

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO: DA PROPOSTA TRANSFORMADORA DE ALFABETIZAÇÃO À REALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

Dione Marise Iurk
Depto de Metodologia e Prática de Ensino
UNICENTRO, Irati, PR

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise da Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização do Estado do Paraná, bem como apresenta algumas reflexões sobre a prática de professoras do Ciclo Básico de Alfabetização. Aborda questões pertinentes às concepções teóricas frente à aquisição de conhecimentos científicos pelos alunos e ao papel do professor nesse processo. Apresenta, ainda, algumas considerações referentes às autoridades educacionais da época da Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Município de Irati – Estado do Paraná.

Palavras-chave: currículo, alfabetização, conhecimento, Prática Pedagógica.

Abstract: This article presents an analysis of the Establishment of the Basic Cycle for Literacy in the State of Paraná, as well as some considerations about the teachers empirical practice related to it. It also deals with the theoretical concepts related to the scientific knowledge acquisition by the students and to the teachers role in this process. It still presents some considerations concerning the Educacional Authorities at the time of the Establishment of the Basic Cycle for Literacy in Irati - State of Paraná.

Key-words: syllabus, literacy, knowledge, Pedagogical Practice.

Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado do Paraná

O polêmico tema Alfabetização perpassa todo processo de discussão de educadores e políticos de todos os tempos: discute-se e busca-se o melhor “método” para alfabetizar. Nessas discussões apresentam-se, via de regra, métodos, recursos e estratégias que não impediram a evasão nem a retenção de alunos nas séries iniciais.

No contexto da educação brasileira, numa perspectiva histórica, os educadores mais conscientes das vinculações entre a educação e a transformação social acreditam que pela Escola Nova era possível trabalhar a formação crítica dos alunos entendendo que essa linha representava a teoria educacional possível dentro de um quadro político e econômico repressivo, talvez pela falta de alternativas que permitissem avançar para uma proposta pedagógica que viesse ao encontro dos interesses da população. (LIBÂNEO, 1990).

No final da década de 60, início da década de 70, segundo o referido autor, o Brasil encontrava-se vivenciando uma outra fase do desenvolvimento econômico, social e político; a era da industrialização entra num processo de consolidação: os professores são sabedores de que a educação está a serviço do modelo econômico e social adotado, a concepção vigente, qual seja, a da Escola Nova que parecia não mais atender às necessidades educacionais do Brasil.

Entramos na era tecnológica, uma vez que o modelo adotado no Brasil requeria uma concepção voltada para o melhor desempenho do indivíduo no mercado de produção. As inferências subjetivas, presentes na Escola Nova poderiam colocar em risco a eficiência da escola que se considerava ser necessária naquele momento voltada para o modelo social preconizado.

Segundo SAVIANI (1992, p.24), à luz de princípios tecnicistas, “buscou-se planejar a educação dotando-a de uma organização racional que fosse capaz de minimizar as inferências subjetivas que pusesse em risco sua eficiência”. Entendia-se ser necessário operacionalizar os objetivos educacionais em certos aspectos, mecanizando e uniformizando o processo pedagógico. Diante disso lidou-se com uma profusão de propostas pedagógicas: enfoque sistêmico, micro-ensino, instrução programada, máquinas de ensinar, dentre outras. Daí advém o parcelamento de todo o trabalho pedagógico com as especializações das funções, introduzindo no sistema de ensino técnicas dos mais diferentes níveis. Padronizou-se o ensino através de esquemas de planejamento prévio nos quais deveriam se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

SAVIANI (1992) nos deixa claro que a pedagogia tecnicista tem como elemento principal a organização racional dos meios esquecendo-se do professor e do aluno, isto é, esquecendo-se dos seres humanos em sala de aula, posto que os instrumentos os superavam. Ao professor cabia somente a execução de planejamentos que ficavam a cargo de especialistas habilitados, neutros, imparciais. A organização desse processo, nesses termos, visava à eficiência, compensando e corrigindo as possíveis deficiências do professor, o qual, bem instrumentalizado, teria certamente êxito em sua tarefa pedagógica, maximizando os efeitos de sua intervenção. Nessa pedagogia, podemos dizer que é o processo que irá definir quais as tarefas de professores e alunos, quando e como tais tarefas serão executadas e o que importa é *aprender a fazer*. O conteúdo tornou-se mais fragmentado em função da instrumentalização e as parcelas de conteúdo eram estabelecidas e ordenadas numa seqüência lógica e psicológica definidas pelos especialistas.

O papel da escola passou a ser o de modelador do comportamento humano, através de técnicas específicas que garantiam a aquisição de habilidades, atitudes e a transmissão de conhecimentos específicos e úteis para serem memorizados, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo de forma tal que atendessem às exigências do sistema social global.

Alguns educadores brasileiros contribuíram significativamente para discussões e busca de novas concepções a respeito do papel da educação, da escola, do professor, do ensino-aprendizagem, do conhecimento e também do processo de alfabetização que respondesse aos anseios e expectativas da população brasileira naquele momento histórico.

É nesse contexto que vimos nascer, em termos de Brasil, a pedagogia histórico-crítica sistematizada por Saviani, a pedagogia crítico-social dos conteúdos por Libâneo, as abordagens de ensino por Mizukami (1986).

