



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(ALFABETIZAÇÃO)**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

MÁRCIA APARECIDA SCHUVETER

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Rio Claro
Setembro – 2009



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

MÁRCIA APARECIDA SCHUVETER

ORIENTADORA: PROF^a. Dr^a. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Rio Claro
Setembro – 2009



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha família, especialmente a minha afilhada e sobrinha Thainá que, apesar de pequena, compreendeu o motivo de minha ausência e a importância dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília de Oliveira Micotti, pela amizade, orientação e dedicação.

Às Prof^{ªs}. Dr^{ªs}. Maria Aparecida Segatto Muranaka e Roseli Rodrigues de Mello pelas sugestões que muito contribuíram no exame de qualificação deste trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Raquel Fontes Borghi.

Às diretoras, professoras-coordenadoras e professoras participantes da pesquisa.

Aos amigos Fátima e Mário pela assessoria.

Aos familiares e amigos e a todos que colaboraram na realização desta pesquisa.

RESUMO

O projeto político-pedagógico constitui importante instrumento na construção de um caminho para a atuação da escola. Os resultados das avaliações nacionais e internacionais mostram que os estudantes brasileiros apresentam desempenhos aquém dos esperados em leitura e escrita, sugerindo questionamentos sobre os níveis desses desempenhos, as diferenças entre eles e o encaminhamento dado ao processo de alfabetização nas escolas. Como as dificuldades relativas ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita constituem grande entrave ao acesso ao saber escolarizado, nesta dissertação, busca-se averiguar como a alfabetização é focalizada nos projetos político-pedagógicos das escolas. Analisar como o trabalho relativo à alfabetização é organizado nas unidades escolares e como ele se insere no conjunto das atividades pedagógicas das unidades constituem os objetivos de pesquisa realizada em oito escolas públicas de Limeira SP. A coleta de dados mediante entrevistas e análise do projeto político-pedagógico no que diz respeito à alfabetização foi realizada em quatro escolas com maiores e nas quatro escolas com menores pontuações no SAREM. Os resultados revelam que o projeto político-pedagógico não é construído com a participação das docentes. Observou-se uma divisão do trabalho de organização pedagógica sendo que a parte de elaboração e gestão está a cargo da Secretaria da Educação; e a execução, a cargo dos professores que organizam as atividades realizadas em sala de aula. O ensino pauta-se pelo regime seriado, inicia-se com a correspondência entre sons e grafias nas unidades menores da língua. Revelam ainda que os diferentes desempenhos das escolas podem ser explicados pelo reduzido número de alunos (848), as professoras possuem mais tempo na alfabetização, empenho dos pais e dos professores com a aprendizagem dos alunos, além da crença de que todos podem aprender.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico, alfabetização, organização do trabalho escolar.

ABSTRACT

The political and pedagogical project constitutes an important instrument in the construction of a way of acting of the school that leads to the service of his necessities and especificidades. With the participation of the community in several aspects of the functioning of the school, it is possible to develop educative actions more appropriate to the fulfilment of his social functions, especially in what it refers to the process of teaching-apprenticeship of the reading and writing. Thinking that the questions inherent in the literacy it is one of the great current problems in the guarantee of the access to the educated knowledge, to check is looked as these questions are being treated in the political and pedagogical projects of the schools. The objective is to analyse like the relative work to the literacy is organized in the school unities and he is inserted in the set of the pedagogical activities carried out by the schools. The inquiry is carried out in four schools with bigger and four schools with less punctuations in SAREM (System of Evaluation of the Net of Municipal Teaching). As result, it was obtained that the projects pedagogic-politician are not built by the participation of the school community. The pedagogic work is still ruled predominantly in the seriated organization. There was observed a division of the work of pedagogical organization, being that the part of preparation and management is in charge of the General office of the Education; and the execution, to post principally of the teachers who organize the educational situations. The relative work to the literacy breaks of the least unities. Besides the physical peculiarities of the schools, the different performances can be explained by the pledge of the teachers with the apprenticeship of the pupils and by the belief of which all people can learn.

Key words: Political and Pedagogical Project, Literacy, Organization of the school work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades escolares com menores pontuações no SAREM (escolas S).....	35
Tabela 2- Unidades escolares com maiores pontuações no SAREM (escolas T)	36
Tabela 3- Informações sobre as participantes da pesquisa nas escolas com menores pontuações no SAREM (S)	36
Tabela 4- Caracterização das participantes das escolas com maiores pontuações no SAREM (T)	37
Tabela 5- Organização da escola: aspectos pedagógicos e administrativos.....	38
Tabela 6- Alfabetização nas escolas S.....	47
Tabela 7- PPP e a alfabetização.....	53
Tabela 8- Organização da escola: aspectos pedagógicos e administrativos.....	55
Tabela 9- Alfabetização T	59
Tabela 10- PPP e a alfabetização T	62
Quadro 1- Comparação entre as escolas S e T(organização)	63
Quadro 2- Alfabetização.....	64
Quadro 3 PPP E A Alfabetização	65

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	3
AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE TABELAS	7
SUMÁRIO.....	8
“O processo de alfabetização e o projeto político-pedagógico em escolas de ensino fundamental”	8
Capítulo I- O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	12
A organização escolar e projeto político-pedagógico: contextualização.....	14
Capítulo II-ALFABETIZAÇÃO: concepções e métodos	22
Capítulo III - A PESQUISA	31
Procedimento metodológico	31
Resultados.....	34
Caracterização das unidades escolares	34
Caracterização dos participantes da pesquisa.....	36
Resultados das entrevistas e discussão	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE	80

“O processo de alfabetização e o projeto político-pedagógico em escolas de ensino fundamental”

A atuação das escolas públicas de ensino fundamental tem sido criticada por não proporcionar à população a educação necessária à vida atual. Nos diferentes meios de comunicação, propaga-se a ideia de que a educação brasileira não tem cumprido a finalidade de formar as pessoas para a participação na sociedade, como cidadãos e trabalhadores. Questionamentos têm sido feitos a respeito dos resultados obtidos pelos alunos do ensino fundamental. Os exames de avaliação como o (SAEB-2005/Prova Brasil/PISA) atestam um baixo nível de desempenho em vários domínios do conhecimento e particularmente, em leitura e escrita.

Pais, alunos, professores, intelectuais e políticos alegam que os alunos não sabem ler ou escrever, se leem, não interpretam; se escrevem, apenas reproduzem textos ou escrevem sem nexos algum.

Dados estatísticos, matérias de jornais, notícias divulgadas na mídia, comentários de gestores, professores e de alunos atestam que a escola vai mal, principalmente a pública. Sobre as causas, desse insucesso há dissonâncias: inércia e burocratismo do Estado; políticas públicas neoliberais; falta de verbas para a educação; escolas mal estruturadas; progressão continuada; professores mal formados ou desinteressados; alunos que não gostam de estudar ou desmotivados; desestruturação da família; falta de colaboração dos pais; falta de participação da comunidade escolar; falta de projetos educativos ou político-pedagógicos da escola; ensino tradicional; construtivismo; falta de atenção à qualidade do ensino; gestão ineficiente e ineficaz.

Muitas são as variáveis que atuam na educação escolar e interferem no processo de ensino e aprendizagem. Entre essas, encontram-se os equívocos relativos às tendências e propostas pedagógicas que atuam no ensino. As diferentes interpretações e aplicações dessas propostas são influenciadas pelas concepções e epistemologias docentes que atuam no processo de ensino e aprendizagem.

A Lei n.9394/96 que institui as diretrizes e bases para a educação nacional expressa no artigo 3, inciso III, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas como um dos princípios pelo qual o ensino deve ser ministrado.

Em 1984/85 houve por meio da Secretaria Estadual de Educação a implantação do

ciclo básico e a instituição do construtivismo para orientar o ensino (MICOTTI, 1997, p. 22).

A concepção construtivista foi adotada para orientar o ensino, sobretudo o processo de alfabetização, nas escolas da rede pública em substituição à concepção tradicional.

Entretanto, será que a prática docente no que se refere à alfabetização está de fato embasada no construtivismo ou é ainda marcada predominantemente por práticas tradicionais?

De acordo com Micotti (2001, p. 49), embora as orientações oficiais no sistema de ensino estejam embasadas em propostas construtivistas, na prática predominam nas escolas as diferentes modalidades de informações sobre o construtivismo que acompanharam a disseminação da proposta.

As diferentes interpretações das tendências construtivistas afetam diretamente a prática pedagógica. Não raro, nessas diferenças, os profissionais acabam valorizando os métodos de alfabetização ou técnicas tradicionais. Vale ressaltar que os métodos não expressam apenas a organização de um trabalho, mas sim concepções que os embasam. Portanto, sua neutralidade é uma ilusão. A rigor, o grande desafio é o de resolver os impasses gerados pela apropriação equivocada dessas propostas e suas repercussões na prática em sala de aula. Para tal, é importante se ter a clareza de quais são as concepções que norteiam a prática, pois, por meio dessas se produzem ações que podem dificultar, ou até mesmo comprometer o processo de aprendizagem.

Dentre as fundamentações teóricas, na concepção construtivista, o trabalho com a leitura e a escrita acontece mediante situações reais de comunicação, em que a participação das crianças e de todos os envolvidos permite a atribuição de sentidos ao que está sendo realizado.

Nessa realização, todos têm a oportunidade de levantar hipóteses, de ler, de escrever, de confrontar suas ideias, ações e produções com os demais colegas. Em meio a isso é preciso possibilitar o confronto de vários tipos de textos para atingir a melhoria em suas produções.

Nesse processo, faz-se necessário criar situações e possibilidades para que o aluno participe também do gerenciamento e do controle de sua própria aprendizagem. Situações como essas poderiam contribuir para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, se fossem devidamente realizadas no cotidiano escolar. Nesse contexto, cabe refletir sobre qual o sentido para a criança de estar na escola, na sala de aula.

Ao privar os alunos do poder de decisão sobre suas próprias atividades dificulta-se a mobilização das ações cognitivas deliberadas e complexas, prejudicando a atribuição de sentido ao que está sendo realizado.

Para Jolibert (2008, p. 12, grifos da autora), raramente se consideram nas análises das situações de fracasso escolar **“a gestão e o controle pelo aluno de sua atividade de leitura e/ou de produção de textos e sua representação do escrito”**.

Jolibert (2008, p. 17) descreve a necessidade de incentivar uma gestão das ações educativas que combinem os “conselhos de pares” com os “conselhos mistos”, nos quais existam responsabilidades compartilhadas e poderes efetivos, dando-se condições para uma gestão democrática, com direito a voz e voto a todos os participantes.

Romper com a visão burocrática e autoritária, habitualmente presente nos diferentes aspectos do trabalho escolar não é tarefa fácil, pois envolve medidas descentralizadoras e processos de negociação e cooperação que visam a fazer um rol das necessidades da comunidade escolar e eleger prioridades, possibilitando as tomadas de decisões. Daí a importância do projeto político-pedagógico.

O projeto político-pedagógico (PPP) revela a identidade de cada escola, por ser um instrumento que expressa as intenções do que se pretende realizar. No tocante à formação dos alunos, este projeto contempla as ações necessárias para concretizar essas intenções. Assim pode-se entender que ele espelha a opção por concepções educacionais, ao fazer as indicações das ações necessárias para organizar o trabalho pedagógico. Aliás, o processo de elaboração desse projeto também revela os enfoques dados ao processo educacional.

Se a elaboração desse projeto envolver reflexões sobre a escola que temos e a escola que queremos e por que, quais são as dificuldades que encontramos e o que vamos fazer para superar essas dificuldades esse processo pode expressar a definição de uma proposta pedagógica que fundamente todo o trabalho desenvolvido na escola, especialmente o da alfabetização.

Diante da importância da aquisição da leitura e da escrita para o aprendizado dos diversos componentes curriculares e, sobretudo para a vida em sociedade, a tentativa de se construir um projeto educativo condizente com as reais dificuldades e necessidades de cada escola, envolve a discussão das concepções na elaboração do projeto.

Partindo do pressuposto de que a participação em decisões envolve aprendizagem, esse processo pode exigir rigor e coerência de maneira a respeitar os projetos, tarefas e

responsabilidades construídas cooperativamente em cada unidade escolar. Para isso, são necessárias reformulações que implicam modificações no trabalho desenvolvido junto aos alunos em sala de aula, considerando suas diferenças e especificidades nos ciclos de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a análise de como as escolas do município de Limeira-SP organizam seus trabalhos pedagógicos referentes à alfabetização e como estes estão vinculados ao projeto político-pedagógico de cada escola. Busca-se analisar quais as propostas e concepções pedagógicas nas quais esses trabalhos se fundamentam e como eles se inserem no conjunto das atividades pedagógicas realizadas pelas escolas.

O presente trabalho se estrutura em três capítulos. No primeiro, são focalizados os estudos sobre o projeto político-pedagógico e a importância da organização do trabalho escolar referente à alfabetização. O segundo capítulo trata dos diferentes aspectos da alfabetização como trabalho escolar, enfatizando as perspectivas tradicional e construtivista. O terceiro capítulo discorre sobre a pesquisa envolvendo a metodologia, os resultados do estudo, abarcando sua discussão, análise e as considerações finais.

Capítulo I- O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O projeto político-pedagógico é um instrumento que pode contribuir para a construção de um caminho de atuação da escola que conduza ao atendimento das suas necessidades e especificidades. Com a participação da comunidade nos vários aspectos do funcionamento da escola, é possível desenvolver ações educativas mais adequadas ao cumprimento de suas funções sociais. Um desses aspectos diz respeito, principalmente, ao próprio trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, cabe destacar as questões inerentes à alfabetização como uma das grandes problemáticas atuais na garantia do acesso ao saber escolarizado.

As propostas de alfabetização que envolvem reflexões sobre as práticas e concepções pedagógicas que as embasam podem auxiliar nas definições de ações pedagógicas mais adequadas, contribuindo para a superação do atual quadro de baixo desempenho apresentado pelos alunos do ensino fundamental. Essas reflexões poderiam ser favorecidas se o projeto educacional da unidade escolar fosse planejado, discutido e avaliado pela comunidade escolar.

Para tanto, é preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão do seu cotidiano, tal qual entende Veiga (2002, p. 33). Nesses termos, a construção de um projeto político-pedagógico não pode ser uma questão meramente técnica.

Para Borges et al. (2001, p. 100), essa construção, pelo contrário, envolve uma visão de mundo, de ser humano e de educação. A maneira como a comunidade escolar vê o mundo, o ser humano, a sociedade e a educação interfere na construção do projeto político-pedagógico que deve espelhar o melhor possível a concepção de escola desejada pela comunidade.

Schuveter M.A. (2004, p. 119-131) relata resultados de pesquisa sobre a relação entre projeto político-pedagógico e alfabetização, realizada em duas escolas municipais de ensino fundamental no município de Limeira. A pesquisa se desenvolveu a partir de duas questões fundamentais: “*Como ocorre a elaboração do projeto político-pedagógico nas escolas?*” e “*Como o trabalho de alfabetização é proposto no projeto político-pedagógico, no contexto das mudanças provocadas pela introdução do construtivismo no ensino?*” As conclusões apontam a existência de grandes diferenças entre as escolas pesquisadas, quanto à forma de elaboração do projeto político-pedagógico.

De um lado, observou-se uma construção coletiva desse projeto que norteia as ações da escola; de outro, a apresentação de um projeto já pronto aos profissionais da escola para que façam a implementação do mesmo. Na escola em que não houve a participação dos responsáveis pela sua atuação (professores, funcionários), observa-se que o trabalho docente é realizado nos moldes tradicionais. Na escola em que houve participação na construção do projeto político-pedagógico, perceberam-se avanços na parte administrativa, mas em relação à alfabetização, as práticas não contemplaram as especificidades desse processo.

Diante disso, pressupõe-se que a alfabetização não tem recebido a devida importância na organização pedagógica da escola. Um exemplo disso é o averiguado por Schuveter M.A. (2006, p. 76-82) no trabalho desenvolvido em uma sala de terceira série do ensino fundamental com problemas de alfabetização. O artigo informa que apesar de a docente reverter a situação, alcançando a mobilização dos alunos e dos pais no processo, esse trabalho pedagógico não foi objeto de discussão e inserção na organização do trabalho referente à alfabetização da escola.

Pais e alunos foram parceiros na construção de um projeto que possibilitou superação das dificuldades de aprendizagem no tocante à leitura e escrita. Mas os demais membros da comunidade escolar, incluindo professores, direção e funcionários, não deram a devida atenção ao projeto.

As conclusões desses trabalhos mostram que um projeto político-pedagógico construído e executado com a participação de todos os envolvidos possibilita a socialização das experiências de ensino, de aquisição e de construção dos saberes escolares. Quando essa participação não ocorre, as experiências bem-sucedidas tendem a ser vistas como exceção, não há uma repercussão geral no trabalho pedagógico da escola como um todo.

O projeto político-pedagógico pode representar um importante instrumento para a organização de todo o trabalho a ser realizado na escola, se for discutido e negociado com todos os membros da comunidade, tendo em vista a definição das intenções do que se pretende realizar e dos caminhos a serem tomados para tal realização. Daí a sua importância para a organização escolar.

A organização escolar e projeto político-pedagógico: contextualização

Muitos são os fatores que influenciam a organização escolar. No entanto, no que diz respeito a sua estruturação formal do ensino no estado de São Paulo cabe destacar duas formas: a seriação e a organização em ciclos.

Sobre a organização escolar em ciclos, Micotti (1997, p. 17-28) relata que essa ideia surge no final dos anos de 1960, com o nome de “níveis de ensino”. Em 1969, a principal inovação é a estruturação do curso primário em níveis, em substituição ao ensino seriado, priorizando as experiências escolares da primeira e da segunda série, de forma a adequar o ritmo de ensino ao de assimilação dos alunos, assim como a redistribuição dos conteúdos. Mas esta estrutura foi substituída pela seriação, por meio da Lei n.5692/71.

A organização em ciclos foi reintroduzida no ensino público estadual paulista pelo Decreto nº. 21.833 e regulamentada pela Resolução SE nº. 13, de 17-1-84, denominada de Ciclo Básico. A proposta foi justificada como medida para “democratizar a educação proporcionando mais oportunidade de sucesso a todos os alunos”. Trata-se, pois, de uma reformulação no currículo em mais uma tentativa para melhorar o ensino nas escolas estaduais paulistas.

A organização escolar em série anual, com progressão regular e reprovação dos alunos que “não passassem de ano”, foi substituída em muitos sistemas de ensino pela organização em ciclos, com progressão continuada.

Atualmente, a legislação federal propõe formas alternativas de organização escolar. No tocante à educação básica, que abrange também o ensino fundamental, há a Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que diz textualmente:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Essa diversidade de indicações quanto à organização tem como foco principal o processo de aprendizagem. No que diz respeito ao ensino fundamental, a LDB, no seu art. 32,

§ 1º faculta aos sistemas de ensino a organização do mesmo em ciclos. Ressalta-se que a redação que se segue é dada pela Lei n 11274/2006:

Art. 32º. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (...) § 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Para Lima (2000, p. 03-31), a proposta de organização do sistema de ensino em ciclos tem relação direta com o tempo escolar. Trata-se, segundo a autora, de substituir o tempo rígido, cronológico, burocrático e institucional, pelo tempo flexível necessário para a maturidade biológica, psicológica e de aprendizagem dos alunos.

Ciclo não é novidade pedagógica, não é modismo. Segundo Lima (2000, p. 09), trata-se de:

(...) uma proposta de estruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento.

Não se trata, pois, de se dar mais tempo para aqueles que têm dificuldades para aprender, para aqueles que são vistos como mais fracos. Trata-se de dar o tempo adequado para todos.

Duran, Alves e Palma Filho (2005, p.103) discorrem que uma formulação original do conceito de ciclo exige a ruptura com a forma tradicional de avaliar o aproveitamento do aluno e o processo pedagógico: “além de abandonar a alternativa da reprovação, a avaliação deve tornar-se mais formativa e interativa”. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre outra concepção de ensino-aprendizagem.

Os autores alertam que o movimento contrário à progressão continuada e à organização do ensino em ciclos vem se intensificando tanto no meio acadêmico quanto entre os diferentes segmentos da população.

Em meio a isso, é preciso compreender que o sistema de ciclos não pode funcionar se for pensado na lógica da organização em série.

Freitas (2004, p. 160) ressalta a importância da organização escolar em ciclos, explicitando suas características:

1. pauta a questão da formação e não só a questão da instrução (conteúdos escolares);
2. introduz o componente “desenvolvimento” na organização da escola (infância, pré-adolescência, adolescência);

3. remete à relação crítica entre educação e vida (prática social) como um estudo crítico da realidade;
4. cria condições para o desenvolvimento da auto-organização do aluno (coletivos escolares);
5. incorpora a noção de progressão continuada em outro nível.

Para Rodrigues (2001, p. 20), a organização por ciclos requer mudanças significativas na prática escolar, pois se trata da organização da ação, segundo a formação humana. Diferencia-se da organização seriada, pressupondo que a função do ensino é “repassar conhecimentos que já estão prontos e organizados,” de acordo com a sequenciação estabelecida no plano de aulas.

Nesse plano procura-se garantir que os conteúdos sejam repassados e aprendidos de modo a obedecer à precedência de cada um deles:

É importante que seja compreendido o seguinte: a forma seriada estrutura-se na concepção de que a função da educação escolar é, principalmente, repassar conhecimentos e formar habilidades. Por mais que se queira discutir o papel de formação integral do educando, toda a organização escolar acaba por submeter-se a essa tarefa de transmissora de conhecimentos e habilidades. Cada tempo escolar (ano, semestre, bimestre, semana) é fechado.

Nesse enfoque, pensar novas formas de organização escolar requer aprofundamento nas definições dos tipos de organização, suas fundamentações teóricas e intenções. Diante das contribuições até aqui discutidas, vale ressaltar o que o artigo 32, da Lei 9394/96 reza:

1§ É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

2§ Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por séries podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

O regime de progressão continuada diz respeito à avaliação do desempenho e do rendimento escolar dos alunos, respeitando as diferenças, e não puni-las.

Camargo (1999, p. 51-57) trata da temática da progressão continuada a partir de uma realidade escolar de reprovações e evasões, afirmando que tal realidade justifica algumas tentativas e reformulações curriculares, destacando a implantação do Ciclo Básico (década de 1980) e o Regime da Progressão Continuada (década de 1990). A autora resume assim o cerne da proposta da Progressão Continuada:

(...) uma estratégia que contribui para viabilizar a universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série. Trata-se de substituir a 'pedagogia da repetência, da exclusão', incompatível com a democratização do ensino fundamental por 'uma pedagogia da promoção, da inclusão', não punitiva e excludente.

Conforme Jeffrey (2007, p. 01-05), o Regime da Progressão Continuada visa a assegurar a aprendizagem intra e interciclos e diminuir a evasão e reprovação escolar, ampliar as oportunidades escolares e garantir a qualidade da educação com equidade. Entretanto, salienta a autora, estes propósitos não têm sido alcançados por alguns entraves, dentre eles: rigorosos procedimentos da organização escolar, inúmeras medidas legais e orientações normativas, dificultando mudanças na cultura escolar seriada e nas práticas escolares.

Todos esses fatores até aqui descritos dizem respeito diretamente à forma de organização e deveriam estar inseridos nos processos coletivos de discussão em cada unidade escolar. Nessa acepção, o projeto político-pedagógico deveria espelhar a forma de organização desejada pela comunidade local, ou seja, professores, diretores, pais, alunos.

Segundo Abbagnano (2000, p. 800), projeto significa a antecipação de possibilidades, qualquer previsão, predição, predisposição, plano, ordenação e predeterminação, bem como o modo de ser ou de agir próprio de quem recorre a possibilidades.

Conforme Veiga (2002, p. 12), a palavra projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para frente, para adiante. Um projeto, nesta acepção, traduz de forma organizada o conjunto daquilo que se pretende fazer, das intenções.

Na literatura educacional, encontram-se diferentes referências a respeito de projetos e ações que tratam do funcionamento dos vários aspectos da escola, por exemplo: projeto político-pedagógico, plano, planejamento, etc. Essas referências embora sejam tratadas como distintas, frequentemente são confundidas no meio escolar.

Para Gadotti, (2001, p. 131), a noção de projeto é muito mais ampla do que a noção de planejamento. Projetar significa antecipar alguma coisa que poder acontecer, antever um futuro diferente do presente, pressupõe uma ação intencionada do que se quer inovar. Projetar é escolher e decidir. O projeto traz em si uma proposta. Essas ações são categorias pedagógicas essenciais ao ato educativo.

Frequentemente, também se confunde projeto com plano. O plano representa um momento no processo de planejar e é concebido como um registro do que se pretende fazer,

de maneira a organizar as decisões tomadas. O projeto político-pedagógico da escola faz parte do seu planejamento. Planejar é um processo político-pedagógico que implica diagnosticar uma situação e tomar decisões em função de um determinado fim.

