muita gente. No outro dia nós levantamos e fomos nadar, meus primos tinham ido para o fundo do mar. Ai eu fui nadar e quase afundei. Ai meu primo que tinha ido junto me piscou, na hora que todos saíram da água eu fiquei latando covas, e reparti um pouco com cada primo. Na hora de voltar para a casa eu estava toda vermelha de tanto tomar sol. Eu gostei muito da praia.

B-26

O passeio

Um dia estava muito calor e eu, minha mãe, meu pai e meus irmãos fomos pescar um pouco. Primeiro nós fomos num rio mas ele estava cheio de gente e não podemos ficar e fomos num outro rio e lá estava cheio de peixes e quando estava perto de ir embora para casa de pescar passou um sapo no meu pé e eu levei um susto! E gostei, todo mundo ficou olhando para mim. Depois fui num outro lago e lá foi que consegui pescar algum peixe. Depois fomos para casa e escrevi uma carta para minha tia que mora em Salvador. Foi um dia muito legal.

B-34

Nome do aluno: Luiz José

A praia

No começo de Janeiro eu fui para Ipanema foi eu, meus primos e meus tios e tia.

Mas antes de nós irmos para praia nós tivemos que ir ao supermercado para comprar a cadeira e uma toalla para sentar na areia.

Um dos meus primos não sabia nadar e um outro tinha medo de churra e tronão.

Um dia nós estamos lá e caiu uma pancada de churra e o meu amigo ficou com bastante medo e só estava deitado na cama que não queria mais levantar.

Ele só estava deitado com a mãe dele.

É todo dia nós ia na praia para brincar, nadar e divertir bastante.

B-24

Nome do aluno:

Publiome

O susto da minha mãe.

Um dia a minha irmã estava dando banho no meu irmãozinho, de repente ele falou que ele caiu e bateu a cabeça com um somitório.

A minha mãe ficou assustada e falou pro vizinho se ele levava o meu irmão no hospital porque ele tinha cortado o queixo, ele levou cinco pontos no queixo a minha irmã de deu choro e falou que a culpa foi dela, só que a culpa não foi dela porque ele que não deixava ela lavar os peixinhos dele.

Por isso ela lavou o pé dele na mara.

D-81

Nome do aluno: Jose

Em uma vez eu e meu tio estava indo na casa da minha irmã:

Estava muito cedo e estava querendo chover e estava uma enorme neblina aí o meu tio parou para a contra mão aí veio um ônibus e quase que bateu no carro aí o ônibus parou e bateu nos caminhões que estavam em alta velocidade aí nos voltamos na pista certa mas o caminhão e o ônibus ficaram totalmente destruídos e o meu tio saiu danado risado dos outros motoristas aí já estava dia mas chovendo muito aí meu tio bateu o carro com a árvore que estava na calçada mas não quebrou o facial

E-102

Nome do aluno: Margarith

minha viagem

- Um dia eu e minha família fomos a uma viagem muito grande tinhamos ido para Ribeirão Preto eu me dirigi muito na brincadeira com minha irmã.

- A gente estava brincando de carinha lá no porão da casa de minha avó.

Na casa de minha avó lá é muito divertido porque lá há muita coisa para a minha família pausar porque há três piás e três meninas mais minha mãe e meu pai fica sete.

- Sete passagens e muito mesmo.

- E assim foi minha viagem para Ribeirão Preto.

B-28

C-Seqüência de orações independentes:

Nome do aluno: Cona Lúcia

A Par Vermelha:

Um dia eu caí no póti e massagei.

Um dia eu fui passear numa praia.

Eu vi um mapa.

Um dia eu vi um cavalo amarelo.

Um dia eu vi um cartais.

Um dia eu acordou e viu uma flor.

FINIA

A-1

Nome do aluno: Priscila

A Bela caiu na minha calça.

Um dia a bela caiu na minha calça daí eu comecei a chorar era um pia o nome dele era Heron, daí eu falei para minha mãe e meu pai e pela minha tia.

E daí a Heron brigou com mim, daí eu falei pela casa da mãe ele e daí a mãe dele brigou com minha mãe e pelo meu pai.

Hoje eu nunca mais briguei com ele.

B-32

Nome do aluno: Khalil

A casada

Um dia eu Khalil fui casa com os meus amigos.

O nome era?

Carlos, Tiago, Fabrício e eu.

Foi com a gente o meu pai e a minha mãe e deles.

Os seta era paiava.

E a gente falou a partem passarinha.

ERRATA:

- p.7, linha 10: onde se lê que atuam, leia-se que atuavam
- p.7, linha 23: onde se lê resistiram à mudanças, leia-se resistiram a mudanças.
- p.15, linha 41: onde se lê mudanças propostas anunciadas, leia-se mudanças propostas e anunciadas
- p.18, linha 11: onde se lê apesar de não o rejeitar, leia-se apesar de não rejeitar
- p.32, linhas 10 e 13: onde se lê Projeto "Reorganização do ensino de 1º grau", leia-se Projeto "Reorganização da escola pública"
- p.35, linha 31: onde se lê levantamento efetuado realizado, leia-se levantamento realizado
- p.39, linha 2: onde se lê não tinha ainda, leia-se não tinham ainda
- p.56, linha 30: onde se lê não foi entrevista, leia-se não foi entrevistada
- p.88, linha 5: onde se lê resistência à mudanças, leia-se resistência a mudanças
- p.101, linha 20: onde se lê sócio econômicos baixos, leia-se sócio-econômicos baixos.
- p.107, linha 11: onde se lê encaminhamento proposto, leia-se encaminhamento metodológico proposto.
- p.108, linha 5: onde se lê que utilizam, leia-se que utilizavam
- p.171, linha 13: onde se lê constassem, leia-se contassem
- p.176, linha 19: onde se lê MOURA & SILVA, leia-se MOURA E SILVA