

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE 30 ANOS DEPOIS: RELATO DE UMA PESQUISA

CURRICULUM OF BASIC EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF 30 YEARS LATER: RESEARCH REPORT

Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti¹

Resumo

O presente estudo, que parte de uma pesquisa maior já concluída, visa compreender a constituição da proposta de mudança na rede de ensino da cidade do Recife, mediante a diretriz curricular de base democrática, apresentada na conjuntura de 1986 a 1988; e visa, também, analisar as conquistas na educação deste período para a posteridade, na perspectiva de trinta anos depois (2017/2018). Primeiramente, versamos sobre os objetivos e diretrizes das áreas do saber para as escolas da época; em seguida apresentamos uma avaliação desta experiência curricular, bem como sua contribuição para a atualidade. Para tanto utilizamos, como percurso metodológico, a análise documental. Como resultados, consideramos que as experiências curriculares, direcionando um novo ideal de sociedade com ênfase na mudança para a formação dos alunos, estão presentes nos objetivos da época e da atualidade, inseridas em uma sociedade de regime democrático, porém com diferenças quanto às conquistas já alcançadas.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Sociedade.

Abstract

The present study, which starts from a larger research already completed, aims to understand the constitution of the proposal of change in the teaching network of the city of Recife, through the democratic curriculum guideline presented at the juncture from 1986 to 1988; and also aims to analyze the achievements in education of this period for posterity, from the perspective of thirty years later (2017/2018). Firstly, we discussed the objectives and guidelines of the areas of knowledge for the schools of the time; after we present an evaluation of this curricular experience; as well as their contribution to the present. For this we use, as a methodological course, the documentary analysis. As results, we consider that the curricular experiences, directing a new ideal of society with emphasis in the change for the formation of the students, are present in the objectives of the time and the actuality, inserted in a society of democratic regime, but with differences as the conquests already achieved.

Keywords: Education. Curriculum. Society.

INTRODUÇÃO

No período de 2011 a 2013, desenvolvemos uma pesquisa de mestrado, cujo tema abrangeu uma discussão sobre inovação pedagógica para a cultura escolar, que partiu de uma

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2013). E-mail: erikacaroli@hotmail.com.

reforma no ensino na década de 1980, na cidade do Recife e em outras cidades e capitais do país, tema este que apresentou como base uma mudança curricular voltada a uma sociedade democrática.

Para compreender a constituição da referida mudança, pela conjuntura de 1986 a 1988, no Recife, obtivemos, como parte dos dados, as diretrizes curriculares desenvolvidas para todas as escolas municipais daquela época, o que nos faz, após um período de trinta anos, refletir sobre a continuidade ou não daquelas conquistas para a posteridade.

Através do “*Acervo e Memória do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire*”, da Prefeitura Municipal do Recife, tivemos acesso à documentação que utilizamos no referido estudo, e, a partir desta, voltamos à descrição e à análise do significado e dos objetivos daquelas diretrizes para a sociedade, buscando examinar suas metas e conquistas na perspectiva da atualidade – trinta anos depois.

Para tanto, utilizamos, como percurso metodológico, dada a natureza do objeto, o método de pesquisa documental que utiliza registros como fontes de informação, e cuja investigação abrange, dentre outras questões, “observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra)” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

Diante dos objetivos e procedimentos de registro e sistematização das informações, este estudo busca contribuir para novas discussões sobre o tema, a partir de um novo enfoque para o assunto abordado: constituição de currículo escolar e formação para a posteridade.

Assim, inicialmente, será apresentada a orientação curricular desenvolvida entre 1986 a 1988, com seus significados e objetivos e, em seguida, seus resultados e relação de continuidade ou não para a contemporaneidade.

DIRETRIZES CURRICULARES DE 1980 PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA NO RECIFE

Para compreender a formação curricular para a rede de ensino do Recife, mediante diretrizes que viessem a promover uma ruptura com a lógica de ensino e aprendizagem presente até então, década de 1980, remeteu-se ao significado do termo *currículo*. O referido termo deriva do latim, e segundo Goodson (2002, p. 31), vem da palavra “[...] *Scurrere*,

correr”, que se refere a um curso a ser seguido, entrando, desse modo, para o conceito de escolarização, e estando, posteriormente ao século XVI, associado ao currículo prescrito e sequenciado em estágios ou níveis. O citado autor, mesmo de seu contexto inglês, ajuda-nos a compreender o currículo como uma construção social em um processo de produção, negociação e reprodução; o que também nos leva a compreender que, uma vez instituído, o currículo não estará pronto, visto ser este fruto de determinado momento social, político, econômico e cultural, e sob um discurso de ordem intelectual passível de mudanças influenciadas por esses contextos, que determinam o tipo de aluno e sociedade almejados mediante a formação dada pela escola.

Na concepção das orientações curriculares para a rede municipal de ensino do Recife, essa construção social, no período de 1986 a 1988, era composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Artes, norteando o trabalho pedagógico, cuja dinâmica apresentou, como objetivo, “[...] atender a criança das camadas da classe popular na sua necessidade de se capacitar para transformar o mundo.

Nesta luta transformadora, ela deverá compreender a realidade social e natural” (Autoria desconhecida. Extraído do documento “Dinâmica do ciclo”, 1985, p. 1).

Como proposta pedagógica, em uma jornada de cinco horas diárias de atividades curriculares, a compreensão desta realidade correspondia à imposição de um saber ler, escrever e contar, esperando-se do aluno a leitura e a escrita de pequenos textos sobre o mundo físico e social da comunidade em que estivesse inserido, como foi anunciado no documento intitulado “Dinâmica do ciclo”, já apontado anteriormente.

Dessa maneira, a Diretoria de Serviços Educacionais, a equipe de Assessores das áreas do conhecimento, a Coordenação Administrativa e a Coordenação Pedagógica, além das Instrutoras, todos responsáveis pela Política Municipal de Ensino Básico, implementaram, para o processo de alfabetização, o regime ciclado de ensino, que abolia a reprovação, e fundamentava-se na democratização em voga, pós-período militar, destinada à escola pública por meio do ensino, como afirma o seguinte documento:

Dessa maneira, a Diretoria de Serviços Educacionais, a equipe de Assessores das áreas do conhecimento, a Coordenação Administrativa e a Coordenação Pedagógica, além das Instrutoras, todos responsáveis pela Política Municipal de Ensino Básico, implementaram,

para o processo de alfabetização, o regime ciclado de ensino, que abolia a reprovação, e fundamentava-se na democratização em voga, pós-período militar, destinada à escola pública por meio do ensino, como afirma o seguinte documento:

O caminho para a promoção das mudanças na escola, rompe, portanto com uma prática de planejamento burocrático e técnico, que se caracterizou nesses 22 anos por decisões tomadas apenas pelos dirigentes municipais e seus técnicos de apoio. As normas eram criadas para serem cumpridas pela escola. O esforço tem sido para mudar esse procedimento. (Diretoria de Serviços Educacionais – DSE, Maria Eliana Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 1).