No entender de Gandin (1998, p. 45-47), o planejamento é um processo de transformar ideias em ação. Em meio às ações há três tendências que se consubstanciam em: planejamento participativo; planejamento estratégico e o gerenciamento pela qualidade total. Cada uma dessas tendências tem diferenças fundamentais. No planejamento participativo, há uma preocupação no que fazer e para que fazer, importando, nesse processo, o crescimento da dimensão coletiva e pessoal, construindo assim um referencial para se avaliar, propor e realizar uma nova prática.

No gerenciamento pela qualidade total, a preocupação pauta-se nas questões técnicas, ou seja, solucionar os problemas que aparecem, com a finalidade de satisfazer o cliente. Aqui o planejamento se resume às questões do *como* e do *com que fazer*.

No planejamento estratégico, a preocupação centra-se na missão, tendo como conceitos básicos a visão estratégica, as oportunidades e as ameaças, de maneira a compatibilizar tudo conforme os objetivos da empresa, descobrindo pontos fortes e fracos da instituição. Para Gandim (1999, p. 48), embora de modos diferentes, tanto o planejamento estratégico quanto o gerenciamento da qualidade total:

seguem a tradição do planejamento que começa com um diagnóstico porque o referencial já está dado e não precisa ser definido; isto leva a dois desastres muito grandes quando se passa essa proposta de planejamento para as instituições sociais: confunde-se diagnóstico com o levantamento de problemas.

Considerando a complexidade da análise acima, pode-se indagar em que medida os diferentes entendimentos sobre o planejamento escolar estão interferindo na prática educativa. Em meio a isso, destaca-se a importância de um planejamento participativo na construção do projeto político-pedagógico da escola.

Para Veiga (2002, p. 13), o projeto político-pedagógico porta dimensões diferentes que se complementam. A dimensão política do projeto político-pedagógico significa compromisso com a formação para um determinado tipo de sociedade. Trata-se de uma resposta à questão: que tipo de sociedade queremos? A dimensão pedagógica diz respeito à própria possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, ou seja, a formação do cidadão, de tal forma que ele seja participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. É essa perspectiva que define as ações educativas e as características necessárias da escola, para que seus propósitos

e sua intencionalidade sejam cumpridos.

Para que esses propósitos sejam alcançados, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo no interior da escola.

Para Padilha apud Gadotti (2001, p. 33), o projeto político-pedagógico, além da definição de princípios e estratégias concretas, exige principalmente muito trabalho coletivo.

Trata-se de um grande desafio, sobretudo quando o trabalho docente ainda se pauta em práticas individuais. Nesses termos desenvolver um “trabalho coletivo é muito mais do que estar juntos. Implica em tomar decisões sobre o que priorizar em vários campos de atuação e áreas do conhecimento.” (OYAFUSO, MAIA, 2004, p. 38).

Desenvolver práticas coletivas não é uma tarefa fácil. Vale lembrar a comparação utilizada por Rios (1992, p. 77) na qual trabalhar coletivamente é como tecer uma rede. Dessa forma vai se construindo uma rede de ensino.

Segundo Silva (2003, p. 287), essa construção torna-se cada vez mais complexa, dada a inserção de regras, programas e projetos na estrutura do sistema educacional, sem a necessária inserção dos professores nas discussões preliminares.

Para a autora, o projeto político-pedagógico é um instrumento de organização e sistematização do trabalho educativo, compreendendo o pensar e o fazer da escola na combinação de reflexões e ações pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário o trabalho coletivo envolvendo a participação da comunidade escolar. A construção coletiva deve afirmar os fundamentos políticos, filosóficos juntamente com os valores, assegurando constantes processos democráticos.

Silva (2003, p. 299) relaciona o projeto político-pedagógico com a própria identidade da escola. Conforme o autor,

se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola. Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programas e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas.

Se não houver a participação da comunidade escolar nesse processo, provavelmente o projeto político-pedagógico não passará de mais uma exigência legal e como tal há grandes

chances tal qual afirma Costa (2003, p. 1323) de que o destino desse documento seja “a gaveta, o arquivo ou a vitrina”.

Nessa lógica reguladora se valoriza mais o produto do que o processo. Enquanto aplicação generalizada e obrigatória a todas as escolas, os projetos educativos¹ não condizem com a ideia de participação e construção coletiva. Sobre o crivo da participação, os projetos educativos são tipificados por Costa (2003, p. 1326) em projeto-plágio; projeto do chefe e projeto sectário.

O projeto-plágio é um projeto de postura ética duvidosa, apropriada de outra organização, é um processo cômodo. O projeto do chefe como o próprio nome diz, é o projeto estruturado pelos responsáveis pela gestão da escola, sem a discussão e negociação da comunidade escolar, representa a perspectiva unilateral dos órgãos de gestão da escola. Já o projeto sectário se concentra em grupos restritos, sem a adesão dos membros majoritários da escola. Além da participação, outras dimensões constituem requisitos essenciais para a construção dos projetos educativos, quais sejam: a estratégia e a liderança.

Na dimensão estratégica, é preciso considerar o sentido da ação a desenvolver e as metas a atingir. A ausência da identificação dessa dimensão pode ocasionar três tipos de projetos: projeto vago; projeto-manutenção e projeto-ficção.

O projeto vago trata-se de um documento de intenções e objetivos gerais sem metas e estratégias definidas; o projeto-manutenção não visa a mudanças, mas mantém as estruturas existentes, consolidando as rotinas. O projeto-ficção é quando se destina a projetos irrealis, de forma a manter tudo como está.

A outra dimensão problematizada pelo autor diz respeito à liderança. Esta dimensão é imprescindível para a construção do projeto educativo, pois ela tanto pode ser tradicional, burocrática e mecanicista quanto democrática e participativa. A não valorização dos processos de liderança leva à construção dos projetos a seguir: projeto-ócio; projeto-cerimônia e projeto inconsequente.

No caso do projeto-ócio, trata-se de uma apresentação formal às instâncias da administração educativa. O projeto-cerimônia se destaca pela organização de festas e eventos. O projeto inconsequente, por sua vez, pode até ter um grau considerável de participação e de estratégia, mas que por falta de liderança não se concretiza.

¹ Vale ressaltar que o termo projeto educativo utilizado em Portugal é equivalente à expressão projeto político-pedagógico.

Por fim, conclui o autor que os projetos educativos não podem se resumir a aplicações mecanicistas de receituários, mas é preciso desenvolver projetos educativos mais participativos onde as estratégias sejam mais autônomas e as lideranças, mais democráticas.

Um projeto educativo construído com base nas necessidades e realidade de cada unidade escolar, mediante a participação de todos os envolvidos por meio de discussão, reflexão e tomada de decisão, favorece a definição dos diferentes meios e estratégias a serem utilizados no processo de implementação. A realização desse processo revela certa autonomia que o espaço escolar deveria conquistar.

Quando se fala em autonomia, é preciso considerar que esta nunca é absoluta. Barroso (1998, p. 19-24) diz que, no contexto escolar, a autonomia comporta uma certa relatividade, pois quase sempre está condicionada por setores da administração central ou regional. No entanto, a autonomia pode ser construída, e como tal é um processo de aprendizagem, resultado da ação concreta dos indivíduos nas atuações em espaços de decisão.

O autor coloca que as escolas se encontram em estágios diferentes de autonomia, oscilando entre a heteronomia e a quase anomia. Os gestores que se colocam na dependência da administração ou se subordinam às suas decisões estão em situações de heteronomia. Já o não cumprimento das normas por recusa, negligência ou impossibilidade, ou mesmo a não elaboração de normas alternativas são características da anomia.

Daí decorre que a maneira de atuação dos responsáveis pela escola interfere no processo de realização de um projeto educativo. Nesses termos, o Projeto Político-Pedagógico poderá ficar submetido às decisões dos gestores.

Diante do exposto, a maneira como se elabora ou implementa um projeto político-pedagógico pode não contribuir para resolver os problemas reais da escola, principalmente os relativos à alfabetização. Nesses termos, vale refletir o que averigua Freitas (2005, p. 924-925) em seus estudos. Esses revelam que os projetos políticos e pedagógicos vêm sendo peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos para solucioná-los.

Para o autor, é necessária uma negociação ampla com os atores da escola, incluindo um sistema de monitoramento de qualidade construído coletivamente, excluindo as formas autoritárias de gestão, populistas e de omissão, proporcionando práticas mais abertas e participativas para superação dos problemas encontrados.

Capítulo II-ALFABETIZAÇÃO: concepções e métodos

Apesar de não ser uma preocupação recente, hoje a alfabetização representa uma das grandes problemáticas na garantia do acesso ao saber escolarizado. A alfabetização tem sido objeto de discussão por parte de muitos estudiosos. Muitas críticas têm sido feitas ao processo de ensino da leitura e da escrita, principalmente em relação às concepções e aos métodos.

Diversas são as concepções de alfabetização que norteiam as práticas dos professores das séries iniciais.

O conceito de alfabetização não é unívoco, pois comporta diversas acepções. Seu sentido literal nos remete às palavras gregas “ α ” (alpha) e “ β ” (beta), que são letras correspondentes respectivamente ao “a” e ao “b” da língua portuguesa. Neste sentido, a alfabetização significa o ensino e a aprendizagem das letras que compõem o alfabeto. Em outras palavras, a pessoa alfabetizada, nesta acepção, seria aquela que consegue ler e escrever as letras que compõem o alfabeto. Entretanto, a compreensão do que seja a alfabetização não se restringe ao seu aspecto literal.

Macedo D (2000, p. 85) indica um traço característico das concepções dominantes no meio educacional: o reprodutivismo. Menciona que a maioria dos programas de alfabetização enfatiza o ensino-aprendizagem de leitura e escrita da língua padrão dominante. Nessa conjuntura, a alfabetização se reduz ao aprendizado de técnicas e habilidades de leitura e escrita da língua dos grupos dominantes da sociedade, refletindo e reproduzindo sua ideologia e seus interesses. Trata-se de reprodução cultural, pois o objeto da alfabetização são as “experiências coletivas que atuam no interesse dos grupos dominantes e não no interesse dos grupos oprimidos”.

A concepção de leitura acadêmica está subordinada à concepção de homem letrado, aquele comumente chamado de erudito, detentor de uma cultura clássica, que domina latim e grego. Com base nisso

“redefiniu-se a leitura como a aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento de vocabulário e assim por diante. Esse segundo fundamento racional serviu para legitimar uma dupla abordagem da leitura: um nível para a classe dirigente, outro para a maioria despossuída” (MACEDO, 2000, p. 87).

Macedo propõe uma alfabetização que tenha como foco a língua e a cultura dos grupos dominados, numa linha de produção cultural, uma vez que estes “produzem,

mediatizam e confirmam os elementos ideológicos comuns que emergem de suas experiências vividas diariamente e que as reafirmam. Neste caso, essas experiências originam-se nos interesses da autodeterminação individual e coletiva.”

Cook-Gumperz et al. (2008, p. 14-27), numa concepção de alfabetização como construção social, entendem que a codificação e a decodificação são componentes desse processo que vai muito além das habilidades técnicas de leitura e escrita. A alfabetização é prescritiva; indica um conjunto de formas de uso do conhecimento sobre as técnicas aprendidas. A maneira da utilização de determinado conhecimento é delimitada pelo contexto social.

Se a alfabetização é socialmente construída, não é possível defini-la *a priori*. Isso significa que só é possível defini-la, se conhecer profundamente a realidade social de determinada população-alvo, com sua realidade própria, sua história, sua cultura e seus projetos implícitos ou explícitos.

Neves (2008, p. 1-7), ao tentar sistematizar o processo de aquisição de leitura e escrita nas comunidades indígenas, cunha o termo alfabetização intercultural. Nesse espaço duas culturas entram em contato, a cultura escrita e a oral. Para que essa alfabetização seja possível, é necessário diálogo entre as culturas e entre os conhecimentos historicamente produzidos, tanto nas sociedades onde predomina a escrita quanto nas sociedades orais.

Diante dos vários enfoques e pontos de vista das pesquisas sobre a alfabetização, destacam-se as investigações realizadas por Micotti (1988, 1994, 1996, 1997, 1999, 2001, 2007). A autora, embasada em concepções construtivas, vem desenvolvendo estudos aprofundados sobre os mais diversos assuntos que permeiam o processo de alfabetização, fornecendo importantes subsídios para a compreensão desse complexo processo.

Um dos assuntos abordados pela autora é a questão de alfabetização. Ela situa, historicamente as investigações sobre essa questão, contribuindo como parâmetro aos profissionais e oferecendo subsídios para uma reflexão aprofundada a respeito.

Quando se fala de métodos de ensino, de método de aprendizagem, de método de alfabetização, é preciso ter bem claro o conceito de método e os significados que os meios escolares e os pesquisadores estão atribuindo a ele.

Segundo Abbagnano (2000, p. 668-669), a palavra método é amplamente utilizada nos meios sociais e escolares, com os mais variados significados. A origem da palavra remonta aos gregos (método vem do vocábulo grego *métodos*). Ela tem dois significados básicos: 1)

pesquisa ou orientação de pesquisa; 2) técnica ou procedimento de investigação. Mas o uso da palavra método extrapola o campo da pesquisa, invadindo o campo da ação. Método ganha uma nova conotação, passando a ser orientação para a ação ou conjunto de procedimentos organizados para se chegar a um determinado objetivo. Correlato à palavra método, tem-se a expressão metodologia que, literalmente, significa “estudo dos métodos”, mas que designa quatro coisas diferentes entre si: “lógica ou parte da lógica que estuda os métodos”; “lógica transcendental aplicada”; “conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências”; “análise filosófica de tais procedimentos”.

Com relação aos chamados métodos de alfabetização, distinguem-se os métodos sintéticos, métodos analíticos; alfabético (silábico), palavrção, sentencição; global, ideovisual; fônico (GRAY, 1961, p. 75 *apud* MICOTTI, 1996, p. 11).

Apesar do estudo dos métodos de alfabetização não ser algo novo na literatura, sua discussão ainda é bastante atual, pois as observções das prticas pedaggicas mostram que esse assunto no foi superado apesar da introdução de novas propostas no sistema de ensino (MICOTTI, 2007, p. 17).

Alm disso, recentemente, em 2003, a Comissoo de Educao e Cultura da Cmara dos Deputados criou um grupo de trabalho integrado por alguns estudiosos e defensores da alfabetizao fnica para apresentar um panorama nacional sobre a alfabetizao, expondo suas supostas falhas e propondo solues. A proposta, encontrada no relatrio intitulado “alfabetizao infantil: os novos caminhos”(BRASIL 2003, p. 68), sugere dentre outras medidas a escolha de mtodos eficazes para ensinar o aluno a decodificar, ressaltando que os mtodos fnicos se mostram superiores aos demais.

Micotti (2007, p.17) esclarece em seus estudos que h duas ideias que servem de apoio aos argumentos a favor de um ou de outro mtodo. So eles a decifrao e a compreenso.

Os mtodos sintticos esto baseados na ideia de que a escrita a transcrio visual da lngua oral. Isso sinaliza que nesse mtodo, primeiro, a criana inicia o processo de reconhecimento das letras at a aquisio de todo o conjunto automatizando-as, pois aprender a ler somente aps a memorizao dos cdigos.

Dentre os mtodos sintticos, inclui-se o alfabtico, que se inicia pelas letras; o silábico que tem incio pelas sílabas, e o fônico que enfatiza a correspondncia som-grafia. A semelhança entre eles reside no ponto de partida do trabalho que so os elementos menores que compem a escrita.

As críticas realçam que neste processo a criança automatiza os signos e a pronúncia dos sons, mas não há preocupação com a atribuição de sentido, sobressaindo a mera repetição.

Nos métodos analíticos ou globais, acentua-se a importância da compreensão e da leitura com sentido, embora o enfoque ainda permaneça na transposição do escrito para o oral. Entre os métodos analíticos ou globais, encontram-se palavração, palavras-chave com ilustrações; sentencição, no qual o aluno automatiza as frases e textos para, em seguida, decompor em palavras, sílabas e letras.

Apesar de trabalhar com textos, estes muitas vezes permanecem distantes das expectativas reais do aluno, quanto à questão de atribuição de sentido. Sobre isso, destaca Micotti (2007, p. 23): “por visarem ao estabelecimento das correspondências entre as grafias e os sons, as atividades não são feitas com textos presentes no cotidiano da vida em sociedade, mas com o material de estudo estruturado com repetições”. O que diferencia esses dois métodos é a ordem de precedência das atividades. A preocupação volta-se principalmente com a acumulação de informações, provenientes dessas experiências. Nesse sentido ambos são de matriz empirista.

Micotti (1999, p. 10) ressalta que os métodos não são apenas uma forma de organizar um trabalho, mas expressam as concepções teóricas que os embasam. Os critérios utilizados para classificar os métodos de alfabetização variam e modificam-se em função do referencial utilizado. Enfatiza que independente do método utilizado, inexistem qualquer relação intrínseca entre som e grafia; tanto a linguagem falada como a escrita são criações sociais arbitrárias que repousam em convenções. Nesses termos, conforme Micotti (2007, p. 19), necessária é a compreensão sobre a utilização dos métodos e as concepções a eles subjacentes.

Diante dessas contribuições há que se considerar que os estudos dos métodos podem subsidiar as opções dos professores bem como ajudar a clarificar o referencial teórico escolhido. Nesses termos é preciso considerar a concepção pedagógica do professor, que ora assume a postura daquele que tudo sabe, olhando o aluno como *tabula rasa*, aquele que nada sabe, ora assume a postura oposta que aponta o aluno como sujeito absoluto do saber.

Conforme Aebli (1976, p. 7-16), a concepção tradicional é explicada pela epistemologia empirista como uma de suas teses de que o conhecimento é transmitido. Nesse processo, há uma valorização das relações hierárquicas (o professor manda, o aluno obedece; o professor sabe, o aluno não sabe); nessa concepção de aprendizagem, o sujeito da aprendizagem (aluno) é visto como *tabula rasa*. Essa expressão normalmente é atribuída ao

aluno, pois as impressões provenientes do ambiente são transmitidas à mente pelos órgãos dos sentidos e vão se imprimindo progressivamente. Do ponto de vista didático, a concepção tradicional poder ser caracterizada como “sensualista-empirista” ou “ensino intuitivo”, procurando mostrar os fundamentos psicológicos da mesma.

Na didática tradicional, as noções são recebidas de fora do sujeito. A origem de todas as ideias e de todo conhecimento está na experiência sensível.

Autores como Becker (1993, p. 90), Macedo, L. (1994, p.15-23) e Micotti (1999, p.16), ao retratarem o ensino tradicional, caracterizam o professor como aquele que acredita que pode transmitir o conhecimento, que valoriza, preponderantemente a linguagem; que não promove nem permite a participação efetiva do aluno como sujeito de suas aprendizagens. Por isso, o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor transmite e os alunos gravam, ou devem gravar as informações transmitidas.

Sob o âmbito da epistemologia empirista, a capacidade de conhecer advém do meio físico ou social. Segundo Becker (2001, p.16), esta é uma das formas de se representar a relação ensino e aprendizagem escolar, além de outras maneiras como as denominadas de apriorista e construtivista.

Já na concepção de educação denominada não diretiva, explicada pela epistemologia apriorista, conforme Becker (2001, p.19-21), o papel do professor é o de facilitador, o aluno aprende por si mesmo, sendo que o professor deve interferir o mínimo possível no processo; o aluno transitará por fases de desenvolvimento. O enfoque da abordagem humanista centrado no desenvolvimento espontâneo do aprendiz, na prática, tem sido confundido com o construtivismo. O construtivismo, diferente da perspectiva humanista não diretiva, em vez de acentuar mais o sujeito no processo de desenvolvimento, acentua a interação entre sujeito e objeto do conhecimento.

De acordo com Becker (2001, p. 28) e Macedo, L. (1994, p.14-15), a concepção de educação construtivista tem como foco a construção de um mundo e não a sua repetição ou reprodução. Essa construção ocorre pelas ações do sujeito cognoscente. Estas ações são organizadas enquanto esquema de assimilação e possibilitam classificar e estabelecer relações. A ação de ler e de interpretar o texto ganha sentido, a partir das relações estabelecidas.

Micotti (1996, p. 38) afirma que o construtivismo, focalizando a escrita em sua especificidade, coloca em outro plano a ligação dos signos escritos com os de língua oral, na

aprendizagem da leitura. O foco do ensino não se restringe à relação entre significantes, mas desloca-se para a relação entre significante e significado.

A comparação das três concepções, aqui comentadas, ajuda a compreender o significado do trabalho com alfabetização e as práticas para cumprir as finalidades específicas da escola e as do trabalho docente que é o ensino. Todo o processo de organização escolar que constitui o ponto de partida do trabalho didático expressa determinadas concepções educacionais.

Segundo Freire (2003, 24-26; 29-54; 59), a educação deve centrar-se na reflexão sobre a liberdade humana. Contextualiza seu trabalho nas relações sociais que promovem a opressão. Denuncia uma sociedade marcada por relações de dominação, de opressão, opondo, de um lado, opressores e, de outro, oprimidos.

A educação escolar, segundo essa visão, promove e reforça essa dominação, ao promover uma “educação bancária”, onde o próprio ato de ensinar é um ato opressivo, uma vez que supõe que alguém, o professor, que detém o saber e que, portanto, tudo tem a ensinar, e que, por outro lado, o aluno, nada sabe e, portanto tudo tem a aprender. Um ensina e outro aprende; um fala e o outro (apenas) escuta; um manda e o outro obedece; um domina e o outro é dominado; um age e o outro apenas observa ou sofre ação; um oprime e o outro sofre opressão, revelando uma contradição educador-educando que precisa ser superada, o que só ocorrerá com outro tipo de educação. Para Freire (2003, p. 59):

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.

A isso, contrapõe o autor uma educação libertadora e, portanto, problematizadora, dialogal, onde a aprendizagem ocorre de forma coletiva, com todos os envolvidos ensinando e aprendendo, mediatizados pelo mundo. A própria ação educativa é libertadora, pois a palavra é pronunciada livremente, dialeticamente, dialogicamente. Trata-se de uma educação crítica, problematizadora, conscientizadora, que é “prática da liberdade”, construtora de um saber libertador e, portanto, humanizador, libertadora da consciência oprimida. Propor uma educação libertadora é resgatar a liberdade original do ser humano, aquela que lhe possibilita ser, junto com outros, construtor, transformador da natureza e construtor do mundo.

A educação problematizadora e libertadora não é desprovida de conteúdo, mas este é entendido segundo outra ótica, ou seja, do ponto de vista daqueles que querem se libertar:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2003, p. 83-84).

O conteúdo a ser trabalhado com os educandos tem origem, portanto, nas necessidades, interesses e anseios deles mesmos, agindo desde o início como agentes e coeducadores no processo de libertação de suas consciências.

Charlot (2005, p. 55) alerta que a situação de aprendizagem precisa ter sentido para o aluno:

Mas, de certa maneira, toda situação faz sentido. Quando o aluno detesta a escola, ela tem um sentido para ele. É preciso, pois, que a situação faça sentido de tal forma que o induza a querer ir à escola. Mas isto não é suficiente...É preciso, pois, que o sentido da escola tenha relação com a função específica da escola: estudar, aprender, saber.

Para Jolibert (1994, p. 20), na origem de tudo está a atividade do sujeito aprendiz, individual e coletivamente em constante interação e cooperação. Mas não se trata de atividades quaisquer, mas aquelas que tenham sentido para o sujeito aprendiz, levando-o a engajar-se para aprender. “(...) a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório e que esse sujeito, que nunca está sozinho, isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor”.

O trabalho educativo deve ser decidido com e pelos interessados: o plano do dia, as atividades e momentos fortes da semana, as grandes etapas do processo (mês, trimestre, semestre...) e as regras de vida da sala de aula.

Paro (2000, p. 15-16) chama a atenção para a razão de ser de todo o trabalho educativo: o aluno. Todo o esforço para ensinar é vão se o aluno não quer aprender. Se o aluno não quer aprender, cabe à escola ensinar-lhe isso.

Ora, o “querer aprender” é também um valor cultivado historicamente pelo homem e, portanto, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Por isso não cabe à escola, na condição de agência encarregada da educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Cabe, sim, e esta é uma de suas mais importantes tarefas. Levar o educando a “querer aprender” é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas.

Um trabalho nessa perspectiva requer a adoção de estratégias que possibilitem mudanças reais. Isso significa que é necessário um esforço para superar concepções, práticas pedagógicas e didáticas tradicionais, obtendo progressivamente a adesão das famílias na participação e na construção de uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadão.

A escola para ser conseqüente em seu trabalho de emancipar as inteligências não pode se descuidar da realidade em que estão inseridos os alunos. Deve, sim, levar em consideração o contexto de exclusão social e cultural (opressão) em que muitos vivem e ter claro que uma educação emancipatória proporciona meios, interações e ferramentas para que os educandos possam ser sujeitos de superação de sua própria condição de opressão.

Diante disso, que trabalho pedagógico a escola tem proporcionado aos alunos? Schuveter M.H (2008, p. 85), em estudo sobre a interação professor-aluno em salas de aula de primeira série no município de Limeira, demonstra a complexidade dessa interação, destacando as diferenças no tratamento dispensado aos alunos com desempenhos diversos na aquisição da escrita. Na maioria das vezes, esse tratamento caracteriza-se por desfavorecer os que apresentam mais dificuldades no processo de alfabetização.

