

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

AURECI SANTOS TORRES DA SILVA

**O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA:
TRAJETÓRIA, REAÇÕES E (RE)APROPRIAÇÕES DA CULTURA
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PEROBAL/PR (1989-2008)**

AURECI SANTOS TORRES DA SILVA

2022

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

**O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA:
TRAJETÓRIA, REAÇÕES E (RE)APROPRIAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DE PEROBAL/PR (1989-2008)**

Tese apresentada por AURECI SANTOS TORRES DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientadora:
Profa. Dra. EDNEIA REGINA ROSSI

MARINGÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586c

Silva, Aureci Santos Torres da

O ciclo básico de alfabetização na escola graduada : trajetória, reações e (re)apropriações da cultura escolar no município de Perobal/PR (1989-2008) / Aureci Santos Torres da Silva. -- Maringá, PR, 2022.

214 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Edneia Regina Rossi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Ciclo Básico de Alfabetização - História e Historiografia . 2. Cultura Escolar. 3. Ciclos Escolares. I. Rossi, Edneia Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.41

AURECI SANTOS TORRES DA SILVA

**O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA:
TRAJETÓRIA, REAÇÕES E (RE)APROPRIAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DE PEROBAL/PR (1989-2008)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ednéia Regina Rossi (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Roseli Maria Rosa de Almeida – UFMS

Profa. Dra. Ligiane Aparecida da Silva – UFMS

Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer – UEM

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

MARINGÁ/PR, 10 DE JUNHO DE 2022.

AGRADECIMENTOS

A tese, para mim, relaciona-se ao processo de lapidação¹, em que uma pedra bruta recebe polidez e refrata luz e brilho, atingindo a forma que mais destaque sua beleza e valor.

Por essa razão, expresso, aqui, meu profundo agradecimento às **pessoas** que contribuíram para o processo de lapidação dessa “pedra” ou que se tornaram coadjuvantes no percurso: professores, amigos e familiares. São todos muito especiais, cuja posição de seus nomes no texto não indica a ordem de importância, mas apenas a disposição cronológica que se fizeram **presentes** na trajetória de minha pesquisa.

Muito obrigada:

Deus, nas Três Pessoas da Santíssima Trindade: o Pai, o Filho e o Espírito Santo, que me conduziram, mediante a fé, nesta desafiante empreitada! Os salmos cantados do CD “Não temas”², que me acompanharam nas viagens durante os créditos das disciplinas, revigoraram minhas forças e minha perseverança a cada dia, conectando-me com os Céus!

Professoras Dra. Conceição Solange Bution Perin e Dra. Terezinha Oliveira.

Professoras Dra. Elisangela Reis e Dra. Lucília Vernaschi.

Profa. Dra. **Ednéia Regina Rossi**, por me escolher como sua orientanda e por acreditar em mim. Eternamente grata pelos ensinamentos, orientações, acolhida, comprometimento, compreensão, carinho.... **Uma pessoa incrível!**

¹ Centro Gemológico da Bahia. Disponível em: <https://www.facebook.com/centrogemologicodabaha/posts/856829987673930>. Acesso em: 23 fev. 2022.

² Não temas – CD completo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=11jmvvWxJ5A>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Professores das disciplinas cursadas: Dra. Analete Regina Schelbauer, Dr. Célio Juvenal Costa, Dr. José Joaquim Pereira Melo e Dra. Ednéia Regina Rossi.

Integrantes e colegas do Grupo de Pesquisa História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar – HEDUCULTES: Adrielly Cristina, Maria Miduri, Thiago Marques, Adriana Stoppock, Emanuely Livia, Juliana Fernandes, Leonardo Carbonera, Mercy Lucero, Milene da Silva e Simoniely Lilian.

Amiga acolhedora: Jhessica da Silva Pereira.

Professores membros da Banca Examinadora: Dra. Roseli Maria Rosa de Almeida – UFMS, Dra. Ligiane Aparecida da Silva – UFMS, Dra. Analete Regina Schelbauer – UEM e Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM.

Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM – Universidade Estadual de Maringá (Gestão 2020/2022) – Profa. Dra. Maria Luísa Furlan Costa e Profa. Dra. Heloisa Toshio Irie Saito; (Gestão 2018/2020) – Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi e Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes. E ao secretário Hugo Alex da Silva.

Amigos: Antonio José Delmônico e Emilia Caberlin Delmônico.

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Profa. Gilmara Ana Zanata, chefe do NRE de Umuarama e toda sua equipe de trabalho.

Prof. José Pereira de Souza, juntamente com sua equipe da Secretaria Municipal de Educação de Perobal.

Diretor prof. Emerson de Souza Rocha e toda sua equipe do Colégio Estadual Ana Neri de Perobal.

Diretores: Profa. Leydineia Barreto e Prof. Agnaldo da Silva, juntamente com a equipe da Escola Municipal Dimas Miranda de Perobal.

Professoras entrevistadas: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11.

Amigos e companheiros de trabalho do Colégio Estadual Ana Neri de Perobal.

Colegas e companheiras de viagem: Dayane Horwat e Ivanete Aparecida da Silva.

Familiares queridos: João da Mata (esposo); Thais, Rafael e João Vitor (filha, genro e neto); João Paulo, Murilo e Igor José (filhos); meus pais José e Lídia (*in memoriam*).

Especialmente ao Igor José, meu companheiro nas viagens noturnas, após as aulas.

Amigos e parentes, que sempre torceram por mim.

Eterna gratidão!!!

Las reformas fracasan no porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados, no porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización, no porque, al aplicarse, se conviertan en un ritual formal o burocrático, sino porque, además de todo ello, por su misma naturaleza a-histórica ignoran la existencia de la “gramática de la escuela” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 117).

SILVA, Aureci Santos Torres da. **O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: TRAJETÓRIA, REAÇÕES E (RE)APROPRIAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PEROBAL/PR (1989-2008)**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em duas escolas do Município de Perobal/PR, nas décadas de 1980 e 1990. Apresenta a trajetória de implantação do Ciclo Básico e a análise das reações e (re)apropriações da cultura escolar. O recorte temporal da pesquisa foi estabelecido pelo período de 1989 a 2008, cujo marco inicial está relacionado à implantação do CBA no Colégio Estadual Ana Neri e, como marco final, o ano em que o Ciclo Básico de Alfabetização foi cessado na Escola Municipal Perobal. O estudo se desenvolve com foco nas respostas às seguintes questões problematizadoras: como os sujeitos da base responderam à novidade chamada CBA? O que essa novidade produziu na prática de ensino e na organização do trabalho escolar? A tese desta investigação é a de que os professores das escolas de Perobal, no período em estudo, foram sujeitos que, sob tensões e conflitos, (re)apropriaram-se das normas e as organizaram, na prática, com relativa autonomia e amparo na tradição existente, produzindo desvios na proposta de reforma do CBA. A hipótese é a de que as professoras não foram passivas diante daquilo que lhes era apresentado pelo alto do estado. Embora a distribuição de forças fosse desigual, as ligadas à tradição escolar, às ideologias e aos modos de fazer estiveram em jogo no momento de implantação do CBA. Entre o plano de reforma pensado pelas autoridades educacionais e o plano implantado, teve-se uma diferença, um distanciamento feito de adaptações e de bricolagens. A metodologia adotada foi a da pesquisa qualitativa, com levantamento de dados por meio de entrevistas orais semiestruturadas e análise de documentos, como: decretos; deliberações; mensagens de governo; currículo básico; orientações pedagógicas; proposta do sistema de avaliação; fichas de acompanhamento do aluno; pareceres parcial e final; guia de transferência; histórico escolar e relatórios finais. Na fase de tratamento e análise dos dados, utilizamos os recursos operacionais do *software Atlas.ti 9 – Qualitative Data Analysis* (2021), orientado e associado pela Análise de Conteúdo categorial temática, proposta por Bardin (1977). A organização dos dados em categorias possibilitou a análise do CBA nas práticas pedagógicas, no desempenho dos alunos e na organização curricular e a análise das percepções e memórias docentes. A interpretação dos dados foi validada por conceitos de “cultura escolar” (JULIÁ, 2001); “estratégias”, “táticas” e “bricolagens” (CERTEAU, 1998). As conclusões consideram que as reformas educacionais implantadas são submetidas à cultura escolar, com suas formas específicas, e são dependentes das reações dos sujeitos dessa cultura que, enquanto ensinam, exercem o seu poder. As práticas do ensino seriado, arraigadas na cultura escolar e refletidas no desempenho dos alunos no Ciclo Básico, são manifestações de escapatórias e astúcias docentes frente ao desconhecido. As concepções docentes produzidas pela ausência de formação continuada de qualidade impactaram a organização curricular, mantendo o distanciamento entre o plano de reforma e sua implementação. A memória, as lembranças e não lembranças são marcas do CBA e compuseram o jogo do poder

presente na implantação. Os resultados confirmam nossa tese de que os professores das escolas de Perobal, no período em estudo, são sujeitos que, sob tensões e conflitos, utilizaram-se de táticas e de bricolagem, (re)apropriaram-se das normas e as organizaram, na prática, com relativa autonomia e amparo na tradição existente.

Palavras-chave: História e Historiografia; Cultura Escolar; Ciclos Escolares; Ciclo Básico de Alfabetização.

SILVA, Aureci Santos Torres da. **THE BASIC CYCLE OF LITERACY IN THE GRADUATE SCHOOL: TRAJECTORY, REACTIONS AND (RE) APPROPRIATIONS OF SCHOOL CULTURE IN THE MUNICIPALITY OF PEROBAL/PR (1989-2008)**. 214 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Profa. Dra. Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2022.

ABSTRACT

This research analyzes the implementation of the Basic Literacy Cycle (BAC) in two schools in the municipality of Perobal/PR, in the 1980s and 1990s. It presents the trajectory of the implementation of the Basic Cycle and the analysis of the reactions and (re)appropriations of the school culture. The time frame of the research was established by the period from 1989 to 2008, whose initial mark is related to the implementation of the CBA in the Ana Neri State School and, as a final mark, the year in which the Basic Literacy Cycle was ceased in the Perobal Municipal School. The study is developed with a focus on the answers to the following problematizing questions: how did the subjects of the base respond to the novelty called CBA? What did this novelty produce in teaching practice and in the organization of school work? The thesis of this research is that the teachers of Perobal schools, in the period under study, were subjects that, under tensions and conflicts, (re)appropriated the norms and organized them, in practice, with relative autonomy and supported by the existing tradition, producing deviations in the CBA reform proposal. The hypothesis is that the female teachers were not passive in the face of what was presented to them at the top of the State. Although the distribution of forces was unequal, those linked to school tradition, ideologies and ways of doing were in play at the moment of the implementation of the CBA. Between the reform plan designed by the educational authorities and the implemented plan, there was a difference, a distance made of adaptations and bricolages. The methodology adopted was that of qualitative research, with data survey by means of semi-structured orais interviews and analysis of documents, such as: decrees; deliberations; government messages; basic curriculum; pedagogical guidelines; proposal of the evaluation system; student's monitoring forms; partial and final reports; transfer guide; school records and final reports. In the phase of data treatment and analysis, we used the operational resources of the software Atlas.ti 9 – Qualitative Data Analysis (2021), guided and associated by the thematic categorical Content Analysis, proposed by Bardin (1977). The organization of the data into categories allowed the analysis of the CBA in pedagogical practices, student performance and curriculum organization and the analysis of teachers' perceptions and memories. The interpretation of the data was validated by concepts of “school culture” (JULIÁ, 2001); “strategies”, “tactics” and “bricolages” (CERTEAU, 1998). The conclusions consider that the implemented educational reforms are subjected to the school culture, with its specific forms, and are dependent on the reactions of the subjects of this culture who, while teaching, exercise their power. The practices of serial teaching, rooted in the school culture and reflected in the performance of students in the Basic Cycle, are manifestations of teachers' escapism and cunning in the face of the unknown. The teachers' conceptions produced by the absence of quality continuing education impacted the curricular organization, maintaining the distance between the reform plan and its implementation. The memory, the memories and the non-remembrances are marks

of the CBA and composed the power game present in the implementation. The results confirm our thesis that the teachers of the Perobal schools in the period under study are subjects who, under tensions and conflicts, used tactics and bricolage, (re)appropriated the norms and organized them, in practice, with relative autonomy and supported by the existing tradition.

Keywords: History and Historiography; School Culture; School Cycles; Basic Literacy Cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fases da Análise de Conteúdo – Bardin – 1977.....	57
Figura 2 –	NRE de Umuarama no estado do Paraná.....	92
Figura 3 –	Municípios jurisdicionados ao NRE de Umuarama.....	93
Figura 4 –	Localização: Colégio Estadual Ana Neri – Perobal/PR.....	94
Figura 5 –	Localização: Escola Municipal Dimas Miranda – Perobal/PR.....	95
Figura 6 –	Histórico do Colégio Estadual Ana Neri.....	97
Figura 7 –	Histórico da Escola Municipal Dimas Miranda (antiga E. M. Perobal).....	98
Figura 8 –	TV Escola: Grade de Programação Mensal.....	107
Figura 9 –	Capa da Revista Currículo.....	117
Figura 10 –	Capa do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná – 1990.....	126
Figura 11 –	Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa, CBA – 2005.....	130
Figura 12 –	Organização das categorias e seus domínios.....	138
Figura 13 –	Ficha de acompanhamento do aluno em Português.....	165
Figura 14 –	Ficha de Acompanhamento/Guia de Transferência – 1990.....	167
Figura 15 –	Histórico Escolar Ensino de 1º Grau Regular – 1990.....	168
Figura 16 –	Táticas e Bricolagens na E. M. Perobal – CBA 2º ano – 1992.....	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Tempo de trabalho no Magistério e na docência do CBA.....	102
Gráfico 2 –	Resultado geral das primeiras séries nos anos de 1987 e 1988.	173
Gráfico 3 –	Resultado geral das segundas séries nos anos de 1987 e 1988	175
Gráfico 4 –	Comparação das primeiras e segundas séries nos anos de 1987 e 1988.....	176
Gráfico 5 –	Comparação entre os anos de 1987 e 1988 das primeiras e segundas séries.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2014).....	35
Quadro 2 –	Trabalhos na ANPEd: a escola em ciclos (2000-2010).....	36
Quadro 3 –	Categorias de produções sobre ciclos escolares (2009-2019)...	37
Quadro 4 –	Nomenclatura – Ensino Fundamental de nove anos e Educação Infantil.....	89
Quadro 5 –	Perfil das professoras entrevistadas.....	101
Quadro 6 –	Síntese do currículo de 1ª série do 1º grau do estado do Paraná – 1977.....	119
Quadro 7 –	Núcleo comum dos currículos estabelecidos pelo CFE – 1971 e 1986.....	123
Quadro 8 –	Currículo Básico – Alfabetização – 1990.....	128
Quadro 9 –	Comparativo das Diretrizes Curriculares – 1977 e 1990.....	133
Quadro 10 –	Aprovação, reprovação, transferência e desistência da 1ª série do C. E. Ana Neri – 1987 e 1988.....	172
Quadro 11 –	Aprovação, reprovação, transferência e desistência da 2ª série do C. E. Ana Neri – 1987 e 1988.....	174
Quadro 12 –	Aprovação, reprovação, transferência e desistência do CBA – 2º ano do C. E. Ana Neri 1989/1990 e 1990/1991.....	177
Quadro 13 –	Relatórios Finais – E.M. Perobal – CBA – 2º ano – 1992, 1993 e 1994.....	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Implantação do CBA – 1ª série do 1º grau – 1988 a 1990.....	84
Tabela 2 – Taxa de aprovação, retenção e evasão – Perobal – 1ª e 2ª séries e CBA 2º ano – 1987 a 1994.....	182

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBAC	Programa Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
DCEEB	Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
HEDUCULTES	Grupo de Pesquisa História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional da Educação
P; P1...	Professora entrevistada; primeira professora entrevistada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar
PQE	Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEEC	Secretaria do Estado de Educação e Cultura
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

BREVES MEMÓRIAS	19
1 INTRODUÇÃO	24
1.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
1.2 REVISÃO DA LITERATURA.....	34
1.2.1 Políticas públicas	37
1.2.2 Trajetória de implantação/implementação	40
1.2.3 Avaliação da aprendizagem	42
1.2.4 Práticas pedagógicas	44
1.2.5 Visão dos jovens egressos do ensino ciclado	45
1.2.6 Reação/representações sociais de professores	46
1.3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	51
1.3.1 Tratamento das informações	56
1.4 ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA.....	59
2 CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA DÉCADA DE 1980	61
2.1 A ESCOLA GRADUADA.....	61
2.2 ORGANIZAÇÃO EM CICLOS E SEUS DESAFIOS.....	64
2.3 A ESCOLA EM CICLOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL.....	71
2.4 A ESCOLA EM CICLOS NO CONTEXTO NACIONAL.....	74
2.5 A ESCOLA EM CICLOS NO CONTEXTO DO ESTADO DO PARANÁ.....	78
2.5.1 O processo de municipalização	79
2.5.2 A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização	83
2.5.3 A escola organizada em ciclo: do CBA aos ciclos de aprendizagem	88
3 O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PEROBAL	92
3.1 O LÓCUS DA PESQUISA.....	92
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	99
3.3 SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O CBA.....	103
3.4 OS CURRÍCULOS.....	112
3.4.1 Da tradição e da mudança das diretrizes curriculares	113
3.4.2 Diretrizes curriculares do CBA	123
3.4.3 Comparativo das diretrizes curriculares	132
3.4.4 O currículo real	135

4 GESTÃO E PRÁTICA DA SALA DE AULA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PEROBAL	138
4.1 MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	139
4.1.1 Organização das atividades	139
4.1.2 O planejamento	144
4.2 A SALA DE AULA	147
4.2.1 Organização e gestão da sala de aula	148
4.2.2 O tempo escolar	150
4.2.3 Atendimento pedagógico	155
4.3 PERCEPÇÕES E MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS.....	160
4.3.1 Percepções docentes	161
4.3.2 Memórias docentes.....	162
4.4 A AVALIAÇÃO	163
4.4.1 A legislação e a proposta do sistema de avaliação	164
4.4.2 Fichas de acompanhamento do aluno – CBA.....	164
4.4.3 Processo de avaliação na perspectiva docente.....	169
4.4.4 O aproveitamento escolar dos alunos.....	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	205

BREVES MEMÓRIAS

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 23).

Nascida em 26 de dezembro de 1970, no município de Umuarama/PR, sou filha de José Santos Torres e Lídia Vasiliausha Torres (*in memoriam*). Casada com João da Mata Alves da Silva e mãe de quatro filhos, a Thaís; o João Paulo; o Murilo; e o Igor José. Sogra do Rafael e avó do João Vitor (o mais novo amor da minha vida). Resido no pequeno município de Perobal/PR, onde exerço o cargo de professora pedagoga – 40 horas/semanais no Colégio Estadual Ana Neri – Ensino Fundamental e Médio.

Após meu nascimento, ainda no soar dos sinos de Natal, sendo a quarta filha, mas a primeira menina, tive uma infância feliz, embora as brincadeiras mais incríveis não tenham feito parte dela, pois, por ser a primeira das filhas mulheres, a partir dos sete anos, estava sempre ajudando minha mãe nas tarefas do lar. Sentia muita vontade de brincar, principalmente quando via minhas irmãs menores se divertindo, mas não podia, pois precisava ajudar minha mãe. Só brincava nos finais de semana, quando minha mãe visitava suas comadres, na vizinhança. Que delícia! Brincávamos muito, eu, minhas irmãs e as filhas das comadres de mamãe, quase o domingo todo. E era sensacional!

Eu sempre gostei muito de estudar. A escola era meu lugar predileto. Com seis anos, comecei a frequentá-la como ouvinte, em companhia de meus irmãos, mas só fui matriculada aos sete. Em 1977, ao ingressar na 1ª série, já me apropriava de algumas aprendizagens, pois, devido ao fato de participar das aulas como ouvinte, em uma classe multisseriada, foi possível ter um melhor desenvolvimento na aprendizagem das primeiras lições. Só tive dificuldade, não sei o porquê, na lição do cavalo. Imagino hoje que foi por causa das sílabas que se alteravam. Do BA – BE – BI – BO – BU, da lição da BABÁ, passava para o CA – CO – CU, da lição do CAVALO. Foi muito difícil compreender isso!

Durante a infância, minha família morava na zona rural. Lembro-me de passear na cidade só quando precisava ir ao dentista. Em casa, não tínhamos contato com a diversidade de leitura, apenas com a cartilha e os jornais que embrulhavam as compras que papai fazia. Como eu gostava muito de ler; na escola, utilizava-me muito da cartilha, mas, em casa, eram os jornais que me ensinavam. Eu procurava ler rápido, assim como aquelas jornalistas que eu assistia fazendo o Jornal Nacional, na televisão em preto e branco, à bateria, que papai havia comprado. Ao errar na leitura, retornava quantas vezes fossem necessárias, até ler perfeitamente, em voz alta. Quando percebia minha ausência, mamãe logo gritava para realizar as tarefas inacabadas da casa. Lembro-me que ainda rasgava a parte do jornal que me interessava para voltar à leitura mais tarde, bem mais tarde... para mamãe não ficar intrigada comigo!

Fiz o curso de Magistério (1993-1996), onde realizei o grande desejo de ser professora. Realização esta que sonhava desde o ensino primário, quando ainda auxiliava minhas professoras a ensinar os demais alunos que apresentavam dificuldade nas lições.

Tudo teve início quando, ao concluir meu curso primário, realizado todo em escola rural, minha ex-professora de 4ª série, Acir Ribeiro da Silva, convidou-me a realizar um teste para ser professora. Ela iria se mudar com sua família para outro estado e estava à procura de professora para lhe substituir. Realizei um teste seletivo, fui classificada e assumi, no dia 25 de agosto de 1986, pela primeira vez, uma sala de aula. Lembro-me que foi na Escola Rural Municipal “Epitácio Pessoa”, na Estrada Vermelha, município de Umuarama/PR, que, naquele primeiro dia de aula, com o “coração partido” e contendo as lágrimas de tristeza, vi passar pela estrada o caminhão de mudanças que levaria, para longe, a minha eterna professora. Naquele instante, percebi tamanha responsabilidade assumida: de ex-aluna, professora; de menina que amava aprender, docente que precisava ensinar...

Dessa forma, minha maturidade profissional, aos 16 anos incompletos, aos poucos, configurava-se. Foi trabalhando nessa escola, onde ensinava alunos de classe multisseriada, fazia merenda, brincava com as crianças na hora do recreio, limpava a escola e capinava o quintal, é que aprendi a respeitar a criança em sua singularidade. Enquanto tomava a lição das crianças na cartilha, ainda que de forma mecânica e memorizada, aprendia que ensinar era preciso – e o aprender mais que necessário! Trabalhei nessa mesma escola durante três anos e me afastei devido aos preparativos para o meu casamento. Após dois anos, retornei à tarefa de ensinar, em

escolas rurais, em diferentes localidades, até concluir a formação no Magistério. Após o término, fui trabalhar em escolas municipais seriadas, do município de Perobal, que se desmembrara do município de Umuarama.

Em 1997, assumi a direção da Escola Municipal Tiradentes, Patrimônio do Cedro – Perobal/PR, onde trabalhei por quatro anos. Ainda em 1997, iniciei o Curso de Pedagogia. Após isso, realizei especialização em Orientação Educacional; Psicopedagogia Clínica e Institucional; e Gestão Educacional. Também realizei um Curso de Extensão oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Educação Especial, que muito me ajudou a melhor compreender como as crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiências mental e intelectual desenvolvem suas aprendizagens.

Realizei o concurso da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para professora pedagoga e, em 2005, assumi meu primeiro padrão. No ano de 2000, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação do município de Perobal, na função de Coordenadora Pedagógica, onde exerci a função até 2012, quando solicitei exoneração do cargo para assumir a segunda jornada de professora pedagoga da rede estadual.

Durante os anos de 2014/2015, participei do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), realizado na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – *campus* de Paranavaí, com o Projeto de Implementação: “Instâncias Colegiadas: o Conselho Escolar como Espaço de Participação para a Democratização da Gestão Escolar”, sob a orientação da Profa. Dra. Conceição Solange Bution. Embora a experiência tenha sido maravilhosa, tendo possibilitado uma intervenção pedagógica na escola, frente a uma problemática evidenciada, eu desejava algo a mais!

Ao final de 2014, participei da seleção de mestrado, na qual fui aprovada. Em 2015, iniciei o Curso pelo PPIFOR – Programa de Pós-Graduação em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar, na UNESPAR – *campus* de Paranavaí, cuja dissertação foi também orientada pela Profa. Dra. Conceição Solange Bution e defendida em 12 de maio de 2017, com o título: “Nicole Oresme (1323-1382): pequeno tratado da primeira invenção das moedas e algumas reflexões sobre os seus ensinamentos”. Nessa pesquisa da Idade Medieval, refletindo sobre os homens e as mulheres que fazem a história, percebi que Nicole Oresme foi um homem de seu tempo e que, inclusive, atuou nele. Diante das alterações realizadas nas moedas por príncipes e reis para obterem proveito próprio, Oresme se posicionou contrário e, por

isso, escreveu o tratado das moedas, em que denunciou, severamente, toda a prática ilícita relacionada a tais falsificações.

Ao concluir o mestrado, um sentimento de trabalho inacabado me surpreendia e uma vontade insaciável me colocava à prova: não estava pronta... Não estava pronta para parar, eu precisava prosseguir! E foi com essa disposição e motivação de minha orientadora do mestrado que decidi realizar a seleção para o doutorado, na qual fui aprovada e classificada dentro das vagas. A princípio, um pouco assustada, pois ainda não conhecia minha professora orientadora, e o meu projeto de pesquisa coagido a ser refeito.

Mas sorte grande foi a minha de conhecer a professora Edneia Regina Rossi! Participar do HEDUCULTES – Grupo de Pesquisa História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar – possibilitou-me conhecer e me aproximar de autores e conceitos, outrora nunca vistos. De Peter Burke (1991) a Marc Bloch (2001), com a Escrita da História; da História e Memória, escrita por Jacques Le Goff (1990); sobre cultura e forma escolares, de Juliá (2001) e Vincent, Lahire e Thin (2001), de Chartier (1991) e Certeau (1998), com apropriação e representação, percebi que todos eles são conceitos valorosos. Acrescento, também, a História do cotidiano, das instituições escolares e do tempo presente, bem como cada disciplina, com seus mestres e conteúdos que somaram todos os créditos! Tudo foi imprescindível para chegar à compreensão de que escrever sobre a cultura escolar teria sentido e enorme razão.

Durante a produção de minha pesquisa, no início de 2020, a pandemia da covid-19 nos pegou de surpresa. Assim como deve ter sido para o mundo, um ano de muitas dificuldades, incertezas, medo, insatisfação, doença e mortes... muitas perdas veiculadas pela mídia, outras de pessoas conhecidas, e outras, ainda, de amigos e irmão! Um irmão do coração. (Mas eu não imaginava que perda ainda maior estaria por vir...). Normas governamentais determinaram o ensino remoto nas escolas estaduais e, a partir daí, foi preciso dividirmos espaços de trabalho com a família, dentro da mesma casa. Reuniões *on-line*, *notebook* e celular acompanharam nossa jornada diária; alunos, família, professores e funcionários escolares adentraram em nosso espaço particular! A compreensão, o entendimento e a empatia nem sempre foram companheiros e, assim, o trabalho remoto foi consumindo todo o nosso tempo. Tempo para a escrita, tempo para a pesquisa na escola, tempo para nós.... Embora a pesquisa não estivesse na mesma velocidade que fora planejada, pois as escolas estavam fechadas para o levantamento documental, em 25 de novembro, por meio do

Google Meet, o Exame de Qualificação foi realizado, no qual o meu trabalho foi qualificado, ainda que em um pequeno espaço do quarto, não é mesmo, prof. Mário?

Iniciamos 2021, esperançosos por dias melhores, mas a situação da pandemia no Brasil só se agravava. Permanecemos no trabalho remoto e continuamos a nossa escrita. Apesar de as dificuldades e incertezas se manterem, a organização, a disciplina, o foco e a determinação imperaram no meu cotidiano, possibilitando a continuidade do desenvolvimento da pesquisa.

Adentramos no ano de 2022 com determinação, foco e muito estudo, rumo à conclusão desta intensa e entusiasta tarefa. Afinal, já estávamos trabalhando presencialmente, o vírus da covid-19 já estava indo embora e o governo estadual já anunciara a desobrigação ao uso de máscara em todo o estado. No entanto, sob esse sentimento de normalidade e retorno à vida social, já vacinados com as três doses, meus pais (79 e 81 anos) testaram positivo para a covid-19. Devido às suas complicações, no dia 1º de abril, minha querida mãe veio a falecer. Aqui, pude sentir que nada mais valia a pena, pois perder a mãe altera todas as suas estruturas mentais, físicas, cognitivas e emocionais. É a dor de um luto certo, mas inédito e único, do qual ser humano algum se prepara para vivenciar. Após 12 dias, quando ainda aprendia sobre o luto, enfrentava a dor da perda e refletia sobre o sentido da vida, sepultamos minha estimada sogra. A tristeza, neste momento, tem se destacado e ocupado lugar em meu coração, mas a reflexão sobre a VIDA acompanha toda a revisão desta pesquisa. Sigo em frente, grata a Deus pelo dom da minha vida e da vida daqueles que me ensinam! Continuo aprendendo e compreendendo, para além do Ciclo Básico de Alfabetização, sobre o Ciclo da Vida.

1 INTRODUÇÃO

Os mecanismos de resistência são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias, vindas de “imemoriais inteligências”, enraizadas no passado da espécie [...] (CERTEAU, 1998, p. 19).

A democratização do ensino primário, bandeira de luta de todo século XX, tornou a escola pertencente a públicos diversos e com estilos de aprendizagem igualmente diferentes. A organização da escola seriada foi fruto do processo de democratização do ensino, uma vez que foi considerada o modelo mais adequado para atender a muitos de uma só vez (ROSSI, 2017b). Contudo, o modelo que criava as possibilidades de expansão produzia o seu contrário, os mecanismos de exclusão e evasão escolares.

A busca por superar a fragmentação curricular organizada por séries rígidas, com uma organização inflexível do tempo para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares, mobilizou a implantação dos chamados ciclos escolares, haja vista que, no que diz respeito à qualidade no processo de ensino e aprendizagem da escola básica brasileira seriada, o resultado é “[...] insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo caminho”. Assim, a opção pelo regime ciclado pressupõe a reorganização dos sistemas escolares e sua articulação no que concerne à “concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas” (BARRETO; MITRULIS, 2004, p. 189-190). Ou seja, presume a reorganização dos tempos e espaços presentes na cultura escolar.

Entende-se que a organização em ciclos, ao flexibilizar o tempo para a aprendizagem, favoreceria a inclusão e o respeito às diferenças na aprendizagem e, ao mesmo tempo, exigiria dos profissionais do ensino maior compromisso com tais processos. Dessa forma, se a democratização do ensino foi a preocupação de educadores e de políticas do século XX, é possível observar que se consolidou, ao longo do tempo, o entendimento de que os mecanismos necessários ao seu alcance ultrapassariam a questão da ampliação do número de vagas públicas. Assim, políticas

voltadas à permanência e à diminuição do fracasso escolar também acompanharam tal processo. Nesse aspecto, os anos de 1980 e 1990 foram o cenário da implantação de muitas reformas educacionais visando tal fim (PERRENOUD, 2000b; AGUIAR, 2011; STREMEL; MAINARDES, 2011; FERREIRA, 2013; ROSSI, 2021).

No estado do Paraná, dados da SEED demonstram que, entre 1978 e 1986, 46,4% dos alunos de 1ª série reprovavam ou evadiam da escola. Esse contexto justificou a elaboração do Projeto “Reorganização do ensino de 1º grau”, cujo objetivo se centrou em reverter o fracasso escolar, dando início ao desenvolvimento do projeto de CBA – Ciclo Básico de Alfabetização³ (MAINARDES, 1995). “O CBA representou uma proposta política de inovação, concebida como parte de um movimento de redemocratização do país, após 20 anos de regime militar” (AGUIAR, 2009, p. 5). Nas décadas de 1980 e 1990, período em que o CBA foi implantado e implementado em escolas estaduais do Paraná, houve uma alteração no foco predominante de preocupação. Enquanto, nos anos anteriores ao de 1980, a ênfase na “democratização do ensino” girava em torno de universalizar o saber para a “formação integral dos sujeitos”, nos anos 1990, as discussões se concentraram sobre as “condições de acesso, permanência e diminuição dos índices de reprovação e fracasso escolar”, validando os debates acerca das “teorias ‘ativas’ de aprendizagem”, que requeriam práticas diferenciadas de ensino (FERREIRA, 2013, p. 33).

Nesse contexto, alguns estados brasileiros instituíram o Ciclo Básico, reestruturando as antigas 1ª e 2ª séries em um *continuum* de dois anos e assegurando a flexibilidade curricular (BARRETO; MITRULIS, 2004). Dessa forma, eliminou-se “a reprovação na passagem do 1º para o 2º ano, com o objetivo de proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem” (MAINARDES, 2007, p. 67). A organização do trabalho a partir do modelo ciclado assumiu diversas características e foi implantado no governo de Franco Montoro, no estado de São Paulo (1984); em Minas Gerais (1985), no governo de Hélio Garcia; no Pará (1987), no governo de Hélio Gueiros; no Paraná (1988), sob o governo de Álvaro Dias; e no Rio de Janeiro (1993), na gestão de Leonel Brizola (MAINARDES, 2007).

³ “O Ciclo Básico de Alfabetização teve influência do Ciclo Básico de SP, no que se refere aos decretos e resoluções para implantação, ficha de avaliação, textos, materiais didáticos e a concepção teórica e metodológica fundamentada em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esta proposta foi apresentada em 1987 para a cidade de Londrina, de Cascavel, de Maringá, de Irati e de Curitiba, sendo que os representantes dos Núcleos Regionais de Ensino tiveram cursos para divulgar para os professores, em 1988” (FIGUEIREDO, 2001, p. 111).

Dentre os estados brasileiros que optaram pela organização ciclada, o Paraná estendeu o ciclo até o quarto ano do ensino fundamental. Essa medida possibilitou mudanças nas redes de ensino e o fortalecimento da democratização. Em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro, a implantação dos ciclos ocorreu com denominações diferentes. O primeiro, com o Programa de Escola Plural, e o segundo, com o Bloco Único; ambos adotaram os ciclos de formação e mantiveram o princípio de assegurar maior tempo à alfabetização (AGUIAR, 2009).

Convém esclarecer as diferenças conceituais entre Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação. Nos Ciclos de Aprendizagem, os alunos são organizados e promovidos com base na idade, podendo ser reprovados, ao final dos ciclos, caso não atinjam os objetivos de aprendizagem. Nessa estruturação, ocorrem “rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização”. Os estudos sobre os Ciclos de Aprendizagem encontram Philippe Perrenoud como referência principal nas experiências sobre o tema. Os Ciclos de Formação são fundamentados nos ciclos de desenvolvimento humano, no qual os alunos são organizados em três grupos: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Nessa sistematização, a proposta é de “mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. [...] A reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas” (MAINARDES, 2007, p. 73-74), não havendo reprovação no percurso de ensino e aprendizagem. Os estudos sobre os Ciclos de Formação são respaldados na psicologia e na antropologia do desenvolvimento humano.

No Paraná, o modelo assumido foi o Ciclo de Aprendizagem. Sob a denominação de Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), a implantação⁴ do referido modelo na rede estadual de educação ocorreu de forma gradual e ascendente, dividida em três etapas. A primeira etapa, implantada em 1988, atendeu a uma terça parte dos alunos de 1ª série da rede estadual de ensino, qual seja, 41.779 alunos. Na segunda etapa, implantada em 1989, mais um terço foi atendido, representando 56.680 alunos e totalizando 98.459 estudantes. Na terceira etapa, passou-se a atender a totalidade dos alunos ingressantes na 1ª série, universalizando, a partir de

⁴ Neste estudo, utilizaremos o termo ‘implantação’ para definirmos a ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na instituição do Projeto Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas paranaenses, e ‘implementação’ referente às ações práticas de professores em executar e fazer acontecer o Projeto do CBA na escola.

1990, a organização por ciclos de aprendizagem em todas as escolas estaduais do Paraná (MAINARDES, 1995).

A organização em ciclos trouxe mudanças na temporalidade didática, nos conteúdos e nas avaliações, ou seja, na forma do trabalho escolar graduado que vigorava à época. No modelo graduado de ensino, a organização do trabalho se faz em tempos anuais seriados. Ou seja, o currículo organizado anualmente, com conhecimento, em princípio, organizado de forma gradual e para alunos divididos em classes que, supostamente, teriam o mesmo nível de adiantamento. A evolução para a série sequencial estaria vinculada ao desempenho do aluno nas avaliações realizadas pelo professor, que garantiria a manutenção da homogeneidade do grupo. Assim, o resultado é o maior objetivo no processo de aprendizado, uma vez que garantiria a reprodução do princípio homogeneizador de ensino. Foi nesse contexto que o CBA passou a ser proposto, requisitando dos professores das escolas estaduais do Paraná novas concepções de ensino, de currículo, de avaliação e de aprendizagem, isto é, a novidade que se estabelecia exigia alterações nas práticas escolares.

Esse cenário de desafios impostos pelo fracasso escolar e a necessidade de alteração da estrutura de organização do trabalho escolar no âmbito de uma cultura escolar⁵ enraizada em uma tradição e rotina despertaram um interesse por analisar a complexidade que envolve processos de mudança, particularmente sobre os elementos que contemplaram a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado do Paraná, em especial, nas escolas do município de Perobal/PR.

O CBA foi implantado a partir de um princípio de reforma que se impôs aos sujeitos da escola, ou seja, como uma ideia vinda de cima para baixo. Diante desse cenário, o que se indaga é: como os sujeitos da base, ou seja, os professores de Perobal, no Paraná, responderam à novidade chamada Ciclo Básico de Alfabetização? O que essa novidade produziu na prática de ensino e na organização do trabalho escolar?

A tese central desta investigação é a de que os professores das escolas de Perobal são sujeitos que, sob tensões e conflitos, (re)apropriaram-se das normas e as organizaram na prática com relativa autonomia e amparo na tradição existente,

⁵ As primeiras pesquisas surgiram nos anos 1980, mas a ideia de uma cultura escolar se fortaleceu nos anos 1990 e, atualmente, apresenta diferentes linhas de investigação (SILVA, 2006).

produzindo desvios na proposta de reforma do CBA. A hipótese é a de que as professoras não foram passivas diante daquilo que lhes era apresentado pelo alto do estado. Embora a distribuição de forças fosse desigual, as ligadas à tradição escolar, às ideologias e aos modos de fazer estiveram em jogo no momento de implantação do CBA nas escolas. Entre o plano de reforma do CBA pensado pelas autoridades educacionais e o plano implantado, teve-se uma diferença, um distanciamento feito de adaptações e de bricolagens.

Assim, o objetivo central desta pesquisa consistiu em analisar a implementação realizada pelo professor do Ciclo Básico de Alfabetização nas salas de aula das escolas do município de Perobal no Paraná, jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação (NRE) de Umuarama.

Para tanto, definimos como marco temporal inicial da pesquisa o ano de 1989, quando ocorreu a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Colégio Estadual Ana Neri, do Município de Umuarama – Distrito de Perobal; como marco final, o ano 2008, momento em que permaneceu vigente até o ano de 2008, quando já havia se transformado na Escola Municipal Perobal⁶. Assim, o marco inicial da nossa pesquisa se justifica pelo ano de implantação do CBA (1989) e, quanto ao seu marco final, pelo término de funcionamento (2008). Ainda no processo de definição dos recortes da pesquisa, optamos como recorte espacial o município de Perobal, tendo em vista minha atuação profissional no espaço e a não existência de pesquisa sobre a temática nessa região do interior paranaense.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa pode ser encontrada em três níveis diferentes. Do ponto de vista da trajetória profissional pessoal, as experiências no campo educacional, evidenciadas há mais de três décadas e aliadas aos estudos realizados sobre o fracasso escolar, levam-me a observar que, embora as ações educacionais escolares se apresentem, há tempos, com características seletivas, desenvolvendo distinção no acesso, na permanência e no sucesso dos educandos, as mudanças ocorrem em um ritmo lento e em um clima controverso nas maneiras de fazer e entender as práticas escolares. Destarte, essa análise pode contribuir para a minha compreensão efetiva acerca dos processos de mudança e, conseqüentemente, colaborar com a minha atuação como pedagoga na escola.

⁶ A Lei nº 675, de 5 de abril de 2013, alterou a denominação da escola, passando para Escola Municipal Dimas Miranda (PEROBAL, 2013).

Do ponto de vista social, a compreensão sobre os elementos que estão em jogo em um processo de implantação de uma reforma educacional pode colaborar com a reflexão de elementos estratégicos a serem levados em consideração na definição de políticas educacionais que se interessem pelo combate ao fracasso escolar. É preciso ter em mente que são esses sujeitos que funcionam o motor da escola. São eles que implementam as reformas, que transformam os ideais pensados em exercício prático e ações concretas.

Ao ter em vista a perspectiva acadêmica, a pesquisa está aliada às preocupações do Grupo de Pesquisa História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar – HEDUCULTES⁷ – em que participo e cujo objetivo é historiar as práticas existentes na cultura escolar, produzindo conhecimento sobre a trajetória da escola graduada no Brasil e as mudanças produzidas em sua organização no tempo presente. Trata-se de analisar a novidade pela ótica da História da Educação, que busca registrar o movimento de permanências e rupturas das práticas escolares. Assim, a partir da revisão de literatura sobre o Ciclo Básico de Alfabetização no estado do Paraná, observou-se uma lacuna no que diz respeito à implementação realizada pelos professores do referido modelo nas salas de aula das escolas paranaenses, em particular, na região interiorana do estado e em Perobal.

Mediante o exposto, esta investigação adentra no terreno das práticas humanas, precisamente nas práticas escolares, compreendidas a partir da perspectiva proposta por Michel de Certeau, utilizando-se, para isso, de dois conceitos por ele propostos: o de tática e o de bricolagem⁸. O estudo se situa no ponto de tensão própria de momentos de mudanças, no jogo de forças colocadas em ação durante o momento de implementação do CBA e, ao mesmo tempo, dos escapes realizados e da capacidade inventiva dos agentes de base da escola. Dessa forma, a concepção de bricolagem está relacionada aos conceitos de criatividade e inovação escolar, trazendo as questões de reinvenção e readaptação de algo ao seu contexto.

⁷ O grupo de pesquisa apresenta como objetivo central a inserção no campo das discussões acerca da pesquisa e do ensino de História da Educação no Brasil, com ênfase nas abordagens, nos conceitos, nas fontes, nos objetos e métodos. Aprofunda conhecimentos acerca da cultura escolar, da imprensa periódica de grande circulação e da pedagógica, do campo disciplinar da História da Educação, das instituições educativas e da infância.

⁸ Termo de origem francesa – *bricolage* – com base em Certeau (1998). O sujeito, no papel de consumidor, emprega “maneiras de fazer”, não constrói uma colcha de retalhos sem sentido, todavia procede com criatividade, dá significado próprio, autêntico e de caráter inventivo.

O terreno das práticas escolares é sempre carregado de complexidade, por causa das inúmeras questões que interferem nesse espaço. Requer a percepção e o entendimento do movimento de continuidades e interrupções que ocorrem no interior da escola e do jogo de forças que nela se instaura. A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado do Paraná acontece fundamentada na legislação e em toda uma política que estabelece o ordenamento, a estrutura, o funcionamento e a dinâmica da escola. No entanto, ao adentrarmos no terreno das práticas docentes, é possível perceber o movimento de permanências e rupturas, de adaptação e de bricolagens ocorridas no encontro entre a novidade trazida por uma reforma e a tradição existente nas práticas cotidianas da escola.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa se desenvolveu tendo por respaldo alguns conceitos sob os quais amparou suas análises. Iniciemos por esclarecer o conceito de cultura escolar, uma vez que nos ajuda a pensar nos diferentes elementos que compõem o espaço escolar. Desde as normas que organizam a escola, a partir de objetivos predefinidos, bem como nas práticas ordinárias de seus sujeitos.

A cultura escolar se caracteriza por um conjunto de normas e práticas que permitem e possibilitam a transmissão de conhecimentos e, ao mesmo tempo, a incorporação de comportamentos. Ela

[...] compreende, em sua perspectiva histórica, como foi dito, um conjunto de modos de fazer e pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos compartilhados dentro das instituições de ensino, que são transmitidos aos novos membros da comunidade escolar, especialmente aos professores e alunos, e que proporcionem estratégias para neles se integrar, interagir e realizar, especialmente em sala de aula, as tarefas diárias que se espera de cada um, bem como, ao mesmo tempo, fazer frente às exigências e limitações que implicarem (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 9, tradução nossa)⁹.

⁹ Leia-se no original: “[...] comprende, en su perspectiva histórica, como se dijo, un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos compartidos en el seno de las instituciones educativas, que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar, en especial a los profesores y a los alumnos, y que proporcionan estrategias para integrarse en las mismas, interactuar y llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como, al mismo tiempo, para hacer frente a las exigencias y limitaciones que implican o conllevan” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 9).

Compreendemos, assim, que a escola se apresenta como um espaço¹⁰ plural, onde se compartilham distintas maneiras de pensar e agir, diferentes crenças e comportamentos que são disseminados para os membros participantes da cultura escolar, em especial, aos professores e alunos. Um lugar onde as estratégias são propostas, enquanto se recorre à interação e ao cumprimento das tarefas diárias.

Essa cultura escolar, que sofre variações de acordo com cada época, define-se como uma cultura em que seria necessário estabelecer, a cada período, a fronteira do possível e do impossível. Por isso, ela não deve ser estudada sem levar em consideração as relações conflituosas que se estabelecem em cada período histórico, pois “a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (JULIA, 2001, p. 33), já que dispõe da liberdade de posicionamentos. Diante das normas que procuram estruturar e organizar a cultura escolar, os sujeitos de base, aqui especificados pelos professores, tendem sempre a apresentar uma reação, uma resposta à novidade.

Nesse sentido, a escola não é entendida como meramente reprodutora, mas como produtora, pois “a instituição educativa não se limita a reproduzir uma Cultura que lhe é exterior, mas produz, ela própria uma cultura específica” (BARROSO, 2012, p. 4).

Nessa acepção, a cultura escolar se configura no jeito e na forma de fazer, compondo “[...] as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1998, p. 41). Isso nos remete ao entendimento de que a passividade e a docilidade não são próprias dos sujeitos que compõem a cultura escolar. Esses sujeitos, sob tensões e conflitos, utilizam-se de táticas e de bricolagem, (re)apropriam-se das normas e organizam, com relativa autonomia e insubmissão, suas práticas escolares.

Na esteira dessas ideias, as instituições educativas se apresentam como

[...] organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante. As instituições educativas, se transmitem uma cultura (a cultura escolar), não deixam de produzir culturas, cuja especificidade lhes confere uma identidade histórica (MAGALHÃES, 2004, p. 124-125).

¹⁰ “A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar: O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. [...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural” (VIÑAO GRAFO; ESCOLANO, 2001, p. 61).

A escola é atuante, viva e integrada a outros organismos da sociedade. Transmissora e produtora de cultura, isto a faz possuidora, historicamente, de uma identidade.

Para análise e interpretação das práticas sociais e culturais da escola, Certeau (1998) nos empresta os conceitos de “estratégias”, “táticas” e “bricolagem”. Ao desenvolver o conceito de estratégias e táticas, o autor faz uma construção a partir da análise das relações de força entre os sujeitos que ocupam lugares diferentes na hierarquia dos poderes no interior de uma empresa ou de uma instituição científica. Nessa lógica, o autor conceitua estratégia como

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças [...]. Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 1998, p. 99).

A estratégia tem um lugar próprio de poder, “ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações [...]”. Ao contrário, Certeau (1998, p. 46-47) define tática como “[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro”. Assim, devido ao seu “não-lugar”, a tática é dependente do tempo, fica a vigiar, aguardando “possibilidades de ganho” para transformá-las em “ocasiões”. Sua denominação para tática se estende

[...] à ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe oferece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...], e no espaço por ele controlado. [...]. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende [...] (CERTEAU, 1998, p. 100).

Segundo o autor, esse “outro” não se abriga em um lugar privilegiado de poder. Assim, resta-lhe à tática, um movimento, um cálculo destituído de domínio sobre o tempo que, apoiado em uma astúcia essencial à sobrevivência e resistência dos sujeitos, possibilita-lhes perverter o lugar. Tal perversão pode ocorrer por meio do descumprimento dos elementos estruturantes pertencentes a esse lugar. Acrescenta para a tática a qualidade de “arte do fraco”, pois “quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia. Traduzindo: tanto mais se torna tática” (CERTEAU, 1998, p. 101). Entende-se, com isso, que poder e tática estão sempre juntos. Da mesma forma, estratégias e táticas não se apresentam em polos opostos, já que se encontram nas intenções dos sujeitos.

