

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UM
MUNICÍPIO DO SUDOESTE GOIANO**

Sonia Aparecida Faleiros Almeida

Orientador: Prof. Dr. Ari Raimann

JATAÍ

2015

SONIA APARECIDA FALEIROS ALMEIDA

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UM
MUNICÍPIO DO SUDOESTE GOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas, Gestão e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Ari Raimann

JATAÍ

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Almeida, Sonia Aparecida Faleiros
Políticas de Currículo: o ensino da Língua Portuguesa em um
município do sudoeste goiano [manuscrito] / Sonia Aparecida Faleiros
Almeida. - 2015.
136 f.: il.

Orientador: Prof. Ari Raimann.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Jataí, Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2015.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de
tabelas.

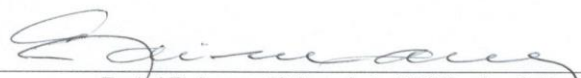
1. Políticas de Currículo. 2. Língua Portuguesa. 3. Educação Básica. I.
Raimann, Ari, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SÔNIA APARECIDA FALEIROS ALMEIDA

Políticas de currículo: o ensino da Língua Portuguesa em um município do sudoeste goiano

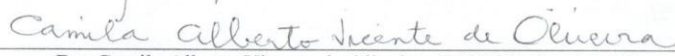
Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nível de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás/ Regional Jataí, para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada em 29 de agosto de 2015, pela Banca examinadora, constituída pelos professores:



Dr. Ari Raimann (Orientador)- UFG/Regional Jataí
Presidente da Banca



Dr. Alberto Albuquerque Gomes (UNESP/Campus Presidente Prudente)



Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira (UFG/Regional Jataí)

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, pelo dom da vida e pela sua presença sempre, mesmo que distante.

Ao meu esposo Luiz, grande incentivador da minha vida acadêmica e pessoal, que com muita garra alcança seus objetivos e não deixa que eu esmoreça ou desista dos meus, dos nossos sonhos.

Às minhas filhas Mirelle e Natália, que mesmo distantes, mantêm-se sempre perto, pelo amor e carinho a mim dedicados.

À minha querida sogra Esmeralda, que se faz sempre presente com seus conselhos, acompanhando minha trajetória e me cobrindo do mais puro amor maternal.

Aos meus irmãos: Mário, Raquel, José, Paulo, Marta, Luciene, Divina, Francisco e Conceição, que torceram para que esta etapa da minha vida se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me alimenta a fé e a esperança, me conduzindo pelos caminhos mais seguros e fazendo com que eu entenda a sua vontade em minha vida. A Ele toda honra e glória!

Ao orientador Prof. Dr. Ari Raimann, pelo incentivo à autonomia, pensamento crítico, reflexões aprofundadas e, principalmente por acreditar em meu potencial, conduzindo essa pesquisa com, gentileza, ética e sabedoria. Certamente o fruto deste trabalho ficará para além dos pergaminhos.

Aos professores Alberto Albuquerque Gomes, Camila Alberto Vicente de Oliveira que aceitaram compor esta banca, trazendo valiosas contribuições para aprofundamento desse trabalho.

Aos meus pais, Francisco Pimenta de Castro e Aparecida Faleiros de Castro, o profundo e mais sincero amor e agradecimento de uma filha que se ausentou em muitos momentos importantes, na ânsia de concluir esse projeto e ser a sua primeira filha a se tornar mestre.

Ao meu esposo Luiz Almeida, companheiro de todas as horas e sonhos, lutas e desafios, risos e choros. Com você aprendi que o amor vence toda e qualquer barreira. A você, meu amor, toda admiração, respeito e gratidão.

Às amigas Valquíria Coelho Pina Paulino e Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa, pelo valioso auxílio na busca do projeto quase perfeito. As orientações de vocês, sem dúvida, nos fizeram mais amigas. A vocês, o meu carinho, minha gratidão e minha amizade.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Jataí, pelo seu empenho em todos os momentos.

Às amigas e companheiras de mestrado: Luciana, Walquíria e Josiane - “meninas do mestrado” – quarteto de alegrias e apreensões nesta trajetória edificante de nossas vidas.

À Universidade Federal de Goiás, que pela segunda vez me acolhe, oportunizando o meu crescimento pessoal e minha formação no *stricto sensu*.

À CAPES, pelo incentivo com bolsa de mestrado, órgão governamental que tem buscado entender as necessidades de se investir em pesquisa e educação de qualidade.

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.*

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

Perdoai

Mas eu preciso ser outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 - Distribuição da população e índices de analfabetismo entre os anos de 1872 a 1950.....	41
Quadro 2 - Distribuição dos valores da escala SAEB para demonstração de competência avaliada.....	78
Quadro 3 - Distribuição das porcentagens de desempenho nas disciplinas de Português e Matemática nas esferas municipal e estadual no ano de 2013.....	79
Tabela 1 -Incidência e frequência de elementos contidos nos planos de aula analisados do 1º ao 5º ano. Jataí, GO, 2015.....	84

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de países que possuem a Língua Portuguesa como língua oficial.....	34
Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil entre 1940 a 2010.....	42
Figura 3 - Matriz Curricular de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental do Estado de Goiás.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Educação a Distância
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação, Cultura e Desporto
NEBAS – Necessidades Básicas de Aprendizagem
NUFOPE – Núcleo de estudos e pesquisas em Formação de Professores
OMC – Organização Mundial do Comércio
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano Decenal de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQV-AE – Programa Qualidade de Vida – Amor Exigente
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SIC – Segundo Informações Colhidas
SME – Secretaria Municipal de Educação
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – United States Agency for International

ALMEIDA, Sonia Aparecida Faleiros. **Políticas de currículo: o ensino da Língua Portuguesa em um município do sudoeste goiano.** 2015. 136 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa enfoca Políticas de currículo: o ensino da Língua Portuguesa na educação básica em Jataí-GO. A questão norteadora da investigação foi assim definida: Como está sendo desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa em escolas da rede municipal de Jataí-GO? A pesquisa se justifica tendo em vista que o ensino da Língua Portuguesa está no currículo desde a educação básica, e sua forma tem sido diversificada em seus diferentes estágios, mostrando-se muitas vezes ineficiente. Ressalta-se também que não há dados sobre como se desenvolve em Jataí o ensino da Língua Portuguesa. O objetivo geral da pesquisa foi: investigar o ensino da Língua Portuguesa dentro das políticas de currículo para a educação básica em Jataí-GO. A pesquisa documental, com enfoque qualitativo, utilizou-se de documentos oficiais sobre o currículo e de planos de aula de Língua Portuguesa do sistema municipal. Um referencial teórico foi elaborado para dar sustentação à análise dos dados coletados e este priorizou elementos da teoria crítica de currículo. O estudo mostra que os planos de aula de Língua Portuguesa do município de Jataí seguem orientações dos documentos nacionais e do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Como resultado, aponta a pesquisa que o desenvolvimento do currículo de Língua Portuguesa no sistema municipal, conforme os documentos analisados segue perspectiva de reprodução social e cultural, uma vez que não há indícios nos planos de que os professores trabalham com vistas à formação política do aluno ou de sua emancipação, muito menos da construção do conhecimento contextualizado e histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de currículo; Língua Portuguesa; Educação Básica.

ALMEIDA, Sonia Aparecida Faleiros. **Curriculum policies:** the teaching of Portuguese in a town in the southwest of the State of Goiás. 2015. 136 p. Master's thesis (Master's Degree in Education). Federal University of Goiás, Jataí, 2015.

ABSTRACT

This research focuses on Curriculum Policy: the teaching of Portuguese in the basic education in Jataí-GO. The researching question was defined like this: How is being developed the teaching of Portuguese in schools from the Municipal Education Council in Jataí-GO? The research is justified taking into consideration that the teaching of Portuguese is part of the curriculum since the basic education, and its form has been diversified in its several stages, that is perceived as ineffective. It is highlighted that there is no data regarding the way in which the teaching of Portuguese is developed in Jataí-GO. The general aim of this research was to investigate the teaching of Portuguese in the curriculum policy for the basic education in Jataí-GO. The documentary research, with qualitative focus, made use of official documents regarding the curriculum and some Portuguese lesson plans in schools of the municipal council. A theoretical referential was elaborated in order to support the analysis of the collected data and the critical theory elements of the curriculum was privileged. This research argues that the Portuguese lesson plans from schools in Jataí-GO follow the guidance of the national documents and the Curriculum Reference of the State of Goiás Education Council. As a result, this research points that the development of the curriculum of Portuguese in the municipal council, according to the documents analyzed, follows the perspective of the social and cultural reproduction, once there are no evidences in the lesson plans that teachers work in order to the student's political formation or his/her emancipation never mind the construction of a contextualized and historical awareness.

KEYWORDS: Curriculum Policies; Portuguese; Basic Education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
Elementos metodológicos da pesquisa	26
A pesquisa documental	27
Procedimentos metodológicos	29
1. ASPECTOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA HISTÓRIA BRASILEIRA	34
1.1 O ensino de Língua Portuguesa na história brasileira	35
1.2 A educação no período jesuítico	36
1.3 A educação no Brasil em tempos de reforma pombalina	37
1.4 A Primeira Lei de Educação no Brasil	39
1.5 Leis de Diretrizes e Bases	44
1.6 A Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais	52
2. DEBATES TEÓRICOS SOBRE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	54
3. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM JATAÍ – ANÁLISE DE DOCUMENTOS	71
3.1 A cidade de Jataí e suas peculiaridades	72
3.2 Elementos do Ensino de Língua Portuguesa no município de Jataí: análise a partir de documentos	72
3.3 O Currículo-Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás	74
3.4 A Matriz Curricular de Língua Portuguesa e os planos de aulas	79
3.5 Os planos de aula de Língua Portuguesa	81
3.5.1 Elementos do planejamento escolar	81
Análise dos dados conforme a categoria <i>reprodução cultural do currículo</i>	88
Análise dos dados conforme a categoria <i>negação do currículo e resistência</i>	99
Análise dos dados com base na categoria <i>ressignificação do currículo</i>	104
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	131

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a Antiguidade, a educação tem colaborado para o desenvolvimento social e cultural do ser humano e das civilizações. No entanto, não basta apenas compreendê-la, pois a necessidade maior é transformá-la. Em sentidos múltiplos, tal mudança perpassa as questões relativas à qualidade, à quantidade, ao acesso, e, sobretudo à permanência do aluno na escola até que termine todas as etapas de seu estudo.

Conforme a Declaração de Nova Delhi (1993), há o compromisso assumido pelos países signatários do documento, dentre eles o Brasil, em que é preciso empenhar todos os esforços no sentido de:

[...] atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI, 1993, p. 1).

Governos e instituições precisam assumir responsabilidades nesse projeto: os primeiros, com políticas que permitam avanços e a aprendizagem socialmente referenciada; os segundos, com propostas e metodologias focadas na qualidade da aprendizagem social, e não apenas nos índices de aprovação.

No mesmo documento, destaca-se ainda que:

[...] as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos, direito este assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto pelas constituições e leis de cada um de nossos países (Ibid, p. 1).

Tal destaque aponta para a necessidade de uma proposta educativa e de aprendizagem que leve em conta não apenas as demandas para a alta sociedade, como também para todos, independentemente da origem social e econômica dos alunos – isso é direito assegurado pela Constituição Federal. Resta, então, concretizar tal procedimento.

A escola tem o importante papel de contribuir na transformação das práticas dos alunos, para que elas se tornem mais pensantes, ativas, críticas e reflexivas. Sobre isso, Gadotti (2000, p. 5) observa que “a função da escola é, cada vez mais, de ensinar a pensar criticamente. Para isto, é preciso dominar mais metodologias e linguagens” – estas últimas são trabalhadas e aperfeiçoadas, sobretudo, na disciplina de Língua Portuguesa.

No entanto, há alguns anos o ensino de Língua Portuguesa vem sendo alvo de críticas devido à grande necessidade de aprimorá-lo no sentido de que os conteúdos sejam historicizados, contextualizados e significados a partir da realidade vivenciada pelos alunos. As metodologias precisam considerar a necessidade de se tomar o educando como ser capaz de pensar e construir, além do que ele já conhece sobre a língua, o que tem muito a contribuir a partir de suas experiências. Mas o que tem se revelado é um material absolutamente distante da realidade do estudante que, por sua vez, é visto como um mero executor de coisas exigidas pela escola e repetidor de atividades prontas no livro didático.

São várias as tentativas de rever a qualidade do ensino dessa disciplina, em especial as questões relacionadas à leitura e à escrita. A partir de avaliações em larga escala, os resultados dos últimos testes realizados pelo governo federal, de forma quantitativa – Prova Brasil, ANA¹ –, não trazem resultados satisfatórios. Isso pode ser observado, sobretudo, no que tange ao segundo e ao terceiro ano do Ensino Fundamental (EF), nos quais são notáveis os baixos índices, já que tais testes são aplicados nessas séries (ROJO, 2009).

Nesse entremeio, estudos de Soares (1996), Rojo (2009) etc. trazem outras questões sobre a precarização da formação de professores e outros fatores que convergem para a banalização da educação, especialmente quando se trata da Língua Portuguesa.

Desse modo, sabemos que o ensino da Língua Portuguesa está no currículo desde a educação básica, e sua forma de ensinar tem sido diversificada em diferentes estágios enquanto disciplina. Todavia, muitas vezes isso tem se mostrado ineficiente, fato que observamos dia após dia no âmbito da universidade, já que alunos se apresentam com deficiência nas diversas modalidades, sobretudo oral e escrita. Esse diagnóstico foi mostrado na publicação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNs/LP), em que se aponta:

a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões

¹. O site do MEC/INEP esclarece que “o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados”. A Prova Brasil é um exame individual e faz parte do SAEB (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>, acesso em 12/08/2014).

dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório (BRASIL, 1997, p. 19).

Nesse aspecto, os professores do Ensino Fundamental e médio se veem diante da obrigatoriedade de ensinar os conteúdos voltados para o vestibular e/ou Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e os do ensino superior, por sua vez, encontram dificuldades no trabalho árduo da construção do conhecimento. Isso se deve ao fato de o estudante não apresentar bagagem teórica essencial e/ou conhecimentos básicos, forçando o docente a rever conteúdos também da educação básica e média em vários momentos, quando houver necessidade, durante a graduação.

Tais estudos mostram as dificuldades nessas provas e podem explicitar as dificuldades que professores do ensino superior encontram para atuarem na construção do conhecimento. Essa preocupação afeta alunos de todas as etapas de ensino, como nos alerta Raimann (2013):

É alarmante a situação dos alunos no ensino superior, ao percebermos, passo a passo, que os conteúdos anteriores não fizeram sentido ou pouco contribuíram para a construção da autonomia de pensamento, capacidade crítica da realidade e habilidade reflexiva diante dos textos e/ou proposições lançadas aos alunos pelos docentes. Chega a ser assustador que discentes não consigam apresentar uma crítica a determinada afirmação feita pelo docente, muito menos relacionar teoricamente o que se coloca para debate. A conclusão a que se chega, nestes casos, é que os discentes estejam apenas ocupando espaços de sala, mas não construindo saberes (RAIMANN, 2013, p.2).

Com base nas reflexões supracitadas, sabemos que esse é apenas um dos problemas já conhecidos e amplamente discutidos sobre as possíveis causas da defasagem do ensino, particularmente, o de Língua Portuguesa. Outras questões anteriormente levantadas por pesquisadores da área, como Soares (1994) e Rojo (2009), trazem notas sobre a precária formação de professores, as políticas públicas defasadas, a falta de continuidade dos programas dos governos federal estadual e municipal, entre outros aspectos que contribuem para o possível fracasso do ensino brasileiro, sobretudo o de Língua Portuguesa.

Enquanto professora substituta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ), entre os meses de junho e outubro de 2013, ministrei as disciplinas de Fundamentos e Metodologias de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I e II. Nesse curto período pude vivenciar, em diversos momentos, a

ansiedade de docentes (e a minha) de presenciar o uso equivocado da Língua Portuguesa por alunos próximos à conclusão do curso.

Esse fato levou-me a repensar a prática e pesquisar sobre a real causa de tamanho déficit. Percebi, portanto, que a preocupação não era apenas minha, já que pude ouvir docentes do curso se queixando de tal problema e imaginando quais causas girariam em torno das possíveis respostas. Por essa via, pode-se dizer que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa da educação básica, se sintam à deriva, em algum momento, diante dos desafios de ensinar e das imposições da modernidade.

Ao estudar sobre tal problema, deparei-me com pesquisadores renomados em pesquisas da área (ROJO, 2009; SOARES, 2012). Tal busca me causou dois sentimentos: de alento, já que outras pessoas se preocupam com essas questões, tentando resolvê-las; e, de desespero, por saber, por meio desses estudos, que a raiz do problema é mais profunda do que aparenta.

Diante de qualquer nova crise, novos cortes de subsídio à educação são anunciados, a exemplo do que ocorreu recentemente, em maio de 2015, quando, em nome de ajuste fiscal, a presidente Dilma Rousseff anunciou um corte no orçamento no valor total de R\$ 69,9 bilhões². A educação foi uma das áreas afetadas, embora o governo, em discursos, insista em mostrar que a educação é uma de suas prioridades – apenas dessa área foram cortados nove bilhões, sendo considerada a pasta que mais perdeu em valores nominais.

Mesmo com esses cortes e a não priorização de políticas públicas para a educação ainda é possível observar, segundo a lógica mercantilista e, conforme resultados de testes realizados em 2013, que a educação melhora em alguns estados e municípios. No Brasil, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013 mostra que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 0,3 pontos [...]. Em 2005, quando o Ideb foi calculado pela primeira vez, 57,5% (7,1 milhões) das crianças nos anos iniciais estavam matriculadas em escolas municipais de redes de ensino com avaliação abaixo de 3,7 — média nacional de então. Com a evolução do indicador nos últimos anos, o percentual caiu para 16,2% (1,7 milhão) em 2013. (INEP, 2014).

². Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/ajuste-fiscal-governo-anuncia-corte-de-69-9-bilhoes-de-reais-do-orcamento-6830.html>>. Acesso em: 13/06/2015.

Ao observarmos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, é levantada a seguinte questão: Como atingir os objetivos propostos pelas políticas de governo no que tange à alfabetização? Isso pode ser constatado no Art. 5º, Inciso I do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual se define que é preciso “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”.

Nesse caso, o processo de ensino e aprendizagem precisa deixar de ser apenas mais um programa hierarquizado pelo governo federal que dita regras e modifica o currículo, sem, nem sempre, dar o suporte necessário. Essa prática seria boa para a escola e os professores que precisam urgentemente ter condições asseguradas para fazer o seu trabalho com o devido respaldo por parte dos órgãos públicos responsáveis pelas ações citadas.

A melhoria mínima de resultados afeta gradativamente os próximos níveis de ensino, o que é muito sério quando nos deparamos com os resultados do ENEM 2014, no qual 529 mil candidatos obtiveram a nota zero em suas redações (MEC/INEP, 2015) – tal fato preocupou governantes, pesquisadores e professores, gerando debates na mídia nacional e internacional e nas redes sociais. Indubitavelmente, o problema da (não) leitura e da (não) escrita será um tema a ser discutido pela comunidade científica até a realização do próximo ENEM, tendo em vista a necessidade de sanar esse problema histórico.

Nesses termos, a preocupação com o analfabetismo em países como o Brasil já era fato no início dos anos 1990, quando da assinatura da Declaração de Nova Deli (1993, p.2) por parte de nações que apresentavam esse problema. Destaca-se ainda a importância de se unir esforços voltados à educação básica de jovens e adultos ofertada por entidades públicas e privadas, melhorando e ampliando nossos programas de alfabetização e educação voltados a esse público no contexto de uma estratégia integrada de educação básica.

Todavia, passados dez anos da publicação da declaração de Nova Deli, a UNESCO, em documento produzido em 2003, publicou opinião a respeito da preocupação que a não alfabetização gera no mundo, incluindo nele o Brasil, tendo repercussões econômicas e sociais já que “o analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil. Em realidade, nos vários Brasis persistem pessoas que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se” (UNESCO, 2003, p. 7).

É possível perceber avanços no Brasil quando se aborda o índice de analfabetismo que, em 1990, estava em 20,1% e, dez anos depois, caiu para 13,6%. Todavia, esse resultado ainda foi tema de discussão em reuniões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao constatar que, mesmo que se tenha trabalhado no sentido de melhorar a educação brasileira, pouco foi feito para otimizar os índices relativos a cidadãos alfabetizados em nosso país. Desse modo:

Com o analfabetismo frequentemente enraizado nas circunstâncias da pobreza, em áreas rurais e urbanas, não se pode esperar que esse grupo de excluídos caminhe para a morte, a fim de que se reduza a sua presença nos indicadores estatísticos. A sua exclusão é um fato que não pode ser ignorado. Trata-se daquela privação terrível para a qual não se pode fechar os olhos (UNESCO, 2003, p. 7).

Diante desse quadro, a escrita e a leitura são tidas como ferramentas essenciais para a construção do sujeito e reconstrutoras da cultura. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 1997, p.53).

Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são instrumentos que possibilitam o avanço no conhecimento, já que a leitura é condição *sine qua non* para a compreensão de todo o conteúdo escolar e para construção do pensamento crítico, abstrato e, sobretudo, autônomo. Ademais, a leitura e a escrita são instrumentos para a construção da cidadania, como se expressa o pensamento oficial do governo na Matriz de Referência da Língua Portuguesa:

O ensino da Língua Portuguesa, consoante diretrizes emanadas do Ministério da Educação, deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar a sociedade como ser participante e atuante (BRASIL, 2015, p.1).

O conceito de cidadania está presente não apenas nos PCNs de Língua Portuguesa, como também na maioria dos documentos pesquisados. Dessa maneira, a leitura e a escrita oferecem a possibilidade de expressão do pensamento interior que pode ser

externado e melhorado criticamente a cada dia. Ao aprimorar essa prática, conforme os documentos analisados, se torna possível conquistar a cidadania, e esse é um dos principais motivos pelos quais a compreensão da história que envolve o ensino de Língua Portuguesa seja imprescindível.

Essa compreensão tornou-se necessária, também para mim, a partir da experiência de ser professora em um curso superior, pois pude vivenciar diversas formas de como se pode avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Foi possível perceber que nem sempre a forma de avaliar agrada os alunos, pois muitas instituições de ensino superior ainda mantêm um ensino voltado aos modelos tradicionais da educação. Da mesma forma, a avaliação não leva em conta a evolução dos estudantes como um todo, mas trata da mensuração dos conhecimentos deles em exames específicos para cada etapa – tal processo é sempre centrado no professor, valorizando sempre o produto.

De fato, as práticas de ensino e avaliação tradicionais são reproduzidas de modelos capitalistas que privilegiam uma educação tecnicista voltada para o trabalho; por isso há a massificação no ensino como produção em série daquele que precisa sair da escola no tempo certo e ocupar os espaços de produção, gerando riqueza. Processos de ensino como os citados favorecem o aprendizado para a cidadania abordada nos documentos e projetos oficiais. Porém, fica a questão: Essa seria a cidadania que mencionamos na educação ou que defendemos nos processos educativos?

A concepção de ensino baseada em modelos fabris se deve também às influências de instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM) ou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Estes, principalmente após os anos 1990, intensificaram o planejamento, a inserção, o investimento e as orientações para a educação, com foco no desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, especialmente – o Brasil não escapou dessa investida.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 62) salientam que o BM “recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício”. Isso mostra claramente as intenções por trás das propostas de financiamento de tal banco para países tidos como emergentes, sobretudo nas questões ligadas à educação.

Ao apresentar tais questionamentos como pano de fundo da pesquisa, vislumbra-se por meio deste estudo a busca por respostas sobre os caminhos trilhados para a construção do ensino da Língua Portuguesa, pautando as discussões na perspectiva crítica

de currículo³. É preciso perceber as contradições presentes que interferem diretamente nas disciplinas escolares como um todo, sobretudo na Língua Portuguesa.

Embora o discurso dos governos anuncie uma alfabetização na idade certa, ao mesmo tempo a prática tem mostrado que ele retira das instituições escolares (ou ao menos não promove) as condições e os recursos para que isso se realize. Da mesma forma, não possibilita aos educadores condições favoráveis para que eles trabalhem com afinco pela real alfabetização.

Nos tempos neoliberais em que nos encontramos, nos é imposta a necessidade de reformular os objetivos de ensino e currículo desde a educação básica, inclusive os de Língua Portuguesa. Conforme essa reformulação, visa-se aventar possibilidades de melhoria nessa área de suma importância para o desenvolvimento de uma nação, e mais que isso, para o desenvolvimento humano e social, pois a educação é um direito de todos e precisa ser trabalhada como tal.

Ainda pesquisando sobre o ensino de Língua Portuguesa, pudemos constatar que “as crianças têm saído da escola sem ler e escrever e, no Município de Jataí, pela nossa vivência, não é diferente” (OLIVEIRA, 2012, p. 2). A pesquisadora, em artigo apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), mostra preocupação com o descaso com que estão sendo tratadas a leitura e a escrita no ensino de Língua Portuguesa. Em uma pesquisa realizada nas escolas municipais da cidade de Jataí, constata-se que os projetos realizados nas escolas frequentemente tomam espaço do ensino de conteúdos necessários para o bom aprendizado do idioma nos anos iniciais da educação básica.

Oliveira (2012, p.15) salienta ainda que “é importante entender que os projetos de ensino não se constituem em um método de ensino, mas uma das opções didáticas

³. A perspectiva crítica de currículo questiona como e por que o conhecimento é construído da maneira como é. Da mesma forma indaga como e por que alguns aspectos da realidade são legitimados e festejados pela cultura dominante, ao mesmo tempo em que outras não são. De igual modo, a perspectiva crítica valoriza a história e os contextos em que se dão os processos educativos, com ênfase na formação política e autônoma do ser humano. Nos anos 1970, os teóricos trazem noções de conflito, resistência e luta contra o poder hegemônico, como Giroux, Apple e Freire. Nesse entremeio, as investigações enfatizam a relação entre o poder, a ideologia e o controle social. A denúncia que fazem abarca a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e trabalhados pela escola. Enquanto isso, as teorias críticas reforçam a reflexão sobre as conexões entre saber, currículo e poder. Além disso, enfatizam-se, os processos da exclusão escolar promovida pelos conteúdos à medida que o currículo passa a privilegiar determinadas formas de pensar em detrimento de outras, ao mesmo tempo em que privilegia conteúdos e relega outros ao esquecimento. Dessa maneira, o silenciamento dos contextos e da história do aprendiz passam a ser combatidos.

possíveis de auxílio ao professor para garantir o aprendizado do conteúdo [...]”. Nesse sentido, salientamos que os principais conteúdos do ensino da Língua Portuguesa, que inicialmente são a leitura e a escrita, precisam ser tratados com prioridade – por meio deles, há a abertura de possibilidades para o aprendizado da criticidade, do conteúdo e, conseqüentemente, de um ensino para a cidadania, aspecto tão preconizado nos documentos pesquisados. Para nós – e com base em Soares (2008) –, a cidadania é um instrumento na luta pela igualdade e pela valorização da pessoa humana e da dignificação do seu trabalho.

Nesse contexto, compreendemos que o professor de Língua Portuguesa conhece e entende sua prática, já que o foco também é educar para a cidadania, e isso requer o mínimo de entendimento e uso correto do próprio idioma. Além de conhecer o uso correto, requer-se que a Língua Portuguesa seja trabalhada nas escolas na perspectiva crítico-política, com o intuito de auxiliar a pessoa na construção de vida cidadã e com a capacidade política de atuar em um mundo desafiador. Isso demanda que as propostas de ensino revelem elementos dessa natureza.

Frente ao cenário descrito acima, a seguinte questão foi elaborada para nortear a investigação: **Como está sendo desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa em escolas da rede municipal de Jataí-GO?**

Para responder a tal questionamento, elencamos o seguinte **objetivo geral**: investigar o ensino da Língua Portuguesa dentro das políticas de currículo para a educação básica no município de Jataí-GO. Já os objetivos **específicos foram**: a) contextualizar o ensino de Língua Portuguesa da educação básica na história brasileira; b) conhecer as políticas públicas de currículo nas esferas federal e municipal, com vistas à aprendizagem de Língua Portuguesa; e c) analisar o ensino de Língua Portuguesa em Jataí por meio de planos de aula formulados pelos professores da rede pública da referida cidade.

A pesquisa se justifica pelo fato de abordar elementos do currículo da educação básica, campo que tem estado permanentemente na agenda de debates no Brasil e no exterior. Promover o debate sobre políticas de educação é, sem dúvida, algo necessário primordial quando queremos outra escola e outra educação, negando a cultura da imposição, da reprodução e da mera “aceitação” das coisas postas que legitimam culturas elitistas e negam culturas das comunidades mais simples, dos que pouco podem influenciar na determinação curricular ou nas propostas pedagógicas. Da mesma forma,

tal debate traz à tona questões relativas aos professores que, historicamente, têm sido responsabilizados pelos fracassos da escola.