LIBÂNEO (1990, p.60) diz que:

...[com] o amadurecimento da consciência crítica por parte de alguns educadores que procuram contestar a pedagogia liberal capitalista e denunciar o caráter reprodutor da escola, iniciou-se na segunda metade da década de 70, um movimento em torno do papel da educação escolar através da divulgação de obras críticas à educação, estrangeiras e nacionais, entre as quais obteve repercussão o livro Educação e Desenvolvimento Social no Brasil de Luiz Antônio Cunha, publicado em 1975.

Esses trabalhos contribuíram positivamente para a tomada de consciência da educação como ato político. Contudo, a acentuação dos determinantes estruturais da escola difundiu-se num clima pessimista, que colocou as relações escola-sociedade juntamente com a ação pedagógica em uma difícil situação, pelo menos dentro das condições existentes. Durante um certo tempo, os educadores ficaram perplexos diante do que se configurava como uma atividade profissional vazia, uma vez que qualquer atitude em nível de escola pública significava contribuir no sentido de fortalecer o poder das classes dominantes.

Não há dúvida de que as idéias fomentadas a partir da década de 80 se constituíram em avanço com relação às idéias anteriormente expostas e colocadas em prática.

Entretanto, não podemos deixar de destacar alguns princípios considerados relevantes em cada uma dessas concepções para a construção de uma nova proposta educacional e, principalmente, da nova proposta de alfabetização, destacando o processo de alfabetização também denominado de Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que teve seus princípios filosóficos e metodológicos fundamentados nas idéias de Emilia Ferreiro, muito difundidas no Brasil.

A concepção escolanovista ainda contribuiu no sentido de que o conhecimento deve ser trabalhado a partir das experiências vivenciadas pelos alunos, aspecto determinante para a construção da subjetividade do ser humano.

A concepção educacional ora posta não desconsidera esses elementos e ainda acrescenta os componentes de ordem social, política, econômica e cultural como determinantes, imprescindíveis na ação docente. Foi basicamente nesse contexto que nasceu, no Estado do Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização, que se constitui no ponto principal de análise deste trabalho.

Para tratar do processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nas séries iniciais, objetivando diminuir a evasão e a repetência dessas séries, é que se propôs a reorganização da escola Pública de 1º Grau (Ensino Fundamental) do Estado do Paraná. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, preocupada em redefinir a qualidade do Ensino Público do Estado, empenhou-se na reorganização do ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental), a partir da alfabetização, com a implantação do que se denominou Ciclo Básico de Alfabetização – CBA.

Como uma das ações iniciais, realizou-se o Encontro das Instituições do Ensino Superior do Estado, em Curitiba, de 1º a 3 de julho de 1987, tendo como objetivo propiciar o conhecimento e a divulgação dos trabalhos e dos projetos de alfabetização que estavam sendo desenvolvidos no Estado.

O encontro contou com a participação da Professora Maria Leila Alves, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Professora Abigail Linero Garcia Silvério, Chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED, que discorreu sobre a reorganização da Escola Pública de 1º Grau, da Professora Maria Helena de Sá Santos, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que apresentou a proposta de alfabetização que estava sendo desenvolvida pela UEPG e que se denominava “Projeto Bê-a-bá”. Nesse mesmo ano, a SEED publicou um documento que teve como título *Reflexões sobre Alfabetização: subsídios*, elaborado em torno das discussões e reflexões realizadas a partir do Encontro.

Partindo das elucidações e depoimentos sobre a experiência de alfabetização, a SEED definiu os primeiros encaminhamentos para discussão de uma proposta de Implantação do Ciclo Básico. A SEED, naquele documento, apresentava uma proposta de Educação Básica do Departamento de Ensino de 1º Grau, na qual foram expostas algumas medidas consideradas necessárias pela equipe proponente tais como:

- a) alargar o tempo de alfabetização para dois anos;
- b) repensar uma nova sistemática de avaliação que possibilitasse uma nova organização da estrutura do trabalho escolar;
- c) investir maciçamente na capacitação docente;
- d) prever na estrutura escolar, apoio suplementar para alunos defasados (Paraná: SEED, 1990).

A SEED publicou um documento intitulado “*Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho*”, ainda em 1987, quando o CBA, ainda não tendo sido oficializado, foi definido como “*diretriz político-educacional para todo o sistema de ensino do Paraná objetivando a reversão do fracasso escolar*”. Nesse documento, divulgou-se um índice de reprovação bastante significativo na 1ª série,

qual seja, de 100 crianças que ingressavam na 1ª série, em torno de 46,4% não continuavam o processo de alfabetização, quer por evasão, quer por reprovação. Pesquisas apontavam que os alunos que repetiam a 1ª série por mais de uma vez e desistiam o faziam por falta de interesse do próprio aluno, ou porque, segundo os professores, possuíam problemas de ordem psicológica, ou ainda porque os pais os retiravam da escola.

Tais índices foram considerados como alarmantes pela SEED e divulgados na tentativa de solucionar esses problemas, que se apresentavam nas diversas realidades educacionais do país através de novas propostas de ação. Eram essas as razões pelas quais, segundo o declarado, foi criado o CBA que seria o início da reorganização da Escola Pública do Paraná.