Por sua vez, a noção de bricolagem foi utilizada por Certeau (1998) na representação do encontro de vários elementos da cultura que decorrem de algo novo. Originada do termo francês *bricolage*, significa trabalho manual realizado na improvisação, aproveitando-se de diferentes materiais. O termo foi empregado, primeiramente, por Claude Lévi-Strauss, nas Ciências Sociais, para definir um tipo de conhecimento primitivo. “[...] o bricoleur é aquele que trabalha com suas mãos, utilizando meios indiretos se comparados com os do artista” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 32). Certeau (1998, p. 87-88) recupera o significado de bricolagem e afirma:

Acusado de roubar, de recuperar material para seu proveito próprio e utilizar as máquinas por conta própria, o trabalhador que “trabalha com sucata” subtrai à fábrica tempo (e não tanto bens, porque só se serve de restos) em vista de um trabalho livre, criativo e precisamente não lucrativo. Nos próprios lugares onde reina a máquina a que deve servir, o operário trapaceia pelo prazer de inventar produtos gratuitos destinados somente a significar por sua *obra* um saber-fazer pessoal [...].

Como exemplo da prática de bricolagem, Certeau (1998, p. 92) cita o “trabalho com sucata”, haja vista ser uma prática redirecionada, em que os operários utilizavam as sobras de materiais, aproveitando-as para seus benefícios pessoais. Portanto, “[...] a arte da ‘sucata’ se inscreve no sistema da cadeia industrial [...], como variante da atividade que, fora da fábrica (noutro lugar), tem a forma de bricolagem”. Entende-se, assim, que a bricolagem se apresenta como um conjunto de atividades realizadas por praticantes ordinários, privados de racionalidade técnica, mas capacitados em unir peças fragmentadas mediante a criatividade. Ou seja, produzem algo diferente com

aquilo que lhes chegam, deixando ali sua identidade, pois, quando compõem, dão um novo sentido e um novo significado, muito diferente do original.

Ainda no campo da interpretação das práticas culturais da escola, é preciso considerar a história do cotidiano e da vida privada, pois:

No interior desta história, como ensina Michel de Certeau, “inventa-se o cotidiano” graças às “artes de fazer”, herdeiras da *métis* grega e conjunto de espertezas sutis e de táticas de resistência através das quais o homem ordinário se apropria de espaço, inverte objetos e códigos, usando-os à sua maneira (DEL PRIORE, 1997, p. 396).

As “artes de fazer”, originadas da *Métis*, a deusa da prudência e do pensamento na mitologia grega, são as responsáveis pela inventividade do cotidiano. Invenção de uma “[...] ‘massa’ aparentemente sem qualidade, dócil e passiva e capaz de colocar em uso uma arte de viver que passa pela adaptação, pelo ‘jeito’, pela improvisação e pela negociação. É a inventividade do ‘mais fraco’ em ação” que, “parecendo submeter-se ao poder [...], inventam, rapidamente, como metaforizar a ordem dominante fazendo suas leis e representações funcionarem sob outro registro” (DEL PRIORE, 1997, p. 397). Na análise das reações e (re)apropriações do Ciclo Básico de Alfabetização em escolas do município de Perobal/PR, faz-se importante procurar evidências das “artes de fazer” de professoras que, sob o poder das normatizações do estado em implantar o programa, utilizaram-se de invenções e “táticas” para a sua implementação.

1.2 REVISÃO DA LITERATURA

São inúmeras as pesquisas sobre ciclos escolares no Brasil e estas, geralmente, relacionam-se ao contexto histórico dos ciclos, à análise de sua trajetória em determinada escola/rede e à avaliação de sua implantação. São poucas, todavia, as produções de estudos concernentes aos ciclos das escolas paranaenses. Mainardes (2015), professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, realizou um estudo relativo ao levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2014¹¹. Ele organizou e classificou as 261

¹¹ A revisão agregou estudos relacionados ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e ao Ciclo de Aprendizagem.

produções em diferentes categorias, conforme apresentadas no Quadro 1. Observa-se que algumas das produções poderiam ser inseridas em mais de uma categoria.

Quadro 1 – Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2014)

	Categoria	Nº
1	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula)	48
2	Implementação de políticas de ciclos	40
3	Avaliação da aprendizagem dos alunos	37
4	Opinião de professores, alunos e pais	25
5	Ciclos e questões curriculares	28
6	Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	15
7	Concepção e formulação de política de ciclos	10
8	Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos – ciclos	11
9	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	10
10	Ciclos e formação continuada de professores	12
11	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	9
12	Ciclos e gestão	6
13	Ciclos e educação inclusiva	3
14	Ciclos e relação família-escola	2
15	Ciclos e seriação	3
16	Ciclos e formação inicial de professores	1
17	Política de ciclos – análise comparada	1
	Total	261

Fonte: Mainardes (2015).

O estudo de Mainardes (2015) contribui para as pesquisas sobre o tema, ao apresentar um panorama sobre as problemáticas abordadas pelas teses e dissertações, apontando as lacunas existentes nas investigações. O autor constata que os estudos relacionados aos ciclos no Brasil apresentam, a partir do final da década de 1980, um maior enfoque na implantação do CBA nas redes de ensino, com a análise de sua implementação. Mas que, a partir de 1990, as pesquisas são desenvolvidas sob outros enfoques e diversidade. Observamos, dentre as inúmeras pesquisas realizadas sobre os ciclos no Brasil, que apenas algumas estudaram escolas do estado do Paraná.

Outro importante trabalho de revisão é o de Bahia (2011), cujo objetivo foi de apresentar um mapeamento do *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, tendo como foco os estudos e as pesquisas sobre “a Escola em Ciclos”, apresentados nas reuniões anuais no período de 2000 a 2010, relacionados aos Grupos de Trabalho (GT): Estado e Política Educacional, Currículo e Ensino Fundamental, conforme segue no Quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos na ANPEd: a escola em ciclos (2000-2010)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
GT05	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
GT12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
GT13	0	0	0	0	2	5	1	1	2	2	0
Total	0	1	0	1	2	5	2	1	2	2	0

Fonte: Bahia (2011).

Os grupos de trabalho selecionados pela autora tiveram dezesseis trabalhos pesquisados, nos quais observamos que algumas discussões tendem a priorizar a concepção da organização do ensino em ciclos, pressupondo a superação da seriação e o impacto de sua implantação na escola. Outras situam a reflexão acerca das práticas dos professores e as discussões sobre o fracasso escolar; outras, ainda, aprofundam o debate sobre as representações que pais e alunos têm em relação à proposta, com a compreensão de ensino por ciclos apenas enquanto promoção da progressão automática.

A revisão literária de nossa pesquisa foi realizada com base em levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que consideramos as produções realizadas nos últimos dez anos, ou seja, no período de 2009 a 2018. O primeiro critério para a seleção dos trabalhos foi a busca pelos elementos “Ciclo Básico de Alfabetização no Paraná”, cuja tentativa foi de insucesso, pois não encontramos produção científica nesse intervalo.

Alterou-se o critério de busca, utilizando-se a palavra-chave “Ciclo Básico de Alfabetização”, em que encontramos quarenta e quatro resultados. Para um refinamento no resultado de busca, optou-se por selecionar os trabalhos que tivessem a expressão “Ciclo Básico de Alfabetização” em seu título, explicitando-o como tema central de análise. Identificaram-se quatro produções relacionadas ao Ciclo Básico de Alfabetização em outros estados do Brasil.

Buscou-se, também, pela palavra-chave “Ciclos de Aprendizagem”, em que foram localizados noventa e dois resultados. Para refinar o resultado obtido, dentre as noventa e duas pesquisas, selecionamos os estudos que avaliaram o processo de implantação da organização escolar em ciclos, os que investigaram a visão e recepção dos professores e dos alunos da organização em ciclo, resultando em 18 trabalhos. Assim, revisamos o total de vinte e duas produções, incluindo teses e dissertações.

O percurso metodológico para a revisão das produções se pautou na leitura dos trabalhos completos, em busca de informações sobre o título da

pesquisa/autor(a), o objetivo geral, a problemática, a metodologia e os resultados encontrados.

As produções revisadas foram organizadas em seis categorias, sendo políticas públicas, trajetória de implantação/implementação, avaliação da aprendizagem, práticas pedagógicas, visão dos jovens egressos do ensino ciclado e reação/representações sociais de professores, conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de produções sobre ciclos escolares (2009-2019)

Categoria das produções		Autor/Ano	Quant.
1.2.1	Políticas públicas	Mundim (2009); Silva (2010); Stremel (2011); Aguiar (2011); Ferreira (2013); Souza (2016).	6
1.2.2	Trajectoria de implantação/implementação	Malaquias (2013); Glap (2013).	2
1.2.3	Avaliação da aprendizagem	Villar (2009); Vales (2011); Soares (2012); Buoro (2013).	4
1.2.4	Práticas Pedagógicas	Araujo (2010); Pereira (2010); Defendi (2017).	3
1.2.5	Visão dos jovens egressos do ensino ciclado	Titton (2010); Cardoso (2013).	2
1.2.6	Reação/representações sociais de professores	Azevedo (2009); Mello (2009); Aniceto (2011); Vidal (2015); Mantovan (2017).	5
Total			22

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apresentamos uma síntese da revisão realizada das vinte e duas produções, agrupadas em seis categorias, que correspondem às abordagens realizadas sobre a temática.

1.2.1 Políticas públicas

A tese de Maria Augusta Peixoto Mundim (2009), intitulada “Políticas de regulação na educação: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008”, analisou a organização da escola em ciclos em Goiânia à luz dos processos de regulação das políticas educacionais empreendidas no Brasil, particularmente a partir da década de 1990. O estudo objetivou compreender as determinações constitutivas da organização da escola em ciclos e se buscou responder em que sentido essas determinações correspondiam aos processos de regulação das políticas educacionais ou, se diferentemente disso, poderiam significar um contraponto aos processos hegemônicos de regulação em curso.

A pesquisa se desenvolveu por meio da investigação local e demandou pesquisa bibliográfica, análise documental e realização de entrevistas com aplicação de questionários em 15 escolas. Os dados obtidos receberam tratamento estatístico, utilizando-se do programa eletrônico SPSS – *Statistical Package for The Social Sciences*. Dentre as principais conclusões apresentadas, destacou-se que a organização da escola em ciclos na rede municipal de educação de Goiânia é uma política, cuja regulação foi expressa no contraditório movimento de flexibilização, incluindo momentos de desregulamentação/regulamentação ao longo do período analisado. Identificou-se a complexa e contraditória política de organização da escola em ciclos e o grande desafio para o enfrentamento de questões, como as difíceis e precárias condições de trabalho dos professores, a elevada distorção entre a idade e a escolaridade, além da possível não aprendizagem dos alunos.

A dissertação de Ludemila Izabel da Silva (2010), com o título “A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Varzea Grande-MT”, objetivou analisar essa política curricular que consiste em combater o fracasso escolar no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Buscou-se compreender como ela é interpretada e recontextualizada no contexto da prática de alguns atores escolares. O estudo se utilizou da metodologia qualitativa interpretativa, de caráter indutivo e descritivo, que subsidia a apreensão do fenômeno dentro da sua realidade histórica; recorreu-se, também, a documentos oficiais e questionários. Os resultados informam que a política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã trouxe avanços, como a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita, o exercício da educação inclusiva e democrática, o sistema de avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, o exercício do trabalho coletivo, o redimensionamento do olhar do professor para a aprendizagem e dificuldades dos educandos, além do aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola.

A pesquisa intitulada “A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas”, de Silvana Stremel (2011), teve como objetivo analisar em que medida as propostas de ciclos de aprendizagem estão articuladas à construção de um sistema educacional efetivamente inclusivo e democrático. A resposta da problemática se centrou em como a modalidade ciclos de aprendizagem foi sendo recontextualizada e justificada nas redes de ensino públicas brasileiras que a adotaram. O estudo

envolveu a análise de documentos oficiais de sete redes de ensino que adotaram os ciclos de aprendizagem. As principais conclusões indicaram que, em todas as redes pesquisadas, a implantação dos ciclos objetivava a construção de um sistema inclusivo e democrático, desencadeando um processo de reestruturação curricular comum. As propostas de ciclos investigadas foram formuladas sem a participação e envolvimento dos professores e demais profissionais da educação.

A tese de Denise Regina da Costa Aguiar (2011), cujo título se apresenta como “A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire”, objetivou analisar a proposta de organização curricular em ciclos de aprendizagem, com base nos referenciais freireanos. Utilizando-se da pesquisa qualitativa, a autora analisou a produção de dissertações e teses produzidas no período de 2003 a 2008. Foram utilizados procedimentos de análise documental, observação e entrevista. Os resultados demonstraram que a flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem, fundamentada na pedagogia crítico-emancipatória freireana, torna-se de fundamental importância à construção de uma escola pública de qualidade. Ainda, evidenciaram a importância da participação coletiva nas decisões do projeto educativo e a rigorosidade no processo de ensino e aprendizagem, garantindo acompanhamento, avaliação e aperfeiçoamento.

A tese intitulada “Os Ciclos de Aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico-crítica”, de Isabella Fernanda Ferreira (2013), objetivou analisar a teoria dos ciclos anunciada pelo teórico Philippe Perrenoud, responsável em promover a compreensão da organização em ciclos no Brasil e sua materialização na prática pedagógica, a partir de 1990. O trabalho se estruturou em três momentos, sendo o histórico sobre a inserção dos ciclos no Brasil, uma síntese da teoria dos ciclos de aprendizagem de Perrenoud e, por fim, uma análise sobre a proposta dos ciclos de aprendizagem de Philippe Perrenoud. Recorreu-se à análise dos resumos de teses e dissertações com a temática dos ciclos, no período de 2000 a 2011, utilizando-se do método dialético negativo da Escola de Frankfurt. Os resultados demonstraram ausência de pesquisas com fundamentação da teoria dos Ciclos de Aprendizagem sob os princípios de Philippe Perrenoud, o que causou advertência à autora para uma possível tendência à apropriação acrítica da teoria.

A pesquisa realizada por Maria das Vitórias Belarmino de Souza (2016), cujo título se apresenta como “A política curricular de ciclos no município de Campina Grande: análise dos sentidos e efeitos da avaliação no contexto da prática”, objetivou

analisar o processo de recontextualização da política curricular de ciclos no município, focalizando os sentidos e efeitos que a proposta de avaliação apresentada por essa política trouxe para o contexto da prática. A autora se propôs a responder que necessidades conduziram o referido município a adotar a política de ciclos e sob que pressupostos; também, que diretrizes para a avaliação foram contempladas no texto da política e como foram traduzidas no âmbito da Secretaria de Educação, da escola e da prática docente. O percurso metodológico teve como base a abordagem qualitativa, tendo como campo empírico duas escolas que trabalham com os anos finais do ensino fundamental. A coleta de dados se efetivou por meio da análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas com quinze professores, dois gestores e a gerente de ensino fundamental. As principais conclusões definiram que a adoção dos ciclos não conseguiu promover uma mudança substancial quanto ao seu funcionamento. Os discursos sobre os sentidos atribuídos à avaliação se mostraram antagônicos: ao mesmo tempo em que a reconheceram como essencial à prática formadora, necessidades de práticas atreladas ao paradigma tradicional foram desveladas.

1.2.2 Trajetória de implantação/implementação

A pesquisa de Livia Maria Andrade Malaquias (2013), com o título “Estudo sobre a implementação da política de Ciclo Básico de Alfabetização no município de Poços de Caldas”, objetivou investigar o processo de implantação e implementação da proposta de Ciclo Básico de Alfabetização no município de Poços de Caldas em Minas Gerais, destacando o modo como o processo foi apropriado por aqueles que o constroem no cotidiano da escola. Utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, com o uso de análise de documentos, entrevistas e conversas informais norteada, teoricamente, pela Psicologia Escolar Crítica e suas relações com a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.

O estudo foi realizado com participantes de duas escolas municipais e Secretaria Municipal de Educação. Nos resultados, as perspectivas de organização seriada e ciclada aparecem como passíveis de ações conjuntas e articuladas, o que podem ser consideradas uma roupagem nova ao argumento da não retenção. No sistema de avaliação, foram adotados eixos e conceitos que possibilitam um trabalho individualizado junto aos alunos, identificando avanços e dificuldades e a

reorganização do trabalho pedagógico. Os docentes revelaram descontentamento por não terem sido consultados na implantação de uma nova proposta de ensino e insegurança frente à organização de ciclo (não reprovação) nos três primeiros anos do ensino fundamental. Ademais, registram-se expectativas em relação à possibilidade de decidir sobre a progressão ou não dos alunos para o ano seguinte. A autora destaca que, sendo isso possível, o que teríamos seria um regime seriado maquiado pelo CBA.

O estudo intitulado “Os ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR: uma análise da sua trajetória (2001-2012)”, de Lucimara Glap (2013), teve como objetivo analisar a trajetória da implantação dos ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. A autora buscou evidenciar os resultados, após uma década de implementação, em termos do impacto nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, assim como a opinião de diretoras, pedagogas e professoras da rede municipal investigada. De natureza qualitativa, a pesquisa envolveu a análise de documentos oficiais relativos ao processo de implantação da proposta e de dados estatísticos.

Os dados foram coletados com a técnica de entrevistas realizadas com seis diretoras, quatro pedagogas e vinte e uma professoras. O referencial teórico da pesquisa se baseou em autores que discutem e fundamentam o papel da escola e da qualidade social da educação. Dentre as principais conclusões, verificou-se que, ao longo de pouco mais de uma década, a proposta de ciclos foi incorporada pelos profissionais da educação, mas ainda não está consolidada, pois há dificuldades e limitações na compreensão da aprendizagem como um processo contínuo, na aceitação da não reprovação dentro do ciclo, do emprego da avaliação formativa e da pedagogia diferenciada.

1.2.3 Avaliação da aprendizagem

A pesquisa intitulada “A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem”, de Ana Paula Russo Villar (2009), objetivou compreender as práticas avaliativas em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem, com identificação das aproximações e distanciamentos dessa organização e sua materialização na prática escolar. Como percurso metodológico, a abordagem dialética e o método etnográfico foram adotados, com observação participante e entrevista semiestruturada realizadas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, diretora e coordenadora de uma escola da rede municipal do Recife. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo categorial do tipo temática de Bardin (1977). Os resultados evidenciaram que a política de ciclos não promoveu mudanças substanciais na prática avaliativa dos professores, apresentando uma concepção de avaliação ainda autoritária e classificatória. Dessa forma, os resultados apontam para a necessidade de uma política de valorização do magistério e de formação continuada, com fundamentação epistemológica da proposta de ciclos de aprendizagem, visando à superação de práticas pedagógicas seletivas e excludentes.

A pesquisa de Juliana Duarte Manhas Ferreira do Vales (2011), intitulada “Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas”, objetivou analisar como são desenvolvidas as práticas avaliativas em sala de aula e suas relações com a autoridade docente em três escolas públicas estaduais do interior paulista. A autora se propôs a responder como os professores desempenhavam suas práticas avaliativas em sala de aula; de que maneira professores, coordenadores e diretores concebiam as funções da avaliação da aprendizagem; e quais são as dificuldades encontradas no âmbito escolar e seus enfrentamentos em relação à avaliação da aprendizagem. Na pesquisa, foi utilizado o estudo de casos cruzados, tendo como coleta de dados a observação participante, entrevistas e análise documental. Principais conclusões indicaram que, na nova proposta de ciclos, com a promoção automática do aluno ao final de uma etapa anual, a avaliação final que deveria apenas completar as demais ganhou um peso muito maior, servindo de ameaça para alunos e professores.

A pesquisa intitulada “Ciclos de Aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas”, de Fernanda Luzia Sousa Santos Soares (2012), teve como

objetivo investigar as implicações na avaliação da aprendizagem advindas da introdução dos ciclos de aprendizagem. Buscou responder quais polêmicas e discussões são geradas na avaliação da aprendizagem, quando associada à organização em ciclos de aprendizagem. Na metodologia desenvolvida, fizeram parte dos procedimentos utilizados a análise documental, a entrevista semiestruturada e os estudos de documentos produzidos pelos professores no espaço escolar. Conclusões da autora confirmaram que os professores têm adotado práticas mais democráticas de avaliação. Contudo, ainda não assimilaram os pressupostos de uma avaliação de abordagem formativa, com vistas à retroalimentação do trabalho do professor.

Edna Buoro (2013), em sua pesquisa intitulada “Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional”, objetivou analisar os resultados do ato de avaliar na lógica dos ciclos e da progressão continuada, que tem como diretriz repensar os tempos escolares e respeitar o ritmo de cada aluno. O estudo procurou responder de que maneira se configura o processo avaliativo nos ciclos e progressão continuada, em uma Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade do interior do estado de São Paulo, considerando os três âmbitos: SME, escola e sala de aula; quais documentos oficiais regulamentaram a implantação dos ciclos e progressão continuada; e quais são os instrumentos de avaliação utilizados nas escolas.

A coleta de dados foi realizada por meio de 241 questionários respondidos pelos diferentes públicos inseridos no contexto escolar. Dentre as principais conclusões, observou-se que diferentes públicos apresentaram a reprovação escolar como necessária e uma tímida mudança nas ações avaliativas da escola. A avaliação formal ou avaliação instrumental permeia todo o processo de ensino, procurando quantificar o conhecimento do aluno. Surgiu, então, um modelo híbrido de seriação com progressão continuada e ciclos, configurando-se em uma ação irrefletida que, conforme afirma Edna Buoro, causa danos à educação.

1.2.4 Práticas pedagógicas

A pesquisa sob o título *Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização*, de Nilza Cristina Gomes de Araújo (2010), foi desenvolvida com o objetivo de investigar de que maneira as práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas de Várzea Grande são construídas, no contexto do Programa Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã (CBAC), e em que proporções tais práticas poderiam contribuir para a dinâmica de trabalho das professoras de classes cicladas. Considerada uma investigação de natureza empírica, os dados foram coletados por meio de técnica de grupo focal, entrevistas semiestruturadas e observações. Os resultados demonstram que as professoras de classes multisseriadas, após a implantação do Programa da Escola Ativa, perceberam mudanças no processo de ensino dos seus alunos, pois, no CBAC, as crianças foram organizadas por níveis de aprendizagem e o trabalho pedagógico, pautado nas orientações da perspectiva da psicogênese da língua escrita. Isso gerou confiança e segurança na prática docente.

A pesquisa de Eliene Lacerda Pereira (2010), sob o título de “A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife”, analisa a prática de professores de Educação Física que atuaram na organização do ensino em ciclos de aprendizagem, com foco nas mudanças ocorridas na rede. Sendo uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 (onze) participantes, envolvendo gestores e professores de Educação Física da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL), que atuaram no ensino em série e em ciclos. Os resultados demonstram distanciamento entre a proposta documental e a realidade da prática pedagógica, com vários obstáculos evidenciados nas entrevistas. O avanço ressaltado foi a participação dos professores na construção da proposta pedagógica. Portanto, verifica-se a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico na escola em estudo.

A pesquisa intitulada “Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo”, de Sandra Gomes Dumont Defendi (2017), teve como objetivo verificar se a reorganização dos ciclos de aprendizagem nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo atende à finalidade de alfabetizar todos os alunos até o final do ciclo de alfabetização. O estudo foi focado no 3º ano do ciclo, momento em que o aluno pode

ser promovido ou ficar retido. A pesquisa foi realizada por meio de observação em reuniões pedagógicas, conselho de classe e formação docente, de entrevistas e de análise documental. Os dados coletados foram categorizados e analisados de acordo com a técnica de Bardin (2011). Os resultados demonstraram como positiva a garantia que a reforma trouxe em relação ao poder de decisão das professoras em aprovar ou não seus alunos, ao final do ciclo, embora existam forças contrárias para que a oportunidade de revisão seja realizada durante o processo do ciclo, a fim de que não haja reprovação. Esse princípio de progressão se embasa na importância de processo contínuo de aprendizagem. No entanto, há questionamentos sobre a não coincidência entre aprendizagem e desempenho escolar.

1.2.5 Visão dos jovens egressos do ensino ciclado

Maria Beatriz Pauperio Tilton (2010), em sua tese intitulada “Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no ensino médio”, propôs-se a conhecer o que pensam os egressos da escola por ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS sobre a escolarização nessa estrutura curricular e a sua inserção no ensino médio. No estudo, a autora procurou responder se a escola por ciclos, vivida pelos alunos, fez alguma diferença nas suas trajetórias escolares e na forma como eles se percebiam e eram percebidos pelos outros. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia de grupos de diálogos realizados com jovens estudantes.

Seus depoimentos evidenciaram árduos processos de superação e confirmaram a existência de um mal-estar quando os ciclos foram utilizados, especialmente, pelo seu princípio de não reprovação. A pesquisa revelou que os desafios encontrados pelos jovens estudantes, ao ingressar no ensino médio, não eram novos. Os índices de reprovação e evasão, especialmente no primeiro ano, tiveram origens muito antes dos ciclos. Para os jovens participantes da pesquisa, as provas e a reprovação eram indicadores de qualidade e que conferiam ao ensino médio um caráter de seriedade e rigor, qualificando-se como fraco o ensino fundamental por ciclo.

Na tese “O que fizeram (e o que fizemos) de nós? Estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização”, Frederico Assis Cardoso (2013) desenvolveu um estudo cujo objetivo se centrou em compreender e problematizar as trajetórias escolares de ex-alunos/as da política curricular Ciclo

Básico de Alfabetização da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Buscou, ainda, conhecer e analisar as diferenças e as semelhanças dos percursos escolares desses/dessas ex-alunos/as, empregando conceitos como currículo, indivíduo, patrimônios individuais de disposições e trajetória. A abordagem utilizada envolveu contribuições da sociologia da educação e das teorias críticas do currículo. A metodologia utilizou procedimentos de caráter qualitativo, com o uso de entrevistas e questionários que favoreceram a construção de perfis sociológicos de configurações. O resultado do estudo demonstra que a escola pode ter sido a responsável pela construção de disposições para a leitura, para a organização e para o planejamento da carreira escolar dos depoentes. O CBA foi decisivo, uma vez que, ao pregar o respeito ao tempo e ao ritmo dos/as alunos/as, não produziu marcas de fracasso, expressas em termos de evasão ou repetência.

1.2.6 Reação/representações sociais de professores

A pesquisa de Gislene Sousa de Sá Azevedo (2009), designada “A visão dos professores de ciências do ciclo II sobre o sistema de ciclos de formação e desenvolvimento humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, objetivou investigar a visão dos professores de ciências sobre os ciclos de formação. O estudo procurou responder o que os professores de Goiânia pensam sobre os ciclos de formação, visto que estes significaram uma mudança muito importante na rede municipal. Envolveu todos os professores de ciências do ciclo de formação II da Rede Municipal de Educação e, como instrumento metodológico, entrevistas semiestruturadas foram utilizadas, com as quais se procurou saber a compreensão e a avaliação dos professores sobre o processo de implantação da proposta de ciclos na rede.

As principais conclusões indicaram que, após onze anos de implantação dos ciclos de formação, existiam, na visão dos professores da área de ciências, avanços, equívocos, incompreensões e grandes dificuldades na condução do trabalho pedagógico. A progressão continuada do aluno nos ciclos de formação foi considerada a maior dificuldade encontrada no trabalho pedagógico. Dentre os empecilhos explicitados pelos professores, estava o desenvolvimento do ensino de ciências com alunos não alfabetizados ou que apresentavam dificuldade de leitura e escrita. Por

falta de condições de trabalho, os alunos não recebiam o atendimento adequado às suas necessidades.

A pesquisa nomeada de “Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife”, de autoria de Suely Perrusi Bandeira de Mello (2009), objetivou analisar essas representações sociais por professores, ao ter como suporte teórico os estudos sobre a organização escolar em ciclos que apresentam diretrizes contrárias à escola seriada. A pesquisa adotou como referência teórico-metodológica a análise de conteúdo, tendo o *corpus* de análise composto pelas entrevistas realizadas com professoras. Os resultados evidenciam visões que se contrapõem à organização escolar em ciclos de aprendizagem e seus obstáculos relacionados à falta de formação, de condições de trabalho e de infraestrutura, além da não retenção de alunos. Observa-se um distanciamento entre a teoria, nos seus aspectos avaliativos, curriculares e didáticos das diretrizes dos ciclos de aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação e a prática pedagógica efetivada em sala de aula.

O estudo intitulado “Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: as representações sociais dos professores”, de Rosimere Almeida Aniceto (2011), teve como objetivo analisar as representações sociais de ciclos de aprendizagem e suas implicações para as práticas dos professores da rede pública municipal do Recife/PE. O estudo se pautou em responder questões, como: quais são as representações sociais construídas por professores do ensino fundamental; como os docentes diferenciavam séries de ciclos; que mudanças foram geradas na organização, na dinâmica e na prática do trabalho pedagógico da escola; e de que maneira as representações sociais de ciclos de aprendizagem se manifestavam nas práticas dos docentes. A metodologia de investigação adotada na pesquisa foi o estudo de caso, realizado em uma escola da rede pública de Recife, envolvendo dez professores, coordenadora e gestora da escola. Como procedimentos de coleta, foram utilizadas a observação e a entrevista semiestruturada.

O trabalho se desenvolveu em duas etapas interdependentes, sendo, na primeira, a realização de entrevistas com onze profissionais da instituição e, na segunda, a observação da prática docente de três professoras. A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo de Bardin (1977). As principais conclusões destacaram que as representações sociais de ciclos de aprendizagem dos professores se revelaram contraditórias e ambivalentes, pois foram incorporados

novos elementos às velhas formas de explicação do processo ensino e aprendizagem, que se agregaram aos significados já construídos acerca do ensinar e aprender. As relações pedagógicas entre os atores na sala de aula representavam um misto de práticas autoritárias com outras mais mediadoras. As experiências e histórias dos docentes estão imbricadas aos seus sistemas de representações. Para os docentes, os ciclos não estavam sendo tomados como instrumentos de democratização, mas como uma política que havia contribuído, cada vez mais, para o aumento da exclusão escolar no país.

A pesquisa, cujo título se define por “Esse já está reprovado!” Um estudo sobre a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar numa escola organizada em ciclos”, de Andressa Farias Vidal (2015), teve como objetivo investigar a compreensão dos professores em relação à reprovação escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos. O estudo procurou responder em que medida as práticas avaliativas apresentavam caráter inclusivo; quais foram as tentativas de mudanças em relação às práticas avaliativas; e como a reprovação escolar era compreendida pelos docentes.

Em uma perspectiva qualitativa, a pesquisa se desenvolveu por meio de observação participante na escola, envolvendo trinta e quatro professores, duas pedagogas e duas gestoras; e entrevistas semiestruturadas. Foram analisadas vinte e sete pesquisas e vinte e quatro documentos municipais. Nas principais conclusões, notou-se que há um movimento de reflexão e um grande esforço de docentes, pedagogos e gestores na busca de um trabalho de qualidade para o aluno. Embora o regime de ciclos tenha sido implementado na rede municipal há dezesseis anos, parte dos professores pesquisados ainda questionava esse modelo, seja por incompreensão, seja pelo fato de ocorrerem descontinuidades nesse processo. Observou-se, assim, uma compreensão que não condiz com a organização escolar em ciclos.

A pesquisa intitulada “A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores”, de Jéssica Martins Mantovan (2017), objetivou refletir sobre a reorganização dos ciclos no ensino fundamental no município de São Paulo: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral, para a identificação dos impactos iniciais no cotidiano escolar sinalizados pelos professores. A autora procurou responder como os professores do município de São Paulo reagiram a essas mudanças; o que

caracterizou a nova proposta; quais são os impactos iniciais na visão dos professores; e se tais impactos são concebidos como avanços ou retrocessos. De caráter qualitativo, o estudo se desenvolveu por meio da pesquisa de campo, na qual foram entrevistados professores, coordenadoras e uma gestora pedagógica de um órgão central. As principais conclusões indicaram que a proposta estudada apresentava similaridades com a idealizada por Paulo Freire na implantação dos ciclos em 1992, desvendando contradições entre os princípios da reforma. Os professores reagiram positivamente à reorganização, considerando-a um avanço na qualidade de ensino. Os impactos e avanços destacados pelos docentes estavam relacionados às práticas características da escola tradicional, como o retorno das notas numéricas, boletins e aumento das possibilidades de reprovação, ao denotar que a concepção de uma educação seriada e classificatória permanecia como referencial de uma educação de qualidade.

Dentre as categorias organizadas nesta revisão, as duas que se destacam com maior número de produções, na temática dos ciclos (CBA e Ciclos de Aprendizagem), são políticas públicas (seis) e reação/representações sociais de professores (cinco). A problemática evidenciada nas pesquisas contempladas na primeira categoria indica que há ausência de política pública de valorização do magistério e de formação continuada de professores que possibilite fundamentações epistemológicas à organização de ciclos nas escolas.

Na categoria reação/representações sociais de professores frente à proposta de ciclos, os estudos que analisam essas reações/representações de professores vêm confirmar que a “[...] escola em ciclos é vista como conflituosa pela maioria dos atores que dela participam” (ANICETO, 2011, p. 66). Ou seja, a proposta de organização escolar em ciclos, gestada na década de 1980 no Brasil, após 30 anos, ainda se apresentava como uma problemática pertinente à prática docente e, conseqüentemente, desafios à superação das desigualdades de aprendizagem.

Dessa forma, observamos que as transformações provenientes da organização de ciclos adentram na escola, provocando confrontos, devido, dentre outros fatores, às alterações na organização do tempo e espaço escolares. Essas mudanças produzem uma certa “desestabilização nos *habitus* dos agentes envolvidos no processo educativo e faz com que a escola se transforme em um espaço de tensão e conflito, tanto entre os docentes quanto em relação aos alunos e suas famílias” (FERNANDES, 2003, p. 4).

Ainda com o objetivo de revisar a literatura existente, sobre o tema dos ciclos no Brasil, procedeu-se com a análise das referências das teses e dissertações selecionadas, cujo objetivo foi identificar outras produções com o tema de interesse. A partir dessa verificação, foram selecionados outros trabalhos.

Para Aguiar (2013), Câncio, Távora e Câncio (2016), Carvalho e Firpo (2014) e Mainardes e Stremel (2012), a proposta de ciclos se estruturou na tentativa de romper e superar o caráter elitista e excludente legitimado pela escola seriada. Esses autores ressaltam que os aspectos mais destacados na modalidade dos ciclos se referem aos aspectos pedagógicos, organizacionais e psicológicos, além de deixar evidente que as inovações propostas não foram assimiladas por todos os professores, sendo parcialmente incorporadas à prática docente. Assim, dentre esses estudiosos, alguns concluíram como fraca a relação entre a mudança da seriação para o ciclo e o desempenho dos educandos.

Milliante e Vieira (2017), no estudo intitulado “Os ciclos de aprendizagem e a avaliação na rede municipal de ensino de Curitiba”, destacam que uma grande parte dos professores compreende que a organização da escolaridade em ciclos, em comparação à organização seriada, não possibilitou melhorias à qualidade da educação escolar. Com isso, os autores observaram a necessidade urgente da tomada de consciência, da organização e inclusão dos ciclos em programa de formação de professores, a fim de que a concepção de ensino cristalizada em perspectiva única fosse superada.

Especificamente sobre o Ciclo Básico de Alfabetização, localizamos algumas pesquisas de teses e dissertações produzidas nas décadas de 1980 e 1990. Os estudos tiveram como foco a análise e avaliação do processo de implantação do Ciclo Básico nas redes de ensino, em alguns estados do Brasil. Citamos os estudos de Alencar (1989) e Barbosa (1991), em Minas Gerais; Ambrosetti (1989), Silva (1990), Marques (1991) e Bonel (1993), em São Paulo; João (1990), em Belo Horizonte; e Mainardes (1995), no estado do Paraná.

A pesquisa designada “Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR)”, de Jefferson Mainardes (1995), embora com foco em Políticas Públicas, é uma referência muito utilizada em nosso trabalho e trata o tema com recorte espacial específico de Ponta Grossa. Tal estudo propôs avaliar o Ciclo Básico de Alfabetização na rede estadual de ensino do município, implantado no ano de 1988. Foram objetos de análise os índices de

aprovação, a retenção e evasão de cinco escolas, comparadas aos índices do município e do estado; a análise de entrevistas; e a avaliação do desempenho de alunos em Língua Portuguesa. Os principais resultados destacaram os índices após CBA como insatisfatórios e os recursos oferecidos pela SEED como insuficientes às práticas docentes necessárias. No entanto, o desempenho dos alunos se apresentou como satisfatório. Vários problemas foram encontrados para a efetivação da proposta do CBA, dentre eles, salienta-se a ausência de profissionais da supervisão e coordenação escolar preparados para orientar, acompanhar e intervir junto ao trabalho docente.

Desse modo, embora exista uma produção considerável sobre o tema dos ciclos escolares no Brasil, quanto à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado do Paraná, com o mesmo enfoque proposto por nossa pesquisa, qual seja, a implementação em sala de aula, especificamente em Perobal, no intervalo definido, não localizamos nenhuma produção.

1.3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este estudo tem uma abordagem qualitativa com a utilização de fonte documental. A documentação analisada resulta de decretos, mensagem de governo, revista, currículo básico, orientações pedagógicas, deliberações, proposta do sistema de avaliação, fichas de acompanhamento do aluno, pareceres parcial e final, guia de transferência, histórico escolar, atas de conselho de classe, calendário escolar, relatórios finais, grade de programação de cursos e relatos adquiridos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras que atuaram na organização escolar do CBA. A fonte documental permitiu a análise da implementação do CBA, até sua transformação em Ciclos de Aprendizagem, no período de 1989 a 2008 no município de Perobal. Do triênio 1989 a 1991, a coleta de dados foi realizada em escola da rede estadual de ensino e, dos anos de 1992 a 2008, em escola da rede municipal.

A análise de fontes documentais oficiais, por exemplo, a documentação pedagógica e outros documentos relacionados à história da instituição de ensino, contribui à pesquisa, na medida em que as estratégias produzidas pela relação de poder estabelecida por parte da SEED, no período de implantação do CBA, são representadas. O documento não se traduz como arquivo do passado, mas “um

produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 546). Assim, nenhum documento é inocente; pelo contrário, é “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, [...] talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (LE GOFF, 1990, p. 548). Portanto, a documentação analisada é produto das intenções, das estratégias e das manipulações da SEED e dos sujeitos escolares no processo de implantação do CBA em escolas do município de Perobal.

No que diz respeito à utilização de um referencial teórico na pesquisa, os livros “constituem as fontes bibliográficas por excelência”, sendo que as revistas “representam uma das mais importantes fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44), por caracterizarem uma forma de produção mais profunda e melhor elaborada.

Barros (2012) destaca, ainda, a importância da utilização de periódicos, em especial os mais recentes, indicando a preocupação do pesquisador com as questões atuais de sua temática. Segundo o autor:

Embora uma bibliografia alicerçada em bons livros seja fundamental, é preciso também estar atento para o fato de que as grandes polêmicas do momento e as últimas descobertas não chegam aos livros com a mesma velocidade com que chegam aos periódicos especializados, cuja função principal é precisamente a de dar uma continuidade a um processo de atualização mais imediato do conhecimento, ou “passar em revista” todo um saber que está sendo construído em determinado campo disciplinar (BARROS, 2012, p. 59).

Sem minimizar o valor primordial dos livros, o autor justifica a importância dos periódicos e explica que seu destaque se deve à atualização e velocidade do conhecimento neles veiculados. Para compreendermos eficazmente sobre o valor da análise bibliográfica, Gil (2002, p. 45) apresenta o seguinte postulado:

A principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos.

Dessa forma, a complexidade de um tema suscita a utilização de estudos anteriores, com o objetivo de uma melhor contextualização e fundamentação da análise.

De outro lado, a pesquisa qualitativa possibilita que novos enfoques sejam pensados a objetos ou documentos já abordados. Assim, firmamo-nos em Godoy (1995, p. 2), que expressa a necessidade de utilizarmos a “imaginação e a criatividade”, na proposição de estudos inovadores que exploram a “pesquisa documental”. Portanto, a pesquisa qualitativa se apresenta como um amplo “leque” capaz de articular novas informações e atender aos objetivos do pesquisador.

Em relação às fontes orais de nossa pesquisa, elas foram adquiridas por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras que trabalharam com o 1º e 2º anos do CBA. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, tendo presente a atuação do pesquisador no processo (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). A pesquisa que possibilita a exploração das “relações entre memória e história” leva à valorização dos testemunhos diretos e a “reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira [...], como uma fonte adicional para a pesquisa” (FERREIRA, 2002, p. 321).

Assim, entendemos que as fontes documentais e orais caminham juntas, pois:

Os arquivos escritos dificilmente deixam transparecer os meandros tortuosos dos processos decisórios. Muitas decisões são tomadas através da comunicação oral, das articulações pessoais; o número de problemas resolvidos por telefone ou pessoalmente não para de crescer. Para suprir essas lacunas documentais, os depoimentos orais revelam-se de grande valia (FERREIRA, 2002, p. 324).

Para além da ideia de suprimento de lacunas, nas palavras de Le Goff (1990, p. 8), o uso de outros documentos permite ao pesquisador “confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam”. Da mesma forma, objetiva-se, com as fontes desta pesquisa, que os depoimentos orais das professoras possam ser complementares e, ao mesmo tempo, reveladores de uma realidade que os arquivos nem sempre conseguem evidenciar.

As professoras entrevistadas foram selecionadas a partir do levantamento da documentação e constatação de sua atuação nos dois primeiros anos do Ciclo Básico de Alfabetização, durante sua implementação no Colégio Estadual Ana Neri de Perobal e na Escola Municipal Perobal. Após visitas às escolas e levantamento de documentos, observou-se que o funcionamento do CBA na escola estadual teve início no ano de 1989. Verificou-se, especificamente nas pastas individuais de alunos da escola estadual, pelas fichas de acompanhamento do CBA, que dez professoras atuaram com atividades de docência no 1º, 2º, 3º e 4º semestres (equivalentes a 1ª e 2ª séries do 1º grau), durante os anos de 1989 a 1991.

Isso, igualmente, ocorreu na escola municipal; ao consultar as pastas individuais e analisar as fichas de acompanhamento dos alunos de CBA de cada turma, observamos que, durante os anos de 1992 a 2008, atuaram no Ciclo Básico trinta e cinco professoras. No entanto, nosso interesse se concentrou em entrevistar professoras das duas escolas que atuaram, preferencialmente, no final das décadas de 1980 e 1990, haja vista que nossa pesquisa pretende investigar como os sujeitos da base (professoras) responderam à novidade chamada Ciclo Básico de Alfabetização, bem como o que essa novidade produziu na prática de ensino. Portanto, acreditando que as entrevistas com esses sujeitos dariam melhores respostas aos objetivos de nosso estudo, elaboramos um quadro, com informações de identificação das professoras, da turma, do ano letivo de atuação e do contato telefônico, sendo possível, a partir desses dados, o contato prévio com cada uma.

Após contato com todas as possíveis entrevistadas, sendo a maioria professoras aposentadas, constatamos que alguns problemas, como doenças ou pertencimento ao grupo de risco para a covid-19, tornaram-se obstáculos à realização da entrevista. Por um lado, a necessidade de isolamento ou distanciamento social e, por outro, as dificuldades em lidar com a tecnologia para a realização de entrevistas via *Google Meet*. Assim, sob essas adversidades, identificamos onze professoras para serem entrevistadas.

Em seguida, agendamos um horário com cada participante, que demonstrou disponibilidade à realização da atividade, conforme Termo de Consentimento assinado. Esses agendamentos ocorreram todos via mensagens de *WhatsApp*, respeitando o distanciamento social devido à covid-19.

Com base nos documentos levantados na escola, foi organizado o roteiro de entrevistas (Apêndice C), em que consideramos o processo de ensino, a avaliação, o currículo e seus conteúdos programáticos, a metodologia, a organização da prática pedagógica do professor, bem como suas concepções de CBA e a formação do professor. Portanto, organizamos o roteiro de entrevista em três momentos: o primeiro possibilita o levantamento sobre o impacto da implementação do CBA nas práticas pedagógicas; o segundo está relacionado ao impacto no desempenho dos alunos; e o terceiro postula sobre a organização curricular.

As entrevistas foram realizadas após aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹² (CEP), haja vista que o estudo envolveu procedimentos metodológicos que utilizaram dados obtidos com participantes. O trâmite no Comitê se desenvolveu com o cadastro do Projeto na Plataforma Brasil, no mês de março/2020; a submissão do Projeto de Pesquisa, em 15/07/2020, a emissão do Parecer de Aprovação pelo relator, em 03/08/2020, e, finalmente, a liberação do Parecer de Aprovação nº 4.271.346, em 11/09/2020.

Cabe destacar que as entrevistas foram realizadas mediante a assinatura do Termo de Concordância pela chefia do NRE de Umuarama e pelo Secretário Municipal de Educação de Perobal (Apêndice A), haja vista que as professoras entrevistadas atuam/atuaram nas redes estadual e municipal de ensino.

As entrevistas ocorreram, conforme combinadas previamente, na residência das professoras e no Colégio Estadual Ana Neri, seguindo o Protocolo de Biossegurança para Prevenção da covid-19 e via *Google Meet*. Foram iniciadas logo após a emissão do Parecer pelo relator do Comitê e realizadas durante os meses de agosto a novembro de 2020. Participaram do estudo onze professoras, sendo atuantes ou aposentadas da rede estadual e municipal de ensino das escolas em estudo. Após autorização das participantes e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), em duas vias, as entrevistas foram realizadas, sendo gravadas em áudio e, posteriormente, reproduzidas, considerando precisão e fidedignidade na transcrição.

¹² Conforme Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

1.3.1 Tratamento das informações

Para a fase de tratamento e análise dos dados, foram utilizados os recursos do software *Atlas.ti 9*¹³ – *Qualitative Data Analysis* (2021), orientada e associada à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que se apresenta como metodologia de análise e interpretação de textos. Define-se como

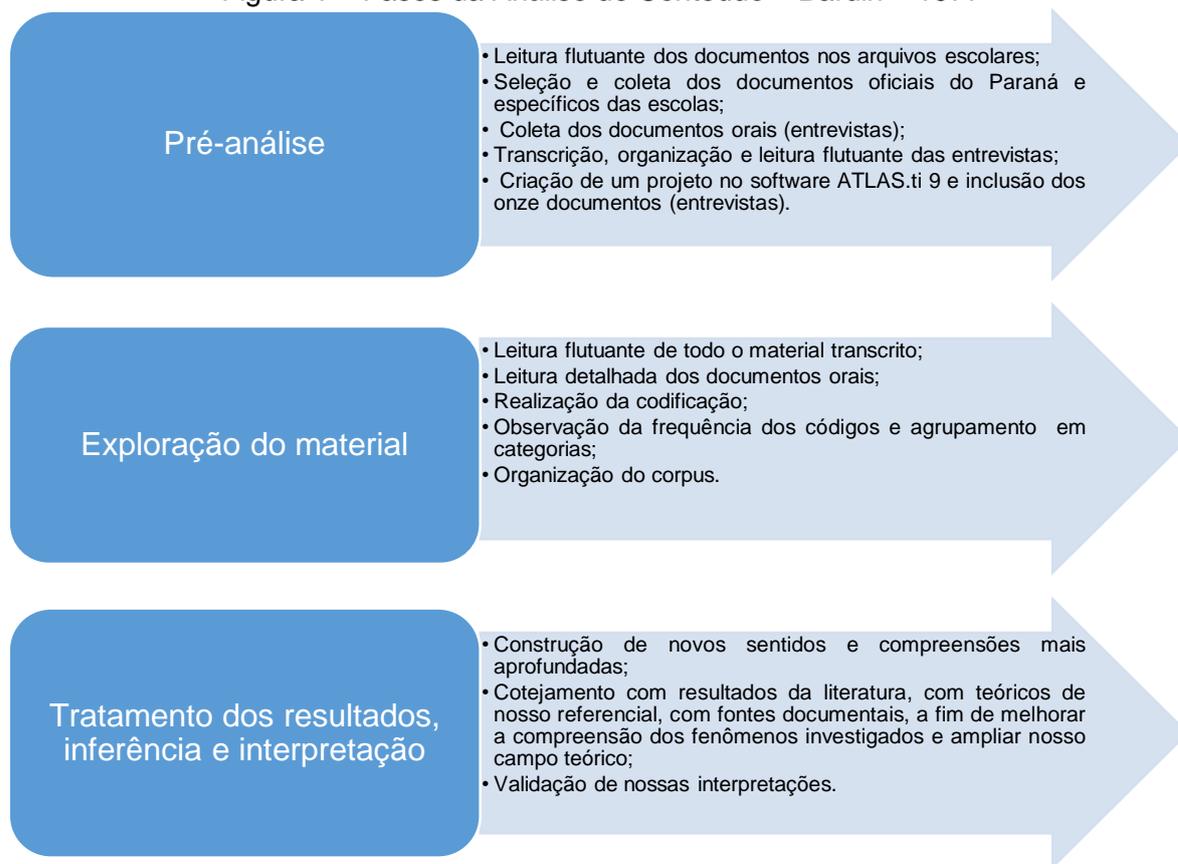
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Essa abordagem objetiva realizar “deduções lógicas e justificadas” em relação à origem das mensagens do emissor e de seu contexto. É uma técnica que considera os significados, ou seja, o conteúdo propriamente dito, bem como as formas pelas quais os conteúdos são emitidos.

Segundo Bardin (1977, p. 95), a análise de conteúdo é organizada em três diferentes fases: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Apresentamos, na Figura 1, uma síntese dessas três fases aplicadas à nossa pesquisa, que serão posteriormente descritas, tornando mais transparentes o tratamento e a análise dos dados obtidos.

¹³ “*ATLAS.ti* é uma poderosa bancada de trabalho para a análise qualitativa de grandes corpos de dados textuais, gráficos, de áudio e vídeo. Ele oferece uma variedade de ferramentas para realizar as tarefas associadas a qualquer abordagem sistemática de dados não estruturados” (*ATLAS.TI 9*, 2021).