Convém destacar que os docentes têm sido vítimas, em sua maioria, nesse processo, pois não é possível esconder problemas nas políticas de formação inicial e continuada, o que acarreta um corolário de problemas no desenvolvimento curricular. Os professores não podem ser vistos como os únicos responsáveis pela situação quando as políticas públicas de educação não priorizam questões fundamentais que estejam comprometidas com a qualidade, segundo as demandas sociais, e não valorizam a profissionalização desses indivíduos.

O foco econômico na educação precisa ser denunciado, pois, até mesmo no desenvolvimento do currículo nos espaços micro (salas de aula), os materiais utilizados são impostos aos docentes. Eles chegam às escolas já definidos por especialistas, sem qualquer consulta aos contextos e às necessidades dos docentes.

Feitas essas primeiras considerações, apresentaremos a seguir elementos metodológicos da pesquisa para caracterizar os caminhos seguidos para a organização desta pesquisa.

Elementos metodológicos da pesquisa

Para entender o presente trabalho de investigação, é necessário apresentar neste momento alguns elementos relativos à metodologia – documental, quanto à natureza; e qualitativa, em relação à abordagem.

No tocante ao desenvolvimento da pesquisa, foi necessário compreender o tratamento dado ao ensino da Língua Portuguesa na história brasileira. Após isso, buscamos relacionar e reunir documentos que revelassem as políticas de currículo no município de Jataí. Ao juntá-los aos documentos oficiais nacionais, foi possível perceber mais amplamente a forma como o ensino da Língua Portuguesa vem ocorrendo no Brasil, para saber como esse trabalho tem ocorrido na rede municipal de Jataí-GO.

Para definirmos a coleta de dados e a abordagem destes, foi preciso fazer uma incursão no pensamento curricular, com ênfase à perspectiva crítica. Isso foi necessário para verificar os avanços significativos e qualitativos, visto que somente os avanços

quantitativos são percebidos claramente em textos publicados pelo governo em documentos oficiais.

Optamos por organizar um referencial de análise, partindo de algumas categorias que definimos previamente, visto que a pesquisa buscava responder a algumas questões de natureza qualitativa. Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico, de acordo com as seguintes categorias: 1. Currículo e reprodução cultural; 2. “Negação” do currículo e “resistência”; 3. Ressignificação do currículo.

Para analisar tais categorias, optamos por utilizar o referencial teórico que destaca a perspectiva crítica de currículo por meio dos pensamentos de Apple (1989, 1994, 2001, 2002), Giroux (1986, 1997, 1999, 2002), Arroyo (2007, 2011) e McLaren (1997, 2000). Para essa definição, destacamos a fala de Apple (1989, p. 123), quando enfatiza que a “pedagogia crítica está fundamentalmente preocupada com a compreensão do relacionamento entre poder e conhecimento”.

Nesse sentido, tal perspectiva aponta para a necessidade de se entender a relação entre conhecimento e poder, ou seja, de que maneira se encara a importância de *empoderamento*⁴ do aluno via conhecimento, ao mesmo tempo em que se questiona a força de alguns conteúdos e formas em detrimento de outros.

Por meio do pensamento crítico, o currículo pode ser ressignificado na consideração histórica e contextual. Da mesma forma, aponta-se para rupturas possíveis em relação aos modelos vigentes de educação, com possibilidades ou não de superar limites e contradições.

A pesquisa documental

Para Marconi e Lakatos (2008, p. 176), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não [...]”. A princípio, é relevante ressaltar que a pesquisa documental traz um elemento diferenciador da pesquisa bibliográfica – a natureza das fontes. Enquanto ela pode utilizar fontes

⁴ *Empoderamento* - Nesse texto significa: conceder ou conseguir poder; obter mais poder. Segundo a Etimologia, (Em + Poder + à + si) pode ser interpretado como tomar o poder para si, que é um pouco diferente da lógica do termo americano “*Empowerment*” que significa autorizar, dar poder, permitir, tornar possível. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/comunicacao-social/artigos/44226/empoderamento-do-cidadao-para-controle-social-das-politicas-publicas-na-internet#ixzz2rzFgpl1H>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

secundárias, a pesquisa documental emprega apenas as primárias; não há a possibilidade de fontes secundárias na pesquisa documental, visto que os documentos são únicos.

Nesse sentido, a seleção dos documentos constitui-se em uma fase importante da pesquisa. Segundo Cellard (2000, p. 298), “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. Enquanto isso, Fonseca (2002) assevera que:

[...] a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (p. 32).

O uso de documentos na pesquisa se deve ao fato de haver neles uma enorme riqueza que pode ser percebida pelo pesquisador e ser trazida à tona. Tal utilização deve ser criteriosa e valorizada, pois permite a compreensão de realidades e contextos estudados.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Nas palavras de Appolinário (2009, p.67), o documento diz respeito a qualquer “suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”. O mesmo autor observa ainda que, toda vez que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais, diz-se que ela possui estratégia documental; e quando o estudo emprega documentos e sujeitos, diz-se que ele apresenta uma estratégia de campo. É importante frisar que esta pesquisa ficou restrita à utilização de documentos.

Oliveira (2007, p. 69) afirma que a pesquisa documental se caracteriza pela “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre

outras matérias de divulgação”. Enquanto isso, Cellard (2008, p. 301) nos lembra que “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”; por conseguinte, é preciso que a verificação da procedência dos documentos seja feita cuidadosamente.

Outrossim, Cellard (2008, p.301) discorre que “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”. Portanto, a procedência do documento é também importante, posto que “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgota todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298).

Procedimentos metodológicos

Definido o objeto da pesquisa – Políticas de currículo: o ensino da Língua Portuguesa na educação básica no município de Jataí-GO –, delimitamos os procedimentos metodológicos a ser utilizados.

Para a realização da presente investigação, pesquisamos documentos que podem ter interferido em algum momento, nas últimas décadas, no ensino de Língua Portuguesa. Além de documentos nacionais, foram abordadas informações referentes ao município de Jataí e um documento do estado de Goiás que diretamente têm influenciado o currículo municipal. Esse movimento foi imprescindível para trazer uma visão do todo para a parte, do macro para o micro, para chegarmos a resultados que possam contribuir com respostas às questões levantadas.

Ludke e André (2011) salientam a importância de que o rigor do trabalho científico aconteça em qualquer que seja a técnica utilizada. Entendemos, nesse caso, que a veracidade das informações depende do cuidado com que as proposições foram escritas.

Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico que priorizou o pensamento curricular na perspectiva crítica, valorizando a recuperação histórica, a descrição e a análise da realidade a ser desvelada, visto que se pretende mostrar a realidade que envolve o ensino da Língua Portuguesa no município por meio dos documentos decorrentes das políticas educacionais de currículo.

Vale ressaltar que a educação no Brasil ocorre segundo concepções neoliberais e economicistas de educação que influenciam as políticas curriculares. Assim, verifica-se o modelo de desenvolvimento do Estado brasileiro que, apoiado na perspectiva liberal,

desafia o empreendimento individual em favor do Estado, ou seja, da produção econômica que dá sustentação ao Estado. Dessa forma, os investimentos são dirigidos também à iniciativa privada em educação, garantindo-se a universalização do atendimento na educação.

Iniciamos a pesquisa a partir de textos estudados no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (NUFOPE) e por meio das disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFG/REJ. Além dessa estratégia, consultamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) por meio das palavras-chave *Políticas de Currículo, Língua Portuguesa e Educação Básica*.

A temática em questão é relevante para ampliar novos debates no campo científico e contribuir com as práticas educacionais relacionadas à construção do conhecimento em Língua Portuguesa. Nesse sentido, o presente estudo pode auxiliar na formação profissional e social porque traz à tona questões relativas ao currículo em um sistema municipal.

A investigação se deu em três etapas, a saber:

Etapa I: Para alcançar o primeiro objetivo específico, procedemos à leitura da produção científica disponível na Biblioteca SciELO e no Portal de Periódicos da Capes, bem como em acervos impressos da Biblioteca da UFG/REJ, visando identificar a construção histórica do ensino da Língua Portuguesa.

Etapa II: Para obter esse objetivo, procedemos à leitura e análise de documentos da Unesco, do Banco Mundial e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE); da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9.394/1996; dos PCNs de Língua Portuguesa; das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); do Plano Decenal de Educação (PDE); do Plano Nacional de Educação, bem como dos Currículos Referência do Estado de Goiás, no que tange aos estudos na área de Língua Portuguesa, fornecidos pela Secretaria de Estado de Goiás no *site* da Secretaria Estadual de Educação.

Etapa III: Para conseguir esse objetivo, recorreremos à leitura e às análises de documentos do município, como portarias e ementas que interferem na Matriz Curricular e no ensino de Língua Portuguesa em Jataí. Nessa etapa fizemos contatos com a Secretaria Municipal de Educação (SME), objetivando descobrir quais caminhos estão sendo trilhados para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas da rede municipal.

Para nossa surpresa, poucos documentos foram disponibilizados, sendo que os documentos oficiais relacionados à Língua Portuguesa e ao currículo não foram encontrados na SME. Conforme a política desse órgão, não se produzem documentos para a posteridade, restando apenas algumas atas ou relatórios de encontros de formação continuada e para a distribuição dos livros didáticos, materiais que, após análise, não foram considerados relevantes para esta pesquisa.

Em várias visitas, na tentativa de encontrar documentos que pudessem subsidiar a pesquisa, ouvimos por diversas vezes (e por coordenadoras e secretárias diferentes), com quem tivemos contato direto, a seguinte frase: “Não temos nada arquivado. Não é nosso costume guardar documentos de uma gestão para a outra e nem de um ano para o outro”.

Tal justificativa foi dada pelo setor encarregado no que tange a documentos relacionados ao Ensino Fundamental. Não há documentos confiáveis, e isso pode ser assim explicado pelo fato de que, nos poucos documentos que conseguimos consultar, não existem indicações históricas deles. De fato, não há continuidade – na SME, nenhum projeto ou documento fica arquivado, a não ser leis e portarias. Isso é preocupante, uma vez que, ao apagar o histórico, apagam-se também as referências para uma análise mais profunda e detalhada.

Nossa insistência em buscar documentos mais consistentes se deu ao procurarmos diversos setores da SME, inclusive em contatos com antigos coordenadores de setor. As tentativas não lograram sucesso, pois, na política reinante no referido órgão, são feitos registros apenas no sistema, eliminando-se materiais impressos.

Entre os poucos documentos disponibilizados estão: a Matriz Curricular de 1º ao 9º ano dos anos de 2013 e 2014; a portaria que aprova o Projeto Qualidade de Vida – Amor Exigente (PQV-AE), o qual permite que “a capacitação referida neste projeto, trate-se de uma formação aprovada e autorizada pela Resolução n. 7, de 25 de janeiro de 2012 do Conselho Municipal de Educação” (CME, 2012); a Resolução CME n. 19, de 23 de outubro de 2013, que trata de curso de formação continuada “Além das Letras”, para coordenadores pedagógicos na rede municipal; e 30 planos de aula de Língua Portuguesa, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Como esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, Triviños (1987) observa que tal tipo de estudo:

[...] não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados (p. 131).

Isso aconteceu no decorrer do nosso levantamento de documentos. Quando nos deparamos com poucos documentos na SME de Jataí e nos perguntamos sobre qual seria o real motivo dessa escassez, optamos também em trabalhar com documentos do estado de Goiás, uma vez que pretendíamos saber se havia influência deles no ensino de Língua Portuguesa em escolas do município. Para isso, buscamos o Currículo-Referência da Rede Estadual de Educação e, mesmo com poucos documentos disponibilizados, a análise dos dados nos permitiu traçar um panorama sobre a realidade do ensino.

Esta dissertação é estruturada em três capítulos, sendo que no primeiro destacamos aspectos históricos do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, não necessariamente com a preocupação cronológica, pois verificamos que em muitos períodos não há informações a respeito do ensino desse idioma. O capítulo nos pareceu essencial para que a discussão sobre esse tipo de ensino não se apresente sem história, que, por sua vez, traz elementos importantes para o debate, revelando no tempo ideologias que demarcaram espaços no currículo. Tal detalhe se coaduna, porquanto, com a perspectiva de currículo defendida pelos teóricos da área.

Nesse momento, consideramos os aportes teóricos de Razzini (2000), Afonso (2012), entre outros, sendo que o último esclarece que “o ensino era predominantemente voltado para a alfabetização até a etapa secundária [...]” (p. 19). Apesar das mudanças ocorridas no modo de se ensinar e aprender Língua Portuguesa ao longo dos 515 anos de história, compreendendo o período colonial, o império e a república, ainda se encontram sem muitas explicações o entendimento de textos e a concepção de mundo que permeiam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente quando o assunto é leitura e escrita.

Buscamos também a contribuição de Saviani (2011), que faz com rigor um resgate histórico da educação desde o tempo do Brasil colônia, incluindo as mudanças da língua falada pelos nativos, quando por aqui chegaram os colonizadores, a educação jesuítica e pós-jesuítica e como se tornou oficial, no Brasil, a Língua Portuguesa. A perspectiva desse autor nos interessa na elaboração da dissertação, visto que, em vários momentos da sua obra, menciona características do ensino no Brasil, representando o

esforço pelo entendimento da história da educação brasileira. Ainda nesse primeiro capítulo são abordadas as primeiras leis da educação no Brasil, até chegarmos à LDB atual.

No segundo capítulo abordamos elementos curriculares, em consonância com aspectos das teorias críticas de currículo, uma vez que esse viés pretende dar sustentação à análise dos dados da pesquisa.

Ao partir das teorias tradicionais, com Bobbit e Tyler, chegamos à teoria crítica de currículo, trazendo especialmente Apple, Giroux e McLaren. Tal embasamento teórico é relevante porque defendemos o desenvolvimento curricular não na perspectiva reprodutora e voltada aos interesses do mundo da produção capitalista, mas sim relacionada à formação política do aluno, tendo em vista a sua cidadania.

No terceiro e último capítulo focamos os documentos públicos sobre o currículo, incluindo os oficiais nacionais e os do estado de Goiás e do município de Jataí, apresentando os dados da pesquisa e sua respectiva análise.

A seguir, no primeiro capítulo, trataremos alguns aspectos históricos da Língua Portuguesa no Brasil, como dito anteriormente. Esse percurso é importante para entendermos as origens da língua que usamos, bem como identificar as primeiras leis que determinaram e regeram o seu ensino na educação básica brasileira, com perspectivas ideológicas.

Capítulo I

***ASPECTOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA HISTÓRIA BRASILEIRA***

1.10 ensino de Língua Portuguesa na história brasileira

*“Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
o índio tinha despido
o português.”*
Oswald de Andrade

Iniciamos este Capítulo com as palavras de Oswald de Andrade, quando em poucos versos denuncia a interferência sofrida pelo índio brasileiro quando da chegada dos portugueses, interferência que resultou em hibridismos na cultura brasileira e, sobretudo, na língua. Vale lembrar que o Português que é falado no Brasil também é utilizado como idioma oficial em mais sete países, sendo eles: Portugal, Guiné Bissau, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Macau e São Tomé e Príncipe, conforme o mapa a seguir:

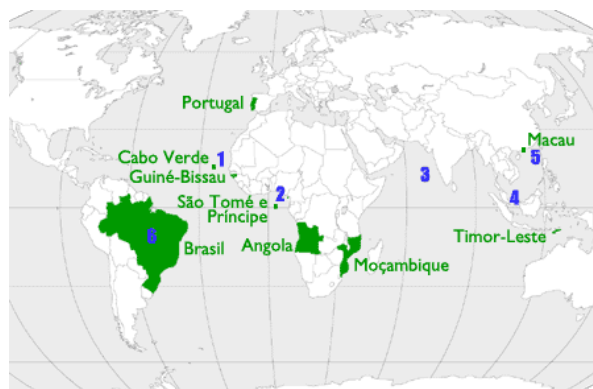


Figura 1: Mapa de países que possuem a Língua Portuguesa como idioma oficial. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/index.html>>. Acesso em: 12 out. 2014.

Tais países, incluindo o Brasil, sofreram grandes e graves influências e interferências em suas línguas oficiais, após serem colônias de Portugal por um longo

tempo. Todavia, não vamos nos ater às demais nacionalidades falantes desse idioma, já que o foco do presente Capítulo será o Português falado no Brasil ou, como oficialmente é nomeado, a Língua Portuguesa.

Na sequência traremos alguns aspectos do ensino da Língua Portuguesa na história brasileira.

1.2 A educação no período jesuítico

Os colonizadores portugueses que chegaram ao Brasil por volta de 1500 encontraram grande população de índios tupis ou tupinambás falantes de sua própria língua. Segundo Florestan Fernandes (1989) citado por Saviani (2011, p.33), “essas populações viviam em condições semelhantes às aquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo”. Eram, pois, comunidades que se estruturavam, não em forma de classes, mas que “apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência”.

Esse tipo de organização permitia o sustento e trabalho para todos, conforme lembra Saviani (2011):

[...] havendo populações no território descoberto pelos portugueses, que viviam conforme uma determinada forma de organização social, a educação também se fazia presente nessas sociedades. Considerando-se que a denominação Tupinambá abrangia os vários grupos tupis ocupando uma vasta área que se estendia das regiões meridionais às setentrionais do território descoberto, pode-se considerar que a educação da sociedade Tupinambá era representativa do conjunto daquelas populações (SAVIANI, 2011, p. 35 e 36).

Ainda de acordo com Saviani, com a chegada dos portugueses nas terras no Brasil, nos primórdios da educação franciscana e posteriormente jesuítica, deu-se início ao ensino com base na catequização dos índios, cujo “plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas), prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever [...]” (Ibid, p.43). Esse processo fez com que o idioma dos colonizadores fosse aos poucos sendo instituído também como a língua oficial do Brasil.

Por volta de 1549, os jesuítas chegaram ao Brasil e ficaram sob o comando de Manoel de Nóbrega. A educação, que era realizada dentro dos cunhos religiosos, contava em seus planos com o ensino de Português para os indígenas e a escola de ler e escrever. Para quem quisesse se tornar padre, o foco maior era no aprendizado profissional e

agrícola, algo que acontecia de forma frágil, com ênfase no método jesuítico denominado *Ratio Studiorum*⁵ (SAVIANI, 2011, p.43).

Saviani (2011, p. 44) salienta os reais motivos pelos quais se pretendia a catequização indígena: “[...] a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação”. Nota-se, então, que eram impostas a religião e a educação nos moldes ditados pelos jesuítas, restando aos gentios nenhuma escolha.

Prosseguiu-se assim com a educação nos moldes jesuítas durante 210 anos, quando tais indivíduos foram expulsos das colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal –, ministro de D. José I (SAVIANI, 2011, p. 82). Essa expulsão ocorreu pelo fato de o próprio Marquês, a mando de D. José I, querer romper com a estrutura educacional vigente e assumir o controle da educação no país, “criando uma lacuna na história educacional brasileira” (AFONSO, 2012, p. 20).

Azevedo (1971, p. 547) relata que, com o passar dos anos, e “com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”, fato que sedimentou o uso do Português e o fixou por aqui. Ainda assim, a língua deixada pelos portugueses sofreu influências tanto indígenas quanto africanas, dado que por essa época já ocorria o tráfico de negros oriundos da África para trabalharem como escravos no Brasil e em vários países colonizados por Portugal e Espanha.

Com efeito, tal processo aconteceu “[...] pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador” (Ibid, p. 47), incluindo a língua que falamos.

1.3 A educação no Brasil em tempos de reforma pombalina

Com a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras, a coroa exigiu que fossem também extintos, no Brasil e nos países dominados por Portugal, todo e qualquer método ligado à Companhia de Jesus. Aquele momento era oportuno para a criação e imposição

⁵. Segundo Saviani (2011, p. 55): “O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias”.

de documentos que reorganizassem o ensino ainda sob responsabilidade da Coroa portuguesa.

Afonso (2012, p.21) afirma que em 1758 foi criado por D. José I o *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão*. Nesse documento, o autor afirma:

[...] que os meninos e as meninas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da que pertencerem às Escolas de modo a proibir o uso de qualquer outra língua chamada geral; mas unicamente da Portuguesa [...] (AFONSO, 2012, p.4).

E assim ficou determinado oficialmente o uso da Língua Portuguesa no Brasil. A autora ainda explica que o ensino do referido idioma já havia sido determinado aos jesuítas que, por sua vez, se comprometeram a seguir tal ordem. Todavia, não a cumpriram, o que fez com que D. José I impusesse a toda a colônia as regras do *Diretório* e instituisse a Reforma dos Estudos Menores (ensino primário e secundário) e Maiores (Universidades) (idem, p. 21-22), ou simplesmente a reforma pombalina.

Conforme relata Saviani (2011, p. 82), tal reforma contou com duas etapas. A primeira delas foi a instituição do *Alvará* de 28 de junho de 1759 que, dentre outras regras, determinava o fechamento dos colégios jesuítas por meio da Lei de 3 de setembro de 1759. O autor destaca que as aulas régias de primeiras letras objetivaram proporcionar melhores resultados nos exames preparatórios.

Outro ponto de mudança no ensino pós-jesuítico, por meio do *Alvará*, foi a autorização do *Novo Método da Gramática Latina*. O autor supramencionado salienta que “a utilidade de se lançar mão das noções da língua portuguesa, mostrando a analogia com a latina para que os alunos percebam com mais facilidade os princípios da gramática latina” (SAVIANI, 2011, p. 86). Constatamos no texto de Afonso (2012) que, a partir dessa reforma e da “publicação da obra de Verney, *O verdadeiro método de estudar*, foi o estopim para a mudança, já que acentuava ter de ser o ensino da língua portuguesa a base para o ensino de latim [...]”: primeiro se ensinava a Língua Portuguesa para ter suporte para o ensino do Latim, já que esta era a segunda língua que ainda tinha prestígio e era bastante comum o seu uso, principalmente nas missas.

1.4 A Primeira Lei de Educação no Brasil

Continuando os estudos sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa, nos deparamos com vários tipos de ensino, leis e decretos que, de certa forma, auxiliaram ou atrapalharam a institucionalização dessa disciplina no currículo.

Saviani (2011) escreve também sobre a “*A escola de Primeiras Letras*”, tipo de ensino que passou a existir no Brasil após a aprovação do texto pelo parlamento, em 15 de outubro de 1827, do que passaria a ser a “Primeira Lei de Educação no Brasil”. Tal aparato legislativo tratava de instituir a Escola de Primeiras Letras contendo elementos que ajudaram a perpetuar o currículo fundamental, com destaque para “a leitura, a escrita, a gramática em língua nacional, as quatro operações de aritmética e noções de geometria, deixando de lado as ciências naturais e das ciências da sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 126). A gramática em língua nacional destacada naquela lei referia-se ao Português, já que, mesmo sendo “independentes”, continuávamos sob a égide de Portugal, e seus domínios ainda prevaleciam sobre o Brasil e seus governantes.

Com o passar dos anos, os domínios de Portugal sobre o Brasil já perdiam sua força. À época foi criado o Colégio Pedro II⁶, que primeiro acolheu a Língua Portuguesa como disciplina.

Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade[...] [...]com um programa de ensino de base clássica e tradição humanística, a instituição conferia a seus formandos o diploma de Bacharel em Letras, o que os habilitava a ingressar no ensino superior sem prestar exames (COLÉGIO PEDRO II, 2015, p. 1).

Durante certo período, o Colégio Pedro II estabeleceu um programa que se tornou referência nacional, sobretudo para os demais colégios de ensino secundário no país.

Segundo Razzini (2000), o ensino da gramática antecedia ao da retórica e da poética e, mais tarde, da literatura – essa ordem de estudos era herança de uma formação clássica nos currículos do Colégio Pedro II. Em suas pesquisas, a autora aborda como o

⁶. Sua origem remonta ao Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe, posteriormente denominado Seminário de São Joaquim (1766). O seminário exercia também a função de escola, funcionando como um polo de cultura na cidade do Rio de Janeiro, papel que ganhou mais relevância quando da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html>>. Acesso em: 14/10/2014.

ensino de Língua Portuguesa se iniciou nesse colégio: a princípio, apenas figurava como parte das disciplinas que compunham os estudos que antecediam aos exames preparatórios; aos poucos, passou a ganhar espaço e se manifestar à frente do Latim que, até então, ocupava boa parte do currículo daquela instituição de ensino (RAZZINI, 2000, p. 37).

Somente em 1837 “que a disciplina de Português, à guisa das disciplinas retórica e poética, foi incluída no currículo” do colégio citado (AFONSO, 2012, p. 28). Conhecida à época por Gramática Nacional, a disciplina ainda não possuía maior importância, chegando a ter sua carga horária diminuída em 1841. Segundo os dados da mesma autora, a “gramática portuguesa, retórica e grego, do Colégio Pedro II”, teve como primeiro professor “o médico Joaquim Caetano da Silva”, fato que marcou o início dessa disciplina no Colégio Pedro II e, conseqüentemente, no Brasil.

Naquele tempo já eram utilizados livros específicos para as aulas de Português. Razzini (2000) destaca duas obras que tiveram maior destaque: a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Cyrillo Dilermando, e *Os sinônimos*, de Frei Francisco de São Luís.

O foco dos estudos de Português eram as gramáticas e as seletas⁷ que indicavam uma importância dada à escrita. Outro fato de relevância e que levou a disciplina a ganhar espaço no currículo foi a criação do cargo de professor de Português em 1871, por ordem de decreto imperial; entretanto, ainda se pretendia uma educação para os filhos da elite (Idem, p. 28). A autora revela, em seu estudo, que a formação de professores de Português já era precária – eles eram formados, em sua maioria, em Filosofia.

Até por volta de 1879, as gramáticas geral e filosófica apareceram nos Programas de Ensino do Colégio Pedro II. “A partir de 1881, o estudo comparativo da Língua Portuguesa passou a considerar não só o Latim, mas também contribuições de outras línguas na formação do Português” (idem, p. 39), como é o caso do Grego.

Nesse sentido, Razzini (2000) afirma que o português trabalhado à época era destinado apenas à alfabetização, visto que o número de analfabetos em 1872 era de 84,2%. É o que nos mostra o quadro subseqüente:

⁷. Segundo o Dicionário Aurélio, é uma coleção de trechos escolhidos em prosa ou em verso; florilégio, antologia (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda in **Dicionário escolar de Língua Portuguesa Aurélio Júnior**. Curitiba. Ed. Positivo. 2005. P. 85).

Quadro 1 - Distribuição da população e índices de analfabetismo, de 1872 a 1950

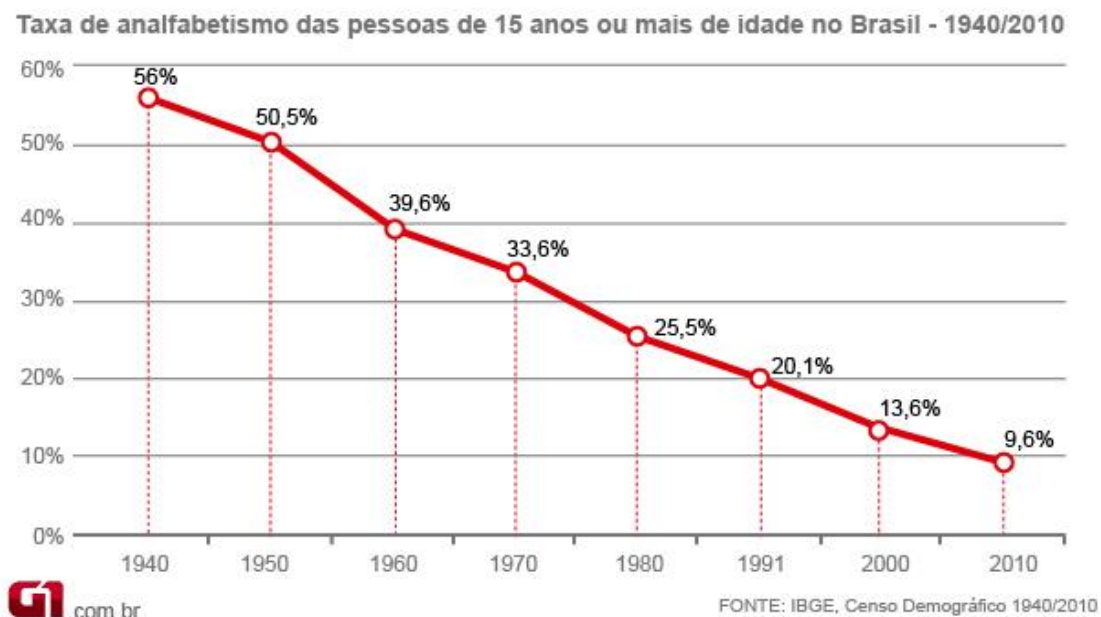
População brasileira	1872	1890	1900	1920	1940	1950
Sabem ler e escrever	1.564.481	2.120.559	4.448.681	7.493.357	10.379.990	14.916.779
% sobre o total de hab. considerados	16 %	15 %	25 %	24 %	44 %	49 %
Não sabem ler e Escrever	8.365.997	12.213.356	12.989.753	23.142.248	13.269.381	15.272.632
Total de habitantes de 15 anos e mais	-	-	-	-	23.649.371	30.189.411
Total de habitantes de todas as idades	9.930.478	14.333.915	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397

Fonte: Razzini, 2000, p. 21

O trabalho do pesquisador supracitado revela o retrato do analfabetismo no Brasil de 1872 a 1950. Os dados censitários mostram que a maioria dos brasileiros, à época, era analfabeta, o que pode sugerir a ineficiência ou escassez de políticas públicas para o estímulo à alfabetização, leitura e escrita. Tal realidade certamente aponta para a existência de interesses culturais e econômicos.