Um documento de data desconhecida, intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, apresentou como síntese, a justificativa, os objetivos, os produtos, os recursos, as estratégias e as ações complementares para o trabalho no ciclo, como explicitado abaixo:

Quadro 1 – Síntese do Projeto em 1986

SÍNTESE DO PROJETO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO RECIFE EM 1986	
Justificativa	Dando cumprimento aos compromissos assumidos com as classes populares do Recife, durante a campanha eleitoral, a atual administração se impôs resgatar a credibilidade da escola pública municipal, que registrou em 85 um alto índice de repetência e evasão escolar. Para essa finalidade, propõe-se a implantação do ciclo de alfabetização com o seguinte projeto.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Melhorar a qualidade do ensino da escola pública municipal, garantindo o desenvolvimento intelectual do aluno como instrumento de compreensão do mundo e exercício pleno da cidadania.- Conceber a aprendizagem da leitura e escrita como um meio para explorar e registrar de forma integrada conhecimentos referentes às diversas áreas do saber.

Produtos	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação de uma assessoria para treinar e capacitar os Recursos Humanos diretamente ligados às classes de alfabetização. - Diagnóstico da experiência e da prática cotidiana da supervisão e dos professores junto à comunidade escolar da Rede Municipal. - Assessoria permanente ao corpo de instrutores e professores. - Reflexão junto aos instrutores/professores sobre as concepções de alfabetização. - Condução dos instrutores/ professores a uma prática pedagógica democratizadora, no que diz respeito ao papel da escola enquanto espaço de exercício crítico e da construção da cidadania. - Implementação de merenda suplementar a todos os alunos de alfabetização. - Distribuição de material didático para os alunos e professores do Ciclo de Alfabetização. - Implantação da jornada escolar de 05 (cinco) horas diárias de atividades curriculares.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: Coordenadores, Assessores de áreas de ensino, Supervisores, Professores. - Materiais: textos, material didático do aluno, material didático do professor. - Financeiros
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Assessoramento às instrutoras através de sessões de estudo de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Artes e Ciências, durante a semana. - Encontros semanais das instrutoras com as professoras para estudo e preparação das atividades. - Visita às escolas pelos assessores, instrutores e coordenadores.
Ações Complementares	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovação do projeto. - Constituição de uma assessoria para dar assistência pedagógica aos instrutores.

(Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 2, 3, 4).

Diante disso, como afirmado pelo documento “Relação entre a Alfabetização e outras áreas do Programa”, de 1987, a compreensão das características e potencialidades de cada área do saber para a prática construída pelo professor é assim descrita:

A exploração das diversas áreas do conhecimento na alfabetização tem também perseguido abrir espaços para uma integração entre o saber sistematizado, transmitido pela escola, e o saber das classes populares, que a criança traz consigo. Entendemos que o confronto entre as formas do saber popular (ex: modos de operar em matemática, modos de falar a língua materna, expressões artísticas da cultura popular, modos de explicar os fenômenos sociais e naturais), e as formas de conhecimento vinculado na escola, pode produzir um conhecimento-síntese mais eficaz para a criança compreender e expressar-se em seu mundo. (Assessor de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização, Artur Moraes. Recife, 28 de julho de 1987. Documento “Relação entre a Alfabetização e outras áreas do Programa”, p. 1).

Para uma melhor apropriação do que foi planejado para o processo de ensino e aprendizagem em meio aos objetivos de uma educação escolar democratizadora para uma formação cidadã, apresentaremos as demais disciplinas em seus desdobramentos (estudos sociais, ciências físicas, biológicas e programa de saúde, expressão artística e matemática), desenvolvidas também em articulação entre si, e que compõem as orientações curriculares de 1986 a 1988).

Quadro 2 – Alfabetização articulada com as demais disciplinas curriculares

ALFABETIZAÇÃO e CURRÍCULO	
Língua Portuguesa	- A análise e a produção compreensiva e crítica do discurso oral; - Leitura e produção compreensiva e crítica de textos escritos; - A produção escrita deve ser de pequenos textos, em estilos diferentes (histórias, cartas etc.), podendo apresentar incorreções ortográficas.
Matemática	- Compreensão crítica do Sistema de Numeração Decimal, que implica a leitura e a escrita numérica, bem como o uso significativo das operações de adição/subtração (por escrito), e a compreensão dos conceitos de multiplicação/divisão, a nível do trabalho oral e do registro não numérico. - A formulação e a resolução de problemas, a nível oral e gráfico (não numérico e numérico), a partir da experiência de quantificação do cotidiano (contar, medir).
Estudos Sociais e Ciências	- Envolve a compreensão crítica dos conceitos explicativos das relações dos homens entre si e dos homens com a natureza. - Supõe a produção compreensiva e crítica dessas relações tanto a nível oral como gráfico.
Artes	- Supõe a produção compreensiva e crítica de brincadeiras/brinquedos infantis e através das diversas modalidades artísticas. - A prática pedagógica em alfabetização deve criar condições e possibilidades para a criança se tornar protagonista do processo de mudança social pela expressão de seus interesses.

(Diretoria de Serviços Educacionais – DSE, Maria Eliana M. F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986.

Documento sem título, p. 6-7).

Assim, os objetivos gerais dessa modalidade de ensino foram apresentados em um documento intitulado “Proposta de ensino utilizada nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”, documento esse, o qual afirma que a ideia de ser alfabetizado nos anos iniciais deve ser estendida para todo o ensino básico, pois o ensino da língua pressupõe uma ação educativa coerente, evitando-se descontinuidade para os demais anos de escolarização e ampliando-se as conquistas realizadas. A partir dessas considerações, os objetivos específicos para o ensino da língua nessa diretriz curricular fundamentavam-se

em três eixos básicos para a prática pedagógica, a saber: a fala; a leitura; a produção e a análise de textos escritos; a reflexão sobre palavra: leitura e escrita de palavras.