As discussões, reflexões e decisões sobre o CBA foram realizadas no âmbito da própria SEED sem a participação de professores envolvidos no processo de alfabetização, Núcleos Regionais de Educação e Secretarias Municipais de Educação, fato esse que dificultou o trabalho a ser desenvolvido dentro da proposta. O envolvimento desses profissionais da educação só aconteceu nas últimas discussões.

A SEED, depois de tomar as decisões fundamentais para a implantação do CBA, organizou, em novembro de 1987, *um curso*, com conteúdos específicos sobre alfabetização para representantes dos Núcleos Regionais de Educação, *que deveriam repassar aos docentes* que atuariam em 1988, dentro da proposta do CBA, *sob a forma de capacitação com início em fevereiro de 1988*. A orientação inicial teve como base a Teoria da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e também contou com textos de Telma Weisz, Ester Pilar Grossi e Luiz Carlos Cagliari, dentre outros.

No período de 8 a 12 de fevereiro de 1988, foi realizada a primeira etapa do curso de capacitação dos professores que atuariam em turmas do CBA, com carga horária de 40 horas, com a duração total de 160 horas ao todo, denominado “Aperfeiçoamento em Alfabetização – Ciclo Básico”. A implantação não era obrigatória, mas gradativamente deveria ser implantada em escolas que possuíssem estrutura física e humana necessária e adequada.

Os professores pareciam sentir grandes dificuldades em trabalhar com tal proposta de alfabetização, pois, em 1988 (ano da implantação), ainda não estava clara a metodologia a ser trabalhada e também não eram claramente entendidos por eles os novos pressupostos. A insegurança advinha do fato de que os professores estavam acostumados a trabalhar com processos tradicionais e mecanicistas. Até mesmo os docentes dos cursos de capacitação, pareciam ainda não disporem da fundamentação teórica necessária à compreensão e à prática da proposta do CBA pois tais componentes encontravam-se em “fase de construção”. Faltava, pois, para todos os envolvidos na proposta, uma apropriação maior da concepção de alfabetização redimensionada e de uma nova metodologia da alfabetização que proporcionasse ao educando uma aprendizagem em nível mais elevado de qualidade. Essa compreensão parece ter sido possibilitada, pelo menos em tentativas, a partir do momento em que professores e elementos da Secretaria Estadual e Núcleos Regionais atuaram juntos no próprio trabalho do CBA.

Nos cursos, eram trabalhados os fundamentos necessários para essa nova prática que, contudo, não atendiam às expectativas dos professores com relação ao como atuar no CBA, em suas práticas pedagógicas, pois os cursos eram mais de cunho teórico e não satisfaziam necessidades e expectativas imediatas. De modo geral, se esperava que nesses cursos fosse trabalhada *a teoria relacionada com a prática* num processo de redimensionamento efetivo da prática pedagógica e de mudança imprescindível da mentalidade do professor.

A implantação do CBA foi instituída em todas as escolas paranaenses pelos seguintes atos oficiais:

- **Decreto nº 2545**, de 14 de março de 1988, assinado pelo Governador Álvaro Dias e pelo Secretário de Estado da Educação Belmiro Valverde Jobim Castor. A justificativa apresentada diz respeito ao compromisso do Estado quanto à oferta de um ensino de qualidade, ao propósito de reorganização da Rede Estadual Oficial, tendo em vista a “reversão” do insucesso nas séries iniciais do 1º Grau quanto à evasão e repetência.
- **Resolução nº 744**, de 22 de março de 1988, que também justifica a implantação do CBA para reverter o quadro alarmante de reprovação na 1ª série e, conseqüentemente, diminuir o índice de evasão escolar. Essa resolução autorizava a implantação do CBA, regulamentando questões administrativas e explicitando aspectos necessários para o desenvolvimento da nova proposta, alguns dos quais vêm sendo cumpridos. Estabelecia o critério de que as escolas deveriam ter uma infra-estrutura física e humana, o que não foi observado quando da Implantação do CBA nas escolas, pois logo começou a faltar espaço físico e alimentação para as crianças que necessitavam do contraturno (permanecer na escola por mais um período, como era proposto). Além disso, surgiram dificuldades dos professores em participar das etapas do curso de capacitação. Se durante esse processo de implantação do CBA tivessem sido tomadas as providências emergenciais que a sua regulamentação previa, provavelmente não teriam ocorrido falhas tão imediatas, que apareceram logo no início do processo, pois se atenderia à demanda física e humana legalmente prevista.
- **Deliberação nº 28**, de 7 de outubro de 1988, do Conselho Estadual de Educação-CEE, regulamentando o CBA e definindo que cabia à SEED dirigir, orientar e supervisionar o CBA explicitando sua finalidade e caracterizando turno, contraturno, definindo matrícula, rendimento escolar, assiduidade, documentos, aproveitamento, documento oficial, parecer conclusivo, permanência no CBA, promoção, transferência, regimento escolar e relatório final.
- **Resolução nº 3641**, de 22 de dezembro de 1989, atinente à expansão para a totalidade dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino da proposta

do CBA, oferecendo atendimento igual e de qualidade a todas as crianças das séries iniciais.