Figura 1 – Fases da Análise de Conteúdo – Bardin – 1977



Fonte: Elaborada pela autora (2021), com base em Bardin (1977).

Na análise de conteúdo de nossas fontes documentais, essas fases foram empregadas, de forma que, na pré-análise, realizamos a seleção e a coleta dos documentos oficiais do estado do Paraná e documentação das escolas. Tivemos acesso aos arquivos de documentos oficiais que expressam a implantação do CBA, como já citados anteriormente; também, os documentos orais, coletados nas entrevistas.

Nessa primeira fase, organizamos todos os dados coletados. Primeiramente, realizamos a transcrição das entrevistas na íntegra, com as configurações de som necessárias e a utilização do *site* '<https://dictation.io/speech>', para a transcrição automática de cada entrevista. Seguidamente, revisamos uma a uma com a audição de cada áudio, realizando a correção da ortografia e de acréscimos e/ou exclusões de falas. Organizamos cada entrevista, ao separar as falas entre pesquisadora e professora. Para cada professora entrevistada, utilizamos uma sigla P1, P2, P3..., em que "P" representa professora entrevistada, priorizando o sigilo e a confidencialidade, para a preservação da identidade de cada participante, e "1", "2", "3..." a ordem de realização de cada entrevista. Posteriormente, criamos um projeto no *software*

ATLAS.ti 9, com o nome de “Entrevistas”, e incluímos os 11 (onze) documentos. Em seguida, efetuamos a organização em dois grupos: Doc. Ana Neri e Doc. Dimas Miranda, haja vista que esses documentos resultam das entrevistas de professoras que atuam/atuaram nessas duas instituições de ensino. Logo, procedemos a uma leitura flutuante dos documentos.

Na exploração do material, caracterizada por Bardin (1977) como segunda fase, procedemos a uma leitura cuidadosa, detalhada e focada de todo o material transcrito, realizando a codificação, ou seja, fomos classificando as citações dos documentos em códigos (temas) que davam a ideia da mensagem lida. Na codificação dos onze documentos, obtivemos 563 citações e 44 códigos. Passamos, então, para a análise da categorização, em que, ao observar a frequência dos códigos, fomos agrupando e os agregando em categorias, inseridas, posteriormente, em categorias sínteses, que apresentam sentidos amplos e abrangentes.

Para a categorização, consideramos categorias a priori e emergente. A priori, aquelas já sugeridas pelo roteiro de entrevista; emergente, as categorias motivadas e suscitadas pela leitura dos documentos. Utilizamos a regra da exaustividade, considerando “todos os elementos desse corpus” (BARDIN, 1977, p. 97), visto que todo o documento foi enquadrado, o que possibilitou a categorização de todo o conteúdo significativo, conforme os objetivos de nossa análise. Dessa forma, houve a organização do *corpus*, o conjunto de documentos que foi submetido, posteriormente, aos procedimentos analíticos. De outro modo, estruturamos a constituição final do *corpus* que prescreveu a resposta das professoras do município de Perobal à novidade chamada Ciclo Básico de Alfabetização e o que essa novidade produziu na prática de ensino e na organização do trabalho escolar. O critério de recorte foi de ordem semântica; assim, a escolha da unidade de registro e de contexto foi o parágrafo e o tema, pois puderam responder eficazmente aos objetivos de nossa análise.

Na terceira e última fase, compreendida como tratamento dos resultados, inferência e interpretação, realizamos, no contexto da análise textual, a construção de novos sentidos e compreensões mais aprofundadas. Isso significa que tentamos ultrapassar os textos descritivos, os quais expressariam, superficialmente, os resultados de nossa análise. Configurou-se em um exercício de teorização, no qual buscamos o cotejamento com os resultados da literatura que a ciência já produziu, com os teóricos representativos de nosso referencial e com as fontes documentais, a

fim de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados e ampliar o nosso campo teórico. Na medida do possível, realizamos inferências, no sentido de irmos além do dito e do percebido nas mensagens emitidas. A validação de nossas compreensões ocorreu por meio da triangulação, na qual analisamos os dados embasados nas teorias, na tentativa de encontrar validade intrínseca em cada uma delas, pela relação entre teoria e prática e/ou construída a partir de elementos extraídos dos textos do *corpus*.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA

A apresentação dos resultados desta pesquisa é composta por quatro seções. Na introdução, nossa preocupação se atentou em apresentar a tese central e a hipótese da investigação; o objetivo e a definição dos marcos inicial e final, com as perspectivas que justificam a pesquisa; o referencial teórico que a sustenta; a revisão da literatura, para a identificação de estudos já realizados sobre o tema; a metodologia e os procedimentos de pesquisa, identificando o caminho que orientou nossas reflexões e descobertas; e a organização da escrita na estruturação e sistematização de nosso estudo.

Na segunda seção, realizamos um estudo do contexto da reforma da educação primária nas décadas de 1980 no estado do Paraná. Após uma breve explanação dos conceitos de escola graduada, da história dos grupos escolares e da organização em ciclos, apresentamos o contexto internacional, com uma nova política escolar de ciclos; o contexto nacional da escola em ciclos, com os estados brasileiros que primeiro gestaram essa organização; e o ciclo no contexto do estado do Paraná, com o processo de municipalização do ensino, implantação do CBA e a reorganização das escolas públicas.

Na terceira seção, apresentamos os lócus e os sujeitos da pesquisa; a formação continuada dos professores para o Ciclo Básico e o que evidenciaram as docentes sobre esse processo; a tradição curricular, as novas diretrizes que organizaram a prática docente no CBA e o currículo real revelado pelas depoentes.

Na quarta seção, objetivamos discutir e analisar os usos e as (re)apropriações realizadas na implementação do CBA, apresentando a gestão e a prática da sala de aula. Identificamos as mudanças na prática pedagógica, com a organização das atividades e o planejamento; a sala de aula, com sua organização e gestão, o tempo

escolar e o atendimento pedagógico; as percepções e memórias das professoras; e a avaliação, com sua proposta no sistema de avaliação e seus instrumentos de registro, a perspectiva docente e o aproveitamento escolar dos alunos.

Nas considerações finais, retomamos aspectos importantes da nossa pesquisa e destacamos pontos principais dos achados de nossa investigação. Reconhecemos a importância da ampliação do estudo para outras escolas do Paraná, no sentido de analisar outras respostas e reações, além de conferir uma maior segurança na análise e comparação das escolas que implantaram o CBA e identificar usos e (re)apropriações da cultura escolar.

2 CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA DÉCADA DE 1980

A literatura especializada sugere que estudos sobre a temática dos ciclos escolares sejam priorizados. Tal sugestão se encontra relacionada à estreita ligação do fracasso escolar e de sua compreensão como produto da organização escolar seriada. Arroyo (1999) e Perrenoud (2001), por exemplo, dedicam suas pesquisas aos ciclos e à constatação da importância dos componentes estruturais do processo de ensino, ou seja, da organização do trabalho escolar. Para melhor clarificar esse debate, dois conceitos inicialmente precisam ser elucidados: o de escola graduada e de organização em ciclos. Em seguida, apresentam-se os contextos em que os ciclos foram abrigados.

2.1 A ESCOLA GRADUADA

As concepções que sustentaram a estruturação da escola graduada e a sua implantação se processaram ao longo do século XIX. Essas concepções fizeram parte de um movimento mais amplo de ideias em países de cultura ocidental. Um paradigma ligado ao fluxo de transformações técnico-científicas alicerçadas na mentalidade moderna e sua “ideia de racionalização, objetividade e controle” que procuraram controlar “tanto o campo da produção, da medicina, da arquitetura, como o campo educacional” (ROSSI, 2017b, p. 322). Essa racionalização nos processos de organização do trabalho escolar mantém relação com a linha de produção das fábricas, mas também com o movimento de controle da saúde dos médicos higienistas, do planejamento dos espaços urbanos e da arquitetura e de outros movimentos alicerçados nesses mesmos princípios de racionalidade (ROSSI, 2017a).

A modernização técnico-científica aplicada na organização do espaço e dos saberes escolares ecoou em muitas direções. A divisão do trabalho no interior da escola e o reconhecimento da classe como núcleo dessa organização marcavam a grande novidade da época. A classe da escola seriada criou uma classificação uniforme dos alunos sendo agrupados pelo seu adiantamento, além de uma divisão do trabalho docente, uma vez que destinava cada classe a um só professor, estabelecendo uma relação entre a classe, a série e a sala de aula (SOUZA, 2008; ROSSI, 2017a).

O sistema público de ensino considerado moderno foi implantado pelos republicanos, no final do século XIX, no estado de São Paulo. Essa modernização do ensino primário em seus princípios, instituições e organização administrativa e pedagógica impulsionou a reorganização do ensino público em vários estados brasileiros. No contexto das instituições escolares paulistas, criaram-se os grupos escolares, considerados o marco da modernidade educacional (SOUZA, 2014).

Os grupos escolares apresentavam as peculiaridades da escola graduada, um modelo novo de organização escolar inaugurado em vários países europeus e nos Estados Unidos, com o objetivo de propagar a educação popular. A organização dessa escola adotou como fundamento

[...] ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo [...], a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aulas e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2014, p. 106).

Assim, a implantação do modelo de escola primária carregava a marca de inovação e modernidade do ensino, em harmonia às promessas de progresso. A organização do conhecimento se tornou metódica e sistemática, com programas uniformes e exames padronizados que originaram as matérias de ensino. Instituídos no estado de São Paulo, no ano de 1893, os grupos escolares decorreram da “reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo¹⁴ do estado” (SOUZA, 2014, p. 105). No século XX, os grupos escolares se destacavam predominantemente no Brasil, seguindo o desenvolvimento urbano e o processo democrático do ensino público.

A criação dos grupos escolares, com as características de escola graduada, trouxe o timbre do novo, do moderno e, portanto, de uma nova cultura escolar que se constituía (SOUZA, 2014; ROSSI, 2017a). Da mesma maneira como ocorreu a

¹⁴ “A reforma da instrução pública iniciou-se pela Escola Normal, mais especificamente pela criação da Escola-Modelo, considerada o coração da reforma. Destinada à prática de ensino dos alunos-mestres da Escola Normal, a Escola-Modelo funcionou como um campo de experimentação” (SOUZA, 2014, p. 104-105).

implantação do CBA no estado do Paraná, é possível “entender como práticas instituintes sob o signo de novo conseguem abalar o terreno das práticas instituídas que repousam sobre relativa estabilidade, substituindo-as, acomodando-se a elas ou ressignificando-as” (SOUZA, 2014, p. 111). Assim, refletir sobre a morosidade na propagação dos grupos escolares e sua relação com os discursos do poder público em inovar a educação deixa ver que os problemas políticos e as características regionais colocavam as instituições escolares distantes da modernidade desejada.

A institucionalização do ensino primário no Paraná foi resultado de muitas iniciativas ocorridas nas primeiras décadas do século XX, por vários governos. Em 1903, foi criado o primeiro grupo escolar na cidade de Curitiba, havendo investimentos maiores entre as décadas de 1910 e 1920. Contudo, ampliou-se, de fato, somente na década de 1940 (SOUZA, 2014).

Estudos sobre a Escola Normal no Paraná demonstram que ela foi se configurando como instituição necessária na formação técnica de professores, à medida que os grupos escolares foram sendo criados. A organização desses grupos, com sua forma de seriação do ensino, de agrupamento de alunos em classe e a existência da figura do diretor aumentaram a exigência de qualificação do professor (MIGUEL, 2017).

Em 1920, o projeto republicano trouxe a reforma do ensino no estado do Paraná, seguindo o modelo da fábrica ou da empresa, cuja concentração estava no produto. Assim, o valor da escola e de seus professores se validava pela eficiência. Dentre outras mudanças, a reforma “reorganizou os programas e horários, adotou uniformes escolares e livros didáticos” (MIGUEL, 2017, p. 163) e possibilitou a fundação das Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá. Seguindo o modelo paulista, o Grupo Escolar foi criado anexo à Escola Normal, viabilizando as práticas escolares dos seus futuros mestres.

Durante as décadas de 1950 e 1960, no centro dos debates sobre a democratização do ensino, o projeto de ampliação do ensino primário passou a fazer parte dos discursos educacionais. O ensino primário de oito anos foi proposto e, durante a década de 1970, “os grupos escolares foram transformando-se em escolas estaduais de 1º grau, e o sentido de escola primária foi redefinido na educação brasileira” (SOUZA, 2014, p. 142). Os altos índices de evasão e repetência apresentados na 1ª, 2ª, e 5ª séries e a dissociação e descontinuidade entre os dois segmentos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) revelaram “o fracasso do ensino de 1º grau” nos

anos de 1980. Um fracasso que, ao evidenciar “a perversa herança da escola graduada” (SOUZA, 2014, p. 143-144), justificou a implantação do CBA no estado do Paraná, representado pelo signo de novo e pela novidade.

Portanto, a organização escolar no regime seriado se fundamenta nas disciplinas científicas e na ampliação das especializações das diferentes áreas do conhecimento que adotam conteúdos e métodos gerais para todos os estudantes. Além disso, resulta na aprovação ou reprovação dos alunos ao final de um ano letivo (ANICETO, 2011). Na escola seriada, o ano letivo se organiza em tempos fixos, caracterizados por séries. O tempo escolar é modelar, ou seja, existe um tempo modelo chamado bimestre, trimestre, semestre e ano, no qual o estudante deve dominar determinados conteúdos. A reprova ocorre quando o aluno não domina as habilidades definidas, pois, no sistema seriado, o processo de ensino e aprendizagem almeja o produto final (NEDBAJLUK, 2006).

Dessa forma, a concepção e a organização escolar em série se orientam pelo princípio do agrupamento por nível de conhecimento, pois

[...] o que reúne os alunos e configura a dinâmica do processo ensino-aprendizagem é a aquisição de determinados conhecimentos e processos mediados pelos professores. A organização escolar é, assim, definida pelo pertencimento a uma determinada série fixada arbitrariamente como anual, na qual são agrupados os alunos que já sabem e os que ainda não sabem determinados conteúdos (MIRANDA, 2005, p. 641-642).

Nesse entendimento, os educandos que não alcançam a aprendizagem proposta à série em que se encontram são retidos e se agrupam a outros alunos com dificuldades semelhantes às suas. Entretanto, estudos têm revelado que essa dinâmica pode acarretar problemas relacionados à baixa autoestima, à discriminação e à exclusão do educando. Portanto, incluem-se nas justificativas e fundamentos da organização do ensino por ciclos.

2.2 ORGANIZAÇÃO EM CICLOS E SEUS DESAFIOS

A designação de ciclo para a organização escolar procura romper com a lógica seriada. Ela não é uma discussão recente; no entanto, a sua inserção nos sistemas de ensino é uma prática que surge em meados dos anos 1980. Estudos destacam

que, a partir dessa década, os ciclos passaram a receber diferentes denominações, como “básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação”, de acordo com cada orientação. Na organização em ciclos, está presente o comprometimento pela democratização do processo de ensino “e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender” (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 664).

O termo ciclo tem origem no grego *kyklos* e apresenta seu significado enquanto “série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada [...] para relacionar a reconstrução intencional com os ritmos naturais do desenvolvimento infantil” (NEDBAJLUK, 2006, p. 250). Pedagogicamente, essa forma de organizar o ensino é defendida como a “melhor possibilidade de organização do tempo e espaço escolares, do respeito aos ritmos e dos processos de aprendizagens dos alunos” (NEDBAJLUK, 2006, p. 248), além de eliminar a repetência escolar e preservar a autoestima dos educandos.

Caracterizados por períodos de escolarização, os ciclos transcendem as séries anuais. Geralmente, são organizados em blocos de dois a cinco anos de duração, contrapondo-se à organização escolar em graus. Sua maior representação se estabelece na pauta de superação da fragmentação e do desmonte curricular no processo de ensino escolar, pois “a ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer [...] estilos ou ritmos de aprendizagem” (BARRETO; MITRULIS, 1999, p. 28).

Os ciclos se difundem enquanto novo caminho pedagógico para refletir sobre “o tempo, o espaço, os conteúdos e as metodologias que compõem o processo de ensino e aprendizagem” (JACOMINI, 2004, p. 403). Essas novas maneiras de organizar o tempo e o espaço, em oposição à estrutura seriada, possibilitam ponderar sobre “a finalidade da educação e, conseqüentemente, a concepção de homem e sociedade. Definir com clareza o que se pretende [...] repensando as posturas e concepções frente à educação e à prática pedagógica” (BERTAGNA, 2008, p. 77).

Assim, o trabalho escolar organizado por ciclos pode se tornar um espaço oportuno de respeito ao tempo de aprendizagem da criança. Ainda, promover o desenvolvimento da instituição escolar, o crescimento profissional do professor e o fortalecimento da luta a favor da minimização das diferenças, pois “[...] um ciclo de aprendizagem poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução

do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades” (PERRENOUD, 2004, p. 35).

Enquanto projeto de combate à reprovação escolar, os ciclos podem agregar análises sobre o desenvolvimento efetivo da aprendizagem dos estudantes, pois o tema do fracasso-sucesso está presente em nossa realidade, causando incômodo pela forma como tem sido encarado. Torna-se preocupante não só a insistência apresentada por décadas dos mesmos resultados, “mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais” (ARROYO, 1992, p. 46).

Estudos realizados sobre a produção da reprovação escolar sugerem profundas consequências, dentre elas, os prejuízos causados à organização e ao financiamento do sistema de ensino, além da exclusão realizada aos alunos que, segundo entendimento das instituições de ensino, não apresentam domínio dos respectivos conteúdos curriculares de seu nível para avançar na série/ano seguinte. Nessa perspectiva, os ciclos pedagógicos¹⁵ “correspondem à preocupação de formar o maior número possível de crianças e adolescentes para uma sociedade complexa, [...] marcada por [...] evoluções tecnológicas que rapidamente tornam obsoletas as qualificações básicas” (PERRENOUD, 2001, p. 180).

A propósito, nessa acepção, a organização dos ciclos nas escolas foi pensada por seus teóricos de base não como uma simples junção de anos, mas como uma possibilidade de renovação do trabalho escolar seriado. No que concerne ao trabalho do professor, Perrenoud (1994, p. 5, tradução nossa) elenca três princípios que o nortearia: “1. Enriqueça sua caixa de ferramentas. 2. Aprenda a trabalhar juntos. 3. Trabalhe sobre si mesmo”¹⁶. Enriquecer a caixa de ferramenta diz respeito a adquirir mais estratégias e instrumentos que permitam realizar a transposição pedagógica, ou seja, pegar um conhecimento e o transformar em algo possível de ser compreendido pelos estudantes. Mais especificamente, que possua recursos ou “capital cultural” que

¹⁵ Em 1991, o Ministério da Educação da França definiu uma Nouvelle Politique pour l'École (NPE), reorganizando a escolaridade primária em três ciclos pedagógicos: primeiras aprendizagens (dos 2-3 aos 4-5 anos), aprendizagens fundamentais (dos 5-6 aos 7-8 anos) e aprofundamentos (dos 8-9 aos 10-11 anos). A NEP indica três objetivos principais: continuidade das aprendizagens, flexibilidade na organização do ensino e coerência no âmbito de cada escola (PERRENOUD, 1994).

¹⁶ Leia-se no original: “1. *Enrichir sa boîte à outils*. 2. *Apprendre à travailler ensemble*. 3. *Travailler sur soi*” (PERRENOUD, 1994, p. 5).

o permita planejar, gerenciar a classe, desenvolver projetos de ensino, além de se comunicar e negociar.

Aprender a trabalhar juntos propõe o rompimento do paradigma do trabalho individual e isolado. O trabalho em equipe é compreendido como um elemento de profissionalização docente que, ao negociar um projeto escolar, amparar-se-ia em uma cultura de cooperação. Trabalhar sobre você mesmo demanda, à pessoa do professor, trabalhar seus medos, seus prazeres, suas dúvidas e certezas, suas aceitações e rejeições. Assim, os ciclos pedagógicos foram pensados não apenas como uma estratégia de enfrentamento do fracasso escolar, mas como possibilidades de repensar a organização do trabalho seriado e suas consequências, desejando outro tipo de formação continuada do docente e as transformações na dinâmica de funcionamento da escola.

Em estudos sobre as transformações escolares, Perrenoud e Montandon (1988) descreveram o funcionamento do sistema escolar nas sociedades desenvolvidas. As transformações sociais e escolares não podem ser negadas, mas é necessária a identificação daquilo que não mudou. Há estruturas que progridem lentamente em relação ao ritmo de outras, como as mudanças técnicas, a economia e a mídia. As teorias da reprodução procuram explicar a função da escola na preservação dessas estruturas, mas, por séculos, sociedades complexas foram conservadas, sem que a escola existisse. Se é possível que, em algumas sociedades, o sistema educacional se torne importante em uma revolução cultural, não há segurança de que a escola continuará sendo o local fundamental na difusão da cultura, pois as novas tecnologias podem exercer transformações na relação com o conhecimento. Embora existam forças que visam a instrumentalizar o sistema educacional para a reprodução, tornando-se contrárias às que desejam fazê-lo promotor da democracia e da transformação social, tais forças não conseguirão dominar o sistema escolar, haja vista que cada escola concebe sua própria política educacional, instituída por seus atores coletivos. Esses atores, aqui representados pelos professores, também são resistentes às inovações e julgados pelo apego à tradição. Todavia, conforme defende Perrenoud (1992), tais resistências apresentam inteligibilidade; basta observar e compreender o ponto de vista desses protagonistas.

A resistência às transformações escolares de professores, em especial às inovações surgidas na organização do ensino por ciclos, pode ser interpretada como propostas que se converteram em uma ameaça aos docentes, uma vez que a

organização seriada já fazia parte do “imaginário escolar”. Afinal, “formamo-nos professores regentes das primeiras séries, licenciados de séries avançadas. Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho”. Esses professores foram formados para o sistema seriado, o qual os deformaram, deixando seu emblema na “cultura profissional”. Assim, “desconstruir a organização seriada” demanda desconstruções de suas próprias representações (ARROYO, 1999, p. 144).

Observa-se que até mesmo as pedagogias mais propícias encontram dificuldades em conduzir suas atividades de forma diferenciada. As escolas dinâmicas tendem a buscar aprendizagem significativa para seus educandos, por meio de propósitos mais abrangentes e aproveitamento das oportunidades. Os professores podem, por meio da diferenciação do ensino, desenvolver atividades mais produtivas e integradas a um projeto coletivo, voltado à aprendizagem de todos os alunos. No entanto, diferenciar não compreende um processo trivial, mas que exige ponderação, pois consiste em possibilitar aos alunos mais pobres uma maior chance de aprendizagem e interação. Assim, a sugestão aos educadores é que se mudem as estratégias, já que prosseguir rumo a uma pedagogia diferenciada requer desconstruir, ir além das práticas antigas para fazer diferente, com novas perspectivas (PERRENOUD, 1992).

Os objetivos de uma educação igual apresentados pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – se assemelham aos propostos na pedagogia diferenciada por Perrenoud (2000b). Esse modelo se embasa na tentativa de identificação das singularidades dos estudantes, em que:

A diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos (PERRENOUD, 2000b, p. 41).

Dessa forma, a pedagogia diferenciada possibilita abordagens novas, centradas em quem aprende e em seus percursos, ou seja, uma formação individualizada e focada no entendimento de como a criança aprende, instituindo ao trabalho escolar novos significados. As práticas presentes nas pedagogias

diferenciadas procuram diferenciar o ensino, que consiste em “organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (PERRENOUD, 2001, p. 27).

Na esteira dessas mesmas reflexões, os paradigmas holonômicos, implicados nas novas teorias educacionais têm a função de recompor a totalidade do sujeito, com sua iniciativa e criatividade. Originados da palavra *holos* que, em grego, significa ‘todo’, esses paradigmas se centram na totalidade, cuja pretensão se instala na restauração da “totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade” (GADOTTI, 2000, p. 5-6). Destarte, os paradigmas holonômicos¹⁷ apoiam um fundamento unificador do conhecimento, valorizando o ser humano com seu cotidiano, vivência e singularidade. Seus defensores “procuram buscar na unidade dos contrários e na cultura contemporânea um sinal dos tempos, uma direção do futuro, que eles chamam de pedagogia da unidade” (GADOTTI, 2000, p. 5-6).

Nesse sentido, a pedagogia da unidade pode ser evidenciada como uma das possibilidades no enfrentamento aos desafios educacionais atuais, dedicando-se a preservar a concepção integral da pessoa para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Considerada por especialistas um “evento educativo”, é capaz de fundamentar “uma pedagogia que dá sustentação à ação educativa e que procura de maneira singular e inovadora, contribuir para o desenvolvimento sociocultural e para a formação integral do ser humano” (RODRIGUES, 2012, p. 115), reservando à pessoa o lugar central do processo. Semelhante à pedagogia diferenciada, a pedagogia da unidade é uma proposta que promove a ruptura de metodologias e modelos tradicionais e possibilita práticas de ensino, em que o estudante seja o centro de todo o processo educativo.

Entretanto, é importante lembrar que, por meio desse modelo tradicional, alcançou-se a escola obrigatória estendida às crianças e aos adolescentes; aliás, foi nesse modelo que os professores adquiriram estatuto profissional. Porém, se o ano

¹⁷ “Os holistas sustentam que o imaginário e a utopia são os grandes fatores instituintes da sociedade e recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar e a escuta. [...]. Para os novos paradigmas, a história é essencialmente possibilidade, em que o que vale é o imaginário [...].” (GADOTTI, 2000, p. 5).

1870 constituiu um marco simbólico na História da Educação, com a consolidação e difusão do modelo escolar que permanece até os dias atuais, não se pode esquecer das duras críticas auferidas a esse mesmo sistema de ensino, fundamentadas nas justificativas de modelo obsoleto, resistente às inovações e em estado de crise (NÓVOA, 2009).

Portanto, no que se refere à educação pública, defende-se “uma mudança nos sistemas de ensino que permita o desenvolvimento e a coexistência de diferentes tipos de escolas”¹⁸ (NÓVOA, 2009, p. 193, tradução nossa). Ou seja, escolas abertas à diferença. Para isso, a autonomia das escolas será imprescindível. A maior autonomia favoreceria as escolas se organizarem de forma diferente, elaborando seus projetos educativos e definindo seus percursos e currículos diferenciados. A sociedade como um todo deverá ajudar as escolas nessa inovação e experimentação, a fim de que suas ações se desenvolvam nos moldes de uma pedagogia diferenciada, nos princípios de inclusão, igualdade e democracia.

À vista disso, para as escolas, caberá, por imperativo ético, assumir algumas missões e desafios sociais provisórios, haja vista que “os dramas de miséria, fome e maus-tratos, gravidez precoce ou uso de drogas, entre tantos outros, inviabilizam um projeto educativo coerente”¹⁹ (NÓVOA, 2009, p. 194, tradução nossa). Para tanto, faz-se necessária “a criação de ambientes educativos inovadores, espaços de aprendizagem à altura dos desafios da contemporaneidade”²⁰ (NÓVOA, 2009, p. 196, tradução nossa), além de propostas de orientações às políticas educativas. Isto é: que haja, “em vez de homogeneidade e rigidez, diferença e mudança; em vez da escola sobrecarregada, uma nova concepção de aprendizagem”²¹ (NÓVOA, 2009, p. 198, tradução nossa), e que, ao invés da indiferença que aliena a sociedade, a defesa e a luta pela educação pública sejam reforçadas.

¹⁸ Leia-se no original: “*un cambio en los sistemas de enseñanza que permita el desarrollo y coexistencia de diferentes tipos de escuelas*” (NÓVOA, 2009, p. 193).

¹⁹ Leia-se no original: “*los dramas de la miseria, el hambre y los malos tratos, los embarazos prematuros o el consumo de drogas, entre tantos otros, hacen inviable un proyecto educativo coherente*” (NÓVOA, 2009, p. 194).

²⁰ Leia-se no original: “*la creación de ambientes educativos innovadores, espacios de aprendizaje que estén a la altura de los desafíos de la época contemporánea*” (NÓVOA, 2009, p. 196).

²¹ Leia-se no original: “*en vez de la homogeneidad y la rigidez, la diferencia y el cambio; en vez de la escuela sobrecargada, una nueva concepción del aprendizaje*” (NÓVOA, 2009, p. 198).

2.3 A ESCOLA EM CICLOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Países como Inglaterra, Escócia, Dinamarca, Suécia, Finlândia e Noruega não apresentam mais a prática da reprovação, e a organização escolar em regimes anuais, há muito tempo, foi extinta. Essas nações defendem a concepção de que seus alunos devem apresentar uma progressão contínua de aprendizagem. Assim, diferentemente da escola graduada, organizada em séries, são realizados agrupamentos definidos por outros parâmetros. A inclusão e a não seleção de alunos são pressupostos educacionais nesses países, haja vista que todos os educandos, independentemente das dificuldades acadêmicas e/ou sociais apresentadas, permanecem nas escolas (MAINARDES, 2009).

A noção de organização escolar em ciclos foi utilizada no Plano de Reforma *Langevin-Wallon*, elaborado por uma comissão francesa, cuja presidência foi assumida por Paul Langevin e Henri Wallon, nos anos de 1946 e 1947. Embora o Plano não tenha sido implantando, tornou-se um dos textos utilizados como parâmetro na área educacional, pois idealizava um conjunto de metas que propunha elevada qualidade ao ensino. Na concepção do Plano *Langevin-Wallon*, esse modelo de organização escolar possibilitaria o sucesso de todos os alunos e, independentemente de classe social, todas as crianças receberiam um ensino comum. O documento da reforma francesa resgatava a proposta pioneira de organização ciclada e defendia uma escolarização organizada em três ciclos, sendo: ciclo elementar – dos 6 aos 11 anos; ciclo de orientação – dos 11 aos 15 anos; e ciclo de determinação – dos 15 aos 18 anos (MAINARDES, 2009).

Os sistemas escolares alemão, inglês e francês foram estudados por Capdeville (1994), no sentido de compreender como povos diferentes respondem a problemas idênticos. Segundo o autor, o sistema escolar alemão funciona, da mesma maneira, há 65 anos. Em 1964, por intermédio de uma comissão americana sobre educação, foi realizada uma reforma radical das escolas, com o propósito de garantir igualdades de oportunidades. A reforma trouxe “escola obrigatória em tempo integral para todas as crianças entre 6 e 15 anos, e o desaparecimento da grande variedade de tipos de escolas” (CAPDEVILLE, 1994, p. 43). Com início em 1990, houve adequação dos seus sistemas educacionais e a padronização em relação à duração, início e fim do ano escolar, bem como à nomenclatura e parte básica dos currículos, possibilitando uniformidade. “A passagem do 1º ano para o 2º é automática. Só é

possível repetir o 1º ano se pais e professores estiverem de acordo” (CAPDEVILLE, 1994, p. 44) e, ao final desse nível de ensino, pais e mestres, em comum acordo, escolhem o tipo de escola secundária que o jovem deverá frequentar, de acordo com o desempenho apresentado.

No sistema escolar do Reino Unido, a educação obrigatória abrange o período dos cinco aos dezesseis anos de idade. A partir de 1990, reformas no ensino ocorreram na Irlanda do Norte, mas não na Escócia, embora fossem registrados acordos em relação aos currículos das escolas primárias entre todos os seus países. Com exceção da Escócia, a escola primária dos demais países do Reino Unido atende a crianças dos cinco aos onze anos, com currículo comum, nacional. Segundo Capdeville (1994, p. 50), há três tipos de escolas primárias: “Infant School (dos 5 aos 7 anos); Junior School (dos 7 aos 11 anos) e as Combined Junior and Infant Schools (dos 5 aos 11 anos de idade)”. Nessas escolas, desenvolve-se a prática da co-educação, em que a escolha da metodologia é autônoma e há os livros-textos utilizados na implementação curricular. A avaliação externa é utilizada para direcionar o sistema educacional, devendo indicar os alvos de aprendizagem, “conhecimentos, competências e compreensão real que os alunos devem atingir ao fim de cada ciclo”. Apesar de as avaliações serem rigorosas, “a promoção é automática no ensino obrigatório” (GOMES, 2005, p. 29), e os alunos são organizados nas escolas pelo critério da idade.

O sistema escolar francês, historicamente centralizado, desde 1968, vem realizando constantes reformas e possibilitando às instituições escolares uma maior autonomia (CAPDEVILLE, 1994). A Lei nº 89.486, de 10 de julho de 1989, instituiu para a escola primária a organização em ciclos²². As normas por ela estabelecidas definem a organização do tempo escolar em três ciclos, sendo: “a) Ciclo de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos); b) Ciclo de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos); c) Ciclo de aprofundamento (8 a 10 anos)”. O documento “*Les cycles à l'école primaire*” fundamenta a implantação da organização ciclada como garantia de “continuidade da aprendizagem dos alunos, introduzindo maior flexibilidade na aprendizagem e na organização do trabalho dos professores”. As crianças são

²² “Essa lei ainda é referência principal para todo o sistema educativo francês, mas sofreu algumas alterações, sendo revogada e incorporada no Código de Educação da França a partir do ano 2000, o qual atualmente reúne todas as disposições e regulamentos relativos ao sistema de ensino francês” (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 231).

colocadas no “centro do sistema educativo” e consideradas em suas potencialidades e fragilidades. A “continuidade da aprendizagem” é assegurada, e as reprovações são eliminadas. No entanto, “as lacunas precisam ser preenchidas antes da aprendizagem posterior, por meio de atividades que considerem as diferenças entre os níveis dos alunos de uma mesma classe” (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 231).

A partir de 1994, com as proposições para *Le Nouveau Contrat pour l'École*, novas diretrizes passaram a orientar o sistema escolar francês. As propostas elaboradas por 155 medidas se referiam “à escola primária, ao colégio, ao liceu, à formação profissional inicial e continuada, à escola e seu ambiente, à vida dos estabelecimentos e à profissão de educador” (CAPDEVILLE, 1994, p. 54), as quais deveriam ser implementadas no período de 1994 a 1996. A escola elementar atende a crianças dos sete aos 11 anos de idade, e os alunos são promovidos mediante “proposta do professor ao Conselho de Professores do Ciclo, informando-se aos pais o resultado” (CAPDEVILLE, 1994, p. 55). Os estudantes têm acompanhamento psicopedagógico e permanecem na escola seis horas diárias, nos cinco dias semanais, onde almoçam e participam de recreação dirigida.

No Japão, a existência da escola possibilita “a unidade cultural, a solidariedade e a homogeneidade, a construção do espírito de corpo em detrimento das diferenças individuais” (GOMES, 2005, p. 27). O país se destaca por assinalar a conexão entre os valores culturais e a educação escolar, não havendo significado, tampouco reprovar e acelerar os estudos aos alunos bem-dotados. Dessa maneira, promover o aluno automaticamente não tem o significado de “relaxamento da aprendizagem”, mas o resultado do comprometimento em cultivar determinados princípios “pela educação comum e obrigatória em nível primário” (GOMES, 2005, p. 28). Da mesma forma ocorre com a Suécia, em que há promoção automática e resultados destacáveis nas avaliações internacionais. No ensino básico primário e secundário (dos sete aos dezesseis anos), a educação é obrigatória e não constam reprovações.

O Ministério da Educação de Genebra, em 1991, estabeleceu uma “Nova política para a escola”²³, reorganizando a escola primária em três ciclos: aprendizagem precoce, aprendizagem fundamental e estudos posteriores (PERRENOUD, 1994, p. 1, tradução nossa). O Ministério recomendou flexibilidade ao organizar o ensino e rompimento com a estrutura de programas anuais. Indicou que

²³ Leia-se no original: “*Nouvelle politique pour l'école*” (PERRENOUD, 1994, p. 1).

houvesse o desenvolvimento de habilidades-chave, com atividades disciplinares e transversais, além do respeito ao ritmo na progressão de cada criança. Os textos que estabeleciam essa nova política escolar destacavam a harmonia entre os ciclos, o desenvolvimento de projetos, a realização de trabalho em equipe e um maior engajamento dos pais e da comunidade local.

2.4 A ESCOLA EM CICLOS NO CONTEXTO NACIONAL

A partir da década de 1980, no processo de abertura democrática, algumas medidas de reformulação dos sistemas de ensino foram incorporadas pelos estados. Assim, os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização, a fim de reorganizar as escolas públicas e assegurar a escolaridade para todos. Tais medidas objetivaram “assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram, até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência”. Dessa forma, o Ciclo Básico de Alfabetização flexibilizou a “organização curricular quanto ao agrupamento de alunos, à revisão de conteúdos programáticos e à utilização de estratégias de aprendizagem” adequadas às diferenças dos educandos e aos critérios de avaliação (BARRETO; MITRULIS, 1999, p. 37).

Embora a implantação do CBA tenha ocorrido no Brasil em 1984, várias pesquisas confirmam que estudiosos, como Almeida Júnior (1957), Moraes (1962), Leite (1959) e Pereira (1958), já expressavam suas inquietudes e preocupações em relação ao fracasso escolar e argumentavam em torno da promoção automática na escola (GLAP, 2013).

No contexto da década de 1950, o Brasil apresentou o índice de 57,4% de retenção ao final da 1ª série do 1º grau, sendo o mais elevado da América Latina – e, por ser uma década marcada pelo espírito de alto desenvolvimento, níveis tão significativos de reprovação seriam inaceitáveis. Os dados, fornecidos pela UNESCO, eram preocupantes economicamente, pois 30% das reprovações provocavam acréscimos de 43% no orçamento dos sistemas de ensino. Assim, ao final dessa década e início da outra, havia um argumento econômico que marcava as discussões (FERNANDES, 2003).

Embora esse argumento econômico seja real, ele não esteve no horizonte de educadores e especialistas em ensino e aprendizagem. A flexibilização temporal para

o atendimento de processos de aprendizagem diferentes esteve na base de argumentação desses sujeitos. A proposta de experiências com o CBA destinou um maior tempo para a alfabetização e favoreceu a sua aquisição sem rupturas. Dessa forma, nos dois primeiros anos, o processo de alfabetização se desenvolveria de maneira contínua, e aos alunos da 1ª série do ensino de 1º grau era garantida a promoção para a 2ª série. Com nomenclaturas diferentes, mas com a manutenção do princípio básico de maior tempo para a alfabetização, o CBA foi, também, implantado em outros estados brasileiros (AGUIAR, 2009).

O período de democratização, iniciado em 1985, estabeleceu-se fecundo no que diz respeito às mobilizações em prol da educação, bem como no planejamento de políticas educacionais por parte do governo federal e dos estados. Em São Paulo, ocorreu a implantação do ciclo básico, unificando as duas primeiras séries do ensino de primeiro grau. Os projetos desenvolvidos no sistema educacional paulista, na gestão 1982-1986, fundamentavam-se no comprometimento e na participação da comunidade educacional, com mudanças no campo administrativo e pedagógico. “Do ponto de vista administrativo, criaram-se conselhos de escola, buscando descentralizar o sistema, e foi estabelecido um sistema de incentivos para os professores” (SCHWARTZMAN; DURHAM; GOLDEMBERG, 1993, p. 26). Pedagogicamente, ocorreram as primeiras tentativas com os ciclos, e a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização se destacou enquanto experiência exitosa, com a unificação das duas primeiras séries. Tal tentativa também se embasou em mobilizações e planejamento de políticas governamentais em prol da educação, haja vista que o ensino público de primeiro e segundo graus era de responsabilidade dos governos estaduais.

O princípio que moveu a implantação dos ciclos nas Escolas Municipais de São Paulo foi o respeito às diferenças no processo de aprendizagem das crianças, em seus diferenciados ritmos e necessidades. Nessa perspectiva, “visando à construção de uma escola que rompa com sua prática de seletividade, exclusão social e autoritarismo para com seus alunos, de qualquer idade” (SÃO PAULO, 1992, p. 7), a organização do trabalho escolar em ciclos foi regimentada e implantada.

A organização do trabalho escolar em ciclos no Brasil, como já destacado anteriormente, teve sua relação com o Plano de Reforma *Langevin-Wallon*, elaborado sob a presidência de Paul Langevin e Henri Wallon, na França. As reflexões de Henri Wallon destacam que “a justiça social é o principal princípio sobre o qual se baseia a

proposta de reforma de ensino. [...] propõe um conjunto de medidas de justiça social que visam a contribuir para a efetiva democratização do ensino”. Desse modo, a proposta de reforma encontrou “inspiração psicológica”, no sentido de adequar o ensino às fases de evolução da criança. Para isso, “os ciclos de ensino teriam estrutura diferenciada para atender às especificidades das faixas etárias”, com estruturas relacionadas “ao tipo de conteúdo, ao tempo de trabalho dirigido, à proporção entre disciplinas do ensino comum e do especializado, ao grau de responsabilidade na gestão da Escola” (GALVÃO, 1993, p. 35-36), em conformidade com as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 –, aprovada em 20 de dezembro de 1996, após quase uma década, veio validar as experiências anteriores com o Ciclo Básico de Alfabetização e/ou progressão continuada nas diversas redes de ensino e, ao mesmo tempo, expandir outros novos projetos. Em seu Artigo 23, a legislação normatiza a educação básica, de forma a “organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996). A partir da lei, observa-se que, “pela incorporação da possibilidade dos ciclos, assiste-se a um sensível acréscimo de experiências em prol de sua adoção” (ALAVARSE, 2009, p. 35). Com a ampliação do tempo, surge a possibilidade de expandir os objetivos de ensino e alcançar a aprendizagem de todos os alunos.

Nessa lógica, “a dimensão temporal atravessa todo o processo de aprendizagem na direção do futuro”, respeitando os diferentes progressos de cada criança e, ao mesmo tempo, combinando com o movimento da escola, de forma que haja “equilíbrio entre os dois polos: criança-escola”. Assim, contanto que a qualidade seja garantida, a organização escolar em ciclos se torna uma oportunidade para flexibilizar as relações entre “ritmos diferentes e aprendizagem” (MAHONEY, 2004, p. 23-24).

Um ano após a promulgação da LDB, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – foram colocados em circulação, para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: o 1º ciclo compreendendo a 1ª e 2ª séries, e o 2º ciclo abarcando a 3ª e 4ª séries. A razão de optar por ciclos seguiu a lógica em que o trabalho escolar pudesse significar continuidade, utilidade e importância ao processo de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1997). A organização da escolaridade em ciclos, referendada nos PCN, é

uma tendência que predomina nas propostas atuais para os anos iniciais do ensino fundamental. Apresenta-se como uma possibilidade de superação da segmentação produzida pela organização seriada, na busca de princípios de maior integração do conhecimento. Conforme postula o documento:

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam (BRASIL, 1997, p. 42).

Assim, o Ciclo Básico, com duração de dois anos, ampliou o tempo de escolarização dedicada à alfabetização das crianças. Embora tais experiências tenham apresentado problemas e necessidades de ajustes, demonstraram que a organização em ciclos pode contribuir para a superação de problemas relacionados ao desenvolvimento escolar da criança.

Em síntese, as orientações advindas dos PCN contribuíram para a compreensão de que o ensino escolar estruturado por ciclos possibilita compensar a pressão do tempo na distribuição dos conteúdos de forma adequada ao processo de aprendizagem. Isso não só evita a segmentação do conhecimento, como também possibilita sucessivas aproximações na apropriação de saberes mais complexos; permite, ademais, uma flexibilidade e um maior respeito às diferenças.

Os ciclos de aprendizagem vigentes são compreendidos como períodos de alfabetização e/ou escolarização diferentes daqueles que ocorrem na organização seriada. Além de representar uma forma de superação da fragmentação curricular, decorrente da organização seriada no processo de escolarização, os ciclos correspondem à intenção de regularização do fluxo de alunos e a eliminação ou limitação da reprova escolar. A idade se constitui em um critério para a organização dos grupos e a promoção dos alunos, sendo que, “ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados”. Programas de ciclos como este “propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização” (MAINARDES, 2007, p. 72-73). As primeiras experiências com os ciclos de aprendizagem ocorreram

na rede municipal de São Paulo, em 1992. Após essa implantação, outras experiências com ciclos surgiram em várias cidades brasileiras.

Embora a existência de escolas seriadas seja predominante em nosso país, o trabalho pedagógico realizado nessas escolas não parte de situações-problemas, nem sempre são desenvolvidas temáticas sociais importantes. Nesse sentido, é necessário que os professores superem o trabalho com conteúdos fragmentados e ações independentes, a fim de não gerarem resultados ineficazes (KRUG, 2019). Ao contrário de um trabalho escolar seriado, a organização em ciclos é o indicador de que o tempo escolar necessita ser bem trabalhado nas interações e articulações com a proposta curricular ciclada, possibilitando a retomada constante dos conteúdos. Dessa forma, a aprendizagem efetiva dos conhecimentos poderá ser favorecida a todos os alunos (VASCONCELLOS, 1999).

Portanto, com o objetivo de que as crianças de 6 (seis) anos não sejam vítimas precoces da reprovação escolar e que os seus processos de aprendizagem não sejam impropriamente cessados, gerando a desmotivação, mas, acima de tudo, garanta-se uma educação eficaz a elas, o trabalho escolar passa a ser organizado em ciclos. De acordo com as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013b, p. 122), de forma que a criança, no período dos seis aos oito anos de idade, seja alfabetizada.

As recomendações das DCNs se referem, também, às escolas que optarem pelo regime seriado, haja vista que, ao considerar os três anos iniciais do ensino fundamental um ciclo sequencial, ampliam-se, a todos os alunos, oportunidades de aprendizagens e continuidade de seus estudos. Dentre as redes que adotaram a organização escolar em ciclos, muitas delas foram além: incorporaram formulações mais desenvolvidas do ideário educacional ao garantir sucesso ao processo de ensino e aprendizagem e qualidade educacional (BRASIL, 2013b).

2.5 A ESCOLA EM CICLOS NO CONTEXTO DO ESTADO DO PARANÁ

Após estudos realizados pela SEED, relacionados à disparidade regional do ensino de 1º grau – Paraná – 1978/1986 e sobre a parceria estado *versus* município na universalização do ensino, elaborou-se o Projeto “Reorganização do ensino de 1º

grau”, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, cujo objetivo era a reversão da situação de reprovação²⁴ e evasão. De acordo com a Coordenação do Departamento de Ensino da SEED, o CBA foi priorizado com recursos e condições necessárias para sua implantação. No entanto, em 1988, o Secretário da Educação e outros componentes do grupo deixaram o cargo, o que desencadeou novos rumos à proposta no ano seguinte (MAINARDES, 1995).

Juntamente com várias medidas que contribuíram para a democratização do ensino público, em parceria com os municípios, a SEED viabilizou a contratação de professores e a construção de prédios escolares. Originava-se o processo de municipalização das séries iniciais. Houve a proposição da reordenação do sistema educacional e a renovação pedagógica, com a definição de conteúdos básicos para o 1º grau e a criação do Ciclo Básico de Alfabetização, com duração de dois anos, visando à redução da repetência e da evasão escolar (MAINARDES, 1995).

De acordo com a Constituição do estado do Paraná, promulgada em 5 de outubro de 1989, no Artigo 179, Inciso XI e parágrafo 5º, “os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escolar” (PARANÁ, 1989a). Observa-se, ainda, que o Artigo 18 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias prevê que, nos próximos dez anos da Constituição, seria desenvolvido, por estado e municípios, um grande empenho no combate ao analfabetismo e em relação à universalização do ensino fundamental.

2.5.1 O processo de municipalização

O “Protocolo de Intenções”²⁵, que reordenou a parceria estado/municípios financeira e administrativamente possibilitou que os municípios aumentassem sua aplicação, em especial, na pré-escola e séries iniciais. Houve a “partilha” de serviços que consistia na transferência de responsabilidade pelas séries iniciais para os municípios. Essa transferência ocorreu de forma gradativa e necessitou de uma

²⁴ No estado do Paraná, na rede estadual, a reprovação da 1ª série, no período anterior ao CBA, era 22,7% e baixou para 0,4% (MAINARDES, 2009).

²⁵ “Protocolo de Intenções envolvia a transferência gradativa da responsabilidade do ensino das séries iniciais para o município, manutenção da folha de pagamento dos recursos humanos com vínculo empregatício estadual [...] e o repasse equivalente à diferença entre o custo global da rede pública de ensino calculada com base no custo aluno/ano da rede estadual, e os valores que, por dispositivo constitucional, o município é obrigado a aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino público” (MAINARDES, 1995, p. 19).

comissão, instituída pelo estado, para agilizar o planejamento e início da transição. Embora a municipalização do ensino tenha sido consolidada nos anos de 1991 a 1994, houve grandes problemas que distorceram os resultados. O processo se centrou apenas em temas financeiros, em detrimento de definições relacionadas “à organização de um sistema Estadual de Educação, política salarial, carreira do magistério, diretrizes curriculares, formação e qualificação profissional, etc.” (MAINARDES, 1995, p. 19).

A partir da criação da rede “municipalizada”, concernia “ao Governo Estadual o repasse de recursos, calculados a partir do número de alunos que extrapolava a capacidade de matrículas dos Municípios, aplicado 25% do orçamento” (MAINARDES, 1995, p. 27). Por causa do processo de municipalização, as quatro primeiras séries das escolas estaduais eram desativadas e se criava uma “nova” escola que vinha a funcionar no mesmo prédio, elevando o número de escolas municipais.