Cabe à escola, com seu trabalho, atuar para emancipar as inteligências e não intensificar as situações de exclusão, assumindo a tarefa de proporcionar aos alunos meios para que aprendam ou, quando for o caso, queiram aprender.

O cumprimento da função emancipatória, envolve a conscientização dos educadores sobre a necessidade de autoformação permanente, apropriando-se de saberes que proporcionem ferramentas para uma crítica de concepções pedagógicas que apostam na passividade dos alunos, vendo-os como receptáculos passivos de “saberes”, desconsiderando as contribuições de pesquisas que têm mostrado que a ação e a participação dos alunos por meio de projetos educativos têm se mostrado mais adequadas para a formação de pessoas autônomas, reflexivas, criativas e cooperativas.

A construção de um projeto político-pedagógico que considere as questões discutidas acima pode favorecer a definição de uma proposta mais condizente com a necessidade da comunidade escolar e favorecer o trabalho com alfabetização.

Como a organização do trabalho pedagógico é de responsabilidade da equipe escolar e seu encaminhamento deve ser previsto no projeto político-pedagógico, algumas reflexões se colocam sobre a organização desse projeto, no que diz respeito à inserção do trabalho referente à alfabetização.

Várias são as indagações que surgem quando tentamos entender o que vem acontecendo nas escolas com o trabalho referente à alfabetização. A primeira questão que se destaca é a de entender em que consiste a organização desse trabalho no projeto político-pedagógico. Como a escola organiza o trabalho referente à alfabetização? Em que consiste a

abordagem pedagógica dada ao ensino inicial da leitura e da escrita nas escolas? Quais as concepções que as embasam? Como o trabalho referente à alfabetização, desenvolvido pelos professores, se coloca diante das concepções pedagógicas da equipe escolar?

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a análise de como as escolas de ensino fundamental do município de Limeira-SP focalizam as questões a respeito da alfabetização e como são tratadas nos seus projetos político-pedagógicos. Procurou-se investigar como os professores constroem seus projetos de alfabetização, e se estes estão vinculados ao projeto político-pedagógico. Além disso, intenciona descrever as concepções pedagógicas subjacentes ao trabalho de alfabetização. Neste estudo, busca-se analisar como o trabalho referente à alfabetização é organizado nas escolas; quais são as propostas e concepções pedagógicas nas quais este trabalho se fundamenta e como ele se insere no conjunto das atividades pedagógicas realizadas pela escola.

Capítulo III - A PESQUISA

Este trabalho objetiva analisar em que consiste a organização e a abordagem pedagógica dadas ao trabalho referente à alfabetização no projeto político-pedagógico de escolas municipais de ensino fundamental (EMEIFs), no município de Limeira-SP. Inclui entrevistas estruturadas (com diretores, professores-coordenadores e professores de 1º e 2º séries) e o exame do enfoque dado ao trabalho relativo à alfabetização no projeto político-pedagógico, considerando as concepções pedagógicas inerentes aos mesmos. As manifestações de professores sobre essas questões são comparadas.

Procedimento metodológico

Inicialmente, realizou-se um estudo-piloto em uma cidade da região metropolitana de Campinas. Esse estudo preliminar, descrito no Anexo I, demonstrou que o trabalho com alfabetização é planejado no início do ano, mediante o levantamento das metas a serem alcançadas. No entanto, durante o ano letivo, esse trabalho é organizado de maneira individual. As professoras não têm como referência o projeto político-pedagógico, pois esse documento, segundo as docentes, pertence à parte administrativa. Esses resultados forneceram indicações para a abordagem de questões mais diretamente voltadas para a organização do trabalho referente à alfabetização com a equipe escolar. Por fim, decidiu-se iniciar a pesquisa no município de Limeira.

Segundo os resultados das provas do Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal (SAREM²), da Secretaria da Educação de Limeira, as pontuações das escolas deste município variam de 39% a 100%.

Solicitou-se à Secretaria a autorização para a realização da pesquisa e identificação das escolas. A Secretaria nos encaminhou para o Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP) para obtenção das informações necessárias. Nesse setor, após algumas tentativas, foram disponibilizados os nomes das escolas e suas respectivas pontuações, mediante termo

² Vale ressaltar que, no município de Limeira, o SAREM é instituído no final de 2000, conforme informações obtidas no Centro Municipal de Estudos Pedagógicos. Essa avaliação é aplicada e corrigida pelo professor que atua na classe.

livre esclarecido e pelo compromisso de sigilo e total anonimato das informações relativas aos nomes das instituições escolares e dos participantes da pesquisa.

Foram selecionadas quatro escolas que apresentavam menor pontuação no SAREM e quatro escolas que apresentavam a maior pontuação. Dessa forma, participam da pesquisa 20% do total das 39 escolas municipais, ou seja, oito escolas. Essa seleção teve como critério atingir uma porcentagem que possibilitasse uma maior generalização dos dados obtidos.

As escolas com maior pontuação foram aquelas que atingiram os índices de 92,5% a 100% de acertos na prova do SAREM, ultrapassando a meta dos 70% de aproveitamento estipulado pela Secretaria de Educação do município de Limeira. Estas escolas são denominadas de escolas T. Já as escolas com menor pontuação alcançaram os índices de 39% a 64,5% de acertos, são denominadas de escolas S.

Contatamos as diretoras das respectivas escolas para explicar o objetivo da pesquisa e esclarecer sobre o termo de compromisso relativo aos participantes. Demonstraram-se solícitas com a pesquisa, nos encaminhando para as professoras-coordenadoras as quais agendaram os horários para as entrevistas. Os horários estabelecidos foram os destinados aos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), sem possibilidade de realização das entrevistas em outros horários. Destaca-se que vários horários coincidiam entre as escolas, estendendo o tempo de realização das entrevistas, ocasionando a morosidade na coleta de dados, pois, mesmo explicando a situação para as respectivas coordenações, estas não podiam alterar seus horários por motivos organizacionais.

Além disso, por várias vezes, as entrevistas não se realizavam nos horários estipulados, por motivos diversos, sendo necessário agendar novos horários. Por fim, as seis diretoras foram entrevistadas sendo duas delas responsáveis por duas escolas cada uma. Uma administra as escolas S3 e T3 e a outra, as escolas T2 e T4.

Das 7 professoras-coordenadoras participantes da pesquisa, todas foram entrevistadas. Ressalta-se que uma delas coordena as escolas S3 e T3 e outra coordena as escolas T2 e T4. A escola S4 possui 2 coordenadoras.

Em princípio, todas as professoras das primeiras e segundas séries das oito escolas, totalizando 38 participantes, seriam entrevistadas. No entanto, alegando motivos diversos, três delas não concordaram em participar da pesquisa, totalizando 35 professoras participantes.

As entrevistas com os diretores, professores-coordenadores e professores tiveram como foco principal as questões relacionadas com a organização da escola, envolvendo os

aspectos pedagógicos e administrativos, tais como: a elaboração do projeto político-pedagógico, o processo de participação nesse projeto, a proposta pedagógica da escola, a organização em ciclos ou séries. Abarcou os assuntos referentes à alfabetização tais como: os projetos, a concepção de alfabetização, a relação do projeto político-pedagógico e a alfabetização e suas principais dificuldades.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A diretora das escolas T2 e T4 não permitiu que a entrevista fosse gravada, sendo assim, o registro aconteceu no momento da entrevista.

Além das entrevistas, foi solicitado à direção de cada escola o projeto político-pedagógico para análise. Inicialmente, não houve objeções, no entanto, apenas quatro escolas (S2, S3, S4 e T1) disponibilizaram seus projetos. Ressaltando que o projeto político-pedagógico da escola S3 contempla também a unidade T3. As demais alegaram que os projetos político-pedagógicos não se encontravam na escola. A análise documental dos projetos político-pedagógicos procurou verificar qual o tratamento dado ao trabalho referente à alfabetização. Para tanto, focou os projetos de alfabetização.

Após a transcrição das entrevistas, várias leituras foram feitas para identificar os aspectos comuns e as diferenças entre os dados das várias escolas, iniciando a classificação desses elementos. Feito isso, as informações obtidas foram agrupadas por escola, segundo o conjunto de profissionais: diretor, professores-coordenadores e professores. Essa classificação possibilitou, o agrupamento em conjuntos de escolas S e T. Esse procedimento propiciou uma melhor visualização dos dados, possibilitando organizá-los em três eixos temáticos: organização da escola, incluindo aspectos administrativo e pedagógico, alfabetização e a relação do projeto político-pedagógico com a alfabetização. Essa organização favoreceu a condensação das informações a seguir apresentadas.

Resultados

Os resultados³ da pesquisa são apresentados em dois blocos. No primeiro, estão incluídas as quatro escolas com menor pontuação, segundo o SAREM, aqui denominadas de escolas (S); no segundo, as quatro escolas com maior pontuação denominadas escolas (T).

Caracterização das unidades escolares

Caracterização das unidades (S)

Dentre as quatro escolas pesquisadas com menor pontuação: S1, S2, S3 e S4, três localizam-se em bairros urbanos periféricos. Somente a escola S3 localiza-se na região rural do município e atende a uma comunidade de baixa situação socioeconômica. Na escola S1, segundo a professora-coordenadora, a comunidade possui condição financeira estável, no entanto, os alunos de bairros circunvizinhos são de condições socioeconômicas muito baixas. Relata problemas com prostituição e tráfico de drogas.

A escola S2 situa-se entre dois bairros envolvidos com tráfico de drogas e, segundo informações obtidas com a professora-coordenadora, apresenta uma característica bastante complicada, pois, os funcionários frequentemente entram em pânico devido aos conflitos entre os bairros. Além disso, existe alto índice de desemprego, a maioria das residências apresenta problemas sanitários, e muitas crianças vivem em situação de miséria.

Apesar da situação socioeconômica da escola S4 ser marcada pela baixa renda, a professora-coordenadora salienta que a realidade em torno da escola é bastante variável, pois há aqueles pais que vivem da coleta de materiais recicláveis e aqueles que possuem condições para adquirir terreno para construção da casa própria. Relata que a comunidade apresenta problemas com prostituição e tráfico de drogas.

A tabela abaixo indica o número de alunos matriculados em cada escola, as pontuações obtidas no SAREM, e o número de professores das séries iniciais.

³ Vale destacar que no momento da coleta de dados já estava implementado o ensino de 9 anos no município.

Tabela 1 - unidades escolares com menor pontuação no SAREM (escolas S)

ESCOLAS	S1	S2	S3	S4
Total de alunos na escola *	364	958 ***	70	980 ***
Pontuação/SAREM	39	59,6	61,7	64,5
Total de professores /séries iniciais nas escolas	5	7	1	12**

* Destaca-se que as informações sobre o número total de alunos na escola podem sofrer alterações devido às transferências.

** Dos 12 professores das séries iniciais da escola S4 apenas dois não participaram da pesquisa.

*** Vale ressaltar que as escolas S2e S4 possuem a mesma proporção de alunos por sala (30-35).

Observa-se, na tabela acima, que a pontuação da escola S1 obtida no resultado do SAREM está abaixo, em comparação com as demais, seu número de alunos é menor com relação às escolas S2 e S4. Ressalta-se que a escola S3 possui um número ainda menor de alunos e de professor. Trata-se de uma classe de alfabetização multisseriada com oito alunos.

Caracterização das escolas (T)

Das escolas com maior pontuação, duas (T3 e T4) localizam-se em bairros urbanos periféricos do município. A escola T2 situa-se na zona rural, e a escola T1 em bairro central da cidade. Segundo a professora-coordenadora, esta escola atende a uma população com situação socioeconômica favorável, possibilitando o acesso a cinema, teatro, livros e internet. Há participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e na arrecadação da Associação de Pais e Mestres (APM). Além disso, a escola conta com um acervo de livros bastante utilizado pelos alunos, pais e funcionários.

A escola T2 atende tanto aos filhos de pequenos proprietários rurais quanto aos filhos dos colonos. Segundo a professora entrevistada, apesar de os alunos relatarem problemas de seus familiares com bebida, separação e na convivência com padrastos, esses fatores não interferem no comportamento, pois há participação dos pais, principalmente na arrecadação da APM e na organização de festas. O local é considerado tranquilo.

As escolas T3 e T4 apresentam como característica uma comunidade com condições socioeconômicas baixas. Há envolvimento dos familiares dos alunos com drogas. Entretanto há participação dos pais na vida escolar dos alunos.

Tabela 2- unidades escolares com maior pontuação no SAREM (escolas T)

ESCOLAS	T1	T2	T3	T4
Total de alunos na escola *	570	37	180	61
Pontuação/SAREM	92,5	92,9	97	100
Total de professores /séries iniciais nas escolas	5	1	4	2

* Destaca-se que as informações sobre o número total de alunos na escola podem sofrer alterações devida às transferências.

Nota-se nessa tabela que o número total de alunos dessas escolas é bem inferior em comparação com o número de alunos das escolas S. Enquanto essas quatro escolas atendem um total de 848 alunos, as escolas S atendem 2.372 alunos.

Caracterização dos participantes da pesquisa

Tabela 3- Informações sobre as participantes da pesquisa nas escolas com menor pontuação no SAREM (S)

Participantes da pesquisa	Experiência nas séries iniciais				Experiência na função				Formação		Situação funcional	
	0-2 anos	3-8 anos	+10 anos	+20 anos	2-4 anos	5-10 anos	11-20 anos	28-44 anos	G	P.G	Efetiva	Contratada
4 Diretores	-				2		2			4	3	1
5 Prof. Coordenadores					3		2			5		5
23 Professores/séries iniciais	15	7	1	-	5	6	8	4	6	17	19	4

A tabela acima demonstra que a maioria das professoras possui poucos anos de experiência nas séries iniciais. Entretanto, a maioria atua há mais de dez anos como docente. Vale destacar que, nessas escolas, há duas professoras com mais de 42 anos de experiência na função, uma delas atua há 2 anos com alfabetização e possui pós-graduação. A outra atua há 4 anos e possui apenas graduação.

Tabela 4-Characterização das participantes das escolas com maior pontuação no SAREM (T)

Participantes da pesquisa	Experiência nas séries iniciais				Experiência na função				Formação		Situação funcional	
	0-2 anos	3-8 anos	+10 anos	+20 anos	2-4 anos	5-10 anos	11-20 anos	28-44 anos	G	P.G	Efetiva	Contratada
4- Diretores					-	-	2	2		4	4	
4- Prof. Coordenadores					1		3			4		4
12- Professores/séries iniciais	4	4	2	2	-	2	9	1	2	10	7	5

A maioria das professoras das escolas com maior pontuação (T) possui mais anos de experiência como docentes nas séries iniciais se comparada com as professoras das escolas S.

Nas escolas, há duas professoras que atuam nas séries iniciais há mais de 19 anos e possuem apenas graduação.

Resultados das entrevistas e discussão

ESCOLAS S - COM MENOR PONTUAÇÃO

Tabela 5- Organização da escola: aspectos pedagógicos e administrativos

Participante da pesquisa	N.	Diretores	N.	Prof. coordenadores	N.	Professores
Função da escola	3 1	Promover cidadania Transformação social	3 1 1	Promover cidadania Ler, escrever e interpretar Não explícita	18 5	Promover cidadania Ensinar ler, escrever e interpretar
Existência do PPP	4	Confirmam a existência	5	Confirmam a existência	20 3	Confirmam a existência Não sabem se existe
Participação no PPP	3 1	Participação por questionário Não explícita	2 1 2	Vem pronto do CEMEP Questionário Desviam do assunto	20 2 1	Desconhecem Apresentado -HTPCs Questionário
Proposta pedagógica	3 1	Não discorrem Construtivismo	4 1	Desviam do assunto Tenta explicar o construtivismo e se confunde	19 2 2	Desconhecem Socioconstrutivista Construtivista
Série /ciclos	2 2	Ciclos-diferença nomenclatura Série-diferença nomenclatura	4 1	Séries-diferença nomenclatura Ciclo-diferença nomenclatura	22 1	Série-diferença nomenclatura Por anos de escolaridade
Atribuição de classes	3 1	Feita pelo diretor Critérios: pontuação, escolha Perfil	5	Feita pelo diretor, (critérios: pontuação, escolha)	19 4	Feita pelo diretor, (critérios: pontuação, escolha) Por pontuação

Os resultados da pesquisa demonstram semelhanças nas manifestações da maioria das diretoras, coordenadoras e professoras, a respeito da função da escola em unidades escolares com menor pontuação, denominadas S. Das quatro diretoras, três destacam que a escola tem como principal função promover a cidadania. As coordenadoras e as professoras também elencam a cidadania como principal incumbência da escola.

Todas as diretoras e professoras-coordenadoras confirmam a existência do projeto político-pedagógico na escola. Das 23 professoras participantes da pesquisa, somente três desconhecem a sua existência. Três diretoras afirmam a participação dos professores na elaboração do projeto político-pedagógico por meio de questionário entregue pela equipe gestora, no início do ano letivo, com o objetivo de sondar as opiniões da comunidade escolar. Já com relação aos demais membros da comunidade escolar, as respostas das diretoras oscilam entre as afirmações de desconhecimento por terem chegado há pouco tempo na escola e aquelas que citam a existência da participação mediante questionários. Há divergências nas respostas entre as coordenadoras participantes, oscilando entre o fato de o projeto já vir pronto da Secretaria de Educação, respostas genéricas e desvios do assunto.

Por fim, das 23 professoras das escolas S, participantes da pesquisa, vinte demonstram desconhecer o processo de construção do projeto político-pedagógico. Vejamos algumas falas: “Acho que é uma reunião com todos, não é? (Professora 3/Escola S4); “Não li ainda” (professora 1 da escola S1). “Eu acredito que sim, mas não tive tempo de ver ainda” (professora 4 da escola S2). Destaca-se que a coleta de dados foi iniciada no final do primeiro semestre letivo de 2008.

Se esses dados, por um lado, revelam incoerências nas respostas entre as três categorias de profissionais da escola, indicando deficiências no processo de participação na construção do projeto político-pedagógico, por outro lado, as falas dessas profissionais convergem para o fato de que possivelmente não tenham uma prática de participação coletiva na elaboração desse projeto.

Sabe-se que a participação dos diferentes membros da comunidade escolar contribui na reflexão e na definição das ações tanto administrativas quanto pedagógicas da unidade escolar, auxiliando nas soluções e tomadas de decisões para muitas questões de âmbito educacional.

Padilha (2001, p. 33) comenta que a elaboração do projeto político-pedagógico envolve muito trabalho coletivo, o que não se observou nesses resultados. Instaurar uma prática coletiva na unidade escolar constitui um grande desafio, pois como afirmam Oyafuso e Maia (2004, p. 38), o trabalho docente ainda é muito individualizado. Há fortes indicações de que essa tendência ainda permaneça no meio educacional.

Grandes evidências apontam para a possibilidade de que, para essas escolas, a existência do projeto político-pedagógico talvez se dê em função de uma exigência legal.

Costa (2003, p. 1323) alerta para essa probabilidade, pois se não houver a participação da comunidade nesse processo, provavelmente o destino do projeto político-pedagógico seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina.

Nesses termos, vale ressaltar a contribuição de Freitas (2005, p. 924-925), quando menciona que os projetos político-pedagógicos vêm sendo peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola. Esse fato será observado nos relatos que se seguem sobre o trabalho pedagógico e as dificuldades com alfabetização.

Em virtude disso, pressupõe-se que ainda não é atribuída a devida importância ao projeto político-pedagógico para a organização e sistematização do trabalho educativo compreendendo, tal qual discorre Veiga (2002, p.11), o pensar e o fazer da escola na combinação de reflexões e ações pedagógicas. Esses indícios confirmam-se nos relatos que seguem a respeito, principalmente da proposta pedagógica.

No que se refere às Propostas Pedagógicas, três das diretoras das escolas S não discorrem sobre elas, apenas descrevem os aspectos didáticos e disciplinares de cada unidade escolar: “eu acredito que a Proposta Pedagógica está baseada na alfabetização” (DIRETORA DA ESCOLA S1). A partir desses dados, pode-se pressupor que as propostas não estão sendo construídas nas unidades escolares. Estas possivelmente estejam executando decisões já tomadas por outras instâncias.

Nas manifestações das coordenadoras das escolas S, essa mesma característica se repete, ou seja, desviam do assunto, discorrendo sobre outros temas, ou então, tentam explicar e se confundem. Nota-se uma confusão da proposta pedagógica da escola, isto é, o que a escola se propõe a realizar com a proposta construtivista. Vejamos um exemplo:

Proposta? No que você diz? A escola não tem uma proposta pedagógica. Eu, particularmente dou liberdade para o professor trabalhar do jeito que ele acha e tem segurança. Aqui tem professor que tem horror ao construtivismo... Diz o construtivismo que não pode trabalhar ortografia, por exemplo, gramática, mas são coisas que são exigidas no final do ano no SAREM. No construtivismo não podia nem corrigir o aluno. Hoje, graças a Deus, não é mais assim. Eu acho que você tem que seguir a proposta, você tem que dar pro aluno o direito dele aprender. Tem muitas crianças que não aprendem, não conseguem aprender com o construtivismo. Então tem professor, sim, que trabalha construtivista mesmo e aqueles que precisam e tem aqueles que não gostam nem que mesquem e tem aqueles que não gostam nem escutar de construtivismo, tem todos os tipos. Então eu acredito nisso, nesse trabalhar tudo, logicamente sempre vinculado a texto, sempre vinculado ao conhecimento deles. (PROFESSORA COORDENADORA DA ESCOLA S1).

O que se observa na fala da coordenadora representa um dos equívocos comumente presentes na divulgação da proposta construtivista, pois se tem a ideia de que na construção da escrita não há lugar para as correções, nem para o trabalho com ortografia e com as sílabas. Micotti (2001, p.14-15) comenta que quaisquer atividades a elas relacionadas são vistas como exclusividade dos métodos antigos presentes nas (cartilhas). Ressalta ainda o embate das novas propostas pedagógicas e a estruturação curricular em ciclos com as práticas que há muito tempo predominam nos sistemas de ensino. Além disso: “As interpretações das propostas pedagógicas não são uniformes no trabalho docente, variam nas escolas e nas salas de aulas”.

Micotti (2001, p.12-34) alerta que o construtivismo é um referencial teórico que subsidia a interpretação da participação das crianças. Provavelmente isso não aconteça nas escolas pesquisadas.

Dos 23 professores das escolas S, dezenove afirmam desconhecer a proposta pedagógica das escolas em que trabalham. Do total, dois declaram que é socioconstrutivismo e dois professores mencionam o construtivismo, mas estas alegam não ter clareza a respeito:

Desconheço! Pera aí! É o construtivismo. Agora, na íntegra eu não sei. Na verdade o construtivismo que lá eu conheço da tal Emília Ferreira lá, é pra você escrever. Então, vamos dizer que aqui é meio maneirado porque pra mim em quando eu dava aula na 5ª a 8ª eu participei de um curso. Até a moça que deu acho que até já morreu. (PROFESSORA 1 DA ESCOLA S2).

Além de expressarem um desconhecimento sobre as propostas pedagógicas, ou seja, sobre as fundamentações das ações educativas desenvolvidas no meio escolar, essas falas revelam diferentes interpretações teóricas sobre a orientação construtivista. Essa questão é bastante problemática, principalmente se considerarmos que a dimensão pedagógica, a intencionalidade da escola, possivelmente não esteja sendo problematizada, discutida e definida entre os diferentes membros da comunidade escolar. Diante disso, como tornar efetiva a formação para a cidadania que as participantes da pesquisa elencaram como principal função da escola?

Diante do exposto, faz-se necessário refletir sobre as contribuições de Gandim (1998, p. 9-20), ao discorrer sobre o processo de transformar ideias em ação. Se a educação escolar não trabalhar com a produção de ideias e a organização de ferramentas para transformá-las em práticas, não acontecerão as transformações necessárias. Ressalta-se que essas ferramentas são concebidas como processo de planejamento, para propiciar a realização das ideias dentro das possibilidades e limites tendo como ponto central o processo de busca envolvendo os

acertos e erros. Nesse contexto é imprescindível que essas ferramentas estejam subordinadas às ideias possibilitando a construção de um projeto político-pedagógico pautado num planejamento participativo.

Nesse processo a elaboração de uma proposta, mediante a participação de todos os envolvidos, auxilia na definição do que fazer e para que fazer. Na construção dessa proposta, constrói-se também um referencial que contribui na avaliação do que foi executado, ao mesmo tempo permitindo-se propor e realizar novas ações.

Esses pressupostos que são partes de um planejamento participativo diferem muito dos pressupostos do planejamento estratégico e do gerenciamento da qualidade total, pois ambos seguem “a tradição do planejamento que começa com o diagnóstico porque o referencial já está dado e não precisa ser definido” (GANDIM, 1999, p. 48). Estes, talvez, sejam os parâmetros pelos quais se pautam os resultados dessa pesquisa, pois se não há clareza na existência de uma proposta, dificilmente haverá clareza sobre o referencial utilizado, prejudicando a percepção da realidade na qual se insere a instituição e a definição de que tipo de ser humano que a escola pretende formar. Os dados revelam, ainda, vários indícios de que as preocupações versam sobre as questões técnicas, na tentativa de solucionar os problemas que aparecem, tendo como referência o “como fazer e com o que fazer”.