Foi, portanto, por essa última Resolução que o CBA foi implantado em mais escolas e terminou imposto a toda Rede Estadual, a partir de 1990. Nesses termos, os professores foram obrigados a trabalhar dentro de propostas que não dominavam, não conheciam ou ainda não aceitavam. Por essas circunstâncias, no período de 1988 a 1990, muitos professores criaram uma imagem negativa do CBA apresentando certa resistência quanto à utilização da proposta. Essas questões surgiram em Irati, uma vez que muitos professores que passaram a atuar à luz dessa proposta não haviam participado dos cursos do CBA, e apresentaram uma grande rejeição, pois não acreditavam na nova proposta.

Buscando prevenir reações como essas, a SEED promovera cursos de “Conscientização” sobre o CBA para os professores de 1ª e 2ª séries que ainda não atuavam no CBA, já no segundo semestre de 1988.

Desde sua implantação até o presente, pode-se observar avanços nessa proposta que em um processo de construção/ reconstrução/redimensionamento, passou a ter maior compreensão por parte de alguns professores e demais envolvidos na proposta. Os seus pressupostos passaram a ser melhor definidos e com maior clareza, e o encaminhamento metodológico explicitado para o CBA já contemplava o texto como um meio norteador das atividades de alfabetização. Além disso, foram oferecidas sugestões de linhas de atuação dentro do processo de alfabetização.

Apesar dos impasses da implantação do CBA no meio escolar e do difícil entrosamento dos professores com essa proposta, há evidências de que o CBA venceu pelo menos uma barreira na história educacional do Paraná, quanto à permanência no tempo e o apoio de diversas administrações municipais. Raramente os projetos em torno de inovações na área pedagógica, tanto no Paraná quanto em outros Estados, resistiram a mais de cinco anos de vigência, mas o CBA parece duplicar esse tempo limite anterior.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná foi homologado pelo CEE, por meio da **Deliberação nº 025**, de 18 de dezembro de 1990, quando fixou os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, em nível estadual. No processo de análise do Currículo Básico, o CEE questionou o fato de este estar sendo divulgado e colocado em execução pela SEED, mesmo antes de sua elaboração final.

Quando o Currículo Básico foi apresentado pela SEED às Redes Municipais de Ensino, foi questionada a obrigatoriedade de sua adoção nas escolas municipais, o que levou o CEE a analisar a matéria e, por meio do **Parecer nº 242**, de 4 de outubro de 1991, dar a sua interpretação de que o Currículo Básico também seria obrigatório para as Redes Municipais de Ensino do Estado do Paraná. Definia-se, porém, no texto do CEE, que essa adoção, “não precisava”, necessariamente, ser seguida ou precedida da implantação do CBA, conquanto esta fosse uma medida desejável e recomendável para a melhoria da qualidade de ensino das Redes Municipais. Essa decisão tornou-se questionável, pois a estrutura de muitos municípios do Paraná, à semelhança do que havia sido feito em certo grau ao nível do Estado, não ofereciam aos docentes a orientação e o

acompanhamento desejável para o trabalho desenvolvido pelo CBA. Autoridades educacionais demonstraram preocupação em relação ao aperfeiçoamento dos professores e mesmo ao acompanhamento dos mesmos para que pudessem executar um trabalho de qualidade e que apresentasse os resultados desejados. Questionaram-se até mesmo as condições salariais dos professores municipais, cuja situação financeira apresentava-se em termos extremamente precários, de forma tal que levou muitos a procurarem outro emprego. Como afirmou um dos secretários municipais em relação a tal situação: “os professores excelentes iam trabalhar em outro campo e nós é que perdíamos”. Admitiram contudo que, para a nova situação de ensino, os professores teriam que estar bem preparados: tal preparo deveria começar pelos vencimentos, posto que o professor ganhava muito pouco. Tal posição diante da situação que os professores enfrentavam demonstra, por parte das autoridades educacionais, em nível mais legal, certa lucidez das dimensões que o trabalho de reformulação da educação requer.

Entretanto, no meio educacional, questionou-se a frequência do aluno no CBA, o que levou a SEED a uma consulta ao CEE, o qual, pelo **Parecer nº 137** de 7 de junho de 1991, esclareceu a questão, determinando a obrigatoriedade de 75% de presença. A SEED divulgou o parecer junto às escolas dando novas orientações.

Pela análise da documentação que institui o CBA constata-se que a SEED teve o cuidado de tornar claras as diretrizes propostas, porém nem todos os casos expostos foram postos em prática.

No que diz respeito à avaliação (contínua, sem provas), por exemplo, as Secretarias Municipais de Educação, pela resistência que apresentaram, continuaram elaborando as provas escolares na própria Secretaria com a participação de alguns professores envolvidos no processo e, assim, aplicavam e cobravam dos alunos os conteúdos como no processo tradicional. Alguns participantes desse grupo afirmam que: “as professoras elaboravam a prova, aplicavam e cobravam aquilo que era dado e tinham autoridade de fazer isso”. Quando da implantação, admitiu-se que os professores ficaram perdidos e que **agora ninguém pode mais reprovar**, aspecto que eles acham um absurdo até hoje. Um Secretário da Educação Municipal chegou a afirmar que “tinham sido limpadas as 1^{as} séries, posto que tem duas 1^{as} séries e quatro ou cinco 2^{as} séries”. Nesses casos, o problema da repetência se transferiu para as 2^{as} séries conforme os depoimentos das autoridades educacionais da região. Isso me leva a questionar até que ponto foi solucionado o problema da repetência e até mesmo da evasão escolar, pois o aluno pode, também, se evadir por ter repetido às vezes até por 4 vezes a 2^a série. Para esses alunos, a alfabetização não foi possível nos dois anos estabelecidos pelo CBA. Muitas vezes, os alunos foram rotulados de “deficientes ou desajustados” pelos professores e chegaram a frequentar classes especiais quando, em muitos casos, não seria necessário; poder-se-ia resolver essas dificuldades com atitudes coerentes com a realidade das crianças e considerando a necessidade de atendimento diferenciado às mesmas.