Conforme o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, os colégios secundários passaram a ser equiparados ao Colégio Pedro II e a funcionar em modo de seriação, tendo disciplinas e frequência obrigatórias para o ingresso nas faculdades, conforme Razzini (2000). Nesse mesmo ano, a disciplina que já tivera vários nomes passou a se chamar Português, mas, apesar de ter sido incluída no currículo escolar, “era ainda ínfima a sua participação, visto que era dada ao Latim maior importância” (AFONSO, 2012, p. 27).

A autora destaca ainda que “a introdução da disciplina Português no currículo escolar é recente, levando em consideração o tempo em que o Brasil foi colonizado e também o tempo em que a língua portuguesa foi oficializada” (Idem, p.27). Isso aconteceu apenas no século XIX, já na decadência do Império.

Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil entre 1940 e 2010.

Fonte: Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>>. Acesso em: 18/06/2015.

Na figura acima está retratado o declínio significativo do analfabetismo no Brasil entre os anos 1940 e 2010, o que nos leva a acreditar que as políticas públicas e os acordos com órgãos internacionais podem ter auxiliado nessa queda. No entanto, os números ainda não atingiram o resultado proposto pela Unesco nas convenções de Jomtien e Nova Delhi – “erradicar” totalmente o analfabetismo. Além disso, fica a questão que incomoda: Quando se fala de alfabetizados, qual o sentido disso na realidade histórica brasileira ao considerarmos que hoje, até mesmo no ensino superior, chegam alunos com imensas dificuldades de leitura e escrita?

Alencastro (1997) discute motivos ora velados, ora escancarados, para o baixo investimento na alfabetização no Brasil. Ele enfatiza dois movimentos para a aproximação do brasileiro com a leitura e escrita: O primeiro se refere a uma necessidade política, já que por volta de 1882 foi feita uma reforma eleitoral que passou a considerar aptos para votar apenas os homens alfabetizados.

Ademais, Alencastro (1987, p. 70) pondera que “[...] até recentemente a proibição do voto dos analfabetos ilustrava essa recusa à cidadania”, conquistada a partir do momento em que o aluno se tornasse alfabetizado e pudesse votar. Conseqüentemente, a marginalização e discriminação se faziam presentes na vida dos analfabetos, visto que, ao não terem acesso à alfabetização, eram privados também de exercer sua cidadania.

Em Goiás foi realizado pelo governo um recenseamento em dezembro de 1882. Na cidade de Jataí, os números indicavam 872 homens livres, 694 mulheres livres, 151 homens escravos e 141 mulheres escravas. Enquanto isso, em 1884 foi realizada a primeira eleição, que contou com 57 eleitores, apenas. Esse fato indica que a maioria da população era analfabeta, considerando que só votava quem era alfabetizado (JATAÍ, 2015).

O segundo movimento importante para a alfabetização citado por Alencastro se referia a questões de trabalho. No período pós-Segunda Guerra Mundial, houve grande expansão das indústrias em diversos países, incluindo o Brasil. A *mão de obra*, mesmo que fosse braçal, exigia cada vez mais do trabalhador a leitura e a escrita para o entendimento das funções das máquinas com as quais ele iria lidar.

Na educação brasileira foram desenvolvidas diversas formas de ensino, desde a colonização, que contribuíram para a manutenção das desigualdades sociais. Elas funcionaram como instrumento propagador de desigualdades e privilégios das classes dominantes diante do acesso para poucos.

A chamada educação tradicional “[...] é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (SAVIANI, 2012, p.4). Nesses tempos, a escola se manteve insuficiente e precária em todos os níveis, chegando apenas a uma minoria que nela buscava uma forma de manter a dominação, diante da sociedade, por meio da pedagogia do aprender.

Ao elaborar o quadro histórico que contextualiza o período compreendido entre 1969 e 2001, Saviani (2011, p.362) mostra, em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, que houve momentos de contradição na economia brasileira. A partir dos anos 1930, o discurso do governo era de estímulo ao sentimento nacionalista e de desenvolvimento a partir da industrialização. No entanto, para colocar esse discurso em prática, “[...] somas vultosas de capitais requereram o concurso das empresas internacionais”.

Com a entrada desse capital, a educação, carecendo de mudanças, vê surgir a pedagogia tecnicista “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade; essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”

(SAVIANI, 2011, p.110). Sendo assim, o tipo de educação oferecido naquele momento foi baseado nos modelos fabris com foco, principalmente, no produto.

Nesse modelo, “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária [...]” (idem, p.12). A cada um cabia cumprir sua tarefa e ocupar apenas a posição inferior de parte do processo, em que considerado marginalizado aquele que fosse julgado incompetente ou o que não produzisse. À educação cabia proporcionar ao aluno o treinamento voltado ao “aprender a fazer”, para que ele se tornasse produtivo e competente.

Afonso (2012, p. 26) enfatiza que a situação da educação no início do século XX “se caracterizou pelas ideias liberais, por meio das quais se evidenciava ser a escolarização o principal meio de participação política. Por isso, se reafirmaram as propostas da escola pública leiga, gratuita e obrigatória”.

Justamente nessa época, a Escola Nova ganha notável admiração e seguidores. Com críticas à Escola Tradicional e ideias voltadas ao aluno e ao processo de ensino e aprendizagem, não foi difícil seguir os modelos desse tipo de ensino já utilizados na Europa e nos Estados Unidos, que tinham o seu foco no aprender a aprender (SAVIANI, 2011, p. 10). Porém, com o passar dos anos esse modelo gradativamente perdeu sua força por aqui, e ficou claro que a marginalização decorrente da não escolarização se agravou ainda mais, pois a tão comentada qualidade de ensino teve melhorias significativas para a elite – em contrapartida, não havia qualidade para as camadas mais pobres e/ou marginalizadas.

1.5 Leis de Diretrizes e Bases

A educação brasileira é normatizada pela LDB. A primeira delas, sob o n. 4.024/1961, no que se refere ao ensino de Português afirma, em seu Art. 40, que:

Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino: a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português (BRASIL/MEC, 1961, p. 4).

Nota-se que, com essa determinação, certa prioridade passa a ser dada ao ensino de Português que nesse momento era dividido em três partes: a gramática, a redação ou composição e a literatura. Razzini (2000) critica que:

[...] após a renúncia de Jânio Quadros (em agosto de 1961), finalmente foram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. O curso secundário continuou dividido em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o já definitivamente denominado “colegial”, de três anos. Tanto o curso ginasial quanto o curso colegial ofereciam aos alunos alternativas de currículos, compostos de “disciplinas obrigatórias” e de “disciplinas complementares” nos dois ciclos. Esta medida visava diminuir os “monstruosos currículos de treze disciplinas” exigidos até então no secundário, dando “maior flexibilidade” ao curso secundário com o objetivo final (no colegial) de preparar melhor e mais especificamente, os candidatos ao exame vestibular ou “concurso de habilitação” (RAZZINI, 2000, p. 109).

Essa Lei vigorou por quase dez anos até que fosse sancionada a nova LDB em 11 de agosto de 1971, sob o número 5.692, na qual se afirmava que a língua nacional deveria ser vista como um instrumento de comunicação e expressão brasileira. Com esse pensamento, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser chamada de Comunicação e Expressão, para o 1º segmento do 1º grau (1ª a 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, para o 2º segmento (5ª a 8ª série); e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, para o 2º grau (AFONSO, 2012, p. 29 e 30).

Gadotti (2000) discorre que a escola contribui para a transformação do pensamento dos alunos, com vistas a se tornarem cidadãos ativos e críticos; porém, isso nem sempre ocorre, ou melhor, pouco ocorre. Numa perspectiva multicultural, Moreira e Candau (2003, p. 160), lembram que “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”.

Peça fundamental para esse domínio são os docentes, profissionais capazes de estimular a mudança da sociedade, para a construção de um mundo mais justo, e de seus alunos, fato que pode fazer com que a desigualdade social e cultural diminua, pois, por meio da educação, as pessoas têm a oportunidade de se transformarem. No entanto, a história brasileira vem mostrando que, na escola, a cultura da determinação do conhecimento pelos professores, por meio do livro, tem ocorrido com frequência. Diante disso, Apple (2008) assevera que:

[...] boa parte do enfoque tem se voltado ao que Jackson chamou, de maneira muito feliz, de “currículo oculto”, isto é, as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas suas declarações de metas e objetivos. [...] As crianças aprendem como lidar e como se relacionar com a estrutura de autoridade da coletividade a qual pertencem pelos padrões de interação a que são expostas na escola. Mas, como assenta os desafios a que a educação tem de responder em qualquer época decidem-se no campo curricular, onde se

atualizam todas as potenciais opções, filosofias e ideologias educativas. São os professores, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis, os agentes decisivos e os principais mentores do processo educativo ainda que não os únicos, e ainda quando não autônomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares (APPLE, 2008, p.127).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 48) esclarecem que a partir dos anos 1990, logo no início do governo Collor, o Brasil ocupava um lugar entre “os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão)”. Segundo as autoras, tais países acordaram, por meio da Declaração de Jomtien, que fossem realizadas ações na tentativa de diminuir o índice de analfabetismo e de melhorar a qualidade da educação, o que atenderia às Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) de crianças, jovens e adultos propostas na conferência.

Inicialmente, a Carta de Jomtien não atribui a educação básica apenas à educação escolar, posto que para a satisfação das NEBAS deveriam concorrer outras instâncias educativas como a família, a comunidade e os meios de comunicação. O polêmico conceito de educação básica, sobre o qual divergem até os quatro patrocinadores do evento, prioriza a universalização da educação primária que, no caso brasileiro, correspondeu ao Ensino Fundamental (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 49).

Nesse ínterim, a Unesco acompanhou os resultados por meio de reuniões regionais e globais. A principal bandeira levantada por essa instituição era a “Educação para todos” ou uma educação básica para todos. Mas essa expressão encontrou resistência para ser aceita também aqui no Brasil, devido ao fato de educação básica brasileira, à época, compreender desde a educação infantil até o Ensino Médio, enquanto a carta se referia apenas à educação primária (Ibid, p. 52).

O início dos anos 1990 foi conturbado para o Brasil. Havia acontecido o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo, por conta de corrupção e desvio de recursos públicos; todas as áreas sociais se encontravam em situação crítica; e a educação sofria sérias consequências do descaso acumulado das últimas décadas. Naquele momento, o país tinha o maior índice de analfabetismo em relação a outras oito nações “que apresentam baixa produtividade do sistema educacional” (PDE, 1993, p.1).

Com isso, o governo de Itamar Franco projetou possíveis melhorias para a educação brasileira, retomando acordos firmados em 1990 durante a Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia. Tal conferência foi realizada sob a tutela

da Unesco, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do BM. Na ocasião, o Brasil se comprometeu a elaborar o PDE, em que havia metas e estratégias para “erradicar” o analfabetismo.

Com novo presidente e novos ministros empossados, o momento era de restabelecer a confiança e buscar novas parcerias internacionais. Então, no mandato do ministro da Educação, Maurílio de Avellar Hingel, foi publicado o PDE em 1993. Uma das ações para a elaboração desse plano foi a realização da *Semana Nacional de Educação para Todos*, que aconteceu de 10 a 14 de maio de 1993. Vários representantes da sociedade civil brasileira puderam participar e discutir estratégias políticas para a melhoria na educação básica.

Como resultado das discussões daquela semana, foi elaborado o *Compromisso Nacional de Educação para Todos*, que previa uma agenda com ações para recuperar a educação básica nacional. Tal documento foi assinado, na ocasião, pelo governo e por representantes das entidades presentes, trazendo as seguintes metas para o prazo de dez anos:

- [...] incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem determinados para o sistema;
- elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;
- assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, do final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento;
- criar oportunidade de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;
- proporcionar atenção integral a 1,2 milhões de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas;
- ampliar o atendimento de jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 19 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente a quatro séries para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de sub-escolarizados (BRASIL, PDE, 1993, p7).

A partir da implementação do PDE, a necessidade de se formar parcerias para cumprir as metas passou a ser prioridade para o governo, que buscou alianças com organizações não governamentais. Tal prioridade foi estendida também para as escolas, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e o Governo Federal.

Nesse entremeio, as metas a serem alcançadas para a melhoria da qualidade e profissionalização do magistério passaram a ter acompanhamento e avaliação pelo Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB). À comunidade escolar também foi “dada” a responsabilidade de acompanhar os resultados.

No quinto artigo da *Carta de Jomtien*, o foco está na alfabetização como prioridade e condição para resolver outras necessidades básicas dos jovens e adultos:

Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p. 8).

Na referida conferência foram discutidos os principais problemas que assolavam, principalmente, os nove países cujos índices de analfabetismo estavam em destaque. Abordaram, também, as condições necessárias para resolvê-los, além de serem definidos os caminhos para atingir os objetivos propostos. Uma das metas sugeridas pela Carta se refere à:

Redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p. 9).

Enfatizamos especialmente essa meta por ela ser uma espécie de promessa de resolução para o problema do analfabetismo não só no Brasil, mas também nos demais países que passam pelo mesmo infortúnio. Porém, ter a meta não assegura a resolução de tal problema.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 52), “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado”. Isso implica, sem dúvida, em atrasos, pois, após quase três anos da assinatura da referida Carta, se começou a pensar em atender às suas demandas.

Nessas circunstâncias surge outro documento norteador das políticas públicas para a educação brasileira. Organizado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o *Transformación productiva com equidade* visa alertar “para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela

reestruturação produtiva em curso” (Ibid, p.53). As autoras esclarecem que esse documento trazia recomendações para que se pensasse em reformas nos sistemas educativos, com vistas à adequação para a oferta de “conhecimentos e habilidades necessárias para o sistema produtivo” (idem, ibidem). Constata-se, porquanto, que o foco é a economia, e não propriamente a educação.

O Brasil e os países signatários foram apontados no documento como portadores do mesmo problema – o analfabetismo. Para que o país conseguisse recursos dos organismos internacionais, era necessário que se rendesse a essas recomendações e que reformas administrativas fossem implementadas para a obtenção dos resultados esperados.

A educação para o trabalho ganhava ainda mais força nesse momento. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) esclarecem que o princípio básico da Cepal era a equidade que, à época, focava exatamente em oferecer qualidade e eficácia na tentativa de solucionar as questões ligadas à marginalidade do ensino e da capacitação também citada por Saviani (2011), quando discorre sobre a educação tecnicista.

Diante disso, a formação de professores passou a ter caráter meramente técnico, focando as especializações em diversas áreas do conhecimento, aliadas aos conhecimentos pedagógicos de modo eficiente, prático e produtivo. Assim, Saviani (2011, p. 381) observa que “a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que se torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”, o que deixa o ensino com formato também mecanicista para estudar e formar mão de obra qualificada, com a intenção de atender às demandas do mercado de trabalho e ao quarto tipo de ensino desenhado pela Unesco, o *aprender a fazer*.

Pérez Gómez (2001, p. 131) define cultura escolar como “[...] o conjunto de significados e comportamentos que produzem a escola como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir [...]”. O ensino da Língua Portuguesa poderia se destacar como área fundamental para o desenvolvimento da formação política dos alunos, mas historicamente se constituiu a cultura da manutenção dos costumes e das crenças, sob o domínio das elites.

Enquanto isso, Bunzen (2011) discorre sobre como os documentos oficiais regeram esse modo de educar dos anos 1960 e 1970, nestes termos:

Para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo regime militar desde 1964, criaram-se algumas medidas para reformulação do ensino primário e secundário. Por meio da Lei n. 5.692, de 1971, o Governo Militar suspende a inspiração liberalista de 1961 e, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo, amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos: o chamado 1º grau obrigatório e gratuito. Entre a ruptura e a continuidade com a n. Lei 4.024/1961, os estabelecimentos de ensino passam a ser responsáveis pelo número de aulas semanais e a construir grades curriculares com um núcleo comum, global, com as peculiaridades locais, sempre visando à qualificação/formação para o trabalho desde a 5ª série (BUNZEN, 2011, p. 900).

Com esse intuito, foram encaminhados alguns anteprojetos para a aprovação da LDB com as recomendações discutidas em Jomtien e em outros fóruns articulados por organismos internacionais. Autores como Saviani (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) concordam em afirmar que tais anteprojetos foram discutidos de forma muito morosa (aproximadamente oito anos) e mostravam possíveis caminhos para se obter a melhoria na educação.

No entanto, já se travava uma disputa entre os ensinos público e privado. Com a demora em aprovar a LDB, “os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subsequentes” já podiam ser sentidos nesse momento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

O discurso de se investir em um ensino comprometido com a qualidade da educação pode ser percebido em documentos da década de 1990, o que se sobressaiu ainda mais com a aprovação da LDB n. 9.394/1996. Com ela houve grande expectativa de que tudo se resolvesse na educação e que problemas considerados graves fossem sanados; porém, nessa ocasião, apontava o movimento de modernização e tentativa de reestruturação econômica no Brasil, sendo incluídas nessa mesma Lei as diretrizes dadas pelo Banco Mundial para, supostamente, contemplar a melhoria da educação de países em desenvolvimento.

Tal melhoria precisava atingir todas as áreas da educação. Contudo, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a LDB n. 9.394/1996 orienta que ele deve ocorrer inicialmente com o ensino da leitura e escrita para a construção do conhecimento a partir da criticidade e formação do indivíduo para a cidadania. Portanto, é necessário alfabetizar e letrar.

Outro ponto importante, presente na mesma Lei, é que a disciplina de Língua Portuguesa precisa focar o ensino no uso adequado da gramática normativa e na

construção de textos e sentidos. Isso fortaleceria e melhoraria o desempenho e o uso da Língua Portuguesa até a chegada a uma graduação, assim como para o exercício pleno da cidadania.

Ainda pela LDB n. 9.394/1996, o ensino deve se dar a partir da Língua Portuguesa e vem explicitado em três diferentes pontos ao longo do texto, a saber:

a) Art. 26, § 1º: “Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural”;

b) Art. 32, § 3º: “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

c) Art. 36. “O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Outro ponto importante sugerido pela Constituição Federal e a LDB é o Plano Nacional de Educação (PNE), que também possui uma proposta inicial de melhorar a educação em um prazo fixado de dez anos. Tal plano reconhece a formação mínima do professor exigida pela LDB e enfatiza a formação desse profissional em nível superior, focada na formação docente e na união entre ensino, pesquisa e extensão, como garantia da junção teoria-prática. No entanto, tira-se da universidade essa responsabilidade, dividindo-a com outras instituições em que há o compromisso com o ensino aligeirado proposto pelo governo, a partir de acordos feitos com órgãos internacionais desde as décadas anteriores.

O mesmo plano sinalizou também que os cursos de formação de professores deveriam seguir o que propõem as diretrizes curriculares, já que a docência é a base da formação profissional.

Não podemos deixar de enfatizar a discussão levantada por Neves (2000), que salienta que a educação passou a ter maior atenção por parte do governo a partir do momento em que foi aberta a discussão sobre a qualidade do ensino. Porém, sabe-se que,

quando se fala em qualidade, as concepções se tornam ambíguas e surgem vários significados, por vezes velados, em relação ao termo no âmbito da educação.

1.6 A Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Nesse contexto começam as discussões sobre os PCNs, documento de caráter e validade nacional que foi produzido para contemplar as disciplinas da educação básica no Brasil.

No caso da disciplina de Língua Portuguesa, “espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p. 33). Esse é o principal objetivo para o Ensino Fundamental prescrito pelos PCNs e que implica em ensinar a adequação da fala e escrita de acordo com o contexto comunicativo em que estão inseridos o aluno, o professor e a escola, já que os estudantes precisam falar e escrever bem nos espaços onde vivem e atuam.

De fato, o ensino da Língua Portuguesa precisa ser condizente com o que trazem os PCNs. Ao professor cabe a tarefa de extrair deles o que for realmente relevante. Como o próprio nome apresenta, é importante lembrar que tal documento traz definições que se colocam como parâmetros, ou seja, normas ou guias de ensino, e não algo que traz receitas ou ideias prontas para serem utilizadas em sala.

Ao analisarmos o referido documento para o Ensino Fundamental, datado de 1997, percebemos uma divisão em três partes: 1) apresentação da área de Língua Portuguesa, com a caracterização sobre a língua e questões relativas à linguagem e diversidade de textos; 2) conteúdos do ensino da Língua Portuguesa e a relação oral-escrita e gramática, prática de leitura e prática de produção textual, análise e reflexão sobre a língua, entre outros pontos não menos importantes; e 3) Língua Portuguesa nos ciclos iniciais, que entre vários pontos discorre sobre a avaliação nesses ciclos.

Tais parâmetros propõem a participação crítica dos alunos perante a sua língua, e, como usuário desse idioma, o indivíduo se apodera dos direitos de participar criticamente numa sociedade que em tudo depende do bom uso da linguagem. No entanto, algumas propostas dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa já existiam a partir de discussões de décadas anteriores à sua publicação, como esclarece Santos:

Entretanto, apesar de algumas ideias que aparecem nos PCN não serem novas – pelo contrário, são objetos de debate há décadas, como é o caso, por exemplo, dos pressupostos da Linguística Textual –, a reação dos profissionais de educação diante desse material não tem sido das melhores. As críticas, por vezes fundamentadas, abarcam desde o caráter dos parâmetros, considerados por alguns como impositivo e fora da realidade brasileira, até as teorias linguísticas e pedagógicas que norteiam o texto. Nem sempre, porém, os críticos se voltam para o texto dos PCN com o olhar de quem conhece a realidade da sala de aula e as necessidades dos alunos. É nesse aspecto que os PCNs mais podem colaborar na formação de cidadãos críticos e conscientes (SANTOS, 2006, p. 3).

Mesmo que os PCNs apresentem diretrizes norteadoras para o ensino de Língua Portuguesa respeitando as variedades linguísticas, cabe à escola e ao professor escolher e definir como usá-las:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p.21).

Proposições e tentativas aparecem em pesquisas, mas, concretamente, esses problemas ainda não foram sanados. A somatória de esforços entre poder público e comunidade escolar se faz necessária para empreender tentativas de resolver as pendências em relação às melhorias da tão falada e pesquisada qualidade da educação.

Capítulo II

***DEBATES TEÓRICOS SOBRE CURRÍCULO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA***

*“...que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica
nem com balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa
há que ser medida
pelo encantamento que
a coisa produza em nós”.*
Manoel de Barros

Recentemente, a literatura tem apontado estudos sobre o currículo, tendo como base a sua história, a evolução desse termo e as principais tendências curriculares. Para Silva (2002), a expressão “currículo” advém da palavra latina *curriculum* e refere-se a curso, “pista de corrida”, o que pode ser entendido como um curso a ser seguido.

Os estudos sobre currículo tiveram os primeiros registros a partir de Bobbit (1918), nos Estados Unidos da América (EUA). Em um momento pós-Primeira Guerra mundial – primeira metade do século XX –, o taylorismo estava em destaque. A recessão econômica estava a flor da pele e havia expectativa de crescimento econômico; é nesse contexto que surge a obra de Bobbit, que considerava natural comparar a escola a uma fábrica. Segundo essa perspectiva, o currículo deveria contemplar objetivos, procedimentos e métodos, cujos resultados/produtos eram o principal foco (SILVA, 2002).

Silva (2002, p. 13) lembra que “o que Bobbit fez como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de currículo”. Isso passou a ser efetivamente o “currículo” que contemplava, sobretudo, um tipo de ensino racionalizado para atender às demandas do processo de industrialização que ocorria naquele momento nos EUA e em outros países.

Esse processo de racionalização do currículo, que seguia um modelo de fábrica, fez com que o ensino fosse focado apenas em “resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente medidos” (idem, 12). Dessa forma, a escola funcionava a serviço da economia, simplesmente para que o aluno aprendesse o ensino técnico e, assim, gerasse lucro.

Um dos efeitos negativos de maior extensão é ter o tipo de currículo como modelo fechado e reduzido, provocando a reprodução de conteúdos e a falta de questionamentos sobre qual conhecimento e a quem deve ser ensinado.

A demanda por mão de obra qualificada e a falta dela foi motivo para que essa teoria de currículo fosse simplesmente aceita, quiçá aplaudida, pois ainda, na concepção de Silva (2002, p. 15), “[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” – ali já se instalava um modelo a ser obedecido sem questionamentos.

Ainda em Silva (idem, ibidem), quando esclarece sobre o tipo de currículo defendido por Bobbit na obra *The curriculum*, parte-se do pressuposto de que para cada “modelo de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”, sendo essa pessoa racional, otimizadora ou competitiva seguindo os modelos neoliberais de educação. Ele propõe, porquanto, que “o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica” (idem, p. 23).

O modelo focado na eficiência e na racionalidade técnica se contrapõe ao trabalho proposto por John Dewey em 1902, cujo principal foco era a preocupação com a construção da democracia. O título do livro de Dewey (*The child and curriculum*), por si só, explica as ideias progressistas, inclusive a de considerar “no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (idem, ibidem). Porém, prevaleceram as ideias contidas na obra de Bobbit por, justamente, se aproximar mais dos ideais hegemônicos e liberais daquele momento e naquele lugar.

Inserido nessa linha de pensamento, Silva (2002) destaca outro autor – Ralph Tyler (1949) –, que escreveu sobre o currículo meramente tecnocrático e concentrava os esforços apenas nos resultados e na maneira de garantir a comprovação deles. No decorrer do século XX, outras concepções de currículo foram testadas, criticadas e reformuladas, e já nas primeiras décadas do referido século, o mundo do capital, de olho no desenvolvimento econômico americano, optou pelas proposições de Bobbit e Tyler, rejeitando a proposta de Dewey, pois ela estaria compromissada com os aspectos democráticos da educação, e não com o desenvolvimento econômico.

Vários nomes se destacam na teoria crítica⁸ de currículo. Nos Estados Unidos, há os pesquisadores Michael W. Apple (1989) e Peter McLaren (2002); na França, Jean-

⁸. As teorias críticas, a partir dos anos 1970, estão baseadas nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e sustentam que não existe uma teoria neutra. Segundo essa perspectiva, toda teoria está baseada nas

Claude Forquin; na Inglaterra, o sociólogo Michael Young, que se preocupa com os processos de seleção e organização dos conteúdos trabalhados pela escola; por fim, no Brasil podemos apontar nomes como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002), Miguel Arroyo (2011), dentre outros. Vale salientar que, em nosso país, as pesquisas sobre o currículo começaram a ter maior destaque com o aumento no número de pós-graduações a partir dos anos 1980 (MACEDO, 2006).

Nesse sentido, a escola há muito vem sendo apontada como redentora e promotora de possíveis melhorias oferecidas ao sujeito como respostas às suas próprias inquietações, conforme Saviani (2011). É importante ressaltar que não comungamos dessa ideia que, por sua vez, deve soar como denúncia, e não como afirmação.

Essa mesma educação é percebida como um critério social de inclusão ou exclusão do sujeito, levando em conta a distribuição de renda, a diferenciação de classes e a participação política. Há professores e participantes da comunidade escolar que não se sentem confortáveis em se engajar em uma educação política e crítica por comodismo ou conforto, ou ainda por se sentirem perseguidos por colegas e superiores hierárquicos. Todavia, desenvolver um processo educativo que valorize a crítica e a construção política dos alunos poderia, sem dúvida, provocar melhorias necessárias para promover a cidadania real e a criticidade dos educandos em relação à realidade vivida.

Segundo Silva (1999), as teorias críticas se contrapõem às teorias tradicionais de currículo:

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 1999. p. 30).

Na opinião de Giroux (1997), que entende o currículo como política cultural, a escola é vista como o espaço onde pode e deve ocorrer a mudança, embora também aconteçam barbáries nesse local. Ainda segundo Giroux (1999, p. 47), é preciso “expandir o potencial da vida humana e as possibilidades democráticas” na escola. Já para Apple

relações de poder. As disciplinas e os conteúdos seriam os espaços nos quais a desigualdade social é reforçada pelo ensino de valores e conteúdos que atendem à classe dominante em detrimento daqueles que nascem nos espaços vivenciais das classes populares. O currículo é visto como espaço social de lutas onde é possível exercitar a emancipação e a liberdade, pois é um espaço cultural.

(1989), a cultura e a política são locais de lutas, e a escola, um lugar de contradições que não podem ser simplesmente ignoradas, mas debatidas e resolvidas. A opinião do autor é de que, “[...] ao ignorarmos as contradições, reduzimos de forma irrealista as arenas nas quais a luta educacional e política efetiva pode e deve ocorrer” (1989, p.181).