Os resultados da pesquisa apontam que o referencial já está dado, pois os projetos, as habilidades e os conteúdos já vêm prontos da Secretaria. Portanto, não precisam ser definidos.

Isso explica em parte o fato de a maioria dos sujeitos da pesquisa desconhecer a proposta pedagógica, exercendo as funções que lhes cabem: aos diretores, o gerenciamento administrativo da unidade escolar; aos coordenadores, a orientação e verificação se as habilidades e os conteúdos foram contemplados; e aos professores a organização das situações didáticas tendo em vista as referidas habilidades e os conteúdos. Essa configuração traz elementos para se refletir o próprio processo de conhecimento docente, uma vez que não há articulação entre concepção e execução.

Com base nisso, propor um projeto político-social de formação do ser humano e de sociedade que contribua com a construção da cidadania pode se tornar impraticável. No entanto, esse projeto pode ser possível, tal qual discorre Veiga (2002, p. 11), se houver uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola, instaurando uma forma de organização do trabalho pedagógico de maneira a romper com os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, ou seja, a separação entre o pensar e o fazer. “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita

organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Portanto não se pode esperar que as esferas administrativas superiores realizem essas ações pela escola, pois isso significa tirar da mesma seu papel ativo no tocante à educação, transformando-a em mera agência executora.

Romper com a separação entre concepção e execução requer a construção de uma cultura que valorize os princípios democráticos, muitas vezes, contrariando interesses diversos em que:

Busca-se quantificar, punir, premiar os bons ou corrigir desvios. O que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos a priori. Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania. (SILVA, 2003, p. 298).

Nesse foco valoriza-se mais o produto que o processo. Diante disso, indaga-se em que medida os próprios projetos político-pedagógicos não estão sendo meras aplicações mecanicistas de receituários, prejudicando assim a construção de um projeto mais autônomo?

Cabe destacar que autonomia é relativa tal qual afirma Barroso (1998, p. 24), pois quase sempre ela está condicionada por setores da administração central ou regional, entretanto essa autonomia pode ser construída envolvendo atuações em espaço de decisão. Discorre que as escolas se encontram em diferentes estágios, oscilando entre a quase anomia e a heteronomia absoluta. Entende-se por anomia, quando as normas da administração não são cumpridas por impossibilidade, recusa ou negligência e quando os responsáveis pela gestão da escola não são capazes de produzir normas e valores coletivos, alternativos. Já na heteronomia absoluta, os responsáveis pela gestão das escolas subordinam todas as suas decisões ao que está regulamentado. No entanto, há muitas situações em que as escolas souberam construir sua autonomia, aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados.

A conquista da autonomia é uma aprendizagem que pode se desenvolver mediante diversas situações da prática educativa, conciliando-as com as reflexões teóricas, pois tal qual discorre Becker a prática não está desvinculada de uma teoria, sendo assim, uma teoria não se avança sem a prática e uma prática não melhora sem a teoria.

Diante desse contexto, há uma necessidade de se romper com as concepções de conhecimento predominantes. Para que haja uma ruptura, é imprescindível que se perceba o que acontece na realidade.

Nos estudos do autor, há uma preocupação em relacionar as concepções pedagógicas com as epistemologias que as embasam. Dentre as epistemologias que predominam na realidade escolar, a saber, a construtivista, a empirista e a apriorista, sobressaem as duas últimas concepções.

A epistemologia empirista ao acentuar o autoritarismo, subserviência e a heteronomia acaba por distanciar os indivíduos do projeto de cidadania e do “direito ao exercício da política no seu mais pleno significado: “qualquer projeto que vise alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança” (BECKER, 2001, p.18-20). Por outro lado, no apriorismo a interferência do meio físico ou social deve se reduzir ao mínimo. “Qualquer semelhança com a “liberdade de mercado” do neoliberalismo é mais que coincidência”.

As questões até aqui problematizadas possivelmente estejam influenciando as formas de organização de todo trabalho escolar, inclusive o de alfabetização.

Os dados da pesquisa revelam que, na organização do trabalho escolar, não houve concordância entre as falas das diretoras das escolas S. Suas respostas oscilaram entre “ciclos” e “séries”. Em seus relatos houve repetições e equívocos na tentativa de explicá-los. Vejamos exemplos:

Ciclos. Infantil não, não é por ciclo. Não tem repetência, é uma continuidade. Agora, o ensino fundamental, o ciclo de 1ª a 4ª série se não atingir os objetivos. Então, até temos autonomia para compor as séries, mas como a 1ª série é o começo ainda vai fazer o diagnóstico, avaliar... Geralmente vai colocar o ano passado. Coloca, dependendo do nível de dificuldade da criança. (DIRETORA DA ESCOLA S1).

Das cinco coordenadoras, quatro, relatam que o trabalho pedagógico está organizado em séries: “Agora, por série a gente separa o planejamento, as habilidades do aluno. A diferença é essa” (PROFESSORA-COORDENADORA DA ESCOLA S4).

Em série. Nós não temos como, digamos assim, fazer com que o aluno fique mais um ano naquela série prá, como se diz, sanar suas deficiências; e no ciclo nós podemos retê-lo, pelo menos segurá-lo mais um tempo para que ele não passe para o ano seguinte com deficiências na aprendizagem. (COORDENADORA DA ESCOLA S1).

Esses dados são confirmados nas falas de 22 professoras, pois citam a organização em séries, afirmando que é indicação da Secretaria. Dentre elas, apenas uma distinguiram série de ciclo.

Os resultados da pesquisa apontam que as escolas estão organizadas em séries. Pode-se inferir que a forma de organização dessas escolas ainda não esteja pautada em orientações mais recentes. A organização escolar em ciclos possibilita o repensar sobre gerenciamento de um tempo adequado para os alunos. De acordo com Lima (2000), não se trata de dar tempo somente para aqueles que têm dificuldades, mas, para todos.

Além do mais, a discussão sobre ciclos não é algo recente, segundo Micotti (1997) essa ideia já surge no final dos anos de 1960 como os níveis de ensino. Ainda assim, os relatos da pesquisa apontam que esse assunto possivelmente não receba a devida atenção nas discussões escolares. Esse fato pode estar acarretando consequências organizacionais de maneira a afetar o trabalho de alfabetização desenvolvido.

Grandes contribuições para análise desses resultados foram encontradas em Rodrigues (2001, p. 24), pois para o autor há diferenças significativas entre as organizações seriada e por ciclos, cada qual portando especificidades próprias. Daí decorre que não se trata de mera nomenclatura, tal qual a maioria das participantes da pesquisa relata.

As diferenças entre essas formas de organização residem no fato de que, no sistema seriado, a função do ensino centra-se em repassar conteúdos e formar habilidades. Já na organização em ciclos, a ênfase é dada na formação do ser humano.

O autor não intenciona negar a importância dos saberes e habilidades, pois fazem parte do processo educativo. No entanto, somente esses saberes não são condições suficientes para o desenvolvimento humano, pois este engloba o desenvolvimento do entendimento, da sociabilidade e moralidade, requisitos fundamentais para aquisição e utilização dos conhecimentos.

Converge com esses pressupostos a perspectiva de Lima (2001, p. 39), na qual a escola é um espaço que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, considerando suas experiências e vivências relacionadas ao tempo histórico em diferentes contextos, não só o escolar. A escola deve repensar criticamente os eixos da organização da instituição, um deles no que diz respeito à questão do tempo e do espaço, procurando entender a escolarização como processo de desenvolvimento cultural, incluindo a ética nas relações e no uso do conhecimento. Ao contrário disso, a escola vem priorizando o tempo institucional fragmentado, onde ocorre a adaptação e o ajustamento do indivíduo. Na fragmentação da organização, torna-se impossível ao aluno construir conceitos. Ao que tudo indica as escolas S

que participaram da pesquisa possivelmente estejam priorizando o tempo institucional fragmentado.

Ainda no que se refere à organização escolar, vale destacar que a atribuição de classes, segundo a maioria das diretoras, é feita por elas mesmas. Afirmam que nesse processo de atribuição considera-se a opção dos docentes quanto ao período e às séries, ou seja, as docentes com maiores pontuações, adquiridas por meio de realizações em cursos de aperfeiçoamento e tempo de serviço, escolhem primeiro as séries preferidas. Esses dados são confirmados pelas professoras-coordenadoras. Já as professoras comentam que a atribuição é feita pela diretora mediante pontuação.

Notam-se incoerências nessas falas, pois se é a diretora quem faz a atribuição de classes, em que momento o critério de pontuação é utilizado?

Vale ressaltar que os dados coletados demonstram que das 23 professoras participantes da pesquisa, 15 lecionam nas classes de alfabetização há menos de 2 anos. Vejamos algumas falas das professoras:

A princípio não foi escolha foi **a que tinha**, mas, depois eu gostei (PROFESSORA DA ESCOLA S1).

Bom, 1º ano eu tive uma preocupação, trabalhei com o terceiro ano dois anos seguidos. Aí eu falei se possível eu preferia ficar numa 2ª série, **como ia mudar todo o quadro da escola**. E eu não tinha o curso Letra e Vida e não vai começar novas turmas. **Eu falei:- Diretora eu não tenho o curso para trabalhar no 1º ano, não tenho segurança. A diretora disse:- você tem perfil** para primeiro ano, não tem problema se não tem curso. Eu fiquei. Eu tenho ajuda, a professora me auxilia bastante, a coordenadora ela me ajuda bastante. Quando eu entrei, eu estranhei muito pela dependência dos alunos. Agora, dia de chuva eles choravam... meu Deus o que está acontecendo? Agora, até nas atividades, tudo fazem, lição da lousa, dar auxílio, lição de casa. Agora estou me acalmando. (PROFESSORA DA ESCOLA S2).

É assim, comecei dar aula na 1ª série, **tive um pouco de medo** (PROFESSORA DA ESCOLA S4)

Eu não escolhi, efetivamente na prefeitura você não tem o poder de escolha: é o diretor que atribui. No meu caso em específico, por conta da pontuação, me sobrou o período da tarde, que era 1ª série e aí tive que fazer um arranjo, porque senão eu ia ficar adida com classe na escola. Eu ia ficar sem sala. Não é que eu escolhi, essa é o específico na prefeitura em geral, é o diretor que atribui. (PROFESSORA DA ESCOLA S1)

Quem atribui é a direção, e pelo que a gente vê muitas vezes, é por conchavo, não é por, digamos assim, capacidade, por formação, é por conchavo. (PROFESSORA DA ESCOLA S2)

Tema- ALFABETIZAÇÃO

Tabela 6- Alfabetização nas escolas S

Participantes da pesquisa	N	Diretores	N	Prof.coordenadores	N	Professores
Trabalho referente à alfabetização	3	Não descrevem	3	Mencionam as habilidades, oralidade, e iniciam com unidades menores.	20	Organizam as atividades com os pares das mesmas séries, mediante conteúdos e habilidades já prontos do CEMEP.
	1	Menciona as habilidades, o trabalho pauta em vários tipos de textos	1	Não se manifesta	2	Não explicitam
			1	Nomes das crianças	1	Organiza sozinha, habilidades vêm pronta
Dificuldades no trabalho referente à alfabetização	4	Aspectos socioeconômicos e afetivos das famílias	4	Atribuem as dificuldades às crianças	20	Desinteresse dos alunos
			1	Excesso de alunos em sala, inexperiência e despreparo do professor	1	Falta de apoio dos pais
					1	Absenteísmo
1	Progressão continuada					
Como iniciam seus trabalhos	3	Não descrevem	3	Oralidade e unidades menores.	23	Sondagem para averiguar níveis iniciam pelas unidades menores, letras som das sílabas, trabalho com vários tipos de textos
	1	Menciona as habilidades, o trabalho pauta em vários tipos de textos	1	Não se manifesta		
			1	Nomes das crianças		
Concepção de alfabetização	3	Compreensão no processo de leitura e escrita (cidadania)	4	Não se restringe à decifração	23	Ler escrever com significado
	1	Leitura de mundo (cidadania)	1	Silenciou		
Projetos referentes à alfabetização	4	São para as crianças que apresentam dificuldades: recuperação paralela e reforço	4	Vem pronto do CEMEP	23	Vem pronto do CEMEP, só organizam a situação didática
			1	Organizado a partir do PPP		

Para as diretoras das escolas S, a alfabetização é um processo que envolve leitura de mundo, compreensão, raciocínio e formação de cidadãos. Os projetos destinados à alfabetização são para as crianças que apresentam dificuldades: reforço e recuperação paralela. A maioria das diretoras não descreve o trabalho de alfabetização, comentando que a professora-coordenadora é que organiza esse trabalho, mas indicam que as principais dificuldades encontram-se nos aspectos socioeconômicos e afetivos das famílias. Alegam ainda que os pais não acompanham a vida escolar dos seus filhos. Essas falas sugerem que

talvez as diretoras não estejam adequadamente concatenadas com a dimensão pedagógica de suas unidades escolares. Fato este, muitas vezes, decorrente das exigências de ordem administrativa e burocrática do sistema educacional.

Por outro lado, esses mesmos dados apontam para um tipo de organização ainda centralizada na figura do diretor e na compartimentalização das funções, ficando o diretor com as atribuições administrativas. Diferentemente, uma postura descentralizada com foco na participação de todos os envolvidos possivelmente possibilitaria que todos soubessem os princípios, os fundamentos, ou seja, aquilo que de fato está sendo realizado na unidade escolar.

Paro (1993, p. 163) esclarece que numa gestão democrática não existem chefes colocados autoritariamente sobre os demais, visto que as responsabilidades administrativas são distribuídas juntamente com a autoridade: “As vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se refere apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar.”

No entanto, estabelecer uma prática democrática não é tarefa simples, principalmente quando o trabalho docente ainda se pauta em práticas individuais, tal qual ressalta Rios (1992, p. 77). Observou-se, nos resultados da pesquisa, que a maioria das professoras tem como principal função planejar as situações didáticas, seguindo as habilidades e conteúdos já determinados pela Secretaria. Ao elaborarem as situações didáticas, a maioria, ou seja, 22 das professoras trocam atividades com as docentes das mesmas séries. Pode-se inferir que esse procedimento ainda permaneça no âmbito individual, pois, as trocas se restringem às atividades e, ainda assim, com as professoras das mesmas séries. Vale ressaltar que uma professora que adota metodologia diferente é excluída desse processo: “Na verdade, a gente se reúne em 3 professores, somos 4, uma é à parte. Ela trabalha à parte, projeto diferente.”(PROFESSORA DA ESCOLA S 2).

Desenvolver um “trabalho coletivo” implica tomar decisões sobre o que priorizar em vários campos de atuação e áreas do conhecimento (OYAFUSO; MAIA, 2004, p. 38).

Diante dos resultados, indaga-se em que momento as escolas oferecem um espaço destinado à reflexão e à organização do trabalho referente à alfabetização como um todo, incluindo os trabalhos diferenciados e visando à construção da escrita por parte da criança, envolvendo discussões e tomadas de decisões em conjunto?

Interpretações que realçam a importância de organizar o trabalho escolar sobre tais pressupostos revelam concepções de alfabetização mais recentes. No entanto, os resultados da

pesquisa revelam confusões significativas no que diz respeito às concepções, pois ao mesmo tempo em que 80% das professoras-coordenadoras, ou seja, quatro, discorrem que alfabetização não se restringe à decifração, suas explicações demonstram o contrário:

“Alfabetização prá mim é o **letramento, essa aprendizagem que inicia-se através do alfabeto**, conhecendo as letras, fazendo as junções, escrever palavras, textos,”. (PROFESSORA-COORDENADORA DA ESCOLAS4).

Alfabetização é diferente de letramento. Alfabetização, por si, só é decifração do código. Você aprende a ler e a escrever decifrando o código. Alfabetização, ela vai um pouco além das atividades propriamente ditas de decifração do código. (PROFESSORA COORDENADORA DA ESCOLA S2).

Ele lê junto com o professor. Ele lê e escreve, segue com o dedinho. Muitas vezes não dá para o professor entender, porque ele não tem a escrita ortográfica ainda. “Vamos listar os nomes dos personagens dessa história” é um dos trabalhos que faz parte da reescrita; Vida, Cinderela, príncipe. O aluno vê, e escreve Cinderela. O que você escreveu aqui então ela vai lecionar e faz intervenção, cinderela como é o cin, se ela escrever numa fase mais adiantada, se ela escreveu errado, ela ai vai mostrar e a professora deixa que ela mesma sugere apagar e arrumar. É essa intervenção que é feita. Mas é de criança para criança, cinderela por ela só o esquece o N D. Tem criança que escreve cinderela ou só o A, dependendo da fase é a intervenção do professor, né ? (PROFESSORA-COORDENADORA DA ESCOLA S1)

Quando questionadas sobre o projeto de alfabetização da escola, quatro das cinco coordenadoras relatam sobre o planejamento, destacando que o plano de ensino vem pronto do CEMEP, contendo as habilidades e os conteúdos já determinados:

As professoras entregam os planejamentos, para que a gente possa verificar e estar apreciando e fazendo as correções, se for necessário. Mas elas seguem o plano de ensino, **padronizado pela S.M.E., ele é elaborado junto com a equipe do CEMEP** e professoras-coordenadoras. Dentro desse plano de ensino existem as temáticas; então a partir do que está colocado no plano de ensino, por exemplo, identidade, a temática daquela semana, vai ser identidade, **então todas as classes trabalham, a partir do tema estabelecido**. A partir do nome eles acabam identificando nomes das crianças da classe, nome dos pais, tudo parte do nome. A gente táconseguindo desenvolver as outras habilidades, referentes às áreas do conhecimento, todas as habilidades são de maneira contextualizadas aproveitando o mesmo tema (PROFESSORA-COORDENADORA DA ESCOLA S2).

Apenas uma coordenadora afirma que os projetos de alfabetização são organizados a partir do projeto político-pedagógico. No entanto, não explica como. Os dados sugerem falta de clareza por parte das coordenadoras, a respeito dos diferentes momentos e abrangências do planejamento escolar. Isto pode contribuir para diferentes interpretações do que seja plano, planejamento, projeto e projeto político-pedagógico. Vale lembrar que, para Gadotti (2001,

p.131), a noção de projeto é muito mais ampla do que a noção de planejamento. O plano fica no campo do instituído e um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Projetar significa antecipar o que poderá acontecer. Projetar é escolher e decidir tendo em vista uma proposta.

O plano representa um momento no processo de planejar e é concebido como um registro do que se pretende fazer, de maneira a organizar as decisões tomadas. O projeto político-pedagógico da escola faz parte do seu planejamento. Planejar é um processo político-pedagógico que implica diagnosticar uma situação e tomar decisões em função de um determinado fim. Possivelmente a falta de conhecimento necessário sobre as diferentes abrangências do planejamento acarrete consequências para o próprio trabalho desenvolvido com a alfabetização.

Das coordenadoras, três descrevem que o trabalho desenvolvido com alfabetização parte da oralidade e das unidades menores. Por meio dos contos e recontos, as crianças vão atribuindo sentido às palavras trabalhadas. Os principais problemas encontrados com alfabetização, segundo as coordenadoras, versam sobre as questões familiares, o excesso de alunos em sala, e uma delas acrescenta o fator inexperiência e despreparo dos professores.

Muitas vezes, as crianças que a gente encaminha, o problema está na família. A família deveria ficar na saúde mental, fazendo terapia. Outras vezes, a criança tem o bloqueio ou uma deficiência mesmo, ou é percebido que com essa criança tem que mudar o ritmo de trabalho. Como exigir dessa criança, ela tem um ritmo, ela vai aprender, tem que buscar material diversificado com ela até dar mais atenção geralmente. A professora procura colocar mais próxima dela apesar, de que é raro uma sala aqui, que tem menos que 30. E a que mais, tem 37. Então a professora se vira nos 30, é complicado. (PROFESSORA-COORDENADORA DA ESCOLA S4).

Já, as professoras relatam que alfabetização é ler e escrever com significado. Os projetos de alfabetização, segundo as docentes, vêm pronto da Secretaria, cabendo a elas organizarem as situações didáticas com seus pares. Vejamos algumas falas:

A gente organiza semanalmente. Então, na segunda-feira a gente entrega o semanário pra coordenadora e o que a gente vai trabalhar. Se a habilidade está contemplada é a minha participação, que eu penso, é essa contribuição com a atividade e as necessidades da minha classe. Então eu vejo que vai adequar. Tudo é preparado em cima da habilidade. O que eles sugerem, o CEMEP, que a gente veja a habilidade e depois a atividade que vai trabalhar (PROFESSORA 2DA ESCOLA S2)

A gente senta no começo do ano, pra dividir o que vem, por bimestre. O que é, já vem pronto. Esse ano nós sentamos pra dividir por semana. A gente participa bastante (ironia) (PROFESSORA 1 DA ESCOLA S4).

No início do ano, a gente tem o plano de ensino e quando é necessário a gente refaz uma habilidade. Geralmente, todas juntas elencamos as habilidades que são prioritárias. Praticamente já vem pronto. (PROFESSORA 5 DA ESCOLA S1).

Ao relatarem que os projetos de alfabetização já vêm pronto da Secretaria, pode-se retomar o que Gandim (2003, p.121) discute a respeito da tendência mundial, portanto, incluindo nosso país, na separação entre concepção e execução do trabalho.

Cada vez mais os professores estão sendo expropriados da etapa da concepção que envolve todo o seu trabalho. Essa situação possivelmente esteja acarretando consequências para a própria formação desses docentes, uma vez que são privados de condições essenciais para avançarem na relação ensino-aprendizagem, possibilitando construir uma visão do processo educacional como um todo, de maneira coletiva, favorecendo a elaboração de um referencial para fundamentação, avaliação, análise e modificação das práticas.

As professoras discorrem que o trabalho desenvolvido com alfabetização em sala de aula parte das unidades menores, ensinando-se os nomes das letras e o som das sílabas. Esses dados explicitam que a concepção de leitura e escrita das participantes da pesquisa apoia-se em sequências bem definidas. Primeiro, aprendem-se as unidades menores, fazendo as correspondências associativas entre letras e sons ou entre pronúncia e grafia de sílabas isoladas sem significado, ou seja, trabalha-se com o reconhecimento de letras, sílabas, e palavras decodificando os sons, acreditando que a compreensão só será possível após esse procedimento.

Segundo Micotti (1998, p. 9-12), no ensino tradicional e no construtivismo as concepções de escrita, leitura, aprendizagem e ensino são completamente diversas, determinando diferenças significativas no modo de alfabetizar. No ensino tradicional, a escrita se restringe à representação gráfica dos sons da língua oral. Na leitura, a ênfase é dada na decifração, onde a compreensão depende da tradução do escrito para o oral. Nesse contexto, a aquisição da leitura se dá pela memorização das correspondências entre os elementos gráficos e sonoros. Para tanto, o ensino centra-se na transmissão de informações que versam sobre a correspondência entre esses elementos.

Já no ensino construtivista não se dispensam as atividades com elementos menores da escrita, porém, não se parte delas para alcançar o significado e a compreensão da leitura e da escrita. Micotti (2007, p.17) ressalta que o enfoque construtivista raramente chegou à sala de aula. Daí decorre a impossibilidade de atribuir a essa abordagem os problemas relativos à alfabetização que atualmente marcam o trabalho escolar.

As professoras atribuem aos alunos as dificuldades no trabalho referentes à alfabetização. Apontam o desinteresse dos alunos em aprender, o absenteísmo, além da falta de apoio dos pais e a progressão continuada. Observa-se que esta ainda não é entendida como uma possibilidade de ampliação de oportunidades aos alunos assegurar a sua aprendizagem, diminuindo a reprovação e a evasão. Diferente disso permanece a lógica de que as crianças passam de uma série a outra de maneira automática. Vejamos alguns exemplos das principais dificuldades apontadas pelas professoras:

Tem **criança** que é bastante **dispersa**, sabe? Não consegue prestar atenção no período, então eu não sei, se ele não guardou o conteúdo visto ou ele nem escutou. Por mais que a gente troca de lugar, tenta conversar, perguntar pra ele, parece que ele, não está ali. Dá a impressão que **não está no momento dele aprender. Na verdade, eu atribuo a algo, que a gente aprendeu que não existe. Que é a que não é o momento de aprender daquela criança.** (PROFESSORA 3 DA ESCOLA S4)

Eles apresentam muitas dificuldades, no sentido, de **não assimilar, não conhecer letras, ainda eu atribuo muito, à falta de maturidade**, eles não estão preparados para aquilo. Eles querem brincar, puxa eles são bebê. Classifico como bebês mesmo. (PROFESSORA4 DA ESCOLA S4)

Olha, para ser muito sincera, quanto ao pior inimigo do alfabetizador é o próprio aluno, **por que se a criança não está disposta**, você pode fazer o que quiser, você pode usar o método que você quiser, a família pode ajudar o que ela quiser. Eu digo se a criança está confortável, com o que ela já sabe, é difícil você conseguir. Por que ninguém muda ninguém. Eu posso provocar, eu posso, a mãe pode dar estímulo, mas se ele não está disposto a se mover é complicado. Quando a criança não quer, quando ela quer saber só de **brincar**, vocês falando e ela tá, olha, estressa. (PROFESSORA M DA ESCOLA S1).