A maneira como ocorreu a implantação da municipalização do ensino gerou fragmentação e muitas críticas. O Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal elaborou um documento com sérias críticas e questionamentos, considerando que:

- o processo de municipalização do ensino das séries iniciais foi mais um processo de “prefeiturização” e “desresponsabilização” do Estado com relação aos encargos com a educação fundamental;
- reduziu-se à aspectos administrativos, financeiros e técnicos, não contemplando questões pedagógicas tais como o Ciclo Básico, Currículo Básico, responsabilidade do assessoramento às escolas, etc.;
- gerou a separação do ensino fundamental em dois blocos, resultando em um ensino municipal de 1ª à 4ª série e outro, estadual, de 5ª à 8ª série, ferindo flagrantemente a concepção da escola única e com o mesmo padrão de qualidade;
- o funcionamento de duas escolas num mesmo prédio (escola municipalizada, com oferta das séries iniciais e escola estadual, com oferta das séries finais do 1º grau e de 2º grau), denominado pela própria SEED de “dualidade administrativa”, acarretou inúmeros problemas de ordem administrativa e, além disso, descaracterizou a identidade da escola pública estadual;
- colocou em risco a efetivação da unidade pedagógica, em decorrência da desarticulação entre as propostas curriculares, reforçada pela duplicidade de orientações (SEED e Órgão Municipal de Educação), pela falta de acompanhamento sistemático e regular, pelas condições materiais e financeiras precárias e desiguais;
- não garante o tratamento isonômico para carreiras e salários entre os diferentes municípios e entre estes e o Estado, comprometendo a

luta dos profissionais da educação pela carreira e salários unificados nacionalmente;

- não assegurou a existência de um único Sistema Estadual que articule em torno de si os Municípios, com um padrão de qualidade básico e comum, garantido através de normas de organização e proposta pedagógica unificada (MAINARDES, 1995, p. 28-29).

As políticas implementadas pela SEED permitem identificar descontinuidade e mudança de prioridades por parte dos governos. Embora a atuação do Fórum tenha sido eficaz no acompanhamento e avaliação das políticas educacionais e constituído um espaço democrático de discussão, suas propostas e reivindicações foram pouco consideradas. Notou-se, pelo contrário, a prevalência de políticas educacionais nocivas à escola pública democrática e universal.

A partir de 1992, os municípios assinaram o “Termo Cooperativo de Parceria Educacional”²⁶, que determinava sua atuação prioritária nas séries iniciais, educação pré-escolar, educação especial e ensino supletivo. As decisões tomadas no âmbito municipal ocorreram, excluídas as discussões com as escolas e sociedade civil, centralizadas, na maioria das vezes, no Prefeito Municipal e Representante do Órgão Municipal de Educação (MAINARDES, 1995). No município de Perobal, a municipalização do ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau ocorreu no ano de 1992.

Em 1993, houve a renovação do Termo Cooperativo, em que se manteve a mesma redação, apenas com um acréscimo no que diz respeito à liberação mensal de recursos financeiros pela SEED, por meio dessa parceria. Ao assinarem o Termo de Parceria, os municípios se comprometeram em adotar a proposta do Currículo Básico, compreendendo-a como princípios constitucionais que possibilitariam a melhoria da qualidade do ensino, bem como a eliminação da reprova e da evasão escolar (FIGUEIREDO, 2001).

A implantação do sistema de municipalização se tornou um problema para a efetivação do CBA, pois “muitos municípios passaram a responsabilizar-se pelas séries iniciais em todas as escolas, sendo que nem todos dispunham de recursos humanos para assessorarem o trabalho docente e dar continuidade ao processo de capacitação” (MAINARDES, 1995, p. 41). Aos municípios, faltavam-lhes tanto os recursos financeiros necessários para o atendimento às suas escolas, com condições

²⁶ “Apenas 71 Municípios não haviam assinado o referido ‘termo cooperativo de parceria educacional’, justamente os Municípios de maior densidade demográfica e de maior capacidade financeira, tais como Curitiba, Londrina, Ponta Grossa, Maringá e Cascavel” (MAINARDES, 1995, p. 26).

mínimas de funcionamento, no formato que a nova proposta exigia, como os recursos humanos para a continuidade de formação docente.

Para os municípios do estado do Paraná, nenhuma opção foi vantajosa. Os que optaram pela municipalização enfrentaram as dificuldades pela ausência de recursos humanos e financeiros. Já os que a rejeitaram foram forçados a encarar os entraves do teste seletivo anual e a contratação temporária de professores. O descaso do governo estadual descaracterizou as intenções iniciais do Ciclo Básico de Alfabetização, que se pautara pela permanência e continuidade de um mesmo professor nas duas etapas do CBA, no 1º e 2º ano do ciclo (MAINARDES, 1995).

O compromisso assumido com a gestão democrática não foi executado no processo de municipalização. Dentre muitos exemplos de ações autoritárias e impositivas, é possível citar a própria instituição do CBA de 4 anos que, pelo Decreto Estadual nº 2325/93 (PARANÁ, 1993a), tornou-se realidade em todo o estado. No entanto, dentre vários destaques ponderados legalmente, o Decreto considerou o compromisso do estado do Paraná com a democratização da escola pública.

Em 1996, uma pesquisa realizada pelo IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social –, sobre o processo de municipalização do ensino, revela que a municipalização não dependeu de vontade própria dos municípios, mas de força coercitiva do governo, haja vista que os municípios pequenos e frágeis economicamente foram os primeiros a aderirem. O Paraná exigiu dos municípios a adesão de uma proposta que as próprias escolas estaduais apresentavam dificuldades para implementar.

O IPARDES considerou, em suas conclusões, o enfrentamento dos municípios frente às dificuldades no atendimento dos critérios relacionados aos documentos financeiros, além de outros desafios, como a “falta de salas de aula e de espaços físicos adequados para atender às exigências do Ciclo Básico de Alfabetização” (IPARDES, 1996, p. 89). Dessa forma, à medida que o estado deixou de cumprir com o efetivo apoio pedagógico aos municípios, a organização do CBA se tornou fragilizada (IPARDES, 1996). Portanto, no processo de municipalização do ensino, de acordo com as conclusões do IPARDES, o essencial ficou para trás. A dimensão pedagógica não foi devidamente atendida pela SEED, e os municípios tiveram de se reinventar diante das fragilidades sobrevindas.

Em 2002, havia um total de 389 municípios com sua rede de 1ª a 4ª série do ensino fundamental totalmente municipalizada, o equivalente a 97% (PARANÁ, 2002).

No entanto, a literatura especializada tem destacado que, na municipalização, o aspecto pedagógico ficou em segundo plano, sendo priorizados os aspectos administrativos e financeiros. Isso resultou em problemas para o Ciclo Básico de Alfabetização.

Na rede municipalizada, cabia ao Órgão de Educação Municipal optar ou não pelo CBA, mas o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, por meio do Conselho Estadual de Educação – CEE –, tornara-o obrigatório para toda a rede municipal. Logo, nos municípios em que a sua rede não era municipalizada, ou seja, que as escolas estaduais ainda predominavam, outro problema ocorria. Os professores só eram supridos mediante Teste Seletivo e com contratos temporários, gerando a rotatividade de docentes e a diferença salarial entre celetistas e efetivos (MAINARDES, 1995). Nesse aspecto, a rede estadual enfrentava problemas ainda maiores que a rede municipalizada.

2.5.2 A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização

O Ciclo Básico de Alfabetização foi instituído no estado do Paraná pelo Decreto nº 2.545, de 14 de março de 1988, considerando o compromisso do estado com o propósito de reorganizar a rede estadual oficial e a necessidade de reverter o insucesso escolar nas séries iniciais, que resultava em evasão e repetência. Com esse decreto, o Artigo 1º garantiu ao educando “o prolongamento do tempo de alfabetização inicial de 1 (um) para 2 (dois) anos, reunindo a 1ª e a 2ª séries do 1º grau” (PARANÁ, 1988a).

Durante os anos de 1988 a 1990, houve a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e do Currículo Básico no estado do Paraná. Tais medidas não receberam apoio e suporte financeiro, político e administrativo necessários à implementação. Além dessa falta de recursos, a relação entre professores e estado não foi boa: houve perdas salariais e greve da categoria, confirmando, assim, que o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu em um cenário de depreciação e desprestígio da classe do magistério (MAINARDES, 1995).

Essas ações descontínuas e fragmentadas que caracterizaram as políticas públicas, influenciaram o desenvolvimento do Ciclo Básico. Afinal, o Decreto nº 2.545, que instituiu oficialmente o Ciclo Básico de Alfabetização, considerava “o compromisso do Estado em ofertar ensino de qualidade à criança em idade escolar

[...]; a necessidade de reversão do insucesso escolar nas séries iniciais do 1º grau, que resulta em evasão e repetência” (PARANÁ, 1988a). Observa-se que as práticas instituídas nos aspectos pedagógicos do CBA foram incoerentes aos objetivos iniciais da proposta, pois o plano se configurara na reversão do fracasso escolar.

Conforme dados da SEED, demonstrados na Tabela 1, o CBA no estado do Paraná teve início no ano de 1988 e, anualmente, foi se ampliando.

Tabela 1 – Implantação do CBA – 1ª série do 1º grau – 1988 a 1990

Ano	Número de alunos atendidos no CBA	% Atendimentos
1988	41.779	30%
1989	56.680	65%
1990	TOTALIDADE	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base em Paraná (1991).

A implantação do CBA foi se expandindo como uma proposta inovadora na área da alfabetização, gerando, entre os docentes, expectativas de aceitação, rejeição e indiferença, visto que a metodologia utilizada anteriormente para ensinar se embasava em uma “concepção bancária” de educação (FREIRE, 1987). Os métodos de alfabetização que antecederam o Ciclo Básico se caracterizaram pelo uso de cartilhas e um sistema de avaliação rígido, com provas, notas e exame final (MAINARDES, 1995). Portanto, bem diferente do proposto pelo novo projeto apresentado pela SEED.

O ano de 1990 se destacou como uma segunda etapa na história do CBA. Sua ampliação ocorreu de forma significativa e houve a publicação do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná como um novo referencial curricular. Porém, a expansão do CBA ocorreu sem nenhuma avaliação por parte da SEED, em relação aos resultados dos dois primeiros anos de sua implantação, possibilitando o entendimento de que seria mais uma determinação às escolas da rede (MAINARDES, 1995).

A reconstituição do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná ocorreu a partir da implantação do CBA e contou com o envolvimento de professores e demais profissionais da educação paranaense, por meio de encontros e discussões sobre os princípios da pedagogia histórico-crítica que o fundamentava. De acordo com o Currículo, “o Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização”, haja vista que, nessa nova proposta de ensino, a alfabetização se caracteriza como um “processo de

apropriação da língua escrita” (PARANÁ, 1990, p. 12).

O documento se tornou significativo, à medida que

[...] estabeleceu pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico e conteúdos, da pré-escola à 8ª série. No referido currículo, os pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico e conteúdos da área de alfabetização, apontam para uma opção teórica baseada na abordagem histórico-cultural, onde autores como Vygotsky, Leontiev e Luria são empregados como referencial básico. A partir daí, percebe-se que houve uma sensível alteração nos pressupostos teóricos, com o abandono dos anteriores. Com esse documento, definiram-se mais claramente, no plano teórico-metodológico, os fundamentos do CBA – situação que não ocorreu na época de sua implantação (MAINARDES, 1995, p. 40).

Após a publicação do Currículo Básico em 1990, o trabalho da SEED, em relação à capacitação dos professores, passou a ser orientado e fundamentado por esse documento.

Em 1993, o CBA de 4 anos foi estabelecido. As quatro séries iniciais foram reunidas em um ciclo único, em um “*continuum*”. A decisão governamental foi justificada pela alta taxa de repetência no estado, pela prática de avaliação punitiva e pelos “excelentes resultados obtidos com a implantação do Ciclo Básico nas duas primeiras séries”. A decisão do governo, comunicada em um artigo de jornal, ressalta a necessidade de os alunos serem avaliados constantemente; destaca que, diante de dificuldades que os estudantes viessem a apresentar, teriam acompanhamento com aulas em contraturno, de forma que a repetência fosse eliminada. Embora o governo intencionasse colocar “a escola pública do Paraná ao nível do primeiro mundo” (MAINARDES, 1995, p. 42), houve uma certa incoerência entre o discurso político e o efetivo acompanhamento e avaliação do CBA de 2 anos, bem como o projeto de ampliação desse ciclo.

A Deliberação nº 033, de 12 de novembro de 1993, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovou as normas relativas à implantação do Ciclo Básico de 4 anos, sendo progressiva, com início em 1994, mas apenas nos estabelecimentos de ensino que apresentassem condições materiais e humanas, como:

- oferta de estudos complementares em períodos diferentes do regular (contraturno), para os alunos que dele necessitarem;

- existência, na escola, de acervo bibliográfico adequado para a consulta pelos professores e alunos;
- envolvimento dos pais ou responsáveis na gestão das questões escolares;
- valorização do conteúdo das matérias do currículo;
- presença de uma coordenação específica para o Ciclo Básico, em cada escola que o implantar, com a atribuição de articular o assessoramento aos professores, por área de conhecimento, visando à atualização constante de conteúdos e de metodologia (MAINARDES, 1995, p. 43).

As condições estabelecidas para a ampliação do Ciclo Básico para 4 anos exigiam de todos os sujeitos escolares – direção, coordenação, professores e pais de alunos – o desenvolvimento de ações que pudessem contribuir para o processo de aprendizagem dos educandos.

A ampliação do Ciclo Básico, de acordo com a Resolução nº 6.342, de 29 de novembro de 1993, seria gradativa, compreendendo em 1994 – implantação nas escolas que apresentassem condições; 1995 – extensão da implantação às demais escolas interessadas; e 1996 – implantação em todas as escolas. A formação de grupos de estudos pelos professores e coordenação pedagógica se tornou uma previsão dessa Resolução. As turmas de CBA seriam formadas com 30 alunos, teriam o auxílio de uma corregente e seriam organizadas no contraturno, para o atendimento das defasagens de aprendizagem (MAINARDES, 1995).

Observa-se que, “a partir de 1994, 123 escolas do estado implantaram o CBA de 4 anos”, com atendimento de todas as condições estabelecidas pela Secretaria, fazendo com que a avaliação da SEED consistisse em muito satisfatória. A preocupação residia sobre a manutenção dessas condições na abrangência das demais escolas, haja vista que, “com a ampliação do número de escolas em 1989 e a ‘universalização’ da proposta (1990), o atendimento das condições foi sensivelmente prejudicado” (MAINARDES, 1995, p. 44). Tratava-se de um projeto de ampliação duvidoso e incerto, demonstrando desconhecimento da real situação da proposta do CBA de 2 anos por parte da mantenedora. A carência de avaliação efetiva do CBA, por parte do estado, demonstrou certo desinteresse pelo acompanhamento da proposta e busca de esforços ao seu fortalecimento e consolidação.

No período de 1994 a 1999²⁷, houve a implementação do Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE²⁸ –, abrangendo o ensino básico. O programa buscou “a melhoria do rendimento escolar e o aumento da escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª série das escolas públicas paranaenses”, cujo objetivo se centrou em combater a evasão escolar e promover o sucesso do educando e a preparação ao trabalho, com foco na excelência do ensino. Tal programa atendeu apenas aos municípios que assinaram o Convênio de Parceria Educacional com o estado. A proposta de universalizar o ensino firmada no PQE conduziu ao Plano de Ação da SEED, em que se destacou a “expansão e melhoria do Currículo Básico” e o “suporte às escolas para aperfeiçoamento do Ciclo Básico de Alfabetização”. Os Núcleos Regionais se incumbiram pela “implementação da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização em quatro anos, numa expansão gradativa e avaliada” (FIGUEIREDO, 2001, p. 131-132), com vistas à localização e seleção das escolas que desejassem efetivar essa modalidade de ensino.

A Resolução nº 615/1998 – SEED –, em seu Artigo 2º, postula que “a partir de 1998, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização de 04 anos se estenderá para a totalidade das escolas da rede estadual que ofertem as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental” (PARANÁ, 1998a). Contudo, mesmo havendo a revogação do Decreto no 2.545/1988, que instituiu o CBA de 2 (dois) anos, as escolas municipalizadas permaneceram com sua organização, optando pela não ampliação do ciclo de 4 (quatro) anos. Foi o caso da Escola Municipal Perobal (atual Escola Municipal Dimas Miranda), que manteve sua organização com o CBA de 2 (dois) anos.

Conforme a Portaria nº 01 – SEED –, de 19 de junho de 2008, ficou determinado que:

Os estabelecimentos de ensino da Rede Estadual que ainda ofertam o Ciclo Básico de Alfabetização devem adequar-se ao disposto na Resolução nº 615/98 – SEED, editando um Adendo ao Regimento Escolar no qual a oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental seja definida como ciclo contínuo de 4 (quatro) anos, a partir do ano letivo de 2008 (PARANÁ, 2008a).

²⁷ Mediante prorrogação do cronograma negociado com o BIRD, o término ficou estabelecido para dezembro de 2001 (FIGUEIREDO, 2001).

²⁸ Contrato de empréstimo negociado em 1992 e “firmado em 12 de maio de 1994, entre a República Federativa do Brasil (o fiador), e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (o banco), sendo o Estado do Paraná o tomador” (FIGUEIREDO, 2001, p. 128).

Observa-se que, após vinte anos de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização de 2 (dois) anos, a Diretoria de Administração Escolar – DAE –, em atendimento à Resolução nº 615/1998 – SEED –, determina, em seu Artigo 1º, a adequação dos estabelecimentos de ensino fundamental das séries iniciais da rede estadual de ensino às normas prescritas para o ciclo contínuo de 4 (quatro) anos.

2.5.3 A escola organizada em ciclo: do CBA aos ciclos de aprendizagem

As iniciativas, cujas intenções são de melhoria para o ensino fundamental, há tempos, vêm sendo executadas nos estados brasileiros. Desde as experiências com o Ciclo Básico de Alfabetização nas décadas de 1980, planejam-se ações para pensar a escola na organização em ciclos e implementam projetos²⁹ para suplantam a organização seriada e a minimização dos indicadores de reprovação e evasão escolar.

A partir de 2004, o MEC – Ministério da Educação – passou a organizar encontros regionais com os sistemas de ensino estaduais e municipais, emitindo orientações gerais sobre o ensino fundamental de nove anos e o desenvolvimento de um trabalho articulado e em conjunto com os atores educacionais, haja vista que o programa de “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” tornara-se “uma das prioridades do Ministério da Educação” (BRASIL, 2004, p. 5). Dessa forma, a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do CNE – Conselho Nacional de Educação –, define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração, bem como sua organização em etapas de ensino, faixa etária prevista e duração.

A Lei Federal nº 11.114/2005 foi a primeira promulgação sobre o ensino fundamental de nove anos, alterando os Artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatória a matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005).

O Quadro 4 estabelece a nomenclatura adotada na organização do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil, conforme prescrição do Artigo 2º da Resolução nº 3/2005 do CNE.

²⁹ Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização (MAINARDES, 2007).

Quadro 4 – Nomenclatura – Ensino Fundamental de nove anos e Educação Infantil

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-Escola	Até 5 anos de idade Até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	-
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	Até 14 anos de idade De 6 a 10 anos de idade De 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: Brasil (2005).

No Paraná, em 2004, iniciaram-se as discussões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica – DCEEB –, com a mobilização de todas as áreas disciplinares e a indicação de representação na formação de grupos para o debate com todos os professores. Estudos foram realizados sobre o currículo para a elaboração das diretrizes; por meio de seminários, encontros descentralizados e semanas pedagógicas, estruturou-se a versão preliminar das DCEEB para o ensino fundamental e houve a continuidade nas discussões em 2005.

Com a responsabilidade de normatizar essa etapa de ensino, o Conselho Estadual de Educação elaborou a Deliberação nº 3/2006, promulgada em 5 de julho de 2006. A obrigatoriedade de implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos, em 2007, representou uma nova cultura educacional. O Artigo 1º da lei define que “o Ensino Fundamental de nove anos é obrigatório no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, com matrícula a partir dos seis anos de idade, assegurando a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar”. Para a matrícula de ingresso, conforme o Artigo 12, “o educando deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso” (PARANÁ, 2006a). No entanto, essa disposição foi suspensa por decisão judicial, proferida pelo Juízo da 1ª Vara da Fazenda Pública, nos Autos da Ação Civil Pública nº 402/2007, que proibiu o corte etário para a matrícula (PARANÁ, 2008b).

De acordo com as normas estabelecidas pela Deliberação nº 3/2006, houve a possibilidade de continuidade na organização em ciclos para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, se, no CBA, a organização possibilitava a alfabetização das crianças durante o ciclo de dois anos, no ensino fundamental de nove anos, o processo de alfabetização poderia ocorrer no ciclo de três anos. Conforme o Artigo 8º, o ensino fundamental de nove anos deveria “organizar-se em

ciclos, preferencialmente, respeitando-se outras formas de organização estabelecidas no art. 23 da LDB, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, respeitando as condições socioculturais e educacionais para a melhoria da qualidade da formação escolar e desenvolvimento da criança (PARANÁ, 2006a). Portanto, a implantação do ensino fundamental de nove anos possibilitou a continuidade do processo de aprendizagem por ciclo. Assim, o ciclo inaugurado com o CBA ganha uma nova roupagem: o Ciclo de Aprendizagem para a Alfabetização.

A Deliberação nº 5/2006 e o Parecer nº 1/2006, ambos provenientes do Conselho Estadual de Educação, orientaram a implantação da escolaridade obrigatória de nove anos, de forma progressiva e paralela à extinção da escolaridade obrigatória de oito anos (PARANÁ, 2006b). Observou-se que, na escola municipal investigada, o ano de 2008 permitiu matrículas de alunos do último ano do CBA, da 3ª série e da 4ª série (ensino fundamental de oito anos) e do 1º ano (ensino fundamental de nove anos), sendo progressivamente extinto o ensino fundamental de oito anos, conforme determinação da lei.

A Deliberação nº 3/2007 – CEE – determina as normas complementares para a implementação do ensino fundamental de nove anos, estendendo o prazo de 2007 para 2010. De acordo com o Artigo 1º: “a implementação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema de Ensino do Estado do Paraná dar-se-á até o ano de 2010, podendo as mantenedoras ofertarem, simultaneamente, o Ensino Fundamental de oito e nove anos” (PARANÁ, 2007).

A Deliberação nº 2, de 10 de outubro de 2008 – CEE –, normatizou a idade para matrícula no 1º ano do ensino fundamental e determinou os princípios desse ensino, possibilitando a continuidade da organização em ciclos no ensino fundamental de nove anos. De acordo com o seu Artigo 1º, “a matrícula de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos será aos seis anos de idade completos no início do ano letivo” (PARANÁ, 2008c).

Conforme os princípios do Parecer nº 2 dessa mesma Deliberação:

4º - O **terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de “ciclo de alfabetização”.

5º - Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta **autonomia**, faça a opção **pelo sistema seriado**, há necessidade de se considerar **esses três anos iniciais como um**

bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino (PARANÁ, 2008c, grifos do relator).

Esse Parecer do estado do Paraná se embasou nas normatizações nacionais dos Pareceres nº 7/2007 e nº 4/2008 – CNE/CEB –, que recomendam a organização em “ciclos de aprendizagem” para o Ensino Fundamental, ressaltando a importância dos sistemas de ensino refletirem sobre a construção de um “novo **projeto político-pedagógico**” (BRASIL, 2007, p. 5, grifos do relator). O Conselho Nacional reafirmou princípios para o ensino fundamental de nove anos, que provocaram novos olhares, traduzidos em um “**novo ensino fundamental**”. Ou seja, apontando para novas organizações desde a educação infantil, novas concepções de avaliação e respeito às “diferenças individuais” das crianças (BRASIL, 2008, p. 2-3, grifos do relator).

A continuidade da organização em ciclos é assegurada, de forma que o período dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos seja denominado “ciclo de alfabetização”. Ainda que a escola seja organizada pelo sistema seriado, os três anos iniciais precisam ser pensados e orientados enquanto um ciclo, um bloco único ou um período sequencial de alfabetização. Para isso, o ciclo enquanto “possibilidade de uma alteração mais profunda da organização da escola” deve superar o aspecto da “não reprovação dos alunos de seis e sete anos de idade”, simplesmente (MAINARDES; STREMEL, 2012, p. 8). Ademais, novas concepções de alfabetização devem orientar a prática docente, a fim de possibilitar o desenvolvimento do processo de ensino e a garantia de aprendizagem a todos os alunos. Portanto, é neste ciclo de alfabetização que deve ocorrer a aprendizagem do sistema de escrita, para o desenvolvimento de competências e o acesso ao mundo da escrita (PARANÁ, 2010).

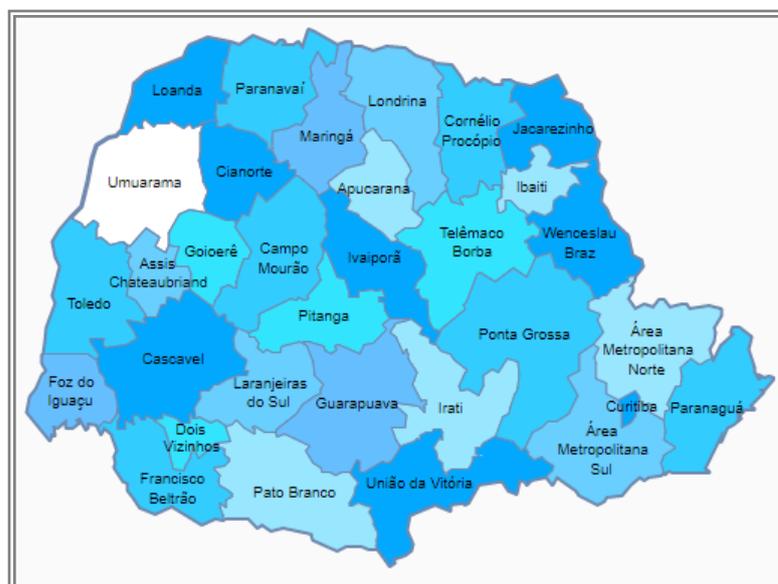
3 O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PEROBAL

3.1 O LÓCUS DA PESQUISA

A presente pesquisa aborda a história da implantação do ciclo básico de um lugar, do interior paranaense, na região noroeste do Paraná, particularmente da cidade de Perobal, vinculada ao Núcleo Regional de Educação de Umuarama. Distribuídas nos 19 municípios da região noroeste do Paraná, 83 (oitenta e três) escolas formam o conjunto de instituições estaduais de ensino jurisdicionadas ao NRE de Umuarama.

A Figura 2 apresenta a localização do NRE de Umuarama no estado do Paraná, bem como a localização dos demais Núcleos Regionais da Educação.

Figura 2 – NRE de Umuarama no estado do Paraná



Fonte: Paraná (2021).

O Núcleo Regional de Educação de Umuarama é formado por 19 municípios, sendo Alto Paraíso, Alto Piquiri, Altônia, Cafezal do Sul, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Esperança Nova, Francisco Alves, Icaraíma, Iporã, Ivaté, Maria Helena, Nova Olímpia, Perobal, Pérola, São Jorge do Patrocínio, Tapira, Umuarama e Xambrê. Ele está localizado na região noroeste do Paraná.

Na Figura 3, observamos a localização desses municípios, cujas escolas estão jurisdicionadas ao NRE de Umuarama.

Figura 3 – Municípios jurisdicionados ao NRE de Umuarama



Fonte: Paraná (2021).

A cidade de Perobal está localizada na região noroeste do estado do Paraná, sendo administrada³⁰, atualmente, pelo prefeito Almir de Almeida, do PL. Com uma área territorial de 409,050 km², o município conta com uma população estimada em 6.160 habitantes.

O nome “Perobal” tem sua origem na peroba, por haver, na época da colonização, uma grande quantidade de madeira de lei denominada peroba. Por volta de 1950, a área onde está localizado o município de Perobal era coberta de mata fechada, sobressaindo-se a peroba, quando chegaram os primeiros colonizadores. O distrito de Perobal, pertencente ao município de Umuarama, foi oficialmente criado no ano de 1961. Nesse mesmo ano, em 15 de fevereiro, teve início o funcionamento do Grupo Escolar Ana Néri, criado oficialmente como Estabelecimento de Ensino Primário, em 12 de janeiro de 1973.

O Colégio Estadual Ana Neri, mantido pelo governo de estado do Paraná, no ano de 1989, implantou o CBA. Após três anos de sua implementação, ocorreu o processo de municipalização, incentivado pelo governo do Paraná desde 1991. Em

³⁰ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/perobal.html>. Acesso em: 22 fev. 2021.

1993, 81% dos municípios do estado já aderiram ao termo cooperativo de municipalização. A partir de 1995, essa iniciativa ganhou novo fôlego com a adesão dos municípios de Londrina e Maringá. Dessa forma, a municipalização do ensino que, em 1997, foi estimulada pelo governo federal, já havia se concretizado no Paraná.

Assim, em 1992, por meio da Resolução nº 4.891, de 17 de dezembro de 1992, foram suspensas as atividades escolares relativas ao ensino das quatro primeiras séries do 1º grau do Colégio Estadual Ana Neri – Ensino de 1º e 2º graus, sendo criada a Escola Municipal Perobal. No entanto, como não tinha um edifício próprio, ela, ainda, funcionou no prédio do Colégio Estadual Ana Neri e sob sua direção. A partir de 1992, o CBA passou a funcionar na Escola Municipal Perobal. Nessa perspectiva, nossa pesquisa tem como locus essas duas escolas jurisdicionadas ao NRE de Umuarama, sendo que o início do CBA ocorreu no Colégio Estadual Ana Neri, e o término do CBA na Escola municipal de Perobal.

Na Figura 4, é possível identificar a localização do Colégio Estadual Ana Neri, em Perobal, situado na Rua Guilherme Bruxel, nº 783, na região central da cidade.

Figura 4 – Localização: Colégio Estadual Ana Neri – Perobal/PR



Fonte: *Google Earth Pro* (2021).

O Colégio Estadual Ana Neri, situado na região central, era – e continua sendo – a única escola estadual, ofertando o ensino fundamental – anos finais e o ensino médio para crianças e adolescentes em Perobal. Com o desmembramento das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino e a criação da Escola Municipal Perobal – atualmente Escola Municipal Dimas Miranda –, foi construído um novo prédio, mantido pela Prefeitura Municipal de Perobal e sob a responsabilidade

da Secretaria Municipal de Educação de Perobal. O município não criou um sistema próprio de ensino e, por isso, as Escolas Municipais e os Centros Municipais de Educação Infantil estão jurisdicionados às normas da SEED, por meio do NRE de Umuarama.

A localização da Escola Municipal Dimas Miranda (antiga Escola Municipal Perobal), situada na Rua Alecrim, nº 50, na região central da cidade, pode ser identificada na Figura 5.

Figura 5 – Localização: Escola Municipal Dimas Miranda – Perobal/PR



Fonte: *Google Earth Pro* (2021).

No ano de 2020, o município de Perobal contou com seis estabelecimentos de ensino, sendo uma escola estadual, que oferta ensino fundamental (anos finais) e ensino médio; duas escolas municipais, com oferta de ensino fundamental (anos iniciais); e três centros municipais de educação infantil.

As duas escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são a Escola Municipal Dimas Miranda, antiga Escola Municipal Perobal, com sede na cidade, e a Escola Municipal Tiradentes, localizada no Patrimônio do Cedro. Ainda no ano de 2020, ambas apresentaram a organização por ciclo no 1º e 2º anos. Assim, a organização do currículo considera a temporalidade do ciclo. Objetiva-se pela manutenção do professor nesses dois primeiros anos e a progressão automática do 1º para o 2º ano, pois, nesse período, deve ocorrer a alfabetização. A partir do 3º ano, poderá haver reprovação, caso a aprendizagem da criança não alcance os objetivos preestabelecidos pela escola.

Em 1989, quando o Ciclo Básico foi implantado no Colégio Estadual Ana Neri, Perobal ainda era um distrito de Umuarama. Contudo, sua emancipação política³¹ ocorreu em 29 de abril de 1992, por meio da Lei nº 9.960, que criou o município de Perobal, desmembrando-o do município de Umuarama. Sua instalação político-administrativa ocorreu em 1º de janeiro de 1997.

Em 1989, ano de implantação do CBA em Perobal, os estados de São Paulo e Minas Gerais já vinham desenvolvendo o CBA há alguns anos. O primeiro desde 1984, e o segundo a partir de 1985. O estado de São Paulo serviu de referência ao estado do Paraná, compartilhando suas experiências. Quando, em 1988, o Paraná iniciava a implantação do CBA, o estado de São Paulo já desenvolvia ações que objetivavam “o aprimoramento do ciclo básico” (SOUSA; BARRETTO, 2013, p. 35), estabelecendo jornada única aos estudantes e docentes, nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Ampliou-se para seis horas o tempo de permanência diária dos alunos na escola, e o professor paulista passou a desenvolver uma jornada de 40 horas-aula, sendo 32 horas-aula e 8 horas-atividade. Quando ocorreu a municipalização do ensino em Perobal (1992) e a continuidade do Ciclo Básico de Alfabetização³² nos dois primeiros anos do 1º grau, a rede municipal de ensino de São Paulo também implantava os ciclos em suas 353 escolas. Sob a autorização do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, “o antigo primeiro grau, com duração de oito anos, foi organizado em três ciclos: o primeiro e o segundo, com três anos cada, e o terceiro ciclo com dois anos” (SOUSA; BARRETTO, 2013, p. 43).

Inicialmente, para melhor entendermos o lócus de nossa pesquisa, julgamos importante a apresentação da linha do tempo, conforme Figuras 6 e 7, com as características históricas das duas escolas do município de Perobal, sendo o Colégio Estadual Ana Neri e a Escola Municipal Perobal (atual Escola Municipal Dimas Miranda)³³, ambas pertencentes, no período de implantação do CBA, ao município de Umuarama/PR.

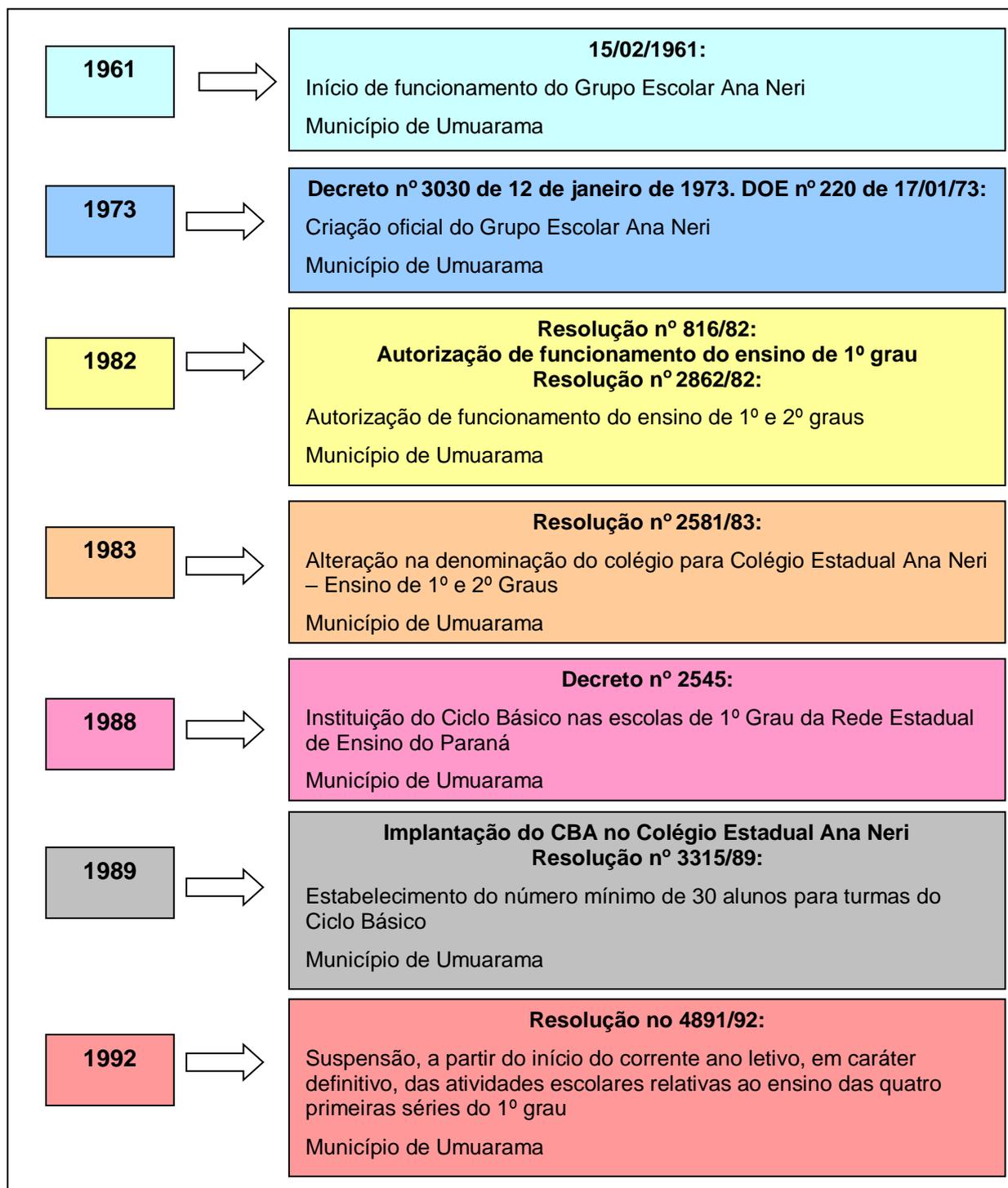
³¹ Histórico do desenvolvimento do município de Perobal. Disponível em: http://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/12066/290615153912_historia_municipio_pdf.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

³² No município de Perobal, o termo “Ciclo Básico de Alfabetização” continuou sendo utilizado para os anos iniciais do ensino fundamental, até o ano de 2008, quando houve a implantação do ensino fundamental de nove anos.

³³ Professor de Língua Portuguesa e vereador em Perobal. Foi diretor do Colégio Estadual Ana Neri, onde permaneceu por dez anos, até 2005, quando deixou o cargo para se aposentar do Magistério. Ele cumpria o seu quarto mandato de vereador, quando faleceu aos 64 anos (NUNES, 2012).

Na Figura 6, é possível observar a síntese do histórico de mudanças ocorridas no Colégio Estadual Ana Neri, tendo o início de seu funcionamento em 1961, e a suspensão das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau em 1992. Vejamos:

Figura 6 – Histórico do Colégio Estadual Ana Neri

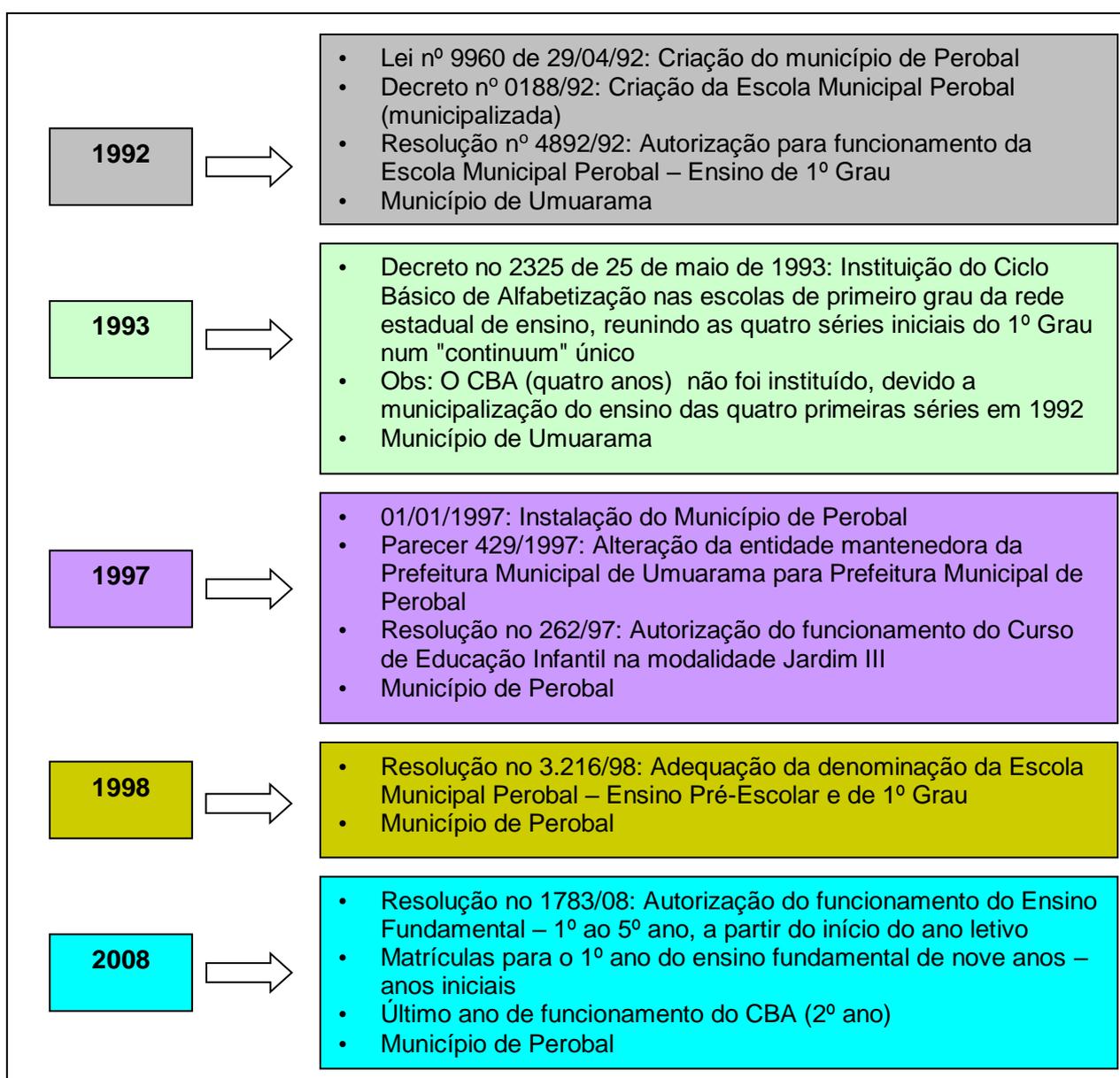


Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Observa-se que o Colégio Estadual Ana Neri ofertou o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental por 30 anos, tendo implantado o CBA no município de Perobal. No entanto, o estado e a escola se responsabilizaram por essa implantação apenas três anos, passando tal incumbência à Escola Municipal Perobal.

Apresentamos o histórico da Escola Municipal Perobal, conforme a Figura 7, desde a criação do Município de Perobal, que coincidiu com a municipalização do ensino.

Figura 7 – Histórico da Escola Municipal Dimas Miranda (antiga E. M. Perobal)



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A Figura 7 traz a história da Escola Municipal Dimas Miranda (antiga E. M. Perobal). O ano de 1992 marca o início do CBA, sob a responsabilidade do município. Por isso, todo o período de 1992 a 2008 interessa à pesquisa, pois houve continuidade à proposta, inicialmente implantada no Colégio Estadual Ana Neri.

Observa-se que a criação da Escola Municipal Perobal ocorreu por meio do Decreto nº 0188/1992, tendo sua autorização de funcionamento ocorrido em 17 de dezembro de 1992, por meio do Decreto nº 4.892. O mesmo ano de criação da referida escola coincide com o de criação do município de Perobal, que deixava de ser distrito de Umuarama. No período de 1992 a 2008, quando foi implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 5º ano), o Ciclo Básico de Alfabetização funcionou na referida escola.

O Ciclo Básico de Alfabetização, que reuniu as quatro primeiras séries do 1º grau em um “*continuum*”, não foi instituído no município de Perobal. É importante esclarecer que o Ciclo Básico de Alfabetização, conforme documentação analisada, funcionou com esse nome durante 20 anos no município de Perobal, sendo que, desse tempo, 3 anos estiveram sob responsabilidade do Colégio Estadual Ana Neri e 17 anos concernentes na Escola Municipal de Perobal.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A fonte documental analisada foi produzida por meio de entrevistas realizadas com professoras, que atuaram no CBA do município de Perobal, durante o período de sua implantação e em período posterior. Destacamos as condições de produção dessa fonte, pois todo documento é produzido por um sujeito que fala de um lugar. No caso de nossa pesquisa, em que trabalhamos com sujeitos da prática escolar, essas professoras contam sobre suas percepções a partir de sua posição enquanto professoras, que lecionaram em turmas de CBA do município de Perobal, em escolas jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação de Umuarama, localizadas na região noroeste do estado do Paraná.

Para além de um lugar marcado geograficamente, na análise do processo histórico de implantação do CBA, os sujeitos falam enquanto professoras, muito diferente do lugar de outros sujeitos, por exemplo, diretoras, coordenadoras, secretárias municipais de educação ou chefia do NRE. Ou seja, essas docentes têm a vivência da sala de aula, o lugar onde as propostas se materializam, onde as

estratégias planejadas são postas à prova e definidas à medida que ocorrem a interação, o cumprimento das tarefas diárias e o processo de mudanças.

O lugar de onde falam os sujeitos que produziram o documento tradutor da prática de ensino e da organização do trabalho escolar durante a implantação do CBA, no município de Perobal, é um lugar construído, visto que, enquanto espaço apropriado e utilizado, esse lugar pressupõe uma construção (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001). Portanto, trata-se de um lugar de perspectivas próprias e cargas ideológicas da forma como esses indivíduos pensam, pois a própria identidade caracteriza um lugar que requer “construção de maneiras de ser e de estar na profissão” das professoras (NÓVOA, 2000, p. 14). No entanto, ao darmos voz a esses sujeitos, também reconhecemos as limitações, uma vez que não estamos ouvindo todas as vozes do estado do Paraná que atuaram com o CBA durante sua implantação. Estamos olhando apenas de uma perspectiva. Porém, de uma ótica capaz de responder às perguntas de nossa pesquisa.

No Quadro 5, apresentamos o perfil das professoras entrevistadas: a idade, a formação acadêmica, a escola, série/turma e o ano de atuação no CBA, o tempo de serviço no magistério e na docência do CBA, além da situação atual de cada uma.

Quadro 5 – Perfil das professoras entrevistadas

Professora	Idade ³⁴	Formação Acadêmica/ Ano de conclusão	Escola de Atuação	Série ³⁵ /Turma de Atuação	Ano de Atuação Docente no CBA ³⁶	Tempo de Trabalho no Magistério (anos)	Tempo de Trabalho no CBA (anos)	Situação Atual
P1	72	Magistério/1990 Pedagogia/2000	C. E. Ana Neri	2ª série "B"	1991	40	5	Aposentada
P2	59	Magistério/1980 Letras/Inglês/1985	C.E. Ana Neri	1ª série "A"	1990	30	2	Aposentada
P3	58	Magistério/1981 Pedagogia/1991	C. E. Ana Neri	1ª série "E"	1990	40	10	Aposentada
P4	50	Magistério/1989 História/2002	C. E. Ana Neri	2ª série "D"	1991	34	15	Aposentada
P5	50	Magistério/1987 C. Biológicas/1989	C. E. Ana Neri	2ª série "B"	1992	32	2	Aposentada
P6	67	Magistério/1985 Pedagogia/1990	E. M. Perobal	1ª série "F"	1994	35	10	Aposentada
P7	48	Magistério/1989 Matemática/1995	E. M. Perobal	1ª série "C"	1996	28	5	Atuante
P8	46	Magistério/1991 Pedagogia/1995	E. M. Perobal	1ª série "B"	2001	27	9	Atuante
P9	61	Magistério/1984 Pedagogia/2009	E. M. Perobal	1ª série "B"	1993	35	9	Aposentada/ Atuante
P10	49	Magistério/1988 Letras/Inglês/2002	E. M. Perobal	1ª série "C"	1994	27	14	Atuante
P11	75	Magistério/1973 Pedagogia/1978	E. M. Perobal	2ª série "A"	1994	30	10	Aposentada

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As professoras entrevistadas atuaram no CBA entre o período de 1990 a 2001, não sendo identificada nenhuma professora, em condições de entrevista, do ano de 1989.

A formação inicial no curso de Magistério foi realizada nas décadas de 1970 e 1980. Conforme depoimentos, todas as professoras iniciaram o trabalho na docência após o término do curso de Magistério, o exigido para lecionar nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. Das 11 professoras entrevistadas, 6 tinham ensino superior concluído no ano de sua atuação no CBA, sendo três em Pedagogia, uma em Letras/Inglês, uma em Ciências Biológicas e uma em Matemática. No entanto,

³⁴ No ano de realização das entrevistas (2020).

³⁵ Identificação da turma coletada nas pastas individuais dos alunos matriculados no CBA.