Diante disso eram destacadas a relevância da análise fonológica e sua limitação quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos, visto que o fracasso da alfabetização no Brasil, naquela época, conforme descrito:

[...] É fruto de diversos condicionantes, ligados às condições político-sociais persistentes no país e dos desdobramentos que estas assumem na escola [...] desde a organização institucional da escola, ao espaço de ação ocupado pela comunidade (famílias) [...] bem como [...] à concepção de ensino-aprendizagem trabalhada na sala de aula, a qual se reflete nas ‘atividades’ e ‘exercícios’ propostos às crianças no dia-a-dia escolar (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento “Análise fonológica: ou o que a capacidade de pensar nos sons da palavra tem a ver com o aprendizado da leitura e escrita”, p. 7).

Desse modo, foi ressaltado que a avaliação sobre o desempenho dos alunos deveria ser qualitativa, e não utilizada para tachá-los de fracos ou fortes. A responsabilidade social da escola em cumprir com sua função básica era de assegurar-lhes o acesso e a apropriação com relação ao saber, identificando, por esta avaliação, os aspectos relativos à aprendizagem da língua escrita no cotidiano da sala de aula ou nos exercícios-sínteses aplicados.

Em resumo, a proposta de ensino da área de português compreendia a língua portuguesa “[...] como prática social sujeita a modificações e contradições, e, como tal, passa a atuar como um instrumento para garantir que o aluno das classes populares aprimore o uso da fala e se aproprie da leitura e da escrita para desvelar a realidade social em que vive”, isso no sentido de expressar “[...] seus interesses e necessidades pessoais e de classe para uma ação transformadora na sociedade, efetivando-se no pleno exercício da sua cidadania” (Prefeitura da cidade do Recife – Fundação Guararapes. Documento sem data, “Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”, p. 1).

Na disciplina de Estudos Sociais, eixo inicial para o trabalho pedagógico nas outras áreas do conhecimento, devido aos contextos tratados na elaboração dos assuntos, procurava-se uma substantividade crítica à prática tradicional, com o uso de temas indicados pelo “calendário cívico-escolar, que foram reaproveitados para um tratamento teórico e metodológico, o qual conduziu à reflexão sobre a situação social a que os alunos da Rede

estão circunscritos” (Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento “Área Estudos Sociais”, p. 3).

Alguns temas que demonstram essas orientações a serem trabalhadas revelavam, em seus conteúdos e a partir dos próprios títulos, as seguintes reflexões e problemáticas: “*Terra dos índios*”; “*Descobrimento do Brasil*”; “*A semana da árvore*”, “*O fim de uma mata*”; “*O dia do trabalhador*”; “*Texto sobre a gravidez*”; “*A vida dos negros*”; “*Texto sobre nutrição*”; “*O São João*”; “*Dia dos pais*”; “*O dia da vacinação*”; “*Uma história de bumba-meu-boi*”; “*Uma escolinha de comunidade lá em Peixinhos...*”; “*E quem não sabe ler e escrever?*”; “*Soldados e vigilantes*”; “*A experiência de D. Severina*”; “*Cadê a infância?*”; “*Carta de seu Pedro*”; “*Minha querida Maria*”; “*O bicho da AIDS*”; “*Tia, posso falar*”; “*Natal*” (autoria de Flávio Brayner, Elizabeth Tavares, Geraldo Barroso, Antônio Guinho, Noêmia Lima, Artur Moraes, e colaboração de instrutoras e alfabetizadoras). Orientações dos assessores de Estudos Sociais – Flávio Brayner e Antônio Montenegro. Também foram registrados para trabalho os temas: “*O folclore*”, “*Independência*”; “*Dia do professor*”; “*O dia das crianças*” (Recife, 01 de outubro de 1987. “Textos para serem lidos e recriados pelos alunos da rede de ensino da prefeitura da cidade do Recife”, p. 9 a 68).

Além desses recursos e orientações, foi trabalhada a busca pelo rompimento com a tradição descritiva e memorizadora, visando o desenvolvimento da criatividade e da experiência do aluno, como afirma o documento “Metas para a Área de Estudos Sociais”; e também, a valorização das produções dos próprios alunos, professores e instrutores no trabalho de sala de aula e nos encontros de treinamentos.

Assim, o objetivo geral para a disciplina era desenvolver “[...] no aluno a capacidade de compreender e analisar a realidade a sua volta”, que o dirigisse a uma ação transformadora, bem como a vinculação desta com as demais áreas, ao explorar a oralidade e a escrita das palavras, a leitura crítica, os diálogos, som/grafia, a dramatização, dentre outras orientações que também perpassavam o processo de avaliação que deveria ser contínuo, com o fim das provas finais e da reprovação (Assessor de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização no segundo semestre de 1987, Antonio Montenegro. Documento sem data, “Algumas propostas para avaliação da área de Estudos Sociais no nível I”, p. 74).

Em Matemática, buscou-se “[...] sistematizar as experiências que a criança já [tinha] com relação à quantificação de sua realidade e oportunizar outras experiências de quantificação no ambiente escolar” (Prefeitura da cidade do Recife – Fundação Guararapes. Documento sem data, “Sistemática de ensino utilizada de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – G.T. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, Área de Matemática, p. 1, 2).

Diante disso, objetivava-se uma leitura crítica da realidade da criança, visando a Matemática como “modo de pensar situações-problema, em determinado âmbito da realidade física e social [...]”, por não ser só considerada uma disciplina voltada para número e cálculo, como afirma o documento abaixo, cuja perspectiva implicou em:

Lidar com ideias (conceito, relações, isto é, conjunto de significados) com a finalidade de resolver situações problema significativas e não tão somente lidar com símbolos algoritmos (mera manipulação simbólica) destituídos de significado para a criança.
(Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data. “Sistemática de ensino utilizada de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – G.T. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, Área Matemática, p. 1-2).

A ênfase, portanto, estava no desenvolvimento do raciocínio da criança, interligando novas ideias (conceitos, relações entre conceitos) com as ideias sobre as quais a criança já tinha conhecimento, isso para a geração de um pensamento produtivo nos modelos de resolução de situações-problema, e apresentando questões problematizadoras de significação para os alunos, mediante, também, a utilização de materiais concretos, desenhos ou esquemas gráficos para melhor compreensão das proposições, como afirma o supracitado documento.

A disciplina de Ciências (físicas e biológicas) também objetivava apresentar-se significativa, incluindo o conhecimento sobre alimentação e nutrição, saúde, e cuidados com a higiene pessoal, medicina preventiva e curativa, ecologia, origem da vida, dentre outros; para a formação de uma consciência crítica sobre o universo estudado, e que não deveria ser diferenciado do universo vivido, ressaltando-se as desigualdades sociais, como afirmam as orientações do documento abaixo, “Aspectos do Treinamento de Ciências para o Ciclo de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife”.