Para que a aprendizagem aconteça, o aluno precisa querer, entretanto, faz-se necessário que o professor promova meios, para que o aluno atribua significado e sentido à realização das suas atividades. Além disso, Paro (2000, p.15) alerta que se o aluno não quer aprender cabe à escola ensinar. Este é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas. Vejamos outro exemplo:

Olha, tenho um com dificuldades, o pai é analfabeto, o ambiente não ajuda, não proporciona, e a 2ª dificuldade, é a formação do cérebro. A gente sabe que o pai é alcoólatra, tem dificuldade na formação do cérebro então, é isso que a gente convive; fumantes, alcoólatras dessa sociedade, **já é hereditário e genético, aí a gente não pode fazer nada.** Tem que entender e avançar (com o conteúdo). (PROFESSORA S DA ESCOLA S3)

Essa fala traz indicações de que a aprendizagem dos alunos está comprometida por fatores biológicos e sociais. As fundamentações nas quais estão embasadas as ideias de que a aprendizagem é determinada por fatores hereditários, ou então por fatores sociais são provenientes das epistemologias apriorista e empirista.

Na epistemologia apriorista, a bagagem hereditária determina a aprendizagem, pois o ser humano nasce com o conhecimento programado na sua herança genética (BECKER, 2001). Nessa perspectiva o aluno já traz um saber, portanto encontrará, ele próprio, o caminho para sua própria aprendizagem. Diante dessa concepção, a intervenção docente é renunciada: “Qualquer semelhança com a “liberdade de mercado” do neoliberalismo é mais do que coincidência”. (BECKER, 2001, p.19-20).

Os problemas apontados pela professora revelam também a complexa situação social na qual se encontram muitas famílias de condição socioeconômica desfavorável. É claro que esses problemas familiares e sociais podem afetar a aprendizagem, e em alguns casos afetam de forma irreversível, provocando déficits significativos. No entanto, atribuir as dificuldades de aprendizagem exclusivamente a esses fatores pode levar à conclusão que não há o que se fazer.

Tema-O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A ALFABETIZAÇÃO

Tabela 7-PPP e a alfabetização

Questões	N	Diretores	N	Prof. coordenadores	N	Professores
O PPP auxilia nas questões relativas à alfabetização?	4	Auxilia por definir metas e ações	4	Contribui na avaliação das metas	17	O trabalho está embasado no PPP, já vem pronto
			1	Contribui no projeto de leitura	6	Não tem como saber

Segundo as diretoras das escolas S, o projeto político-pedagógico auxilia na elaboração do trabalho com alfabetização por definir as ações e as metas, porém afirmam que há dificuldades em saber como o trabalho de alfabetização está ocorrendo. Vejamos algumas falas:

Ele auxilia, mas pra falar que mudou, não mudou, não tem acompanhamento frequente, mas pelas reuniões percebe-se que tem uma abertura. Toda mudança é devagar. Trabalhar em grupo é melhor, mas pra que eu vou mudar se está dando certo? Então até você convencer essa pessoa. (DIRETORA DAS ESCOLAS S3 e T3).

Nós não discutimos. Só no começo do ano. Devido à exigência do cumprimento dos prazos, infelizmente a prática fica desvinculada. Ele contribui se os profissionais estiverem dispostos a executá-lo. (DIRETORA DA ESCOLA S4)

Semelhanças ocorrem nas respostas das coordenadoras. Estas consideram que o projeto político-pedagógico (PPP) contribui para as questões relativas à alfabetização, pois indica caminhos, possibilita a avaliação das metas e dos entraves. Os exemplos citados dessa contribuição diferem bastante, desde relatos das dificuldades dos alunos e seus encaminhamentos para a sala de reforço e a recuperação paralela, como a importância do curso Letra e Vida. Somente a coordenadora da escola S3 descreveu um projeto de leitura desenvolvido com a participação de todos.

Das 23 professoras das escolas S, dezessete afirmam que o trabalho com alfabetização está embasado no projeto político-pedagógico, e seis explicitam que não têm como saber. No entanto, ao serem solicitadas a explicar o que utilizaram do projeto político-pedagógico (PPP) para desenvolver seus trabalhos 21 professoras discorrem sobre o planejamento exigido pela Secretaria de Educação. Por fim, afirmam que o projeto político-pedagógico (PPP) já vem pronto. Vejamos algumas falas:

Com certeza, porque vem pronto, entendeu? É feito pela coordenação ou eu acho, na verdade, que vem de lá, da secretaria, do CEMEP, porque de vez em quando elas vêm, olham meu caderno, o da aluna, o do aluno, o semanário, tem uns numerinhos. (PROFESSORA 1 DA ESCOLA S2)

Eu penso em projetos porque nós trabalhamos por habilidades. Habilidades que não foram pelo que eu saiba não houve uma discussão com a rede. E o pacote fechado existe as habilidades que têm que contemplar. Então o que eu penso eu penso que um projeto que contemple as várias habilidades e tem que fazer acontecer. Por que isso você tem que colocar em semanário que tem que bater com um caderno de criança, isso te conduz a um resultado. Não dá pra dissociar uma coisa da outra, mesmo porque é perda de tempo, você vai depois e tem que voltar, então já fez de uma vez. Não dá para responder, né? (PROFESSORA 3 DA ESCOLA S 1)

ESCOLAS T- COM MAIOR PONTUAÇÃO

Tabela 8- Organização da escola: aspectos pedagógicos e administrativos

Participante da pesquisa	N.	Diretores	N.	Prof. coordenadores	N.	Professores
Função da escola	2 2	Preparar para o trabalho Formação do aluno (cidadania)	2 2	Preparar para o trabalho Formação do aluno (cidadania)	10 2	Formação do aluno (cidadania) Ensinar ler, escrever e interpretar
Existência do PPP	4	Confirmam a sua existência	4	Confirmam a existência	9 3	Não respondem se existe Não sabem
Participação dos professores na construção do PPP	3 1	Afirmam a participação mediante questionário Menciona a prof. coordenadora	4	Afirmam mediante questionário	11 1	Desconhecem Questionário
Proposta pedagógica	3 1	Orientação do CEMEP versam sobre o construtivismo Meta sanar déficit de alfabetização	2 1 1	Socioconstrutivismo Construtivismo Metas	10 2	Desconhecem Socioconstrutivista
Série /ciclos	3 1	Séries-diferença nomenclatura Ciclos-diferença nomenclatura	4	Séries-diferença nomenclatura	10 2	Séries Ciclos Diferença nomenclatura
Atribuição de classes aos professores	4	Feita pelo diretor Critérios: qualidades(ter experiência e gostar)	4	Feita pelo diretor: perfil, escolha, gostar	7 5	Escolha Pontuação

Nas quatro escolas com maior pontuação, denominadas de T duas diretoras mencionam que a principal função da escola é preparar para o trabalho, e duas mencionam a formação do aluno. Para as coordenadoras, a função da escola é desenvolver a formação dos alunos e prepará-los para o trabalho. Para a maioria das professoras, a principal função reside na formação da criança.

Segundo as diretoras e as coordenadoras, as escolas possuem um Projeto Político-Pedagógico. Eis algumas falas: “Geralmente apresentamos nos HTPCs, elaboramos as metas e as ações que vamos planejar para alcançar as metas.” (DIRETORA DA ESCOLA T2 e T4).

Essa diretora ressalta as metas e as ações do projeto político-pedagógico. Já para a outra diretora, o projeto político-pedagógico é um norteador:

O projeto, o planejamento da escola, ele é feito de **uma maneira que padronizada na rede**. Então cada escola recebe, tem sua autonomia pra estar trabalhando, reduzindo esse plano de ensino e se adequar dentro dele. É importante, é um norteador, tem que ter uma direção, uma área de escape, caso haja dúvida você tem mais informação pra dar clareza, certeza. (DIRETORA DA ESCOLA T1)

Sobre a participação dos diferentes membros da comunidade escolar na elaboração desse projeto, a maioria das diretoras, alega que a participação acontece por meio de questionários.

Segundo a maioria das coordenadoras, toda equipe escolar participou da construção do projeto político-pedagógico das escolas. Quando solicitadas a explicarem como ocorreu o processo de participação, a maioria menciona as orientações da Secretaria de Educação:

Tem um roteiro a seguir. A cada 4 anos é reformulado. Tem acompanhamento do superior, Secretário da Educação e todo ano tem um adendo, que seria complementação. Esse ano teria que pôr as metas a serem alcançadas, se houve resultado ao longo, médio e curto prazo. (PROFESSORA-COORDENADORA DAS ESCOLAS T2 e T4)

A coordenadora da escola T1 comenta que os professores não têm clareza da participação nesse projeto, pois não são eles que elaboram, é a equipe gestora, mas é montado mediante as pesquisas e vivências do professor. O projeto político-pedagógico fica disponível no computador, mas não se tem o hábito de procurá-lo.

Já a maioria das professoras não responde se existe um projeto político-pedagógico na escola. Somente a minoria menciona a sua existência: “Se esse PPP for um projeto que se fala no início do ano, fala tudo sobre a escola, sim. Nós temos a missão, a visão, que trabalhamos em cima deles, desse assunto” (PROFESSORA 1 DA ESCOLA T3). A professora 2 da escola T 4 relata: “a direção faz algumas questões, nós discutimos todas juntas pra ter consenso e elaborar o texto”.

Nesse grupo de escolas, observam-se semelhanças no que foi constatado nas escolas S, ou seja, as falas indicam que a participação no projeto político-pedagógico (PPP) não engloba o seu processo de construção, envolvendo discussões, reflexões, tomada de decisões, na busca e definição de um referencial que possa embasar todo o trabalho desenvolvido na unidade

escolar. No entanto, observa-se mais conhecimento do assunto em comparação com as escolas (S).

Por vezes, dá a impressão de que a participação existente tem por finalidade cumprir uma determinação oficial, ou talvez endossar aquilo que já foi decidido. Nesse contexto, cabe lembrar o que já foi discutido em Costa (2003), nas unidades escolares denominadas S, onde a existência do projeto político-pedagógico (PPP) talvez se dê em função de uma exigência legal.

Sobre a proposta pedagógica da escola a maioria das diretoras menciona que as orientações do CEMEP versam sobre o construtivismo. Já as coordenadoras discorrem sobre os métodos, a missão e a função da escola. A maioria das professoras afirma não conhecer a proposta pedagógica. Aqui os resultados também revelam um desconhecimento da proposta pedagógica, tal qual já verificado nas escolas S. Diante disso, pode-se inferir que, se existe uma proposta, esta não é discutida ou avaliada.

Para a maioria das diretoras, das coordenadoras e professoras, o trabalho pedagógico é organizado por série. Comentam que a diferença entre ciclos e séries é uma questão de nomenclatura. Daí decorre que as participantes desconhecem as diferenças entre essas formas de organização, situação já averiguada nas escolas S.

Vale ressaltar o que diz Rodrigues (2001, p. 20) sobre as diferenças entre os sistemas organizados por série e por ciclos, sendo que este requer mudanças significativas na prática escolar, pois se trata da organização da ação segundo a formação humana. Já a organização seriada estrutura-se na concepção de que a função da educação escolar é, “principalmente, repassar conhecimentos e formar habilidades”.

Além desses fatores, acrescenta-se que, na organização em ciclos, é preciso considerar a relação crítica entre educação e prática social, possibilitando um estudo crítico da realidade, discutido em Freitas (2004, p.160). Além disso, faz-se necessário criar condições para o desenvolvimento da auto-organização do aluno (coletivos escolares).

Os resultados mostram que as turmas de primeiras e segundas séries são atribuídas pelos diretores aos professores, segundo escolha mais criteriosa tais como: perfil profissional, pontuação e participação em cursos como o Letra e Vida. No perfil profissional estão incluídas as qualidades que o diretor considera importantes para alfabetizar, por exemplo: ter experiência e gostar desse trabalho.

Aqui é livre. Escolhe quem está na frente, quem se identifica, quem faz um bom trabalho. **Entre os professores, entra num consenso, tem quem gosta dos maiores. Eu prefiro os menores.** Por, ser pouco, dá pra você fazer um bom trabalho. Nas atividades, dá pra você ver todas as produções de texto deles. Isso influencia porque, se você tem 30, não dá pra você dar assistência no mesmo dia. Quando fiz Letra e Vida, ela mesma falava – Um dia prioriza alguns grupos, no outro, outros grupos. Então, classe numerosa... (PROFESSORA 1 DA ESCOLA T2)

Primeiro eu deixo livre o período, então a professora escolhe se quer trabalhar de manhã ou de tarde e isso eu não posso interferir. Vendo quem vai trabalhar à tarde, aí a gente define quem vai para 1ª. Esse ano veio da própria secretaria: quem fez o curso Letra e Vida, fica com a 1ª e 2ª séries. Há muitos anos as professoras V e a K, pegam (1e 2). **Elas fazem rodízio.** (DIRETORA DA ESCOLA T3)

Embora os entrevistados da escola T2 afirmem que a organização do trabalho escolar é em série, no momento discorrido sobre a atribuição de classes as participantes da pesquisa comentam que estas são multisseriadas. Nesta escola a professora leciona para os mesmos alunos do ensino infantil ao segundo ano do ensino fundamental. No caso da escola T3 as professoras revezam entre o 1ª e o 2º ano, ou seja, lecionam um ano para o 1º ano do ensino fundamental, e no ano seguinte, para o 2º ano.

Além desses resultados, observou-se uma consonância entre a maioria das falas das diretoras e das professoras-coordenadoras nas questões aqui discorridas, indicando que o grupo gestor destas escolas esteja mais avançado na ideia de grupo. Fato este não observado nas escolas (S).

Tema- ALFABETIZAÇÃO

Tabela 9- Alfabetização T

Participantes da pesquisa	N	Diretores	N	Prof.coordenadores	N	Professores
Trabalho referente à alfabetização (como iniciam seus trabalhos)	4	Mencionam as habilidades, pautam em vários tipos de textos, músicas e também nas letras	3 1	Mencionam as habilidades e conteúdos prontos do CEMEP, Mencionam as habilidades e as unidades menores	10 2	Sondagem para averiguar níveis, iniciam pelas unidades menores, letras som das sílabas, trabalho com vários tipos de textos Sondagem e agrupamentos produtivos
Dificuldades no trabalho referente à alfabetização	3 1	Não há dificuldades Não há dificuldades, mas menciona que as crianças aprendem a equipe é unida e as dificuldades são compartilhadas	3 1	Dificuldades pontuais (ortografia, interpretação, concentração) Menciona o sucesso aos pais	9 3	Imaturidade e falta de interesse que são sanadas em aula Não explicita
Concepção de alfabetização	3 1	Compreensão no processo de leitura e escrita Leitura de mundo, para ser cidadão	4	Interpretação e prazer em ler e escrever	10 2	Interpretação prazer em ler escrever Ensinar a ler escrever e compreender
Projetos referentes à alfabetização	3 1	Mencionam procedimentos em sala (projeto leitura, jornal, horta) consultar a professora coordenadora	3 1	Mencionam procedimentos em sala (projeto leitura, jornal, horta) Não explicita	11 1	Vem pronto do CEMEP, só organizam a situação didática Projeto jornal

Para três das quatro diretoras, alfabetizar envolve ler, escrever e compreender. Para as coordenadoras o processo de alfabetização envolve interpretação e prazer na ação de ler e escrever:

Trabalhado de forma diferenciada, lúdica, eles são pequenos. Trabalhar de forma que a criança se interesse por escrever, que adquira o prazer de ler, despertar prazer da leitura e o mundo letrado, o mundo em que a gente vive, eles vão precisar escrever e ler tudo pelo resto da vida deles.
(COORDENADORA DA ESCOLA T2)

Essa compreensão do que é alfabetização se repete nas falas da maioria das professoras.

No que diz respeito aos projetos de alfabetização, três das diretoras e as coordenadoras mencionam alguns procedimentos utilizados em sala de aula. Há o Projeto de Leitura, rotativa e semanal, realizado com os integrantes da escola, Projeto trabalhando com Jornal, (inclui visitas à gráfica para conhecer todo o processo), Projeto Biblioteca e o Projeto Horta:

Agora, começamos a fazer o “Projeto Horta”. Se eu trabalho o projeto horta, isso tem que estar relacionado com a vida prática, até porque a situação socioeconômica é muito ruim, é algo que eles têm que aprender que nem sempre vai ter carne no prato e isso tem que estar dentro do projeto que nós fazemos e do próprio projeto da escola, aonde consta as habilidades e competências dessas crianças. Então, isso sempre tem que estar relacionado e não pode estar desfocado um do outro. (PROFESSORA2 DAESCOLAT4).

Observou-se nessas escolas a existência de projetos diferenciados que são trabalhados com os alunos.

As diretoras mencionam as habilidades que as professoras desenvolvem no trabalho de alfabetização, com seus alunos. Relatam também a utilização de vários tipos de textos, músicas e letras. As coordenadoras também relatam sobre as habilidades:

CEMEP que organiza todas as habilidades que os alunos têm que desenvolver, os objetivos eles mandam, esse ano eles mandaram definidos já o que tem que ser trabalhado na 1ª, na 2ª, na 3ª e na 4ª séries, então a gente segue a orientação do CEMEP. (DIRETORA DA ESCOLA T3)

habilidades: é desenvolver o que se espera o que os alunos aprendam: Português, Alfabetização, parte oral, oralidade, aprender a ouvir quem fala, a contar, recontar histórias. Leituras – compartilhadas, individuais ler por prazer. Escuta – produções, se é poesia, as habilidades para trabalhar poesias, todas as etapas até chegar no produto final poesias, rimas. Como é trabalhado, os professores trabalham com projetos. Mas ainda trabalhamos fragmentado um texto separado.

A gente tem dificuldade de fazer o contexto (referindo-se ao elo com outras disciplinas) a interdisciplinaridade. É fragmentado. (PROFESSORA-COORDENADORA DA ESCOLAT3).

Nessas escolas observou-se também que as habilidades já vêm prontas do CEMEP, cabendo às docentes o desenvolvimento das situações didáticas. Estas situações são iniciadas após a sondagem dos níveis de construção de escrita dos alunos. Dez das doze professoras relatam que seus trabalhos com alfabetização iniciam-se com os nomes e as letras do alfabeto. Para tanto, elas utilizam vários tipos de textos, poemas e músicas. Essas atividades, segundo

as professoras, despertam o interesse nos alunos para desenvolver a leitura e a escrita. São poucas as dificuldades encontradas por elas no trabalho com alfabetização.

Não há, não tem. Nós fazemos essa recuperação dentro da sala de aula. É o próprio professor trabalhando com a criança. O número de crianças é pouco. É o meu mundo, eu VIVO NA ESCOLA. Eu só saí da escola quando eu fui pra faculdade. Eu nunca saí, aprendi a ter companheirismo ser um pouco mais desinibida, a perder o medo de liderar quando precisa liderar. Autoconfiança, tudo isso a escola te dá, aprender com as diferenças, com os outros. Saber que você não é única no mundo, tem gente, saber que o mundo não é aquela lagoa que você vive, tem um oceano esperando pela gente aqui. A escola é um despertar de tudo que você pensa, né? Depois que a gente sai da faculdade esse mundo acadêmico, você diz assim, perde a visão do mundo porque a informação chega tão rápida, tão rápida, quando você está envolvida. Se você fica só na escola você se perde. (PROFESSORA 2 DA ESCOLA T4)

Citam alguns problemas que são sanados durante o processo, como falta do interesse do aluno e imaturidade.

As quatro diretoras relatam que não há dificuldades na alfabetização. Apenas uma relata sobre outros problemas, mas conclui que esses problemas não impedem o processo de alfabetização: “apesar dos alunos terem problemas socioeconômicos, eles acabam aprendendo: Têm cirrose, raquíticos, mas aprendem” (DIRETORA DAS ESCOLAS Y2EY4).

As dificuldades apontadas pelas coordenadoras no trabalho com alfabetização são interpretação, ortografia e concentração, dificuldades de alguns professores em diagnosticar hiperativos. Apesar disso, os professores estão preocupados com a aprendizagem dos alunos:

“O professor tem muita dedicação, a equipe é unida. Todo problema, a gente compartilha, é tudo compartilhado” (PROFESSORA-COORDENADORA DAS ESCOLAS T2 E T4).

Diferentemente das escolas (S), observou-se nos resultados acima descritos, o comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos. Além disso cabe indagar o que há nas escolas (T) que tem atraído os professores de alfabetização para permanecerem mais tempo nessas escolas?

Tema: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A ALFABETIZAÇÃO

Tabela 10-PPP e a alfabetização T

Participantes da pesquisa	N	Diretores	N	Prof.coordenadores	N	Professores
Em que o PPP auxilia na alfabetização	3	Desviam do assunto	4	Auxilia bastante na definição das metas e na visão da escola	10	Não souberam responder
	1	Auxilia mas não explica como			2	Comentam que todo planejamento e atividade são feitos com base no PPP

As três diretoras das escolas T desviam do assunto ao tentarem responder como o projeto político-pedagógico auxilia nas questões da alfabetização. Vejamos algumas falas: “Já respondi. Está inserido no projeto político-pedagógico”. (DIRETORA DAS ESCOLAS T2 e T4). “Auxilia, não vou falar que não. Tudo que é trabalhado é pensado, é estudado é testado. Então, eu acredito que dentro do projeto tem os recursos, para pôr a mão na massa”. (DIRETORA DA ESCOLA T1)

As coordenadoras afirmam que o projeto político-pedagógico auxilia bastante o trabalho no tocante à alfabetização, uma vez que as metas e a visão das escolas são definidas nos projetos político-pedagógicos. É curioso o fato dos resultados apontarem que, o projeto político-pedagógico auxilia no trabalho desenvolvido em relação à alfabetização por definir as metas e a visão da instituição. Esse fato indica que a equipe gestora possivelmente elabore as metas e a visão da escola, porém não se sabe se estas são definidas pela direção ou pelo Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP). Ao mesmo tempo a maioria das participantes da pesquisa relata que tudo vem pronto da Secretaria.

Uma coordenadora explicita que a escola precisa prestar conta do trabalho desenvolvido com alfabetização, pois tem as avaliações. A maioria das professoras não soube responder às questões sobre a temática. No entanto algumas destacaram que todo planejamento e atividades se fazem com base no projeto político-pedagógico.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS ESCOLAS S E T.

Quadro 1- comparação entre as escolas Se T (organização)

Questões	Escolas S		Escolas T
Função da escola	D	Cidadania	Não há consenso (cidadania/ trabalho)
	P. C	Cidadania	Não há consenso (cidadania / trabalho)
	Prof.	Cidadania	Cidadania
Existência do PPP	D	Confirmam	Confirmam
	P. C	Confirmam	Confirmam
	Prof.	Confirmam	Não respondem se existe
Participação dos professores na construção do ppp	D	Afirmam a participação	Afirmam a participação
	P. C	Divergem (já vem pronto do CEMEP)	Afirmam a participação
	Prof.	Desconhecem o processo	Desconhecem o processo
Proposta pedagógica	D	Não discorrem	Construtivismo (orientação do CEMEP)
	P. C	Desviam do assunto	Socioconstrutivismo
	Prof.	Desconhecem	Desconhecem
Série /ciclos (diferença entre eles)	D	Discordância Nomenclatura	Séries Nomenclatura s
	P. C	Séries Nomenclatura	Séries Nomenclatura
	Prof.	Séries Nomenclatura	Séries Nomenclatura
Atribuição	D	Diretor, pontuação opção	Diretor critérios (ter experiência, gostar de alfabetizar) pontuação e participar do Letra e Vida
	P. C	Diretor, pontuação, opção	Diretor, ter experiência, gostar, participar do Letra e Vida
	Prof.	Diretor, pontuação opção	Diretor, escolha, pontuação

Quadro 2- Alfabetização

Questões	Escolas S		Escolas T
Trabalho referente à alfabetização	D	Não descrevem	Mencionam as habilidades, pautam em vários tipos de textos, músicas e também nas letras
	P. C	Oralidade, crianças ouvindo contos para atribuir sentido às palavras que são trabalhadas	Mencionam as habilidades e conteúdos prontos do CEMEP pautam em vários tipos de textos, músicas,
	Prof.	Organizam atividades com os pares da mesma série, mediante conteúdos e habilidades já prontos do CEMEP	Sondagem para averiguar os níveis de escrita, trabalho com vários tipos de textos, letras e som das sílabas
Dificuldades no trabalho referente à alfabetização	D	Aspectos socioeconômicos e afetivos das famílias	Não há dificuldades
	P. C	Atribuem as dificuldades às crianças	Ortografia, interpretação e concentração
	Prof.	Desinteresse dos alunos	Imaturidade e falta de interesse que são sanadas em aula
Como iniciam seus trabalhos	D	Não descrevem	Com vários tipos de textos, música e letras
	P. C	Oralidade e unidades menores	Mencionam as habilidades vindas do CEMEP
	Prof.	Sondagem para averiguar níveis de escrita, iniciam pelas unidades menores, letras, som das sílabas, trabalho com vários tipos de textos	Sondagem para averiguar níveis de escrita, iniciam pelas unidades menores, letras, som das sílabas, trabalho com vários tipos de textos
Concepção de alfabetização	D	Compreensão no processo de leitura e escrita	Compreensão no processo de leitura e escrita
	P. C	Não se restringe à decifração	Interpretação e prazer em ler e escrever
	Prof.	Ler e escrever com significado	Interpretação prazer em ler escrever
Projetos referentes à alfabetização	D	São para as crianças que apresentam dificuldades: recuperação paralela e reforço	Mencionam procedimentos em sala (projeto leitura, jornal, horta)
	P. C	Vem pronto do CEMEP	Mencionam procedimentos em sala (projeto leitura, jornal, horta)
	Prof.	Vem pronto do CEMEP, só organizam as situações didáticas	Vem pronto do CEMEP, só organizam a situação didática

Quadro 3- PPP E A Alfabetização

Questões	Escolas S		Escolas T
Em que o PPP auxilia nas questões referentes à alfabetização	D	Auxilia, por definir metas e ações	Desviam do assunto
	P. C	Contribui na avaliação das metas	Auxilia bastante, na definição das metas
	Prof.	O trabalho está embasado no PPP, já vem pronto	Não explicitam

SEMELHANÇAS

Os resultados da pesquisa apontam semelhanças entre as unidades pesquisadas (escolas S e T) no tocante à função da escola, pois as diretoras, coordenadoras e as professoras citam a formação do aluno para a cidadania. As diretoras confirmam a existência do projeto político-pedagógico e a participação dos professores em sua construção mediante questionários. No entanto, a maioria dos professores das escolas S e T não se manifestou sobre a sua participação no PPP.