Desse modo, a construção do currículo precisa ser democrática e contextualizada, o que nem sempre tem ocorrido diante dos interesses do mundo da produção capitalista. Muitas vezes não se considera a opinião de quem realmente entende das questões relevantes a ele e tampouco das experiências dos atores que o utilizam, ou seja, os professores, os alunos, a comunidade escolar como um todo. Segue-se ainda a proposta de forma hierárquica, posto que chega às escolas definida por uma minoria de representantes, pronta para ser posta em prática pelos atores dessas instituições. Assim, cabe destacar a opinião de Apple quando afirma que:

[...] a educação “funciona” para sustentar a manutenção de nosso presente modo de produção, as razões disso são altamente medidas e sempre envolvem mais do que simples funcionalidade. Em grande parte, isso se deve ao fato de que não se pode ler a cultura e a política como se fossem imagens especulares que passivamente refletissem os interesses da classe dominante (APPLE, 1989, p.181).

Apple aponta para a questão profunda na educação: o domínio cultural da elite e a predominância de seus interesses no campo escolar. Apesar disso, é possível resistir, e a pregação da resistência é parte da luta que não pode parar. Como salienta Moreira (2003, p. 158):

[...] lutas e conflitos culturais não constituem meros epifenômenos, mas sim eventos reais e cruciais na batalha por hegemonia. Desse modo, as explicações centradas na cultura, na política e na ideologia assumem hoje papel de destaque no cenário social, adicionando-se às análises dos fenômenos complexos e contraditórios que se desenvolvem no nível econômico.

Enquanto isso, Arroyo (2011, p. 76) questiona: “por que os saberes produzidos sobre os mestres e os educandos não são reconhecidos nos currículos?” Tal questionamento reforça as constatações de outros autores como Apple (1989), Giroux (1997) e Silva (2002), quando afirmam que o currículo nem sempre cumpre as reais necessidades do contexto em que está inserido, o que caracteriza a realização de um trabalho, muitas vezes, apenas para obedecer ao que está posto hegemonicamente.

Nessa linha de pensamento, Arroyo (2011, p. 71) assevera que “os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem”. Isso reforça o caráter hierárquico e transforma professor e aluno em apáticos cumpridores de regras e leis, sem nunca a questionar ou pesar as consequências dos seus atos. Desse modo:

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 24).

Em outro momento, Apple manifesta sua opinião sobre a continuidade que desafia os educadores: “muito do que fazemos está [...] sobre os ombros de muitos outros educadores críticos e ativistas culturais, mas não importa em que ombros nos apoiamos, os compromissos críticos continuam a ser muitos, mesmo” (APPLE, 2011, p. 14).

Ao se posicionar na relação estreita entre educação e cultura, Forquim (1993) observa que:

[...]a palavra “educação” no sentido amplo de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo da educação (FORQUIM, 1993, p. 10).

Para Giroux (1986), mesmo que essa cultura esteja fortemente enraizada na escola e que ela exerça fortemente a função de instituição reprodutora social e cultural, é possível perceber o movimento no desenvolvimento do currículo, e isso se dá pela presença de determinadas resistências.

O valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. [...] Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação (GIROUX, 1986, p. 150).

Portanto, as escolas são vistas como lugares e espaços próprios para o desenvolvimento de resistências aos determinismos relativos ao currículo. Elas não são

apenas lugares de instrução, e sim espaços de contestação, à medida que a perspectiva crítica vai sendo desenvolvida.

Como o currículo não é neutro, também não podem ser neutros os professores. É preciso se questionar o currículo a ser levado em consideração e para quem ele é destinado. Isso é fundamental para combater a visão mercantilista de um educando tido nos modelos clássicos de currículo como um ser hábil a aprender e desenvolver competências e habilidades e que dará lucro com o seu trabalho. De fato, essa é uma concepção utilitarista que tende a aumentar ainda mais as diferenças entre as classes dominantes e a dominada. Já dizia Freire (1978) sobre o currículo:

Não existe um processo educacional neutro. A educação funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então tornar-se ‘prática da liberdade’ – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação do seu mundo (FREIRE, p.76, 1978).

Em *Currículo, território de disputa*, Arroyo (2011, p.75) enfatiza que a “educação para a cidadania” pressupõe que para ser cidadão é preciso “sair da ignorância”. Isso, segundo o autor, mostra a aceitação da “condição de subcidadania ou cidadania condicionada à educação” presente de forma velada ou não em diversos programas, documentos e projetos internacionais (UNESCO, Declaração de Jomtien), sobretudo a partir da década de 1990, quando a interferência consentida dos organismos internacionais ficou ainda mais acentuada nos países da América Latina e Caribe, em especial no Brasil. Tal interferência, arquitetada pelo próprio governo, intensificou ainda mais a dependência destes em detrimento daqueles. Com o Brasil não foi diferente: as dívidas em relação a esses países aumentaram e faziam com que novos acordos fossem firmados.

Tal dependência não só financeira, mas também a partir de modelos educativos copiados de países considerados exemplos para a educação mundial, fez com que a educação brasileira tornasse cada vez mais inadequada para quem depende dela, visto que o contexto no qual estamos inseridos muito se difere desses países. Apple (1989, p.188) salienta que “essas propostas não devem ser copiadas globalmente de outros países, mas precisam ser adaptadas às presentes condições”, e, quando feitas, as cópias corroboram para que a escola e seus agentes levem à condição de subserviência e subcidadania.

Sobre isso, Arroyo (2011) destaca a relevância de programas que considerem lidar com a cidadania um trabalho urgente, substituindo a subcidadania que tem se instalado nos ambientes das escolas públicas.

Enquanto não superarmos essa condição de subcidadania, de cidadania condicionada em que continuamos inferiorizando os setores populares, a escola pública continuará sendo tratada como um espaço de subcidadania e seus profissionais continuarão classificados na mesma condição de subprofissionais (ARROYO, 2011, p. 75).

É importante pensar sobre as interferências de outros países sobre o Brasil, que já acontecem há mais de 500 anos, ora com maior, ora com menor intensidade. E o debate sobre isso se assevera cada vez mais em estudos diversos, na tentativa de buscar soluções.

Diante disso, ousamos questionar: Essas interferências são realmente necessárias para que a educação no Brasil realmente satisfaça o seu maior propósito de se educar para sair da condição de “subcidadania”?

Acerca dessa reflexão de Arroyo, nos deparamos com o pensamento de Apple (1989, p. 181), quando argumenta que “não se pode simplesmente reduzir todos os aspectos da forma e do conteúdo do currículo explícito e do currículo oculto das escolas a expressões diretas das necessidades econômicas”. Convém salientar que, apesar de educação estar à mercê da produção e sua manutenção, isso não está restrito a uma simples funcionalidade.

Nesses termos, Apple (1989) sugere que o questionamento seja a base para se difundir o conhecimento, mas ele próprio questiona: Que cultura se transmite? O conhecimento (ou a cultura) está a serviço de quem? Qual interesse nossas escolas defendem ao passar esse conhecimento (ou essa cultura)?

Paraskeva⁹ (2002, p.113) complementa e justifica que a obra de Apple traz “[...] esta preocupação com a problemática do conhecimento e a forma como se imiscui nas dinâmicas desiguais de poder e de controle, no qual o processo de escolarização não é inocente [...]”. Sobre isso, a opinião de McLaren (1997, p.202) é de que “o conhecimento é uma *construção social* profundamente enraizada em um nexo de relações de poder”. Ou seja, a educação – e em particular o desenvolvimento curricular – não se dá de modo livre,

⁹. O texto *Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos*, de João M. Paraskeva, reporta a vida e a obra de Michael Apple, além de analisar a importante contribuição desse autor para as áreas de currículo e educação.

mas permeado por interesses escusos, sendo que a educação se configura como um campo de lutas e de disputas entre os que detêm o poder e os que o pretendem.

Tal consideração fortalece a proposta de Apple de que o currículo, a escola, os seus autores não podem e nem devem ser neutros. Sendo assim, eles devem se posicionar em quaisquer oportunidades de debates promovendo a politização tão escassa nos dias atuais.

Nesse sentido, McLaren (1997, p. 2002) esclarece que a pedagogia crítica questiona “como e por que o conhecimento é construído da maneira como é e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto outras claramente não são”. Afirma ainda que por meio da interação social se dá a construção do conhecimento que, por sua vez, depende da cultura e do contexto em que está inserida.

Para entendermos o desenvolvimento do currículo na Educação Básica brasileira, Apple (2001) discorre que:

Os neoliberais são críticos das definições existentes sobre o conhecimento importante, especialmente aquele conhecimento que não tem ligações com aquilo que é visto como sendo as necessidades e objectivos da economia. Querem trabalhadores criativos e empreendedores (contudo obedientes). Neste contexto, a flexibilidade e a obediência andam de mãos dadas. Devido a isto, uma educação politécnica criativa e crítica que combine “cabeça, coração e mão” não é financiada pelos neoliberais. O espaço possível para tal discussão é encerrado pela ênfase colocada numa educação cujo papel é primordialmente (e por vezes só) económico (APPLE, 2001, p. 210).

Apple (2002, p. 152) observa ainda que “não é necessário muito esforço para perceber as atuais tentativas por parte do estado e das empresas para alinhar as escolas mais estreitamente com “as necessidades económicas”. Da mesma forma, “com frequência a intervenção do capital é ainda mais visível [...], o ensino da mensagem do capital tornou-se uma força real” (Idem, p. 153).

As questões ideológicas que permeiam o currículo são profundamente perniciosas para o desenvolvimento deste, pois, como afirma Apple (2002, p. 153), ele atinge os docentes secundários da América com a verdadeira história do empresariado americano, “e eles levarão a mensagem a seus estudantes e seus colegas professores. A mensagem, vinda diretamente do professor, e não de livros, panfletos ou filmes, terá um efeito muito mais expressivo e duradouro”.

Sendo assim, o desenvolvimento do currículo carrega a força ideológica dos grupos minoritários e dos interesses econômicos, além de minar os conteúdos cotidianos da escola e de maneira sistemática por via dos materiais produzidos fora dos contextos vivenciados pelos alunos e sem a participação destes. Docentes que durante muito tempo têm atuado nas escolas passam a incorporar o discurso da economia e levam para dentro do currículo ideais econômicos, de modo que cada vez mais o desenvolvimento do currículo escolar fique distanciado da história e dos contextos dos discentes e professores.

Tomando por base a LDB, observamos que o exercício democrático no interior das escolas é um projeto que precisa conduzir à efetiva participação da comunidade escolar na definição de seus rumos e, sobretudo, da construção do conhecimento compromissado com a qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, um conjunto de condições, necessariamente, precisa ser dado para que a democracia se realize, conforme Apple e Beane (2001) indicam:

1. O livre fluxo das ideias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível.
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem comum.
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e com as minorias.
6. A compreensão de que a democracia não é tanto um 'ideal' a ser buscado, como um conjunto de valores 'idealizados, que devemos viver e que de vem regular nossa vida enquanto povo.
7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrática (APPLE; BEANE, 2001, p. 16).

Os autores ressaltam a consideração dos direitos dos outros à educação, bem como na humanização dos processos nas instituições escolares. Deve-se apostar na capacidade que os indivíduos têm de identificar e resolver problemas, assim como analisar criticamente a realidade e o movimento de ideias.

McLaren, a partir da leitura em Habermas, explica que a pedagogia crítica distingue as três formas de conhecimento, a saber: técnico, prático e emancipatório. O primeiro está ligado àquilo que pode ser quantificado/medido em resultados de testes e escores muito utilizados, ainda hoje, “por educadores para classificar, regular e controlar estudantes” – esse tipo de conhecimento está sendo cada vez mais presente no Brasil em testes de larga escala propostos pelo governo; o segundo “almeja auxiliar os indivíduos a modelar suas ações diárias no mundo”, sendo um conhecimento que não pode ser

submetido a testes ou medido numericamente; e o terceiro que, para Habermas, é o que mais interessa ao educador crítico, pois “tenta reconciliar e transcender a oposição entre conhecimento técnico e prático” (McLAREN, 1977, p. 203). Assim, precisa se equilibrar entre as suas reais funções na sala de aula e um currículo que já vem pronto para ser apenas seguido e observado; entre o ensinar para a criticidade e seguir os planos semiestruturados para a consecução de resultados em testes ditados pelo governo. Esse tipo de conhecimento ensina por meio de “ação reflexiva e coletiva [...]” “[...] base para justiça social, igualdade e distribuição de poder” (Idem, 1977, p. 203-204).

A partir desses conceitos, trazemos a observação de Paraskeva, quando discorre que “a educação e currículo não são, como Michael Apple salienta, magistérios neutros. Não acontecem num vazio cultural, político, ideológico, religioso e interseccionam-se diretamente nas dinâmicas de gênero, raça, classe e orientação sexual”. Desse modo, a educação e o currículo ocorrem em espaços onde estão também os diferentes contextos, as diferentes pessoas e as contradições que não podem ser simplesmente ignoradas dentro do espaço da educação, sob pena de reduzir “de forma irrealista as arenas nas quais a luta educacional e política pode e deve ocorrer” (APPLE, 1989, p. 181).

Nessa perspectiva, a escola e o currículo são espaços onde acontecem a segregação cultural, os conflitos de classes e contradições; no entanto, eles também são locais de debates e indagações para a crítica e as respostas, para os problemas e as soluções, como salientado no texto de Apple (1989) e Paraskeva (2002). Conforme Viñao Frago (1995), as disciplinas:

[...] não são entidades abstratas. Nem têm uma essência universal ou estática. [...] São lugares de poder [...] que reúnem as partes interessadas e atores, ações e estratégias. Espaços sociais [...] configurados nos sistemas educativos e de instituições [...]. Pautam-se em relações históricas que implicam na história da educação e dos sujeitos, influenciando os documentos e implicam também em determinações e configurações sociais. Ou seja, como afirma o autor são “[...] uma fonte de poder e exclusão não apenas profissional, mas também social. Sua inclusão ou não no currículo [...] é a arma para usar em vista a atribuição ou não de determinadas tarefas a um ou outro grupo profissional” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 66).

Apple (1989, p. 184) investiga as “conexões entre a cultura mercantilizada e a cultura vivida, conexões que têm seu efeito sobre a escola e, na realidade, contribuem para construí-la como um local de conflito de classe, raça e gênero [...]” – tal cultura é imposta, sobretudo, no currículo utilizado nas escolas, exige resultados e exhibe *rankings* de melhores posições forçando os professores a se sujeitarem a práticas incomuns para

seguirem determinações oriundas de políticas públicas que chegam sem prévias discussões com os principais envolvidos no processo educacional – os docentes e a comunidade escolar. Pior que isso, as discussões acontecem, mas elas são ignoradas pelo poder público, como aconteceu com os PNEs I e II, quando houve intenso debate por parte de todos os segmentos educacionais e, no momento de serem aprovados, as vozes desses indivíduos foram ignoradas.

Sobre essa questão, Giroux (1997) discorre que:

A questão de como professores, estudantes e representantes da sociedade mais ampla produzem significado tende a ser obscurecida em favor da questão de como os indivíduos podem dominar o significado de outros indivíduos, despolitizando-se, assim, tanto a noção de cultura escolar como de pedagogia de sala de aula (GIROUX, 1997, p.38).

A partir desse pensamento, Apple (2001, p. 5) afirma que “a forma que esse capital cultural assume e o seu uso propicia tanto o emprego contínuo e o progresso da nova pequena burguesia quanto seu controle último pelo capital”, o que satisfaz exatamente os interesses da classe dominante por meio de políticas neoliberais.

No que tange a esse aspecto, Freire (1981, p. 73) já alertava que: “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. Por mais que os tempos sejam outros, ainda podemos encarar os pensamentos de Apple e Freire como contemporâneos, pois ainda hoje a escola e o currículo se sujeitam ao caminho de dominação, de resignação às ideias contrárias ao estímulo à criticidade em relação ao *status quo*, à politização e à formação para a cidadania.

Apple (2001) denuncia que a educação tem sofrido mudanças sob a influência neoliberal, mas não para melhor, e sim para os interesses de mercado. Sua manifestação a esse respeito mostra que “[...] os modernizadores econômicos que pretendem a política educativa centrada em torno da economia, objetivos de desempenho fundamentados numa relação próxima entre a escolarização e o trabalho assalariado” (APPLE, 2001, p. 6).

Nessa perspectiva, o currículo escolar sofre sistematicamente a intervenção dos interesses econômicos, e a qualidade que se busca não é a socialmente referenciada, mas sim determinada pelos interesses de mercado. Apple (2001, p. 6) esclarece que tais

interesses econômicos passam a perceber “[...] as escolas como estando relacionadas com o mercado, sobretudo, não só com o mercado capitalista global, como também com os processos e necessidades de um mercado desse tipo”. Nesse sentido, o mercado que está sempre em busca de mão de obra qualificada e os seus defensores se utilizam da escola como instituição formadora para tal fim.

Consequências disso são sentidas diretamente nos conceitos atinentes ao currículo e à proposta pedagógica das escolas. Por conseguinte, as reestruturações de conceitos trazem um novo sentido muitas vezes esvaziado do significado social e político¹⁰. Por exemplo, Apple observa:

O que outrora foi um conceito e uma prática política apoiados numa negociação e diálogo colectivo é, hoje em dia, um conceito “totalmente” económico. Actualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado. Nos dias de hoje, em muitos países, o cidadão é simplesmente um consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado (APPLE, 2001, p. 17).

Dessa maneira, o autor propõe que educadores atuem na luta por mudanças possíveis e que contemplem as demandas sociais, como romper com o distanciamento entre concepção e execução do currículo ou da proposta de educação.

[...] discussões e análises sérias a respeito dos princípios de modelos socialistas de currículo e ensino precisam ser desenvolvidas, modelos que reduzam, por exemplo, a divisão entre concepção e execução e entre trabalho manual e mental. Essa é claramente também uma questão prática. Não podemos esperar que o estado, de alguma forma mágica, abra suas portas – tal como nos planos de vales educacionais, com todas as suas contradições – ao desenvolvimento de princípios, conteúdos e métodos socialistas. Precisamos de métodos viáveis neste momento [...] (APPLE, 1989, p. 190).

Na perspectiva de mudança, ao pensar ações emancipatórias a partir do desenvolvimento curricular e ao perceber a escola como um campo de lutas, Giroux (1986) recrimina que:

[...] os pedagogos radicais terão que abandonar a política esquerdista tradicional de tratar os oprimidos dentro de um discurso unitário. Terão que inserir a noção do concreto de volta em uma teoria de pedagogia radical, e levar a sério as necessidades, problemas e preocupações específicas da vida cotidiana. O ponto central é, obviamente, ligar o pessoal ao político, de forma

¹⁰. O conceito aqui entendido é expressado por Giroux (1997, p. 87), *in verbis*: “Político, neste sentido, significa possuir os instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam uma participação ativa em tal sociedade”.

a entender como o poder é reproduzido, mediado e resistido no nível da existência diária. São inerentes a tal compreensão os elementos teóricos de uma política cultural que estabelece as pré-condições para as esferas públicas alternativas (GIROUX, 1986, p.308).

Apple (2001), igualmente, aposta na possibilidade de transformação da educação e do desenvolvimento curricular a partir de ações de seus agentes diretos que desencadeiam movimentos sociais. Ele lembra que:

[...] se pretendermos compreender a razão pela qual as coisas mudam nas escolas nos Estados Unidos da América, na sua maior parte, tal não é devido a reformas internas planejadas. Pelo contrário, as reformas foram e têm vindo a ser provocadas pelas pressões levadas a cabo por movimentos sociais mais amplos que geraram as condições através das quais as escolas se transformam (APPLE, 2001, p. 9).

Em outro momento, Giroux (1997) trata da questão que considera central no desenvolvimento curricular: a pedagogia crítica dará espaço e lugar à classe oprimida, que tem sido obrigada a suportar a imposição da cultura dominante em detrimento da valorização e consideração da sua cultura.

[...] as questões centrais para construir-se uma pedagogia crítica são as questões de como ajudamos os estudantes, particularmente aqueles das classes oprimidas, a reconhecerem que a cultura escolar dominante não é neutra e em geral não está a serviço de suas necessidades. Ao mesmo tempo, precisamos indagar como é que a cultura dominante funciona para fazer com que eles, como estudantes, sintam-se impotentes. A resposta para isto encontra-se, em parte, revelando-se os mitos, as mentiras, e injustiças no cerne da cultura escolar dominante, e construindo-se um modo crítico de ensino que empregue, e não exclua a história e prática crítica (GIROUX, 1997, p. 39).

O autor supracitado, em outra obra (2000, p. 68), questiona: Que tipo de tendência pedagógica seria necessária para “uma prática política e moral, e/ou simplesmente como uma estratégica técnica?”. E vai além quando indaga sobre a relação que o educador precisa ter com os jovens – os seus educandos –, já que é visto como “intelectual público”, “à medida que desenvolvem o senso do indivíduo, especialmente com relação às obrigações da cidadania crítica e da vida pública em uma paisagem global e cultural radicalmente transformada?”. Concordamos com o autor quando defende que a pedagogia, a teoria e a alfabetização são como um campo de lutas contra o poder hegemônico legitimado pela escola e sociedade, em que se fazem necessárias essas lutas como forma de superação ao que está posto.

Salienta o autor que:

[...] a forma tomada pelo conhecimento escolar e a pedagogia usada para legitimá-lo tornam-se subordinadas aos princípios da eficiência, da hierarquia e do controle. Uma consequência disso está no fato de que são subtraídas, da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a consequente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar (GIROUX, 2000, p. 16).

Cada decisão negada ao professor se reflete também nos alunos e na maneira como eles veem a escola – é nesse sentido que a prática está para além da teoria. Defende-se, pois, a perspectiva crítica, uma vez que ela projeta a construção do conhecimento, bem como de valores, na perspectiva da construção da cidadania, o que implica o questionamento dos valores e dos saberes apresentados pelo estabelecimento de ensino.

Arraigada a uma visão ética e política que procura levar os estudantes além do mundo que já conhecem, a pedagogia crítica preocupa-se com a produção de conhecimentos, valores e relações sociais que os ajudem a adotar as tarefas necessárias para conseguir uma cidadania crítica e a ser capazes de negociar e participar das estruturas mais amplas de poder que conformam a vida pública (GIROUX, 2000, p. 69).

Conforme atesta McLaren (2000, p. 31), “não há realidade, em si, que não seja, ao mesmo tempo, uma realidade ‘como a vemos’. A realidade é um produto das linguagens críticas que usamos para descrevê-las”. O nosso olhar, evidentemente, tem percebido dessa forma o ensino da Língua Portuguesa em Jataí. Isso não significa que não existam muitos outros elementos escondidos e outras ideologias presentes nos processos de ensinar e aprender.

Diante dos limites e das possibilidades que se tem na educação, como lembra Apple (2001, p. 33), “a esperança é um dos recursos mais valiosos. Resta-nos agora atuar nessa esperança”. Tal texto poderia ser ampliado nessa perspectiva, mas fica aqui o desafio do debate, na esperança de encontrarmos um caminho mais seguro no currículo e com as principais intencionalidades voltadas à aprendizagem.

Em resposta à pergunta levantada por Apple (1989, p. 181) – “Há alguma coisa que pode ser feita agora?” – Podemos dizer que existe algo, sim, promovendo o desvelamento do que aparece escondido e formando criticamente o alunado. Até onde

isso nos seja possível, será tomado o papel da escola de formar para a cidadania, para o exercício da autonomia.

Sabemos que a educação vivencia enormes crises, exigindo que a luta pela qualidade não seja de um momento, mas sim contínua, requerendo, inclusive, o engajamento sempre maior de todos os envolvidos no trabalho escolar. Nesse sentido, a contribuição de Giroux é importante ao enfatizar a formação política:

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p. 163).

Nesse rumo, Michael Apple (2002) ainda defende a transgressão nos processos educativos, de modo que ela seja um pré-requisito para o avanço, isto é, para ações que indiquem avanços em favor dos desiguais e das classes dominadas, valorizando e significando os saberes vivenciados pelos indivíduos.

[...] transgredir é um pré-requisito para avançar”, uma vez que enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise, envolvem [...] escolhas profundamente pessoais (APPLE, 2002, p. 41).

Então, é preciso avançar, mesmo que o mundo da economia pressione a escola e lhe imprima modos de pensar, ser e fazer. Há a possibilidade de resistência, mas é necessário trabalhar pela construção política e ética e pelo profundo envolvimento pessoal e coletivo. Como opinam Giroux e McLaren, há a necessidade de se apelar a uma “política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados” (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 95-96).

Esse mesmo pensamento é reforçado na fala de Giroux e Simon (1994), ao se referirem à intervenção humana no processo pedagógico:

A escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas

são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX; SIMON, 1994, p. 95).

Não se pode esquecer de que a educação é um vasto campo de lutas que exige de todos que nela atuam a perspicácia para desvelar o que se esconde nas políticas e nas formas de desenvolvimento curricular. Fica o desafio constante de trabalhar nas escolas com o fim de garantir a qualidade socialmente referenciada, combatendo o mero valor numérico de interesse dos mercados.

De fato, olhar a humanidade e significar suas demandas é um desafio posto. Trabalhar com os indivíduos nas escolas na perspectiva de luta é promover formas de negação do instituído, incentivando metodologias que permitam ações/reações dos alunos e valorizando as subjetividades que buscam transformar sua realidade.

Feito isso, passamos ao Capítulo III, no qual fazemos a apresentação e análise dos dados da pesquisa referentes ao ensino da Língua Portuguesa em Jataí, com base em documentos.

Capítulo III

***ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM JATAÍ –
ANÁLISE DE DOCUMENTOS***

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”
Paulo Freire.

3.1 A cidade de Jataí e suas peculiaridades

Segundo informações atualizadas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), com uma área territorial de 7.174, 228 km² e população estimada de 94.890 habitantes, Jataí situa-se no sudoeste de Goiás, mesorregião Sul desse estado, microrregião do Sudoeste Goiano, a 327 km de Goiânia – capital estadual, e a 535 km de Brasília – capital federal. É rodeada pelos municípios de Caiapônia, Mineiros, Itarumã, Aparecida do Rio Doce, Caçu, Cachoeira Alta, Rio Verde, Mineiros e Serranópolis. A cidade conta com 39 escolas da rede municipal, sendo 27 da educação básica (19 na zona urbana e oito na zona rural) e 12 de educação infantil (JATAÍ, 2015).

3.2 Elementos do Ensino de Língua Portuguesa no município de Jataí: análise a partir de documentos

Como já mencionado neste texto, o objetivo norteador dessa pesquisa documental é investigar como está sendo desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa em escolas da rede municipal de Jataí-GO. Para chegarmos aos resultados, traçamos metas e propostas de trabalho.

Optamos por estudar o problema ora apresentado partindo de uma visão macro, ao iniciar pelos documentos internacionais que interferem positiva ou negativamente no desenvolvimento do currículo no município. Dentre eles, citamos o Relatório Delors – Unesco (2010), a Carta de Jomtien (1990) e a Declaração de Nova Delhi (1993).

Em seguida, conforme a sequência de filiação, observamos documentos nacionais como a LDB n. 9.394/1996, o PDE (1993), o PNE (2001/2010; 2011/2020), os PCNs (1997) e as DCNs (2009), a fim de averiguar quais diretrizes presentes em tais

documentos interferem direta ou indiretamente no ensino de Língua Portuguesa no município.

Para melhor elucidar questões ligadas aos documentos analisados e saber se estes sofrem interferência do estado de Goiás, a partir desse ponto, houve a necessidade de apresentar também o *Currículo-Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás* (2013), um dos documentos norteadores do ensino em Goiás – no caso, o Caderno 5 – que, ao longo de anos e por determinação da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), passou por várias versões. Em particular, focaremos o tratamento dado à disciplina de Língua Portuguesa.

Por fim, chegamos a uma esfera micro que diz respeito aos documentos que norteiam o ensino em Jataí no tocante à SME, sobretudo os referendados para Língua Portuguesa, quais sejam:

- ✓ Matriz Curricular do Ensino Fundamental de nove anos (1º ao 9º), sendo fixada uma para cada série e cada disciplina dos anos de 2013 e 2014;
- ✓ Resolução CME n. 30, de 5 de dezembro de 2012;
- ✓ Planos de aula de Língua Portuguesa de 1º ao 5º ano utilizados nos meses de fevereiro e março de 2015;
- ✓ Lei n. 3.353, de 25 de outubro de 2012, que cria e aprova a disciplina Prevenção e Qualidade de Vida com Amor Exigente (PQV-AE).

Inicialmente, a proposta para esta dissertação seria analisar os documentos municipais dos últimos cinco anos, o que nos daria resultados mais elucidativos e detalhados sem prejuízo do rigor da pesquisa. No entanto, ao longo desse estudo tivemos contratempos que atrasaram e por pouco não prejudicaram a análise de dados referentes aos documentos relacionados à Língua Portuguesa em nível municipal.