É assim que, na área de ciências, se persegue a formação de uma consciência crítica diante da realidade de agressões ao meio ambiente, onde o ser

humano, os vegetais, os animais e o ecossistema como um todo, padecem de desequilíbrios constantes, ameaçando a vida [...].

Ao universo trabalhado da rede escolar é dada a discussão deste quadro. [...] conhecimentos e experiências onde se demonstra a compatibilidade entre o crescimento econômico e a manutenção do equilíbrio ecológico, o progresso aliado à Justiça Social; e os caminhos para a prevenção de doenças como o mais adequado à preservação da saúde (Assessora de Ciências do Ciclo de Alfabetização, Elizabeth Tavares. Recife, julho de 1987. “Aspectos do Treinamento de Ciências para o Ciclo de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife” p. 1).

Dessa forma, esta disciplina buscou estimular práticas para o bem-estar físico, mental e social, “trabalhando a busca de uma postura de prevenção às doenças e preservação do meio ambiente”, valorizando o conhecimento do aluno (Área de Ciências físicas e biológicas do Ciclo de Alfabetização – Elizabeth Torres e Maria de Fátima Pedonni – 3ª e 4ª séries – Eliane Nascimento e Maria de Fátima Pedonni. Documento sem data, “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife – Área: Ciências”, p. 1, 7, 8). Para tanto, segundo a “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife – Área: Ciências”, as orientações eram de desenvolvimento de atividades de exploração do próprio meio escolar e comunitário, de experiências e registros desenhados ou escritos, de entrevistas/pesquisas para busca de novas fontes, e visitas pedagógicas para enriquecimento dos estudos (vegetação, animais, água, solo, etc.).

Na disciplina de Artes, a proposta de ensino apresentou como objetivo “[...] fazer com que o teatro [seja] utilizado, especialmente – não exclusivamente – como atividade de expressão artística, já que este inclui em sua atuação, todas as demais formas artísticas”, aglutinando-as a partir da elaboração dos textos e confeccionando os materiais (cenários, figurinos, bonecos, adereços, máscaras) para a encenação da história. (Assessores de Artes do Ciclo de Alfabetização, Antonio Guinho e Maria de Fátima Aguiar. Recife, 29 de julho de 1987. Documento “A Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife”, p. 1).

Vale ressaltar, de acordo com o documento “Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, que as demais formas artísticas vinculadas às atividades teatrais (expressão corporal, expressão verbal e não verbal, mímica, etc.) eram: as artes plásticas (cenários, figurinos,

bonecos, adereços, etc.); a literatura (texto, enredo); a dança (coreografia, movimento corporal, deslocamento no espaço); e a música (sonoplastia – som, ruído).

Assim, diante dessa meta, buscava-se valorizar a experiência criativa do aluno e o seu envolvimento nas tarefas, visando o estímulo à espontaneidade, à cooperação, à apreciação e à criação do belo, procurando-se evitar a competitividade e as comparações. De acordo com o documento “A Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife”, as atividades artísticas deveriam estar relacionadas aos festejos, comemorações, manifestações do ano letivo, programações das outras áreas, e a realidade social contextualizada, refletindo sobre possíveis transformações. A partir dos objetivos e considerações sobre cada disciplina elaborada nesse período da década de 1980, cujo contexto era o da redemocratização política, é evidente que, das mais diferentes instâncias, o objetivo de democratização também estava presente na educação escolar.

As inúmeras tentativas de mudanças ocorridas na escola, com o intuito de melhorar a qualidade da educação e fazer com que os alunos tivessem acesso ao conhecimento, não de maneira passiva, mas ativa, em compreender e intervir no meio, eram reflexos das diretrizes curriculares, como pudemos perceber, por serem aquelas o ponto de partida para o desdobramento de processos educativo-pedagógicos, organizados em articulação com o contexto histórico, social, cultural e político, apresentando, assim, metas para a sociedade por meio da formação escolar e de acordo com as ênfases dadas ao momento histórico vivenciado. (MOREIRA, 2009).

Portanto, um currículo, quando constituído, não é mais tido como uma área simplesmente técnica, ele já é considerado, em relação ao seu contexto, como um elemento das relações de poder, por não ser neutro ou desinteressado na transmissão do conhecimento, e visto que produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA e SILVA, 1995).

Desse modo, o desenvolvimento das diretrizes curriculares da modalidade de ensino apresentada, bem como os procedimentos de trabalho registrados pelo seu norteamento, e buscando constituir-se, apresentaram-se como um elemento central para a nova composição escolar em relação ao contexto vigente, revelando-se, segundo conceituação de Ferretti (1995), basilar para a efetivação do processo educacional de maneira direcionada. No entanto, tentativas de implementações geralmente apresentam aspectos positivos e negativos, e, a

partir das metas apresentadas, podemos perceber, nas seguintes avaliações da experiência curricular da década de 1980, quais conquistas ou não foram consideradas.

AVALIAÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: 1986-1988

Com o objetivo de restaurar a credibilidade educacional como um dos primeiros sinais da política municipal, processo este realizado por discussões e redirecionamento das práticas, e contemplando o compromisso com a transformação das relações sociais e o delineamento de novas relações pedagógicas na alfabetização, temos o seguinte relato da autora, que, em outros documentos, foi identificada como diretora da DSE:

[...] não chegamos prontos, com uma “proposta” pedagógica garantida ou aventureiramente antecipada. Contudo, chegamos com alguns eixos que foram se explicitando à luz de seus desdobramentos no cotidiano escolar.

Organizamos as equipes de supervisores, seus grupos de professores e as equipes de assessores e apoio administrativo. Em todos eles o processo correu pelo fórum de decisão, com desdobramentos técnicos e metodológicos, ao invés de predominar “a priori”, exigências com a descrição das etapas técnicas de nossas ações (Eliana Matos. Documento sem data, “Planejamento e Avaliação”, p. 1).

Neste resgate dos acontecimentos iniciais da modalidade de ensino em ciclos, uma avaliação da rede foi registrada no documento “Planejamento e Avaliação”, ao explicar que “uma coisa são nossas intenções; outra coisa é o movimento de todos para esse estado de gestão democrática” (Eliana Matos. Documento sem data, p. 1).

Segundo o referido documento, não era possível “[...] deixar de estabelecer terminais ou iniciais entre Pré-escola e Ciclo de Alfabetização, e entre Ciclo de Alfabetização e as 3ª e 4ª séries [...]”, e que “a solicitação de material, proveniente dos diversos setores, também indicam a sua aceitação”. Mais precisamente, “[...] seis municípios da área metropolitana receberam treinamento para seus professores de 1ª a 4ª Séries, e a Secretaria de Educação do Estado também vem demonstrando interesse pela prática de alfabetização desenvolvida” no ciclo (Eliana Matos. Documento sem data, intitulado “Planejamento e Avaliação”, p. 1-2).