A maioria dos professores afirma desconhecer a proposta pedagógica da escola. O mesmo ocorreu quando solicitadas a explicarem a diferenciação entre série e ciclos, pois, para a maioria das docentes, trata-se de mera nomenclatura.

Similaridades foram encontradas nas concepções das diretoras sobre a alfabetização, pois todas relataram a compreensão no processo de leitura e escrita.

A maioria das coordenadoras das escolas relata que o PPP auxilia nas questões relativas à alfabetização, uma vez que as metas e as ações são definidas no PPP. A maioria das professoras das escolas S e T afirma que há relação entre o PPP e a alfabetização. No entanto não souberam explicar quais são essas relações.

DIFERENÇAS

A maioria das professoras da escola T não responde se existe um PPP na escola. Já as professoras das escolas S afirmam a sua existência.

As coordenadoras das escolas T divergem nos seus comentários sobre a forma de participação no projeto político-pedagógico. Desviam-se do assunto, ou então dizem que já vem pronto da Secretaria. Já nas escolas T, as coordenadoras comentam que existe a

participação por meio de questionários. Segundo as coordenadoras, a Secretaria Municipal de Educação (SME) participa, fornecendo as orientações necessárias para a construção do PPP.

Diferenças também foram encontradas no que se refere à proposta pedagógica da escola. As diretoras e as coordenadoras das escolas S não falam da proposta pedagógica, em vez disso, descrevem os procedimentos didáticos e disciplinares. Já nas escolas T, as diretoras comentam que as orientações do CEMEP versam sobre o construtivismo. As coordenadoras elencam o socioconstrutivismo e o construtivismo e abordam outros assuntos tais como: função da escola e missão.

Não houve concordância nos relatos das diretoras das escolas S, a respeito da organização das escolas serem em séries ou ciclos. Já para as diretoras das escolas T, a organização é em séries. Quanto à atribuição de classes a maioria das diretoras da escola S considera a opção das docentes quanto a horário e à escolha de classes. Já para a maioria das diretoras das escolas T, os critérios para atribuição das classes são: experiência, gostar do trabalho e ter as competências necessárias para saber lidar com a idade, além da participação no curso Letra e Vida.

Para as coordenadoras das escolas S, a alfabetização é relatada como um processo que vai além da decifração. Já para as coordenadoras das escolas T e a maioria das professoras, a alfabetização envolve interpretação e prazer na ação de ler e escrever. Quando indagadas sobre o projeto de alfabetização, não houve consenso entre as coordenadoras das escolas S, pois relatam sobre o planejamento e o plano de ensino. Já as coordenadoras das escolas T citam os projetos: Horta, Jornal, Biblioteca e Leitura rotativa.

As coordenadoras das escolas S, divergem ao citarem os trabalhos de alfabetização. Ora mencionam o enfoque dado para a oralidade e o estudo do alfabeto, ora para a atribuição de sentido a partir dos interesses. Já a maioria das coordenadoras das escolas T menciona as habilidades que desenvolvem pautadas em textos, músicas e letras, despertando o interesse nos alunos.

Para a maioria dos professores das escolas S, o projeto vem pronto, cabendo a elas organizarem as situações didáticas. Já as docentes das escolas T iniciam seus projetos com uma sondagem para averiguar os níveis de construção da escrita, trabalham com os nomes, letras do alfabeto e vários tipos de textos.

No que diz respeito às dificuldades nesse trabalho, as coordenadoras das escolas S versam sobre as questões familiares, excesso de alunos na sala, inexperiência e despreparo

dos professores. Para a maioria das coordenadoras das escolas T, as crianças apresentam dificuldades em ortografia, interpretação e concentração. Alegam que as professoras têm dificuldades em fazer diagnóstico com problemas de hiperatividade em seus alunos. Os problemas são compartilhados e a equipe é unida. A maioria das professoras das escolas S atribui as dificuldades aos alunos. Já as professoras das escolas T afirmam que são poucas as dificuldades, elencam falta de interesse e imaturidade, mas salientam que essas dificuldades são sanadas em sala.

As diretoras e as coordenadoras das escolas S afirmam que o PPP auxilia no trabalho com alfabetização, pois define as ações e as metas. A maioria das diretoras revela não saber como o trabalho de alfabetização é realizado em sala de aula. Já a maioria das diretoras das escolas T desvia do assunto.

IV- Os projetos político-pedagógicos das escolas

As escolas do município têm o Plano Gestor como referência para todo o seu trabalho. Nesse documento há um capítulo denominado de Projeto Pedagógico. A análise documental focou o tema referente à alfabetização.

Foram disponibilizados os planos das escolas S2, S3, S4 e T1, sendo que o Plano da Escola S3 é o mesmo da Escola T3. As diretoras e as professoras coordenadoras dessas escolas são as mesmas.

Quanto às diretrizes educacionais das escolas S, duas delas, S3 e S4, enfatizam que a missão da escola é a preparação para a cidadania; uma escola, S2 enfatiza a aprendizagem de sucesso, sem mencionar uma finalidade para a mesma.

No que diz respeito às metas, duas escolas, S2 e S4 estabelecem como metas o aumento de alunos alfabetizados. A escola S3 não apresentou metas a respeito da alfabetização.

Para atingir a meta de ampliar a alfabetização, a escola S2 tem o Projeto Estudar Pra Valer e a Sala de Recurso. As atividades para atingir as metas consistem em trabalho com jogos, música, expressão artística e corporal e interações professores/alunos, alunos/alunos, alunos/livros, vídeos e materiais didáticos diversificados.

A escola S4 aposta na realização de recuperação contínua em sala de aula e paralela, atendimento na sala de recursos e brindes para os alunos que avançam na aprendizagem.

Dentre as escolas analisadas, S2 e S3 apresentam o construtivismo como concepção de aprendizagem. A escola S2 fala de socioconstrutivismo, enquanto que a escola S3, apenas construtivismo.

A escola S4, quando discorre sobre o Plano de Curso da Educação Infantil, diz que a concepção de aprendizagem é o interacionismo. Entretanto, ao discorrer sobre a concepção de aprendizagem do ensino fundamental, consta no Projeto Pedagógico a meta que é “Atender a todos os alunos de forma efetiva...”

Observa-se que a escola S3 discorre da seguinte forma sobre o construtivismo: “A construção do conhecimento deve ser contínua, resultado da interação sujeito/meio e baseada em uma pedagogia que promova aprendizagens significativas, através da assimilação de conteúdos de maneira concreta e indissociável da realidade”.

Quanto à organização didática das escolas, S2 e S4 citam a intervenção do professor, visto como facilitador da aprendizagem. A escola S3 e T3 citam as habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos: ler, produzir textos, falar, escutar, refletir, argumentar, expressar-se, compreender, usar a língua em diferentes situações sociais.

Todos esses planos têm projetos de recuperação da aprendizagem. A recuperação se dá no decorrer das aulas regulares ou paralela a essas (Recuperação Paralela).

Os três planos apresentam projeto sobre a alfabetização, embora S3 e S4 apresentem projetos mais diretamente relacionados ao tema. A escola S2 apresenta o Plano de Curso da Sala de Recursos e o Projeto de Recuperação Paralela.

O objetivo da Sala de Recursos é dar apoio pedagógico especializado a alunos com deficiências mentais ou com déficit de aprendizagem sem causa específica. O aluno é matriculado em classe comum, mas lhe é dado um atendimento especializado, individual ou em pequenos grupos, conforme a necessidade de cada um.

O Projeto de Recuperação Paralela tem como objetivos dar continuidade ao processo de recuperação da aprendizagem iniciada no decorrer das aulas regulares; potencializar o desenvolvimento das habilidades básicas dos alunos e criar condições para que todos possam progredir em sua aprendizagem.

A escola S3 apresenta três projetos voltados para a alfabetização, assim denominados: a) Projeto Alfabetização; b) Projeto Biblioteca; e c) Projeto Recuperação Paralela.

O Projeto Alfabetização tem como público os alunos do primeiro ano com seis anos de idade e dura o ano todo. Suas atividades ocorrem em sala de aula. Seus objetivos são: que o aluno seja capaz de diferenciar letras de outras representações, fazer associação som/grafia, ajustar fala ao texto escrito, reconhecer as convenções da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), reconhecer as letras do alfabeto e a ordem alfabética; ler em letra de imprensa maiúscula, relacionar a imagem ao texto escrito, utilizar letras para escrever, associar som à grafia das palavras, grafar corretamente seu nome e algumas palavras estáveis, apresentar elementos de coesão próprios da linguagem. As atividades com os alunos consistem em contagem de letras, escrita com letras móveis, completar palavras, análise de rótulos e folhetos de propaganda, escrita de títulos, listagem de palavras, produção individual e coletiva de palavras, frases e textos e escrita de nomes próprios.

Essas informações evidenciam que o construtivismo não está implantado nessas escolas.

O Projeto Biblioteca visa a dar oportunidade aos alunos para que ampliem a leitura e melhorem a escrita e a interpretação de textos.

O Projeto Recuperação paralela tem como objetivo recuperar alunos que se encontram em defasagem de aprendizagem. O professor elabora diversas atividades e procura desenvolvê-las com os alunos.

A escola S4 apresenta dois projetos de trabalho com alfabetização: a) projeto diferenciado pedagógico da escrita; b) projeto diferenciado pedagógico da leitura.

O projeto diferenciado de escrita tem duração prevista para seis anos e visa a assegurar a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um programa de recuperação contínua, com atendimento individualizado. Trabalham-se os conteúdos e habilidades constantes do planejamento homologado.

O projeto diferenciado pedagógico de leitura tem duração prevista para o ano todo e visa a desenvolver diversas habilidades de leitura, com diversos tipos de textos, em situação didática individual e coletiva. Os recursos para realização do projeto são: livros infantis, jornais, revistas, rótulos, catálogos, anúncios, encartes, palco e reportagens atuais. As avaliações são constantes por meio da observação da oralidade dos alunos. Resultados esperados: associação leitura e imagem; relacionar imagem com texto; relacionar sílabas com palavras; produção de textos coerentes com o trabalho realizado em sala de aula.

Além desses projetos, a escola S4 apresenta o projeto de Progressão Continuada indicando que sua implantação será gradativa.

Com relação às escolas T, foi possível acessar os planos das escolas T1 e T3, pois este estava inserido no documento fornecido pela diretora da escola S3. Os planos das escolas T1 e T3 apontam missões contrastantes. Enquanto T1 lança um olhar à realidade concreta e defende que por meio de conhecimentos é possível transformá-la, T3 lança um olhar para o futuro, entendendo que com a educação seja possível formar o cidadão.

Na escola T1, estabeleceram duas metas relacionadas com alfabetização: o enriquecimento escolar e o enriquecimento do acervo da biblioteca. A primeira visa atender à necessidade de ampliação do conhecimento por meio de atividades extracurriculares. A segunda visa a ampliar o acesso a livros e à leitura. Quanto à escola T3, não consta no Plano Gestor nenhuma meta relacionada com a alfabetização.

A escola T1 cita, como concepção de aprendizagem a aprendizagem significativa: “o educador deve partir daquilo que a criança já conhece, ou seja, aquilo que ele vivenciou nos meios sociais, família, clube, igreja, entre outros e que foi interessante para ele (...). A escola deve proporcionar atividades que façam parte do contexto social da criança, buscando desenvolver de forma positiva as capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Toda atividade deve partir do real para o potencial, enfatizando a autonomia, criatividade e interação”.

A escola T3 apresenta o construtivismo como concepção de aprendizagem e indica a aprendizagem significativa como um de seus elementos.

O Plano Gestor das duas escolas pesquisadas apresenta compreensões diferentes de organização didática. A escola T1 discorre sobre a organização em ciclos, fixado do seguinte modo: “Mod I i: 1ª Série; Mod I c: 2ª Série; Mod II i: 3ª Série; Mod II c: 4ª Série”. Além disso, menciona a organização do conhecimento por áreas e temas transversais. Assim, tem-se a seguinte organização: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física, Artes, História e Geografia. Com relação aos temas transversais, tem-se: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Habilidades e conteúdos estão divididos por bimestre e em blocos, de acordo com cada série. Segundo o plano há interdisciplinaridade em todas as séries.

A escola T3, por sua vez, relata a organização didática como sinônimo de lista de habilidades a serem trabalhadas com os alunos: ler, produzir textos, falar, escutar, refletir, argumentar, expressar-se, compreender, usar a língua em diferentes situações sociais.

As duas escolas pesquisadas apresentam projetos relacionados com a alfabetização.

Tanto a escola T1 como a escola T3 apresentam projeto de recuperação da aprendizagem dos alunos. Trata-se do Projeto de Recuperação Paralela. A escola T1 cita que o objetivo é sanar as habilidades que ainda não foram atingidas pelos alunos, principalmente de Língua Portuguesa detectada no SAREM 2006.

Há um projeto de informática registrado no Plano da Escola T1. Seu objetivo é aprimorar as habilidades, principalmente de Língua Portuguesa, Matemática e História.

As duas escolas pesquisadas citam o Projeto Biblioteca. A escola T1 cita como objetivo do projeto: enriquecer o conhecimento dos alunos, professores e funcionários sobre diversos temas e trabalhar com diferenciados portadores de textos; estimular a leitura e a escrita; permitir que as crianças aprendam os procedimentos de uma biblioteca. A escola T3, por sua vez, cita que o Projeto Biblioteca visa a dar oportunidade aos alunos para que ampliem a leitura e melhorem a escrita e a interpretação de textos.

O Clube da Leitura é um projeto da Escola T1 e tem como objetivos: aprimorar o projeto biblioteca; incentivar a leitura de alunos e docentes; desenvolver atividades a partir das leituras realizadas. Envolve a escola toda, professores, alunos e pais.

O projeto alfabetização é um projeto desenvolvido pela Escola T3. O Projeto Alfabetização tem como público os alunos do primeiro ano com seis anos de idade e dura o ano todo. Suas atividades ocorrem em sala de aula. Seus objetivos são: que o aluno seja capaz de diferenciar letras de outras representações, fazer associação som/grafia, ajustar fala ao texto escrito, reconhecer as convenções da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), reconhecer as letras do alfabeto e a ordem alfabética; ler em letra de imprensa maiúscula, relacionar a imagem ao texto escrito, utilizar letras para escrever, associar som à grafia das palavras, grafar corretamente seu nome e algumas palavras estáveis, apresentar elementos de coesão próprios da linguagem. As atividades com os alunos consistem em contagem de letras, escrita com letras móveis, completar palavras, análise de rótulos e folhetos de propaganda, escrita de títulos, listagem de palavras, produção individual e coletiva de palavras, frases e textos, escrita de nomes próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar como o trabalho relativo à alfabetização é organizado nas unidades escolares e como ele se insere no projeto político-pedagógico das escolas, foram entrevistadas professoras, professoras-coordenadoras e diretoras de oito escolas públicas municipais de ensino fundamental de Limeira-SP, sendo quatro escolas as que apresentaram maiores pontuações e quatro as que apresentaram as menores pontuações no SAREM. Parte-se do pressuposto de que o projeto político-pedagógico é um instrumento muito importante na organização escolar, uma vez que pode colaborar na construção de um caminho de atuação condizente com as necessidades e especificidades de cada instituição escolar.

Os resultados da pesquisa revelam a realização de um trabalho escolar pensado por poucos e executado por muitos. O fato de a maioria das participantes não distinguirem a forma como esse trabalho está sendo organizado, se pelo regime seriado ou pelo ensino em ciclos, exemplifica essa tendência. Nota-se, apesar dos equívocos apresentados nas falas das participantes da pesquisa no que diz respeito aos conceitos de séries e ciclos, que a seriação ainda permanece nas escolas pesquisadas, embora o município tenha adotado oficialmente a organização por ciclos desde 1998.

Essa situação oferece fortes indicações da necessidade de se criar uma cultura de participação no trabalho escolar envolvendo toda a comunidade escolar. Com debates e estudos sobre os conceitos e as concepções que embasam a atuação escolar, incluindo a opção pelo regime seriado ou pela organização por ciclos, pode-se avançar na diferenciação dessas formas de organização tão complexas e de seu efeito no ensino. E, assim, contribuir para que não sejam tratadas apenas como meras nomenclaturas. Há necessidade de estudar os conceitos de séries e de ciclos nas suas características e lógicas próprias. Além disso, o sistema de ciclos não pode funcionar se continuar sendo pensado sob o crivo de pressupostos que embasam a organização seriada, é preciso mudar sua essência.

Os dados obtidos na pesquisa indicam que o trabalho desenvolvido pelas unidades escolares vem sendo realizado de maneira fragmentada, o que mostra falta de unidade na atuação pedagógica.

Desvinculam-se a concepção, a intencionalidade, as especificidades e as particularidades de cada instituição escolar da execução das ações. Os dados da pesquisa

reiteram, em vários momentos, esta desvinculação, gerando um distanciamento da totalidade das ações educativas que permeiam os processos de organização das instituições.

Os trabalhos realizados pelas escolas em geral não estão pautados em propostas construtivistas, diferentemente do que se costuma propagar. As escolas cujos projetos político-pedagógicos explicitam as propostas construtivistas e o socioconstrutivismo apresentam contradições no trabalho realizado com alfabetização, pois apontam como objetivo principal que o aluno saiba diferenciar letras de outras representações, reconhecer as letras do alfabeto e a ordem alfabética. Esse distanciamento, entre as ações educativas e a proposta descrita nos projetos político-pedagógicos, denuncia que o construtivismo não está, de fato, implantado.

Por outro lado, as escolas que não explicitam suas propostas nos projetos político-pedagógicos, também, não orientam as ações, deixando esta responsabilidade para cada professor.

Não raro, as situações de fracasso são atribuídas ao construtivismo. Em virtude disso, intensificam-se os equívocos em torno da proposta. Um dos enganos frequentemente disseminado é o de que a criança constrói sozinha o conhecimento, ou seja, basta olhar para aprender. Essa ideia pauta-se na epistemologia apriorista, na qual o conhecimento é inato.

Por outro lado, no ensino pautado em pressupostos empiristas, o poder determinante está no meio ambiente; pelos órgãos do sentido adquire-se o conhecimento, sendo este imprimido na mente humana. Os mecanismos mais usuais para essa impressão é o da repetição e o da memorização.

Nota-se que o trabalho referente à alfabetização aproxima-se dos pressupostos empiristas, à medida em que esse trabalho ainda se pauta na ideia de que primeiro a criança precisa memorizar as unidades menores e seus respectivos sons para o desenvolvimento da leitura. Tem-se a ideia de que com esse domínio a criança está apta para começar a escrever. O objetivo deste trabalho continua sendo o de que o aluno seja capaz de diferenciar letras de outras representações, fazer associação som/grafia, ajustar fala ao texto escrito, reconhecer as convenções da escrita, reconhecer as letras do alfabeto e a ordem alfabética; ler em letra de imprensa maiúscula, relacionar a imagem ao texto escrito, utilizar letras para escrever, associar som à grafia das palavras, grafar corretamente seu nome e algumas palavras estáveis, apresentar elementos de coesão próprios da linguagem. Diante disso, evidencia-se que o construtivismo não chegou à sala de aula, fornecendo indicações de que nada mudou.

Resta saber se esse ensino supre as necessidades básicas para a compreensão, interpretação e atribuição de sentido ao processo de leitura e de escrita, contribuindo para a formação de sujeitos mais atuantes e críticos perante a sociedade.

Em decorrência dos resultados da pesquisa, a existência de um projeto político-pedagógico não construído e negociado com os envolvidos nos permite inferir que este, talvez, represente mais uma exigência legal das instâncias superiores para fins burocráticos do que um importante instrumento de reflexão e organização do cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao trabalho referente à alfabetização. Os dados da pesquisa revelam que esses projetos não condizem com a ideia de participação e construção coletiva.

É curioso o fato de os resultados apontarem que o projeto político-pedagógico auxilia no trabalho desenvolvido em relação à alfabetização, por definir as metas e a visão da instituição. Esse fato indica que a equipe gestora possivelmente elabore as metas e a visão da escola, porém não se sabe se estas são definidas pela direção ou pelo Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP). Ao mesmo tempo, a maioria das participantes da pesquisa relata que tudo vem pronto da Secretaria. Disso obtém-se como resultados desta pesquisa a confirmação do que os autores já alertavam sobre o projeto político-pedagógico. Nesse processo, desconhecer a proposta pedagógica de cada unidade escolar indica que questões referentes à reflexão e à definição de ser humano e de sociedade que a escola propõe a formar são elementos que podem estar sendo desconsiderados nas definições das ações tomadas. Essa situação influencia a organização do trabalho referente à alfabetização uma vez que não há clareza sobre um referencial que possibilite embasar as ações tomadas, prejudicando o processo ensino e aprendizagem.

Um projeto político-pedagógico participativo pode melhorar e apoiar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Se a instituição estiver devidamente articulada com as reais necessidades da escola mediante a participação dos envolvidos, incluindo professores, professor-coordenador, pais, alunos e diretor, o impacto na prática pedagógica de alfabetização será positivo. Quando esta articulação não existe, o trabalho docente apresenta-se solitário e individual, recaindo a responsabilidade, pela situação de fracasso ou de sucesso escolar, quase que exclusivamente na figura do professor, ficando este abandonado na instituição.

Apesar disso, notaram-se indicadores representativos de avanços da equipe gestora das escolas (T) no que diz respeito à ideia de grupo, devido à convergência entre a maioria das falas das professoras- coordenadoras e diretoras.

Notaram-se alguns aspectos nessas escolas, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido referente à alfabetização, que podem explicar os diferentes desempenhos entre as escolas, destacando o empenho dos pais e das professoras com a aprendizagem dos alunos, e a crença de que todos podem aprender.

Há indicações de que as professoras dessas escolas reconhecem a importância de se trabalharem o interesse e o prazer nas atividades realizadas. Considera-se uma variável importante a maneira como o professor atua quanto ao interesse e ao prazer no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os dados indicam que as professoras das escolas (T) manifestam um maior comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Tem-se o conhecimento que alfabetizar utilizando diferentes ferramentas que levam o aluno a agir sobre as questões mais diretamente relacionadas ao seu dia a dia, tornando as atividades mais prazerosas, pode estar colaborando com o trabalho desenvolvido nessas escolas. Há vários indícios de que o aluno é entendido como aquele que, apesar de algumas limitações e restrições, provenientes de questões familiares e de saúde, é capaz de aprender. Segundo as professoras, as dificuldades são sanadas em sala de aula.

Além disso, as escolas com maiores pontuações, embora possuam as mesmas características organizacionais apresentadas pelas escolas S, diferem em algumas questões que necessitam ser consideradas. Uma delas diz respeito ao fato de que a maioria das escolas (T) atende a um número de alunos consideravelmente menor, que, se comparadas com as escolas (S). As quatro escolas atendem um total de 848 alunos, enquanto que as escolas (S) atendem 2.372 alunos. Além disso, a maioria das professoras das escolas (T) possui mais tempo na alfabetização, diferentemente das escolas (S) em que a maioria possui de zero a dois anos de experiência com alfabetização.

Dessas constatações, tem-se que a organização do trabalho referente à alfabetização nas escolas pesquisadas orienta-se para a transmissão entre as grafias e sonorizações. Vale ressaltar que essas habilidades são importantes para o processo de alfabetização, porém poderiam ser construídas, durante o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, antes mesmo de os alunos conseguirem ler e escrever convencionalmente, podem-se criar situações para a busca de indícios, levantamento de hipóteses e questionamentos na tentativa de descobrir elementos para a construção do significado de textos reais, por meio de uma vida cooperativa com a participação de todos os envolvidos no gerenciamento da vida escolar.