Apesar das divergências, o CBA marcou o início da reorganização da Escola Pública do Paraná, foi ampliado em proposta no que se refere à sistematização dos

conteúdos expressos no Currículo Básico (1990), fundamentação teórica da proposta, sistemática de avaliação e materiais para os docentes, dentre outros.

Prática docente do CBA

O CBA tem se encontrado, portanto, em processo de discussão em todo o Estado do Paraná desde 1987. Nesse tempo de discussão, implantação e consolidação, houve, certamente, distorções da concepção da proposta, principalmente por conta da rotatividade dos professores para os quais foram repassadas informações arbitrárias tais como: não se pode mais chamar a atenção do aluno, não há avaliação (prova), não se pode corrigir o erro da criança, etc. Tais “desencontros” na proposta do CBA ocorreram ao deixar-se de lado a infra-estrutura necessária à oferta de cursos, acompanhamento, assessoramento às escolas, às Secretarias Municipais de Educação e aos Núcleos Regionais de Educação. O acompanhamento direto de profissionais com uma bagagem maior de conhecimento de educação e sobre a proposta/metodologia do CBA foi sempre desejável para proporcionar um suporte pedagógico eficiente permanente para os professores, aportando a elas maior segurança em seu trabalho prático de sala de aula. Se isso tivesse acontecido, certamente muitos dos problemas de ensino-aprendizagem poderiam ter sido sanados já no início da implantação.

“Eu faço o que posso” era uma expressão corrente e pura de falta de orientação de integrantes da própria equipe de organização do sistema escolar que não atentava para as necessidades que os professores apresentavam no seu cotidiano escolar. Todo o processo de alfabetização do CBA, para que tivesse sido bem sucedido, deveria ter sido constituído de uma orientação adequada e consistente teoricamente e articulada com a prática, para que a atuação das professoras pudesse ser eficiente e produtiva. Sem a orientação referida, o acompanhamento permanente desses professores no sentido de ajudá-los a superar dificuldades encontradas, pelos seus próprios depoimentos e pelas observações em sala de aula, ficava evidente o seu isolamento.

Muitos professores entraram para o CBA sem ter conhecimento da proposta e sem nenhuma orientação; apesar disso, houve professores que declararam ter tido experiências positivas: “Uma turma com trinta alunos e a responsabilidade com cada criança. **Acabei me saindo bem, a prática foi no dia-a-dia**”. O que usualmente foi oferecido a esses professores pela escola foram apostilas “mais manjadas”, contendo algumas atividades que não explicavam como se trabalhava e para que serviam alguns materiais. Eram “receitas incompletas”, e a escola parecia entender que estava dando atendimento e assessoramento aos professores apenas no que dizia respeito a problemas sociais dos seus alunos e não, como era imprescindível, aos problemas de ensino-aprendizagem, deixando aos professores desorientados e solitários em sala de aula, carentes de quaisquer orientações.

O trabalho realizado com apostilas confeccionadas pelos próprios professores trazia, via de regra, em suas atividades propostas, traços do ensino tradicional e essas

sempre foram atividades repetidas dos anos anteriores, tais como: recorte, pintura, escrever histórias, ler textos, etc. Contudo, os professores costumam declarar que atendem ao que o Currículo Básico expressa e que usam o CBA na sua prática.

Ora, o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná expressa o compromisso com o conhecimento científico e, na sua concepção de homem, visa ao desenvolvimento do cidadão participante e atuante de uma sociedade. Nesse sentido, a proposta do Currículo Básico não pode ser encarada como um simples alargamento do tempo de alfabetização, mas sim como uma proposta ancorada em recentes pesquisas sobre a aquisição da língua escrita, que se diferencia em muito das perspectivas pedagógicas tradicionais. Dessa forma, se faz necessário olhar a criança de modo diferente, seu processo de aprendizagem, assumir uma outra concepção de linguagem, bem como novos encaminhamentos metodológicos.

Por um lado, o contraturno, acréscimo de duas horas de estudo, previsto no CBA, não deve ser configurado como um tipo de recuperação ou de compensação. Se assim for entendido, concebe-se a idéia de uma criança idealizada, padrão e não se poderá tratar do aluno real que se nos apresenta. Autoridades educacionais e municipais não contemplaram as escolas com o contraturno, dificultando o trabalho dos professores não só para atenderem aqueles alunos que necessitam desse acréscimo de horas de estudo para o seu desenvolvimento, mas também para um melhor acompanhamento dos demais alunos. O contraturno certamente facilitaria o trabalho realizado em sala de aula, pois muitas crianças apresentam certas dificuldades que não podem ser tratadas apenas no horário normal de aula.