Uma instrutora exemplifica o desenvolvimento dos trabalhos na oralidade através da “leitura e discussão de um texto, estória, carta [...], ao cantar uma música”, como “o maior sucesso”, apesar de lamentar a falta de registro em forma de atividades nas áreas de ensino, como podemos conferir abaixo:

Tomando como exemplo o trabalho realizado pela professora Joana D'Arc de Andrade, diante de uma situação real em sala de aula, vejo que a exploração feita com os alunos, com a articulação das áreas; leitura da instrução do saco de leite (Língua Portuguesa), higiene (Ciências) e equivalência (Matemática), poderia ser mais significativo se os alunos expressassem sua compreensão, a nível do registro, pois a atividade foi explorada somente a nível oral.

Quando, registramos o que foi compreendido, através de uma prática, os alunos têm mais facilidade de fixar o conteúdo e criar novos exercícios sobre o mesmo tema (Instrutora do Nível I, Maria Edleusa Gomes Guimarães. Documento sem data, “Observação sobre as dificuldades do trabalho com o registro no Ciclo de Alfabetização”, p. 1).

A partir dessas considerações e avaliações sobre a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no ciclo, foram discutidos e analisados, também, os saberes escolares quanto às disciplinas curriculares e a experiência desta organização de ensino como um todo, em seus aspectos positivos e negativos, como apresentou a coordenação do Ciclo em agosto de 1986, com o documento “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, em considerações e avaliações sobre disciplinas como Estudos Sociais, Ciências, Português e Matemática.

Em relação à disciplina de Estudos Sociais, que teve em sua dinâmica a elaboração de textos pela assessoria, abrangendo o contexto e os temas do calendário cívico-escolar, bem como a realidade dos alunos, foram apontadas, no citado documento, como primeiras conquistas e talvez das mais importantes, a adesão geral que se manifestou no aprofundamento dos conhecimentos da área, dos materiais, etc., sintetizando tanto avanços quanto recuos.

Como avanços, estão destacados neste documento, o “Encontro Metropolitano de Alfabetização” (1986), dentre outros tópicos, a inserção desta disciplina no processo de alfabetização, utilizando, na produção de textos, temas do calendário cívico relacionados aos problemas sociais vigentes, bem como a produção teórica relativa à área, e a mobilização dos alunos nessas produções, incentivando-os à pesquisa, por meio de entrevistas e consultas à comunidade.

Em contrapartida, no mesmo documento, alguns recuos também foram apontados, como: as resistências de professoras e instrutoras à orientação ideológica da área; as dificuldades no processo avaliativo, e em trabalhar os textos com base teórica; a falta de cuidado com o planejamento semanal; a insistência com trabalho tradicional (memorização, acriticidade, etc.).

Da área de Ciências, no referido documento de 1986, foi discutido que, assim como na área de Estudos Sociais, esta disciplina teve um “tratamento secundário dado pela escola pública [...]”, de modo que, “tentando reverter esse quadro [...]”, ambas foram incluídas como “[...] eixos centrais da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da quantificação em Matemática”, e que a área de Ciências começou a ser sistematizada de forma integrada à de Estudos Sociais, relacionando os fenômenos físicos e biológicos aos espaços físicos e sociais (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 9).

Segundo a coordenação do ciclo, assim como o princípio de realidade orientou o trabalho desta modalidade em si, os textos de Estudos Sociais e Ciências deram o eixo básico sobre o qual foi pautado o trabalho de Matemática.

Em relação a esta disciplina de Matemática, algumas indicações de mudança foram apontadas como uma avaliação de seu desenvolvimento, em que os professores e supervisores estavam em maior observância para a presença da quantificação (a contagem e a medida) na realidade física e social, solicitando as experiências infantis nas brincadeiras, trabalhos, etc.

Além disso, o percurso dessa disciplina ocorreu “diminuindo a dicotomia entre a matemática da escola e a matemática presente nas atividades cotidianas da criança”, além da “socialização das experiências de contagem, do uso do quadro valor de lugar, da decomposição aditiva de número, etc.”, dentre outras situações e suas dificuldades, que também geraram resistência quanto à aplicação dos recursos e da oralidade nas situações-problema (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 15-16).

A área de Língua Portuguesa utilizou a cartilha “[...] como um instrumento adicional ao trabalho na área, e não como eixo do processo ensino-aprendizagem nela realizado”, cujo “engendramento desta orientação para o trabalho tem sido [...] um processo marcado pela ação-reflexão contínua diante dos avanços e obstáculos encontrados, soluções e fontes de resistência”, além da carência entre supervisoras e professoras “de uma maior compreensão dos fundamentos da ação pedagógica da alfabetização”, que teve como enfrentamento nos treinamentos, “o aprofundamento teórico quanto às necessidades e problemas surgidos”, para que as equipes não estivessem presas à cartilha como um eixo da área (Coordenação do Ciclo

de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p.11, 12).

Diante destes e de outros procedimentos, em que a fixação ao livro didático, a “mecânica” da aprendizagem, e as resistências ao fim de antigas práticas, estavam presentes no trabalho docente; na área de Língua Portuguesa houve discussão e procedimentos de soluções, com “debate, argumentação e vinculação de estudos teóricos à prática (e vice-versa)”, para evitar que se incorresse em uma tendência que parecia constante: “a de encarar ou situar reorientação pedagógicas como novas ‘normas estabelecidas’, novos ditames a serem obedecidos” (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 12).

Por este motivo, a solução ou o enfrentamento ao problema levou à superação das dificuldades do trabalho com mudanças qualitativas no processo de ensino e aprendizagem, segundo relato abaixo, buscando avançar no processo de avaliação do desempenho da criança:

As professoras em sua grande maioria já demonstram gostar de ler os textos e outras fontes escritas (que não a cartilha) para/com os alunos e percebem o maior envolvimento destes na aprendizagem. Constatamos também um aumento na produção e leitura de materiais escritos num contexto significativo e funcional: em diversas classes, vemos crescer produções das crianças com cartazes (em que informam à escola sobre uma campanha de vacinação, por exemplo), cartas (em que solicitam à direção material escolar, ou em resposta à correspondência mandada por uma supervisora à turma), bilhetes, registros de estórias inventadas pela classe, etc.

As professoras também já realizaram, em sua grande maioria, atividades de reflexão metalinguística, (análise fonológica), antes de “ensinarem os padrões silábicos”, e relatam que as crianças têm tirado proveito das mesmas. A cartilha vem, aos poucos, deixando de ser a “viga” ou “guia” da área, e o uso de palavras-chave relacionadas aos temas de discussão vai se tornando uma prática generalizada.