Em função da sistemática estrutural na SME, com sucessivas trocas de recursos humanos nos diversos setores e com a política de não arquivamento de documentos de natureza didático-pedagógica, não conseguimos documentos suficientes para tal empreitada. A solução encontrada foi obter planos de aulas de professores que atuam na Educação Básica em turmas de 1º ao 5º ano da disciplina de Língua Portuguesa. Com o documento em mãos, a análise foi feita respeitando o seu teor, e por isso apresentamos, a partir do próximo tópico, o seu formato e os detalhes de sua composição.

3.3 O Currículo-Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

O documento antes nomeado como *Currículo em debate* foi publicado em 2009 e traz em sua capa o mapa do estado de Goiás com três lápis dentro, além dos dizeres “Reorientação curricular de 1º ao 9º ano”. Também na capa há a indicação de que tal documento contém Matrizes Curriculares para orientar coordenadores pedagógicos e professores de Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.

Já nas primeiras páginas do documento em questão se encontram os nomes do governador do estado de Goiás, Alcides Rodrigues Filho, da secretária de estado da Educação, Milca Severino Pereira, do superintendente de Educação Básica, José Luiz Domingues, da coordenadora do Ensino Fundamental, Maria Luiza Batista Bretas Vasconcelos, da gerente técnico-pedagógica do 1º ao 5º ano, Maria da Luz Santos Ramos e da gerente técnico-pedagógica do Ensino Fundamental, Flávia Osório da Silva. Estão registrados, ainda, os nomes de professores das disciplinas contempladas com suas respectivas Matrizes Curriculares, de pedagogos, da equipe de apoio pedagógico, da equipe técnica das subsecretarias regionais de educação do estado de Goiás e da supervisão editorial, além dos nomes de docentes da UFG (um para cada disciplina) e da parceria com a Fundação Itaú Social.

Nas páginas seguintes estão o sumário e a apresentação feita pela Secretária da Educação do estado de Goiás, Milca Severino Pereira, defendendo que “essas Matrizes possam ser constituídas no âmbito escolar com um instrumento pedagógico direcionador e de apoio à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem [...]” (SEDUC-GO, 2012, p.9).

A Seduc-GO veicula, via documento da Matriz Curricular, que é possível superar os problemas da evasão e da repetência, bem como as dificuldades que a Educação Básica atualmente enfrenta no estado.

O documento estadual indica possibilidades, visando fortalecer importantes ações para a consolidação de uma aprendizagem que traga mais significados para os alunos. Com base nisso, em outubro e novembro de 2011 foi elaborado um texto-base que revisou o documento de 2009 e contou com a participação de professores, ou uma parcela deles, na sua apreciação e validação prévia:

Em 2012, foram realizadas formações nas 40 regionais do estado com a participação de mais de 4 mil professores, que avaliaram e replanejaram os conteúdos da proposta encaminhada e definiram-se Representantes de Componentes Curriculares – RCCs – para cada Subsecretaria Regional de Educação – SRE do estado de Goiás (GOIÁS, 2012, p. 10).

Esse tipo de ação abriu a possibilidade de participação dos docentes e dos demais profissionais na elaboração de documentos que definem a estrutura educacional a ser seguida em certo período, pois “o que está envolvido não é simples, nem transparente e exige um longo trabalho de construção por parte dos alunos e de ensino pelos professores” (ROJO, 2009, p. 69).

A Matriz Curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo. [...] constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo escolar, subsídio para a gestão da escola (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente) e primeiro passo para a conquista de outra forma de gestão do conhecimento pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano escolar, traduzida como gestão centrada na abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2013 p. 32).

Na construção do Currículo-Referência de Educação do estado de Goiás houve a necessidade de recorrer aos documentos do *Currículo em Debate*, do estado de Goiás (Cadernos 1 ao 7). Esta versão preliminar enfatiza que “as Matrizes de Habilidades aqui apresentadas [...] constituem uma referência curricular para a melhoria efetiva da qualidade da aprendizagem dos educandos de nosso Estado” (GOIÁS, 2009, p.10). Porém, na versão definitiva, a nomenclatura muda de *Matriz de Habilidades* para *Matriz Curricular*, com o foco na “urgência em superar uma proposta curricular fragmentada e despertar para a busca da qualidade da aprendizagem em nosso estado” (GOIÁS, 2012, p.10), seguindo o que já traziam as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013).

Nas primeiras versões do Currículo-Referência, a Língua Portuguesa aparece no sumário em penúltimo lugar na lista de disciplinas que se serviram dessas orientações, objetivando o ensino a partir dos gêneros textuais. Já na versão experimental datada de 2012, a apresentação no sumário foi modificada, passando a apresentar as seguintes áreas de estudo: Linguagem e Códigos, relacionada às disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola; Matemática, que abrange somente essa disciplina; Ciências

Humanas, com destaque para Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso; e Ciências da Natureza, que diz respeito a Biologia, Física e Química.

A disciplina Língua Portuguesa, na versão experimental, já passa a figurar em primeiro lugar no sumário, enfatizando o uso da linguagem na organização do trabalho por meio dos gêneros discursivos:

O referido documento apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de gêneros discursivos, que circulam socialmente, como objetos de ensino. Seu objetivo é oferecer subsídios a um ensino que permita aos estudantes o uso eficaz da leitura e produção de textos e dos benefícios decorrentes dessas práticas, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania. Assim, o trabalho com gêneros textuais é uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia (GOIAS, 2012, p.12).

Focando o ensino a partir de gêneros textuais, com tal modelo de *currículo-referência* espera-se “contribuir para melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa” (idem, p. 13). A preocupação com a melhoria aparece na maioria dos documentos destinados à educação em geral, sem se esquecer que o foco é totalmente numérico, isto é, o aumento dos índices de notas nos testes propostos pelo governo.

Entre as páginas 14 e 114, o documento traz a *Matriz Curricular de Língua Portuguesa* para cada série do *Ensino Fundamental e Médio*. O *Currículo-Referência* “[...] objetiva contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula” (GOIÁS, 2012, p.8). Seguindo essa proposta, a Matriz Curricular é apresentada de forma sucinta, e seus componentes se referem às expectativas de aprendizagem que são diferenciadas a partir dos eixos temáticos e de cada conteúdo a ser trabalhado, conforme a figura a seguir:

Figura 3 - Matriz Curricular de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental do estado de Goiás.

1º ANO/ ENSINO FUNDAMENTAL			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar-se com clareza fazendo-se entender. Respeitar os diferentes modos de falar de outras pessoas. Expressar seus desejos, vontades, necessidades e sentimentos nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. Representar a fala de personagens do conto de fada ouvido. Ouvir com atenção. Comunicar-se por meio de gestos, expressões e movimentos corporais. 	Prática de Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Gravuras. Embalagens. Contos de fadas.
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e reconhecer as letras do seu nome no alfabeto. Reconhecer o próprio nome e o nome de colegas a partir da letra inicial. Perceber a relação existente entre os elementos de uma gravura (leitura pictórica). Acompanhar a leitura de um texto (conto de fadas, embalagens) mesmo que não saiba ler. Ler história com linguagem não verbal (gravuras). Reconhecer que as letras representam sons. Identificar que as palavras numa frase são segmentadas por espaço em branco. Perceber que é possível ler todos os tipos de letras. Ler em voz alta palavras conhecidas. Identificar que a escrita acontece da esquerda para direita e de cima para baixo (linha da verticalidade). Manusear materiais impressos como embalagens, livros, revistas, gibis, encartes de propagandas etc. 	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> Representar através de desenho uma história ouvida, evidenciando compreensão de leitura. Escrever o próprio nome. Reunir em grupos nomes que iniciam com a mesma letra. Escrever as letras, sílabas e palavras conhecidas. Compreender as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (exemplo: diferenciar letras de números). Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa. 	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o alfabeto. Reconhecer que as letras representam sons. 	Prática de Análise da Língua	

Fonte: Seduc-GO.

Ao analisarmos essa Matriz de Referência, descobrimos que ela reproduz as orientações dos PCNs ao ressaltar que os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental devem “[...] ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua [...]” (BRASIL, 1997, p. 35). Nesse sentido, focamos em saber que o estado de Goiás segue as determinações de documentos feitos para esse fim e que dão suporte e orientação ao ensino de Língua Portuguesa, mesmo que ainda deixem a desejar enquanto documento orientador.

Ainda sobre esse documento, no topo de todas as páginas são apresentados o nome a ele dado – Currículo-Referência de Educação do Estado de Goiás –, as logomarcas do Pacto pela Educação, em parceria com o programa nacional, a Secretaria do estado de Goiás e o governo de Goiás, o que indica também a hierarquia a ser seguida. As Matrizes

são finalizadas com as referências bibliográficas utilizadas para dar suporte ao documento relativo a cada disciplina.

Não podemos deixar de enfatizar que tanto os PCNs quanto a Matriz de Referência do estado de Goiás contêm direcionamentos para o ensino focado nas avaliações em larga escala como a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e posteriormente o ENEM. Isso até tem mostrado melhoria mínima nos resultados a partir da última Prova Brasil (2013), quando foi possível perceber melhoras no índice para disciplina de Língua Portuguesa.

Conforme o Quadro 3, para o 5º ano da rede estadual de ensino em Jataí, o resultado indicado é de 56%, algo proporcional a alunos que fazem o uso adequado na competência *leitura e interpretação de textos* – dos 8.786 estudantes, 4.912 demonstraram o aprendizado adequado. Para os educandos do 9º ano, o índice é de 29% para a mesma competência, ou seja, dos 57.434 discentes, 16.973 apresentaram um aprendizado apropriado¹¹.

Ainda de acordo com o Quadro 3, os resultados para o ensino público municipal de Jataí indicam que 48% de alunos do 5º ano aprenderam a utilizar de forma adequada a mesma competência. Já a porcentagem de estudantes do 9º ano que dominam a competência *leitura e interpretação de textos* foi de 26%.

A distribuição dos pontos da Escala SAEB nos níveis qualitativos para as etapas escolares está descrita conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Distribuição dos valores da escala SAEB para demonstração de competência avaliada.

Língua Portuguesa	Insuficiente	Básico	Proficiente	Avançado
5º ano	0 a 149 pontos	150 a 199 pontos	200 a 249 pontos	≥ 250 pontos
9º ano	0 a 199 pontos	200 a 274 pontos	275 a 324 pontos	≥ 325 pontos

Fonte: QEdU- Aprendizado dos alunos: Goiás. Organizado por Faleiros, S.A, 2015.

¹¹.Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram a pontuação a partir da qual se pode considerar que o estudante demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os discentes são distribuídos em quatro níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEdU, consideramos que educandos com **aprendizado adequado** estão nos **níveis proficiente e avançado**. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>> Acesso em 09/05/2015.

Quadro 3 - Distribuição das porcentagens de desempenho nas disciplinas de Português e Matemática nas esferas municipal e estadual no ano de 2013.

Disciplinas/esferas	Escolas Municipais	Escolas Estaduais
Português – 5º ano	48%	56%
Português – 9º ano	26%	29%
Matemática – 5º ano	40%	52%
Matemática – 9º ano	12%	15%

Fonte: QÉdu – Porcentagens de aprendizado dos alunos: Goiás. Organizado por Faleiros, S. A., 2015.

Os dados acima demonstram o quanto é preciso avançar no ensino da Língua Portuguesa em Jataí, uma vez que os percentuais apresentados nos anos subsequentes revelam que a educação enfrenta problemas que não podem ser considerados pequenos.

3.4 A Matriz Curricular de Língua Portuguesa e os planos de aulas

A Matriz Curricular de Jataí respalda o ensino de LP e reserva uma Carga Horária Semanal (CHS) de oito horas/relógio para o 1º e 2º anos, perfazendo um total de 320 horas anuais e cinco horas/aulas – 200 horas anuais – nas demais séries do Ensino Fundamental.

Concordamos com Thadei (2006, p. 19), ao expor que a escola deve garantir o exercício da cidadania, concebendo o aprendizado não somente “de palavras, letras e regras, mas também de seus significados culturais”. Para tanto, é necessário que todos os sujeitos da escola colaborem com professores e alunos no sentido de melhorar a promoção do aprendizado em Língua Portuguesa. Em Jataí, a SME disponibiliza aos docentes da rede municipal a *Matriz Curricular* contendo os *Direitos de Aprendizagem* para cada série do Ensino Fundamental – ela é assinada por duas assessoras responsáveis, com exceção da Matriz do 2º ano, que é assinada pela assessora responsável e por outras três professoras.

A Matriz Curricular para cada ano traz os *eixos*, os *direitos de aprendizagem*, a *progressão*, os *conteúdos* e os *procedimentos didáticos* a serem adotados para atingir as metas de aprendizagem para cada bimestre – estas são explicitadas em uma espécie de

cartilha em material espiralado.

Tivemos acesso aos documentos de 1º ao 5º ano referentes aos anos de 2013 e 2014. A nomenclatura dos eixos observados em Língua Portuguesa varia de acordo com as séries. Na matriz de referência, há destaques para: *leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade*, e *análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética*.

Os *Direitos de Aprendizagem* para o 1º ano (2014, p.3-4) contemplam determinados objetivos de se trabalhar com alguns conteúdos, como mostra o exemplo: “Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças” – isso sugere textos não verbais e listas temáticas no 1º e 2º ano para serem abordados nas aulas e, de fato, há semelhança dessa matriz de Língua Portuguesa com o que figura nos Referenciais do estado de Goiás. Na Matriz do 3º ano, os conteúdos contemplam atividades como sinalização de trânsito e pesquisa em dicionário e em *outdoors*.

Para o 4º ano, as nomenclaturas dos eixos aparecem com outros nomes – *prática de leitura, prática escrita e produção de texto e língua oral* –, assim como os *direitos de aprendizagem, os conteúdos* e os *procedimentos didáticos*. Nos conteúdos, há sugestão de leitura de textos variados, como bilhete, *e-mail* e receitas.

Já a Matriz Curricular destinada ao 5º ano, além dos eixos iguais aos do 4º ano, traz uma novidade ao informar os descritores da Prova Brasil para cada eixo a ser trabalhado e avaliado, o que indica preocupação maior com essa prova.

Para Scaransi e Bueno (2013):

[...] os envolvidos no processo avaliativo acabam buscando uma fórmula em relação a “o que e como ensinar!”, propostos pelas avaliações externas em conformidade com um ideal maior: a unificação de um currículo a serviço da formação de um tipo específico de sujeito, com determinadas “habilidades e competência” para uma vida adulta, proposto pelo Governo Federal (SCARANSI; BUENO, 2013, p. 140).

Nesse sentido, tal encaminhamento reforça as ações do professor para as escolhas de atividades que contemplem os conteúdos que serão abordados nessas provas. No caso dessas turmas, é sugerido nos *direitos de aprendizagem* que se “estabeleça causa-consequência em textos verbais e não-verbais”. Já os *conteúdos* indicam “a leitura de textos variados entre eles cartazes, anúncios, bilhetes”, entre outros, visto que eles vêm ao encontro do que é exigido, por exemplo, na Prova Brasil.

Diante do exposto, o estudo mostra que a Matriz Curricular de Língua Portuguesa do município de Jataí segue orientações dos documentos em nível nacional e estadual, porém carece de reavaliações no sentido de propiciar condições essenciais para respaldar o professor para além do ensino de conteúdos. O foco na formação de leitores e produtores críticos, por exemplo, é um dos aspectos não percebidos no documento.

Feitas essas apresentações, surgem algumas questões sobre as reais diretrizes são seguidas e que estão implícitas no modo de ensino no município de Jataí. Quais parâmetros estão sendo observados? Que tipo de currículo pode ser constatado a partir dessas análises? Quem participou da construção histórica desse currículo? Para quem foi construído? A quem ele estaria subordinado? Os documentos municipais realmente seguem o que determinam os documentos da esfera federal ou, de alguma forma, apresentam alguma resistência? São questões que merecem reflexão e que serão analisadas mais adiante, com base nas categorias de análise definidas para essa investigação.

No próximo tópico analisamos os planos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental pertencentes às Escolas Municipais de Jataí, de acordo com o referencial teórico ora apresentado no Capítulo II. Escolhemos analisar planos de 1º ao 5º ano pelo fato de elas serem as primeiras séries referentes à primeira etapa do Ensino Fundamental. Convém salientar que apresentaremos a análise em bloco, para que ela possibilite uma visão global.

Para preservar o sigilo da informação sobre o local onde foi aplicado o plano, não nomearemos as escolas, mas identificaremos os planos da seguinte forma: P1 (1), P2 (1) – referentes ao 1º ano; P1 (2), P2 (2) – referentes ao 2º ano e assim sucessivamente.

3.5 Os planos de aula de Língua Portuguesa

Ao apresentarmos os planos de aula e analisar como eles estão organizados, é fundamental, primeiro, discorrermos sobre elementos do planejamento como forma de subsidiar o entendimento de tais documentos.

3.5.1 Elementos do planejamento escolar

Sabemos que planejar é uma tarefa importante, está presente em todas as áreas – seja educacional, laboral, econômica ou doméstica – e, “mediante o planejamento, o

homem organiza e disciplina sua conduta, tornando-se capaz de desempenhar atividades cada vez mais complexas” (GIL, 2005, p. 32). Em seu trabalho, o professor não é diferente, pois há a necessidade de se planejar a atividade docente, colocá-la em prática e se atentar ao que possa ter ficado pendente para ser refeito em atividades futuras.

É nesse mesmo sentido que “o planejamento educacional [pode] ser definido como o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, alcançar o conjunto das metas estabelecidas” (GIL, 2005, p. 32). O autor esclarece ainda que o planejamento deve ser pensado a partir de etapas como preparação, acompanhamento e aperfeiçoamento.

Fusari (2015), ao escrever sobre planejamento do trabalho pedagógico, expõe que:

O contato direto com professores tem revelado um certo grau de insatisfação destes em relação ao trabalho de planejamento. O que se ouve, com certa frequência, são falas do tipo: “Eu acho importante planejamento, mas não da forma como vem sendo realizado”; “Eu acho que dá para trabalhar sem planejamento”; “Do jeito que as coisas estão, impossível planejar o meu trabalho docente; vivo de constantes improvisações!; “Eu não acredito nos planejamentos tecnicistas que a Rede vem elaborando mecanicamente e que nada têm a ver com a sala de aula”; “Eu sempre transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algo quando dá, entrego e pronto. Cumpro a minha obrigação” (FUSARI, 2015, p. 1).

Em meio às perguntas, pensamos sobre elas e se os professores, em algum momento, questionam os tantos porquês de se planejar, sobretudo acerca da real necessidade de fazê-lo. Diante desse quadro, Fusari (2015, p.1) procura respostas para estas e outras questões no “esforço de buscar aclarar um pouco o nó da questão e estimular a recuperação do planejamento na prática social docente, como algo importante para a conquista da democratização do Ensino Público”.

Lopes (1986) reitera que:

Na prática pedagógica atual o processo de planejamento do ensino tem sido objeto de constantes indagações quanto à sua validade como efetivo instrumento de melhoria qualitativa do trabalho do professor. As razões de tais indagações são múltiplas e se apresentam em níveis diferentes na prática docente (LOPES, 1986, p. 1).

Nesses termos, Fusari (2015) e Lopes (1986) fazem provocações sobre o valor de se planejar no que se refere à dinamicidade e à ação política que envolve essa prática. A partir de tais pressupostos, compactuamos com a visão dos autores quando defendem que planejar é um ato de transformação constante da realidade em que atuamos, visto que, ao

realizar essa ação, o professor repensa sua própria prática quando avalia o que deu ou não certo, o motivo de não ter alcançado tal objetivo e como pode (re)planejar para o aprimoramento da sua prática profissional.

Quando professores se veem diante de orientações unilaterais e hierarquizadas, prontas para serem aplicadas aos alunos que, por sua vez, pouco e nunca são ouvidos ou indagados sobre suas preferências enquanto construtores da cidadania, o planejamento perde o sentido e acaba por parecer um mero documento obrigatório.

Nos planos de aula disponibilizados pela SME de Jataí, os professores contemplam todas as disciplinas; no entanto, como o nosso foco é somente o plano relativo ao ensino da Língua Portuguesa, nos ateremos a ele. Para isso, tomamos também por base o referencial de Fusari (2015), ao defender que planejar é um processo de reflexão:

[...] vale reforçar que faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula. A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender (FUSARI, 2015, p.4).

Concordamos com o autor quando defende que o professor, ao planejar uma atividade ou aula, pense em alguns elementos que o caracterizarão como um plano de aula, quais sejam: objetivos, conteúdos, métodos, tempo e espaço e avaliação. É bem verdade, no entanto, que, segundo Kuenzer (2003, p. 13), o planejamento na área da educação “também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado”.

Quanto à dinâmica utilizada pelos professores para a confecção dos planos, pudemos compreender que eles contemplam alguns elementos necessários à composição de um plano sugerido por Fusari (2015). No entanto, a maioria deles contém apenas três desses elementos – objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos –, conforme descrito na tabela subsequente:

Tabela 1: Incidência e frequência de elementos contidos nos planos de aula analisados do 1º ao 5º ano. Jataí-GO, 2015.

Elementos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total
	<i>n/f</i>	<i>n/f</i>	<i>n/f</i>	<i>n/f</i>	<i>n/f</i>	<i>n=30</i> <i>f (100%)</i>
Atividades rotineiras	5 (83%)	6 (100%)	6 (100%)	5 (83%)	3 (50%)	25 (83%)
Tema	-	-	-	-	-	0%
Justificativa	-	-	-	-	-	0%
Objetivos	6 (100%)	5 (83%)	6 (100%)	6 (100%)	6 (100%)	29 (96,5%)
Conteúdos	4 (66,5%)	6 (100%)	6 (100%)	6 (100%)	5 (83%)	27 (90%)
Procedimentos metodológicos	6 (100%)	3 (50%)	6 (100%)	6 (100%)	5 (83%)	25 (83%)
Recursos	-	-	1 (17%)	1 (17%)	-	2 (34%)
Avaliação	1 (17%)	3 (50%)	2 (34%)	1 (17%)	4 (66,5%)	11 (36,5%)

Nos planos analisados, há um elemento a mais que chamou nossa atenção, pois há atividades que remetem a um currículo que vem posto para reforçar a reprodução cultural, social e religiosa: a maioria dos professores incluiu “atividades rotineiras”, “atividades de rotina” ou, ainda, “atividades permanentes” logo no início de seus planos de aula. Tal item, presente em 83% dos planos, é composto por pequenas atividades que são realizadas em sala logo no início da aula e contemplam: oração, acolhida, leitura deleite, exploração do ambiente alfabetizador (apenas em planos do 1º ano), cabeçalho, quantificação/chamada e apresentação da pauta.

Tais atividades rotineiras fazem parte dos planos analisados, embora não componham os elementos de um plano ressaltado pelos autores estudados. Exploramos um pouco os itens que constituem esse tópico, visto que tal atividade toma um tempo considerável do dia de aula – em média, de 30 a 60 minutos – e, na maioria dos casos, não tem nenhuma relação com os conteúdos do dia, isto é, os propósitos são avessos aos objetivos da aula que deveriam estar encadeados.

Em nosso entendimento, uma atividade como esta se torna desfocada e absorve parte do tempo da aula de Língua Portuguesa, já que a maioria dos planos traz o primeiro momento da aula dedicado a tal disciplina. Percebe-se, de forma direta, um esvaziamento do ensino da Língua Portuguesa quando se utiliza o tempo desta para outras atividades secundárias.

Destacamos aqui o item “oração”, que está presente em praticamente todos os planos. Essa oração é sempre indicada como: espontânea – feita pela professora e, vez ou outra, por um aluno; Pai-nosso, oração da serenidade ou anjo da guarda – estas são feitas por todos, a exemplo do que consta no P3 (4) – (Plano 3 do 4º ano) –, no qual a professora cita a oração espontânea e da serenidade. A imposição cultural é visível e nada discreta, inclusive como sugestão da SME no seu *Quadro de organização didática*, produzido pelo setor pedagógico desse órgão. Tal sugestão consta em todos os documentos destinados do 1º ao 5º ano do EF, conforme o modelo anexo.

Por outro lado, nada se percebe nos planos em relação a levantamentos e/ou discussões sobre outras culturas religiosas presentes no grupo social da escola. Isso configura uma forma de silenciamento de algo tão marcante, ao ponto de constar nos planos escolares.

Em outros planos, as professoras citam a presença de terceiros participando da oração, como é caso do P3 (2), que relata esse momento como uma atividade coletiva realizada no pátio, com a participação da coordenadora pedagógica e a possibilidade de contar com a presença de pais. Práticas como a oração no pátio nos levam a inferir que isso se dá com todas as turmas da escola ao menos uma vez por semana, quando também é feito o momento cívico com a execução do Hino Nacional e do município.

Vale ressaltar que tal situação ocorre em um ambiente de escola pública, o que aponta para a incompreensão do que seja o ensino público e laico¹², uma vez que denota a imposição cultural/religiosa configurando um currículo centrado na reprodução cultural – primeira categoria aqui citada.

Diante disso, questionamos: O que pode ter mudado no currículo atual, em comparação com o currículo dos jesuítas, que também contemplava um ensino impondo a cultura e a religião de um povo?

Ao nos depararmos com esse tipo de prática que ocorre cotidianamente, segundo os planos analisados, nos reportamos às falas de Apple (1989), ao questionar sobre qual

¹². No Brasil, a laicidade no ensino público tem respaldo na Constituição de 1988.

cultura se transmite ao se difundir o conhecimento. Nesse caso, tais atividades transmitem conhecimentos culturais que estão embutidos de relações de poder, como aponta McLaren (1977).

Para Moreira e Candau, ações como esta fazem parte:

[...] do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Sobretudo nos locais onde o currículo oculto está implícito e em voga é que se tem a maior necessidade de resistência a ele, para negá-lo e ressignificá-lo da melhor maneira que atender aos interessados, isto é, os estudantes e professores.

Na sequência das atividades rotineiras, o próximo item é a “acolhida”, em que geralmente é proposta uma dinâmica que envolve toda a turma em brincadeiras nas quais os alunos se alternam até que todos participem ou cantam uma ou mais músicas que se sabe de cor ou, ainda, músicas gospel. Um exemplo disso está em P1 (1) 1, no qual a professora sugere a brincadeira “chicotinho queimado” e explica como será desenvolvida com um aluno por vez, até que todos participem. Um detalhe a ser lembrado nesse elemento é que tal tipo de acolhida em que se utiliza uma brincadeira é contemplado nos planos do 1º, 2º, 3º e 4º ano. Já no 5º ano, há uma diminuição do tempo gasto com esse momento que, muitas vezes, é resumido em cantar uma música ou ouvi-la por meio de um aparelho de multimídia, como pode ser verificado no P5 (5). Essa diminuição do tempo das atividades rotineiras no 5º ano pode acontecer em função de um adiantamento para a transição da primeira para a segunda etapa do Ensino Fundamental, em que os conteúdos são deveras aumentados e o tempo de cada disciplina, diminuído. Na visão de Apple (1989), esse tipo de ação contempla um currículo meramente técnico preocupado em manter os modos de produção existentes atualmente.

Ainda no momento inicial de cada aula, também é realizada a “leitura deleite”, como foi possível observar em um dos itens das “atividades rotineiras”. É sugerida uma obra que nem sempre tem ligação com o conteúdo a ser trabalhado, apenas para efeito de descontração ou para formar o hábito pela leitura, objetivo proposto também pelo PNAIC – em outras vezes, a leitura é feita como forma de iniciação do conteúdo a ser trabalhado

no dia. Nesses termos, a leitura é escolhida e feita pela professora, o que está bem visualizado em P 6 (1), no qual a docente sugere a leitura de “Você sabia?”, de Zuleika de Felice Murrie, e aproveita para fixar letras do alfabeto. Da forma como é feita, não há como se deleitar com esse tipo de leitura imposta.

O terceiro item desse momento inicial de cada aula é a quantificação/chamada, que se resume à contagem das crianças presentes na aula e à detecção dos ausentes. É feita em forma de uma música, brincadeira ou, ainda, em formato de chamada, como pode ser verificado no P2 (3). Nesse caso, também se observa o calendário que geralmente é mais utilizado nos primeiros anos para trabalhar as questões de tempo, dia da semana, do mês e ano. Já nas turmas de 4º e 5º anos, o calendário nem sempre é trabalhado, a exemplo do P2 (5).

Para fechar esse primeiro momento da aula, os professores fazem a “apresentação da pauta”, em que basicamente se anunciam ou escrevem na lousa as atividades a serem trabalhadas ao longo do dia letivo.

Discutidos os detalhes desse primeiro momento, passamos agora à discussão específica das aulas de Língua Portuguesa presentes nos planos analisados, algo que também é o foco maior desta pesquisa. Vale ressaltar que em qualquer processo de ensino e aprendizagem se percebe como os alunos vivenciam as aulas, como negociam os procedimentos, como significam as atividades de aula, como interpretam as relações, como encaram os desafios quando eles aparecem em aula. Sobre esse aspecto, Viñao Frago (1995, p. 69) opina que a aula como espaço escolar não é apenas um “cenário” no qual se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino”.