Por outro lado, para que a proposta pedagógica que norteia o CBA se concretizasse em sua amplitude, se fazia necessário ter claro uma concepção de aluno e de alfabetização, coerente com uma concepção de linguagem, diferenciada daquelas que estavam subjacentes à escola tradicional. Também seria preciso que os professores estivessem dispostos a se reportarem a práticas anteriores e a refletirem sobre os pontos divergentes e convergentes da proposta, a partir de e tomando consciência de sua prática para que se tornassem dispostos a mudarem-na.

Como a função fundamental da escola é proporcionar o conhecimento da linguagem escrita às crianças e jovens, tal tarefa exige do professor o conhecimento das variações desse objeto de ensino, bem como um conhecimento globalizante em relação ao que se ensina, em suas várias dimensões, quais sejam: psicológica, implicando o ato de ler e de aprender a ler; lingüística: quando se lê se aprende relações simbólicas como um objeto lingüístico; discursiva, que é decorrente do fato de que se lê e se aprende a ler sob certas condições enunciativas, sociais, históricas e políticas que estimulam o ato de ler e de aprender a ler. Saber a língua/construir sua linguagem, para o sujeito, significa ter uma chave para abrir caminho de acesso a outros conhecimentos.

Já faz parte do discurso da maioria dos professores que sua prática pedagógica deva partir da realidade de seus alunos; no entanto, se observa nas escolas que há um desrespeito com relação ao que os alunos já sabem antes de entrar nela. Para iniciar um determinado processo educativo não parece necessário nem possível conhecer

“tudo” o que o aluno já possui de conhecimento. Alguns critérios lógicos orientam o acesso e/ou seleção dos conhecimentos dos alunos para explorar os conhecimentos básicos que eles têm sobre o conteúdo que está sendo apresentado, com os quais contará todo o processo de ensino-aprendizagem. MIRAS (1994, p.55) diz que:

Mesmo os conteúdos de aprendizagem que são um critério necessário para determinar quais são os conhecimentos prévios que são necessários explorar com os alunos, não pode considerar-se como um critério suficiente. Um segundo critério que cabe considerar são os objetivos concretos que perseguimos em relação a ditos conteúdos e ao tipo de aprendizagem que pretendemos alcançar nos alunos. O ensino de um mesmo conteúdo de aprendizagem pode ser abordado com objetivos distintos por distintos professores ou por um mesmo professor em função das circunstâncias nas quais se realiza o ensino. (...) Ao se ter em conta esses objetivos concretos podemos considerar (...) que é necessário explorar outros aspectos adicionais em relação aos conhecimentos iniciais de nossos alunos (seu conhecimento a respeito das trocas de hábitos do núcleo familiar) ou (...), decidir que determinados conhecimentos iniciais a respeito dos conteúdos são irrelevantes em relação aos objetivos que perseguimos (seu conhecimento a respeito dos elementos internos que configuram uma vivência). Enfim, ao ter em conta nossos objetivos podemos selecionar de maneira mais precisa em cada caso concreto quais são os conhecimentos prévios realmente pertinentes e necessários para desenvolver um determinado processo de ensino-aprendizagem.

Desconsiderar os conhecimentos que o aluno já traz é bloquear a ampliação dos conhecimentos já existentes para adquirir novos. Dificultar a aprendizagem da escrita é negar à criança o conhecimento historicamente produzido, sistematizado e registrado culturalmente que define a função social da escola.

Dessa maneira, para que se possa, no processo pedagógico, ensinar efetivamente de forma a gerar aprendizagem, é preciso conhecer e estabelecer

...a relação entre saber como o aluno aprende e as variáveis manipuláveis que influenciam à aprendizagem (teoria da aprendizagem), de um lado, e saber o que fazer para auxiliar o aluno a aprender melhor (teoria de ensino), de outro. Nesta concepção ensinar significa dar uma direção deliberada ao processo de aprendizagem. Esta direção se fundamenta em linhas sugeridas por princípios que constituem uma teoria da aprendizagem que se realiza em sala de aula. É possível, pois, dizer-se que a descoberta de métodos mais eficientes de ensino estará inerentemente de e relacionada com a teoria da aprendizagem adotada. (ARAGÃO, 1976, p.01)

Faz-se necessário considerar ainda que o início do processo de alfabetização acontece fora da escola, uma vez que o conhecimento que a criança traz ao ingressar na 1ª série em termos de aprendizagem extra-escolar precisa ser sempre levado em conta na

relação com os conteúdos alfabetizadores para dar sentido e significado à aprendizagem da língua no contexto de inserção social do aluno. Vale, nesta perspectiva, invocar o que diz Ausubel (apud NOVAK, 1981, p.9): “O mais importante fator isolado que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Determine isto e ensine-o de acordo.”

Para determinar o que o aluno já sabe é preciso identificar quais as suas experiências pessoais, grupais, sociais, que história de vida é a sua, que lhe possibilita certos conhecimentos que são relevantes ao que se deseja ensinar.