Quanto à insistência nos pré-requisitos de coordenação motora, embora ainda permaneçam muito arraigados, temos alguns depoimentos de que quando a professora permite à criança escrever usando outras formas de letra que não a cursiva (usando letras maiúsculas de imprensa, por exemplo), reduzem-se as dificuldades vividas pelo aluno para compreender e expressar-se através da escrita [...]. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 12-13).

Após as considerações e avaliações sobre as referidas disciplinas curriculares, uma avaliação geral realizada pelos professores, segundo um registro de 1987, destaca pontos positivos e negativos quando estas orientações curriculares estavam em curso, o que nos

permite uma visão mais ampla sobre o processo; e em seguida, considerações e decisões da época para a posteridade, após seu término em 1988.

Quadro 3 – Avaliação do encontro dos professores do Ciclo de Alfabetização do 3º e 4º semestres. Pontos Positivos. Pontos Negativos.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO 3º E 4º SEMESTRES	
Pontos Positivos	Pontos Negativos
- Boa orientação pedagógica.	- Dificuldade de trabalhar com a turma.
- Tempo suficiente para o cumprimento das tarefas.	- Falta de material para trabalhar com os alunos.
- Esclarecimento do trabalho diversificado.	- O tempo não está sendo suficiente para as orientações.
- A segurança da instrutora em relação aos conteúdos.	- A redução do horário de trabalho de 5 para 4 horas.
- A presença de Eliana nos encontros.	- Muito tempo só falando em Carnaval.
- Muito válida a criação de estória.	- Falta de material de L.P.
- Textos com registro.	- Falta de subsídios de trabalho na área de Ciências.
- Troca de experiências.	- Atraso nas apostilas de Arte.
- Assunto sobre sexo bastante válido e que deve ser levado adiante.	- Falta de autoridade das instrutoras para solucionar os problemas surgidos nos encontros.
- A presença da instrutora de Arte.	- Excesso de alunos em sala de aula.
- O planejamento deu mais abertura para o professor participar.	- Sugestões de Arte que chegaram depois do carnaval.
- Muito valioso o conteúdo sobre escrita numérica.	- Muito ‘repeteco’ na orientação e perda de tempo.
-----	- Salas heterogêneas.
-----	- Dificuldade por não ter feito o 1º e o 2º semestres.
-----	- Não oferecimento de merenda para as professoras.
-----	- O ensaio da banda prejudicando as orientações.
-----	- Pouco tempo para o intervalo.
-----	- As reuniões estão se tornando muito cansativas.

(Autoria desconhecida. Documento sem data, “Avaliação do Encontro dos Professores do Ciclo de Alfabetização do 3º e 4º semestres, realizado no dia 07/03/87”, p. 1).

Como é possível observar, a avaliação dos professores de 1987, quanto a aspectos positivos, destaca, dentre outras questões, as orientações pedagógicas recebidas, o planejamento mais aberto ao trabalho do professor, o trabalho da assessoria, e a articulação das áreas de conhecimento. No entanto, as variadas e maiores observações quanto aos aspectos negativos detectados abrangem, desde o desenvolvimento do trabalho docente com dificuldades em relação às turmas – como o excesso de alunos e a ausência de assistência psicológica e orientação – quanto aos assuntos repetitivos, às reuniões cansativas e ao descaso referente às experiências dos professores.

Segundo o documento “Formação do Professor”, de 1987, toda a capacitação docente ocorria em dois níveis: o primeiro, com assessores e especialistas nas áreas do conhecimento, de modo a direcionar os instrutores na tarefa de orientação e acompanhamento às professoras; e o segundo nível de formação, com os treinamentos, encontros e acompanhamento às escolas e junto às professoras, para garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Como memórias gerais do que foi vivenciado, incluindo os resultados significativos ao final de 1988, foi registrado em um documento intitulado “Memórias”, de 18 de dezembro de 1987, por Irene Vital (sem identificação referente ao seu trabalho), as seguintes descrições:

Resgatando quase tudo, pois, a minha memória não é curta, revivo os primeiros contatos no treinamento de julho de 86. Espreitando-me, ambientando curiosa com as posições dos assessores, colegas e diretores, o que ouvia me encantava para realizar um trabalho novo, consciente e acima de tudo revolucionário. [...] todos empenhados na participação e questionamento da realidade das Classes Populares. Tudo isto ainda hoje é sistematizado, através dos encontros semanais, junto à assessoria que: puxa vida! Esses meninos nunca faltam! [...]

Discutiu-se a Constituinte, a Constituição na Escola, a dificuldade em trabalhar a palavra-chave, a Análise Fonológica. Datas históricas, nem pensar! E houve um momento de vibração, quando surgiu um comentário sobre a criação de uma Cartilha do próprio CICLO de Alfabetização. O que fizeram as ideias? Mas, em compensação, as crianças receberam um presente que até parecia um desafio se isto tivesse sido proposto – mas, ele está aí, com produções dos nossos alunos da Rede. [...] É quem não entender as histórias das crianças, seus desenhos... é problema a ser estudado. [...]

Organizar o material para a Análise Fonológica foi um momento lúdico. Lembram-se das exposições no CEDESPE? Muitos textos foram socializados. Acompanhei de longe os primeiros temas que foram trabalhados: o Índio, o Negro, o Trabalhador, a Mulher e tantos outros, que abriram os olhos de muita gente. Era a Ideologia que estava presente para ser estudada, mas, o “Mestre”, sempre aguçava a nossa curiosidade para desmistificar o sentido de muita coisa. [...]

Insistir nas “Metas” de todas as áreas, sempre foi uma constante. Era necessário compreender a linguagem para garantir que a aprendizagem da leitura e escrita funcione como a apropriação de um instrumento que as crianças das classes populares utilizarão no exercício de sua cidadania. [...] Questões introdutórias, questionadoras, eram as palavras de ordem para resgatar a vida e o que a criança pensa do mundo em que vive. Deu trabalho socializar estes termos mas, vale a pena tentar e investir neste procedimento (Irene Vital. Recife, 18 de dezembro de 1987. Documento “Memórias”, p. 1, 2).

Em suma, os ideais dessa experiência educacional são assim explanados:

Enquadrar a prática de alfabetização nessa perspectiva era inclusive, uma questão de reencontrar a história da educação municipal, recriando nos idos de 1963, através do Movimento de Cultura Popular, nas “praças de cultura” a história o leitor/adulto que tomava seu espaço na aula através da palavra-geradora, como assim tem sido feito em todas as ações da atual administração da PCR. [...]