Diante de uma oportunidade relevante para a aprendizagem da Língua Portuguesa, não se percebe a atuação dos alunos e nem a significação de suas manifestações, mas o seu silenciamento. Para o autor, os espaços e os tempos não são situações neutras da educação, mas carregam ideologias, sejam pelas falas e ações, pelos silêncios produzidos pelos professores ou até mesmo pelo despreparo diante dos materiais.

Isso tem ocorrido com frequência nas salas de aula, onde professores se veem diante de orientações unilaterais e hierarquizadas, prontas para serem aplicadas aos seus alunos que, por sua vez, nem sempre são ouvidos ou indagados sobre suas preferências enquanto construtores da cidadania. Vale lembrar que a palavra “cidadania”, tão conclamada nos documentos oficiais que outrora pesquisamos, aparece distante da realidade dos estudantes e mais ainda dos planos que analisamos.

Análise dos dados conforme a categoria *reprodução cultural do currículo*

Segundo essa categoria, o currículo é visto como modelo fechado e reduzido, ocupando-se da reprodução de conteúdos. A falta de questionamentos sobre qual conhecimento e a quem deve ser ensinado caracteriza a reprodução cultural do currículo. Ademais, a ausência de contextualização e de significação histórica dos saberes marca a reprodução cultural, pois esta transfere culturas alheias, distantes da realidade do aluno e, com frequência, sem que esse currículo lhe traga proveito.

Nos seis planos de aula do 1º ano – identificados doravante por (1) –, identificamos semelhanças com os demais planos ora analisados. Todos convergem para um currículo centrado na reprodução cultural e na manutenção das relações de poder vigentes.

Um dos elementos pelo qual é possível perceber claramente como se dá o currículo por meio da reprodução cultural concerne aos objetivos e à forma como são detalhados nos planos de aula. Observamos as peculiaridades e fizemos uma análise identificando, principalmente, os verbos que indicam essa reprodução.

Para Apple (1989, p. 181), “a educação ‘funciona’ para sustentar a manutenção do nosso presente modo de produção”. Infelizmente, isso tem se perpetuado anos a fio, pois professores e comunidade escolar parecem concordar com tal modelo (se é que conhecem outro) que mais parece uma fábrica de formar pessoas e gerar lucros (agora também para os municípios).

Nesse viés, alguns professores detalharam os objetivos de acordo a atividade trabalhada. Ao compreender a necessidade de ampliá-los, foram definidos até cinco objetivos para uma única atividade ou aula, enquanto a maioria utilizou apenas um objetivo para a sequência de atividades a serem realizadas em um dia. É o caso do P1 (1), no qual a professora sugere três objetivos para a aula de Língua Portuguesa, a saber: 1) “*escrever e reconhecer o próprio nome*”; 2) “*escrever e reconhecer o nome da professora*”; e 3) “*reconhecer e escrever todas as letras do alfabeto em letra-bastão*” – tais objetivos foram pensados para uma aula que foi dada no dia 9 de março de 2015. Então nos perguntamos se em pouco mais de um mês de aula já seria possível que todas as crianças daquela turma alcançassem tais objetivos, visto que os demais planos de aula com datas próximas focavam seus objetivos em reconhecer e fixar as letras “b” ou “d”.

Supondo que isso seja possível, surgem dúvidas sobre os motivos de algumas turmas se adiantarem e outras não.

As orientações presentes na apostila com *direitos de aprendizagem* para este ano escolar é de que a escrita seja feita tendo a professora como escriba. Nesse caso, pode haver uma contradição quanto aos objetivos que não acompanham o período letivo a que o plano foi aplicado. Observamos ainda que, segundo as orientações do PNAIC, as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano – tal atividade foi proposta logo no início do ano letivo para uma turma de 1º ano, ou seja, no começo da alfabetização. Percebe-se um *aligeiramento* promovido pela professora, de modo a imaginar que os conteúdos precisam ser “passados”, mesmo que os alunos não demonstrem condições de aprendizagem, ou mais do que isso, mesmo que a escola não assegure aos educandos as melhores propostas de aprendizagem.

Apple (1989), Giroux (1997) e Silva (2002) concordam com esse aspecto ao mencionarem que o currículo nem sempre está condizente com as reais necessidades do contexto em que é desenvolvido, dado que apenas foi proposto para seguir parâmetros e prazos postos por outrem – são, portanto, prazos e formatos que definem um currículo técnico onde tudo já está fechado.

A escola, nesses casos, apenas transmite aos alunos determinados conhecimentos por meio de planejamentos e metodologias utilizados na escola hoje, principalmente. Tais metodologias estão nos planos analisados ora como *procedimentos metodológicos*, ora como *metodologia* ou somente *procedimentos*. De qualquer forma, as metodologias empregadas, conforme os documentos analisados, não fogem de um caminho comum: a determinação dos conteúdos e das formas, segundo os programas. A reprodução cultural e social se dá de modo absolutamente aberto.

No P6 (1), a professora descreve como será feita uma atividade que consiste em explorar embalagens e rótulos de produtos de higiene conhecidos pelas crianças – ela seria feita durante a aula de Ciências, mas também tinha como objetivo trabalhar a escrita. Primeiramente, a docente instiga as crianças a falarem sobre o que conhecem dos produtos para, em seguida, organizar duplas de acordo com o nível alfabético em que cada uma se encontra. Distribui embalagens que ela mesma trouxe já recortadas, e o que poderia indicar uma atividade para interação entre os alunos e significação do conteúdo por eles tem um desfecho em que a professora ordena que “devam colar o rótulo em uma folha de sulfite” e “escrevam seus nomes”. Essa poderia ser uma atividade que culminasse

numa ressignificação em que o conteúdo fosse abordado de diversas formas, explorando os saberes e as vivências das crianças, além de desenvolver a comunicação e a capacidade crítica.

Na atividade citada, a docente poderia ter pedido para os alunos pesquisarem em casa sobre os produtos que são usados para manter a higiene e que eles levassem as embalagens e os rótulos. Ao final, além de colar na folha sulfite, poderia ter feito um mural para ser exposto para a comunidade escolar e, assim, valorizar o trabalho e a autoestima dos educandos – acima de tudo, poderia investir na potencialidade deles em perceber o que elas têm ou não de produtos de higiene, debatendo sobre isso e produzindo textos. Ela teria a possibilidade, ainda, de aproveitar o tema para trabalhar a sustentabilidade e a consciência de não se jogar lixo em qualquer lugar, comparando isso com a sua realidade e o seu ambiente de vida – igualmente, desperta-se a capacidade criativa dos estudantes e sua imaginação, seus saberes, fazer jogos a partir de sucatas para evitar que os objetos fossem para o lixo ou poluíssem. Contudo, a proposta para essa atividade é fechada e reduzida, o que reforça também um modelo meramente técnico e reduzido. O currículo poderia ser ressignificado e a cultura dos alunos, destacada como importante.

Outro tópico referenciado por Fusari (2015) e Lopes (1986) é a avaliação, no que tange ao planejamento de aulas. Já que são abordados os objetivos para uma aula (ou atividade), é natural que também se pense em alguma forma de enxergar se esses objetivos foram alcançados ou não – se isso não ocorreu, que sejam pensados e descobertos os motivos por não terem tido êxito.

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 21), “a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo sob pena de perder seu propósito”; no entanto isso não ocorreu nas aulas cujos planos foram analisados, visto que apenas 11% deles descrevem a avaliação como componente do plano de aula. O P1(1) é o único plano a contemplar a avaliação da aula para esse ano, sendo que a professora menciona apenas que “*será por meio das atividades desenvolvidas*”; todavia, não há outras explicações sobre o resultado disso. Esse item é mais uma declaração de que a proposta de ensino segue parâmetros economicistas de avaliação, em que esta não se torna significativa.

Nesse sentido, percebemos que não existe um elemento nos planos propostos para o 1º ano que indique posicionamento contrário, a não ser a aceitação de formas, valores e

princípios culturais das elites dominantes. Nenhum item mostra a resistência às orientações encaminhadas para tal ano escolar, muito menos um momento que se refira à *ressignificação do “currículo”* dado; apenas seguem o que está descrito tecnicamente nas orientações sobre os *direitos de aprendizagem* que, na SME, é chamada de *Matriz de habilidades*, quando resume tais orientações.

Ao reunirmos os seis planos de aula do 2º ano – identificados doravante por (2) –, percebemos que tal conjunto pode representar todos os demais, uma vez que há neles características bastante semelhantes aos planos de aula dos anos subsequentes (até o 5º ano). Nota-se, neles, uma preocupação com a proposta de desenvolvimento curricular compromissada com a reprodução cultural.

Em todos os planos de aula do 2º ano constatamos, por exemplo, a oração como um dos elementos integrantes da aula. Em um sistema público de ensino, não é difícil verificar que dele fazem parte as famílias em sua diversidade cultural, étnica, política e religiosa. Ora, como a escola pública é considerada uma instituição laica, percebe-se que ainda assim se trabalha para perpetuar determinada crença como se ela fosse única (e até mesmo necessária) aos bons costumes da sociedade, isto é, obrigatória na escola. É possível notar que na história da educação brasileira, desde os jesuítas, o processo de aculturação pelo ensino da religião tem sido um modo de manutenção de determinada cultura de sociedade pela qual se busca inserir os indivíduos em grupos sociais que teriam certo reconhecimento na sociedade, passando pela imposição de determinada religião.

Diante disso, pergunta-se: Qual seria a relação da oração inicial – mesmo que espontânea em alguns momentos, conforme registrado em alguns planos –, com o ensino da Língua Portuguesa? Não se percebe nenhuma analogia, embora no item *Atividades de Rotina a Exploração do ambiente alfabetizador* faça parte. De fato, não há detalhamento sobre isso, de modo que não é possível perceber como esse “ambiente” com oração possa ser alfabetizador na Língua Portuguesa. Sabemos que isso pode ocorrer porque se alfabetiza na religião de modo determinado e impositivo, porque não se pergunta aos alunos sobre quem gostaria de sair naquele momento.

Ao chegar o momento da Língua Portuguesa, P1 (2) traz dois objetivos: a) Ouvir a história com atenção; b) Despertar o gosto pela leitura. Inicialmente, ouvir com atenção seria um requisito necessário ao pensarmos as condições para o ensino. Por outro, encaminha-se para uma formação ideologizada do aluno, a uma determinada ordem social.

De fato, nada mais é acrescentado no plano que possa indicar perspectiva crítica do aluno ou de significação da vida e da realidade dele. O texto proposto é ressaltado de modo estranho, com duas perguntas iniciais aos discentes: “Sobre o que vocês imaginam que vai falar a história?”; e “Quais serão os personagens?”. De fato, não há dramatização de alguma proposta, tampouco a participação dos alunos. Poder-se-ia pensar alguma forma de participação crítica e indagativa dos educandos, mas isso não ocorre. As perguntas feitas aos alunos apenas reforçam o caráter de reprodução, e não há indicativo de alguma ressignificação. Quando a história é contada tal qual está no livro, não existe um sinal de que houve contribuição para construir um conhecimento novo ou uma formação política e crítica. Assim, a participação dos alunos é para tão somente identificar os personagens, ou seja, preocupa-se com a quantificação do conhecimento apresentado. Ideias, imagens e formas de ser são reproduzidas ao mesmo tempo em que não há vestígios de que os estudantes foram desafiados a significarem sua história de vida ou a compreenderem sua realidade.

A mudança que “pode e deve ocorrer”, conforme Giroux (1997, p. 47), não acontece de fato. Segundo esse mesmo autor, a escola pratica a barbárie quando retira do outro seu potencial de contribuição para o processo democrático, pois é preciso “expandir o potencial da vida humana e as possibilidades democráticas”.

Para desenvolver a leitura, tanto P1 (2) quanto P2 (2) não trazem um elemento a instigar curiosidade e iniciativa dos alunos, muito menos a criação deles a partir de seus contextos. Fica clara a preocupação com a “identificação de palavras” e a contagem de palavras repetidas – mais parece exercício de fixação de palavras e de memorização. Não existem sinais de criação de palavras novas ou de investigação quanto ao seu sentido, como também um indicativo de interpretação do texto apontando para os sentidos que os educandos pudessem ter. A contextualização do texto não é percebida, mas esse seria o momento importante para tal. Como lembra a pedagogia crítica, a escola precisa desenvolver o potencial político e crítico dos estudantes, visto que a aula é “dada” de modo determinista; não aparecem as contradições que eles possam indicar. Como os planos não indicam essa possibilidade em momento algum, nota-se que, “ao ignorarmos as contradições, reduzimos de forma irrealista as arenas nas quais a luta educacional e política pode e deve ocorrer” (APPLE, 1989, p. 181).

Já nas análises dos planos do 3º ano, identificados doravante (3), a exemplo do P1 (3), cujo conteúdo foi “letra maiúscula e minúscula” e o objetivo relacionado a ele foi

“identificar e fazer uso da letra maiúscula e minúscula nos contextos produzidos”, apenas um objetivo definiu os resultados esperados pela professora com aquela aula/atividade. A metodologia é descrita com um pequeno texto, mas sem obedecer às regras de pontuação: “Solicitar para abrirem o livro na página 109 e lembrar o que é um substantivo comum e explicar o que é um substantivo próprio, criar cartazes com as explicações e fixar na parede da sala de aula”. Percebe-se que as formas de ensino não despertam nos alunos maior interesse em si, e a metodologia utilizada para trabalhar o conteúdo segue os padrões determinados, em que não se exploram outras possibilidades que pudessem vir ao encontro dos saberes e interesses dos educandos.

A docente ainda registra, em P1 (3): “Ressaltar a letra inicial de cada substantivo (maiúscula ou minúscula). Realizar coletivamente as atividades das páginas 109 a 111, a professora faz a leitura em voz alta e juntos discutem as respostas e registram-nas no quadro para todos copiarem”. Poderia haver um modo interessante de estudo para promover a compreensão, mas isso não se percebe no plano. O uso do quadro “para todos copiarem” parece ser um formato único e seguro.

Quando a professora escreveu “para todos copiarem” as respostas prontas do quadro, estava reproduzindo um tipo de plano que colabora para que seus alunos fiquem estagnados e aprendam simplesmente a obedecer, a copiar e esperar sempre pelas respostas. Da mesma forma os estudantes são constituídos pela perspectiva da cópia, sem debate ou análise do que se copia e porque se deveria fazer isso. Não há uma maneira que mostre onde tal atividade poderia promover nos seus alunos uma atitude crítica da realidade. Atitudes como essa foram encontradas nos planos analisados estão ligadas à influência das relações de poder citadas por McLaren (1977, p. 202), quando se refere ao conhecimento como “uma construção social profundamente enraizada em relações de poder”; entretanto, a docente é livre para perpetuar ou não esses tipos de ações.

Já no P2 (3), a professora descreve o conteúdo como “produção de texto – quadrinha (sobre a Páscoa)”, e o objetivo descrito para a aula é “*ser capaz de produzir quadrinha sobre o tema proposto*”. Identificamos dois momentos em que o currículo e a reprodução cultural estão diretamente ligados a essa atividade: no primeiro, a questão de se trabalhar uma data religiosa durante uma aula que foi dada em uma escola pública, o que implica uma proposta contrária à laicidade do ensino; no segundo, a maneira como foi sugerida a atividade, cuja metodologia está centrada apenas na opinião da professora. Em nenhum momento é possível visualizar se as crianças concordam com aquele

determinado tema e se estão de acordo em falar sobre o assunto (Páscoa) em um ambiente multicultural onde pode haver crenças diversas, visto que é uma escola pública; logo, é um espaço propenso a ter a presença de pessoas de vários credos ou de nenhum deles.

Apple (1994) reforça que o currículo que está nas salas de aula “sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Nesse caso, o conhecimento da professora presente no plano de aula está legitimado com o aval da escola, já que tal plano apresenta um visto da coordenação pedagógica chancelando-o e aprovando-o para que fosse executado.

A exemplo da maioria dos planos, P4(3) também apresenta as *atividades rotineiras* como oração, acolhida e os outros itens que compõem esse primeiro momento da aula já detalhados. Neste plano, notamos elementos que interferem tanto para a reprodução cultural quanto para um currículo técnico, a saber: nos *procedimentos metodológicos*, a professora sugere como conteúdos do dia “acentos agudo e circunflexo” e “palavras com x som de z/ch”, e os objetivos pensados são: 1) exercitar o emprego dos acentos agudo e circunflexo; e 2) focar a particularidade ortográfica x/z/ch diferenciando-as na escrita – porém, é sugerida uma atividade sobre dígrafos sem mais detalhes sobre como será abordada. Não está claro se essa é uma introdução ao conteúdo, se ele foi explicado anteriormente ou se tratava apenas de uma revisão de conteúdos anteriores. Parece que há uma necessidade de registro de atividades e metodologias, sem se preocupar com o nexos das ações, tendo em vista os objetivos definidos. Certamente há uma ação ideológica frequentemente apoiada e elogiada pela coordenadora pedagógica que emite um parecer: “Parabéns!”.

De fato, P4 (3) é um dos poucos que apresentam “recursos didáticos”, e entre eles figuram as “estrelinhas” para serem coladas no caderno de alunos que se sobressaírem. Sugere-se, ainda, uma avaliação focada em “observar os erros e acertos”. Mais uma vez, o plano aparenta ser mera instrução, apontando traços de um currículo dado e que está posto para ser aceito, apenas.

A formatação do aluno é canalizada também na competitividade no momento em que a professora expressou, nos *procedimentos metodológicos*, que “serão coladas estrelas” e “dado visto” no caderno de quem fez todas as atividades. Ações como essas reforçam que a exigência de se cumprir prazos começa já na escola e perpassa por toda a vida escolar até que o estudante se transforme no trabalhador que gerará lucros no futuro; mais ainda: classifica os discentes como bons/ruins ou esforçados/não esforçados. Não se

pergunta se a atividade faz sentido a eles. Nesses planos que bem representam o total, o estabelecimento de ensino figura como mero reprodutor cultural e curricular, o que o torna simplesmente um local de instrução que interessa à elite e às forças hegemônicas que se escondem por trás de discursos falseados em defesa da educação.

Nos planos do 4º ano, a situação não é diferente. As “atividades de rotina” aparecem em todos, sendo que em P3(4) detalha-se uma atividade cujo objetivo é “mostrar como somos covardes diante de situações que possam representar perigo ou vergonha. Devemos aprender que em Deus podemos superar todos os desafios que são colocados a (sic) nossa frente, por mais que pareça tudo tão desesperador”. A proposta é equivocada por dois motivos: primeiro porque tem um fundo religioso (parece que a escola usa esse elemento como salvador do currículo) – a imposição dessa cultura desconsidera a multiplicidade cultural, como já descrevemos antes; segundo, há uma forma de assédio moral na atividade: “Dentro da caixa existe uma ordem a ser cumprida”, relata o plano. “Aquele que ficar com a caixa terá de cumprir com a tarefa sem reclamar”; “Ninguém pode ajudar”.

Segue o formato da “batata quente”, com música. A professora explica que “é importante assustar a turma para que eles (sic) sintam medo”. Ao final, o sorteado fica com a surpresa: um chocolate, que deve “comer sozinho”, pois a criança “não pode repartir o presente com ninguém”. A situação dispensa comentários, dado que a atividade mostra a alienação em que a docente se encontra, formando seus alunos segundo suas condições de formação.

O plano P2(4) traz a leitura de “O gato de botas”. Nas observações da professora (ou professor), que deveriam ser metodologia, o destaque: “*no momento da leitura farei toda entonação necessária para que os alunos se envolvam ainda mais com o mundo da leitura*”. Percebe-se a perspectiva meramente técnica do docente, em que a entonação adequada seria o elemento fundamental a causar o interesse dos alunos. Três perguntas foram relacionadas para serem feitas aos alunos após a história: “Quais os personagens citados na história”; “Vocês gostaram da história?”; e “Qual a parte que você mais gostou da história?” – o encaminhamento é feito para alunos do 4º ano. Facilmente se percebe que não há elementos que possam apontar para uma proposta que vá além da reprodução, da manutenção do *status quo*. O modelo é o mesmo: não há significação, mas ele é abordado para se aprender a história.

Segundo esse mesmo plano, na atividade de Língua Portuguesa, o destaque: “*Entregarei cópias do texto gênero carta, farão a leitura silenciosa*” (sic). A seguir passarei as atividades relacionadas ao texto”; na sequência: “os alunos copiarão as atividades do quadro”. Arroyo (2011, p. 76) indaga sobre isso: “Por que os saberes produzidos sobre os mestres e os educandos não são reconhecidos nos currículos”? Enfatiza ainda que “os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças [...] que os aprendem”.

Outro exemplo da coisa pronta e sem sentido é relatado em P5(4). O plano traz como *procedimentos*: “*distribuir modelo de um bilhete xerocado em anexo para cada aluno*”. Fica difícil entender o que na verdade o/a docente produziu inicialmente; com certeza, distribuir um modelo de bilhete xerocado representa muito bem uma forma cultural de esvaziar o ensino das escolas populares. O esvaziamento das experiências/vivências (fala-se aqui de alunos de 4º ano) é grande, pois em nenhum momento há valorização da cultura popular e dos saberes/conteúdos dominados pelos estudantes dessa escola. Tal instituição é lugar de “cópias”, “modelos”, “xérox”, “quadro”, e não um local de conhecimento do outro, de vivências daquele grupo social, de identidade dos alunos (e do/a docente).

Os seis planos do 5º ano – identificados por P(5) –, são comprometidos com uma proposta curricular fechada e direcionada à reprodução cultural. O currículo dado e pronto para ser posto em prática por toda a comunidade escolar sem questionamentos é uma semelhança representada nos planos. Também nesse conjunto de planos, as atividades oferecidas estão repletas de frases que expressam tarefas a serem cumpridas no *tempo* contado de 50 minutos de aula de cada disciplina, e o único *espaço* visualizado nos seis planos é a sala de aula.

Nesses termos, os conteúdos trabalhados nos planos para as turmas de 5º ano se resumem em produção textual, reescrita de textos (carta) e pronomes pessoais e de tratamento. Dos seis planos, cinco trazem descrições de procedimentos metodológicos pedindo ou ordenando ao aluno copiar do quadro ou do livro didático, respondendo de acordo com o texto ou, ainda, fazendo a leitura silenciosa deste – esta última atividade é realizada, certamente, para não haver confusão e indisciplina na sala.

O conteúdo “carta” foi abordado em três planos. Não percebemos a intenção de se trabalhar tal conteúdo para aproximar o aluno do real, ou seja, para ele perceber a realidade em que vive, comparando situações. Ao que parece, nas orientações presentes

na Matriz Curricular para o 5º ano no 1º bimestre, apenas a carta foi enfatizada; os planos não sugerem nenhuma referência a outros tipos de correspondências/meios de comunicação utilizados na atualidade ou algo para se trabalhar a evolução de carta para o *e-mail* (cuja sugestão da mesma Matriz Curricular está prevista apenas para o 4º bimestre), o que mostra que o currículo dado está arraigado no modos de ensino desses planos, dessas aulas. Talvez o ponto de partida tenha sido: “meus alunos não usam e-mail, então usarei o modelo da carta”. Sem impor culpa ao/à docente, é possível inferir que este se tomou o caminho mais curto e fácil de trabalhar: adequar a realidade para menos. A isso Freire (1967, p. 39) chamaria de “negação do mundo como uma realidade ausente do homem”. Da mesma forma, Apple e Beane (2011, p. 16) observam que um dos elementos essenciais à democracia na escola é “o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas”.

Não há indicação de que fora utilizada uma contextualização sobre a realidade de mudanças relacionadas ao avanço da tecnologia. É, de fato, um tema que oferece diversas possibilidades para exploração – quem sabe, uma visita aos Correios ou uma palestra com um carteiro, por exemplo, para mostrar o seu trabalho. Talvez poderia haver um projeto que culminasse em atividades diferenciadas para serem contempladas por turmas que estivessem trabalhando o mesmo tema e pudessem ser reunidas para um debate ou uma palestra. Nesse caso, a cultura e o contexto local poderiam ter sido abordados de forma crítica; no entanto, o que está exposto é a antiga formatação de um ensino reduzido e mecânico que reforça o caráter de reprodução de conteúdo.

Para desenvolver a leitura e a escrita, os planos não trazem elementos que incentivem a criticidade ou que estimulem o potencial do aluno. O modo como são indicados os objetivos, os procedimentos e a avaliação não apontam para uma prática de incitar a compreensão da realidade.

Aborda-se a leitura de maneira formatada, com perguntas indicando respostas prontas sobre a capa, os personagens, o que os alunos esperavam acontecer na história e sobre qual seria o final. Em quatro dos seis planos do 5º ano é sugerida somente a leitura silenciosa, quer dizer, não há trocas em relação às diversas realidades. Outros elementos como espaço, tempo e o possível despertar crítico a partir daquela história lida não foram percebidos.

Novamente, a leitura realizada de modo determinado não indica a construção do conhecimento para além da realidade já conhecida, mas sim para a formação ideologizada

do educando para a aceitação e o conformismo. Não desconsiderando a importância do incentivo à leitura, pensamos que esse momento poderia ter sido revitalizado e ressignificado a partir de estratégias diferenciadas e modificadas conforme a história, a turma e suas especificidades; a história também poderia ter outro final. Então, questiona McLaren (1997, p.202): “Por que o conhecimento é construído da maneira como é e como e porque algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto outras não são”?

No tocante à escrita, os objetivos são assim descritos: “escrever uma carta baseada no modelo em anexo”; “reescrever a carta corrigindo os erros” e “escrever o final da história”. Tais atividades seriam feitas coletivamente, mas não está claro se a professora pretendia dar sequência a essas aulas para explorar outros procedimentos metodológicos em relação aos conteúdos.

Em P1 (5), P2 (5) e P4 (5), as professoras descrevem as ações da seguinte forma: 1) “*passar exercícios no quadro para que copiem*”; “*andar na sala enquanto fazem*” e “*verificar se a turma conseguiu fixar o conteúdo aplicado*”. Tais expressões indicam como esses planos são trabalhados também de modo imposto.

Para Apple (2002, p. 54), “transgredir é um pré-requisito para avançar”. Certamente, esse seria um momento melhor aproveitado, caso o professor o ressignificasse resistindo e negando o que está posto e os modos prescritos sobre como realizar tal atividade.

Concordamos com Giroux e Simon (1994, p. 95), quando afirmam que “a escola é um território de lutas”, sendo necessário que todos atuem para negar a dominação e a melhorar a democracia. Nesse caso, as diferentes formas e estratégias de se aplicar a mesma atividade já a ressignificaria, mas a intencionalidade percebida é de que a escola não seja um espaço de resistência ou de lutas.

No que se refere à avaliação, Fernandes e Freitas (2007, p. 19) esclarecem que ela “é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura”. Em alguns planos referentes ao 5º ano, a avaliação figura de maneira arcaica e focada na verificação da aprendizagem ou em comportamentos das crianças. No P1 (5), a professora reforça que “a avaliação se dará observando e destacando as que considerar relevantes”; enquanto isso, no P2 (5) a professora sugere que fará “questionamentos orais e atividades dirigidas” que serão avaliados. Não se percebe como

nesse tipo de avaliação foi trabalhada a perspectiva crítica do aluno ou as melhorias no tocante a uma ação futura.

Podemos inferir que as práticas acima citadas vêm sendo perpetuadas ano após ano por esses professores da rede municipal de ensino, pois muitos deles provavelmente pertencem ao quadro efetivo de funcionários. Há, também, assessores(as) pedagógicos, conselheiros(as) e secretários(as) de educação pertencentes ao quadro de funcionários da SME que são responsáveis pela organização do sistema municipal de ensino e que encaminham orientações para que o formato dos planos seja da forma como é. Tais orientações estão diretamente ligadas às relações de poder que podem ser manifestadas “em indivíduos ou grupos submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (MOREIRA, 2011, p. 38).

Ainda nessa linha de pensamento, Fernandes e Freitas (2007, p. 21) discorrem que “as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação”. Nesse sentido, as orientações para a realização das avaliações podem estar sendo transmitidas para que não seja focado um processo contínuo ou ainda para enfatizar a qualidade somente no sentido quantitativo que reforça a melhoria de resultados em testes dos governos estadual e federal em *ranqueamentos* que visam à otimização da qualidade apenas a partir de notas e/ou conceitos.

Feita essa exposição, passamos à análise segundo a categoria *negação do currículo e resistência*.

Análise dos dados conforme a categoria *negação do currículo e resistência*

Esta categoria aponta para aspectos bastante comuns em todos os conjuntos sociais, onde quer que eles estejam. A busca pela imposição de modos culturais e de vida é, ao mesmo tempo, a negação das formas que deveriam ser admitidas por determinado grupo social, ao menos do ponto de vista de sua consideração e análise. No campo do currículo, seu desenvolvimento tem se dado historicamente no Brasil, com vistas a perpetuar a cultura dominante e as formas de vida, com determinação de valores e princípios, bem como de conhecimentos.

Nesse sentido, Giroux (1986, p.308) destaca que “os pedagogos radicais terão que abandonar a política esquerdista tradicional de tratar os oprimidos dentro de um discurso unitário”. Tal destaque aponta para a necessidade de valorizar as diversas manifestações

e contradições presentes nos espaços escolares, especialmente nos processos educativos que se dão em sala de aula, pois é preciso “inserir a noção do concreto de volta em uma teoria de pedagogia radical, e levar a sério as necessidades, problemas e preocupações específicas da vida cotidiana” (Ibid, p. 308).