É assim que, no curso da ação pedagógica, não se pode ignorar os interesses que a criança apresenta ao entrar na escola, suas possibilidades de agir sobre a realidade, objeto do seu conhecimento, para lhe propor novas interrogações e provocar estímulos que permitam a ampliação da construção do seu conhecimento. Nessa perspectiva, não se descarta o uso de um planejamento de atividades que possam estar planejadas de acordo com os interesses das crianças para que se tenha resultados significativos para elas. Os conhecimentos prévios dos alunos nos permitem, como já mencionado anteriormente, estabelecer de início relações com os novos conteúdos e são os fundamentos dos novos significados. Nesse contexto, SOLÉ (1994, p.43) diz que: “O interesse não vem dado, não está aí sempre; há que criá-lo, e uma vez que se suscite, deverá ser cuidado para que não decaia. Seu melhor alimento é, não há que se duvidar, a experiência do que se aprende, e do que se pode aprender.”

A autora ainda enfatiza que a necessidade e o interesse se criam e se suscitam na própria situação de ensino-aprendizagem. O que nos permite um planejamento sempre renovado e com atividades que suscitem, continuamente, a reflexão e a organização de todo o procedimento de ensino-aprendizagem. Com esse conhecimento, caberá ao professor intervir para o melhor desenvolvimento do conhecimento que as crianças estão elaborando.

Nesse sentido, MIRAS (1994, p.47) diz que:

A concepção construtivista entende que os alunos enfrentam a aprendizagem de um novo conteúdo possuindo uma série de conhecimentos prévios, que se encontram organizados e estruturados em diversos esquemas de conhecimento. A este respeito, os alunos podem apresentar diferenças entre si e quanto o número de esquemas de conhecimentos que possuem, isto é, quanto a qualidade de aspectos da realidade sobre os que são levados a construir algum tipo de significado. Podem também apresentar diferenças a respeito da quantidade, organização e coerência dos elementos que compõem cada um de seus esquemas, a respeito da validade e adequação destes esquemas da realidade que fazem referência, e também a respeito da organização e coerência do conjunto de esquemas de conhecimento que configuram uma visão do mundo que os rodeia.

O professor que se vale de um pressuposto como este entende que as informações fornecidas às crianças não são internalizadas com significado igual a de quem

informa, mas informações, idéias ou conceitos são entendidos partindo-se das experiências e dos esquemas de assimilação que elas constroem. É a partir de uma ação conjunta professor x aluno que se constrói o conhecimento.

Para tanto, a prática docente deve considerar o que ZUNINO e PIZANI (1995, p.15) afirmam:

...deixar de ser a fonte exclusiva de informações, reconhecer as crianças como interlocutores válidos, considerá-las como seres pensantes que constroem o conhecimento não significa perder o seu papel. Significa ganhar um papel que é mais respeitável e decisivo para alcançar os objetivos educativos: assumir a função daquele que torna possível que todas as crianças avancem e estejam interessadas em sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, algumas mudanças no curso da ação pedagógica tornam-se sobremaneira significativas. Cabe ao professor e à escola ensinar a pensar, pensar mais amplamente e não o que pensar, pois, segundo Ausubel (apud ARAGÃO, 1976, p.11),

...os professores não podem em sua consciência abdicar da responsabilidade de mediação lançando sobre os alunos, em nome da democracia e progresso, a direção da educação. Ensinar significa fundamentalmente dar uma direção deliberada aos processos de aprendizagem de acordo com linhas sugeridas por uma teoria da aprendizagem relevante para a sala de aula de um contexto histórico-social que precisa ser considerado.

Há conhecimentos que não são construídos se a escola não dá oportunidade de fazê-lo.

Porém, se é necessário que o professor tenha clareza e entendimento sobre a proposta construtivista nos termos em que busquei apresentar anteriormente, para poder entender o trabalho a ser desenvolvido de forma produtiva pelo CBA, ele necessita não apenas assumir-se como construtor, adotar uma postura construtivista, mas ser orientado para tal e ter, permanentemente, oportunidades de contar com a ajuda pedagógica imprescindível para que ele possa aprender a refletir sobre a sua ação e de seus alunos.

Considerações finais

Nesses anos em que o CBA vem se desenvolvendo, houve, entre os professores, distorções quanto à concepção teórico-metodológica que embasa a proposta, dificultando assim, a ação pedagógica dos docentes.

Um dos fatores apontados pelos professores é a necessidade de acompanhamento no dia-a-dia, que advém, principalmente, das questões de ensino-aprendizagem que emergem em sala de aula e que fazem muitas vezes se sentirem despreparados para enfrentar os problemas mais corriqueiros que se apresentam.

A falta de cursos de capacitação docente possibilitou aos professores partirem para uma prática funcionalista. Professores com mais tempo de serviço na escola repassavam algumas práticas que, por vezes, funcionavam e os professores recém-chegados as praticavam, não considerando a realidade que ora se lhes apresentava.

As práticas advindas do “faz assim que dá certo” não proporcionam, evidentemente, qualquer reflexão, não se fundam em proposições teóricas atuais advindas das ciências da educação (a teoria, essa desconhecida!) são, via de regra, uma prática de senso comum na maioria das vezes. A racionalidade técnica se expressa em termos, tais como: “isso funciona, basta fazer assim”.

O desconhecimento da teoria construtivista, que embasa a proposta do CBA em sua totalidade, contribuiu para que os professores procurassem por cursos práticos que apresentassem receitas que, se bem seguidas, os fariam chegar ao objetivo proposto para determinados conteúdos.