[...] Partimos da ideia que na vida da classe trabalhadora há espaço para todos os “temas” e, portanto, todos eles podem ter a semântica da classe popular. [...] Não privilegiamos uma técnica de exploração dos temas, mas temos como eixo que esse momento de exploração de tema ou da fala oral das crianças e da professora são momentos de expressão do que precisam, sabem, podem e gostam. Além de se expressarem, problematizam suas representações sobre a vida, recriando possivelmente novas representações.

[...] Há, todavia, expectativa que o apoio popular garanta a continuidade desse trabalho.

(Diretora de Ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau, Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 04 de agosto de 1987. Documento intitulado “Alfabetização: abrangência, extensão e concepção”, p. 2, 3, 7).

A possível continuidade do trabalho, logo após mudanças no governo, foi discutida, como encontramos em um documento sem identificação de autoria e data, proveniente da Fundação Guararapes – Prefeitura da Cidade do Recife, onde foi registrada uma proposta de regulamentação do Ciclo de Alfabetização ao Conselho Municipal de Educação.

Neste documento são ressaltadas as conquistas dessa experiência que se constituiu numa ação político-educacional da Secretaria de Educação e Cultura da Rede Municipal de Ensino do Recife, como uma nova concepção de sociedade, escola e, evidentemente, de alfabetização, em uma ação articulada com os objetivos gerais da política educacional e com as relações sociais, fortalecendo, assim, a história das crianças e dos educadores face aos conflitos e confrontos das mais diferentes naturezas em que estes estavam imersos.

Mesmo com todos os ganhos conquistados, a história da rede não foi apenas de conquistas, visto que essas “[...] criaram outros desafios a serem enfrentados pela gestão [sucessora]”, (Autoria desconhecida. Documento sem data, “Justificativa”, p. 5), a saber:

Os ganhos com a aprovação dos alunos concluintes do Ciclo, ao final de 1987, determinaram a ampliação em muito da matrícula da 3ª série em 1988. Contudo, a redução drástica dos investimentos públicos na área educacional, sobretudo aqueles devido ao salário-educação, cota federal e a política de retaliação promovida pelo Governo Federal junto a Estados e municípios não permitiram que a política de ampliação da rede física ocorresse num ritmo que permitisse a jornada de 5 horas e a consequente extinção do turno intermediário. Naquele momento foi necessário decidirmo-nos pela manutenção do aluno na Escola, reduzindo a jornada para 4 horas. Há que se registrar, ainda, o corte nas verbas federais para o programa de Merenda Escolar (Autoria desconhecida. Documento sem data, “Justificativa”, p. 5).

Diante de uma proposta de regulamentação dessa experiência curricular ao Conselho Municipal, outra proposta, a de reformulação do ciclo, frisou os aspectos negativos que podem ser encontrados no relatório redigido em 1990, referente a uma análise da Fundação Guararapes pelo Diretor Presidente ao Conselho Municipal de Educação.

A relatora, Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão, apresentou como análise e voto, nesta proposta de reformulação em 1990, as seguintes considerações de crítica ao ciclo:

Qualquer pesquisa de opinião pública que vier hoje a ser feita revelará, com certeza, os mais elevados índices de insatisfação da população em relação aos inúmeros fracassos da Instituição Escolar e especialmente da Escola Pública. Assim é que qualquer esforço que se possa fazer com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, virá ao encontro dos reclamos da sociedade que está cada dia mais perplexa diante de um Sistema Escolar que continua agonizante a despeito das diversas intervenções que se tem buscado, na tentativa de reverter o quadro lamentável em que se encontra a educação nacional. Louve-se, portanto, o interesse da administração municipal em buscar o aperfeiçoamento da proposta pedagógica ora vivenciada na Rede Municipal de Ensino. Há que se reconhecer quão importante foi a implantação do “ciclo de alfabetização” em 1986, mas deve-se igualmente reconhecer que a avaliação da atividade pedagógica só terá eficácia e efetividade se houver por parte dos administradores do ensino, a coragem de uma vez detectadas as falhas ou inadequações, serem corrigidos os rumos do processo, sem o medo de mudar e sem a leviandade de esquecer o que de bom existe e devia ser aproveitável (Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 3).

Diante disso, e com recomendações para a reformulação do ciclo, foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação essa proposta, contanto que a Fundação Guararapes, ao final do semestre, apresentasse um relatório “[...] circunstanciado das atividades no 1º semestre, sobretudo no que concerne à participação dos professores nos encontros de capacitação” (Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 5).

Desse modo, a orientação curricular de novo ideal, com objetivos democráticos e de formação cidadã, foi ressignificada em relação ao proposto em 1986, quando surgiu pela primeira vez na rede municipal de ensino do Recife; o que motivou um percurso de tentativas e ações com mudanças em suas diretrizes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas diferentes experiências, como apontado a seguir.

UMA EXPERIÊNCIA PARA A POSTERIDADE: O QUE MUDOU EM 30 ANOS?

Ao buscarmos compreender o que é uma formação curricular, entendemos uma concepção de educação que integra conteúdos e objetivos organizados em disciplinas, visando direcionar os alunos ao desenvolvimento de suas potencialidades físicas, intelectuais e socioemocionais, o que direciona os métodos e técnicas de ensino para que seus objetivos possam ser concretizados.

Segundo Jorge (1996), podemos abranger a relação existente entre orientações curriculares e sociedade estabelecendo um vínculo entre as transformações sociais e as necessidades educacionais, revistas e reformuladas continuamente, sempre que necessário.

Mas precisamos entender que as experiências decorrentes, direcionando para um novo ideal de sociedade no futuro, apresentam avanços e recuos, como explanado nas avaliações da modalidade de ensino em questão; isso nos leva a relacionar os objetivos de educação cidadã implantados à democratização ou não da escola na contemporaneidade.

Assim, com a recontextualização do discurso educacional nos anos 1990, obtivemos, como conquistas, a composição da nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, na qual está garantida, em seu artigo 23, a possibilidade de diferentes modalidades de ensino a partir da experiência dos ciclos em grande escala no país – tanto de modo mais progressista, quanto mais conservador, por parte das administrações e dos partidos políticos –

e, de acordo com a orientação e objetivos definidos pelo Estado, tornando-se referência para novas propostas.

A organização escolar, desse modo, pode ser constituída por séries anuais, períodos semestrais, grupos não seriados com base na idade, nas competências, e em outros critérios (LDB, Artº 23), de acordo com o interesse do campo oficial para o processo de aprendizagem, como podemos identificar nas diferentes realidades das redes de ensino do país, que consideram as fases do desenvolvimento humano, ao propor mudanças no currículo, na avaliação e nas metodologias, o que tem gerado a busca pela construção de uma escola mais inclusiva e de qualidade, que supere as dificuldades para a efetivação de uma educação cidadã.