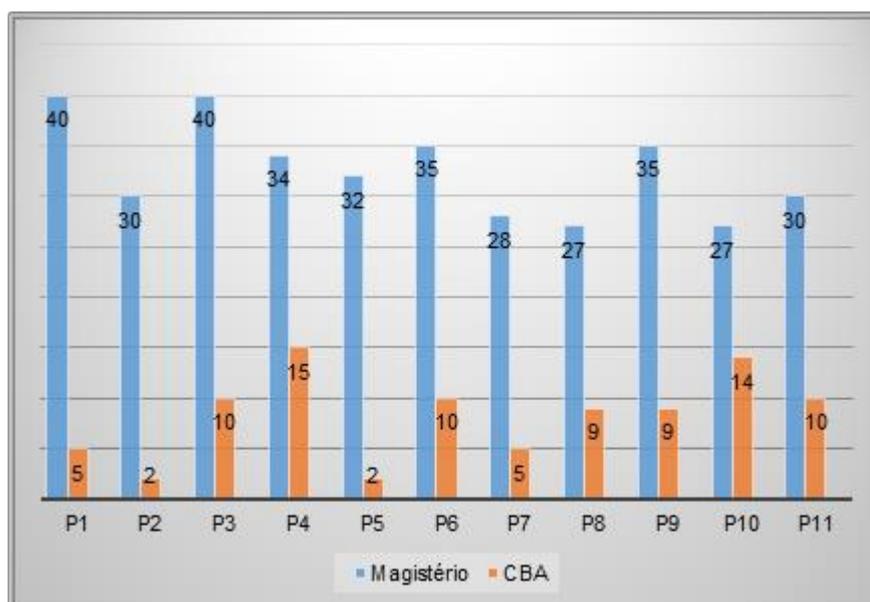
³⁶ Dados observados pela pesquisadora nas pastas individuais de alunos do CBA.

observa-se que, posteriormente, as demais concluíram sua formação superior, evidenciando uma maior qualificação profissional.

Os documentos analisados nas duas escolas revelam que todos os sujeitos que atuaram no CBA, desde sua implantação no município em 1989, até seu último ano de vigência no ano de 2008, eram do sexo feminino. Tal constatação se alinha aos demais estudos que afirmam que, desde as primeiras décadas do século XX, a rede pública de ensino primário foi instituída pela “mão de obra do sexo feminino”, ampliando as perspectivas, para os anos seguintes, de aumento das mulheres na docência das séries iniciais (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 212).

No Gráfico 1, é possível observar o tempo, em anos, de atuação das professoras no magistério com crianças na primeira fase do ensino fundamental e o tempo de docência dedicado ao CBA.

Gráfico 1 – Tempo de trabalho no Magistério e na docência do CBA



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se que, dentre as entrevistadas, 72,7% têm mais de trinta anos de trabalho no Magistério. Em relação ao tempo de docência no CBA, 63,6% das professoras apresentaram mais de 9 anos de trabalho com as referidas turmas.

3.3 SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O CBA

A prática escolar se organiza a partir de leis, decretos e regulamentos que desejam estabelecer uma organicidade, uma política, uma diretriz para o sistema educacional. A proposta de mudança do CBA foi alicerçada em uma necessidade: a de reversão do insucesso escolar, revelada pelos altos índices de evasão e repetência. O Ciclo Básico de Alfabetização veio como uma resposta a essa necessidade e inaugurou uma novidade para a organização do trabalho escolar: o prolongamento do tempo de alfabetização inicial de um para dois anos.

A Mensagem de Governo à Assembleia Legislativa, do ano de 1988, assinala a preocupação da política educacional que deseja “aliar a democratização do ensino com a questão da competência técnica da escola”, ou seja, “nenhuma escola é mais democrática do que a escola competente: aquela que ensina a pessoa a ler, escrever e contar [...]”. Para o governador Álvaro Dias, na dimensão pedagógica da educação, o ano de 1987 se caracterizou como um momento de ajustamentos. “A grande preocupação foi avançar no problema da conceituação do ciclo básico”. No entendimento do governo, as duas primeiras séries do 1º grau decidiriam o futuro do aluno, pois, se ele dominasse a leitura e a escrita ao término desse período, teria condições de avançar em seus estudos (PARANÁ, 1988b, p. 59).

De acordo com a Mensagem de Governo, importantes avanços teriam sido obtidos em relação aos profissionais da educação; em especial, no que se refere ao tratamento do magistério, “implementou-se a prática do diálogo, da discussão. Todas as medidas administrativas [...], foram discutidas amplamente com a Associação dos professores”. Da mesma maneira, foram mencionadas ações que teriam sido efetivadas no ano de 1987, com o objetivo de adequar “exigências do avanço de ordem qualitativa que, a partir do ano letivo de 1988, se pretende dar ao ensino paranaense”. A mensagem externaliza que “a estrutura do ensino [...]” encontrava-se preparada “para dedicar-se, com elevado sentido de profissionalização do corpo docente, à tarefa de aplicar os novos currículos” (PARANÁ, 1988b, p. 60-61).

Todavia, a existência do calendário de reposição da greve no ano de 1990, do Colégio Estadual Ana Neri, demonstra um descontentamento dos profissionais da educação e da classe do magistério paranaense. A análise do calendário de reposição para o ano letivo de 1990, aprovado pelo Parecer nº 52, de 29 de outubro de 1990 – NRE – de Umuarama, sinaliza a greve ocorrida no período de 25 de março a 25 de junho do mesmo ano. O calendário escolar composto por 180 dias letivos adentra no

mês de janeiro do ano de 1991 e apresenta a reposição de aulas realizadas aos sábados e feriados (períodos matutino e vespertino) e com pré-aulas e feriados (período noturno).

Embora a Mensagem de Governo afirme a prática do diálogo e da discussão com a associação dos professores, os documentos analisados não evidenciaram quais foram essas práticas. Da mesma maneira, a afirmação de que a estrutura de ensino do estado estaria preparada para a profissionalização do corpo docente, visando à execução do novo currículo, não fica evidenciada nos documentos.

Qualquer proposta de reforma educacional depende, para a sua implantação e funcionamento, dos professores. São eles os responsáveis por traduzir na prática o que fora pensado pelas autoridades de ensino. Assim, a implantação do CBA gerou a demanda por capacitação dos professores. Intensificou-se o estudo de língua portuguesa na alfabetização. A Secretaria de Estado da Educação “realizou 310 cursos, treinando 34 mil professores [...] para a melhoria da qualidade do ensino. Estabeleceu-se [...], a base para o salto pedagógico” (PARANÁ, 1988b, p. 59) que o governo pretendia, a partir do ano de 1988, com a implantação do CBA.

O curso inicial foi oferecido, primeiramente, aos representantes dos Núcleos Regionais de Educação, e sua fundamentação foi pautada na “teoria de Emilia Ferreiro e suas implicações para o processo de alfabetização”. Em 1988, foi ampliado aos professores, “constituindo o ponto de partida para o trabalho pedagógico do Ciclo Básico no Paraná” (MAINARDES, 1995, p. 34). Os professores das escolas que optaram pelo CBA participaram da primeira (1ª) etapa da capacitação em fevereiro de 1988. O curso “Aperfeiçoamento em Alfabetização – Ciclo Básico” foi ofertado em quatro etapas, com o total de 160 (cento e sessenta) horas (MAINARDES, 1995, p. 38).

No biênio de 1987/1988, o estado teria capacitado 23.481 professores por meio de seminários, cursos e encontros. De acordo com a Mensagem de Governo:

[...] foram capacitados, mediante seminários, cursos e encontros, professores, equipes de ensino dos núcleos regionais, elementos das instituições de ensino superior, e elementos das inspetorias estaduais e municipais (PARANÁ, 1989b, p. 62).

Identifica-se um esforço por parte das autoridades de ensino em formar os profissionais responsáveis pela implantação da reforma. O modelo de capacitação realizado assumiu a forma de seminários, cursos e encontros. Ou seja, priorizou-se a

vinda de sujeitos externos à escola e aos seus problemas para a oferta de formação, sujeitos não conhecedores das dificuldades, fragilidades e desafios presentes na escola. Embora se reconheça a importância dessa formação, a documentação não permitiu identificar o que fora abordado por esses eventos. Da mesma maneira, o que a equipe pedagógica e os professores teriam realizado com esses conhecimentos, como a escola teria se articulado para colocar em prática os conhecimentos adquiridos e qual é a cooperação entre os sujeitos da escola na construção de outra prática educacional ainda são aspectos a serem revelados.

Nesse direcionamento de capacitação, mais 363 cursos foram realizados, atendendo 18.594 docentes das diferentes áreas do ensino de 1º e 2º graus. A maioria desses cursos foi realizada nos Núcleos Regionais para facilitar a participação e a atualização de todos os professores envolvidos (PARANÁ, 1989b).

Em 1990, embora os discursos da SEED procurassem construir a ideia de consolidação do CBA, a oferta de capacitação profissional foi se reduzindo. No ano de 1991, uma das metas principais do governo para o ensino fundamental seria a “realização de 40 cursos para professores”, de forma a capacitar “15.000 docentes”, no intuito de “minorar e corrigir problemas como evasão e repetência, falta de vagas, inadequação curricular, entre outros” (PARANÁ, 1991a, p. 58).

A importância da capacitação dos professores foi retomada em 1992, quando se elaborou o Plano Estadual de Capacitação Docente da SEED (MAINARDES, 1995). Nesse Plano,

[...] cada professor deveria participar, no mínimo, de 80 horas de cursos de capacitação. Para isto, buscou integrar os 3 graus de ensino, cabendo às Instituições de Ensino Superior do estado desenvolverem ações articuladas com os Núcleos Regionais de Educação para atender a capacitação docente. Porém os cursos de capacitação não estavam articulados a um projeto educacional mais amplo e, na maioria dos casos, tais cursos não priorizavam questões relevantes e necessárias, tais como a discussão do Currículo Básico (MAINARDES, 1995, p. 24).

A formação continuada dos professores do Sistema, no Plano Estadual de Capacitação, envolveu a participação desses profissionais, tanto dos que atuavam no ensino de 1º grau como os de 2º grau, em cursos oferecidos em parcerias entre Instituições de Ensino Superior e Núcleos Regionais de Educação.

Embora esse modelo de capacitação tenha possibilitado a integração entre os níveis de ensino e uma importância nesse processo, pouco se sabe sobre os temas debatidos, nem se os profissionais das universidades estariam engajados com os princípios da proposta da reforma. De igual maneira, o Plano manteve o mesmo princípio de qualificação que o antecedia. Ou seja, naquele contexto, nada se valorizou do conhecimento existente dos profissionais de ensino para a construção da novidade que se colocava; o modelo assumiu uma noção de formação vinda apenas do exterior da escola.

Portanto, o Plano de Capacitação pouco externalizou o trabalho de formação desenvolvido pelas equipes pedagógicas das escolas, não o compreendendo como um elemento determinante no desenvolvimento das práticas docentes. Desconsiderou-se, nesse íterim, a cultura e a forma escolar já instaladas pelos sujeitos da base.

Na Mensagem de Governo de 1993, foram elencadas outras ações relacionadas à formação de professores. Ocorreu a “capacitação de 500 professores, através de bolsas de pós-graduação *lato sensu* [...]”; além disso, realizou a “implementação do ‘Processo de Capacitação a Distância’, em conjunto com a televisão [...] possibilitando a capacitação permanente de professores em salas de aula, com programações via televisão”. Nessa mesma mensagem, ainda foram mencionados o Programa de Vídeo na Escola, “com implantação de 25 videotecas, no interior, e 9 na Capital” e a capacitação de professores leigos por meio do “programa Escola Gente da Terra” (PARANÁ, 1993b, p. 74), para escolas localizadas em assentamentos rurais, bem como para a alfabetização de jovens e adultos e de assalariados temporários rurais.

Constata-se a menção, na mensagem governamental de prestação de contas do ano de 1992, ao uso de recursos de capacitação a distância. Embora a Mensagem de Governo não faça referência a como teria ocorrido essa formação, em análise à documentação de um dos lócus de investigação de nossa pesquisa, observou-se a Grade de Programação Mensal do TV Escola, na qual seus professores participaram da capacitação por ela veiculada.

O TV Escola é um programa televisivo de capacitação de professores, de caráter nacional e coordenado pelo MEC, fazendo parte das ações da política em prol da melhoria da qualidade do ensino. Os estudos de Barreto (1997) levantam a hipótese de que, já em 1992, a programação dos cursos teria contado com a

participação de unidades da federação. Embora não tenha sido possível a localização do ano da grade de programação do TV Escola, pela organização cronológica do arquivo escolar, a referida programação ocupa um lugar no ano de 1992. Esse fato, agregado ao pronunciamento do governo, faz-nos intuir que o estado do Paraná já fazia uso dessa programação no ano de 1992.

Figura 8 – TV Escola: Grade de Programação Mensal

e.e. Ana neri 9337

TV		GRADE DE PROGRAMAÇÃO MENSAL	
SEGUNDA, dia 02/12	08:05 - 11:05	Ciências/Meio Ambiente • Série Água O Sangue da Terra - • O líquido mágico - A fonte da vida - Amiga e mal - Um grande meio de transporte - Dentro do meu corpo - A água e o sonho - A nascente do Amazonas -	
	14:05 - 17:05		
	10:00 - 13:00	Um Salto Para o Futuro • Série Literatura Infantil como Princípio Educativo - • Leitura e Educação (ao vivo - às 19:00 horas) - Obs: às 10:00, 13:00 e 16:00 horas é reprisado o programa do dia anterior	
	16:00 - 19:00		
	20:00	Educação Física • Campeões!	
TERÇA, dia 03/12	08:05 - 11:05	Escola / Educação • Série Projeto Ipê - • A criança e o conhecimento - A construção do conhecimento matemático - Peixes caminhos da natureza - CLAC Filosofia -	
	14:05 - 17:05		
	10:00 - 13:00	Um Salto Para o Futuro • Série Literatura Infantil como Princípio Educativo - • O professor e o aluno leitores (ao vivo - às 19:00 horas) - Obs: às 10:00, 13:00 e 16:00 horas é reprisado o programa do dia anterior	
	16:00 - 19:00		
	20:00	Educação Física • Campeões!	
QUARTA, dia 04/12	08:05 - 11:05	Escola/Educação • Série Projeto Ipê - • O currículo e a compreensão da realidade - História e arte: conceito em preconceito - Educação Física no ciclo básico - O ensino da língua no ciclo básico -	
	14:05 - 17:05		
	10:00 - 13:00	Um Salto Para o Futuro • Série Literatura Infantil como Princípio Educativo - • Os Gêneros I: Contos de Fadas e outros clássicos (ao vivo - às 19:00 horas) - Obs: às 10:00, 13:00 e 16:00 horas é reprisado o programa do dia anterior	
	16:00 - 19:00		
	20:00	Educação Física • Campeões!	
QUINTA, dia 05/12	08:05 - 11:05	Matemática • Série Projeto Ipê - • A reconstrução histórica do número - Geometria - Medidas - Operações: dos ábacos aos algoritmos -	
	14:05 - 17:05		
	10:00 - 13:00	Um Salto Para o Futuro • Série Literatura Infantil como Princípio Educativo - • Os Gêneros II: Poesia(ao vivo - às 19:00 horas) - Obs: às 10:00, 13:00 e 16:00 horas é reprisado o programa do dia anterior	
	16:00 - 19:00		
	20:00	Educação Física • Campeões!	

Fonte: Ana Neri (s.d.)³⁷.

Na programação do TV Escola do mês de dezembro (02/12 a 05/12, segunda-feira), conforme demonstra a Figura 8, o programa “Um Salto para o Futuro” exhibe a Série “Literatura Infantil como Princípio Educativo” e “Leitura e Educação”. A grade apresenta uma programação mensal e semanal, sendo prevista a difusão de segunda a quinta-feira, sempre no mesmo horário.

Constata-se uma programação semanal organizada por temas e série. Na terça-feira, o tema geral “Escola/Educação” exibiu a série “Projeto Ipê”³⁸ e assuntos

³⁷ Ano de 1992, com base na organização cronológica do arquivo.

³⁸ Projeto de ensino a distância, criado em 1984, com a parceria entre a Secretaria da Educação do estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta, para produção e distribuição de cursos de

relacionados à criança, ao conhecimento e à construção do conhecimento matemático. Na quarta-feira, 04/12, foram exibidas as discussões sobre o currículo e a compreensão da realidade, a Educação Física e o ensino da língua no Ciclo Básico. Observa-se que, embora a distância, a programação do TV Escola se mostrou alinhada aos debates da educação paranaense, no que tange à reformulação curricular e à implantação do CBA, desencadeadas em 1988. A programação se apresentava ao vivo, às 19h, sendo que, às 10h, 13h e 16h, a transmissão ocorria em reprises.

O programa “Salto para o Futuro” foi ao ar no ano de 1991, fazendo parte do Programa TV Escola de rede nacional. O TV Escola é um programa do Ministério da Educação que, por intermédio de filmes educativos, objetiva o aperfeiçoamento do trabalho dos professores. Transmitidos via satélite e captados por antena parabólica, os filmes eram gravados e, posteriormente, utilizados na capacitação dos professores dos estados brasileiros. “É mais um dos projetos do Ministério da Educação que estão ligados ou orientados para a prioridade do ensino fundamental” (BRASIL, 1999).

O estado do Paraná regulamentou a utilização do programa TV Escola por meio da Resolução nº 1.641/1997, da Secretaria de Estado da Educação. Conforme o Artigo 1º, é atribuição da direção das escolas estaduais a coordenação da recepção e utilização dos programas exibidos pelo TV Escola, bem como a divulgação da grade de programação e as estratégias de utilização. Além disso, cabia aos diretores a inclusão dessa capacitação no Projeto Pedagógico da escola (PARANÁ, 1997). O TV Escola permanece atualmente em atividade, podendo ser sintonizado via antena parabólica (digital ou analógica) em todo o Brasil. Além dessa maneira, sua programação pode ser visualizada nas TVs por assinatura Sky (Canal 112), Telefônica TV Digital (Canal 694), Via Embratel (Canal 123), Oi TV (950) e NET Brasília (Canal 4), assim como pela internet, ao vivo (BRASIL, 2020).

De acordo com as entrevistadas, outros cursos ainda foram disponibilizados às alfabetizadoras do município de Perobal por meio de videoaulas: o Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização (1998) e o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001). Todos eles oferecidos pelo Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria Municipal.

atualização de professores de 1º e 2º graus, por meio de programas na TV Cultura. De 1984 a 1992, capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do estado de São Paulo, sendo um dos precursores do TV Escola (VERBETE PROJETO IPÊ, 2020).

Assim, as secretarias, quer do estado, quer do município, fizeram-se valer de estratégias para qualificar o seu quadro de professores na implantação do Ciclo Básico. Contudo, os cursos oferecidos pela SEED foram avaliados “como insuficientes, na época, para embasar a compreensão da proposta pedagógica do Ciclo Básico, dificultando o processo de alfabetização” (MAINARDES, 1995, p. 38).

Embora possa ter sido insuficiente, estratégias de formação foram desenvolvidas pela SEED. No entanto, é preciso se perguntar como as professoras, responsáveis pela implementação do CBA, receberam tais estratégias. Do grupo de professoras entrevistadas, foi possível classificá-las em dois grupos de reações diferentes: um que se ajustou à proposta de formação continuada, demonstrando rupturas na forma de ensinar predominantes à época, e outro que demonstrou uma não aceitação às mudanças apresentadas no projeto de formação e, portanto, de permanência de práticas consolidadas no modelo de ensino seriado.

Tais classificações foram possíveis por meio da identificação de, por um lado, rupturas evidenciadas por intermédio do reconhecimento da necessidade de se adaptar às mudanças da nova proposta, e o reconhecimento de que foi necessário “um tempo [...] pra adaptações” (P7), em oposição a algumas depoentes que expressaram discordância à mudança. De rompimento com práticas antigas, por meio da disponibilidade para aprender algo novo. Da mudança da metodologia de ensino para a apropriação do conteúdo por parte de todos os alunos. A preocupação na realização do diagnóstico das crianças, conforme as orientações recebidas, a fim de atendê-las em seus diferentes níveis. A descontinuidade de práticas antigas, sequenciadas e rotineiras, além do esforço por estabelecer uma nova forma de ensinar e aprender.

Adversamente, outro grupo de entrevistadas mostrou uma maior crítica e resistência. Isso foi identificado por meio da não percepção de mudanças que o CBA teria realizado, das críticas realizadas à metodologia do novo ensino e à ausência de formação, das dificuldades docentes testemunhadas, do repúdio à forma de implantação do projeto, da falta de entendimento do funcionamento do Ciclo Básico e da impossibilidade de se adaptar a ele. Pode-se afirmar que ocorreu, simultaneamente, um movimento de rupturas, de adaptações e de bricolagem entre a novidade projetada e a tradição das práticas escolares.

No tocante aos cursos oferecidos, observa-se que foram realizados, inicialmente, por equipe do NRE, aos professores da rede estadual, e pela equipe da

SME, após o processo de municipalização do ensino. Eles foram realizados na sede do município de Umuarama ou na própria escola. Sua periodicidade se concretizou, a princípio, quinzenalmente, passando por mensal e, depois, bimestralmente. O propósito da formação manteve relação com o planejamento, uma vez que se embasava nos relatos de experiências dos professores que atuavam no CBA e contribuía para a aplicação e análise das sondagens, ao conferir um direcionamento à ação docente de planejar. Assim, o que cada docente “aprendia no curso, [...] aplicava na sala” (P3). A formação também orientava o trabalho pedagógico na produção textual e reestruturação coletiva dos textos produzidos pelos alunos, auxiliando-os na organização da “paragrafação de textos” (P5) para a apresentação adequada das ideias e compreensão textual.

Embora haja o reconhecimento da importância dessa formação, as professoras entrevistadas revelaram que se percebiam como “cobaias” e “despreparadas” e que buscavam por resultados dos quais não acreditavam. Revelaram que os cursos eram “abstratos” (P8) e complexos. Também que, para as alfabetizadoras que traziam “um outro modelo de trabalho, foi muito difícil” (P6), levando-as a se sentirem confusas em suas práticas, pois conheciam a proposta teoricamente, mas não sabiam como aplicá-la. Revelaram que, depois de um período de formação e experiências, o CBA deixou de ser visto como “um bicho de sete cabeças”. No entanto, permaneceu a crítica docente de que a “forma radical” (P5) como a nova proposta foi imposta caracterizou “um crime, uma irresponsabilidade” (P5) dos órgãos competentes.

A literatura especializada tem destacado que, no período de implantação, durante a década de 1980, não houve orientações efetivas sobre a proposta, uma vez que a publicação do Currículo Básico, com seus encaminhamentos teórico-metodológicos e conteúdos, ocorreu apenas em 1990. Mesmo após sua publicação, não foi assegurada a continuidade na formação dos professores, pois, com a municipalização do ensino, faltaram recursos humanos para a formação da rede municipal e, aos professores da rede estadual, não foram priorizadas discussões sobre o Currículo Básico (MAINARDES, 1995).

É sabido que os professores são a base da escola e de qualquer reforma educacional. Desse modo, a formação contínua desses profissionais se configura em uma ação primordial, já que são esses sujeitos que colaboram com o funcionamento do motor da escola e transformam os ideais pensados em ações práticas (PERRENOUD, 2000b). No entanto, as entrevistadas reiteram que houve uma

formação continuada insuficiente e uma distância significativa entre o plano elaborado pelas autoridades educacionais e a implementação efetivada no terreno prático da escola.

Sobre o procedimento para a realização da formação, foi destacado pelas entrevistadas que, nos primeiros anos da implantação do CBA, “a diretora e a coordenadora [...] iam no Núcleo [...], lá elas tinham as reuniões” (P1), recebiam as orientações da equipe do NRE ou da SME e as compartilhavam na escola com as professoras. Tempos depois, os formadores se deslocaram até a escola e se reuniam com toda a equipe docente, coordenação e direção escolar para o desenvolvimento da formação. Os formadores orientavam que, no trabalho com o Ciclo Básico em sala de aula, as professoras deveriam iniciar com uma “historinha” (P6) e, a partir dela, retirarem uma frase e explorarem todas as demais atividades, de maneira coerente com a proposta. Entretanto, na percepção das professoras entrevistadas, havia despreparo e insegurança na própria equipe da escola (diretores e coordenadores), de onde esperavam por um suporte e apoio pedagógico.

Por outro lado, os formadores externos à escola não tinham experiências com a sala de aula, nem segurança e firmeza nas orientações. Segundo as entrevistadas, eles demonstravam dificuldades no repasse das instruções, e o tempo estabelecido para a formação era insuficiente. As alfabetizadoras não dispunham de muitas capacitações fora da escola e nela “tinha uma formação a cada dois meses “ (P9). Ainda que com bons formadores, esse pouco tempo não permitia sanar todas as dúvidas geradas no dia a dia da prática docente. Ademais, alguns encontros eram postergados para atender à disponibilidade dos formadores. Nessa mesma direção, o resultado da pesquisa realizada com professores da Escola Municipal Dimas Miranda constata que os conteúdos desenvolvidos pelos formadores, na formação continuada em serviço, nem sempre atendem aos objetivos e às necessidades docentes (SILVA, 2021).

Estudos sobre as estratégias adotadas pelos países da América Latina e do Caribe, em relação à formação de formadores, revelam que, embora haja a evocação de professores bem preparados, na implantação de políticas e reformas escolares, não se favorece a ampliação desses profissionais; a expectativa é por mudanças pontuais e aligeiradas (VAILLANT, 2003). Destarte, a fragilidade do processo de formação continuada se constitui em uma problemática não só do período de implantação do CBA, mas se mantém como um delicado desafio educacional.

Desse modo, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização envolveu mudanças em diferentes práticas educacionais e, portanto, uma mudança de concepção educacional. A seguir, tentaremos desenvolver aspectos fundamentais dessas transformações.

3.4 OS CURRÍCULOS

A história do currículo “vincula-se às formas de organização da sociedade e da educação, com imbricações com o poder, com o controle e com a eficiência social” (FREIRE DE OLIVEIRA, 2008, p. 536-537). O termo *curriculum* é derivado do latim *currere*, cujo sentido remete a correr, curso ou carro de corrida, e seu significado se assemelha a um caminho, trajeto ou percurso a ser seguido (GOODSON, 1995).

A concepção de currículo e o emprego que se faz dele existem desde as origens das ações educacionais e estão ligados às práticas de selecionar e classificar o que será ensinado (SACRISTÁN, 2013). Relaciona-se a diversas definições que variam entre os autores, o tempo e a ideologia corrente, não havendo uma conformidade nos conceitos elaborados. No entanto, o currículo compreende “[...] conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”. Enquanto o conhecimento escolar se apresenta como um “[...] conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”; relacionado à experiência de aprendizagem, denomina-se “[...] o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (MOREIRA, 1997, p. 11-12).

Uma proposta pedagógica está sempre integrada a toda concepção de currículo. Ela organiza e orienta sobre o processo de seleção de conteúdos, de ensino, de aprendizagem e de avaliação, a responsabilidade de cada sujeito e suas formas de relacionamento, refletindo “uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural” (TORRES, 1995, p. 16). Os conceitos de currículo estão relacionados às produções humanas de cada tempo e lugar, na construção de novos conceitos, sempre firmados na ideia de contemporâneos e perfeitos ao cenário atual (SCHMIDT, 2003).

Entretanto, é necessário pensar um currículo comum, com base na justiça e na igualdade, em que a diversidade cultural seja considerada. Esse pensamento exige defender “uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum que pratique estratégias variadas de aprendizagem com métodos parcialmente

individualizados” (SACRISTÁN, 2002, p. 259). Nesse sentido, a democratização do ensino precisa passar pelo currículo, de forma a conduzir as práticas escolares para o essencial, com propósitos transparentes e ponderados. O currículo necessita priorizar as “aprendizagens essenciais e duráveis”, em substituição às aprendizagens memorizadas, produto de “uma pedagogia bancária”, que valoriza os saberes adquiridos de forma linear (PERRENOUD, 2003, p. 24).

Para uma melhor compreensão do currículo adotado durante o CBA e no propósito de estabelecer relações, apresentamos, em seguida, o currículo vigente antes e durante o Ciclo Básico de Alfabetização no estado do Paraná.

3.4.1 Da tradição e da mudança das diretrizes curriculares

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, apresentou novas propostas para o ensino. Ela fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, dando aos antigos cursos primário, ginasial e colegial uma nova terminologia, alterando o ensino primário e ginasial, para o ensino de 1º grau, e o ensino colegial para o ensino de 2º grau. Estabeleceu, ainda, a obrigatoriedade de 8 anos de ensino, dos 7 aos 14 anos, ou seja, durante o período do ensino de 1º grau, abolindo-se com o exame de admissão³⁹ (BRASIL, 1971).

Com a nova legislação, o currículo foi dividido em núcleo comum e parte diversificada. Conforme o Artigo 4º, “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais” (BRASIL, 1971). O Conselho Federal de Educação determinou as matérias relacionadas ao núcleo comum e seus objetivos, ficando para os Conselhos de Educação a responsabilidade por elencar as matérias aos seus sistemas de ensino, com destaque ao estudo da língua nacional. Pela Resolução nº 8/1971, o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus ficou assim fixado:

- ART. 1º - O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:
- a) Comunicação e Expressão;
 - b) Estudos Sociais;
 - c) Ciências.

³⁹ Para a passagem do primário ao ginasial, era feita uma avaliação de acesso, chamada Exame de Admissão, com amparo na Lei nº 4.024/1961.

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2º - Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos (BRASIL, 1971).

Dessa forma, ao estabelecer as disciplinas obrigatórias, a lei garante uma organicidade para os diferentes sistemas estaduais e municipais de ensino. Os princípios curriculares, manifestos na Lei nº 5.692/1971 e no Parecer nº 853/1971 do Conselho Federal de Educação – CFE –, dividem-se em Educação Geral (desenvolvimento das capacidades fundamentais dos indivíduos em geral) e Formação Especial (voltada para os contextos regionais e suas demandas). Dessa forma, “o núcleo comum e a parte diversificada constituem, por assim dizer, o corpo do currículo, expresso o seu conteúdo em matérias”, enquanto “a educação geral é o fundamento e o eixo da formação que se completa com a formação especial”. Sem fronteiras que as separam, educação geral e formação especial deveriam levar à formação integral dos educandos (BRASIL, 1980b, p. 7 – 2ª parte).

Antes da aprovação dessa legislação, a infância e a adolescência eram concebidas como duas etapas, com uma educação descontínua, apenas a criança era considerada o objeto da educação comum e obrigatória. Para os adolescentes, reservavam-se dois destinos de ensino: o trabalho imediato para uns, e a universidade para outros. Com a reforma do ensino, “a economia e mudanças sociais impuseram o abandono dessas limitações e discriminações”, estendendo à primeira fase da adolescência a educação comum. Portanto, “é essa imposição que a criação, em nosso país, de um ensino fundamental de oito anos, traduz” (BRASIL, 1980a, p. 7 – 1ª parte).

A partir da data de publicação da Lei Federal nº 5.692/1971, as Secretarias Estaduais de Educação foram incumbidas de apresentar, no prazo de sessenta dias, o planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação. A implementação deveria ocorrer de forma progressiva⁴⁰, considerando as especificidades de cada sistema de

⁴⁰ O Artigo 72 da Lei nº 5.692 estabelece que “a implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um

ensino (BRASIL, 1971). Os anseios sobre os avanços significativos que a lei poderia fomentar a todos os estados brasileiros eram grandes, pois “até o início da década de 70, o processo de desenvolvimento e o processo educacional desdobravam-se isoladamente” (PARANÁ, 197-, p. 4).

No estado do Paraná, a partir de 1971, iniciaram-se as medidas e encaminhamentos às ações, conforme os preceitos da Lei Federal nº 5.692. Para isso, a Secretaria de Educação e Cultura⁴¹ constituiu o GAP – Grupo de Assessoria e Planejamento –, cujos objetivos se amparavam no planejamento e na implantação do ensino de 1º e 2º graus, resultando na elaboração de um documento-base, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Foi elaborado um projeto de implantação das reformas educacionais pela SEC – Secretaria de Educação e Cultura –, a fim de acompanhar a reformulação curricular e sua execução, cuja operacionalização envolvia quatro fases. Durante o processo dessas fases, a reforma curricular foi sendo implantada de forma progressiva, com a redução do currículo antigo, até alcançar a integralidade dos novos currículos, tal como a reforma do ensino propunha (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008).

Conforme declarações prestadas a Matucheski (2011), em entrevista⁴², Maria Lucia Faria Moro que, em 1977, formava a Equipe de Currículo da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, explica melhor como ocorreu o trabalho do grupo tarefa no processo de Reforma do Ensino no estado do Paraná. Segundo a professora,

[...] a primeira equipe, a equipe de base que começou a trabalhar em 1971 e trabalhou também em 1972, formulou a documentação para resolver esse problema de juntar primário com ginásio para fazer o 1º grau de oito anos. Como organizar isso? Como fazer? Inclusive, havia preocupação do ponto de vista físico – que era o que o pessoal da FUNDEPAR cuidava – precisava pensar que alunos os ginásios iam receber, alunos de que escolas primárias eles, os ginásios, iam receber. Então, naquele momento, o trabalho do grupo tarefa era formular as diretrizes curriculares para fazer essa adaptação – que foi o primeiro documento que elaboramos e publicamos. Nessa fase também foram realizados treinamentos de professores: foi posto muito

planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata” (BRASIL, 1971).

⁴¹ Entre os anos de 1971 a 1982, recebeu a denominação de Secretaria de Educação e Cultura (SEC), constituindo-se em um órgão responsável pelas ações educacionais e culturais; mais tarde, passou a ser denominada Secretaria do Estado de Educação e Cultura (SEEC) e, por fim, Secretaria de Estado da Educação (SEED) (COSTA, 2012).

⁴² Anexo 1 – Dissertação de Silvana Matucheski.

dinheiro do Estado para orientar os professores, para explicar o que era a Reforma de Ensino – que juntava tudo e mudava tudo. Eu comecei a estudar teorias de currículo nessa fase, por conta dessa tarefa! (MATUCHESKI, 2011, p. 170).

Observa-se que o trabalho envolvia criar outra organização do funcionamento do sistema de ensino. A questão era organizar o antigo Ensino Primário e Ginásial em uma única etapa de ensino, o 1º Grau, e alocar essa nova logística de organização nos estabelecimentos existentes. O currículo também sofreu adaptações, readequando o conteúdo, ao ter em vista a base comum de conhecimentos que todas as crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos, deveriam receber.

Em 1977, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná publicou, na Revista Currículo, “Elementos para o Planejamento Curricular na Primeira Série do Ensino de 1º Grau”. O objetivo se fundamentou em “apresentar um critério de referência para avaliação da qualidade de ensino de 1ª série do Ensino de 1º Grau, expresso na forma de elencos de objetivos dos campos de conhecimento e componentes do currículo: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Matemática” (PARANÁ, 1977, p. 10).

A Equipe de Currículo do Departamento de Ensino de 1º Grau destacou a importância do estudo aprofundado dessa publicação, a fim de orientar o trabalho do professor em sala de aula. Segundo Maria Lucia Faria Moro,

A Revista Currículo não foi propriamente um periódico, nos moldes tradicionais. Acho que se deu o nome de Revista Currículo para facilitar a divulgação do material que seria publicado nela. Então cada material que era concluído pela Equipe de Currículo, era publicado em um novo volume da Revista Currículo. E se dizia: é outro número da Revista Currículo, editado pela Secretaria de Educação. Eu não sei porque fizeram isso, porque resolveram chamar de revista [...] (MATUCHESKI, 2011, p. 173).

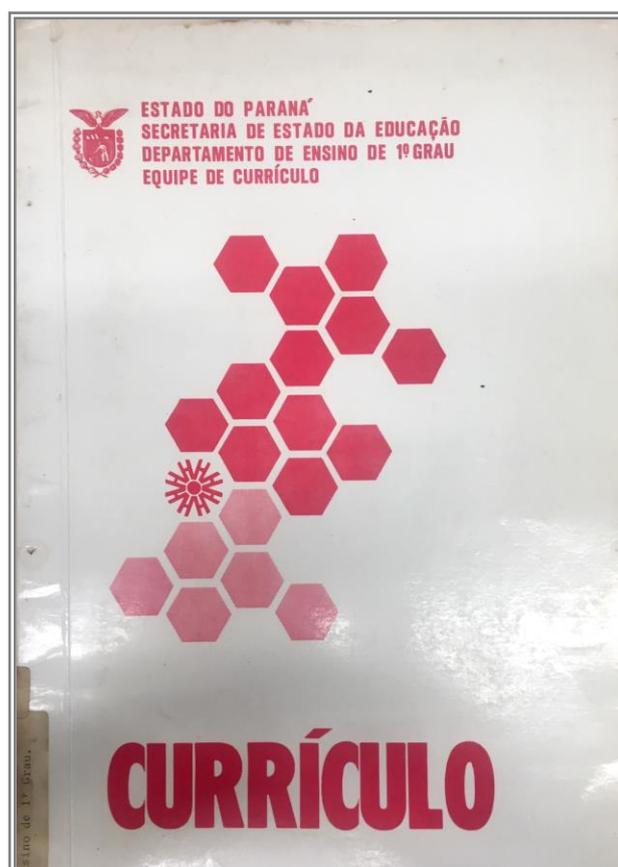
De acordo com o depoimento da professora Maria Lucia Faria Moro, “a revista se chamava Currículo, mas os documentos eram sempre diretrizes curriculares”, pois cada escola, embasada nessas diretrizes, era responsável pelo planejamento de seu Currículo.

O texto da revista apresenta duas partes, sendo: I – parte de Fundamentação Psicopedagógica: o processo ensino-aprendizagem, dimensão psicomotora, dimensão afetivo social, dimensão cognitiva; e II – parte de Elenco de Objetivos:

Alfabetização, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. “Esta parte é constituída por objetivos para a clientela de 1ª série dispostos em quatro elencos a saber: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Matemática; Ciências”. Os elencos se configuram em um critério de referência para a avaliação do desempenho do aluno, no sentido de orientar “a avaliação e correção do processo ensino-aprendizagem, a nível de sala de aula, a nível de escola e a nível de sistema de ensino”. Destaca-se sua importância na orientação do trabalho do professor, na espera de que “em sua turma o nível de desempenho aproxime-se o mais possível do padrão desejado” (PARANÁ, 1977, p. 95).

A capa da Revista demonstra a organização da Secretaria, tendo o Departamento de Ensino do 1º Grau e uma equipe responsável pelo Currículo, como observamos na Figura 9.

Figura 9 – Capa da Revista Currículo



Fonte: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (1977).

No ano de 1977, ano de publicação dos “Elementos para o Planejamento Curricular na Primeira Série do Ensino de 1º Grau” na Revista Currículo, o professor

Nircélio Zobot coordenava a equipe responsável pela elaboração do Currículo da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.

Em entrevista concedida a Matucheski (2011, p. 177), o professor destaca:

É importante registrar que não existia nenhum controle no sentido de verificar se as escolas estavam ou não seguindo aquelas diretrizes publicadas na Revista Currículo. A ideia era que o material falasse por si próprio, fosse atrativo e que os professores encontrassem nele uma ferramenta que desse as condições de melhorar seu trabalho docente. Na época, existia na Secretaria de Educação um grupo, chamado Grupo de Estrutura e Funcionamento da Escola, e as escolas submetiam seus planos curriculares, periodicamente, à aprovação desse Grupo. A partir de certa época, os planos curriculares das escolas eram analisados tendo como referência as diretrizes curriculares publicadas na Revista Currículo.

Embora o depoimento do professor Zobot esclareça que não havia controle da equipe do currículo sobre o seguimento das diretrizes pelas escolas, há registro sobre a existência do Grupo de Estrutura e Funcionamento da Escola, que tinha o papel de analisar e fiscalizar se as diretrizes curriculares estabelecidas pela Secretaria estariam sendo cumpridas pelos planos curriculares formulados pelas escolas.

O Quadro 6 apresenta uma síntese do Currículo da 1ª série do ensino de 1º grau, publicado na Revista Currículo do estado do Paraná, no ano de 1977.

Quadro 6 – Síntese do Currículo de 1ª série do 1º grau do estado do Paraná – 1977

COMPONENTES DO CURRÍCULO	ELENCO DE OBJETIVOS/ CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RESULTADOS
1. Alfabetização/ Comunicação e Expressão	1. Importância da linguagem. 2. Código gráfico. 3. Linguagem familiar. 4. Ouvir. 5. Raciocinar. 6. Falar. 7. Ler. 8. Escrever.	1º Reproduzir histórias ouvidas e lidas. 2º Ler com compreensão palavras de seu vocabulário ativo. 3º Escrever com correção palavras já trabalhadas em sala de aula. 4º Escrever corretamente quaisquer palavras da sua linguagem familiar. 5º Redigir com criatividade. 6º Utilizar adequadamente a pontuação final.	a. Se os resultados obtidos são os esperados: - concluir que os procedimentos utilizados foram eficientes; - reformular os repertórios, complexificando os comportamentos e elevar a qualidade em geral. b. Se os resultados obtidos são aquém dos esperados: - o sistema, a escola e o professor devem investigar as razões da ocorrência, para escolher e adotar as medidas corretivas adequadas.
2. Estudos Sociais	<u>1.Família:</u> estrutura, organização e importância na vida do indivíduo. Reconhecer a família como um grupo social de convívio harmonioso de seus membros. <u>2.Escola:</u> estrutura, organização, funcionamento e sua importância na vida do indivíduo. Reconhecer a escola como uma instituição que contribui para a integração de seus membros. <u>3.Comunidade:</u> fatores de seu desenvolvimento.	1.1 Identificar a composição do grupo. 1.2 Identificar as semelhanças e diferenças existentes entre os vários tipos de moradias. 1.3 Identificar os diferentes tipos de alimentos consumidos. 1.4 Identificar os diferentes tipos de vestuário utilizados. 1.5 Identificar a recreação como uma das formas de integração. 1.6 Identificar as normas e/ou regras de comportamento. 2.1 Identificar a localização, suas dependências e respectivas funções. 2.2 Identificar as atribuições cabíveis aos seus membros. 2.3 Identificar os alimentos adequados à composição da merenda.	a. Se os resultados obtidos são os esperados: - concluir que os procedimentos utilizados foram eficientes; - reformular os repertórios, complexificando os comportamentos e elevar a qualidade em geral. b. Se os resultados obtidos são aquém dos esperados: - o sistema, a escola e o professor devem investigar as razões da ocorrência, para escolher e adotar as medidas corretivas adequadas.

	Reconhecer os principais fatores.	3.1 Identificar os primeiros recursos (físicos, econômicos, culturais e sociais) que beneficiam a comunidade.	
3. Matemática	1. Classificações	1.1 Relações de desigualdade e igualdade. 1.2 Conjunto universo e relação de pertinência. 1.3 Formação de conjuntos. 1.4 conjunto unitário, conjunto vazio e subconjuntos. 1.5 Operações entre conjuntos. 1.6 Representação de conjuntos e simbolização. 1.7 Relações de igualdade e desigualdade entre conjuntos.	
	2. Seriações	2.1 Relações de mais que/menos que, mais alto que/mais baixo que, mais grosso que/mais fino que. 2.2 Relações de ordem crescente e decrescente. 2.3 Números ordinais. 2.4 Ordinalidade e cardinalidade do número. 2.5 Campos numéricos e simbolização.	a. Se os resultados obtidos são os esperados:
	3. Correspondência Biunívoca	3.1 Conjuntos equipotentes. 3.2 Propriedade numérica dos conjuntos. 3.3 Quantificadores. 3.4 Número e numeral. 3.5 Conjunto dos números naturais. 3.6 Relações de ordem. 3.7 Sistemas posicionais de numeração. 3.8 Sistema de numeração decimal. 3.9 Leitura e escrita de números, composição e decomposição, valor relativo. 4.1 Noção da invariabilidade do número. 4.2 Propriedade numérica dos conjuntos. 4.3 Simbolização e numerais.	- concluir que os procedimentos utilizados foram eficientes; - reformular os repertórios, complexificando os comportamentos e elevar a qualidade em geral. b. Se os resultados obtidos são aquém dos esperados: - o sistema, a escola e o professor devem investigar as razões da ocorrência, para escolher e adotar as medidas corretivas adequadas.

	4. Conservação de Quantidade	<p>4.4 Inclusão das partes no todo e operações numéricas.</p> <p>4.5 Conceito das operações de adição e subtração.</p> <p>4.6 Fatos fundamentais, relações inversas entre adição e subtração.</p> <p>4.7 Propriedades estruturais da adição.</p> <p>4.8 Aplicação das propriedades estruturais da adição.</p> <p>4.9 Resolução de problemas.</p>	
4. Ciências	<p>1. Zoologia</p> <p>2. Botânica</p> <p>3. Ecologia</p>	<p>1.1 Familiarizar-se com os animais de seu ambiente, percebendo seus hábitos e características mais evidentes.</p> <p>2.1 Conhecer os principais vegetais do seu ambiente, tomando um primeiro contato com as funções básicas de seus órgãos.</p> <p>3.1 Perceber a importância da interdependência dos seres vivos entre si e deles com o meio ambiente.</p>	<p>a. Se os resultados obtidos são os esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concluir que os procedimentos utilizados foram eficientes; - reformular os repertórios, complexificando os comportamentos e elevar a qualidade em geral. <p>b. Se os resultados obtidos são aquém dos esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o sistema, a escola e o professor devem investigar as razões da ocorrência, para escolher e adotar as medidas corretivas adequadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Paraná (1977).

Nessa proposta, os objetivos de ensino de cada repertório ou conteúdo são formulados de forma operacional, com o objetivo de auxiliar no planejamento das aulas. Parte-se de objetivos mais amplos, a fim de “facilitar o planejamento curricular dos estabelecimentos de ensino”. No entanto, considerando as especificidades de cada escola e as condições docentes, os objetivos poderiam sofrer modificações, tornando-se ainda mais operacionais, “para que o professor tenha bem claro, o comportamento que ele deve instalar no aluno” (PARANÁ, 1977, p. 95-96).

Observamos que as diretrizes curriculares intencionam “instalar” um novo comportamento no aluno. Assim, a mentalidade era de modificar, impor outra cultura, no sentido de um processo civilizador, tal como teorizado por Norbert Elias (1994), pois é na organização da cultura escolar das instituições, com suas formas e rituais específicos, que o currículo é produzido.

Onze anos após a publicação desse currículo, em 1988, outra proposta curricular vem à tona, impulsionada pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Uma proposta que tem como base a construção do conhecimento pelo aluno.

É importante destacar que, entre a publicação do currículo de 1977 e o de 1988, não se localizou nenhuma outra documentação sobre mudança curricular no estado do Paraná. O depoimento da professora Maria Lucia Faria Moro⁴³ nos chama a atenção e nos esclarece esse fato:

Em 1983, aconteceu um episódio na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, quando houve o primeiro governador eleito, que foi o José Richa – figura que eu sempre admirei – ele era da oposição, era do PMDB [...] Eu já tinha saído da Equipe de Currículo, [...] eu já estava na Universidade, mas eu mantive contato com o pessoal que continuou a trabalhar na Secretaria, inclusive o Nircélio. [...] E algumas das pessoas que foram nomeadas para cargos chave da Secretaria de Educação eram extremamente radicais. Enfim, a pessoa que passou a ser Chefe do Departamento de 1º Grau [...] mandou eliminar o material que estava na sala da Equipe de Currículo [...]. Todo material que estava ali, fosse o que fosse, foi recolhido e foi queimado [...]. Eles tiraram todo aquele material, porque tudo aquilo era considerado entulho da ditadura e tinha que ser queimado [...]. Então, apagam-se as lembranças, assim [...]. Foi uma barbaridade! [...]. Queimou-se a história! [...] E, talvez por isso, é difícil encontrar o material produzido pela Equipe de Currículo [...] (MATUCHESKI, 2011, p. 173-174).

⁴³ Trabalhou na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura; fez parte da Equipe de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental e compôs a equipe de elaboração dos Elementos para o Planejamento Curricular na Primeira Série do Ensino de 1º Grau, da Revista Currículo, Ano 3 – nº 24, 1977.

Embora o depoimento relate a ocorrência da eliminação de documentos, por serem considerados resíduos do período ditatorial, a publicação de 1977 da Revista Currículo fora preservada.

3.4.2 Diretrizes curriculares do CBA

O Decreto que criou o CBA data de 15 de março de 1988, um pouco mais de um ano da publicação da Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986, do Conselho Federal de Educação, que reformulou o núcleo comum de disciplinas dos currículos do ensino de 1º e 2º graus. O Artigo 1º dessa Resolução estabelece que “o núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias: a) Português b) Estudos Sociais c) Ciências d) Matemática”. De acordo com o Artigo 6º, a cada estabelecimento de ensino, caberia a organização do plano de curso, desde que as matérias do núcleo comum fossem contempladas, sendo desenvolvidas no ensino de 1º grau, conforme o Inciso I: “a) Nas séries iniciais – Português, Matemática, Estudos Sociais (sob forma de História e Geografia ou com integração de ambas), Ciências (sob a forma de Iniciação), tratadas predominantemente como atividades” (BRASIL, 1986).

O Quadro 7 apresenta o núcleo comum obrigatório dos currículos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação nos anos de 1971 e 1986.

Quadro 7 – Núcleo comum dos currículos estabelecidos pelo CFE – 1971 e 1986

Núcleo comum obrigatório: 1º e 2º graus – 1971	Núcleo comum obrigatório: 1º e 2º graus – 1986	Núcleo comum obrigatório: 1º grau (séries iniciais) – 1986
Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa)	Português	Português
Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil)	Estudos Sociais	Estudos Sociais (História e Geografia Integrada)
Ciências	Ciências	Ciências (iniciação)
Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso	Matemática	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Brasil (1988).

A Resolução que estabeleceu a modificação curricular em 1986 entrou em vigor e ficou a cargo dos secretários de educação estabelecer as condições de sua implantação. É importante considerar que os contextos políticos que deram origem às

definições das disciplinas obrigatórias dos currículos escolares das décadas de 1970 e 1980 estão marcados pelo período do regime militar (1964-1985) e pelo período de redemocratização da sociedade brasileira, desencadeada em 1985, com a eleição do primeiro presidente civil, Tancredo Neves, após 21 anos de governos militares sucessivos. Sem adentrar no conteúdo ministrado por cada uma delas, a observação do rol de disciplinas estabelecidas como obrigatórias, no final da década de 1980, permite identificar a primazia das grandes áreas de conhecimento reconhecidas como a base da produção do conhecimento científico tradicional.