A falta de reflexão sobre a prática tornou-se, sem dúvida, um ponto de estrangulamento do CBA, pois não havia espaço para os professores se reunirem com vistas à reflexão/discussão, como parecia haver no início da implantação, e a falta dessas ações dificultaram o trabalho dos professores alfabetizadores, como se pode inferir.

A construção do conhecimento se dá por meio de práticas que levam alunos e professores, juntos, a descobrirem o caminho para se chegar ao conhecimento de uma realidade que se introduza ou se apresente em sala de aula.

Para que os professores dêem conta desse processo pelo qual o aluno passa, se faz necessário que os mesmos tenham clareza quanto a um projeto de alfabetização como o CBA, que apresenta uma metodologia diferenciada, na qual o redimensionamento da prática com a teoria deve ser constante. Esse redimensionamento proporciona uma outra visão diferenciada da prática tradicional, o que dificultou a efetiva realização do CBA, uma vez que os professores sentiram dificuldades em rever sua prática e, até mesmo, em aceitar a mudança que se apresentava, conhecendo e/ou reconhecendo-se dentro de um trabalho embasado por uma concepção construtivista.

COLL e SOLÉ (1994, p.20) parecem esclarecer como uma ação docente se revela em termos construtivistas:

A concepção construtivista oferece ao professor um marco para analisar e fundamentar muitas das decisões que toma no planejamento e no curso do ensino – por exemplo, dela derivam-se critérios para comparar materiais curriculares; para elaborar instrumentos de evolução coerente com o que se ensina; para elaborar unidades didáticas; etc. Paralelamente, aponta critérios para compreender o que ocorre na aula; porque um aluno não aprende; porque essa unidade cuidadosamente planejada não funcionou; porque às vezes o professor não tem indicadores que lhe permitam ajudar a seus alunos.

A maioria dos professores ainda procuram “receitas prontas”, o que deixa claro que ainda não compreenderam satisfatoriamente o conteúdo da nova proposta ou

da teoria que está sendo estudada para o CBA. Contudo, há pontos que precisam ser esclarecidos, principalmente aqueles mencionados por KLEIN (1996, p.25) quando diz:

A grande massa do professorado, aquela que de fato atua nas classes de alfabetização, a quem se destinam, em última instância, as considerações teóricas que orientam a ação pedagógica, essa massa, desprovida das relações concretas para o estudo, o aprofundamento e a reflexão que a complexidade dessas questões exigem, acaba assimilando que o critério de validade do novo é ser contrário – mecanicamente inverso – à forma anterior. Busca-se, desta forma, destrinçar nas mínimas nuances o fazer anterior, para se proceder a ações que lhe são expostas; havia memorização na prática anterior? Pois bem, agora a memorização deve ser abolida. Fazia-se cópia e ditado? Abaixo, agora, a cópia e o ditado, e assim em diante.

Há que se redimensionar a prática por intermédio da reflexão que possibilitará novas alternativas de trabalho em sala de aula, na qual se possibilite a construção do conhecimento pelo aluno, na qual o prazer em aprender se faça presente e constante, pois, segundo ARAGÃO (1993, p.11):

...é a busca deste conhecimento norteador do processo escolar, em sala de aula, que emerge a necessidade de ‘reflexão’ para explicitação das concepções de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, de aluno, de professor, de educação (...) Partimos no limiar do terceiro milênio, para o redimensionamento do processo educativo e da prática pedagógica em termos de mudança conceitual efetiva (...)

Além da falta de assessoramento direto aos professores podemos destacar, como ponto a ser revisto, a necessidade de novas discussões e análise da proposta que o CBA apresenta, uma vez que esse processo, no atual contexto, se estende além da 1ª e 2ª à 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Há que se rever a infra-estrutura física e pedagógica.

Por ocasião da implantação por decreto do CBA, o sistema revelou sua carência estrutural e apresentou-se sem condições de acompanhamento. Autoridades educacionais destacam que os Secretários Municipais de Educação (as escolas do ensino fundamental foram municipalizadas em 1992) são indicados politicamente e, por vezes, não têm o preparo necessário para conduzir essas questões educacionais.

Sendo assim, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da proposta advêm das próprias dificuldades de implantação e/ou manutenção do CBA, uma vez que há necessidade de suporte teórico e prático às professoras, através do imprescindível assessoramento, pois essas não contam com algumas horas disponíveis para repensarem juntas as suas dificuldades, e tentarem solucionar, pela interação com seus pares, problemas enfrentados por elas em sala de aula.

Referências

ARAGÃO, R. M. R. de. Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento.... *Revista Ciência e Ideologia*. São Paulo: 1993.

_____. *Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel – Sistematização dos aspectos teóricos fundamentais*. Campinas: 1976. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP.

COLL, C.; SOLÉ, I. Los profesores y la concepción constructivista. In: COLL, C. et all. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1994.

KLEIN, L. R. *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

MIRAS, M. Um ponto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. In: COLL, C. et all. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NOVAK, J. D. *Uma teoria da educação*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1981.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1992.

SEED. *Currículo básico para a escola pública do Paraná*. Curitiba: 1990.

_____. *Projeto de reorganização da escola pública do Paraná – início com a implantação do Ciclo Básico*. Curitiba: SEED, 1988.

SOLÉ, I. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In: COLL, C. et all. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1994.

ZUNINO, V. L.; PIZANI, A. P. de. *A aprendizagem da língua escrita na escola – Reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.