Giroux (1986) ainda reforça que o ponto central é ligar o pessoal ao político, de forma a entender como o poder é reproduzido, mediado e resistido no nível da existência diária. A noção de resistência não aparece nos planos de aula, mas aparece de modo implícito nos documentos, como a docente do P6(4), que registra que os 14 alunos não realizaram a atividade de casa e acrescenta, ao lado de cada nome, a justificativa de que os estudantes necessitaram apresentá-la individualmente.

A noção de resistência está ligada à de negação, pois uma ocorre em função da outra. Isso quer dizer que, quando a escola nega aos alunos considerar a sua realidade carregada de vivências e saberes, bem como de modos culturais, chegará o momento da “resistência” do educando. Tal resistência, caso não seja promovida e incentivada pelo docente, se manifestará em alguma atitude.

Falar da cultura da escola e de seus modos de ser e atuar significa ir além do instituído, porque aí está o instituinte da escola, além dos movimentos, das dinâmicas, daquilo que não está tão visível, mas aparente. Os professores, como agentes culturais, precisam atuar com aqueles que propiciam cotidianamente aos alunos a troca “de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (GIROUX, 1995, p. 101).

É necessário perguntar: O que está acontecendo na escola e nas salas de aula? O que ocorre nas relações entre docentes e alunos e vice-versa? O que está sendo gerado a partir do trabalho desenvolvido, conforme os planos pensados pelo sistema e pelos professores? Pelos planos não é possível perceber nenhum sinal de que haja nas aulas certa preocupação com a negação do currículo dado, da forma como é apresentado em relação a conteúdos, valores, princípios e normas. A ausência de questionamento e o silenciamento dos estudantes indicam que, de fato, as aulas sirvam para afirmar a cultura dominante negando as experiências dos educandos e seus modos culturais, assim como escondendo o potencial que eles possuem para a transformação social.

É evidente que nas trocas de experiências e nos diálogos entre professores e alunos há troca de saberes e culturas, de histórias, de sentimentos de resistência, de negação ao que é dado e imposto, algo percebido nos gestos, nas falas, nos silêncios. Podemos

perceber que a proposta da SME que consta nos planos de aula é intencional também no sentido de neutralizar energias e falas de resistência. Dessa forma, supostamente, a escola se apresenta como “próxima” dos discentes e interessada em dar a eles o que realmente querem.

Na teoria crítica, enfatiza-se “que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam” (GIROUX, 1997, p. 161). Isso mostra a importância de os planos de aulas considerarem a necessidade de questionamento dos conteúdos e das formas de trabalho. É necessário que se torne pública a intenção de valorizar saberes dos alunos, trazer à tona as experiências de vida e os sentidos dos conteúdos propostos pela escola. Da mesma forma, os docentes devem definir “quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997, p. 162).

Como já afirmado anteriormente, nesta análise não encontramos nos planos elementos que indicassem a valorização dos contextos e da história dos alunos. Com isso, ocorre a negação do currículo do outro e a resistência ao que é apresentado, seja pelos professores ou alunos. Em um ou outro havia alguma atividade que, a princípio, nos enchia os olhos e pensávamos: “É esta! Ela pode nos mostrar que há um fio de esperança e que as professoras querem valorizar e explorar a cultura dos alunos, contextualizando o ensino”. Numa atividade encontrada em P2 (1) era proposta uma roda de conversa que, a princípio, parecia resistir ao que verificamos como orientações pedagógicas. O conteúdo indicado era *comunicação oral*, mas logo no início, o que era para compor um momento de falas e escutas, principalmente dos alunos, se transformou em um jogo de perguntas e respostas: a professora fazia as perguntas pensadas por ela e os educandos respondiam, um a um, o que provavelmente já era esperado que fosse respondido.

Para Imbernón (2000), a fala e a escuta constituem o processo de escolaridade, em que a escola nunca foi o único agente de alfabetização. Defendemos também essa ideia, visto que a criança, ao chegar a essa instituição, traz consigo os seus conhecimentos prévios e a carga de sentidos e significados da vida e das suas coisas, do que tem e do que lhe falta. Com certeza ela quer contar um pouco do que sabe e do que vive, ficando curiosa e atenta quando escuta a opinião de outra criança. Numa roda de conversa na escola, a docente pode ressignificar o currículo e perceber a troca de experiências entre os

educandos. Dependendo dos procedimentos metodológicos, esse tipo de atividade pode mostrar a resistência ao currículo “dado” e “negar” o que está posto.

As diversas manifestações e contradições presentes ora veladas ora explícitas mostram como as professoras estão imbuídas dessas práticas de silenciamento de suas vozes e das vozes dos alunos. Não há espaço/tempo para essas manifestações, dado que existe uma voz aparentemente utilizada apenas para transmitir conteúdos prontos para crianças que aprendem desde cedo a obedecer, a cumprir metas, a fazer atividades avaliativas por conta de testes de larga escala, entre outras lições que em nada contribuem para o seu crescimento pessoal, a não ser para a construção de um sujeito trabalhador e competitivo.

Vale ressaltar que a maioria das escolas tem biblioteca, quadra de esportes, pátio gramado ou cimentado, brinquedoteca e laboratórios de informática, o que permitiu aulas em espaços e tempos variados que poderiam ser usados para aulas significativas e dinâmicas; entretanto, não encontramos registros de que isso tenha sido previsto ou acontecido nos planos analisados. Estes não registram qualquer atividade que poderia fugir do modelo cultural imposto e que valorizaria as multiculturas.

Percebemos que as professoras estão “atadas” nas formas de planejamento, focadas nas indicações contidas nas apostilas com *direitos de aprendizagem*. Em um anexo à apostila com *direitos de aprendizagem*, intitulado *ambiente alfabetizador*, estão visíveis a determinação do que deve compor este ambiente e os modos de se utilizar este ou aquele material.

O documento deixa “livre” a forma de trabalhar: exemplo disso são as sugestões de objetos que podem compor uma sala de aula de alfabetização, tais como: “*combinados da turma*”, “*cantinhos da leitura, dos jogos, da matemática e murais*”, “*calendário*”, “*números*” e “*alfabeto exposto e móvel*”. Imaginamos como seriam proveitosos e ricos os momentos de aula de Língua Portuguesa, caso algum dos planos tivesse contemplado uma atividade em um cantinho de leitura, com liberdade e autonomia para as crianças escolherem o que gostariam de ouvir ou ler. Inferimos que as determinações sempre existem em ambientes como os da escola, mas as professoras não precisam segui-las de um modo formatado. A receita de bolo existe; cabe adequá-la ao nosso paladar, aos nossos ingredientes, à nossa forma e, principalmente, aos nossos degustadores. Apple (2002, p. 41) defende que “[...] transgredir é um pré-requisito para avançar”. Para isso, é preciso

um esforço coletivo não só por parte das professoras, como também da escola como um todo e do poder público.

Em outro anexo é detalhado, como sugestão, o *quadro de organização didática* ou *rotina semanal* para as turmas. Nesse quadro, por exemplo, há sugestões de trabalhos para cada dia da semana e horários. Na maioria deles, a disciplina de Língua Portuguesa está em destaque como segunda e última atividade do dia. Sugerem ainda um dia para o *eixo temático comunicação oral*, outro para *produção de texto* ou, ainda, para a *leitura e escrita*. Nesse quadro não se especificam as formas de trabalhar os eixos e nem os espaços que podem ser utilizados. Enxergamos aí uma brecha para que os professores possam utilizar, com vistas a resistir ao *currículo dado e negá-lo* ou *ressignificá-lo* conforme os contextos e o público-alvo.

Com relação às orientações presentes na apostila com direitos de aprendizagem, em muitas abas há indicações de como trabalhar os eixos e seus conteúdos com liberdade e autonomia. Um exemplo disso é a aba *procedimentos* do 1º ano, na qual se sugerem “*escrita de carta para outra escola*”, “*escrita de recado para os pais*”, “*participação em reconto da história*” ou um “*sarau de poesias*”. Esse tipo de atividade, quando trabalhado em sala de aula ou em outro espaço da escola, tende a valorizar as diversas manifestações e contradições no/do ambiente escolar; todavia, visualizamos o silenciamento mostrado nos planos.

É evidente que não encontramos nos planos analisados nenhuma atividade ou tipo de intervenção que pudesse favorecer a mudança, a inserção social, a crítica; não há palestra, passeio, visita técnica ou atividade cultural que tivesse como objetivo mobilizar os alunos para a ação, a política ou a crítica – nada que indicasse uma “educação como prática de liberdade” proposta por Freire (1967, p. 39) ou que colaborasse para esse fim. Isso implica ainda na “negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Idem, *ibidem*).

Inferimos daí que o currículo de Língua Portuguesa trabalhado no Ensino Fundamental 1, por meio desses planos, não aponta para a “negação” do currículo dado ou a “resistência” a ele. Ademais, as atividades não encaminham para a ressignificação do currículo. O cuidado demonstrado, inclusive, segue no sentido de que haja bom comportamento, cumprimento das tarefas e atenção à professora – por conseguinte, nada de resistência dos alunos.

Não podemos afirmar os motivos de a maioria dos planos ser escritos no mesmo formato. Ousamos inferir, a partir das análises feitas em cada um desses planos, que isso se dá pelas condições de trabalho que as professoras se encontram, sendo obrigadas a cumprir 40 horas semanais em dois turnos ou mais 20 horas em instituições de ensino do estado. Muitas vezes trabalham em duas escolas, sendo uma turma em um turno e outra em turno e instituição diferentes.

Diante disso, questionamos: Como é possível trabalhar nessas condições? São, no mínimo, dez planos para serem organizados toda semana. A sobrecarga de atividades para corrigir, as avaliações a serem pensadas e produzidas, os diários para serem atualizados de maneira constante são condições impostas aos docentes da rede municipal de educação de Jataí-GO, isso sem considerar as questões salariais defasadas que nos permitiriam outro estudo.

Feitas essas análises, seguimos analisando os documentos com base na categoria *ressignificação do currículo*.

Análise dos dados com base na categoria *ressignificação do currículo*

A padronização produzida pelos docentes, bem como a descontextualização do conhecimento trabalhado promovida por eles, atesta uma qualidade sem sujeitos ou um saber desvinculado dos indivíduos que ali estão. A resignificação do currículo parece ser um projeto totalmente desconhecido ou desnecessário; até parece que a educação segue normalmente sem que os sujeitos envolvidos no processo e interessados nos resultados sejam ouvidos e atendidos em suas demandas.

O currículo resignificado contempla aquilo lembrado por Esteban (2014):

Uma criança que em sua interação com o mundo se depara com a escrita, de muitos modos, em vários lugares, com diferentes sentidos, e na escola encontraria a possibilidade de fazer aprendizagens sobre a escrita e se apropriar de modo crescente desse conhecimento, em consonância com a ideia, tantas vezes repetida, de Freire: **a leitura do mundo precede a leitura da palavra**. Uma criança que confrontando suas múltiplas experiências com a escrita, inclusive as escolares, cria hipóteses, faz tentativas, consolida aprendizagens, reconhece seus saberes, encontra dúvidas, formula respostas, se defronta com seu não saber, se fortalece com suas possibilidades de vir a saber (ESTEBAN, 2014, p. 6).

Ao analisar os planos de aula, notamos a preocupação dos docentes no sentido de trabalhar algo pronto, inclusive com a chancela da SME. Podemos inferir que os professores parecem mais seguros ao ensinar segundo o modelo tradicional, em que eles são os donos do saber e os alunos, “tábulas rasas” que precisam receber o conhecimento. A perspectiva da construção dos saberes não é percebida.

Como lembra Esteban (2014), se uma criança se depara com múltiplas formas de escrita em lugares variados, as hipóteses que ela levanta são muitas, e estas podem enriquecer os espaços educativos em sala de aula. Isso, porém, não aparece nos planos de aula.

Observando o quadro referente aos elementos que compõem os planos de aula e a frequência que aparecem nos planos, verificamos que os *procedimentos metodológicos* estão em 83% deles, o que indicaria a preocupação dos professores e das escolas, com aprovação do setor da SME, no que tange à metodologia de trabalho para o melhor ensino.

Apesar disso, esse elemento ou categoria não é entendido pela maioria, pois o detalhamento não aparece. Seria nesse espaço que os planos deveriam trazer, de modo detalhado, os procedimentos de ensino, tendo em vista a aprendizagem de qualidade social. Isso permitiria valorizar os saberes dos alunos, para que eles pudessem confrontar “suas múltiplas experiências com a escrita, inclusive as escolares” (Ibid, p. 6) e criar hipóteses, fazer tentativas e consolidar aprendizagens. Pelos planos, não nos é permitido pensar que tais escolas sejam “espaços potentes para promover a construção de outros saberes, outros conhecimentos, outras verdades, enfim” (Ibid, p.9).

O pensamento de Giroux (1986) demonstra que os docentes não apenas identifiquem a força ideológica do currículo posto, mas também percebam as possibilidades de transformação pelo seu trabalho. Eles precisam notar a construção social dos mais variados tipos de conhecimento, ou seja, constatar a importância do conjunto de experiências e de subjetividades presentes na sala de aula. Tal procedimento seria uma forma de política ressignificada.

Segundo Giroux (1986), há mediações e ações nos diversos espaços escolares e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle impostos pela sociedade dominadora. Da mesma forma, na escola e no currículo deve haver um lugar para a oposição, a resistência, a rebelião e a subversão, permitindo canalizar o

potencial de resistência dos professores e alunos para desenvolver uma pedagogia e um currículo com feição política e crítica das crenças e dos arranjos sociais *dominantes*.

Por isso, é preciso evitar, conscientemente, que” os professores sejam reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular” (GIROUX, 1997, p. 25), e que as escolas sejam “simplesmente locais de instrução” e de treinamento “destinados a passar para o estudante uma ‘cultura’ e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade” (Ibid, p.25). Infelizmente, ao analisarmos os planos, verificamos o oposto.

Nos planos se constataram problemas velados que apontam para uma aceitação pura e simples dos conteúdos trazidos, em que os docentes podem estar conscientes de que esse é o melhor trabalho que podem fazer. Visto que o poder da ideologia é enorme ao conduzir ao convencimento em relação a valores, princípios e formas culturais, os professores a essa altura, quando organizam seus planos, podem imaginar que estes sejam os melhores.

A categoria da ressignificação do currículo aponta para o desafio de significá-lo a partir do conhecimento que se tem da realidade vivida pela comunidade escolar. Ressignificar aponta para práticas nas quais:

os professores podem ser vistos não simplesmente como ‘operadores profissionalmente preparados’ para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (GIROUX, 1997, p. 161).

Ao verificarmos os elementos dos planos em busca de algo que nos mostrasse que, em algum momento, o currículo embutido neles pudesse ser ressignificado, ficamos com a sensação de que muito ainda precisa ser feito.

Esse conjunto de planos pouco nos indicou que na construção de saberes possam ser considerados também os alunos dessas turmas e toda a bagagem cultural deles. No caso dos seis planos do 1º ano, os objetivos de cinco deles contemplaram “*escrever e reconhecer letras do próprio nome ou da professora ou outras letras do alfabeto*”; e “*conhecer características da parlenda, desenvolver a oralidade ou ainda desenvolver a leitura e escrita*”. No entanto, nem sempre as ações visualizadas nos *procedimentos metodológicos* indicam coerência para alcançar tais *objetivos*, o que demonstra contradições e ideologias praticadas e aceitas por aquelas docentes.

Os conteúdos sugeridos são: “*explorar letra b/B; rótulos e embalagens; parlandas; cartaz sobre dengue e escrita do nome*”. Outros dois planos não especificam os conteúdos trabalhados, em que não fica claro se os conteúdos estão condizentes com os procedimentos metodológicos e direitos de aprendizagem, visto que os procedimentos metodológicos estão reduzidos a mínimas explicações envolvendo repetições para fixar e memorizar. Não conseguimos constatar se há contribuições para a construção de conhecimento e sentidos a partir da “valorização dos saberes produzidos [também] pelos educandos” propagados por Arroyo (2011).

A exemplo do P2 (1), em que a professora sugere uma *roda de conversa* com as crianças com o objetivo de *participar de situações que envolvem momentos de escuta e fala*, a atividade indicada faria muito sentido se tivesse explorado as experiências e subjetividades de cada criança, os seus gostos e até mesmo suas queixas; contudo, o plano finaliza sem indicar o modo como seria realizada essa atividade. Se houve algum momento posterior com tentativas de escrita – próprias para essa faixa etária – ou relacionado à culminância dessa atividade, não é possível dizer a partir do plano; se isso fosse importante e destaque na aula, certamente era evidenciado no plano. Tais aspectos podem ser verificados em McLaren (2000, p. 31): “não há realidade, em si, que não seja, ao mesmo tempo, uma realidade ‘como a vemos’. A realidade é um produto das linguagens críticas que usamos para descrevê-las”.

De fato, a avaliação não é contemplada nesse conjunto de planos do 1º ano, a não ser em um deles (P1), no qual esse elemento “*será por meio das atividades desenvolvidas*”. Ainda assim, não se pode ter uma noção do que resultou ou se o objetivo proposto foi alcançado ou não, posto que não estão detalhados os procedimentos metodológicos para essa atividade específica e, nos demais planos, eles estão resumidos.

Evidentemente, atividades que contemplem o diálogo são sempre esperadas com ansiedade e alegria pelas crianças, pois são ouvidas uma a uma. Nesses momentos, elas podem expor suas opiniões, contar novidades e até mesmo suas descobertas ou sentidos das coisas. A esse respeito, Apple (1989, p. 181) salienta que “as arenas onde podem e devem acontecer as mudanças” estão sobretudo nos espaços onde a educação e o currículo também acontecem quando valorizam os diferentes contextos, saberes e experiências dos seus sujeitos.

Desse modo, a roda de conversa seria uma atividade interessante em que o *círculo de cultura*¹³ proposto por Freire (1994) poderia ter sido considerado (e, quem sabe, utilizado) o espaço externo da escola para realizá-la. Isso traria mais significado para quem estivesse participando da atividade; todavia, a professora se limitou a fazer algumas perguntas direcionadoras que nos dão a ideia de que era apenas mais uma atividade para ser cumprida todas as segundas-feiras e para que os educandos contassem *como foi o fim de semana, o que fizeram, de que mais gostou e o que gostaria que acontecesse de novo* (sic) – é, porquanto, mais uma prática mecânica para cumprir um roteiro de atividades.

O P1 (2) é considerado o mais detalhado dentre os 30 planos analisados. Ele contempla quase todos os elementos para a composição de um plano de aula indicado por Fusari (2015) e Lopes (1986). Das 13 páginas, sete são dedicadas às aulas de Língua Portuguesa, sendo que há *objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação* (*recursos e tempo e espaço* não foram citados). As atividades são bem detalhadas, em que cada uma indica a avaliação própria para aquele momento. Além disso, tais atividades convergem sempre para o mesmo formato, os procedimentos repetitivos e sem maiores significados, como é o caso dos dois momentos de leitura presentes na pauta para esse dia de aula: em ambos se objetiva “*ouvir com atenção*” e “*despertar o gosto pela leitura*”, e as atividades propostas para a escrita visam “*desenvolver a leitura e a escrita*”.

Então, por que esse plano não nos mostra uma ressignificação do currículo, apesar de parecer tão completo? A resposta é simples: nele não se percebem, por meio dos *procedimentos metodológicos*, o estímulo e a participação crítica dos alunos ou a participação destes em situações de possível interação, visto que os procedimentos metodológicos são sempre ditados por uma instância de fora da escola.

Diante disso, os conteúdos indicados em P1, P2, P3, P4 e P6 são: nome próprio, leitura, texto fatiado e parlenda – tais elementos estão contemplados nos cinco planos e são condizentes com o que está prescrito nos *direitos de aprendizagem* para essa faixa etária. Um fato que nos causou preocupação é que, no P5, no lugar da disciplina de Língua Portuguesa é apresentado o “*Português/PQV-AE*”, e os *conteúdos* indicados são “*gentilezas e boas maneiras*”. O referido plano deixa claro que uma aula de Língua Portuguesa é substituída pelos conteúdos desse projeto que reúne *valores e princípios* e que coloca a escola como coparticipante pela educação cuja responsabilidade, *a priori*, é

¹³O *Círculo de cultura* consiste em um espaço de diálogo entre aprender e ensinar, em que não se tem um objeto, mas sim que todos são sujeitos de trocas de novas hipóteses de leitura de mundo (FREIRE, 1994, p.155).

da família. Esse é um conteúdo totalmente desarticulado da Língua Portuguesa e em nada colabora com a ressignificação do currículo; ao contrário, fortalece a submissão ao *currículo dado* e à *reprodução cultural* de maneira alienada e ideológica, o que auxilia na manutenção do *status quo*.

Moreira (2011, p. 43) cita Popkewitz (1994) e alerta que a história da educação institucionalizada “mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou sempre implicando em novas e talvez mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo”. Vale lembrar que, com o projeto PQV-AE, a SME foca o ensino de valores com a intenção de formar novos cidadãos para o futuro, mas mascara o ensino para a aceitação e manutenção das relações de poder. Isso é uma das contradições identificadas a partir dessa análise.

No conjunto de planos do 3º ano, os *conteúdos* letra maiúscula e minúscula, quadrinhas, separação de sílabas com x com som de z/ch, substantivos próprios e comuns estão descritos nos planos e contemplam o que ditam os *direitos de aprendizagem* para esse ano escolar. Os *objetivos* contemplam também as atividades focadas no PNAIC que, por sua vez, se volta à leitura, à escrita e à interpretação de texto quando se trata da disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, imaginamos que os conteúdos se relacionassem mais com os *objetivos e procedimentos metodológicos*; no entanto, não identificamos por onde isso se dá. A atividade de leitura sugere que sejam feitas leituras das quadrinhas e palavras até que sejam memorizadas, mas isso configura uma técnica bastante utilizada no ensino tradicional.

As atividades para o trabalho com a escrita são *xerocopiadas* e estão presentes em quase todos os planos, ao passo que são distribuídas e explicadas pela professora. Enquanto isso, a docente propõe *caminhar pela sala enquanto os alunos fazem*. Cópias do livro didático ou do quadro-negro para o caderno estão presentes como principais atividades de cinco dos seis planos. Diante disso, como deve ser pensada a democracia nas aulas em que a cópia está presente como principal atividade de escrita? E ouvir a professora em leituras ou ler coletivamente pode ajudar os alunos a reconhecerem seus direitos e deveres como cidadãos?

Apple e Beane (2011, p. 16) sugerem que a democracia seja trabalhada na escola e que a “fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas” se destaque no conjunto de soluções para se efetivar tal democracia.

E reforça que “o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas” seja uma prática a ser sempre estimulada na escola desde cedo.

Acreditamos que a leitura e a escrita possam ser o elo para ambas as proposições dos autores. Sobre isso, Raimann (2013, p. 4) entende que “é notório que as práticas educativas estão carregadas de sentido a partir de determinados contextos em que elas se realizam”. No caso dos planos de aula analisados, o sentido percebido é de um trabalho alienado e focado em relações de poder mantidas por muitos anos e sem a intenção de mudança.

Ao abordar as questões relativas à leitura e escrita, nesse formato determinista não observamos como pode ser abordada a democracia, visto que as atividades e os textos trabalhados não parecem significativos. Também não parecem valorizar a manifestação dos alunos enquanto sujeitos de ação – no momento, são vistos apenas como futuros “cidadãos”, geradores de *mão de obra* e *lucros*.

No que tange à avaliação, 34% dos planos do 3º ano contemplam esse elemento, ou seja, dos seis planos, apenas dois avaliam de alguma forma, a exemplo do P3, que sugere *a construção de uma quadrinha a ser realizada e exposta em duplas*, mas valendo nota no mesmo dia em que é introduzido o conteúdo. Logo, o que poderia ser um indício de ressignificação dessa atividade se torna incoerente entre ações e objetivos. Enquanto isso, no P4 (3) está definida a avaliação como sendo “contínua observando os erros e acertos” dos alunos. Aí está outra incoerência, pois, para ser contínua, tal metodologia não pode ser baseada nos erros e acertos.

A avaliação contínua está regulamentada na LDB, que recomenda às escolas de Ensino Fundamental, em seu artigo 24:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (LDB, 1996, p. 10).

Nesses termos, Fernandes e Freitas (2007, p. 32) lembram “o quanto é fundamental uma prática que tenha memória. Memória que só pode existir a partir do registro dos processos, das descobertas, das tentativas, dos percursos das turmas”. Entendemos que essa avaliação, para ser contínua, requer atividades planejadas e pensadas, condizentes com a turma e a faixa etária e coerentes entre os elementos principais do plano de aula. Não basta apenas estar escrito que a avaliação será de uma

forma ou de outra; ela precisa fazer sentido e valorizar as experiências e os saberes dos educandos.

É relevante a observação de Boaventura de Souza Santos (2002) ao lembrar que, “com o predomínio da lógica de racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e tecnologia, o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento emancipação” (SANTOS, 2002, p. 79). Tudo é preparado para ser mais adiante avaliado, mas não se avalia como esse processo vem sendo desenvolvido sem considerar a história do alunado e dos contextos em que está. Em seus planos, os docentes abordam a *avaliação*, mas esse item aparece sem destaque ou detalhamento.

Em alguns planos, como em P3 (4), a avaliação está descrita desta forma: *serão avaliadas: atenção, participação dos alunos e conclusão das atividades (sic)*. Todavia, não se cita como é feita a avaliação ou que tipo de atividade é realizada com vistas a se chegar às notas finais para a aprovação ou não do aluno. A maioria dos planos não traz esse item importante, dado que apenas 36,5% deles o incluem.

Ao observar P6 (4), notamos que dentre os objetivos consta: *ler e interpretar texto (identificar informações explícitas e implícitas). Realizar interpretação oral*. Percebe-se uma rica oportunidade para a significação a partir dos alunos, mas não há definição de critérios e a interpretação é “oral”, algo muito comum na escola, para justificar a participação das crianças no processo. Isso, porém, esconde a realidade, afasta os sentidos dados pelo outro, desconsidera as outras leituras e não coloca a manifestação dos estudantes como uma oportunidade de desarticulação com o conteúdo dado e com as determinações apresentadas nos materiais.

Diante desse quadro, pergunta-se: Quais seriam as regularidades do cotidiano escolar, conforme esses planos? É perceptível que a escola produz tipos próprios de conhecimento, de acordo com as relações sociais de produção capitalista: a obediência, a disciplina, a organização, a responsabilidade de fazer a atividade, o trabalho alienado com as avaliações externas etc.

Notamos algo assustador no P6 (4): ao final dele, a docente registra os nomes dos alunos que não fizeram a tarefa, além das justificativas dos alunos. Tal situação revela vários elementos embutidos, dentre os quais o fato de a atividade não ser relevante/interessante para os educandos. Quando algo não é significativo, pode ficar de lado; é, pois, mais uma atividade técnica, com o reforço da ação técnica da professora. Podemos inferir daí que o resultado para os educandos não foi nada agradável.

P1 (4) traz, como objetivo da aula, *explorar o texto enfocando como é importante ter a oportunidade de voltar às aulas quando tantos não têm* (o conto era intitulado *De volta às aulas*). Após essa atividade de leitura e apreciação, os alunos precisavam *produzir textos significativos, fazendo a produção de um texto lido*. Observa-se que a produção deve ser de textos significativos; não há no plano outros elementos indicando o tratamento a ser dado aos textos dos alunos, tampouco um indicativo de como os textos produzidos seriam considerados significativos ou não.

Segundo Apple (1989, p. 36), há elementos básicos do processo de escolarização que precisariam ser considerados: “as interações cotidianas e as regularidades do currículo oculto que tacitamente ensinavam normas e valores importantes”. As regularidades do currículo oculto estão nos espaços da sala de aula e se manifestam pelos planos que, quando explicitam os processos, escancaram os modos; quando silenciam sobre algo, simplesmente negam isso. Convém salientar que pelo currículo oculto também se forma.

Já o P2 (4) traz, dentre os objetivos da aula de Língua Portuguesa, *compreender que somos gentes e pais são gentes (sic)*. Haveria aqui oportunidade para a ressignificação curricular a partir dos sentidos dados pelos alunos, pelas manifestações das experiências, enfim, pelos saberes e histórias de vida. Mas a frustração logo vem à tona quando, nos procedimentos metodológicos, cita-se: *entregarei cópias do texto gênero carta; farão a leitura silenciosa. Em seguida passarei as atividades relacionadas ao texto. Entregarei cópias e os alunos farão a leitura silenciosa e copiarão as atividades do quadro. Após observar o término, fazer a correção no quadro e olhar todos os cadernos*. Constata-se, pois, um modelo inteiramente tradicional e nada progressista.