A década de 1980 foi um contexto de luta pela redemocratização e de um conjunto de estratégias que serviram para “afastar” da memória e da cultura as ideologias vinculadas ao militarismo. É nesse contexto – em que se desejou criar outra mentalidade e eliminar os vestígios de qualquer tradição – que o depoimento da professora Maria Lucia Faria Moro ganha sentido. No que diz respeito às diretrizes curriculares, “todo material que estava ali [...], foi queimado [...] porque tudo aquilo era considerado entulho da ditadura e tinha que ser queimado” (MATUCHESKI, 2011, p. 174). Portanto, juntamente com a tentativa de eliminar as ideologias militares, apagou-se, também, uma parte da História.

A reconstrução da democracia se fez valer de diferentes estratégias. A literatura especializada tem enfatizado como as ideias de justiça social e o contexto de esperança alimentaram o projeto de uma nova nação. Desse modo, os projetos educacionais se vincularam às ideias de reconstrução da escola pública e da cultura democrática no país (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 1995; BOBBIO, 1999; BACZINSKI, 2011; RODRIGUES, 2012). Nessa conjuntura política, o Ciclo Básico de Alfabetização foi criado no Paraná, em 1988.

Ao contexto político de redemocratização da sociedade brasileira, agrega-se a pauta educacional de mobilização em torno da universalização da escola pública e da qualidade da educação. A publicação do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná destacou a “luta intensa e contínua pela melhoria da qualidade de ensino” (PARANÁ, 1990, p. 7) de professores e especialistas e motivou ações para o enfrentamento desse desafio. Dessa forma, o Ciclo Básico de Alfabetização foi o marco inicial da reestruturação curricular, assim como do combate ao fracasso escolar e da melhoria da qualidade da educação.

Os anos de 1990 são considerados os que marcariam um crescimento do interesse sobre a natureza do conhecimento veiculado nas escolas. Os currículos

passaram a ser concebidos como “instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (MOREIRA, 1997, p. 11), embora servissem à socialização de crianças e jovens, de acordo com os princípios e propósitos da sociedade. Assim, o combate ao fracasso escolar e a melhoria da educação se vincularam à preocupação com os sujeitos e suas particularidades.

Desse modo, diferentes elementos foram conjugados para pensar outra proposta curricular. O Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná foi publicado como o principal documento oficial e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação pela Deliberação nº 2, de 18 de dezembro de 1990, apresentando a reestruturação curricular do pré-escolar até a 8ª série.

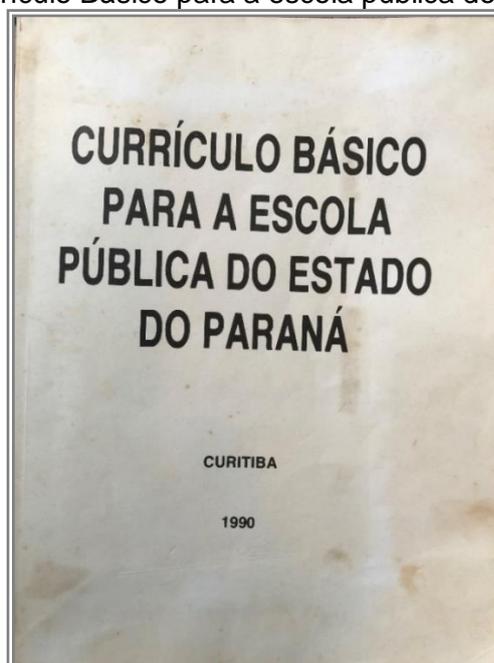
O trabalho de reestruturação do Currículo Básico teve início no ano de 1987, envolvendo educadores, equipes dos Núcleos Regionais e equipe da SEED. Ele foi impresso pela Imprensa Oficial do estado do Paraná; sua primeira edição apresentou uma tiragem de noventa mil exemplares, distribuídos às escolas do estado do Paraná. O documento se lança como a expressão da consciência político-pedagógica de educadores paranaenses, que lutaram pela democratização da educação e contribuíram para o acesso escolar às crianças e um ensino de melhor qualidade (PARANÁ, 1990).

Sumariamente, o Currículo Básico é dividido em duas partes: a primeira, que apresenta uma fundamentação geral sobre o ensino de 1º grau, o desenvolvimento do ser humano e a aquisição do conhecimento escolar; e a segunda parte, que traz as Propostas Curriculares de Pré-escola, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil. A Proposta Curricular de Alfabetização do Currículo Básico é a que nos interessa e está composta por três eixos: pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico e conteúdos e avaliação na alfabetização. Foram responsáveis pela sistematização dessa proposta Lígia Regina Klein, consultora, e Rosiclér Schafaschek, da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º grau – DEPG da SEED.

O currículo paranaense cumpriu as determinações do núcleo comum obrigatório, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, e manteve as disciplinas de Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil. Esse documento curricular tem uma

apresentação simples de sua capa, conforme demonstra a Figura 10, o que pode ser interpretado como algo de rápida formulação, de cunho provisório e de baixo custo.

Figura 10 – Capa do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná – 1990



Fonte: Secretaria de Estado da Educação (1990).

A introdução do documento sinaliza o percurso de encontros para a discussão dos princípios da pedagogia histórico-crítica, com representantes de vários segmentos dos sistemas estadual e municipal de ensino, situando a concepção educacional em torno da qual se construiria a organização curricular. No que diz respeito à proposta curricular de alfabetização, os pressupostos teóricos da alfabetização descritos no Currículo Básico se assentam na ideia de que “para uma melhor compreensão dos elementos envolvidos nesse processo – o conhecimento, o aluno e o professor –, é necessário, antes, recuperá-los no interior da realidade humana que historicamente os constitui”. À vista disso, esse documento curricular explicita, a princípio, “o movimento histórico de produção da linguagem oral e escrita” (PARANÁ, 1990, p. 35). É por meio da linguagem que as pessoas organizam suas atividades práticas, comunicam-se e conservam suas experiências, pois seus experimentos podem ser codificados pela palavra e apreendidos pelas gerações vindouras, dando continuidade ao processo de desenvolvimento humano. Além disso, a linguagem permite a consciência humana e a consciência racional, possibilitando a “apreensão do conhecimento historicamente acumulado” (PARANÁ, 1990, p. 36).

As informações de um texto escrito, “representação de uma representação”, consideram apenas componentes da língua escrita, exigindo o controle de determinado grau de abstração. Dessa maneira, impossibilitar ao homem o domínio da escrita resulta negar “condições privilegiadas de interação sociocultural” e experiências que possibilitam o acesso ao conhecimento e o próprio desenvolvimento. Portanto, a alfabetização enquanto recurso à apreensão da língua escrita se torna imprescindível na escolarização do aluno. Uma vez inserido “na cultura letrada”, torna-se preparado para “construir estruturas de pensamentos capaz de abstrações mais elaboradas” (PARANÁ, 1990, p. 36).

A proposta de alfabetização veiculada no Currículo Básico se diferencia das demais propostas anteriores. Nos métodos fonéticos e silábicos (métodos sintéticos), a língua se traduz no “reconhecimento das letras e do seu valor fonético”, utilizando-se de sílabas, letras e fonemas (presentes nas cartilhas: “**A Abelhinha**”, “**Casinha Feliz**”, “**Caminho Suave**”). Nos métodos analíticos, a alfabetização ocorre por meio de palavra, frase ou história. A partir de uma palavra-chave, as sílabas e letras são estudadas. Aqui, o texto é tomado como “pretexto”, e não como “unidade de sentido”. A alfabetização presume o domínio das famílias silábicas (**Lúdico, Erasmo Pilotto, Globalizado**). Tanto os métodos sintéticos como os analíticos privilegiariam o conhecimento do sistema gráfico, e não o significado. Distintivamente, na alfabetização proposta pelo Currículo Básico, considera-se a “apropriação do código escrito **enquanto veículo de significação**”, onde o texto oral e escrito é tomado como “unidade de sentido da língua” (PARANÁ, 1990, p. 36-37, grifos do documento).

Nesse seguimento, o professor é o mediador entre a criança e o conhecimento. A linguagem oral ou escrita não ocorre naturalmente, mas “pela inserção do aluno nessa realidade histórico-cultural, a partir da mediação do professor”, exigindo um novo entendimento da relação ensino-aprendizagem nesse processo pedagógico (PARANÁ, 1990, p. 39). O uso de um método para a alfabetização, seja ele sintético, seja analítico, foi criticado na proposta do Currículo Básico. Contudo, o que fora indicado como “apropriação do código escrito enquanto veículo de significação” não veio acompanhado de procedimentos para o ensino.

O Quadro 8 sintetiza o currículo da proposta para a alfabetização.

Quadro 8 – Currículo Básico – Alfabetização – 1990

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E CONTEÚDOS	AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO
<p>Produção da linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oral - Escrita <p>Conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediação do professor 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O trabalho com o texto: <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da função da escrita. - A escrita como representação. 2. O nome das crianças: <ul style="list-style-type: none"> - Constituição de uma palavra-texto (história da criança). 3. Os textos das crianças: <ul style="list-style-type: none"> - Desenhos e outras formas de representação (modelagem, recorte e colagem, maquete). - Registro escrito sobre a representação (professor escreva). - Legendas para ilustração de histórias: criação oral de texto pela criança e, a partir de ilustrações, criação de legendas. - A partir de histórias narradas pelos alunos (história de causos, fatos acontecidos, histórias da família, anedotas): registro do texto pelo professor (organização e reestruturação textual). 4. Textos produzidos pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de ideias ou informações para discussão em classe. - Apresentação de palavras. - Exploração do texto. 5. Trabalho com outros textos: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos pelo professor (narrativos, informativos, literários). - Diversidade de estruturas textuais. - Interação da criança com o autor do texto, com colegas de sala e com o professor. - Literatura infantil: escolha do aluno e/ou indicação do professor, prazer na leitura. - Texto poético (sonoridade e musicalidade), rimas, trava-língua, parlendas e letras de música. - História da escrita: formas de registro icônico à escrita alfabética. 6. Exploração dos textos tendo em vista atividades de sistematização: <ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto (oral e escrito). - Sistematização de palavras, sílabas e letras: associada à produção/interpretação textual. - Texto: leitura intuitiva, ilustração, reprodução oral (reestruturação, confronto com outros textos, ideias gerais, repetição de palavras). - Saturação da palavra: compreensão do sentido, escrita, comparação, exploração. 7. Reestruturação textual: <ul style="list-style-type: none"> - Fluência do ato de escrever. - Elaboração e explicitação das ideias. - Compreensão da representação alfabética escrita. - Clareza de ideias. - Produção de textos coesos e coerentes. - Registro do texto reestruturado no caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica: aproveitamento do aluno e a eficácia da prática pedagógica do professor. - Avaliação processual: considerar o processo de apropriação do aluno (compreensão da escrita inicial e as aquisições empreendidas). - Avaliação cumulativa: considerar desde a compreensão da escrita em sua função social, o domínio progressivo do sistema gráfico e a estruturação do texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Paraná (1990).

Conforme proposições do Currículo Básico, a alfabetização poderia ocorrer ainda na pré-escola, levando em consideração o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita e partindo de situações concretas, em que a leitura e a escrita sejam necessárias e, portanto, significativas. Dessa forma, o conhecimento seria abordado, tendo a oralidade e a linguagem escrita como ponto de partida, e a leitura e a produção coletiva de textos como ponto de chegada do processo de alfabetização.

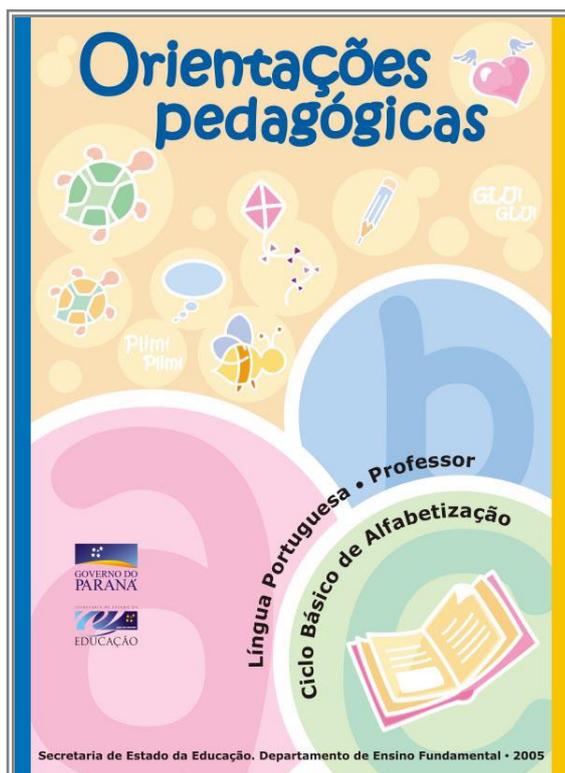
Quinze anos após a publicação do Currículo Básico do estado, o Departamento de Ensino Fundamental da SEED publicou “Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa, Ciclo Básico de Alfabetização” (2005), cujo objetivo se centrou na reativação das salas de contraturno aos alunos dos anos iniciais do Ciclo Básico de Alfabetização, em propor aos professores metodologias que contribuíssem para a elevação dos índices de aprendizagem dos alunos.

O texto “Orientações pedagógicas” foi publicado em dois volumes, que totalizaram cento e noventa páginas. Ele foi composto por uma fundamentação sobre a alfabetização e o domínio do sistema gráfico, dez unidades contendo diversos textos e atividades práticas, sendo distribuídos gratuitamente a todas as escolas públicas paranaenses. O texto foi fruto de um processo de produção coletiva de professores dos diversos Núcleos Regionais da Educação do estado do Paraná (PARANÁ, 2005).

O documento destaca a importância de o professor planejar e desenvolver um trabalho sistematizado, propondo “atividades que possibilitem a análise, no interior da palavra, dos padrões silábicos e relações entre fonemas e letras”, a fim de que o aluno estabeleça relação com “novas palavras a partir da sua vivência, as quais podem adquirir significações distintas”. Ainda, que o professor reflita com seus alunos os conceitos estabelecidos da escrita, para a compreensão da estrutura que compõe o “sistema de representação da linguagem escrita” (PARANÁ, 2005, p. 15).

A publicação impressa dessas orientações trouxe uma representação visual em cores e motivos infantis, com timbre do estado do Paraná, e identificação da Secretaria de Estado da Educação e o Departamento de Ensino Fundamental, conforme pode ser visto na Figura 11. A representação graciosa do material, aliás, pode ser lida como algo cuidado em seus detalhes, isto é, organizado e aprimorado não apenas na estética, mas no conteúdo, o que demanda tempo e amadurecimento.

Figura 11 – Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa, CBA – 2005



Fonte: Secretaria de Estado da Educação (2005).

Para o Departamento de Ensino Fundamental da SEED, responsável pelo material pedagógico, haveria a evidência de que ele cumpriria seu objetivo, tendo em vista a sua qualidade e originalidade. Ele iria “auxiliar os alunos de 1ª a 4ª série a superar dificuldades de leitura, escrita, que os impedem de acompanhar o ritmo de trabalho de seus colegas de classe” (PARANÁ, 2005, p. 7). Observa-se que a elaboração do material teve a intenção de atender aos alunos que apresentavam defasagens na leitura e escrita em contraturno e, ao mesmo tempo, oferecer “condições favoráveis à aprendizagem, permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, sua inclusão na sociedade” (PARANÁ, 2005, p. 9). Portanto, a produção das Orientações Pedagógicas sugere a reflexão sobre os resultados obtidos no desempenho escolar dos alunos e revela as fragilidades constatadas na aprendizagem da leitura e escrita das crianças alfabetizadas no Ciclo Básico de Alfabetização.

O CBA inaugurou uma novidade na lógica de reprodução dos grupos de alunos formados, em tese, por um mesmo nível de aprendizado. A organização seriada, feita por classes mais ou menos homogêneas e um sistema de avaliação que garante a sua manutenção, foi alterada. A organização em ciclo “permite o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série” (PARANÁ, 1990, p. 13); essas mudanças geraram novos encaminhamentos para o trabalho pedagógico.

A não retenção dos alunos e a sua aprovação automática da primeira para a segunda série produziram outro contexto nas salas de aula, compostas por níveis de aprendizagens bem diferentes, ao inaugurar a composição de turmas com níveis de aprendizagens heterogêneos. Ou seja, a não reprovação do educando ocasionara, ainda mais, o aparecimento de diferentes níveis de aprendizagem em uma única sala de aula.

Nesse contexto, para possibilitar uma aprendizagem efetiva a todos os alunos do CBA, a SEED propõe dois elementos diferenciais: o atendimento em contraturno dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e a contratação de professor auxiliar (corregente). As aulas de contraturno objetivavam auxiliar os alunos a superarem dificuldades de leitura e escrita que pudessem impedir de acompanhar o desenvolvimento dos colegas de classe, oferecendo “condições favoráveis à aprendizagem” (PARANÁ, 2005, p. 9). Por outro lado, a designação do professor corregente objetivou auxiliar o professor regente na sala de aula do Ciclo Básico, no desenvolvimento do processo de ensino. Observa-se a existência de corregente desde o início da implantação do CBA.

A Resolução nº 3.315 – SEED –, de 4 de dezembro de 1989, orientou os estabelecimentos da rede estadual de ensino quanto à organização e distribuição de seu pessoal docente, técnico-pedagógico e de apoio. De acordo com o Artigo 3º, parágrafo segundo, “[...] o estabelecimento de ensino poderá contar com auxiliares de regência [...], excetuando-se as turmas de Ciclo Básico que já dispõe de corregente” (PARANÁ, 1989c). Assim, é possível interpretar que a existência de professores corregentes esteve presente no CBA do Colégio Estadual Ana Neri de Perobal, desde o seu primeiro ano de implantação.

Por meio dos depoimentos das entrevistas, observou-se que a contratação de corregentes e o atendimento a alunos em contraturno, embora garantidos na proposta de implantação do ciclo, na prática, foram ofertados parcialmente. O atendimento aos alunos no contraturno não foi mencionado pelas entrevistadas e as corregentes foram mantidas somente no 1º ano do ciclo, pois, na “1ª série, era a regente e a corregente. Já na segunda série [...], não tinha mais a corregente, era só a professora da sala” (P1). A função das corregentes se resumiu em “tomar a leitura” e ajudar a professora regente no atendimento aos alunos “mais atrasados” (P5). “Eu lembro que era mais na primeira série que tinha essa professora auxiliar que ajudava na leitura [...], auxiliava aqueles alunos com mais dificuldades” (P7).

Todavia, o conceito da palavra corregente expressa sentidos diferentes dos concebidos pela escola. Tem o significado de “pessoa que é regente com outrem;

aquele que compartilha com outro a responsabilidade por chefiar, comandar ou liderar algo”⁴⁴. Ou seja, o papel da corregente é tão importante quanto da professora regente, denotando as mesmas incumbências e obrigações.

Assim, embora a Resolução nº 3.315/1989 – SEED – orientasse a contratação de professores corregentes (PARANÁ, 1989c), isso não se efetivou no início da implantação do CBA no Colégio Estadual Ana Neri, onde as turmas eram compostas por 38 (trinta e oito) a 46 (quarenta e seis) alunos. Segundo as depoentes, o experienciado foi que: “no primeiro momento, quando a gente entrou para trabalhar com o Ciclo Básico, não tinha ninguém, era a gente sozinha mesmo” (P3). Ou seja, “não tinha [...] mais pessoas para ajudar a gente [...], para estar ali ajudando a gente na sala de aula” (P6). Portanto, esse fator, atrelado a outros, pode ter contribuído para as causas do baixo desempenho dos alunos indicado nos Relatórios Finais dos anos de 1989 a 1991. Refletimos que isso pode ter impedido que os objetivos da proposta lograssem melhor êxito.

3.4.3 Comparativo das diretrizes curriculares

Notamos que, em 1977, sob a condução do Regime Militar (1964-1985) brasileiro, a educação paranaense publicou a primeira diretriz do Ensino de 1º Grau, veiculada pela Revista Currículo. Amparado na Lei nº 5.692/1971, esse Currículo atendeu às Diretrizes e Bases fixadas para o ensino de 1º e 2º graus. Após treze anos, foi publicado o Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná (1990). Embora sob o respaldo da Lei nº 5.692/1971, sua narrativa se embasou na luta pela democratização da escola pública. Os objetivos se fundamentavam em uma proposta curricular que traduziu o trabalho coletivo dos profissionais da educação pública paranaense. Uma proposta que, comprometida com a qualidade do ensino, atendia, ao mesmo tempo, às necessidades sociais e históricas da sociedade brasileira (PARANÁ, 1990).

O Quadro 9 apresenta um comparativo entre essas diretrizes, o que possibilita analisar as similaridades e diferenças de seus elementos.

Quadro 9 – Comparativo das Diretrizes Curriculares – 1977 e 1990

ELEMENTOS	REVISTA CURRÍCULO	CURRÍCULO BÁSICO
Ano/Componentes	1977	1990

⁴⁴ DICIO. **Dicionário On-line de Português**. Corregente. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/corregente/#:~:text=substantivo%20masculino%20e%20feminino%20Pessoa,De%20com%20%2B%20regente>. Acesso em: 1 nov. 2021.

Contexto histórico-político	Regime militar	Regime democrático-constitucional ⁴⁵
Legislação nacional vigente	Lei nº 5.692/1971	Lei nº 5.692/1971 Resolução nº 6 – CFE – de 26/11/1986
Marco temporal	Implantação do Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus	Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização
Organização do ensino	Ensino de 1º Grau de Oito Anos	Ensino de 1º Grau de Oito Anos, com organização em ciclos no período de alfabetização
Objetivo geral do currículo	Apresentar um critério de referência para avaliação da qualidade de ensino de 1ª série do ensino de 1º grau	Reorganizar o Ensino de 1º Grau
Objetivo do ensino	Sanar a deficiência qualitativa da aprendizagem na 1ª série	Instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada
Métodos de Ensino	Métodos fonéticos e silábicos	O texto é tomado como pretexto. O texto oral e escrito é tomado como unidade de sentido da língua.
Orientações teórico-metodológicas	Diretrizes Curriculares para o Ensino de 1º Grau	Proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau (Pedagogia Histórico-Crítica)
Componente curricular	- Alfabetização/ Comunicação e Expressão. - Estudos Sociais. - Matemática. - Ciências.	- Pré-Escola. - Alfabetização/ Português. - Matemática. - Estudos Sociais (História e Geografia). - Ciências (Iniciação) tratadas como atividades.
Organização curricular	- Elenco de objetivos/conteúdos. - Objetivos. - Resultados.	- Pressupostos teóricos; - Encaminhamento metodológico e conteúdos; - Avaliação.
Organização pedagógica	- Séries (1ª a 4ª séries do Ensino de 1º Grau).	- Pré-Escola; - Ciclo (CBA); - Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau (3ª e 4ª séries); - Séries Finais do Ensino de 1º Grau (5ª a 8ª séries).
Papel do professor	Manipular corretamente o material curricular, aplicar em sala de aula e julgar, para o perfil desejado do aluno de 1ª série.	Mediador nas interações da criança com o conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Embora amparadas pela mesma Lei Nacional, as diretrizes foram elaboradas em contextos históricos adversos. A primeira, ainda no regime militar, sob o uso da

⁴⁵ SAES, Décio Azevedo Marques de. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 379-410, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a21.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

repressão e da censura ao ensino; a segunda, em meio à luta no movimento de redemocratização do país, sob o impacto de transformações na maneira de compreender o ensino e a aprendizagem escolar. As duas trabalharam com novidades. Enquanto a primeira organizou o ensino de 1º e 2º graus, ampliando a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, a segunda manteve essa obrigatoriedade e alterou a organização do tempo escolar, atendendo à implantação do CBA e possibilitando a alfabetização por ciclos. O Currículo Básico de 1990 propôs a superação da ênfase técnica do ensino da antiga diretriz, reorganizou o 1º grau e definiu como objetivo inserir o aluno na cultura letrada para o pleno exercício de sua cidadania. O professor, em sua prática, assumiria o papel de mediador das interações entre o conhecimento e o aluno.

Publicado há mais de três décadas, em 1990, o Currículo Básico foi planejado para responder às demandas do projeto do Ciclo Básico de Alfabetização. Nos referenciais do documento, é possível identificar a Pedagogia Histórico-Crítica, orientada por Demerval Saviani; o sociointeracionismo de Vygotsky; e o construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (PARANÁ, 1990). A utilização de perspectivas diferentes não seria um problema se o documento intencionasse evidenciar a complexidade existente na abordagem proposta. No entanto, tal utilização se fez de forma inadvertida, o que pode revelar uma dificuldade, daquele contexto, no equacionamento prático da proposta do CBA. A organização concebida no Ciclo Básico de Alfabetização perdurou, no município de Perobal, até o ano de 2008 (vinte anos), quando foi implantado o 1º ano do ensino fundamental de nove anos, que ocorreu de forma gradativa. Essa nova estrutura de ensino possibilitou a continuidade da organização em ciclos, em todo o estado do Paraná. O projeto de organização pedagógica ciclada, originada na década de 1980 com o CBA, marca, de maneira significativa, um processo de ensino e aprendizagem pautado no respeito ao desenvolvimento e ritmo de cada criança. Assim, permanece um período não anual para a alfabetização centrado no tempo de aprendizagem da criança.

3.4.4 O currículo real

A análise dessa categoria se respalda na concepção e nos desafios da implantação do Ciclo Básico. Há evidências de concepções divergentes que permearam a prática das alfabetizadoras. Algumas práticas convergem para o entendimento de que se tratava de uma proposta nova, construtivista e que valorizava a construção da escrita pela criança, com o ensino da letra, da palavra e do texto. Algumas professoras pontuaram que cabia ao aluno chegar à conclusão de que as letras se unem para comporem as sílabas e as palavras, uma vez que havia a orientação para não ensinar a partir da família silábica. Dessa forma, se a professora “ditasse batata, e ele escrevesse BTA [...], ele que escreveu assim, então, ele que tinha de chegar à conclusão de que batata era BATATA” (P2). Em relação a esse encaminhamento, a literatura especializada tem se contraposto a essa interpretação do construtivismo e do ensino da leitura e da escrita, tendo em vista que a estrutura da língua portuguesa se fundamenta na correspondência entre os sons e as sílabas (OLIVEIRA, 2002; CHAKUR, 2014).

Por outro lado, demais entrevistadas compreendem o Ciclo Básico como um projeto de ensino pouco distinto do ensino tradicional, com alguma “mudancinha” (P11) apenas e relacionada ao currículo, em que o professor seguia “tentando mudar [...] na forma de ensinar” (P7). O projeto do CBA foi entendido, inicialmente, como um método, “a gente pensava que era um método” (P3). O conceito foi se alterando, posteriormente, para a de um projeto de alfabetização “novo”, “imposto” (P8) e bem diverso do ensino existente, em que as alfabetizadoras não foram preparadas para recebê-lo, tornando-se “assustador” (P8), “difícil” (P2) e “desafiador” (P9).

Embora o trabalho da SEED em 1997 – ano que antecedeu a implantação do CBA no estado do Paraná – foi de “adaptações” (P7), a preocupação se centrou na “conceituação” do novo projeto, por meio de cursos de treinamento (PARANÁ, 1988b). As evidências revelam dessemelhança nas concepções que orientam o trabalho docente na nova proposta. Identifica-se um distanciamento entre o plano de reforma e a implementação do CBA, o qual é agravado por uma formação continuada pouco efetiva.

No que tange à dificuldade docente, observa-se um grupo de cinco professoras que afirmaram terem tido pouca ou nenhuma dificuldade na prática de implementação do Ciclo Básico, principalmente no trabalho em sala de aula, encontrando obstáculos

no registro da documentação, ou seja, nos pareceres semestrais. Incluem-se, aqui, as professoras que afirmaram terem prosseguido “testando” e aplicando “tudo que falavam que poderia dar certo” (P3). Constata-se, também, outro grupo de quatro professoras que declararam terem tido muita dificuldade no trabalho com o CBA. Relataram dificuldade para desenvolver o trabalho em grupo, pois teriam “uma teoria na mão, mas na hora da prática [...] era muito difícil e desafiador” (P9). A proposta chegou à escola com muita “radicalidade” (P5). As docentes não se sentiam preparadas para recebê-la, não acreditavam “naquilo, era uma coisa nova, que a gente demorou muito para acreditar” (P6). Diante da experiência como alfabetizadoras, apresentaram resistência em aceitar as mudanças do novo projeto. Fizeram referência à proposta como “coisa” e “objeto distante”, portanto, um “elemento desconhecido” que não fazia parte da cultura escolar.

A literatura especializada tem evidenciado que projetos inovadores enfrentam barreiras na implementação de suas propostas, tornando-se “cemitérios de boas ideias” não empreendidos. Como estratégias de mudança, suas exigências, irreais ainda não atendem aos anseios profissionais que caracterizam a classe docente atuante. As propostas de inovação, pensadas pelo sistema e implantadas de cima para baixo, surtem pouco efeito (PERRENOUD, 2000b). Dessa forma, enquanto houver um elevado distanciamento entre os projetos educacionais e os atores escolares, as propostas de mudança tendem a se consumir, perdendo seu essencial propósito. Logo, a distância entre o pensado e o implementado do CBA concorreu para que as táticas e bricolagens desenvolvidas nas práticas escolares funcionassem como “mecanismos de resistência” e “escapatórias” das professoras alfabetizadoras (CERTEAU, 1998).

No que concerne às formas de organizar o currículo, revela-se um conhecimento docente tímido sobre o Currículo Básico, embora seja disponibilizado pela coordenação da escola. As depoentes mencionaram a existência do “planejamento anual [...] dividido por bimestres” (P1), constituído por uma lista de conteúdos, bem como desenvolvido revisado ao final do ano letivo. Também “era trabalhado conteúdo do interesse do aluno” (P2), observado “através da sondagem [...], roda de conversa” (P3), acontecimentos do “dia a dia” (P6), “a partir daquele erro do aluno na avaliação [...], conteúdo que ele não se apropriou” (P7). O currículo assumiu diferentes características, conforme a compreensão das docentes que o praticavam. Uma proposta curricular oficial assume outras qualidades, quando

interpretada e adotada pelo corpo docente, na execução de um “currículo real” (SACRISTÁN, 2013). Comprova o distanciamento definido entre o plano de reforma e o plano praticado e conduz à compreensão do percurso das adaptações e bricolagens relacionadas à organização do Currículo Básico.

Observa-se um desconhecimento, por parte das entrevistadas, do Currículo Básico do estado do Paraná, além da predominância de uma organização curricular nos padrões do antigo ensino seriado. Identificou-se uma inquietação em “dar conta” dos conteúdos, pois, ao final do ciclo, os alunos “tinham que estar prontos pra ir para o terceiro” (P1). A literatura tem destacado que o currículo se constitui em um programa. No entanto, muitos países revolucionaram sua didática, evoluindo seus programas a objetivos de aprendizagem que se tornam eficientes, à medida que o professor retoma, replaneja e avança com seus alunos. Desse modo, o trabalho pedagógico, quando pautado em “objetivos-núcleo”, possibilita que docentes e alunos deem um maior “sentido às aprendizagens” (PERRENOUD, 2004, p. 84) e, conseqüentemente, melhores resultados escolares. A construção desses objetivos depende da forma como os atores escolares compreendem os ciclos.

Nos relatórios finais correspondentes aos anos de 1989, 1990 e 1994, verifica-se um alto índice de reprovação escolar, revelando que os objetivos de ensino e aprendizado presentes nos programas e currículos não se efetivavam em sua totalidade.

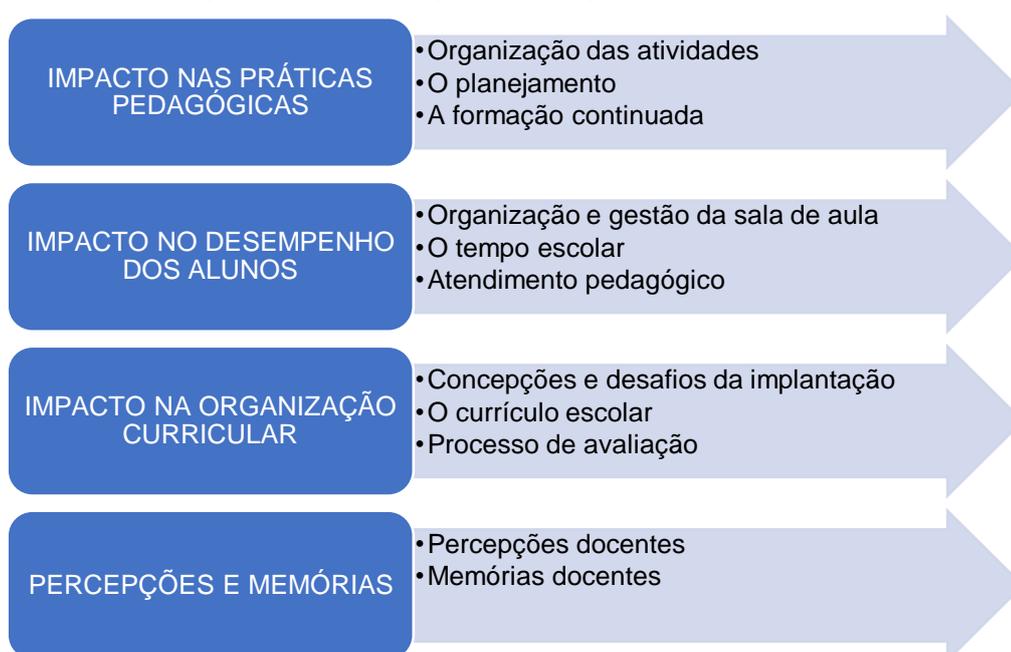
4 GESTÃO E PRÁTICA DA SALA DE AULA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PEROBAL

Esta seção intenta analisar os usos e as (re)apropriações realizadas do Ciclo Básico de Alfabetização. A análise das entrevistas efetuadas com as alfabetizadoras tenciona investigar a forma como as professoras responderam à novidade chamada Ciclo Básico de Alfabetização e o que fora produzido, a partir daí, na prática de ensino e na organização do trabalho escolar.

Quando o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado no município de Perobal, as professoras entrevistadas trabalhavam no Colégio e, portanto, dispunham de experiência com a forma de organização do trabalho seriado. Dessa maneira, os depoimentos das entrevistas contribuíram para a análise do campo das práticas, identificando as reações e as (re)apropriações ocorridas na cultura escolar existente.

A análise dos onze documentos resultou no seu agrupamento em quatro domínios amplos do conhecimento: impacto nas práticas pedagógicas, impacto no desempenho dos alunos, impacto na organização escolar e percepções e memórias, extraídos de nosso roteiro de entrevista e que se desmembram em categorias, conforme demonstra a Figura 12, seguida da apresentação das análises.

Figura 12 – Organização das categorias e seus domínios



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

4.1 MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Ciclo Básico de Alfabetização implantado no Colégio Estadual Ana Neri – Perobal –, no ano de 1989, trouxe mudanças que impactaram a prática pedagógica das professoras que atuavam nas 1ª e 2ª séries do 1º grau. Com a implantação do novo projeto, extinguiram-se essas duas séries, transformando-as em dois anos contínuos, que foram destinados à alfabetização das crianças.

O conjunto de documentos analisados no domínio que envolve o impacto nas práticas pedagógicas se relaciona ao agrupamento das subcategorias: organização das atividades; planejamento de aulas realizado por cada regente e pelo coletivo para trocas de experiências; e formação continuada das professoras no período de implantação do CBA.

4.1.1 Organização das atividades

No terreno das práticas pedagógicas, a subcategoria organização das atividades se apresenta com significância. Nela, foram agregados temas, como os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula, as práticas docentes do ensino tradicional, as atividades diferenciadas e individualizadas e o material pedagógico utilizado.

Constata-se diferença entre as vozes das professoras aposentadas e atuantes. As docentes em exercício revelaram uma prática mais próxima ao intencionado pelo projeto do CBA, com práticas mais democráticas e de valorização ao processo de desenvolvimento individual dos estudantes. Isso pode revelar que uma mudança exige tempo para a sua melhor compreensão e aceitação.

Em relação à organização das atividades em sala de aula, identificam-se práticas diferentes e divergentes. Há um conjunto de práticas que mantêm proximidades com os princípios do CBA, ou seja, que estão pautadas no interesse e na realidade dos educandos e são identificadas em práticas, como: a utilização da letra em caixa alta, com a transposição para a letra manuscrita somente quando o aluno estivesse no nível alfabético⁴⁶, pois “não se trabalhava a cursiva” (P2) no início

⁴⁶ Uma das fases da aprendizagem, na busca de apropriação do sistema da escrita alfabética, que incluem: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

do processo da alfabetização; a predominância da utilização das letras do alfabeto no processo de ensino e aprendizagem, atividades desenvolvidas a partir “de recortes, de colagem” (P4), com cruzadinhas, caça-palavras e lista de palavras. A produção textual coletiva, com a contação de história ou algum acontecimento como motivação à produção.

O desenvolvimento dessas atividades estava alinhado ao encaminhamento metodológico definido para o início do processo de alfabetização do Ciclo Básico, que sugere o trabalho com a letra em “caixa-alta”, pois se considera o “mais adequado”, devido às dificuldades em reproduzir e discriminar, visualmente, a letra cursiva. A escrita em caixa-alta, formada por linhas retas, facilitaria a leitura e a escrita da criança, que mantém seus primeiros contatos com a língua escrita em letra de imprensa maiúscula. O trabalho com o “alfabeto-concreto” e atividades de “recorte e colagem” também faz parte das indicações do currículo básico para a escola pública do estado do Paraná (PARANÁ, 1990). Da mesma maneira, atividades coletivas, pautadas na realidade dos alunos e que priorizassem seus interesses, são atividades que se aproximam das estabelecidas pelo novo projeto de Ciclo Básico.

No que tange aos procedimentos metodológicos utilizados no processo de alfabetização dos alunos, as entrevistadas relatam a proibição, pelas equipes de orientação pedagógica, do uso de cartilhas no CBA. Algumas depoentes, as que ainda se encontram no exercício profissional, justificam tal procedimento pelo fato de as cartilhas não terem informações reais e com significado para as crianças, perspectiva trazida pelos princípios educacionais que embasam a nova proposta.

Os princípios educacionais do CBA, fundamentados na abordagem construtivista, qual seja, a de que o sujeito aprende agindo sobre o conhecimento, experimentando-o por meio da ação de construir, foram interpretados como em conflito com o método fônico, de modo a se manifestar na “caça às cartilhas”. No entanto, estudos têm apontado para a falsa compreensão do método fônico, pois este fora reduzido à utilização de cartilhas no processo de alfabetização (GURGEL, 2012). Entretanto, embora houvesse a compreensão e a indicação para a não utilização das cartilhas no CBA, um lembrete escrito a lápis na pasta individual de um aluno do 2º ano “B”, do turno vespertino, que fora transferido no ano de 1992 da Escola Municipal de Perobal, permite outra interpretação. A anotação “Devolver a cartilha”, na pasta do aluno, leva à inferência de que, ainda que a proposta do CBA orientasse o não uso de cartilha, ela foi utilizada pelas alfabetizadoras no processo de ensino, deixando ver

que, na apropriação das normas estabelecidas da nova proposta curricular que amparava o CBA, ocorreu, no terreno da prática, uma adequação mediante o amparo e a segurança de resultado que a tradição no modo de alfabetizar as crianças trazia.

À vista disso, denotadas pela tática de resistência ao trabalho pedagógico proposto pelo CBA, as práticas vinculadas ao ensino seriado se manifestam em “escapatórias e astúcias” de professoras que deveriam alfabetizar seus alunos nos moldes de uma proposta desconhecida e estabelecida pela SEED. Daí a aplicação, às vezes as escondidas, de um material, no caso das cartilhas, que não era indicado o seu uso pela proposta, deixando ver a não passividade das professoras diante das normas que lhes são impostas. Assim, “jogar com o terreno que lhe é imposto” se apresenta como necessário e o “último recurso” que os sujeitos têm (CERTEAU, 1998 p. 100). Outras pesquisas indicam equívocos, incompreensões e dificuldades na condução do trabalho pedagógico no CBA (AZEVEDO, 2009). Por outro lado, representações contraditórias dos ciclos foram identificadas por estudos, à medida que novos elementos foram incorporados às velhas formas de ensinar e aprender (ANICETO, 2011). Ou seja, a realização de “bricolagens” pelos sujeitos da prática.

Sobre o modelo de práticas mais conservadoras, destaca-se a identificação, nos depoimentos, de um autorreconhecimento da preferência às práticas tradicionais e a reprodução desse modelo, “a gente se apegava muito, ainda, a coisas do método tradicional” (P5). O fato de o CBA ser uma proposta nova e desconhecida corroborou para que as professoras se utilizassem das antigas práticas nas quais se sentiam confortáveis e seguras. Os risos presentes nas falas, durante as entrevistas, podem denotar tensão e reconhecimento da dificuldade para se desfazer da bagagem adquirida ao longo da prática e trabalhar com a incerteza do novo, pois as alfabetizadoras não tinham “coragem de jogar toda aquela bagagem [...] fora” (P6). Diferentemente das referências e modelos de ensino já internalizados e naturalizados, no CBA, cada professora, do seu jeito, obrigou-se a aprender a fazer de outra maneira. Ao se utilizarem de suas artimanhas e criatividade, as professoras de Perobal reinventam e readaptam práticas antigas ao contexto do CBA e produzem algo diferente do que propunha a SEED. Como “bricoleur”, na acepção de Certeau (1998), na empreitada de ensinar, cada professora conferiu às práticas de alfabetização, no interior do CBA, novos sentidos e significados.

Por outro lado, a desconfiança e o receio, podem evidenciar, também, uma falta de conhecimento da novidade apresentada pelo Ciclo Básico e, portanto, ainda uma deficiência de formação continuada. Estudos apontam para a ausências das

condições básicas previstas para a implantação da proposta; a falta de acompanhamento, agravada pela instabilidade no quadro de professores, e as alterações na proposta inicial do CBA impediram a sua efetiva implantação e superação das práticas existentes (MAINARDES, 1995; MELLO, 2009; VILLAR, 2009). A insuficiência de políticas públicas de formação continuada de professores, também apontada pela literatura analisada, não atendeu às demandas da proposta implantada.

No que diz respeito às atividades diferenciadas, identifica-se, por meio dos depoimentos, aquelas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, objetivando um melhor desenvolvimento, mas também visando ao seu acompanhamento perante o ritmo da classe e sua recuperação. São desenvolvidas por meio da utilização de material didático específico, em formato de “um caderninho de reforço, umas atividades extras” (P8), caderno de leitura, com atividades diferentes daquelas realizadas em sala de aula. O desenvolvimento de tais atividades exigiu mudanças nas estratégias docentes e envolveu o trabalho com “jogos, material concreto e brincadeiras” (P10). Essa singularização na maneira de pensar as atividades, com o objetivo de atender aos alunos em diferentes níveis de conhecimento, encontra sentido na pedagogia diferenciada, na qual exige pensar na identificação das “características individuais dos alunos [...] para atribuir a cada um ‘tratamento pedagógico’ sob medida” e, assim, “assegurar a igualdade dos níveis” de aprendizagem em uma turma. No entanto, na busca de uma “diferenciação sonhada” (PERRENOUD, 2000b, p. 41), é necessário planejar situações mais amplas e contínuas de diferenciação, projetadas na superação de intervenções fragmentadas, que pouco contribuem para combater as diferenças nos níveis de aprendizagem.

Como atividades individualizadas, também foram relatadas aquelas direcionadas ao aluno, em que o atendimento ocorria “de carteira em carteira” (P1), com apoio e proximidade da professora auxiliar (corregente) ou da própria regente, para a superação das dificuldades. Vale destacar que a presença de um professor auxiliar em sala se tornou realidade no contexto das mudanças das práticas pedagógicas e das estratégias de superação do fracasso escolar.

Sob o entendimento de que criança com dificuldades precisava de maior atenção da professora, os alunos eram separados de sua turma, para o atendimento e respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. As buscas por adaptação às características individuais dos aprendizes e atendimento aos mais atrasados são, muitas vezes, concepções equivocadas de ensino individualizado e diferenciado. É

preciso compreender a necessidade de individualizar para responder à “heterogeneidade” presente em uma sala de aula (MAIA; FREIRE, 2020). Requer, portanto, um professor “organizador de respostas” (GOMES, 2011), capaz de reconstruir o conceito de “individualização”, visto que individualizar e mediar um grupo de alunos são estratégias pedagógicas que complementam e integram a “diferenciação” (PERRENOUD, 2001).

Atingir a aprendizagem de todos os alunos, como propunha o CBA, intenta pensar em um processo mais amplo. Requer reflexão profunda sobre a diferenciação, na qual se incluem:

- a individualização em alguns âmbitos;
- a mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipes e em grupo-classe;
- **o respeito pelas diferenças** e a construção de relações interpessoais positivas no grupo-classe;
- **a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais** (PERRENOUD, 2001, p. 36, grifos nossos).

Nessa configuração, diferenciar ultrapassa a estratégia de individualizar e não se limita em atender a alunos atrasados ou que apresentam dificuldades para aprender. Mas que, com respeito às diferenças pessoais e culturais trazidas em cada indivíduo, a ação docente planeje situações diversas e significativas capazes de promover uma aprendizagem efetiva.

No que se refere ao material pedagógico, verifica-se que a equipe docente se utilizou de embalagens, material concreto e se preocupa com a organização de grande quantidade de materiais. O mimeógrafo⁴⁷ foi um equipamento muito utilizado, embora a escola não dispusesse de quantidade suficiente. Apesar da insuficiência desse equipamento de reprodução na escola, o trabalho com textos sugerido pela SEED, a partir de histórias narradas pelas crianças, pressupõe “mimeografar a história para

⁴⁷ O mimeógrafo foi muito usado no Colégio Estadual Ana Neri e na Escola Municipal Perobal na década de 90. “É um equipamento muito comum [...], graças à sua agilidade na reprodução de materiais impressos. É um grande auxiliar das atividades pedagógicas, pois permite a impressão de exercícios, textos, jornais escolares, tarefas, provas, roteiros de trabalho, instruções para pesquisas, esquemas para acompanhamento de aulas, sinopses e demais. [...]. Sua versão mais popular funciona a álcool, embora os mais modernos sejam movidos a eletricidade. [...] Alguns, conhecidos como multiplicadores, também já não usam mais o álcool para imprimir, mas uma tinta específica que tem maior durabilidade” (FREITAS, 2007, p. 32-33). À época, esteve entre os principais materiais e equipamentos didáticos utilizados nas escolas brasileiras.

distribuí-la entre os alunos ou para a montagem de um livro-texto” (PARANÁ, 1990, p. 42). Por isso, segundo as depoentes, a organização desses materiais para os alunos ocorria fora da escola, em casa e nos diversos horários viabilizados pelas alfabetizadoras.

A organização do material pedagógico ocorria fora do horário escolar, embora a produção ocorresse na sala de aula, priorizando a construção do conhecimento pelas crianças. Algumas docentes apresentam a percepção das mudanças no encaminhamento metodológico do CBA, com sugestões de “atividades que coloquem a criança em contato com material escrito, abundante e diversificado” (PARANÁ, 1990, p. 39-40).

4.1.2 O planejamento

É curioso o uso, pelas entrevistadas, de alguns termos como “série”, “anual” e “bimestre”, para indicar o 1º ou o 2º ano do CBA e a periodicidade dos conteúdos que deveriam ser planejados. O registro da aprendizagem, que ocorria semestralmente, afligia as docentes, devido à aprovação automática na 1ª “série”. A “primeira série é a base” (P7). Nessa “série”, a criança precisaria dominar a leitura e a escrita, haja vista ser a sustentação para todas as outras. Embora no CBA ocorra a retenção no 2º ano, as entrevistadas argumentam que eram favoráveis à reprovação no 1º ano, sendo sustentadas na ideia da dificuldade em recuperar um aluno de 3º ano que ainda não tivesse sido alfabetizado.

Nos Relatórios Finais⁴⁸ dos anos de 1989/1990 e 1990/1991, a média de reprovação dos alunos do segundo para o terceiro ano foi equivalente a 25,97% e 24,51%, respectivamente, o que deixa ver que a retenção dos alunos ocorreu ao final do ciclo de dois anos. A reprovação é uma prática regular no modelo de organização seriada, que procura homogeneizar ou nivelar os alunos de uma mesma série, reprovando os que não aprenderam. Essa prática permaneceu no interior da escola analisada. O índice de evasão escolar observada no ano de 1990/1991 indica que mais de 10% dos alunos desistiram da alfabetização.

⁴⁸ Considera-se, aqui, apenas os Relatórios Finais do Colégio Estadual Ana Neri, local onde ocorreu a implantação do CBA, em 1989.

Com a implantação do Ciclo Básico, os termos “série”, “bimestre” e “ano” deixaram de ser utilizados, já que uma nova organização de ensino, com novas diretrizes, surgiu. O CBA implantado no município em 1989 garante “o prolongamento do tempo de alfabetização inicial de 1 (um) para 2 (dois) anos” (PARANÁ, 1988a). Instituiu-se um período ininterrupto de dois anos, organizado em quatro semestres contínuos, de modo a acontecer a alfabetização das crianças. No entanto, evidenciase a forte ligação das professoras com o modelo de organização seriado.