Para tais desenvolvimentos educacionais, é inevitável tomar conhecimento das experiências anteriores, as quais mobilizam a continuação ou a oposição a elas, visando o progresso escolar.

Dessa forma, após trinta anos da experiência pioneira dos ciclos, que motivaram a abertura de novas possibilidades em maior escala, e que não se limitassem ao regime seriado de ensino, instituído desde o advento da República no país, temos, como direcionamento para a formação da educação escolar vigente – além da própria Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, a garantia de ser dever do Estado o ensino obrigatório para todos. Assim é que o direcionamento da LDB/96, apresenta objetivos para a educação que “têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

Além da referida lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1997), o Plano Nacional de Educação (2014) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (2011), estabelecem os direcionamentos para assegurar formação, inclusão e cuidados ao alunado nessa fase da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por exemplo, ao orientarem a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino, estabelecem a base nacional comum curricular (BNCC); os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam, de modo específico, as áreas do saber e a integração entre elas, com problematização e análise das questões sociais relevantes, a partir

dos temas transversais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

A formação básica, como direito assegurado, está também presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, como lei federal de direitos diretamente relacionados à Constituição da República de 1988, visando proporcionar o desenvolvimento humano em sua plenitude e em condições de liberdade e dignidade, com políticas de atendimento, medidas protetivas ou socioeducativas, dentre outras providências, respeitando e valorizando as diferenças.

Assim, para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, em suma, para a plena cidadania, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta, como função, articular o Sistema Nacional de Ensino através de um processo democrático de debate, para que, em regime de colaboração, e sob forma de lei, estejam estipuladas metas nacionais de responsabilidade conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em assumir compromissos de eliminação de desigualdades, enfrentamento das barreiras para o acesso e a permanência dos alunos na escola, além da valorização dos profissionais da educação, dentre outros.

Diante do exposto, não temos a pretensão de indicar a modalidade em ciclos e outras recontextualizações, a partir de sua primeira experiência na década de 1980, como as únicas responsáveis pelas mudanças e avanços ocorridos na educação escolar do país; mas sim, sinalizar que o movimento pós-ditadura na educação, com as motivações democráticas, debates e articulações entre diferentes realidades sociais, visam o desenvolvimento pleno dos alunos, com reorganizações diversas e posteriores para o currículo e a avaliação do aprendizado, bem como políticas de atendimento às crianças e adolescentes para a efetivação dos objetivos de formação cidadã, citados anteriormente; todas essas medidas fazem parte de um movimento reconhecido em sua expressão e contribuição, as quais formalizaram as bases para que se tornassem realidade os anseios de progresso do porvir.

Todavia, apesar de todos esses direcionamentos, que dão base legal às práticas de trabalho pedagógico, sob as referidas perspectivas em abranger aspectos cognitivo, físico, afetivo e ético, a atual diretriz de formação para o currículo da educação básica, pela LDB, tem sofrido mudanças.

A esse respeito, temos, como exemplo, as disciplinas de Arte e Educação Física, que constituirão componentes curriculares obrigatórios apenas da educação infantil e do ensino fundamental, e não mais da educação básica como um todo; o espanhol, que é um idioma moderno, não mais poderá ser escolhido como componente obrigatório; apenas o inglês deverá ser ofertado a partir do 6º ano; Filosofia e Sociologia não mais deverão ser incluídas como disciplinas obrigatórias no ensino médio, dentre outras questões que foram alteradas (§ 2º, § 3º e § 5º do Art. 26; Art. 36), indicando que:

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 e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no Art. 31, no ensino fundamental, o disposto no Art. 32, e no ensino médio, o disposto no Art. 36. (LDB/96, Art. 26, § 1º. Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

Segundo a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2017), o zelo pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio é o caminho para assegurar a todos os brasileiros “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, fornecendo-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, e, diante disso, apresenta como base documentos que acima citamos como um meio de nortear a educação.

No entanto, com a análise das experiências anteriores para o desenvolvimento da educação básica, a continuidade de conquistas, até então alcançadas, está sendo reformulada, o que tem gerado embates pelo “tom” de retrocesso com tais mudanças curriculares, restando a nós, educadores, tomar parte para que nenhuma conquista seja reduzida ao passado.

CONCLUSÃO

Com base em Silva (2006), pudemos perceber que os objetivos das diretrizes curriculares vigentes e da época se constituem do contexto (momento social, político, econômico e cultural sob um discurso de ordem intelectual), no qual são configurados, e através do qual se expressam as práticas educacionais, idealizando um tipo de aluno e de sociedade.

Diante da orientação curricular da década de 1980, que instituiu continuidade para os demais anos de ensino – em um período de restabelecimento da sociedade, com novos valores e ideias e trazendo uma resposta política e pedagógica para as camadas populares, mediante as tentativas de vincular a realidade social ao conhecimento escolar, adequando tempos e espaços ao ritmo de aprendizagem dos alunos (SAMPAIO e MARIN, 2009); compreendemos uma maior relação entre as disciplinas e os alunos, e entre estes com a construção do conhecimento de maneira mais ampla e enriquecedora.

No entanto, se há trinta anos buscava-se avançar através da construção de um currículo para uma perspectiva mais questionadora e crítica, atualmente, alguns alcances para tanto estão sendo desconsiderados, mesmo com objetivos de formação plena dos alunos, e em um regime também democrático, visando a construção da cidadania.

Por este motivo, consideramos que as mudanças de postura ou não nos embates sobre “dar continuidade” ou “buscar mais uma vez a mudança”, em meio às transformações e/ou crises educacionais que as desestabilizam, não nos desviemos do já conquistado, quanto a direitos e à valorização de todos que fazem a educação neste país, para que a flexibilidade, a criticidade e a democracia sejam plenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Senado Federal, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Congresso Nacional, Brasília, DF. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 01 mar. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica.** Brasília, DF. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>>. Acesso em 01 mar. 2017

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JORGE, Leila. **Inovação curricular:** além da mudança dos conteúdos. 3 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na Educação Básica e a concepção de currículo. **Currículo:** conhecimento e cultura. Salto para o Futuro, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasil, n. 1, ano XIX, p. 4-9, Abr. 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 2° ed.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Currículo: tempos e espaços, texto A: A escola, o tempo e as crianças. **Currículo**: conhecimento e cultura. Salto para o Futuro, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasil, nº 1, ano XIX, p. 27-31, Abr. 2009.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Trabalho Comp. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828.