Trata-se de um meio elaborado onde as crianças necessitem ler e escrever, por prazer, por necessidade, para se informar, para resolver uma situação de conflito, para registrar fatos, para solicitar uma benfeitoria, para exigir um direito, para fazer uma petição, enfim, para aprender a ler e a escrever no convívio social, mas isso não acontece do nada, é preciso construir ferramentas coletivas e individuais que subsidiem essa construção, ou seja, o entendimento e a utilização da nossa língua materna. Assim se atribui sentido à leitura e à escrita.

Para que essa proposta de ensino se efetive, é necessária uma formação adequada dos profissionais da educação, pois se constatou que as participantes da pesquisa sequer têm conhecimento da proposta e do referencial teórico adotado. Apesar desse desconhecimento, os dados revelam que as concepções se aproximam mais das posturas tradicionais. Destaca-se que uma formação adequada requer condições para os professores participarem dos diferentes momentos que a formação exige. Conhecer os diferentes aportes teóricos, refletir sobre o seu pensar e agir, dialogar com todos os envolvidos e construir saberes na participação e convivência com a realidade escolar pode contribuir nas definições de propostas mais condizentes com a realidade escolar.

Parte-se do pressuposto de que a prática está embasada num determinado referencial teórico que pode estar implícito ou explícito nas ações e na postura dos profissionais da educação e dos envolvidos no processo educacional, ou seja, nas tomadas de decisão no processo de alfabetização.

Diante desse contexto, oportunizar discussões que favoreçam o esclarecimento e a tomada de consciência das diferentes concepções pode ser um caminho na definição de uma proposta para a unidade escolar que considere a realidade existente.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AEBLI, Hans. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. Trad. João Teodoro d'Olim Marote. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria C. (Org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1988.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. O cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. **Educação e Construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. **Entrevista com Fernando Becker parte 1**. Disponível em: <http://sabertv.net/portal/mediacenter/view/381/entrevista-com-fernando-becker-parte-1>. Acesso em 09/07/2009, 13:55 hs.
- _____. **Entrevista com Fernando Becker parte 2**. Disponível em: <http://sabertv.net/portal/mediacenter/view/381/entrevista-com-fernando-becker-parte-2>. Acesso em 09/07/2009, 14:24 hs.
- BORGES, Edna Martins et al. Projeto político-pedagógico na escola. Belo Horizonte: **PROCAD** - Fase Escola Sagarana, 2001. v. 3. 120 p. (Guia de estudo; v. 3).
- BRASIL. **Alfabetização infantil**: os novos caminhos. Comissão de Educação e Cultura – Câmara dos Deputados, Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos: Relatório Final. Brasília, 2003.
- CAMARGO, Dair Aily Franco de. O regime de Progressão Continuada e seus reflexos no desempenho lingüístico dos alunos: um estudo comparativo. In: Micotti, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: entre o dizer e o fazer. Rio Claro: UNESP : Instituto de Biociências, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre : Artmed, 2005.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção Social da educação**. Trad. de Ronaldo Cataldo Costa. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COSTA, Jorge Adelino. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, Dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 Mar. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302003000400011.
- DURAN, Marília C. G., ALVES, Maria L. e PALMA FILHO, João C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan/abr. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

_____. Ciclo ou séries. O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos escolares. **27ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em : [HTTP://www.anped.org.br/reunioes/27/programtes.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/27/programtes.htm). Acesso em: 01 Mar. 2009.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E (Org.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. Dimensão política do projeto pedagógico da Escola. In: VVAA. Guia de Estudos 3: **Projeto político e pedagógico da escola**. Belo Horizonte, PROCAD, SEE-MG, 2001.

JEFFREY, Débora Cristina. O regime de Progressão continuada e o Desafio da Democratização do Ensino. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 56, jan. 2006 – Mensal. Disponível em www.espacoacademico.com.br/056/56jefrey.htm. Acesso em: 08 mar. 2007.

JOLIBERT, Josette, SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Trad. Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças leitoras**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Formando crianças produtoras de texto**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 2000.

_____. Tempo, desenvolvimento humano e aprendizagens na escola. In: VVAA. Guia de Estudos 4: **Organização dos tempos e espaços escolares**. Belo Horizonte, PROCAD, SEE-MG, 2001.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 73 Dez./2000. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf>

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MICOTTI, Maria C. de Oliveira. A elaboração do plano de ensino na educação pré-escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 2, nº. 2, 1994.

_____. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

_____. A educação infantil e a alfabetização. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org). **Alfabetização**: aspectos teóricos e práticos. Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, 1999.

_____. Alfabetização: métodos e tendências. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Alfabetização, Estudos e Pesquisas**. Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, 1996.

_____. Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org.). **Alfabetização**: intenções/ações. Rio Claro: Unesp, 1997.

_____. Os professores perguntam. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org.). **Alfabetização: entre o dizer e o fazer**. Rio Claro: Unesp, 2001.

_____. O trabalho do professor em sala de aula: ensinando a ler e a escrever. In

Educação : Teoria e Prática, Rio Claro, v.16, n.28, jan-jul.-2007.

_____. O ensino e o aprendizado da escrita - novos olhares. In: **Educação : Teoria e Prática**, Rio Claro, v.16, n. 28, jan-jul.-2007.

NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilingüismo em sociedades indígenas. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 85, jun/2008, p. 1-7.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In: Borges, et. Al. (org.). **O diretor-articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992. (Série Ideias)

RODRIGUES, Neidson. Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos. In: VVAA. Guia de Estudos 4: **Organização dos tempos e espaços escolares**. Belo Horizonte, PROCAD, SEE-MG, 2001.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SCHUVETER, Maria Helena. **A interação professor aluno em atividades de escrita: um estudo em salas de primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado:UNESP-Rio Claro, 2008

SCHUVETER, Márcia Aparecida. O projeto político-pedagógico da escola e a alfabetização. In: Micotti, Maria Cecília de Oliveira (Org.). **Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores**. Rio Claro : UNESP : Instituto de Biociências, 2004.

_____. Pedagogia de proyectos y su relación com el poder. La escuela es mia, es suya, es nuestra. **Entre Maestr@s**, Tlalpan, México, v. 6, n. 17, p. 76-82, verano 2006.

VASCONCELOS, Maria do Socorro. **A dimensão multicultural na formação de alfabetizadores**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 de setembro de 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

APÊNDICE

Apêndice-1

1 Resultados do Projeto Piloto

1.1 A construção dos projetos de alfabetização: individual x coletivo

Os dados coletados mostram que os professores de 1ª e 2ª séries se encontram no início do ano para planejar o trabalho de alfabetização. Neste planejamento os professores estabelecem o que será feito e as metas a serem alcançadas. Mas a dimensão individual tende a prevalecer durante o ano letivo.

Pela fala das professoras trata-se de trabalho conjunto, mas há pelo menos um fator que interfere no trabalho, com reconhecimento do prejuízo ao trabalho coletivo. Diz uma das entrevistadas: *“Trabalho conjunto, embora muitas vezes seja prejudicado por falta de tempo”*. Há outra entrevistada que ao falar da organização do trabalho de alfabetização sugere que o faz sem a participação de outros colegas, pois afirma utilizando a primeira pessoa do singular: *“Eu organizo baseando no PCN e principalmente no Letra e Vida que são as hipóteses (...)”*.

Uma das entrevistadas deixa mais claro como se dá a organização do trabalho: primeiro os professores conversam entre si para ter uma idéia do que pretendem trabalhar, depois cada um faz o seu próprio projeto. Mais uma entrevistada procura estabelecer a relação entre o trabalho coletivo e o trabalho individual: *“a participação dos professores acontece só no início do ano, onde todos participam juntos, elaboram nossos projetos, metas, estabelecem alguns critérios e metas. Durante o ano a gente tem uma certa autonomia para atingir esses objetivos, então aqui na escola foi dada essa liberdade e cada professor trabalha da maneira que convinha com a classe e com o perfil da classe”*.

1.2. Concepções pedagógicas dos projetos de alfabetização.

Os dados que nos permitem inferir as concepções pedagógicas que embasam o trabalho dos professores no tocante à alfabetização foram coletados a partir de perguntas que possibilitaram uma explanação sobre como se inicia e como se dá o desenvolvimento do trabalho.

Quanto à forma de iniciar esse trabalho, uma entrevistada afirmou que primeiro faz uma avaliação. Vejamos seu depoimento: *“Olha, geralmente no comecinho do ano eu faço uma avaliação da sala, geralmente com um ditado, algumas coisinhas bem leves, com figuras de nomes bem fáceis, sílabas simples e então a gente começa assim”*. Os demais professores entrevistados não mencionaram essa avaliação prévia.

Todos os professores entrevistados iniciam o trabalho de alfabetização de forma similar: iniciam trabalhando projeto com o nome do aluno. Depois é trabalhado o nome dos colegas. O registro de um depoimento nos é suficiente para ilustrar esse trabalho: *“Eu iniciei o trabalho de alfabetização com o projeto do nome dos alunos. Esse projeto envolve o uso do crachá, o reconhecimento do nome pela letra inicial e letra final, passando, posteriormente para o reconhecimento do nome dos colegas”*.

Numa pergunta sobre a organização do trabalho referente à alfabetização do ponto de vista administrativo, uma professora relata que a organização não se dá no nível administrativo. Revela ainda que os professores estão respaldados pelo curso “Letra e Vida” e pelo “Construtivismo”.

Todos os entrevistados fazem referência ao curso “Letra e Vida” e que na escolha de professores para as séries iniciais é dada preferência para quem tenha feito algum desses cursos.

Uma das entrevistadas tem como referência o PCN, além do curso “Letra e Vida”, na organização do trabalho de alfabetização.

Apêndice-2

Roteiro de entrevista-diretor

- 1°-Qual a localização da escola?
 - 2°- Como a escola está organizada série, ciclos? Em sua opinião qual a diferença entre série e ciclos?
 - 3°-Quantos professores lecionam nas séries iniciais?
 - 4°-Qual a realidade social em torno da escola?
 - 5°-Qual a situação econômica dos alunos?
 - 6°-Os pais participam da vida escolar dos alunos, como?
 - 7°-Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
 - 8°- Há quanto tempo você atua nesta função?
 - 9°-Qual a sua formação acadêmica?
 - 10°- Como é organizado o trabalho pedagógico da escola?
 - 11°- A escola possui um Projeto político-pedagógico? Como ele foi realizado?
 - 12°-Você considera o PPP importante para a escola? Por quê?
 - 13°-Quais as contribuições desse projeto para as situações escolares?
 - 14°-Você acha que o PPP interfere nos aspectos pedagógicos da escola?
 - 15°-Qual a participação da direção na elaboração do PPP?
- E da coordenação?

Dos professores, como?

Dos funcionários?

Dos pais?

Dos alunos?

Da Secretaria da Educação?

16°- Qual a proposta pedagógica da escola?

17°- Como foi definida essa proposta?

18°-Os professores participaram na elaboração dessa proposta? Como?

19°- Como são atribuídas as classes aos professores de 1° e 2° série?

20°-A escola tem algum projeto referente á alfabetização? Como é esse projeto? As professoras participaram, como?

21°-O PPP contribui para a realização do projeto de alfabetização? Como?

22°Quais as principais dificuldades encontradas no trabalho referente à alfabetização?

23°-O que é feito com o aluno que apresenta dificuldades na alfabetização?

24°- Como é o trabalho com alfabetização na 1° e na 2° série?

25°- Há trabalhos coletivos entre as professoras? Como é realizado esse trabalho?

26°-O PPP colabora de alguma forma em relação ao trabalho desenvolvido na escola como?

27°-Em sua opinião o que é alfabetização?

28° Em sua opinião qual a função da escola?

1 – Periferia

2 – Série agora com a denominação ano.

Não, eu quando em vim prá já peguei a organização. Então a gente mantém da mesma forma como já havia sido feito.

3 –4

4 – Realidade bastante difícil, uma população extremamente carente tanto do ponto de vista financeiro como cultural é uma situação, todas as escolas da região sul são e principalmente a nossa.

Nós abrangemos inclusive bairroX com 70% da clientela os outros 30% são do Bairro V, Bairro L e outros bairros menores.

5 – Bem desfavorecido chega ao nível da miséria.

6 – Participação eu não tive ainda como avaliar, eu fiz apenas uma reunião de pais a participação foi expressiva na parte do centro infantil, muito mais expressiva. Eu fiquei contente com a participação. Já no fundamental, não foi a participação que eu imaginava e agora todas as escolas da região estão se mobilizando para melhorar essa comunicação com a comunidade.

Até a própria cultura deles, o trabalho, todos trabalham muito na economia informal, soldam muitas jóias, tempo que perdem de vir à escola, solda que fica parada, de várias patroas deficientes tanto é que nós não conseguimos encontrar os pais quando as crianças ficam doentes. Não há um telefone do patrão. Temos dificuldade extremamente grande e por

conta dos benefícios do governo as famílias mandam os filhos mesmo doentes para responder presença.

7 – poucos meses

8-Na verdade como diretora, pouco tempo.

Fui 1 ano vice diretora.

Nove anos coordenadora pedagógica.

Ser diretora, vice é uma tarefa muito árdua de bastante responsabilidade, porque a direção não é fácil. As pessoas têm uma visão da direção muito diferente do que ela realmente é. Nós temos toda a parte administrativa para cuidar. Desde os problemas que parecem mais simples até os problemas mais complicados que envolvem desde os auxiliares de limpeza, até a organização da escola divisão das tarefas. Os horários, os monitores. Nós temos por volta de 20 auxiliares de limpeza que tem seus conflitos, tem seus problemas pessoais, seus horários, como até outras atividades. Nós temos por volta de 20 monitores que quando faltam não existe um substituto pras mesmas. Demanda de remanejamento entre elas no setor, diferente do professor quando falta é substituído por um eventual. As monitoras não as faltas são muito grande, isso em toda a rede. Existe uma no meu ponto de vista, uma promiscuidade muito grande quanto ao número de faltas. Elas podem ter 12 faltas abonadas, durante o ano, e mais atestados médicos. Em decorrência disso, nós temos falta diariamente. E esses remanejamentos e acertos são feitos imediatamente, conforme a necessidade. É uma caixinha de surpresas todos os dias.

9 – Magistério

Licenciatura plena em Ciências Biológicas.

Licenciatura plena em Pedagogia.

Além de cursos, complementares que foram proporcionando pelo meu tempo de trabalho na rede estadual, enquanto coordenadora, tive o privilégio de participar de uma gama muito grande de cursos complementares.

10 – Nós temos duas coordenadoras pedagógicas que quando eu entrei, as duas abraçaram a coordenação de forma qual. Mas nós percebemos que as duas apesar de serem excelentes professoras estavam perdidas, que a situação de creche é totalmente nova pra elas também. A escola começou com creche este ano. Então achamos por bem dividi-las uma fica responsável apenas pelo ensino fundamental e a outra pela educação infantil, nos sentimos mais sabendo que cada uma tem os olhos voltados para um setor da escola.

11 – Sim, eu não me apropriei dele plenamente por estar a pouco tempo, passei os olhos sobre o PPP. Ele foi construído, segundo a minha vice com a participação de todos os

docentes e toda equipe, mas eu não sei dar mais detalhes sobre a construção do mesmo.

O PPP é uma parte do plano gestor, o plano gestor é muito mais abrangente [e, o PPP é uma parte e as intenções da escola, já o plano gestor é bem mais detalhado, sobre vários aspectos da escola. Toda escola está relatada no plano gestor.

12 – Claro, porque na hora que ele é construído todos os segmentos, são obrigados a refletir sobre o próprio trabalho e a colocar as suas metas, os seus objetivos que tipo de aluno a escola tem, quais as determinadas características. Por isso o PPP ele é único ele não pode ser o mesmo para toda unidade escolar porque cada unidade escolar tem suas peculiaridades e tem que pensar em cima delas.

O PPP está dentro do plano gestor e o plano gestor é muito mais abrangente.

13-Ele vê a estrutura da escola, ele detalha número de salas, quantos professores tem aqui dentro, quantas áreas ou também o nível da clientela, a situação sócio-econômica que ali eles estão inseridos, todo o material físico que e tenho agora dentro da parte física todos os materiais pedagógicos que temos aqui. Enfim, o plano gestor é um retrato de tudo que tem na escola.

14-Prá organização, para se pensar na organização como um todo, para se pensar a organização nas particularidades, prá desenvolver projetos que venham ao encontro das necessidades, através de uma visão clara do que nós somos do que nós temos aqui, nós vamos estabelecer nossa missão nossa visão, nossos objetivos e vamos escolher todos os projetos necessários para dar andamento em tudo isso. E exatamente o que eu acabava de falar com o PPP pode detectar falhas e estabelecer projetos de atuação, a não ser que eles sejam projetos só de papel, aí também existe essa situação que se faz um projeto, aquilo engaveta e a escola não tem por que passar em cima. Dependendo de versão do ponto de vista de maturidade da escola, é um aproveitamento desse projeto. Ele pode ser só meramente burocrático, uma coisa para ser entregue na secretaria ou pode ser realmente um projeto de reflexão sobre as necessidades da escola, melhor maneira de entender.

É aí que eu falo, que quando você sabe exatamente o que você precisa e aquilo está explicitado no seu plano, todo norte das ações dos HTPC na escolha dos projetos é justamente para sanar aqueles problemas. Está aqui eu tenho um nível gritante de não alfabetização. Alunos não alfabetizados na 4ª série, nós não podemos fechar os olhos para isso, nós temos que usar esse dado e pensar em ações pra minimizar.

Elas ficaram extremamente chateadas com o índice da escola em relação ao IDEB. Então a escola foi a última classificada isso tem que ser trazido a discussão, como já foi na hora que esses índices chegaram que a rotina saiu isso foi discutido em HTPC não só em um

mas em vários mas não só estamos montando um plano de ação, Não, não é em curto prazo, mas são várias ações quanto aos professores, como da direção que podem melhorar isso a longo prazo por ex.: HTPC da escola, assim como toda escola municipal é em função da prefeitura permitir acúmulo de caro. Então nós temos professores, a grande maioria que tem 2 cargos, outros dobram período com carga suplementada de trabalho. E eles tem. pouco horário pra os 3HTPCs semanais., então a ação é pro ano que vem é, período da tarde, nós vamos mudar o horário da escola. Eles vão entrar mais cedo e conseqüentemente vão sair mais cedo e nós vamos poder fazer duas horas aulas de HTPC seguidos, coisa que esse ano acontece uma hora, três horas picadas o que não dá possibilidade de um estudo de uma formação em serviço. É um horário muito mínimo, cinqüenta minutos passa rapidinho e ainda é perdido com recados gerais e a formação em serviço que deve acontecer efetivamente não é. Então os HTPCs são pouco otimizados uma das ações será essa entre muitas outras, projetos específicos de leitura prática em sala de aula, que nós estamos colocando. Por ex.: a leitura em voz alta, nós já estipulamos, toda classe vai começar a sua aula em vós alta. Por quê? Prá respeitar esse aluno. A prática de aperfeiçoamento de texto, todos vão fazer, não é mais quem quer, quem não quer. Todos. A coordenadora irá trabalhar nesse sentido. Cada semana uma irá expor como foi feito na sua classe. E assim todas tem vez e voz para falar, não fazer as trocas de experiência e assim como esses dois que eu acabei de relatar, muitos outros pontos foram levantados. Então não adianta, ter o número na mão, ter o problema e não fazer nada, cruzar os braços e aceitar.

15- Não houve.

Coord. Não sei.

Prof. Não posso responder esses itens pois desconheço.

Dos pais? Não posso responder

Dos alunos? Não sei

16 – Tem que pegar no documento e você fazer a leitura dela.

17 – Não sei.

18 – Tudo, todas as perguntas que dizem respeito à elaboração eu não posso responder.

19- Eu detectei que tem professores que não tem perfil pra 1ª série. Pro ano que vem eu pretendo fazer uma alteração porque a atribuição quem faz é o diretor né, e nós temos essa autonomia e nos já, discute aí com minhas coordenadoras e nós também achamos isso. E nós vamos mudar de acordo com o perfil do profissional, vamos mudar a série, eu acho que é outro fator que vai ajudar muito. Formação e perfil e também houve um critério esse ano que

foi a participação por isso que ela que nos consideramos que está inadequado, nós precisamos rever pro ano que vem, aqui foi um critério que não atendeu a necessidade. O critério imposto pela secretaria, participação do professor no curso Letra e Vida, de formação. Eu trabalhei com esse projeto, e ninguém forma ninguém a pessoa se forma, por mais material, recurso e curso a pessoa se forma. A pessoa tem participado num curso de formação não garante que ela vai virar uma especialista naquilo. Ela pode até participar ser colocada para fazer e fazer de livre e espontânea vontade, mas não garante que ela vá virar uma especialista naquilo. E foi o que o que aconteceu, foi obedecido esse critério e segundo elas que me contaram, foi imposto pela Secretaria e então tinha uma ferramenta a mais e só não basta, pra lidar com primeira série. Então não contemplou com a Secretaria vislumbrou que contemplaria.

20 – Projeto específico de alfabetização só os projetos de recuperação e reforço que as 4ª e 3ª estão participando e o público alvo é aluno não alfabetizado. Além desse nós temos a atuação da sala de recurso 2 de manhã, 2 a tarde só atende alunos não alfabetizados onde o laudo de profissionais diversos sobre dificuldades extra apenas pedagógicas dificuldades realmente portadores de necessidades especiais esses são encaminhados para a sala de recursos. Agora pra esse semestre também por conta dessa visão que eu venho sentindo e conversando com minhas coordenadoras nós já estamos, já fizemos semana retrasada contato com a responsável justamente da Faculdade em xxx que tem o programa de Alfabetização. Ele vai ser instalado só que já foi instalado na nossa sala de informática, nós vamos atuar daí na alfabetização dos menores, aqueles que não estão conseguindo via programa específico, nós recebemos o monitor de informática, ele não tem nenhuma responsabilidade pedagógica, mas ele participa ali com o professor, para auxiliar da máquina mesmo, na tecnologia ele vai auxiliar e o professor vai trazer seus alunos e ele nós solicitamos também uma estagiária de pedagogia pra ajuda nesse projeto.

Nós pesamos que logo, que essa moça chegue nós vamos poder fazer esse completo mas, na alfabetização dos pequenos. Por que o que acontece que se apagar o fogo lá na 4ª série, mas o trabalho de base, apesar de ser feito convencionalmente na sala de aula, nesse contexto, nessa escola precisa de um elemento a mais.

21 – Não sei até que ponto. Não posso responder.

22 – Principal dificuldade é o baixo acesso do aluno aos elementos escritos. A nossa criança é aquela criança que os pais não leram pra elas, não via as revistas esparramadas pela casa, não recebiam jornais. O contato que ela teve com letra foi a partir do momento que ela entrou na escola. Então não é que nossa criança aqui ela é diferente. Ela teve menos oportunidade mas o nossos filhos quando a gente brinca com eles, a gente já pede para

identificar as letras dos nossos nomes.

A gente passeia pelo centro mostra M de Mac Donald, P de Pernambucanos que é o do Paulo e esta conversa nossos alunos não tem com seus pais. A questão da alfabetização está ligada a oportunidade as aproximações sucessivas com o objeto.

Não fala isso a isso a desenvolvimento proximal, quanto mais você aproxima daquilo mais contato você tem mais você vai se aproximar daquilo.

23 – Já falei na pergunta anterior, está redundante. A alfabetização feita como já falei do projeto recuperação paralela, 3ª, 4ª séries, a recuperação paralela ocorre no outro período.

24-O professor deve fazer também em sala de aula a contínua. Agora até que ponto é feita até que isso é efetivo, fica muito subjetivo, porque o coordenador ele que acompanha, mas a gente nunca sabe até que ponto o real, é igual ao tratado. Temos a sala de recurso e pras 1ª e 2ª séries a estamos vislumbrante.

25 – A linha de trabalho é o construtivismo, dentro do socioconstrutivismo, interacionismo, mas também até que ponto está no papel e até que ponto é aplicável existe uma grande diferença. Existe professores que fazem muito bem, professores que realmente trabalham na linha que aponta no momento partir dos conhecimentos prévios da criança, ele utilizar os desafios instigar a criança a refletir, e tem professor que tem concepção muito arraigada tradicional, que ainda se utiliza de métodos mais perceptuais e que a criança não tem que pensar tanto e nem o próprio professor pensa que aquelas atividades que ele considera satisfatórias na verdade fazendo se uma análise crítica delas, elas são muito mais perceptuais isso desde que eu entrei eu tenho batido muito nessa tecla, com eles nas reuniões pedagógicas que tivemos e com a coordenadora e vamos ver se aos poucos a gente consegue ir mudando um pouco essa visão

26 – Bem, e o que eu falei pra você, eu considero ainda as interações em HTPC muito válidas. Os 50 minutos são insuficientes, para qualquer interação produtiva. Acontece e não posso falar que não, já observei muitas situações trabalhando juntas e muitas vezes existem um grande empenho delas se ajudarem mutuamente, mas também temos sempre que ter o cuidado com as vaidades. Já presenciei logo no início uma briga, horrorosa, aquela professora que faz tudo lindo e maravilhoso acaba aparecendo demais e acaba sem querer né ferindo aquelas que pouco fazem. São coisas no dia a dia na escola que nós temos que administrar. São coisas que nos fazem e que a Diretora é obrigada fazer; e voltando ainda nas primeiras questões, o papel da direção é uma grande frustração do diretor que é um pedagogo de formação, que gosta da parte pedagógica, que toda necessidade pedagógica fica restrita muitas vezes a questões administrativas e ficar frustrado ele de atuar pouco na parte pedagógica.