As docentes entrevistadas expressaram descontentamento e críticas, pois consideravam que as decisões educacionais tomadas pelo sistema, neste caso, pela SEED, desconsideraram as experiências docentes. Nessa direção, a literatura especializada destaca que, no desenvolvimento de reformas escolares, é importante que sejam consideradas as “práticas” já consolidadas na cultura escolar, a fim de que os professores participem efetivamente das mudanças e das renovações estabelecidas (GATHER THURLER, 1993). Em outras palavras, que os professores se sintam pertencentes e colaboradores das mudanças propostas, para que o distanciamento entre o plano de reforma e o plano efetivado nas escolas seja reduzido. Entretanto, pesquisas confirmam que a implantação das propostas de ciclos se originou no interior dos órgãos educacionais e, posteriormente, foi apresentada aos professores, sem sua participação na construção (BRASIL, 2013a). Desse modo, prevaleceu o princípio desgastado de que, no que diz respeito às inovações educacionais, uns são responsáveis por inventar, e outros por aplicar (PERRENOUD, 1999).

Em relação ao planejamento, uma depoente explica que ocorria “no começo individual” (P9). Assim, no início da implantação, não existia um momento reservado para tal finalidade. O planejamento era realizado de forma isolada pelas docentes, que, segundo os depoimentos, julgavam haver incoerência entre o que era definido na proposta e a realidade escolar. Vale destacar que estudos sobre o Ciclo Básico implantado no Paraná demonstram o descompromisso político para com essa reforma, incluindo a criação de condições para a sua efetivação (NEGRI, 1994). Por não haver esse momento disponível, as professoras relatam que o compartilhamento de práticas ocorria durante o recreio, em um tempo limitado e com colegas mais íntimas. A maioria das entrevistadas afirma não ter lembrança da existência de um momento para o planejamento coletivo. Os “esquecimentos” e “hiatos”, como sugere

Le Goff (1990), podem evidenciar a falta de sentido, de significado e de importância atribuída como uma forma de negação do novo projeto.

Segundo os relatos, somente a partir do terceiro ano de implementação da proposta é que foram destinadas duas horas semanais ao planejamento conjunto, mas com a dispensa dos alunos às aulas. Um momento curto e dedicado ao compartilhamento das práticas e dos anseios docentes e ao preparo de atividades. Um tempo depois, foram implantados os “grupos de estudos” (P3) no município de Umuarama, onde os relatos de experiências sobre o CBA contribuíram para a melhoria da compreensão da nova proposta e assumiram um papel importante no planejamento, à medida que as professoras aplicavam a proposta em sala de aula e levavam seus resultados para discussões. Tais grupos se configuraram em momentos únicos de compartilhamento do trabalho e manifestação das angústias, dificuldades e desafios, haja vista que todas as docentes estavam na mesma condição de aprendizes. Entretanto, o trabalho conjunto que deve ser desenvolvido em uma escola se apresentava como importante e necessário, pois contribui para o desenvolvimento do “ofício” de professor, avançando para ações cooperativas e não isoladas (PERRENOUD, 2000b).

O planejamento de aulas se apoiava na avaliação diagnóstica realizada com as crianças, cujo nome se denominava “sondagem”⁴⁹ (P9) e se apresentava como parâmetro para o planejamento. Após sua aplicação e análise, os alunos eram classificados em diferentes níveis de aprendizagem. Embasadas nesse diagnóstico, as professoras elaboravam seus planos de aula, pois eram os níveis de aprendizagem⁵⁰ diagnosticados nas sondagens que determinavam as atividades a serem planejadas. Dentre as entrevistadas, observou-se que algumas tiveram facilidade para planejar conforme a nova metodologia demandava; por outro lado, houve uma docente que encontrou muita dificuldade, sentindo-se “apavorada” (P6) e

⁴⁹ Na sondagem, “você tinha de escolher um campo semântico, por exemplo, frutas... eu escolhia campo semântico frutas. Nesse campo semântico, você teria de colocar quatro palavras, começando pela polissílaba e terminando pela monossílaba, e, depois, você colocaria uma frase. [...] só que antes de você fazer, de ditar essas palavras, você preparava o ambiente da criança, aquele ambiente que a criança estava, conversava sobre frutas, onde se encontra a fruta, onde que tem fruta, quem já viu fruta, quem gosta de frutas, que tipo de fruta [...] será que era doce, se era azeda, você faz todo aquele trabalho que tem de fazer com a criança. Após fazer todo aquele trabalho, aí você aplicava essa avaliação que seria... você ditaria essa atividade para a criança e ela teria de escrever, você ditaria uma vez só, sem repetição. Ela teria de ouvir e escrever [...]” (P3).

⁵⁰ “Nível pictórico, [...] nível 1, nível 2, intermediário 1, silábico 1, silábico 2, intermediário 2, alfabético 1, alfabético 2 [...] texto pouco desenvolvido, desenvolvido [...]” (P3).

incapaz para a tarefa. Evidencia-se que se efetivou a compreensão de que não se poderia mais preparar a aula e levá-la pronta, tendo de “esperar um acaso” (P6) para abordar determinado tema. A angústia e a incerteza sobre o trabalho tornaram o Ciclo Básico uma proposta apavorante para algumas docentes. A insegurança aumentou, com a inexistência da hora-atividade, impondo que, muitas vezes, a preparação de aulas ocorresse em casa e de forma solitária.

Constata-se um distanciamento entre o plano de reforma pensado pelas autoridades educacionais e o plano que fora implantado. Uma distância entre o que fora planejado pela SEED e o executado pelos sujeitos escolares, percorrida e efetivada por adaptações e bricolagens, pois cada professora empregou “maneiras de fazer” diferentes e próprias, ao conferir significado e autenticidade a uma ação criativa (CERTEAU, 1998).

Embora o CBA seja compreendido por algumas das entrevistadas como um projeto em que os alunos construiriam seu conhecimento, aprenderiam sozinhos e sem correções, e o processo de ensino não necessitasse de plano de aula, constata-se, também, o entendimento de que, ao professor, caberia planejar sua aula, considerando, ao mesmo tempo, as experiências de cada estudante, “valorizando o que a criança traz de casa”, bem como o interesse e os anseios de seus alunos (P3). Dessa forma, observa-se que houve o entendimento de que o planejamento se configura em uma ação pedagógica consciente, em que os docentes preveem suas práticas, organizando estratégias que venham a favorecer a aprendizagem.

4.2 A SALA DE AULA

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no município de Perobal trouxe mudanças que impactaram não só a prática pedagógica das professoras, mas também o desempenho escolar dos alunos.

O conjunto de documentos analisados no domínio referente ao impacto no desempenho dos alunos remete às categorias organização e gestão da sala de aula, o tempo escolar e o atendimento pedagógico. A análise dessas categorias possibilita pensar nos resultados produzidos no processo de aprendizagem das crianças que foram (ou não) alfabetizadas no Ciclo Básico.

4.2.1 Organização e gestão da sala de aula

Vinculam-se à subcategoria organização e gestão da sala de aula: a concepção de ensino tradicional, a expectativa docente em relação à aprendizagem e a organização dos alunos em sala de aula.

Em relação à concepção de ensino tradicional, há evidências de uma alfabetização sequenciada didaticamente, ora defendida, ora censurada. O ensino da leitura ocorria com o apoio da cartilha e, para a escrita, a junção de sílabas e a formação de palavras e frases que se ordenavam, seguindo-se para o trabalho com a ortografia regular e irregular das palavras. Esperava-se que a leitura e a escrita fossem dominadas pelas crianças no primeiro semestre do ano letivo, em que cada professora “alfabetizava, mas não tinha aquela preocupação [...] quanto ao nível de aprendizagem da criança” (P8), pois as estratégias usadas pelas docentes eram as mesmas para todos os alunos. Após a aula expositiva, esperava-se que todos os alunos aprendessem da mesma forma, do mesmo jeito e ao mesmo tempo.

Essa concepção se configura em uma prática de ensino familiar, responsável, há tempos, pela alfabetização de muitos, inclusive das próprias docentes. No entanto, a espera por resultados idênticos no processo de aprendizagem dos alunos torna tais práticas pedagógicas injustas e que precisam ser superadas. Assim, em superação à homogeneização desejada pela organização do ensino seriado, é necessário se voltar às diferenças e avançar para a proposição de projetos pedagógicos que atendam às necessidades reais dos educandos, na reorganização de “escuelas diferentes” e promotoras de aprendizagem para todos (NÓVOA, 2009).

As entrevistas revelam que, independentemente da estratégia de ensino desenvolvida em sala de aula, se uma prática mais conservadora ou a adoção de práticas que rompem com as antigas formas de alfabetizar, as professoras declaram que existia a preocupação com os conteúdos a serem ensinados e com a aprendizagem dos alunos. Elas consideram que houve empenho docente na busca de bons resultados e que acreditavam no potencial de cada criança. Contudo, os resultados observados nos Relatórios Finais de turmas de CBA, nos quais apresentam os dados de reprova dos alunos, não correspondem às expectativas declaradas. Há declarações que evidenciam certa descrença na nova proposta.

Na abordagem sobre os alunos do 1º ano, que chegam à escola despreparados para a alfabetização, foi feita a referência de “coitados”, que ficariam “ao deus dará”

(P6) e que, provavelmente, apresentariam muitas dificuldades. Esse testemunho revela que nem sempre se acreditou na possibilidade de aprendizado dos alunos. Sobre as expectativas docentes, estudos afirmam que elas constroem o sentido de “profecia autorrealizadora” e que interferem nos resultados da aprendizagem escolar, pois trazem baixa expectativa em relação à aprendizagem dos alunos (VIDAL; GALVÃO; VIEIRA; CHAVES, 2019). Por outro lado, a “vontade” docente não garante a efetiva aprendizagem dos alunos. Ensinar a todas as crianças, com respeito às diferenças, exige, de cada professor, desviar-se dos percursos conhecidos, enfrentar os medos e alterar as normas esquematizadas, tornando-se “pessoa-recurso” no processo de mediação das aprendizagens (PERRENOUD, 2001).

A respeito da organização dos alunos em sala de aula, são averiguadas duas formas sistematizadas pelas alfabetizadoras. Uma que adere à organização dos agrupamentos e reagrupamentos; outra que mantém o formato das carteiras em fileiras. A disposição dos alunos agrupados é realizada em duplas (lado a lado ou um de frente para o outro), trios, quartetos, equipes e outros agrupamentos necessários à apropriação da escrita, haja vista que os resultados das análises das sondagens, que apontam para o nível de aprendizagem em cada aluno, determinam os critérios para a montagem dos grupos.

As professoras adeptas aos agrupamentos também reconhecem sua importância no trabalho de inclusão das crianças e na otimização do tempo docente. Para atendimento aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, “enquanto a gente fazia os agrupamentos corretos, sabendo que aquela criança conseguia se direcionar sozinha [...], trabalhava com aqueles que tinham mais dificuldade” (P3). Em contrapartida, os alunos em perfis, organizados em “umas três, quatro fileiras, mas um atrás do outro” (P11), eram dispostos para a manutenção da ordem na sala de aula, já que a organização grupal acarretava problemas disciplinares, além da dispersão dos alunos. A organização dos alunos em fileiras se apresenta para a definição de “lugares determinados”, possibilitando o controle e a rigidez no espaço da sala de aula (FOUCAULT, 1987), enquanto as atividades grupais, ainda que representem certa “desordem”, precisam ser compreendidas e ressignificadas durante o processo de ensino para a promoção da aprendizagem escolar (BITTENCOURT; LIMA; GESSER, 2017).

Havia, outrossim, a organização da classe em dois grupos: os que aprendiam com facilidade e os que apresentavam dificuldade, pois “a sala era dividida entre os

alunos que tinham mais dificuldade e os alunos que tinham mais facilidade na aprendizagem” (P10). A organização dos alunos em círculo e semicírculo pode ser identificada em ambas as formas, sendo, raramente, pelas docentes não favoráveis aos agrupamentos. A organização do trabalho pedagógico em escola de ciclo está relacionada à maneira como se compreende um ciclo e à permanência do professor em uma classe, se apenas por um ano ou por dois ou vários anos; se é um trabalho pautado em ações coletivas ou individualizadas (PERRENOUD, 2004). De qualquer modo, constata-se interdependência da organização e gestão da sala de aula com a interpretação que cada alfabetizadora construiu do ciclo. São evidentes os “dilemas” que percorreram a prática docente. No entanto, como analisado por Nóvoa (2021), se, por um lado, as “respostas” ao ensino seriado não eram mais suficientes, por outro, as respostas para o CBA inexistiam. Observa-se que o princípio da homogeneização dos grupos, próprio do modelo seriado, prevalece. O agrupamento para o trabalho ocorreu, mas entre alunos com grau de conhecimento semelhante.

4.2.2 O tempo escolar

Relacionam-se a essa subcategoria o tempo para a aprendizagem, a aceitação da desigualdade de aprendizagem e os pais/responsáveis de alunos.

No que tange ao tempo para a aprendizagem, evidencia-se a compreensão de que, no Ciclo Básico, o tempo para a criança se alfabetizar é estendido para dois anos, ao eliminar o tempo bimestral/anual e que ocorre a substituição de um tempo sequenciado e ampliado. O aluno, “no final de dois anos, [...] tinha que estar [...] bem alfabetizado” (P2). Quando não houvesse a apropriação dos conteúdos, estes seriam retomados a qualquer tempo, com medidas e intervenções diferenciadas para a aprendizagem, pois a criança passa por um processo para se apropriar da leitura e da escrita, tendo cada uma o seu tempo para aprender.

Dessa forma, o processo de ensino é assimilado, também, como ação contínua, em que o professor segue o processo “procurando medidas, intervenções para que as crianças aprendam” (P8). Porém, há declarações docentes que se opõem com críticas ao período de dois anos como longos demais para a alfabetização. Isso denota tensões e conflitos conceituais relacionados ao tempo escolar inaugurado pelo CBA que se submete a um lugar relutante e construído pela cultura escolar. Por

consequente, somente diversificar os “tempos” no trajeto escolar dos ciclos não garante resposta para as desigualdades de aprendizagem (PERRENOUD, 2004).

A escolaridade em ciclos, ao “garantir maior permanência e apropriação do conhecimento” às crianças, mantém relação intrínseca com a questão da flexibilização do tempo escolar, constituindo-se “uma tentativa de tornar o processo de escolarização mais inclusivo e democrático, uma vez que, elimina algumas barreiras que poderiam afastar os alunos da escola ou impedir que eles avancem progressivamente” (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 230).

Embasados no Relatório de Condorcet⁵¹ (1792), Stremel e Mainardes (2011) explicitam a relação existente entre a necessidade de flexibilização do tempo escolar e as situações socioeconômicas da sociedade francesa. Ao apresentar um projeto⁵² “de organização para o sistema público de instrução nacional”, o Marquês de Condorcet atendeu às “reivindicações das camadas populares, que encontravam na educação um dos instrumentos de superação de sua própria condição” (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 228-229). Isto significa dizer, que a flexibilização do tempo escolar não é um termo novo, há tempo foi idealizada e encontra raízes e relação na superação dos processos de exclusão e de fracasso escolar, apresentando conceitos diferentes no decurso da história.

A flexibilização do tempo escolar está presente nas modalidades de ciclos escolares. No Brasil, pode-se citar alguns exemplos desta flexibilização na organização em ciclos de redes estaduais e municipais de ensino, em alguns Estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Pará e Mato Grosso.

O Bloco Único do Rio de Janeiro, implantado no período de 1979 a 1984, criou escolas de tempo integral e sua proposta assemelhou-se ao “Ciclo Básico quanto à

⁵¹ “Marquês de Condorcet (1743-1794), cujo nome era Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, nasceu em Ribemont, Picardia, França. Era de família nobre e estudou no Colégio dos Jesuítas em Reims e posteriormente no Colégio de Navarra em Paris. Dedicou-se à Filosofia, sendo reconhecido por seus estudos na Matemática. Integrou o ambiente enciclopedista, mantendo contato com intelectuais como Voltaire, Diderot, D’Alembert e outros. Com a Revolução Francesa, foi nomeado presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa. Condorcet, que já tinha uma tendência em pensar a situação das frações de classe socioeconomicamente desfavorecidas, encontra nesse cargo a oportunidade de elaborar um plano para o sistema educacional capaz de favorecer estas frações de classe, bem como ser racionalmente projetado, abrangendo uma educação para todas as classes sociais” (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 228).

⁵² “O Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da Instrução Pública foi apresentado por Condorcet à Assembléia Legislativa francesa em nome do Comitê da Instrução Pública, nos dias 20 e 21 de abril de 1792. O Rapport de Condorcet foi um dos documentos legislativos relativos à instrução pública mais lido e debatido por segmentos dirigentes da Revolução Francesa” (CONDORCET, 2004, p. 234).

questão da flexibilização do tempo de aprendizagem na escola” (AGUIAR, 2011, p. 49). O Ciclo Básico na rede estadual de São Paulo, objetivou “ampliar a permanência da criança na escola de 4 para 6 horas” (AGUIAR, 2011, p. 81). No Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização da rede estadual possibilitou flexibilizar o tempo de alfabetização, “estabelecendo um *continuum* na aprendizagem nos primeiros dois anos, com o objetivo de aumentar a permanência na escola” (AGUIAR, 2011, p. 84). Em Minas Gerais, com a proposta do Ciclo Básico, a rede estadual “unificou as 1ª e 2ª séries, num só bloco com o objetivo de flexibilizar o tempo de aprendizagem da criança” (AGUIAR, 2011, p. 89).

Em Belém (PA), a rede municipal de ensino implantou os Ciclos de Formação nos anos de 1997 a 2001, objetivando dar novo significado ao currículo na sua relação com o espaço/tempo, havendo “progressão contínua de conhecimentos interdisciplinares e flexibilização do tempo de aprendizagem” (AGUIAR, 2011, p. 100). Semelhantemente ocorreu na rede pública estadual de Cáceres (MT) que, na busca por superar a escola seriada, propôs os Ciclos de Formação com a “flexibilização curricular, pela integração dos conteúdos, pela ruptura da lógica linear e pela flexibilização do tempo de aprendizagem” (AGUIAR, 2011, p. 120). Com tal característica, a rede municipal de ensino de Goiânia implantou o Projeto Escola para o Século XXI, cujo objetivo foi “a flexibilização do tempo escolar para uma melhoria na aprendizagem” (AGUIAR, 2011, p. 124) dos educandos.

A organização dos Ciclos de Aprendizagem na rede municipal de ensino de Curitiba (1999/2000), implantados em 121 escolas, provocou inovações e superação de práticas tradicionais, “oportunizando a flexibilização da organização do tempo escolar, considerando os ritmos de aprendizagem e as diferenças de caráter individual e cultural dos alunos” (AGUIAR, 2011, p. 144). De modo igual ocorreu em outros estados e municípios brasileiros, onde a flexibilização do tempo escolar tornou-se premissa e respeito ao ritmo de aprendizagem de cada educando.

Portanto, a organização escolar em ciclos impulsiona a reflexão sobre a flexibilização do tempo, à medida que idealiza a ampliação da permanência do aluno na escola para a aprendizagem e, conseqüentemente, a reorganização desse tempo escolar. Implica em considerar a heterogeneidade e os conhecimentos dos educandos, construídos em diferentes contextos e culturas. Torna-se, desta forma, impossível planejar a prática pedagógica das escolas, sem considerar a questão do tempo na relação com o conhecimento (AGUIAR, 2011).

A organização do tempo escolar possibilitada pelos ciclos considera o ritmo, a individualidade e as experiências culturais dos aprendizes, além de permitir a reflexão sobre as finalidades educacionais, na formação dos homens (BERTAGNA, 2008; AGUIAR, 2011). Para Perrenoud (2004), seria fundamental redimensionar os “objetivos” democráticos, a fim de eleger as necessidades de conhecimentos essenciais aos alunos que não chegam às universidades. Em outras palavras, atender prioritariamente aqueles passageiros com ponto certo para o desembarque, uma vez que esses alunos, geralmente, apresentam breve itinerário na viagem da vida escolar.

Em relação à aceitação da desigualdade de aprendizagem, observa-se, nas entrevistas, a presença de conformismo e justificativas às hipóteses sobre as causas que impedem a aprendizagem. Afinal, “infelizmente, a vida é assim” (P1), “toda sala tem [...] um grupinho ali que sempre tem mais dificuldade” (P7). “Sempre tem aquele problemático [...], problema de visão, de audição, aquele problema da família também [...] tem mil fatores para analisar [...] porque a criança não consegue ser alfabetizada” (P11). A dificuldade para aprender é vista pelas docentes como natural, o que torna comum a não alfabetização entre os que apresentam tais dificuldades. As hipóteses docentes, em relação às dificuldades na aprendizagem, revelam que o maior índice se encontra nos aspectos familiares, demonstrando altas expectativas no que tange às famílias e recorrendo a aspectos referentes aos alunos (PRIOSTE, 2020). Percebe-se que os mesmos obstáculos que dificultaram a alfabetização efetiva dos alunos no CBA se reproduzem nos dias atuais.

Em referência às concepções e práticas relacionadas à desigualdade da aprendizagem no ensino fundamental, Perrenoud (2001) expõe a crença de que ocorre uma alternância entre as atitudes inovadoras e conservadoras dos professores, pois, considerando suas expectativas ou crises identitárias, os docentes ora são movidos pelo “otimismo inovador”, ora pelo “pessimismo conservador” (PERRENOUD, 2001, p. 68).

A organização da escolaridade ciclada no Brasil, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização foi inaugurada durante os anos de 1980, alicerçando a implantação de novas organizações de escolas⁵³ em ciclos, na década seguinte

⁵³ “A partir dos anos 90, diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos” (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 233-234).

(STREMEL; MAINARDES, 2011). Neste viés, a flexibilização do tempo escolar revestiu-se, ao final do século XX, de um novo elemento, vinculado à necessidade de diferenciar os percursos, para atender sujeitos desiguais. Está relacionada à diferenciação pedagógica, ou seja, pensar caminhos diferentes para seres diferentes.

Na esteira desse entendimento, Bourdieu (2007, p. 53) aborda sobre a importância da escola, com suas práticas de ensino, não desfavorecer os já desfavorecidos pelas desigualdades culturais, pois “tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar na verdade, a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. Ao manter-se indiferente frente às diferenças culturais, o sistema escolar afiança as desigualdades e, conseqüentemente, o fracasso da aprendizagem escolar de crianças oriundas das diversas classes sociais. Em síntese, ao tratar os diferentes de forma igual, a escola acentua, ainda mais, a discriminação, afastando-se de uma prática pedagógica diferenciada, na qual possibilitaria minimizar este fracasso.

O combate às desigualdades no processo de aprendizagem, geradas pela indiferença frente às diferenças, implica mudanças profundas na escola. Afinal, “o fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição particular, que tem o poder de julgar, de classificar e de declarar um aluno em fracasso” (PERRENOUD, 2000b, p. 22). Nesse sentido, diferenciar o processo pedagógico é necessário e consiste na ação de “[...] organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (PERRENOUD, 2001, p. 27). Em outras palavras, a diferenciação pedagógica precisa ser concebida como ação docente que diferencia o processo de ensino e possibilita, a cada educando, a vivência de situações significativas de aprendizagem.

No que diz respeito aos pais/responsáveis de alunos, observa-se que a escola organizou reuniões para explicar sobre o funcionamento da nova proposta e apresentou o resultado das atividades e avaliações desenvolvidas com os alunos. O início da implementação foi marcado com as reações de pais “apavorados” (P3) com a organização do CBA, visto que as prescrições advindas do novo projeto estabeleciam transformações expressivas na etapa de alfabetização de seus filhos. A mudança ocorreu em todo o processo de ensino e aprendizagem: da organização anual, para um ciclo de dois anos; da reprovação ao final da 1ª série, para a progressão continuada; das provas bimestrais, para as avaliações diagnósticas

constantes; do registro de notas que medem o desempenho dos alunos, para a elaboração de pareceres descritivos semestrais; da entrega de boletins de notas, para o diálogo sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

A novidade não foi bem recebida pelos pais/responsáveis, que supervalorizavam a nota, “porque pegar uma turma [...] e não reprova, não tem prova, não tem avaliação com nota [...] e, para os pais, o importante era a nota” (P3). Segundo os depoimentos, a escola teria feito tentativas de convencimento, por meio de reuniões, para conversar com “os pais e explicar que era uma proposta nova [...] que ia ser bom para as crianças, que [...] estava fazendo um teste” (P3). Evidencia-se o entendimento inconsistente da escola e compartilhado com os pais de que o Ciclo Básico seria testado. Isso deixa ver a possibilidade de interrupção, em caso de não êxito. Todavia, os dados de Relatórios Finais do 2º ano do ciclo, nos primeiros anos de implementação do CBA, indicam resultados insatisfatórios, com um alto índice de reprovação e evasão escolar.

Relatos de professoras, em conversas informais, explicitam que a escola reprovava os alunos não alfabetizados. Agindo assim, acreditara corrigir um problema protelado pela progressão continuada, uma vez que a retenção ao final do 2º ano já deveria ter ocorrido ao final do 1º. No entendimento docente, “a primeira série [...] deveria ter a reprova, sim”. Isso porque, na “primeira série, tinha que sair lendo, escrevendo bem, fazendo as operações” (P7). São expressões e ações não passivas dos sujeitos escolares que, diante das normativas da SEED, utilizaram-se de suas táticas, um lugar não privilegiado de professoras alfabetizadoras, mas de resistência profissional diante de um projeto inconfiável. Jogam com o “terreno” determinado a elas pela Secretaria da Educação.

Na organização do ensino em ciclo, é primordial trabalhar intensivamente com os pais sobre o processo de avaliação, pois suas concepções podem distorcer uma proposta de avaliação mais subjetiva e formativa, vindo a comprometer todo o processo escolar. Entretanto, a informação não garante a regulação de todo o processo de aprendizagem (PERRENOUD, 2004).

4.2.3 Atendimento pedagógico

Nesta subcategoria, analisam-se a dificuldade de aprendizagem, a estratégia docente/escolar e a heterogeneidade na turma.

Geralmente, os alunos do 1º ano do CBA pertenciam a uma “clientela que apresentava dificuldade no aprendizado” (P1), pois “tinha criança que era muito tímida, era muito parada” (P3). Alguns alunos, “mesmo com a professora praticamente em cima, o tempo todo, não conseguiam aprender” (P5). “Então, com esses alunos que não conseguiam aprender, eles iam reprovando [...] ficavam 1 ano, 2 anos, 3 anos [...] até desistir de ir para a escola” (P11).

Além dessas dificuldades, nem todos os alunos dispunham de recursos importantes à alfabetização, como “televisão” e “internet”. O estudante “tinha que ter revista, tinha que ter jornal [...], recortes, eram muitos recortes, muitos alunos não tinham isso em casa”. A situação de alguns alunos ainda era mais difícil, pois “o pai arrancava a folha do caderno para fazer o cigarro, [...] tinha aluno, coitado, que não tinha material nenhum” e, a outros, faltava-lhes “a coordenação motora ainda para cortar o material” (P2), o que impedia uma aprendizagem satisfatória na escrita. A nova proposta oportunizava o desenvolvimento da criatividade e o trabalho com a linguagem e produção oral. Mas a produção escrita se encontrava comprometida; a criança produzia e lia uma história, registrando apenas letras. Aos alunos que não aprendiam, observa-se uma mudança na metodologia de ensino, com um maior atendimento, apoio e acompanhamento docente.

De acordo com as entrevistadas, um trabalho mais individualizado ocorria com o auxílio da corregente e com a retomada constante na alfabetização de alunos faltosos, por exemplo, os que trabalhavam na colheita do algodão. No entanto, há críticas ao trabalho no turno regular, entendido como trabalho individualizado, pois a proposta de atendimento em contraturno só existia no papel. Embora a preocupação docente com a aprendizagem tenha se manifestado, os alunos que não aprendiam continuavam sendo reprovados e, após dois ou três anos de repetência, desistiam da escola.

A dissemelhança entre os educandos é uma realidade confrontada por todos os professores. A maneira como cada docente enfrentou essas diferenças modificou sua relação com as dificuldades de aprendizagens e transformou sua prática pedagógica frente à heterogeneidade. Como argumenta Perrenoud (2001), embora seja provável que professores dediquem um maior atendimento aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, a origem da desigualdade está não somente na disparidade entre os educandos, mas na acolhida e no tratamento das diferenças pela escola. Em outro lugar, o autor ainda argumenta que as práticas

apegadas à tradição se tornam obstáculos às novas práticas pedagógicas, que elegem a diferenciação do ensino como possibilidade de enfrentamento às diferenças e a não aprendizagem. É necessário, portanto, o rompimento da indiferença às diferenças existentes na sala de aula e em cada criança (PERRENOUD, 1992).

No que se refere às estratégias das docentes e da escola, observam-se atitudes que foram específicas das professoras e ações mais amplas que envolviam decisões da escola. Verifica-se que a proposta do CBA implantada pela SEED não fora compreendida por todas as professoras. Elas deixam ver que não sabiam e não conseguiam desenvolver uma prática coerente com o projeto. A alternativa encontrada foi a aplicação daquilo que dominavam, ou seja, uma prática pedagógica baseada em ações metodológicas do ensino seriado, como “tomar leitura dos alunos” (P7). Havia aluno que “não aprendia” na nova proposta, por isso “tinha que usar [...] outras maneiras [...] para que esses alunos aprendessem” (P6), pois “algumas crianças apresentavam essa dificuldade por conta de que necessitavam do método fônico” (P8).

Ainda que buscassem caminhos diversos para a aprendizagem de cada aluno, as alfabetizadoras se julgavam impossibilitadas para ensinar em uma proposta da qual não acreditavam. Porém, as exigências e a pressão do novo projeto que as atormentavam levaram-nas a fecharem a porta da sala de aula e utilizarem a silabação. “Eu [...] tinha que achar um meio para a criança aprender [...], eu fechei a porta da minha sala e lá eu [...] SA, SE, SI, SO, SU [...]”. Também foi organizado o “caderninho de leitura, com atividade [...] adequada ao nível daquele aluno” (P9). “Então, a gente procurava dar [...] um caderninho de reforço, umas atividades extras que a criança iria realizar” (P8). Embora não houvesse mais a edição de cartilhas, em conversas informais com as entrevistadas, foi revelado que estas eram digitadas pela coordenação da escola e disponibilizadas para o atendimento dos anseios e necessidades das professoras alfabetizadoras.

Por outro lado, observa-se que, frente a não reprovação dos alunos do 1º para o 2º ano, e diante da quantidade significativa de crianças sem conseguirem se alfabetizar, foram elaboradas estratégias pela escola para o enfrentamento dessa situação. Segundo relatos, os alunos foram matriculados, oficialmente, no 2º ano do ciclo, mas, na prática, foram divididos em dois grupos: os atrasados e os “mais atrasados ainda, em um nível mais baixo”. Foi uma estratégia pensada, “foi uma medida que a escola tomou para não abandonar os alunos” (P5) e atendê-los em suas

necessidades de aprendizagem, ainda que, ao final do 2º ano, não avançassem para a 3ª série. Na estratégia utilizada com os alunos, “no próximo ano, eles passaram [...] porque voltaram para a 1ª série [...] porque eles não [...] tinham que ter passado” (P11). Dessa maneira, a alfabetização programada para acontecer até o final do 2º ano do ciclo só ocorreu ao final do terceiro ano de escolaridade do ensino de 1º grau⁵⁴.

Os resultados com alto índice de alunos reprovados contidos nos Relatórios Finais dos anos de 1990, com a taxa de 25,97%, e 1991, com 24,51% de retenção, atestam o afirmado pelas depoentes. As estratégias utilizadas pelos sujeitos da escola que, em meio às tensões e conflitos gerados pelas prescrições do CBA, amparadas nos hábitos da organização do ensino seriado, deixam ver que os sujeitos agiram diante do que fora imposto e reorganizaram suas práticas realizando bricolagens na novidade apresentada (CERTEAU, 1998). “Foi uma reorganização da própria escola, porque passaram-se todos e tinham diferentes níveis” (P5). O entendimento de que a alfabetização deveria ocorrer no 1º ano do ciclo está enraizado em práticas ligadas à tradição da organização seriada, que se utilizou da reprovação para manter o princípio da homogeneidade no agrupamento dos alunos.

Embora a inovação educacional proposta pelo CBA objetivava o combate ao fracasso escolar, no início de sua implantação, com base nos dados observados, a referida proposta não contribuiu para reduzir as desigualdades de aprendizagem detectadas no ensino seriado, já que, ao final do 2º ano do ciclo, muitos alunos eram retidos, tampouco alfabetizados dentro do período programado. Aliás, ampliou-se, ainda mais, o ciclo de alfabetização, pois, “no próximo ano, eles passaram [...] porque voltaram para a 1ª série” (P11). Esse depoimento auxilia no entendimento de que, ao final do 1º ano do ciclo, ao invés de os alunos frequentarem a turma do 2º ano, já que a progressão era automática, frequentaram a sala de 1º ano, para serem, efetivamente, alfabetizados.

No que está relacionado ao princípio de heterogeneidade da turma, observa-se que os alunos eram identificados, costumeiramente, em dois grupos: os que assimilavam com facilidade os conteúdos e aqueles que apresentavam dificuldade para aprender. Contudo, a análise dos resultados das sondagens aplicadas aos alunos detectava uma turma heterogênea, com crianças em níveis diferentes, pois

⁵⁴ Alterado para ensino fundamental, conforme LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

“era berrante, em alguns casos, como eles estavam em diferentes níveis” (P5). Verifica-se que, conforme depoimentos, os professores “se sentiram [...] despreparados [...], porque [...] estavam acostumados a pegar uma turma, mais ou menos no mesmo nível” (P7), no ensino seriado.

Nessa perspectiva, a heterogeneidade trazida pelo ciclo produziu rejeição de algumas professoras, embora a literatura defenda que a heterogeneidade presente em uma classe deva ser considerada “fonte de riqueza” (CORTESÃO, 2012, p. 722), capaz de gerar bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a heterogeneidade se torna um fator primordial que deve ser considerado na prática de sala de aula, a fim de que sejam planejadas “diferenciadas atividades pedagógicas” (BRASIL, 2015, p. 53). No entanto, a administração dessa heterogeneidade no contexto de cada classe requer a criação de mecanismos “múltiplos” (PERRENOUD, 2000a, p. 58), o que exige o desenvolvimento de competências docentes específicas para o enfrentamento às diferenças. Nesse propósito, é importante que os professores que atuam nos ciclos reconsiderem as concepções de “avaliação formativa” e de “pedagogia diferenciada” (MAINARDES, 2012, p. 9), busquem apoio e comprometimento do coletivo escolar e convertam a heterogeneidade em possibilidades para a diferenciação pedagógica e aprendizagens significativas.

Nesse pensamento, a diferenciação pedagógica transcende a “diferenciação curricular”, representando alterações na metodologia de ensinar e de avaliar. Com mudanças no projeto curricular da escola que, sem a pretensão de homogeneizar, possibilite novas referências no que diz respeito aos “objectivos, conteúdos, actividades e avaliação” (PACHECO, 2008, p. 183), a fim de que haja sucesso na aprendizagem dos alunos. E, ainda, como alternativa de interferência no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (PEREIRA; PACHECO; MENDES, 2017).

Na prática escolar, a diferenciação pedagógica também se refere à metodologia que utiliza diversas estratégias e processos diferenciados, na ação de ensinar e aprender, permitindo a uma turma heterogênea o alcance dos mesmos objetivos, ou melhor, a igualdade de aprendizagem. Considera-se com isto, que durante uma aula, os alunos não necessitem participar das mesmas atividades, em igual formato e tempo (GOMES, 2011). No entanto, quando a proposta de ensino não pondera a heterogeneidade, com “tarefas idênticas para todos os alunos” e os docentes não apresentam estratégias capazes de reduzir “desigualdades observadas nas salas de

aulas”, compreende-se, que a organização da escola em ciclos não garante a igualdade de aprendizagem e a “justiça social” (MAINARDES, 2007, p. 170-171).

Essa concepção evidencia “o papel do professor como organizador de respostas” a fim de que haja o processamento da aprendizagem, independentemente se a prática do ensino se desenvolva de modo coletivo, grupal ou individual. Nesse sentido, a heterogeneidade evidenciada na organização dos ciclos, na década de 1980, outrora criticada como obstáculo à aprendizagem de alunos nas classes seriadas, é assumida aqui “como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem” (GOMES, 2011, p. 170). Ou seja, torna-se marca importante no processo de transformações educacionais a partir deste período.

4.3 PERCEPÇÕES E MEMÓRIAS DAS PROFESSORAS

As análises dos documentos pertencentes a esse comando se associam às categorias das percepções e das memórias docentes. Explorar essas categorias nos leva a refletir sobre a maneira como as docentes perceberam a proposta de CBA e o registro que guardam em suas memórias.

4.3.1 Percepções docentes

A análise desta categoria converge para a interpretação sobre a percepção da implantação do CBA, possibilitando-nos refletir sobre o processo de absorção das docentes, posteriormente à implantação do novo projeto.

No tocante a essa percepção, verifica-se a existência de dois grupos de professoras, sendo o primeiro de defesa e o segundo de crítica. No primeiro grupo, destaca-se a percepção de que o projeto de Ciclo Básico “não foi tão ruim” (P1); pelo contrário, trouxe benefícios e avanços, como a “oportunidade para a criança pensar [...] e para ela falar o que ela sentia” (P3). Trouxe “um novo meio para desenvolver as habilidades dos alunos”, com um novo olhar docente, para “se aproximar mais do aluno”. Nessa perspectiva, o novo projeto alavancou o processo de ensino, pois contribuiu para arrancar o professor do “comodismo” e colocá-lo na condição de aprendiz e questionador frente a não aprendizagem. Fez, portanto, o professor “tirar o pé do chão [...] e arregañar as mangas” (P4), porque estava acostumado com suas turmas homogêneas. Embora o grupo reconheça a deficiência na formação e preparação docente, o Ciclo Básico é visto como algo muito bom, que provocou crescimento a alunos e professores.

No segundo grupo, o da percepção crítica, o fato de a proposta se apresentar caracterizada de certa “radicalidade: não pode usar isso, porque [...] é mau. Poxa! Durante mais de 60 anos não foi mal, a criança aprendia a ler e escrever” e a proibição ao uso de estratégias pedagógicas antigas contribuíram para que muitas crianças progredissem, sem o pleno domínio da leitura e da escrita. “Não concordo com essa forma radical de mandar uma coisa para os professores que não estavam nem preparados”. Por isso, faltou “investir no professor”, dando “condições” para aplicar a proposta (P5). Como o projeto foi “imposto”, o período inicial da implantação se tornou “muito difícil” e “apavorante” (P6). “Os professores se sentiram assim [...] despreparados [...]. Foi um impacto” (P7). “Tudo o que é imposto e é novo, assusta [...], então foi complicado esse início, para todos” (P8); foi “complicado” e “desafiador” (P9).

Conforme o depoimento, a roupagem do CBA trajada de “Construtivismo” enquanto proposta de ensino ágil e significativa à criança não possibilitou a aprendizagem de todos os estudantes, pois “não reprovar não foi a solução para aprender, pode ter sido para passar, mas, para aprender, não foi” (P5). Desse modo,

muitas crianças deixaram de aprender, e o projeto que deveria repercutir em “oportunidade” para reduzir as desigualdades de aprendizagem (PERRENOUD, 2004) se tornou uma ferramenta de exclusão “para aquela criança que tinha mais dificuldade e poder econômico menor”. Um projeto imposto, na percepção docente, que foi traduzido em “crime” e “irresponsabilidade” contra a educação paranaense; e que, embora bem-intencionado, “não surtiu todo aquele efeito” desejado (P5).

Cada um dos grupos percebe o projeto de forma adversa. Essa dissemelhança que acompanha a percepção das alfabetizadoras nos remete às afirmações já citadas anteriormente, de que as professoras que atuaram na implementação do CBA não foram devidamente preparadas às tarefas que lhes competiam. Faltou-lhes, então, uma formação suficiente para empreender mudanças necessárias na maneira de conceber e aplicar a alfabetização em ciclo. Uma formação capaz de ultrapassar o saber didático, para atender a uma “pedagogia diferenciada”, composta por conhecimentos da psicossociologia, antropologia e psicanálise (PERRENOUD, 2000b). Desse modo, os sujeitos dos dois grupos expressam verdades, porque exprimem suas próprias percepções e convicções. Portanto, sob essas adversidades conceituais, o Ciclo Básico foi implantado no município de Perobal.

4.3.2 Memórias docentes

A categoria das memórias docentes é analisada, considerando as memórias gravadas do CBA e as não lembranças destacadas pelas professoras.

No que diz respeito às memórias docentes, observa-se que o Ciclo Básico traz lembranças antagônicas, o que é compreensível, pois a divergência dos testemunhos ocorre, conforme a afinidade e a lembrança de cada um (LE GOFF, 1990). Se, por um lado, a proposta é rememorada como lugar do diferente e do novo desafio educacional, por outro, traz a marca de um projeto difícil, imposto, complicado, trabalhoso e assustador. Uma proposta de alfabetização desvantajosa, que ficou à deriva, provocando “angústia” e “desespero”. Ademais, conforme relatos informais, a reprovação dos alunos ao final do 2º ano carregou a justificativa da incompetência de seus professores. Portanto, “foi uma experiência que passou e eu esqueci” (P2). Todavia, essa memória docente que registra as marcas do projeto de CBA compõe o “jogo do poder”, com suas operações e predileções (LE GOFF, 1990), bastante presente na implementação da nova proposta do Ciclo Básico de Alfabetização.

Sobre as não lembranças do CBA, sua frequência ocorre de forma significativa nos depoimentos. Incluem-se a ausência de lembranças e os seus esquecimentos; as lembranças confusas e duvidosas; e as lembranças não claras e incertas, perdidas pela distância do tempo. Essas não lembranças podem, também, ser interpretadas em Le Goff (1990, p. 427), haja vista que a ausência de recordação sofre a interferência de “manipulações conscientes ou inconscientes” exercidas pela “memória individual”. Desse modo, sejam elas lembranças inexistentes ou não verbalizadas, são reveladoras da relação estabelecida, por cada sujeito, na implementação do Ciclo Básico de Alfabetização no município de Perobal, visto que são relações construídas e próprias da profissão (NÓVOA, 2000). Portanto, memórias submetidas às tensões e aos conflitos presentes no movimento de permanências e rupturas, da adaptação e do encontro com a tradição das práticas docentes.

4.4 A AVALIAÇÃO

A avaliação na alfabetização realizada nas formas tradicionais de ensino se fundava em padrões de desempenho definidos pelos métodos, ou seja, centrada no domínio do sistema gráfico. Os educandos eram avaliados, considerando os padrões rígidos ortográficos e o trabalho com a linguagem, em atendimento às expectativas das séries seguintes.

No CBA, o processo avaliativo exigiu o entendimento de alfabetização enquanto domínio da linguagem escrita. Consequentemente, demandou repensar a forma de avaliar, dentro de novas perspectivas. O modelo classificatório dos alunos deu lugar à investigação, à verificação e à análise do processo de ensino e aprendizagem. As notas foram substituídas por pareceres docentes emitidos em fichas próprias. Em outras palavras, passou-se a diagnosticar o aproveitamento do educando e a prática pedagógica, considerando as diferentes concepções de escrita já trazidas pelas crianças.

Desse modo, o ponto de partida com a linguagem escrita se diferenciava em cada educando, uma vez que “cada criança traz uma experiência própria com a linguagem escrita”, exigindo do avaliador um olhar atento e observador para “o processo de apropriação do aluno, considerando a sua compreensão da escrita”. Destarte, o processo avaliativo exige “uma avaliação cumulativa, desde a compreensão da escrita em sua função social, o domínio progressivo do sistema

gráfico e a estruturação do texto” (PARANÁ, 1990, p. 46). Afinal, o processo de avaliação será composto por um comprometimento frente à “renovação das práticas educativas, devendo perder seu caráter de mero instrumento de aprovação ou de reprovação do aluno” (PARANÁ, 1993a).

4.4.1 A legislação e a proposta do sistema de avaliação

A primeira proposta do Sistema de Avaliação do Colégio Estadual Ana Neri – Ensino de 1º e 2º Graus – foi elaborada em consonância com a Deliberação nº 33/1987 do CEE, Deliberação nº 12/1988 e Instrução nº 06/1988. De acordo com o 1º capítulo que trata sobre a avaliação do aproveitamento destinada ao colégio, a avaliação deveria ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho. Nessa proposta, a avaliação possibilitaria ao professor a tomada de decisão e o planejamento para as experiências diversas de aprendizagem de seus alunos. Para isso, o docente poderia se utilizar de diferentes técnicas e instrumentos avaliativos e evitar a comparação entre os alunos, mas utilizar procedimentos marcados por critérios relacionados aos conteúdos trabalhados. De acordo com o Artigo 6º, para cumprir com sua finalidade, a avaliação deveria ser contínua, permanente e cumulativa, obedecendo à ordem e à sequência curricular.

4.4.2 Fichas de acompanhamento do aluno – CBA

O Ciclo Básico de Alfabetização inaugura uma novidade no processo de avaliação dos alunos. Eles passam a ser avaliados por Fichas de Acompanhamento do Aluno do Ciclo Básico, elaboradas pelo Departamento de Ensino de Primeiro Grau da SEED. Tais fichas formavam a documentação oficial da Secretaria de Estado da Educação e eram preenchidas pelo professor regente⁵⁵, semestralmente. O CBA se constituía por quatro semestres e, ao final de cada um, os alunos eram avaliados conforme a apropriação dos conteúdos de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física. Essas Fichas de Acompanhamento

⁵⁵ Nas turmas de CBA, o trabalho pedagógico era desenvolvido por dois professores responsáveis pela alfabetização dos alunos: o professor regente (titular) e o professor corregente (auxiliar).

dispõem de informações relacionadas a nome do estabelecimento, turno, turma, conteúdos apropriados em cada disciplina e campo de observações.

Figura 13 – Ficha de acompanhamento do aluno em Português

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO DO CICLO BÁSICO
Estabelecimento: COLÉGIO ESTADUAL ANA NERI-ENSINO DE 1º E 2º GRAUS
Professora: _____
Aluno: _____
Semestres 1º/2º/3º e 4º Turno: Matutino Turma 1ª A

Apropriação dos conteúdos de PORTUGUÊS	OBSERVAÇÕES
1- <u>LEITURA</u>	
01- Leitura dos nomes nos crachás, cartazes, quadro-negro	<u>1º Semestre</u> <u>Leitura e</u> <u>escrita</u> <u>Conteúdos</u> <u>1, 2, 3, 4</u> <u>Com bons</u> <u>resultados.</u>
02- Leitura dos nomes dos objetos de sala de aula.	
03- Leitura de palavras significativas supridas pelas - cartazes (leitura individual ou de sala de aula).	<u>2º Semestre</u> <u>Leitura e</u> <u>escrita.</u> <u>Conteúdos</u> <u>1, 2, 3, 4 e 5</u> <u>Obteve um</u> <u>bom aproxi-</u> <u>taimento</u> <u>3º semestre</u> <u>Conteúdos:</u> <u>4 e 5</u> <u>4º semestre</u> <u>Conteúdos:</u> <u>5, 6 e 7.</u>
04- <u>Obs:</u> A leitura do alfabeto ocorrerá paralela/ as atividades anteriores.	
04- Leitura de portadores de textos (rótulos, embalagens propagandas, bulas, recibos, adesivos, placas de ruas, manifestos, etc...)	
05- Leitura de textos espontâneos, escritos pela própria criança (oral, silábica, individual e em gru- po).	
<u>Obs:</u> Nestas leituras os alunos deverão respeitar a pontuação (? , ! ! - .) e a acentuação - (- - -) .	
06- Leitura de textos literários (informativo, fantasia interpretação); de frases interrogativas e afirmati- vas, negativas e exclamativas.	
07- Leitura com pesquisa em dicionário <u>Obs:</u> Todas as leituras deverão ser antecidas com letra de forma e narrativa.	

Fonte: Ana Neri (1990).

A Ficha de Acompanhamento do CBA, representada na Figura 13 e que compunha a Pasta Individual do aluno, foi preenchida com informações do Colégio Estadual Ana Neri e identificações de professora e aluno (omitidas para preservar o sigilo da identidade). Organizada em duas colunas, na primeira, encontram-se, conforme a ficha selecionada, os conteúdos de Português, datilografados e numerados em ordem sequencial, que deveriam ser apropriados pelo aluno durante os 1º, 2º, 3º e 4º semestres, ou seja, nos 1º e 2º anos do CBA.

Na segunda coluna, no campo de observações, com escrita manual, a professora registrara o desenvolvimento do aluno na leitura e escrita e o número correspondente aos conteúdos apropriados em cada semestre. Observa-se, neste campo da Ficha, que, nos 3º e 4º semestres, há um tipo de letra diferente do registrado

nos 1º e 2º semestres, constatando-se que, provavelmente, houve mudança de professora no 2º ano do ciclo.

Ao final dos quatro semestres do Ciclo Básico de Alfabetização, o Parecer Conclusivo do professor determinou se o aluno poderia ser promovido para a 3ª série do 1º grau ou se deveria permanecer no Ciclo Básico.

De acordo com o Parecer Final, baseando-se no desempenho de cada aluno na aprendizagem dos conteúdos, o professor registrou:

O aluno [...], não se encontra apto para cursar a 3ª série do 1º Grau, pois não dominou todos os conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização.