A padronização que as escolas praticam em seus espaços mais peculiares de ensino e formação – as salas de aula – descaracterizam os processos de aprendizagem que têm o compromisso de acolher todos os saberes advindos das experiências dos educandos, bem como suas percepções de mundo e de vida. Reforça-se tendência de desvalorizar ou até de desconsiderar a cultura e os saberes cotidianos dos alunos das camadas populares em benefício daqueles que detêm os bens culturais aceitos pela elite dominadora.

Os professores devem trabalhar para criar condições que deem aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos e obter o conhecimento e a coragem para lutar, a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, essa é uma luta que vale a pena travar (GIROUX,

1986, p. 308). No entanto, a forma de lidar com o ensino, conforme os planos apresentados, revela que o silenciamento cultural no currículo posto em prática pelas escolas parte do entendimento de que a cultura hegemônica e dominante deva ser ensinada e aprendida, prevalecendo sobre as demais culturas consideradas menos importantes ou sem importância no ambiente escolar e para a sociedade em geral.

A partir do que é apresentado nos planos, não há indicativos de que os sujeitos do processo, sobretudo os alunos, sejam importantes, a não ser para receber os conhecimentos dados, as informações prontas e apresentadas nos materiais advindos da SME e dos livros didáticos.

Na análise dos planos do 5º ano segundo a categoria *ressignificação do currículo*, percebemos o quanto as relações de poder estão ainda mais fortes e centradas no ensino e que realmente falta uma política de currículo no ensino municipal de Jataí. Diante disso, Arroyo (2011, p. 76) questiona: “Por que os saberes dos mestres e dos educandos não são reconhecidos nos currículos?” Enquanto isso, tentamos entender o processo de construção dos planos de aula que analisamos e como podem ter sido as aulas, com base nesses elementos ora apresentados.

Certamente, diversas contradições foram percebidas pelas professoras. Talvez os planos estivessem apenas cumprindo uma formalidade cobrada por secretarias de educação em geral. Não sabemos ao certo o que é possível inferir a partir disso, muito menos se em algum momento esses saberes tiveram alguma importância.

No que diz respeito aos planos do 5º ano, os *conteúdos* contemplados são: *carta* – que está em três planos –, *produção textual e pronomes pessoais e de tratamento*. Para trabalhar esses elementos, a exemplo do P3 (5), os objetivos foram definidos para “*identificar informações explícitas e implícitas para a compreensão de uma carta*” ou “*realizar atividades de leitura e interpretação textual*”. Entretanto, não há indicações de que a partir da temática tenha sido construído o conhecimento significativo e a defesa deste pela teoria crítica de currículo. Também nada se sabe sobre o alcance dos objetivos, visto que os *procedimentos metodológicos* convergem simplesmente para a realização de cópia de uma carta (quadro e giz), em seguida leitura silenciosa, cópia e resolução de atividades relativas ao conteúdo abordado e, ao final, uma correção coletiva.

O P2 (5) também teve a carta como conteúdo principal, o que oportunizou o trabalho com a leitura e escrita. A professora abre a aula com a *leitura deleite* e usa um conto intitulado *Seria o medo nosso maior vilão?*, mas não está descrito se houve alguma

discussão sobre a leitura feita, se foi trabalhado algum conceito ou realizada determinada atividade referente a esse momento.

A seguir, a professora dá início a outro tipo de metodologia, diferente dos demais planos de aula que sugeriam o conteúdo “carta”, qual seja: “*fazer a leitura do seguinte trecho da carta*” e “*em seguida os alunos produzirão uma carta*” (tal carta está no anexo deste plano). As orientações de como proceder são: “*colocar a data no quadro, frase do dia, passar o traço, passar nas carteiras observando a escrita correta, observar as margens nos cadernos, entregar uma folha pautada para o aluno, pedir que façam o cabeçalho. Em seguida os alunos irão produzir uma carta*”. Notamos que a professora descreve a atividade de forma detalhada no que se refere às orientações gerais a serem seguidas, mas não identificamos no plano se houve um momento de discussão sobre o gênero “carta” e explicações em aulas anteriores ou naquele momento.

Propostas de ações como as que estão em P2 (5) nos levam a crer que o momento até poderia ser significativo para as crianças, caso fossem consideradas outras formas de trabalhar esse tipo de conteúdo, por exemplo, a troca de cartas entre turmas ou entre escolas contando sobre experiências de uma turma ou próprias da criança. Mais uma vez, não foi possível visualizar, em nenhum dos três planos analisados, que trabalharam o gênero “carta” e a construção ressignificada do currículo, até porque simplesmente foram empregados os mesmos procedimentos e formatos deterministas para a realização da atividade.

Imbernón (2000, p. 46) escreve que “a escolaridade tem que se recheiar, antes de tudo, com fala e escuta, com leitura e escrita”, em que “a alfabetização eficaz supõe colocar os indivíduos às portas do poder, o que implica a posse do conhecimento pelo domínio da linguagem” (Ibid, p. 46) – nesse sentido, a leitura e a escrita precisam ser contempladas nos planos de aula diariamente.

Vemos que é necessário o trabalho com gêneros textuais como os indicados pelas professoras, mas para além do modo determinista como foram apresentados. As atividades com a leitura e a escrita existem nos planos, contudo é preciso também que haja intencionalidade, objetivos e avaliações condizentes para que elas sejam, de fato, significativas.

Outro plano, o P4 (5), diferenciou quando propôs a reescrita da carta, mas logo sugeriu que essa reescrita fosse coletiva e transcrita para o quadro para que todos

copiassem. Por fim, afirma-se: “*escolhendo alguns alunos para irem até o quadro [para] escrever uma palavra escolhida que ele mesmo escolheu*”.

Na sequência, a aula de Língua Portuguesa é encerrada para dar início à aula relacionada ao projeto PQV-AE, que sugere a leitura e a discussão de uma “*meta*” que não está explícita no texto. Observa-se apenas que “*será contada a história do lápis*” e, depois, “*levantar questões para debater com os alunos*”.

Ao final desse plano há uma observação que, ao que parece, é da professora, com os dizeres: “*a carta foi retirada da sugestão de atividades envolvendo o gênero carta: organização assessora pedagógica [nome da assessora]*”. Como tais expressões indicam, a atividade sugerida pela docente para o trabalho com o gênero carta foi vetado pela assessora pedagógica. Não podemos inferir os motivos para tal – se a atividade não contempla o que geralmente é orientado, se a professora tentou “negar” uma orientação da SME, porque não estava apropriada ou ainda por outro motivo alheio.

Notamos que existe o veto à atividade, porém não havia sugestão de outra tarefa a ser trabalhada. Mais uma vez nos deparamos com a certeza de que os planos, antes de serem colocados em prática, passam pela avaliação de superiores que chancelam o trabalho das professoras, autorizando ou não o que foi pensado por elas. Atitudes assim provam a força ideológica do currículo dado.

Na apostila com os *direitos de aprendizagem*, a aba *procedimentos* sugere algumas ideias de como trabalhar os conteúdos relacionados. No caso do 5º ano, as opções são limitadas em relação aos demais anos; ainda assim, sugerem-se alternativas interessantes e que poderiam ser utilizadas para ressignificar as aulas. Entre elas, estão: “*banco de dados de textos variados, uso da biblioteca, roda de leitura, reescrita de textos, sacola mágica de leitura e escrita, soletrando, leitura de textos não verbais, leitura pelo professor, cantinho da leitura, palestras, vídeos e músicas*” (JATAÍ, 2015, p. 4). Tais atividades não foram contempladas nos planos ou, se isso ocorreu, não foi especificado.

Giroux (1997, p. 39) entende que é preciso fazer os alunos “reconhecerem que a cultura escolar dominante não é neutra [...]” Nesses termos, cabe muitas vezes ao professor a função de proporcionar novos contextos, novas experiências na prática diária com a intenção de mostrar para os alunos que é necessário “indagar como é que a cultura dominante funciona para fazer com que eles, como estudantes, sintam-se impotentes” (Ibidem, p 39). Infelizmente, quando se desperta o sentimento de impotência, a aceitação pura e simples de um currículo sem nenhum significado é facilmente inserida sem

resistência ou questionamentos. Ao contrário disso, o professor é alertado a fazer diferente em sua prática e, sobretudo, no preparo de seus planos de aula, quando conscientemente precisa desenvolver atividades contextualizadas e pensadas para cada turma.

É nesse momento, também, que surge a tendência a repetir o mesmo plano para todas as turmas às quais a docente leciona. Embora sejam de professoras diferentes, o que ocorreu com os planos do 5º ano, os objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos são muito parecidos, o que mostra que o direcionamento do apoio pedagógico é seguido na íntegra. Os planos em que esses elementos se diferenciam do ideal programado e podem, de alguma forma, ter algum significado, são vetados e cancelados pela assessoria pedagógica.

Quanto aos objetivos, em P3 (5) eles se resumem em: *identificar informações explícitas e implícitas para a compreensão da carta e realizar atividades de leitura e interpretação textual*. Dessa maneira, estão condizentes com os conteúdos apresentados (carta); o que não parece favorecer o aprendizado é a forma como foi realizada a atividade – focando em cópias coletivas e apenas na leitura silenciosa –, para o possível alcance desses objetivos.

Outro objetivo conflitante com o conteúdo e os procedimentos metodológicos está em P1(5), no qual a professora propõe “*ler com diferentes objetivos = entretenimento, consulta, busca de informações*”, mas oferece apenas livros previamente escolhidos na biblioteca para o trabalho no único *espaço* visualizado: a sala de aula. Entendemos que os livros são fontes de inúmeras informações que, indubitavelmente, poderiam servir à turma com diversas hipóteses. Ao trabalhar com uma atividade dessa natureza, a ressignificação seria completa se o tempo e o espaço da biblioteca fossem bem utilizados também pelos alunos, e não somente pela professora, quanto à visita para a escolha dos livros a serem propostos. O plano em análise não nos esclarece de que forma foi empregada essa leitura; é dito apenas *que foram distribuídos os livros para os alunos para que os apreciassem por mais ou menos 30 minutos*. Em seguida, “*foi passada no quadro a ficha catalográfica para que copiem*” e proposta a escrita de uma carta para o autor do livro.

Nos planos, o do 5º ano é o que mais contempla o item avaliação. Dos seis planos analisados, 66,5% apresentam alguma indicação de que as atividades sugeridas foram avaliadas, a exemplo do P1(5) e do P5(5), em que as professoras descrevem a avaliação

como “*contínua, observando a participação, interesse individual e coletivo dos alunos em sala, durante a leitura e produção de texto [...]; já no P3(5), a professora avaliou “através de questionamentos orais, observação do desenvolvimento e participação das atividades dirigidas”*. Essas indicações de avaliação parecem contemplar o que a LDB no seu artigo 24, inciso 5, determina: a avaliação deve ser contínua. Entretanto, não temos registros ou observações como foram realizadas essas avaliações.

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 34), a prática da avaliação precisa focar na “*utilização de instrumentos de avaliação diferenciados [...]*” que promova ao aluno “*maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, retirando das mãos do professor tal responsabilidade*” (Ibid, p. 34). Isso não basta constar no plano; é preciso que seja significativo para todos os envolvidos no processo e andamento da aula, assim como da avaliação em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como norte a seguinte questão: **Como está sendo desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa em escolas da rede municipal de Jataí-GO?**

Este estudo é justificado pelo fato de o ensino da Língua Portuguesa estar no currículo desde a educação básica. Nesse sentido, sua forma de ensino e abordagem tem sido diversificada em diferentes estágios, revelando muitos problemas nessa área, o que ocasiona dificuldades para todos que pretendem seguir os estudos.

Em relação a Jataí, ressalta-se que não há dados sobre como se desenvolve no município o ensino da Língua Portuguesa. Daí a importância da pesquisa, cujo objetivo foi **investigar o ensino da Língua Portuguesa dentro das políticas de currículo para a educação básica no município de Jataí-GO.**

Por sua vez, os objetivos específicos foram assim definidos: a) contextualizar o ensino de Língua Portuguesa da educação básica na história brasileira; b) conhecer as políticas públicas de currículo nas esferas federal e municipal, com vistas à aprendizagem; e c) analisar o ensino de Língua Portuguesa no município de Jataí por meio de planos de aula.

A pesquisa documental, com enfoque qualitativo, utilizou-se de documentos oficiais sobre o currículo e de planos de aula de Língua Portuguesa do sistema municipal. Nesse intento, o estudo foi iniciado com um recorte referente à história da Língua Portuguesa desde o período colonial no Brasil até os anos 1840, quando a disciplina de Língua Portuguesa foi implantada como tal no Colégio D. Pedro II, prosseguindo até os anos 1990, quando ela passou por várias transformações até no nome. Desse modo, contextualizamos o ensino da referida disciplina na história brasileira e na educação básica, conforme previa o primeiro objetivo específico.

Vários tipos de acordos internacionais organizados pela Unesco e pelo Banco Mundial se voltaram ao analfabetismo existente nos países latinos, entre eles a Declaração de Nova Delhi. A partir dos anos 1990 até 2015, focamos particularmente em documentos nacionais que subsidiaram (e ainda subsidiam) o ensino de Língua Portuguesa; assim, foi possível conhecer as políticas públicas de currículo nas esferas federal, estadual e municipal referentes ao ensino de Língua Portuguesa.

Fizemos ainda uma incursão, refletindo sobre as políticas públicas para a Língua Portuguesa dos anos 1990 até o momento. Seguimos neste caminho contemplando desde os documentos e leis nacionais (LDB, PCN, PNE e DCN), a elaboração do documento norteador do ensino de Língua Portuguesa pela Seduc-GO e como este influencia diretamente o ensino no município de Jataí, até os contrapontos e mecanismos encontrados envolvendo o poder público municipal direcionados da SME às escolas.

Embora seja necessária a construção de políticas públicas para a educação municipal, isso não foi encontrado quando buscamos documentos na SME para a nossa análise. A dificuldade de acesso a eles nos mostrou a ausência de tais elementos no município; então, optamos por analisar os planos de aula de Língua Portuguesa disponibilizados pela SME – essa abordagem contemplou o segundo objetivo específico.

Nesses termos, buscamos um referencial teórico que nos desse suporte para as análises dos documentos disponibilizados. Eis que a teoria crítica de currículo serviu de base para as análises das categorias utilizadas, conforme foi apresentado no último capítulo.

A análise com base nessas categorias nos ajudou a enxergar as respostas para muitas questões que outrora nos preocupavam. A teoria crítica de currículo pode embasar as análises que desvelaram questões sobre o aprendizado por trás das relações de poder, modos deterministas do ensino municipal e pelo silenciamento dos saberes e vozes significantes dos alunos da escola pública.

Diante disso, tal análise revela que as manifestações dos alunos não são prioridade, fato que nos causa muito desconforto. Em outra constatação desvelada com a análise, as vozes dos professores não são percebidas nos planos analisados; logo, apresentaram-se para nós, exclusivamente, o comando e o cuidado da SME para que nada fugisse ao controle da Secretaria: as chancelas e os carimbos presentes em cada plano mostraram que não parece “recomendável” transgredir os planos de aula. Talvez na prática tenha acontecido diferente – se isso ocorreu, não pudemos perceber. Assim, é possível afirmar que o objetivo geral pensado para a nossa pesquisa – “investigar o ensino da Língua Portuguesa dentro das políticas de currículo para a educação básica em um município do sudoeste goiano” – foi alcançado.

Verificamos documentos relacionados à Língua Portuguesa e encontramos respostas que mais parecem questionamentos. Desvelamos que em Jataí não existe uma política de currículo que favoreça o seu fortalecimento enquanto disciplina. Ao contrário,

a política seguida no município enfraquece o seu processo de ensino e de aprendizagem. Vale salientar que a SME não tem um currículo que possa ser analisado.

Ao pesquisar sobre as políticas de currículo para o ensino de Língua Portuguesa em Jataí, nos deparamos com elementos indicando que as orientações seguidas são reflexos das políticas estaduais e federais, tendo em vista que o documento *Os direitos de aprendizagem*, que é a base da orientação para os professores de Língua Portuguesa em Jataí, faz parte do *Currículo-Referência* da Rede Estadual de Educação de Goiás que, por sua vez, segue sugestões dos PCNs e do PNE.

Além disso, das categorias de análise definidas para este estudo – *currículo e reprodução cultural*; *negação do currículo*; e *resistência e ressignificação do currículo*, a primeira delas pode ser observada nos planos muito facilmente, ao passo que as outras categorias estão escondidas. Isso revela que o ensino de Língua Portuguesa em Jataí segue uma perspectiva de reprodução social e cultural, visto que foram desvelados, nos planos, indícios de que o formato de trabalho não contempla a formação política do aluno ou de sua emancipação, muito menos da construção do conhecimento contextualizado e histórico.

Com base na questão norteadora, respondemos a outras que foram surgindo ao longo do estudo; entretanto, não obtivemos todas as respostas. Perguntas que surgiram no decorrer do estudo e que, possivelmente não tenhamos respondido, ficarão para pesquisas futuras.

O fato de o presente estudo sobre políticas de currículo para a Língua Portuguesa, neste município, não nos ter contemplado com todas as respostas que procurávamos, desmitifica a crença de que toda pesquisa precisa dar respostas. No caso específico desta dissertação, além de provocações, encontramos outros questionamentos aos quais não conseguimos responder, devido à escassez de documentos municipais.

Dentre os limites que configuraram a realização do estudo, ressalta-se a dificuldade de encontrar documentos públicos no município. Essa é, de fato, uma situação preocupante que sinaliza uma forma de controle social.

Frente ao exposto, sugere-se que novos estudos contemplando temáticas de diferentes disciplinas sejam realizados no município. Ao emergir um conjunto de fatores presentes ou ausentes nos planos de trabalho, novas políticas públicas poderão ser adotadas para a melhoria da educação e a promoção de um currículo significativo do ponto de vista das classes populares.

Destarte, ressalta-se que este estudo está em aberto, pois levanta apenas algumas questões e se coloca ao crivo dos que estão interessados em investigar políticas públicas na área da educação.

REFERÊNCIAS¹⁴

¹⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 - Informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, ago. 2000 e NBR 14724, NBR 10520, ago. 2002.

- AFONSO, A. E. A. **A institucionalização da disciplina Língua Portuguesa.** VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação, n. 1, p. 14-32, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/9069/7003>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto Editora, Portugal, 1996.
- ALENCASTRO, L. F. **O Fardo dos Bacharéis.** Novos Estudos CEBRAP. n. 19. São Paulo. 1987.
- APPLE, M. W.; WAYNE, A. U.; GANDIN, L. A. O mapeamento da Educação crítica. In: _____; _____; _____ (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- APPLE, W. M. **Educação e poder.** Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médias. 1989, p. 180-194.
- _____. **Ideologia e Currículo.** Tradução de Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: **Currículo, cultura e Sociedade** (orgs.). São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Educação e Poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. 2ª reimpressão. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas.** São Paulo: Cortez, 2001.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2009.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo/ Organização do documento: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.**
- _____. **Currículo, território em disputa.** – 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1971.

ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B. Avaliação de Língua Portuguesa em provas escolares do século XX (1935 e 1963). **Poiesis Pedagógica**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 135-149, out. 2013. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/27003/15420>>. Acesso em: 19 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 maio 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Ideb indica melhora no Ensino Fundamental**. 05/09/2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/id/139140?p_r_p_564233524_urlTitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. LEI n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. **529 mil alunos ficaram com nota zero na redação do Enem 2014. 13/01/2015**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/MEC/SEF**. Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. 2010. **Goiás: histórico da cidade de Jataí**. 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=521190&search=|info%EFicos:-hist%F3rico>>. Acesso em: 19 maio 2015.

- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLÉGIO PEDRO II. **História do CP II**. 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (Tailândia). **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- FERNANDES, C. O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação** / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967 (32ª impressão)
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4ª ed. – Petrópolis, R.J: Vozes, 2012. – (Coleção Fronteiras Educacionais)
- FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, June 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2015.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação do século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa – 2ª ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIROUX, H. A. SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

GOIÁS (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo-Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, GO, 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

IMBERNÓN, F. A educação que temos, a educação que queremos. In: _____. **A educação no Século XXI** (org.) Trad. Ernani Rosa – 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JATAÍ (Município). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n. 030/2012 de 05/12/2012. **Aprova a matriz Curricular do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º seguimento, da rede Municipal de Ensino e dá outras providências**. Jataí, GO, 2012.

JATAÍ (Município). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n. 07/2012 de 25/01/2012. **Projeto Qualidade de Vida – Amor Exigente (PQV-AE)**. Jataí, GO, 2012.

_____. **História**. Disponível em: <http://www.jatai.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=194>. Acesso em: 10 mar. 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. – 6ª reimpressão- São Paulo: Atlas, 2008. (2008, p. 176)

- McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad. Lúcia Pellanda Zimmer [et al.] – Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- _____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2015.
- NEVES, L. M. W. **Brasil ano 2000**: Uma nova divisão de trabalho na Educação. Rio de Janeiro, RJ: Papéis e Cópias, 1997. 112p.
- MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, C. A. V. **Projetos de ensino de língua portuguesa em escolas de Jataí-Goiás**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2002.
- O PRESENTE (Digital). **Governo Federal anuncia corte de 7 bilhões em verbas para a educação**. Disponível em: <[http://www.opresente.com.br/politica/2015/01/governo-federal-anuncia-corte-de-r\\$-7-bilhoes-em-verbasp-para-a-educacao/1257332/](http://www.opresente.com.br/politica/2015/01/governo-federal-anuncia-corte-de-r$-7-bilhoes-em-verbasp-para-a-educacao/1257332/)>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- PAIVA, V. Um século de educação republicana. **Pró-posições**. Campinas. Vol.1 n.2, jul. 1990. P. 7-21.
- PARASKEVA, M. J.; Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p. 106-120, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- RAIMANN, A. Elementos para pensar a prática educativa na perspectiva da construção do conhecimento. In: RAIMANN, A. (Org.). **Elementos para pensar a prática educativa na perspectiva da construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2013, v. 1, p. 127-148.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 247f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP - Campinas, SP, 2000.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SANTOS, B de S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L. W. **O ensino de língua portuguesa e os PCNs**. [2006?]. Disponível em: <http://www.narradoresdoreconcavo.com.br/listas/arquivos/342/o_ensino_de_lp_leonor_werneck.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2014.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. 1 reimpr.- Campinas: Autores associados, 2011 – (Coleção memória da educação).

_____. **Escola e democracia**. 42ª ed. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Editores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCARANSI, R.; BUENO L. O letramento prescrito na matriz de referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa. In: NACARATO, A. M.; SOUZA, D. A.; BETERELI, K. C. (org.) **Entrecruzando vozes e olhares: letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 139-158.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. – 3ª Reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Revista de Educação/AEC, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

THADEI, J. L. M. **Temas transversais e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental: para além da transversalidade temática**. 2006. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNESCO/MEC. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. Ministério da Educação. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

UNESCO. **Declaração de Nova Deli**. 1993. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi>. Acesso em: 24 maio 2015.

VIÑAO-FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez. 1995.



LÍNGUA PORTUGUESA				
EIXO	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	PROGRESSÃO	PROCEDIMENTOS	
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler textos não verbais em diferentes suportes. ✓ Ler textos que se sabe de cor com autonomia. ✓ Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. ✓ Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. ✓ Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. ✓ Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações. ✓ Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. ✓ Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. ✓ Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. ✓ Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. ✓ Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. ✓ Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. 	<p>I/A</p> <p>I/A</p> <p>I/A</p> <p>I/A</p> <p>I/A</p> <p>I</p> <p>I/A</p> <p>I</p> <p>I/A</p> <p>I</p> <p>I/A</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Textos não verbais. -Pinturas, desenhos, imagens. ✓ Textos que sabe de cor. -Poemas, quadrinhas, adivinhas, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas. ✓ Gêneros textuais diversos: <ul style="list-style-type: none"> -Contos, fábulas, regras de jogos e Brincadeiras, rótulos, embalagens, História em quadrinhos, lendas, Carta, histórias infantis, bilhetes, convites, receitas, regras de jogos e de brincadeiras. ✓ Verbetes de nome próprio. ✓ Listas temáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de leitura diária de gêneros diversos pela professora. ✓ Realização de leitura pelas crianças (convencional e não convencional) de textos que se sabe de cor e outros gêneros por meio de diferentes estratégias: antecipação, verificação, seleção e inferência. ✓ Manuseio de diversos portadores pelas crianças. ✓ Interpretação de textos verbais e não verbais. ✓ Desenvolvimento de projetos de leitura envolvendo textos que se sabe de cor. ✓ Participação em roda de leitura. ✓ Apreciação de diversos gêneros identificando características e tipo de letra utilizado. ✓ Confecção de painéis com rótulos e embalagens. ✓ Participação em dinâmicas de leitura como: palanquinho, telefone sem fio.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. 	I/A		

3

<p>✓ Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.</p>	I		
<p>✓ Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.</p>	I/A		
<p>✓ Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.</p>	I/A		
<p>✓ Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.</p>	I		
<p>✓ Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.</p>	I/A		
<p>✓ Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção : organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades com ajuda de escriba.</p>	I/A	<p>✓ Gêneros textuais diversos: -Contos, fábulas, regras de jogos e Brincadeiras, rótulos, embalagens, História em quadrinhos, lendas, Carta, Histórias Infantis, bilhetes, convites, receitas, regras de jogos e de brincadeiras.</p>	<p>✓ Participação em situações reais de produção de textos, tendo professor como escriba: -Escrita de carta para outra turma da escola. -Relatório de uma visita realizada. -Reescrita de conto. -Escrita de recado para os pais. ✓ Participação em reestruturação de textos produzidos tendo o professor como escriba.</p>
<p>✓ Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção : organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades com autonomia.</p>	I		
<p>✓ Produzir textos de diferentes gêneros , atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.</p>	I/A		
<p>✓ Produzir textos de diferentes gêneros , com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.</p>	I		
<p>✓ Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.</p>	I		
<p>✓ Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.</p>	I/A		
<p>✓ Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.</p>	I/A		

<p>✓ Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.</p>	I/A	<p>✓ Participação em sarau de poesia e roda de adivinhas.</p>
<p>✓ Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.</p>	I/A	<p>✓ Participação em recanto de histórias.</p> <p>✓ Participação em situações de recado.</p> <p>✓ Participações em roda de conversa.</p>
<p>✓ Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.</p>	I	<p>✓ Participação em situações de produção oral.</p>
<p>✓ Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outras).</p>	I	<p>✓ Gêneros textuais diversos:</p> <p>-Contos, fábulas, regras de jogos e Brincadeiras, rótulos, embalagens, História em quadrinhos, lendas, Carta, Histórias infantis, bilhetes, convites, receitas, regras de jogos e de brincadeiras.</p>
<p>ORALIDADE</p> <p>✓ Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.</p>	I	
<p>✓ Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.</p>	I	
<p>✓ Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, de variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.</p>	I	
<p>✓ Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.</p>	I/A	

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	✓ Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Portadores de textos diversos: livros, revistas, jornais, gibis, dicionários, etc. ✓ Textos que sabe de cor. -Poemas, quadrinhas, adivinhas, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas. ✓ Gêneros textuais diversos: -Contos, fábulas, regras de jogos e Brincadeiras, rótulos, embalagens, História em quadrinhos, lendas, Carta, Histórias infantis, bilhetes, convites, receitas, regras de jogos e de brincadeiras. ✓ Regularidades ortográficas. ✓ Coesão. ✓ Letra maiúscula. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação em produções de texto coletiva. ✓ Participação em situações de apreciação de textos bem escritos. ✓ Manuseio e observação de portadores diversos e suas características. ✓ Participação em situações de reestruturação de textos coletivamente tendo como foco aspectos discursivos. ✓ Participação em jogos diversos com foco nas regularidades. ✓ Participação em cruzadinhas tendo como foco a regularidade na grafia de palavras. ✓ Participação em atividades envolvendo os nomes das crianças.
	✓ Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C		
	✓ Reconhecer Gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C		
	✓ Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relação de causalidade.	I		
	✓ Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, síndons e equivalentes).	I		
✓ Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P,B,T,D,F,V).	I/A			
✓ Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, seguindo as convenções.	I			
✓ Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I			
✓ Segmentar palavras em textos.	I			

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA

O plano de aula é caracterizado pela descrição de tudo que o professor realizará em classe durante as aulas. Na sua elaboração alguns pontos são importantes:

- ⊗ Data;
- ⊗ Nome da escola;
- ⊗ Atividades rotineiras (oração, acolhida, ajudante do dia, exploração dos calendários, etc.);
- ⊗ Leitura de leve;
- ⊗ Conteúdo;
- ⊗ Objetivos: (pelo menos um objetivo para cada conteúdo);
- ⊗ Ações didáticas: (detalhar o máximo os procedimentos aplicados na sala de forma clara). Os recursos estarão inseridos ao descrever as metodologias;
- ⊗ Observações: (são anotações pertinentes ao plano aplicado no dia);
- ⊗ Plano desenvolvido diariamente;
- ⊗ Plano impresso (colado no caderno);
- ⊗ Ao utilizar pasta os planos devem estar sempre em dia;
- ⊗ Utilizar um caderno para desenvolver os planos por semestre;
- ⊗ Anexar na metodologia, às atividades propostas e quando essa for de livro didático citar: nome do livro, página e o desenvolvimento da atividade proposta citada.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”. *Augusto Cury.*