Não com a intensidade que deveria, tem muita coisa para se fazer no pedagógico.

26– Eu não posso responder.

28 – As vezes a gente acaba vislumbrando que é mais formação em serviço pra professor – maior comprometimento da comunidade nesse aspecto, a reunião de pais que já programamos à noite para ver mais alunos, mais pais de alunos, nós já fazemos cópia do material fornecido pelo MEC que é uma cartilha do IDEB que fala muito de como os pais podem ajudar na vida escolar do filho.

Coisas que qualquer um pode fazer, independente da classe social, aspecto cultural da família. Ela vai ser ilustrada pelo Ziraldo é bonitinho, vamos apresentar e conversar com os pais.

Ex.:

- Verificar a lição do filho.
- Olhar as atividades que ele fez no dia.
- Perguntar pro filho como foi na escola. Se foi gostoso.
- O que ele fez naquele dia.

São exemplos que os pais podem falar até lavando louça na cozinha, na janta, são perguntas que você pode fazer pro seu filho.

São perguntas simples que podem ajudar.

Então nós vamos fazer uma reunião a noite pra ver se a comunidade se achega mais, vamos trabalhar esse material na conscientização da família e qualquer outro aspecto, a informática, o projeto.

27) Alfabetização é participar do mundo letrado. Não basta simplesmente você decodificar. Decodificar qualquer um pode, tem que atribuir sentido pra ler e muito mais do que decodificar. Esse é o grande desafio, por isso que a proposta de alfabetização, sair do empirismo, passar para uma proposta construtivista é exatamente nisso, fazer o aluno pensar sobre. Ele ir muito mais além do decodificar, do tradicional que ficava muito na decodificação, precisa haver compreensão compreender o que se leu.

30 – Escola, a função da escola.

É o que garante a cidadania.

Todas as coisas que a criança vivencia aqui,são extremamente importante para o desenvolvimento dela. Quanto mais oportunidade a escola der, mais visão de mundo os alunos vão ter. Eu costumo dizer aos professores que são os grandes modelos para essas crianças. As crianças que todo aquele currículo oculto que ocorre não só o currículo formal e sabe aquele currículo oculto de extrema importância na formação dessa criança.

O que a criança tem de visão? A casa dela que normalmente é deplorável, dos pais que dormem um com o outro. Eles observam o sexo ali na casa mesmo. A mãe que troca de parceiro. O tráfico de drogas que é extremamente grande. E o que eles podem deslumbrar a mais. Só a escola. que vai mostrar a eles um mundo melhor.

APÊNDICE-3 Exemplo de resultados por escola

Caracterização da Unidades escolar/Escola com menor pontuação.

Escola X1

A escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) X1 foi avaliada pelo SAREM obtendo o resultado de 39 pontos. Ela começou a funcionar em 2006 e está localizada na periferia do Município. Atualmente atende 364 alunos, sendo que 91 estão nas primeiras e segundas séries.

Os alunos na primeira série somam 55 alunos divididos em três classes, assim distribuídos: dezoito com a professora 1, dezoito com a professora 2 e vinte com a professora 3.

Os alunos na segunda série somam 36 alunos divididos em duas classes, assim distribuídos: dezoito com a professora 4 e dezessete com a professora 5.

Nas primeiras e segundas séries trabalham cinco professoras. Todas foram entrevistadas

Quanto à formação dos professores da primeira série, além da formação inicial para o exercício da profissão, as professoras 1 e 2 cursaram pós-graduação lato sensu na área da educação. As professoras da segunda série (4 e 5) também cursaram pós-graduação lato sensu na área da educação.

Quanto à experiência profissional das professoras da primeira série, os dados mostram que a professora 1 leciona no município há quase três anos. Antes teve várias experiências na área da educação em colégios particulares, SESI e ONGs, na orientação educacional e na docência, porém não menciona por quanto tempo. Ela leciona há quase três anos na mesma escola e é a primeira vez que leciona na primeira série. Antes, lecionava na segunda série. Indagada sobre os motivos de ter escolhido a primeira série, alegou que acredita na alfabetização através da leitura e porque gosta dessa faixa etária. Está efetivada no

município há quase três anos. A professora 2 leciona há cinco anos, três nessa escola e na primeira série. Antes lecionou em várias séries. Questionada sobre o que levou a escolher a primeira série, nada respondeu. É efetiva há três anos. A professora 3 leciona há vinte anos, está há 2 nessa escola e está fazendo sua estréia na primeira série. Antes lecionava em diversas séries do Ciclo Básico do Estado. Não respondeu à questão “por que você escolheu esta série.” Foi aluna efetiva no Estado entre 88 e 98. Na Prefeitura é efetiva há três anos.

Em relação à experiência profissional das professoras da segunda série, vê-se que a professora 4 leciona há cerca de dois anos e meio e sempre nessa escola, mas é estreante na segunda série. Antes lecionava na primeira. Alega que escolheu essa série para adquirir experiência. Esta efetivada há dois anos e meio. Quanto à professora 5, os dados coletados mostram que ela leciona há vinte anos e está há três lecionando nessa escola. Também é estreante na segunda série. Antes lecionava na primeira. O motivo que a levou a escolher a segunda série foi a oportunidade. É efetiva há 14 anos.

Segundo os entrevistados, parte dos alunos atendidos é do próprio bairro onde se localiza a escola. Dizem que a maioria é de bairros vizinhos.

Quanto ao nível social os bairros da vizinhança têm renda mais baixa e apresentam problemas mais graves que o da sede. Há notícias de violência doméstica, tráfico e prostituição.

ENTREVISTA COM A DIRETORA

Segundo a diretora o ensino fundamental na escola é organizado em ciclos. Com exceção da educação infantil, pois segundo a diretora por se tratar de um processo contínuo não há repetência nessa modalidade de educação.

Referente à formação das classes, a diretora procura manter as classes heterogêneas, existindo a possibilidade de o professor realizar alguns acertos e trocas. Sobre os critérios de atribuição das classes de 1º e 2º ano a diretora desviou-se do assunto, enfatizando que os professores são capacitados pela secretaria por meio do curso Letra e Vida.

Segundo a diretora, o seu papel na unidade escolar apesar de estar na instituição há dois meses, é o de concentrar-se na realidade da escola com o objetivo de observar e encaminhar as possíveis soluções para os problemas.

Referente à organização do trabalho pedagógico, a diretora menciona a função e as atitudes da coordenadora da escola, elencando que as articulações com os professores é

atribuição da coordenação: “Ela é quem encabeça as ações, as atividades e as articulações com os professores”.

Acha importante o projeto político pedagógico por se consubstanciar em diretrizes e ações para todos os projetos e ações pedagógicas. Além disso, de maneira genérica a diretora comenta: “é uma direção, ele não é fechado, diferente, porque conforme você vai colocando na prática, você vai executando”. O projeto é recente e foi feito pela equipe em 2007 (diretora, assistente social e professores que montaram o projeto).

A contribuição do PPP para a vida escolar, segundo a diretora, é fornecer o diagnóstico da realidade escolar: “que realidade eu tenho pra depois eu pensar nas ações”. Em seguida comenta que, para um bom funcionamento, o PPP precisa estar concatenado à prática.

Quanto à participação da comunidade escolar nesse projeto, ela explica que o mesmo foi direcionado pela direção anterior e a coordenação. Não soube responder quanto à participação dos professores, dos pais e dos alunos, na elaboração do PPP. Já com relação aos funcionários, a diretora acredita que houve participação, mas não esclareceu como. Comenta que: “por conta da burocracia e por conta da imposição, mas eu acredito que o PPP é importante, tem que ser feito com a participação de todos, mas as pessoas têm que estar bem esclarecida sobre isso, se não funciona”.

No decorrer da entrevista, a diretora revela que a secretaria: “manda fazer e depois avalia para ver se ficou bom”. Nesse processo, cabe ao ADE tirar as dúvidas para viabilizar ou não a homologação. A participação da secretaria segundo a diretora restringe a análise e homologação.

Sobre os projetos de alfabetização, a diretora revela que não sabe quais são.

Apesar desse teor, a diretora expressa que o PPP interfere nos aspectos pedagógicos da escola, pois elaborando o projeto, avaliando as metas e definindo as ações, contempla-se o lado pedagógico. Para ela quando se trabalha com projetos já se trabalha o pedagógico: “se você coloca em prática todos os projetos, reciclagem, tem vários pontos voltados para o cotidiano da criança e da aprendizagem”. Vale ressaltar que a participante, toma como exemplo o projeto reciclagem.

Quando indagada sobre a proposta pedagógica da escola, a mesma envereda sua fala para os muitos problemas apresentados pelos alunos acentuando a disciplina e as dificuldades na aprendizagem. A partir disso conclui: “eu acredito que a proposta pedagógica está baseada na alfabetização”. A participante se silencia quando solicitada a comentar sobre a isso,

concluindo: “eu não sei dizer”. Não soube explicar qual a participação dos professores, de 1º ao 2º ano na proposta de alfabetização.

Para ela, alfabetização está relacionada à leitura de mundo, ao preparo para a cidadania. Sendo esta última a função da escola. Conclui que para melhorar o trabalho desenvolvido na unidade escolar, falta a colaboração dos pais: “a maioria das crianças que trazem dificuldades, elas vem das famílias que os pais não acompanham em casa.”

ENTREVISTA COM A PROFESSORA COORDENADORA

A coordenadora apesar de muito solícita à pesquisa, manifestou-se de maneira prolixa aos questionamentos, aparentemente não se atentava ao que estava sendo indagado, persistindo com sua fala, mesmo quando lembrada pela pesquisadora no decorrer da pesquisa. Diante disso, seus relatos foram bastante complexos.

Segundo a coordenadora, o trabalho pedagógico da unidade escolar é organizado por séries. Em meio a seu relato, ressalta que a aprovação é automática:

Nós não temos como digamos assim, fazer com que o aluno fique mais um ano naquela série pra como se diz sanar suas deficientes e no ciclo nós podemos retê-lo pelo menos segurá-lo mais um tempo para que ele não passasse para o ano seguinte com deficiências na aprendizagem.

Essa forma de organização segundo a coordenadora é indicada pela rede municipal de ensino.

Com relação à organização das salas, desde quando a escola existe, a equipe optou por classes heterogêneas. O trabalho pedagógico da escola segue as diretrizes passadas pelo CEMEP, departamento da Secretaria de Educação. O projeto político pedagógico, segundo a coordenadora já vem direcionado pelo CEMEP, concluindo que o PPP não é da escola, é da rede “Por isso que não tem participação dos professores”. Alguns professores participam ou participaram de um curso de capacitação chamado Letra e Vida.

Cada professor recebe o plano pedagógico, com as habilidades que o aluno tem que atingir em cada bimestre. Os professores preparam as atividades e desenvolvem o trabalho. No entanto, a coordenação diz que a escola tem autonomia, pois às vezes, são habilidades muito extensas para serem cumpridas no mês. Quando questionada sobre a função da escola, a coordenadora relata a formação do cidadão.

Segundo a coordenadora a escola não tem uma proposta pedagógica definida, por isso, a escola segue os ditames da secretaria. Apesar disso, a coordenadora menciona:

Eu particularmente dou liberdade para o professor trabalhar do jeito que ele acha e tem segurança, aqui tem professor que tem horror ao construtivismo... Diz o construtivismo que não pode trabalhar, ortografia, por exemplo, gramática, mas são coisas que são exigidas no final do ano no SAREM. No construtivismo não podia nem corrigir o aluno. Hoje, graças a Deus, não é mais assim.

A escola tem vários projetos: nós temos os projetos desenvolvidos pelas estagiárias de pedagogia, elas tiram os alunos da sala de aula. Tem-se a sala de recurso, período oposto. Recuperação paralela também.

Questionada sobre a contribuição do projeto político pedagógico para as questões relativas à alfabetização, a coordenadora afirma que o mesmo indica caminhos. No entanto, ao citar os exemplos dessa contribuição relata a importância do curso Letra e Vida. Desvia do assunto ao tentar conceituar a alfabetização. Mediante sua fala enfatiza a importância do raciocínio lógico-matemático.

A coordenadora cita como projetos próprios da alfabetização o projeto das estagiárias. Esse projeto foi implementado tendo em vista a solicitação de estágios pelas faculdades de pedagogia à unidade escolar. Antes essas estagiárias só realizavam atividades secundárias, tais como: encapar caixas e rodar atividades em mimeógrafo. Segundo, a coordenadora, atualmente elas trabalham com as crianças que apresentam dificuldades, no entanto essas crianças são retiradas da sala e as estagiárias por meio de atividades consideradas lúdicas, tais como: os bingos de letras e bingos de sílabas são trabalhadas com elas. Segundo a coordenadora trata-se de um reforço.

O trabalho de alfabetização desenvolvido pela escola, segundo a coordenadora, é diversificado por conta do Curso Letra e Vida. Cita como exemplo a reescrita de um conto:

A professora tem um texto, conta, reconta e a criança escreve. Ele lê junto com o professor. Ele lê e escreve segue com o dedinho... Faz a intervenção na listagem das personagens. Cinderela é com “CIN”, pois tem criança que só coloca o **A**.

Na primeira série o trabalho de alfabetização é todo voltado na construção da oralidade, onde os alunos se expressam e a 2ª é uma continuação na verdade, embasado muitas vezes nessa capacitação do “Letra e Vida” mesmo.

As principais dificuldades encontradas no trabalho com alfabetização, segundo a coordenadora, são atribuídas aos alunos que não querem aprender e a família desestruturada:

Usam o caderno para acender fogão. As crianças que tem apoio em casa, que o pai e a mãe incentiva a criança estudar, mesmo com dificuldade, na alfabetização, eles progridem.

Com relação às crianças que apresentam dificuldades na alfabetização, segundo a coordenadora as crianças não guardam o nome das letras:

Na alfabetização nós temos crianças que não conseguem guardar letras, nome de letras. A leitura aqui é muito complicada. Até comentei com os professores que eles precisam por essa criança pra ler, mas não ler para as crianças, e deixar que eles leiam porque eu vejo que se crianças tentam ler ela vai aprender com mais facilidade. Eles têm muitas dificuldades. Eu tenho criança que está na 4ª série por que não conseguem escrever nem o nome. Tem crianças de 2º e de 3º que são praticamente analfabetas. Vem vendo o nome das letras todo o ano e mesmo assim. Então o que acontece a gente encaminha pra saúde mental pra fazer uma triagem na APAE, muitas vêm com diagnóstico que precisa freqüentar, mas que não tem vaga, então elas vão ficando, vão ficando e a gente vai se angustiando. Eu acho que deve ser assim alguns tem distúrbios físicos. São crianças que tem família desestruturada que provavelmente foram geradas de uma maneira precária, são crianças que eu acredito que tenham dificuldade por esse motivo. Não são crianças com deficiências, mas são crianças que apresentam algum probleminha. Não sei dizer qual, mas você o que iria dizer, mas toda criança que apresenta dificuldade em aprender quando a gente volta pra família, a gente vê que a mãe sofreu um tombo quando estava grávida ou teve dificuldades, não tinha o que comer, na gravidez, etc. Todas relatam gravidez com problemas ou com violência dentro de casa. Não sei se é isso, mas eu atribuo a isso.

Segundo a coordenadora, além dos projetos já mencionados, existe o da saúde mental, que auxilia muito esses alunos. No entanto, o número de alunos com dificuldade é muito grande para serem atendidos por duas psicólogas e a terapeuta ocupacional. Diante disso, elas sugerem atitudes para os professores tomarem em sala de aula, chamam os pais e alguns são encaminhados pela APAE.

Segundo a coordenadora a situação agravante em que se encontra a educação também é atribuída ao construtivismo:

Eu lembro na época em que veio o construtivismo, Emília Ferreiro, todo mundo falava na rede que não se pode mais corrigir criança. A criança tem que escrever e você tem que aceitar. Isso foi passado acho que de uma forma qual pra muitos professores e isso eu acho que pegou muito. Porque não se pode corrigir mais, então não corrige mais. Então a criança vem com uma defasagem e está estourando agora. Depois que foi visto que não é bem assim que foi visto de uma maneira mais assim, no meu ponto de vista mais correta, eu acho que a coisa tá melhorando e nós estamos colhendo os frutos daquilo lá de trás. Nós tínhamos uma pessoa que dava os cursos para falar do construtivismo, como seria. Mas como era assim uma coisa muito nova e elimina a cartilha, não se fala mais em cartilha, mas se fala mais em sílaba, não se fala em BA, BE, BI, BO, BU, isso é pecado em sala de aula. Então a gente estava acostumada a trabalhar com isso, a gente se viu perdida. Não pode mais isso. Mas então o que pode? Texto? Tá bom, a gente põe textinho. Mas as crianças não sabem ler. Como elas vão aprender? Então isso ficou jogado fora, muito tempo, eu acredito. Eu acho que foi jogado e tinha aquela idéia: ou você é construtivista ou você não é. Eu acredito que a educação

nessa época ficou uma interrogação muito grande e agora o que eu faço em sala de aula se eu não posso dar mais aquilo? Então começou a ser uma coisa muito bandida: a gente dava a família silábica escondido de algum diretor. Se algum supervisor chegava a gente tinha que esconder tudo. E não é por aí, né? Não pode trabalhar desse jeito, então, acho que isso foi prejudicial. A gente está colhendo agora a gente falar, no meu tempo a gente aprendia mais que agora. Aprendia por quê? O que aconteceu? Alguma coisa aconteceu. As famílias também mudaram. Não que eu seja a favor da cartilha, é aquelas frasinhas curtas ainda. Eu acho que melhorou bastante, mas, eu acho que alfabetização uma criança sem falar para ela que é o como eu a olho é complicado. Eu lembro que nessa época não podia silabar de jeito nenhum, falar ma, ca, co, de jeito nenhum. Tinha que falar macaco. Como a criança iria falar macaco se você não mostrar. Até hoje ninguém me convenceu que isso é errado.

Para finalizar, conclui que o seu papel na escola é repassar as capacitações oferecidas pelo CEMEP às quais frequenta. Relatou que o repasse aos professores é feito de maneira reduzida, por meio de apostilas elaboradas por ela, auxiliando-os quando há dúvidas. Relata que esse trabalho é diversificado, pois os professores diferem entre si:

Procuo trabalhar individual, é complicado abrir para o grupo. Tal professora tem dificuldade em tal coisa eu procuro estar sempre conversando, sugerindo. Olha se fizesse assim, olha a fulana fez assim com a classe e deu certo. Vamos tentar fazer na sua também. Olha você teve uma idéia boa, mas vamos passar para o grupo estou sempre fazendo isso com eles pedindo principalmente as primeiras séries para que eles façam essa troca porque tem professores muito experientes e tem professor não... Eu sinto que ele se angústia e tem professor que é igual *ovo de galinha, botou o ovo e faz o alarde e isso é bom para ele, mas muitas vezes deixa o outro meio, puxa vida só o outro que faz e eu não faço nada?* Então eu procuro trabalhar essa parte também. Olha, não é que você não faça você faz, mas você não tem essa fala feliz de falar para todo mundo. Ela não faz tanto mais que você. Você também faz. Então nos bastidores eu tenho que trabalhar isso. E tem professor que trabalha bem lá e muitas vezes esses professores que quietinhos fazem coisas boas também.

Entrevistas com as Professoras.

As professoras divergem bastante nos relatos a respeito da organização do projeto de alfabetização. Duas citam que a organização é feita por elas individualmente, duas citam que é competência da secretaria e uma afirma que a organização do projeto é feita coletivamente.

Quanto à participação na organização do projeto de alfabetização, apesar da maioria das professoras desviar-se do assunto, concluem que o projeto já vem pronto. Por exemplo: “procuro ficar a par do que foi decidido e dar opiniões que nem sempre são aceitas”.

Segundo as professoras, o trabalho de alfabetização é iniciado a partir dos interesses manifestados pelos alunos, por meio de diagnósticos, partindo do que o aluno já sabe. A maioria inicia o trabalho pelo nome e pelas letras.

As dificuldades encontradas na alfabetização é a diversidade de interesses manifestada pelos alunos, falta de apoio (referindo-se a sala de recursos), Uma das professoras relata: “o pior inimigo do alfabetizador é próprio o aluno, porque o aluno não quer” (Prof.1.3) Não ter respaldo. Falta de parceria e acompanhamento do psicólogo.

A maioria afirma que o trabalho de alfabetização está relacionado com o projeto de alfabetização. Esse projeto é avaliado constantemente, umas o avaliam diariamente e outras semanalmente. Apenas duas professoras responderam como é avaliado, por meio de folhinhas de linguagem e produção, e a outra por meio da comanda da atividade.

As dificuldades dos alunos se consubstanciam em não avançar no nível de escrita, apresentar-se hiperativo, portador de deficiência mental, falta de interesse e desatenção.

As causas elencadas são variadas desde as faltas freqüentes dos alunos, ausência dos pais e da reprovação, histórico familiar e imaturidade.

Os problemas acima são discutidos com a coordenação e professores, somente uma elencou afirmou que discute com os pais.

Quando questionadas se discutem a prática pedagógica, a maioria afirmou que discute com outras professoras e coordenação. Essa discussão não acontece nos HTPCs por que esse horário é destinado para repasse de curso e preenchimento de papéis. Essa discussão ocorre nos encontros informais.

Quando questionada sobre a organização da escola, apesar de divergirem nas respostas, a maioria das professoras relatou a organização em série, mesmo não sabendo a diferença. Comentam que se trata de uma decisão da secretaria. Ressalta-se que uma das professoras não atribui a organização nem aos ciclos e nem as séries, mas diz que a organização esta configurada em anos de escolarização.

Sobre a proposta pedagógica da escola, com unanimidade elas tentam desviar do assunto, alegando que “está em fase de conclusão” Professora 1. 1. “Nós estamos discutindo” Prof. 1.2. Já as outras afirmam que não sabe “Proposta eu não sei, eu tenho o meu foco, mais isso contempla o plano gestor, mas nunca ninguém disse pra mim, Olhe, leia , tenha curiosidade, a gente sabe que existe que ta na escola” Professora 1.3. Boa pergunta. Não sei se me interessei exatamente pela proposta pedagógica, eu sou muito recente na profissão, 2 anos e meio”.

Quando questionada sobre a existência do projeto político pedagógico, as respostas docentes se assemelham as da questão anterior. Duas delas desviam do assunto, dizendo que está em andamento. Duas afirmam que não tem e apenas uma diz que existe, pois a diretora

montou o projeto mediante uma pesquisa social junto aos alunos. As demais não responderam como foi seu processo de construção.

Três professoras responderam que o projeto que desenvolve está embasado no projeto político pedagógico. Apenas uma disse que não e a outra não respondeu. As professoras que afirmaram o embasamento no projeto político pedagógico argumentaram que seguem Emilia Ferreiro e Vigotsky, autores utilizados pela Secretaria e pelo curso Letra e Vida.

Quando questionadas sobre o que utilizaram do projeto político pedagógico para desenvolver o projeto de alfabetização, uma delas afirma que se baseou na proposta da secretaria, a segunda professora afirmou que nada foi utilizado. Já a Professora 1.3: Não dá pra responder, né? A Prof. 1.4: “Meu Deus, agora ficou ruim, heim?”.

Segundo as professoras, os projetos que a escola trabalha com alunos com dificuldades são: as salas de recurso, recuperação paralela e o projeto intervenção das estagiárias.

Das cinco professoras, participantes da entrevista, a maioria diz que a ação pedagógica é discutida com a coordenação de maneira individual, em momentos ocasionais.

Quando questionadas sobre a participação. A maioria relatou o planejamento de situações que atendem as habilidades. Agora a forma de aplicação eles não sabem como o colega desenvolve e concluem que são poucas as propostas que surgem.

Sobre os questionamentos do que é alfabetização, somente duas responderam enfatizando que se trata de um momento mágico e depende do aluno querer. Para isso o professor precisa proporcionar, provocar aos alunos o convívio e atenção ao mundo em que vivemos: “Eu acredito que quando o aluno percebe que ele já nasceu num mundo com muita leitura e ele quer participar disso, ele se envolve na alfabetização” Professora 1.1. Alfabetização é um momento: “momento da luz que ilumina e que ele se percebe capaz, se entende” (Professora 1.3) As demais desviam do assunto.

As cinco professoras pesquisadas nessa escola se manifestaram sobre a função da escola, relatando: ensinar a ler e interpretar e a preparar para o mundo.