O aluno [...], obteve um fraco aproveitamento nos conteúdos desenvolvidos. Obs.: dificuldades na leitura e em todas as disciplinas. Conforme desempenho observado em todas as disciplinas do Ciclo Básico de Alfabetização, o aluno [...] deve ser promovido para a 3ª série do 1º grau (ANA NERI, 1990).

O aluno, cujo desempenho no CBA se demonstrava satisfatório, era promovido para a 3ª série do 1º grau e poderia prosseguir com seus estudos. Ao aluno que apresentara rendimento insatisfatório durante os quatro semestres do CBA, o Parecer Final do professor determinou que deveria permanecer no Ciclo Básico por mais um ano, para se apropriar dos conteúdos programados para essa etapa e, conseqüentemente, alfabetizar-se.

Em caso de transferência do aluno de CBA, a escola emitira uma Ficha de Acompanhamento do Aluno/Guia de Transferência, dispondo de informações técnicas, como NRE, estabelecimento, localidade, município, nome do aluno, sexo, data e local de nascimento, filiação, ano de matrícula no CBA, turma e turno, dias letivos frequentados e número de faltas. Essa Ficha seguia à escola de destino, com carimbo e assinatura do Secretário Escolar e do Diretor do Estabelecimento de Ensino. A Guia de Transferência era fornecida pela escola, ao responsável do aluno, anexada por um Parecer Parcial Descritivo, emitido e assinado pelo professor, conforme observada na Figura 14. Junto ao Parecer, seguia a Ficha de Acompanhamento do Aluno, emitida pela escola, mediante solicitação de transferência do aluno que, no caso exposto, ocorreu em julho de 1990. Assim, “nos termos da Lei nº 5.692/1971 e demais normas baixadas pelo Sistema Estadual de Ensino”, o aluno teve “direito a estudos em estabelecimentos de 1º Grau”, ou seja, a

de curso. Apresenta-se como cópia fiel dos Relatórios Finais enviados à Coordenação de Documentação Escolar (CDE/SEED – PR), conforme demonstra a Figura 15.

Figura 15 – Histórico Escolar CBA Ensino de 1º Grau Regular – 1990

ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO		HISTÓRICO ESCOLAR		COLÉGIO ESTADUAL ANA NERI - ENSINO DE 1º E 2º GRAUS Resolução 3733/84 e 1239/84 RUA GUILHERME EDSEL, 783 C.D. CASSI EST. 78 - PEROBI - UMUARAMA - P.R. N.R.E. - UMUARAMA CAMPUS DO ESTABELECIMENTO																																																																													
ESTABELECIMENTO Colégio Estadual Ana Neri - Ensino de 1º e 2º Graus		ENSINO DE 1º GRAU REGULAR																																																																															
MUNICÍPIO Perobal / Umuarama		MUNICÍPIO Umuarama																																																																															
ENTRADA MANTENEDORA Governo do Estado do Paraná		ALINO																																																																															
AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO ESTABELECIMENTO Resolução 862/82		RECONHECIMENTO DO ESTABELECIMENTO Resolução 1239/84		RECONHECIMENTO DO CURSO Resolução 1239/84																																																																													
ATOS OFICIAIS 05.11.82 ATO DP e RNE		04.04.84 ATO DP e RNE		04.04.84 ATO DP e RNE																																																																													
CURRÍCULO PLENO		PARTE DIVERSIFICADA		LEGENDA																																																																													
<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">SÉRIAS</th> <th colspan="4">NÚCLEO COMUM</th> <th rowspan="2">ESTABELECIMENTO</th> <th rowspan="2">MUNICÍPIO</th> <th rowspan="2">ESTADO</th> </tr> <tr> <th>PORTUGUÊS</th> <th>MATEMÁTICA</th> <th>CIÊNCIAS</th> <th>ART. 7º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>* TRANSFERIDO</td> <td>* TRANSFERIDO</td> <td>* TRANSFERIDO</td> <td>* TRANSFERIDO</td> <td>Col. Est. Ana Neri - Ens. 1º/2º Graus</td> <td>Umuarama</td> <td>Pr</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>4ª</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>5ª</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>6ª</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>7ª</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>8ª</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table>		SÉRIAS	NÚCLEO COMUM				ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO	ESTADO	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ART. 7º	1ª	* TRANSFERIDO	* TRANSFERIDO	* TRANSFERIDO	* TRANSFERIDO	Col. Est. Ana Neri - Ens. 1º/2º Graus	Umuarama	Pr	2ª	X	X	X	X	X	X	X	3ª	X	X	X	X	X	X	X	4ª	X	X	X	X	X	X	X	5ª	X	X	X	X	X	X	X	6ª	X	X	X	X	X	X	X	7ª	X	X	X	X	X	X	X	8ª	X	X	X	X	X	X	X	<p>CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO DECRETO 2545/88</p>		<p>1 - Resultado positivo em Ciências e Espanhol antes de 1987 2 - Resultado positivo em Espanhol, Inglês ou História 3 - Resultado positivo em Ciências 4 - Presença para o Trabalho Social no período curricular como um bônus.</p>	
SÉRIAS	NÚCLEO COMUM				ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO				ESTADO																																																																							
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ART. 7º																																																																													
1ª	* TRANSFERIDO	* TRANSFERIDO	* TRANSFERIDO	* TRANSFERIDO	Col. Est. Ana Neri - Ens. 1º/2º Graus	Umuarama	Pr																																																																										
2ª	X	X	X	X	X	X	X																																																																										
3ª	X	X	X	X	X	X	X																																																																										
4ª	X	X	X	X	X	X	X																																																																										
5ª	X	X	X	X	X	X	X																																																																										
6ª	X	X	X	X	X	X	X																																																																										
7ª	X	X	X	X	X	X	X																																																																										
8ª	X	X	X	X	X	X	X																																																																										
Perobal, 09 de Julho de 1.990		Antonio José Delmonico RG. 1.915.645-1		DIRETOR (nome e assinatura) Antonio José Delmonico SECRETÁRIO (nome e assinatura) Antonio José Delmonico SECRETARIA (nome e assinatura) Dora Rosa Alves da Silva SECRETARIA (nome e assinatura) Dora Rosa Alves da Silva																																																																													

Fonte: Ana Neri (1990).

Todas as informações contidas no Histórico Escolar são de responsabilidade da direção e do secretário escolar que o autenticam com suas assinaturas (PARANÁ, 2018). Nesse documento, são registradas as avaliações, a frequência e a carga horária cumprida de cada curso. No campo destinado às notas de cada disciplina do Histórico Escolar, registrara “Ciclo Básico de Alfabetização – Decreto 2545/88”, ou seja, nesse campo do Histórico, de 1990 a 2000, transcreveu-se a legislação paranaense que instituiu o CBA nas escolas de 1º grau da rede estadual de ensino. A partir de 2001, passou a ter amparo no Artigo 23 da LDB nº 9.394/1996 e na Deliberação 07/1999 – CEE.

No verso do Histórico Escolar, registravam-se observações importantes relacionadas ao direito de matrícula do aluno transferido:

*A presente transferência segue acompanhada da Guia de transferência e da documentação específica da parte pedagógica do Ciclo Básico de Alfabetização – Deliberação 28/88 – CEE – Art. 11.

*O aluno tem direito a matricular-se em classe do Ciclo Básico de Alfabetização ou em classe Comum do Ensino de 1º Grau Regular – Deliberação 28/88 – CEE – Art. 12 (ANA NERI, 1990).

Outro instrumento utilizado na avaliação de alunos do CBA equivale às reuniões do conselho de classe. Mais especificamente, o conselho de classe é um órgão colegiado para o acompanhamento, avaliação e decisão em assuntos didático-pedagógicos, não apenas para decidir sobre questões relacionadas às notas de alunos, mas, sobretudo, no acompanhamento do processo de aprendizagem, refletindo sobre possíveis encaminhamentos na superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar o livro ata do conselho de classe do Colégio Estadual Ana Neri, observou-se que, no dia vinte e dois de março, de um mil novecentos e oitenta e nove, houve a primeira reunião geral do ano letivo, sob a direção da professora Odete Alves da Silva Arcanjo, com os professores de 1ª a 4ª séries dos turnos matutino e vespertino. Dentre os itens da pauta, apresenta-se a seguinte solicitação: “para os professores regentes do Ciclo Básico e de 1ª e 2ª séries incentivarem a participação destes alunos no Projeto Tempo Integral⁵⁶, onde a prioridade fica para estas séries: Ciclo Básico e 1ª e 2ª Séries”. A preferência de participação no projeto dada aos alunos do CBA possibilitava a ampliação do tempo na escola em três horas, pois a pretensão era melhorar a qualidade de aprendizagem dessas crianças.

4.4.3 Processo de avaliação na perspectiva docente

A forma de avaliação no modelo seriado de organização era classificatória, mediante “provas escritas” realizadas em “semana de prova [...] das cinco disciplinas [...], Português, Matemática, Ciências, História e Geografia” (P1), com “avaliações bimestrais”. O registro do resultado de cada aluno era realizado pelo sistema de “notas” (P3), submetendo-se, ao final do ano letivo, à “recuperação” (P4) de estudos. Quando não alcançada a média para a aprovação, a criança era “retida”, desde a 1ª série. Além de prova escrita, esses alunos realizavam a “prova de leitura, como se fosse um exame [...], no final do ano”, acompanhada pela “diretora ou coordenadora” (P8). Independentemente dos conhecimentos apropriados pela turma, o professor seguia trabalhando os novos conteúdos. Embora esse processo de avaliação seja

⁵⁶ Conforme Mensagem de Governo à Assembleia Legislativa, “o projeto Tempo de Criança [...], prolonga por mais três horas a permanência diária da criança na escola”. A pretensão era de “evoluir, em 88, para 400 escolas, atendendo 50 a 60 mil alunos; para 800 em 1989 e para 1.200 em 1990” (PARANÁ, 1988b).

defendido pela maioria das depoentes, observam-se algumas críticas quanto à sua aplicação aos alunos de 1ª série, por ainda não dominarem a leitura e a escrita. Os dados de Relatórios Finais dos anos de 1987 e 1988 do Colégio Estadual Ana Neri endossam essas críticas, ao revelar que, no ensino seriado, a taxa de reprovação de alunos da 1ª série é maior, em comparação aos estudantes da 2ª série, alcançando uma diferença de 17,18% em 1988.

Por outro lado, a apropriação da cultura escolar ao longo da história, com a organização da escola graduada, a formação inicial das professoras, os estágios e as experiências desenvolvidos na escola seriada contribuíram para a defesa desse formato de avaliação. Entretanto, a intenção de reverter esses dados de insucesso escolar nas séries iniciais foi o que motivou o governo do estado a instituir o CBA, estabelecendo dois anos para o processo da alfabetização (PARANÁ, 1988a).

No tocante à avaliação no Ciclo Básico de Alfabetização, observa-se uma dessemelhança com o ensino seriado. Havia um compromisso docente com a aprendizagem, sendo uma avaliação contínua, individual e singular do desempenho do aluno. Por isso, “não podia reter o aluno”, sendo as “avaliações através da participação do aluno” (P1). Eram realizados registros diários sobre a aprendizagem dos alunos em “um caderno de registro de avaliação (P2) e pareceres semestrais. Avaliava-se todo o processo de aprendizagem, as ações, atitudes, atividades, participação e avanços, além de “avaliação diagnóstica” denominada sondagem, em que a professora poderia “observar” (P3) o que cada aluno era “capaz de fazer” (P7) e as dificuldades de cada um. O resultado da análise dessa sondagem se tornou um “parâmetro” (P9) para a elaboração do “plano de aula” e definição dos “agrupamentos” (P3) de alunos na sala de aula. Dessa forma, o erro da criança constituiu uma bússola ao planejamento e replanejamento docente e, não havendo os avanços esperados, ocorriam mudanças nas estratégias docentes. Do 1º para o 2º ano do ciclo, acontecia a progressão continuada. Ao final do 2º ano, é realizado um Parecer Final descritivo, no qual é firmado se a criança está apta ou não a avançar.

Observa-se que a compreensão das professoras sobre a avaliação no CBA não corresponde aos dados apresentados nos Relatórios Finais de 1989/1990 a 1994, em que a média na taxa de reprovação no 2º ano, período em que a retenção era permitida, foi de 27,65%. Tais resultados não estão em consonância com o entendimento de progressão continuada e a percepção de ciclo como um processo contínuo. Esses dados coincidem com a pesquisa de Villar (2009), que aponta para

mudanças pouco significativas na prática avaliativa dos ciclos. São resquícios de um sistema de avaliação classificatório e excludente, que requer uma maior “valorização do magistério” e formação constante (VILLAR, 2009).

O trabalho pedagógico na organização escolar em ciclos deve possibilitar maior igualdade, por meio de práticas diferenciadas e processo avaliativo formativo, capazes de ensinar eficazmente e combater o “fracasso escolar” (PERRENOUD, 2004). Embora o discurso docente compreenda um processo avaliativo coeso ao novo projeto, os resultados da aprendizagem constatados nos Relatórios Finais revelam incoerência à proposta de avaliação contida no Ciclo Básico. As interpretações de avaliação no Ciclo Básico de Alfabetização são distintas, porém a prática docente é geradora de resultados idênticos aos da escola seriada. Analisaremos, na próxima subseção, os índices de aproveitamento, de retenção e de evasão existentes.

4.4.4 O aproveitamento escolar dos alunos

O Relatório Final é um documento oficial do Sistema Estadual de Ensino que registra o resultado da vida escolar da turma, sendo gerado a partir de informações da secretaria da escola após o fechamento do resultado final de avaliação do período letivo. Esses relatórios são analisados e validados por equipe responsável da SEED (PARANÁ, 2016). Nos Relatórios Finais de 1987 e 1988 do Colégio Estadual Ana Neri – Ensino de 1º e 2º Graus –, consta a assinatura de direção da professora Odete Alves da Silva Arcanjo.

No Quadro 10, apresentamos os resultados de aprovação, reprovação, transferência e desistência das primeiras séries dos anos letivos de 1987 e 1988, ou seja, dos dois últimos anos que antecederam a implantação do CBA. Vejamos:

Quadro 10 – Aprovação, reprovação, transferência e desistência da 1ª série do C. E. Ana Neri – 1987 e 1988

ANO	TURMA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	RESULTADO	NÚMERO DE ALUNOS	% DE ALUNOS
1987	A	35	Aprovados	26	74,28
			Reprovados	02	5,71
			Transferidos	05	14,28
			Desistentes	02	5,71
	B	30	Aprovados	18	60
			Reprovados	06	20
			Transferidos	01	3,33
			Desistentes	05	16,66

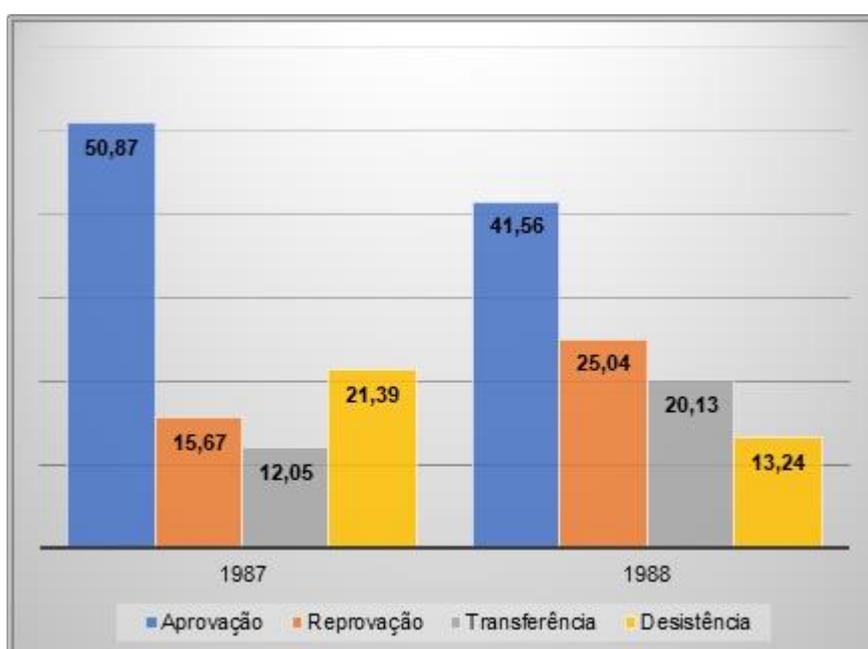
	C	34	Aprovados	11	32,35
			Reprovados	11	32,35
			Transferidos	04	11,76
			Desistentes	08	23,52
	D	30	Aprovados	19	63,33
			Reprovados	01	3,33
			Transferidos	04	13,33
			Desistentes	06	20
	E	32	Aprovados	17	53,12
			Reprovados	04	12,5
			Transferidos	04	12,5
			Desistentes	07	21,87
	F	32	Aprovados	13	40,62
			Reprovados	08	25
			Transferidos	05	15,62
			Desistentes	06	18,75
G	37	Aprovados	12	32,43	
		Reprovados	04	10,81	
		Transferidos	05	13,51	
		Desistentes	16	43,24	
1988	A	39	Aprovados	22	56,41
			Reprovados	11	28,20
			Transferidos	06	15,38
			Desistentes	-	-
	B	43	Aprovados	17	39,53
			Reprovados	13	30,23
			Transferidos	06	13,95
			Desistentes	07	16,27
	C	43	Aprovados	14	32,55
			Reprovados	09	20,93
			Transferidos	12	27,90
			Desistentes	08	18,60
	D	41	Aprovados	13	31,70
			Reprovados	11	26,82
			Transferidos	10	24,39
			Desistentes	07	17,07
E	42	Aprovados	20	47,61	
		Reprovados	08	19,04	
		Transferidos	08	19,04	
		Desistentes	06	14,28	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados demonstrados no Quadro 10 indicam que, das turmas de 1ª série do ano letivo de 1987, três apresentam índices elevados de alunos reprovados, sendo de 20% a turma B, 32,35% a turma C e 25% a turma F. As turmas E e G apresentam a média de 11, 65% de reprovação, e apenas duas turmas, A e D, apresentam índices menos críticos. O percentual de desistência é significativo na maioria das turmas, sendo elevado na turma G, com 43,24%. A taxa geral do ano de 1987 das primeiras séries foi de 50,87% de aprovação, 15,67% de reprovação, 12,05% de transferências e 21,39% de desistências.

Ao confrontar esses resultados aos dados dos Relatórios Finais do ano letivo de 1988, observa-se que a reprovação foi intensificada. As turmas C e E de 1ª séries apresentam a média de 19,98% de reprovação, enquanto, nas demais turmas, os resultados de alunos retidos ultrapassam os 26%. A turma B, com 43 alunos matriculados, destaca-se com o índice de 30,23% de reprovados. A taxa geral do ano de 1988 das primeiras séries foi de 41,56% de aprovados, 25,04% de reprovados, 20,13% de transferidos e 13,24% de desistentes. Verifiquemos:

Gráfico 2 – Resultado geral das primeiras séries nos anos de 1987 e 1988



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se que a taxa geral de reprovação no ano de 1987 foi de 15,67% e, em 1988, de 25,04%, apresentando um acréscimo de 9,37%. Esses dados compõem os resultados do estado do Paraná, em que a taxa de retenção da 1ª série foi de 22,4%, no ano de 1987, e de 15,7%, em 1988 (MAINARDES, 1995). Dessa forma, o índice de reprovação do Colégio Estadual Ana Neri ficou abaixo da taxa estadual em 1987, mas a supera no ano seguinte, em 9,34%.

As informações dos Relatórios Finais dos anos de 1987 e 1988, biênio que antecedeu à implantação do CBA, das turmas de 2ª séries do Colégio Estadual Ana Neri, são detalhadas no Quadro 11, conforme segue.

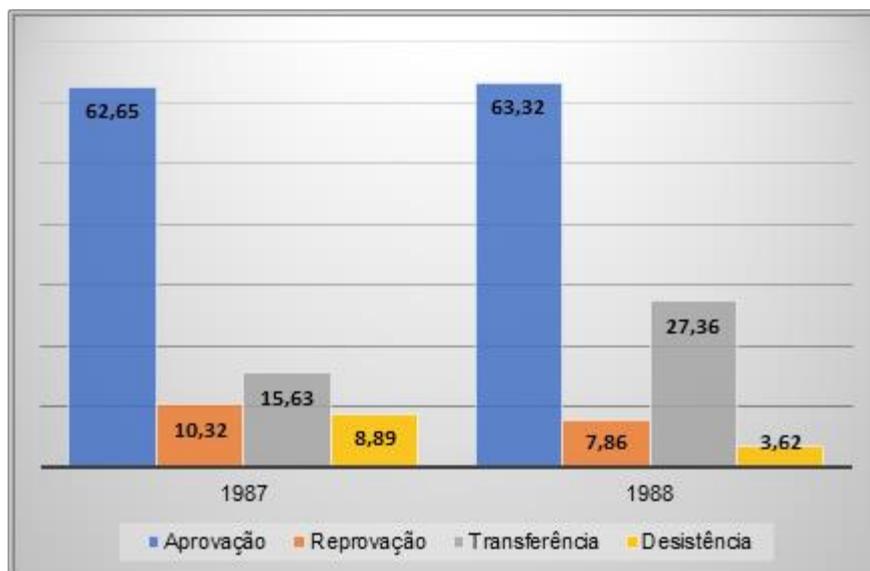
Quadro 11 – Aprovação, reprovação, transferência e desistência da 2ª série do C. E. Ana Neri – 1987 e 1988

ANO	TURMA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	RESULTADO	NÚMERO DE ALUNOS	% DE ALUNOS
1987	A	33	Aprovados	23	69,69
			Reprovados	05	15,15
			Transferidos	01	3,03
			Desistentes	04	12,12
	B	32	Aprovados	25	65,62
			Reprovados	02	6,25
			Transferidos	03	9,37
			Desistentes	02	6,25
	C	41	Aprovados	21	51,21
			Reprovados	05	12,19
			Transferidos	09	21,95
			Desistentes	06	14,63
	D	39	Aprovados	25	64,10
			Reprovados	03	7,69
			Transferidos	11	28,20
			Desistentes	01	2,56
1988	A	42	Aprovados	26	61,90
			Reprovados	05	11,90
			Transferidos	11	26,20
			Desistentes	-	-
	B	41	Aprovados	31	75,60
			Reprovados	03	7,32
			Transferidos	05	12,20
			Desistentes	02	4,88
	C	38	Aprovados	25	65,80
			Reprovados	03	7,89
			Transferidos	08	21,05
			Desistentes	02	5,26
	D	46	Aprovados	23	50
			Reprovados	02	4,35
			Transferidos	19	41,30
			Desistentes	02	4,35

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com o Quadro 11, no ano de 1987, os alunos das 2ª séries do Colégio Estadual Ana Neri, das turmas B e D, apresentaram a média de 6,97% de reprovação, uma taxa inferior às turmas A e C, cuja média de retenção equivale à porcentagem de 13,67%. Vejamos o resultado geral, no biênio 1987 e 1988:

Gráfico 3 – Resultado geral das segundas séries nos anos de 1987 e 1988



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A taxa geral do ano de 1987 das segundas séries foi de 62,65% de aprovação, 10,32% de reprovação, 15,63% de transferências e 8,89% de desistências. No mesmo ano, a taxa de retenção da 2ª série da Rede Estadual foi de 17,0% (MAINARDES, 1995), ou seja, o índice de reprovação do Colégio Estadual Ana Neri foi de 6,68% menor que do estado. No ano de 1988, a taxa geral das segundas séries foi de 63,32% de aprovados, 7,86% de reprovados, 27,36% de transferidos e 3,62% de desistentes.

De acordo com o Quadro 10, no ano de 1988, o índice de alunos reprovados na turma A, de 2ª série, foi o maior, com quase 12%. A taxa de reprovação das quatro turmas corresponde a 7,86%, ficando abaixo em 8,34% da rede estadual que, segundo Mainardes (1995), representou 16,2%. Comparando a taxa de reprovação das 2ª séries dos anos de 1987 e 1988, nota-se que houve uma redução de 2,46%.

O Gráfico 4 possibilita uma análise geral dos resultados das primeiras e segundas séries, nos anos de 1987 e 1988. Vejamos:

Gráfico 4 – Comparação das primeiras e segundas séries nos anos de 1987 e 1988

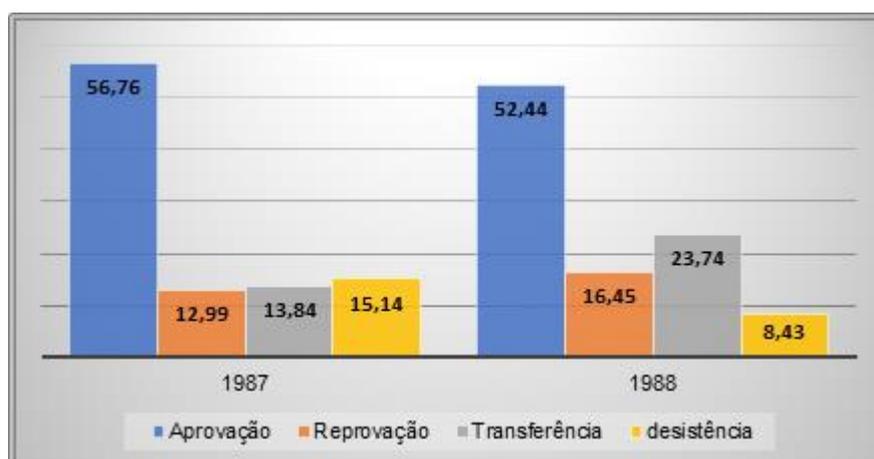


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A comparação dos resultados permite constatar que, nas turmas de 2ª séries, houve um aumento de 16,77% na taxa de aprovação e redução de 11,26% na taxa de reprovação e de 11,06% na taxa de desistência, com aumento de 5,40% na taxa de transferência. Portanto, o índice maior de reprovação se concentrou nas turmas de 1ª séries.

O Gráfico 5 apresenta a comparação de resultados entre os anos de 1987 e 1988 das primeiras e segundas séries, conforme segue:

Gráfico 5 – Comparação entre os anos de 1987 e 1988 das primeiras e segundas séries



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao comparar os percentuais gerais e analisar os resultados do biênio 1987 e 1988, observa-se que, no ano de 1988, houve redução de 4,32% na taxa de aprovação e de 6,71% na taxa de desistência, com aumento de 3,46% na taxa de reprovação e de 9,90% na taxa de transferência.

No Quadro 12, apresentamos os resultados dos relatórios finais dos anos letivos de 1989/1990 e 1990/1991 do Colégio Estadual Ana Neri – Ensino de 1º e 2º Graus –, sob a responsabilidade de direção da professora Rosa Alves da Silva, que registram informações escolares de duas turmas de Ciclo Básico. Implantados no ano de 1989, os relatórios apresentam informações das turmas do Ciclo Básico dos anos letivos de 1989 e 1990 e dos anos letivos de 1990 e 1991, haja vista que o ciclo se constituiu em um *continuum* de dois anos: do 1º para o 2º ano, não houve reprova; todos os alunos tiveram progressão continuada. Vejamos:

Quadro 12 – Aprovação, reprovação, transferência e desistência do CBA – 2º ano do C. E. Ana Neri 1989/1990 e 1990/1991

ANO	TURMA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	RESULTADO	NÚMERO DE ALUNOS	% DE ALUNOS
1989/ 1990	A	38	Aprovados	20	52,63
			Reprovados	09	23,68
			Transferidos	08	21,05
			Desistentes	01	2,64
	B	46	Aprovados	20	43,48
			Reprovados	13	28,26
			Transferidos	09	19,56
			Desistentes	04	8,70
1990/ 1991	A	42	Aprovados	29	69,04
			Reprovados	02	4,76
			Transferidos	09	21,42
			Desistentes	02	4,78
	B	40	Aprovados	12	30
			Reprovados	17	42,50
			Transferidos	10	25
			Desistentes	01	2,50
	C	42	Aprovados	24	54,54
			Reprovados	08	18,18
			Transferidos	10	22,72
			Desistentes	02	4,56
	D	42	Aprovados	03	7,14
			Reprovados	17	40,48
			Transferidos	11	26,19
			Desistentes	11	26,19
	E	42	Aprovados	23	54,76
			Reprovados	07	16,66
			Transferidos	06	14,29
			Desistentes	06	14,29

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados do Relatório Final de 1989/1990 revelam que a turma “A”, composta por um total de 38 alunos, apresenta 23,68% dos seus alunos reprovados. Na turma “B”, formada pelo total de 46 alunos, observa-se o resultado de 28,26% reprovados. A média de reprovação nessas duas turmas ultrapassa os 25% de alunos

matriculados. Em outras palavras, a cada quatro alunos matriculados nas turmas, um foi reprovado.

As informações dos Relatórios Finais dos anos de 1990/1991 demonstram que, na turma “A”, composta por 42 alunos matriculados, 4,76% foram reprovados, um resultado bem distinto do ano anterior. Na turma “C”, também formada por 42 alunos, consta um resultado de 18,18% de alunos reprovados. E, na turma “E”, constituída pelo mesmo número de alunos, evidencia-se que 16,66% dos alunos formam o índice de reprovados. A média de reprovação nessas três turmas equivale a 13%, apresentando resultados de reprovação inferiores aos do ano de 1990. Entretanto, a turma “B”, contendo 40 alunos, resultou em 42,50% de alunos reprovados; quase a metade dos alunos matriculados na turma foi reprovada, apresentando apenas 30% de aprovação. A turma “D”, constituída por 42 alunos, atingiu os 40,48% de reprovados. Nessa última turma, apenas 7,14% dos alunos foram aprovados. A média de reprovação das duas turmas excede os 41%, demonstrando que quase a metade dos alunos matriculados nas turmas não apresentou avanços em seus estudos. A taxa de reprovação do Ciclo Básico dos anos de 1990/1991 foi de 24,51%.

Em comparação aos anos letivos de 1989/1990, os resultados dos anos letivos de 1990/1991 apresentam um percentual elevado de alunos reprovados. Com a progressão contínua no 1º ano do CBA, pode-se inferir que o resultado da não aprendizagem foi representado pelos índices de reprovação no 2º ano do ciclo. Como exemplos, destaca-se a turma “B”, em que quase 50% dos alunos “receberam o carimbo” da reprova. O mais agravante ainda pode ser observado na turma “D”, em que pouco mais de 7% dos seus alunos foram aprovados e prosseguiram nos estudos na 3ª série do ensino fundamental. Em relação às turmas A, C e E, as turmas B e D apresentaram discrepância em seus resultados de reprovação, embora funcionassem na mesma escola.

A taxa de reprovação no ano de 1990/1991 foi de 24,51%. Ao comparar esses resultados, frutos dos primeiros anos de implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, aos resultados do ensino seriado dos anos de 1987 e 1988, ambos no Colégio Estadual Ana Neri, torna-se evidente que os objetivos traçados pelo governo do estado do Paraná, com a implantação do programa, considerando a oferta de “ensino de qualidade à criança” e a “reversão do insucesso escolar nas séries iniciais” (PARANÁ, 1988a), não se concretizaram.

Após os três primeiros anos (1989,1990 e 1991) de implementação do CBA no Colégio Estadual Ana Neri, com o processo de municipalização do ensino, as mudanças trazidas pelo CBA passaram a ser de responsabilidade dos municípios. Em Perobal, a etapa das séries iniciais do ensino fundamental passou a ser ofertada pela Escola Municipal Perobal.

De acordo com informações coletadas nos Relatórios Finais dos anos de 1991/1992, 1992/1993 e 1993/1994, apresentamos, no Quadro 13, os primeiros resultados das turmas de Ciclo Básico de Alfabetização – 2º ano –, na rede municipal de ensino.

Quadro 13 – Relatórios Finais – E.M. Perobal – CBA – 2º ano – 1992, 1993 e 1994

ANO	TURMA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	RESULTADO	NÚMERO DE ALUNOS	% DE ALUNOS
1991/ 1992	A	45	Aprovados	27	60
			Reprovados	12	26,66
			Transferidos	06	13,33
			Desistentes	-	-
	B	29	Aprovados	01	3,45
			Reprovados	24	82,75
			Transferidos	03	10,34
			Desistentes	01	3,45
	C	31	Aprovados	07	22,58
			Reprovados	16	51,61
			Transferidos	06	19,35
			Desistentes	02	6,45
	D	34	Aprovados	20	58,82
			Reprovados	06	17,65
			Transferidos	08	23,53
			Desistentes	-	-
E	28	Aprovados	20	71,43	
		Reprovados	04	14,28	
		Transferidos	03	10,71	
		Desistentes	01	3,57	
1992/ 1993	A Manhã	24	Aprovados	11	45,83
			Reprovados	09	37,5
			Transferidos	04	16,7
			Desistentes	-	-
	B Manhã	28	Aprovados	09	32,14
			Reprovados	17	60,71
			Transferidos	02	7,14
			Desistentes	-	-
	C Manhã	36	Aprovados	23	63,9
			Reprovados	07	19,4
			Transferidos	06	16,7
			Desistentes	-	-
	A Tarde	28	Aprovados	23	82,14
			Reprovados	-	-
			Transferidos	05	17,9
			Desistentes	-	-

	B Tarde	36	Aprovados	28	77,8
			Reprovados	-	-
			Transferidos	03	8,33
			Desistentes	05	13,9
	C Tarde	36	Aprovados	28	77,8
			Reprovados	-	-
			Transferidos	07	19,4
			Desistentes	01	2,8
	D Tarde	31	Aprovados	14	45,16
			Reprovados	11	35,48
			Transferidos	05	16,13
			Desistentes	01	3,22
	E Tarde	32	Aprovados	09	28,12
			Reprovados	17	53,12
			Transferidos	06	18,8
			Desistentes	-	-
	F Tarde	28	Aprovados	12	42,9
			Reprovados	14	50
			Transferidos	02	7,14
			Desistentes	-	-
1993/ 1994	A	28	Aprovados	15	53,6
			Reprovados	07	25
			Transferidos	04	14,3
			Desistentes	02	7,1
	B	32	Aprovados	18	56,3
			Reprovados	07	21,9
			Transferidos	03	9,4
			Desistentes	4	12,5
	C	31	Aprovados	26	83,9
			Reprovados	02	6,5
			Transferidos	03	9,7
			Desistentes	-	-
	D	31	Aprovados	21	67,7
			Reprovados	04	12,9
			Transferidos	03	9,7
			Desistentes	03	9,7
	E	31	Aprovados	16	51,6
			Reprovados	07	22,6
			Transferidos	06	19,4
			Desistentes	02	6,5
	F	34	Aprovados	01	2,9
			Reprovados	12	35,3
			Transferidos	10	29,4
			Desistentes	11	32,4

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se, no ano letivo de 1991/1992, primeiro ano de funcionamento do Ciclo Básico na rede municipal, a taxa de reprovação dos alunos de CBA 2º ano equivale a 38,59%, ficando 15,59% acima do índice apresentado pela rede estadual (MAINARDES, 1995). As turmas A, B e C apresentaram um alto índice de reprovação, sendo expressivo na turma B, com 82,75% de retenção.

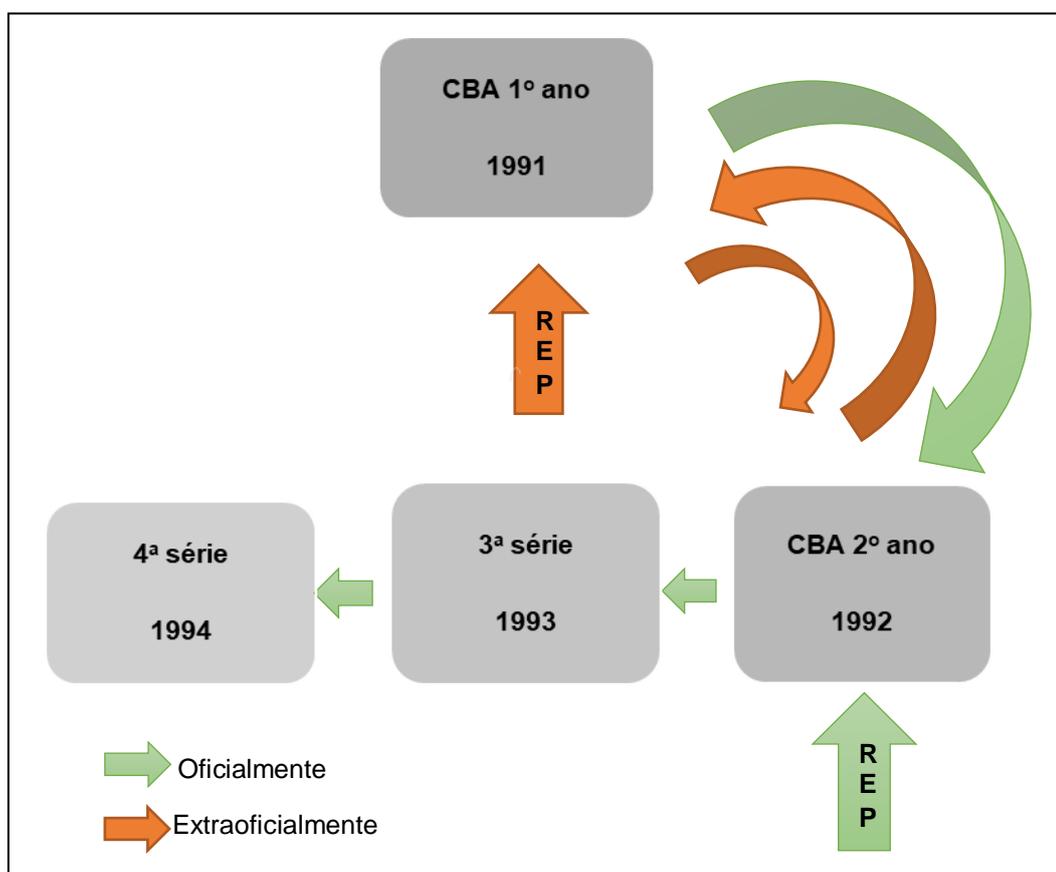
A taxa de reprovação de 1992/1993 do CBA 2º ano foi de 28,47%, ficando abaixo do ano anterior, em 10,12%. Apenas as turmas A, B e C do turno da tarde

apresentaram um índice de retenção igual a zero. Das nove turmas em funcionamento no ano de 1992/1993, cinco tiveram índices de retenção preocupantes, com uma média de 47,36%. Em 1993/1994, os índices de reprovação do CBA 2º ano das turmas A, B, E e F foram de 26,2%. Entretanto, a taxa de retenção das seis turmas foi de 20,7%, ficando abaixo das apresentadas nos últimos anos. Comparando esse índice às turmas de Ciclo Básico dos dois anos anteriores, há decréscimos significativos, principalmente em relação a 1991/1992.

Algumas das professoras entrevistadas, durante conversas informais, afirmaram que a escola municipal manteve, de forma extraoficial, a reprova dos alunos do primeiro para o segundo ano, mesmo organizada por ciclo. Segundo elas, isso acontecia, porque se desejava que a aprendizagem ocorresse para todos os alunos.

A Figura 16 explica as táticas e bricolagens utilizadas pela escola, a fim de se (re)apropriar das normas regidas pelo CBA e organizá-las à sua maneira na prática docente.

Figura 16 – Táticas e Bricolagens na E. M. Perobal – CBA 2º ano – 1991/1992



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Conforme demonstra a Figura 16, no exemplo de alunos que cursaram, em 1991, o Ciclo Básico 1º ano, ao chegarem ao final do ano letivo, devido à progressão continuada do CBA, oficialmente, avançaram para o 2º ano. Porém, como não atingiram as expectativas de aprendizagem definidas pela escola, na prática, os alunos permaneceram e foram atendidos no 1º ano, mediante autorização dos pais ou responsáveis. Ao final do ano letivo de 1992, oficialmente matriculados no 2º ano, mas com atendimento em sala de 1º ano, extraoficialmente, avançaram para o 2º ano e, oficialmente, reprovaram, ao invés de avançarem e cursarem a 3ª série em 1993.

Esse depoimento deixa ver, por um lado, táticas e bricolagens efetivadas pela escola na organização proposta pelo CBA. Por outro lado, evidencia que a alteração para a organização ciclada é complexa e envolve mudanças na disposição temporal dos conteúdos e das aprendizagens. A manutenção extraoficial da antiga organização pode revelar que, nesses primeiros anos de implantação do CBA, não se efetivou tal alteração.

A Tabela 2 apresenta as taxas de aprovação, retenção e evasão dos alunos das 1ª e 2ª séries dos anos de 1987 e 1988 e do CBA de 1989/1990 a 1993/1994, possibilitando uma análise dos dois anos que antecederam a implantação e os primeiros anos de CBA no Colégio Estadual Ana Neri e na Escola Municipal Perobal. Vejamos:

Tabela 2 – Taxa de aprovação, retenção e evasão – Perobal – 1ª e 2ª séries e CBA 2º ano – 1987 a 1994

Ano/Escola	Taxa	1ª Série	2ª Série	CBA
1987 C.E. Ana Neri	Aprovação	50,87	62,65	-
	Retenção	15,67	10,32	-
	Evasão	21,39	8,89	-
1988 C.E. Ana Neri	Aprovação	41,56	63,32	-
	Retenção	25,04	7,86	-
	Evasão	13,24	3,62	-
1989/1990 C.E. Ana Neri	Aprovação	-	-	48,05
	Retenção	-	-	25,97
	Evasão	-	-	5,67
1990/1991 C.E. Ana Neri	Aprovação	-	-	43,09
	Retenção	-	-	24,51
	Evasão	-	-	10,46
1991/1992 E.M. Perobal	Aprovação	-	-	43,25
	Retenção	-	-	38,59
	Evasão	-	-	2,68
1992/1993 E.M. Perobal	Aprovação	-	-	55,09
	Retenção	-	-	28,47
	Evasão	-	-	2,21
1993/1994 E.M. Perobal	Aprovação	-	-	52,66
	Retenção	-	-	20,7
	Evasão	-	-	11,36

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Em relação à aprovação, os dados da Tabela 2 expõem que, no modelo seriado, a média de aprovação da primeira série foi de 46,21%, e da segunda série foi de 62,99. Considerando o resultado das duas séries, a média de aprovação foi de 54,60%. Nos cinco primeiros anos do CBA, a média de aprovação foi de 48,43%. Nota-se, portanto, que a média de aprovação foi maior no ensino seriado, apresentando uma queda de 6,17% na organização do CBA. A média de reprovação na primeira série foi de 20,36%, e na segunda série 9,1%. Ao ter em vista o resultado das duas séries, a média foi de 14,73%.

Embora não houvesse retenção do 1º para o 2º ano do Ciclo Básico, os resultados evidenciam que os objetivos do estado em reverter os índices de retenção e evasão das escolas não foram atingidos. A média de reprovação ao final do segundo ano do CBA, nos anos de 1989/1990 a 1993/1994, foi de 27,65%. A distância entre o projeto planejado pela SEED e a prática implementada pelos professores pode ser um dos fatores que levou a isso. A média de evasão da primeira série nos anos de 1987 e 1988 foi de 17,32% e, na segunda série, de 6,3%. Considerando o resultado das duas séries, a média foi de 11,81%. No CBA, a média da taxa de evasão entre 1989/1990 e 1993/1994 foi de 6,48%; portanto, houve uma queda na taxa de evasão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em escolas do município de Perobal, trajetória, reações e (re)apropriações da cultura escolar (1989-2008) partiu de uma problemática impulsionadora que fosse capaz de investigar de que forma os sujeitos da base (professoras) responderam a essa novidade e o que ela produziu na prática de ensino e na organização do trabalho escolar.

Essa problemática deu orientação à formulação de nossa tese, com a proposição de que os professores das escolas de Perobal, no período em estudo, foram sujeitos que, sob tensões e conflitos, (re)apropriaram-se das normas e as organizaram na prática, com relativa autonomia e amparo na tradição existente. A hipótese é a de que as professoras não foram passivas diante daquilo que lhes era apresentado pelo alto do estado. As forças ligadas à tradição escolar, às ideologias, ao maior ou menor envolvimento dos sujeitos de base estiveram em jogo no momento de implantação do CBA. Entre o plano de reforma do CBA pensado pelas autoridades educacionais e o plano implantado, houve uma diferença, um distanciamento feito de adaptações e bricolagens.

Assim, nossa investigação adentrou no terreno das práticas humanas, precisamente nas práticas escolares, compreendidas a partir dos conceitos de tática e de bricolagem. Situou-se no ponto de tensão própria de momentos de mudanças, no jogo de forças colocadas em ação durante o momento de implementação do CBA e, ao mesmo tempo, dos escapes realizados e da capacidade inventiva dos agentes de base da escola.

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado do Paraná aconteceu fundamentada na legislação e em toda uma política que estabeleceu o ordenamento, a estrutura, o funcionamento e a dinâmica da escola. No entanto, é no terreno das práticas docentes que podemos identificar o movimento de permanências e rupturas, das disputas realizadas no momento em que a novidade é colocada em prática e que se encontra com a tradição existente e com os hábitos e interesses em jogo. O terreno das práticas escolares é sempre carregado de complexidade, por causa das inúmeras questões que interferem nesse espaço. Requer, portanto, a percepção e o entendimento desse movimento de continuidades e interrupções que ocorrem no interior da escola e do jogo de forças que nela se instaura. Destarte, a

escola, enquanto espaço plural, sofre variações no tempo e produz sua cultura específica.

Com o objetivo de superar a fragmentação de um currículo organizado por séries rígidas, com uma organização inflexível do tempo para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares e de combater os mecanismos de exclusão e evasão escolares, mobilizou-se a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado do Paraná, nas décadas de 1980 e 1990, de forma gradual e ascendente. Uma proposta política de inovação, concebida como parte de um movimento de redemocratização do Brasil. Assim, o período em que o CBA foi implantado e implementado em escolas do estado do Paraná se tornou um momento de luta pela democratização do ensino.

A organização escolar em ciclo é uma condição de muitos países internacionais que concebem o ensino ciclado como a possibilidade de aprendizagem contínua de crianças, adolescentes e jovens. No Brasil, com o processo de abertura democrática, a partir da década de 1980, alguns estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná incorporaram medidas de reformulação dos sistemas de ensino e implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização. Embora com nomenclaturas diferentes, mantiveram o princípio básico de maior tempo para a alfabetização das crianças.

No estado do Paraná, com o objetivo de reverter a situação de reprovação e evasão escolar, houve a reorganização do ensino de 1º grau, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no ano de 1988 e a municipalização do ensino. Em 1989, ocorreu a implantação do CBA no Colégio Estadual Ana Neri de Perobal que, com o processo de municipalização, passou a funcionar na Escola Municipal Perobal, a partir de 1992.

A análise dos documentos nos possibilitou refletir sobre as condições de produção de nossa fonte. Todo documento é produzido por um sujeito, alguém que fala de um lugar. No caso de nossa pesquisa, em que trabalhamos com sujeitos da cultura escolar, as professoras não foram ouvidas em outros momentos e contaram algo do lugar delas. Falaram de seu ponto e de sua posição enquanto professoras que lecionaram em turmas de CBA do município de Perobal. Falaram da sala de aula, de um lugar onde as estratégias são propostas à medida que ocorrem a interação, o cumprimento das tarefas diárias e o processo de mudanças. Portanto, o lugar de onde falaram os sujeitos que produziram o documento tradutor da prática de ensino e da organização do trabalho escolar durante a implantação do CBA é um lugar construído,

um lugar de perspectivas próprias e cargas ideológicas da forma como esses indivíduos pensam.

A implantação do CBA no município de Perobal modificou as práticas pedagógicas, o desempenho dos alunos e a organização curricular da escola. Há diferença entre as vozes das professoras aposentadas e atuantes. A fala das docentes atuantes, ao contrário das aposentadas, foi reveladora de uma prática mais próxima do projeto de CBA. Isso pode revelar que o tempo de experiência com o CBA fez com que a novidade fosse melhor compreendida, por um lado, e melhor amalgamada à realidade, por outro.

No domínio das mudanças nas práticas pedagógicas, denotadas pela tática de resistência ao trabalho pedagógico proposto pelo CBA, as práticas vinculadas ao uso, às escondidas, de cartilhas, indicam uma escapatória e uma não passividade das professoras alfabetizadoras diante da proibição de tal utilização, deixando ver o valor das experiências fundadas na tradição escolar. Dessa maneira, “jogar com o terreno que lhe é imposto” se apresenta como necessário e um “último recurso” (CERTEAU, 1998 p. 100).

No modelo de práticas mais conservadoras, destacou-se a identificação de um autorreconhecimento do apego às práticas tradicionais e a reprodução desse modelo. Atividades diferenciadas e individualizadas pontuais, na resolução imediata de algumas dificuldades; o planejamento de aulas e a organização de materiais realizados em casa e de forma isolada. Ao se utilizarem de suas artimanhas e criatividade, as professoras de Perobal reinventaram e readaptaram práticas antigas ao seu contexto atual e produziram algo diferente do que propunha a SEED. Como “bricoleur” (CERTEAU, 1998), na empreitada de ensinar, cada professora conferiu ao CBA novos sentidos e significados à alfabetização.

No domínio da mudança no desenvolvimento dos alunos, buscou-se, na tradição existente, o amparo necessário ao desenvolvimento da aprendizagem, concebendo que os alunos aprendessem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. As ações docentes, em qualquer projeto que apresente práticas inovadoras, encontram-se amparadas em uma tradição. As convicções, os usos e os costumes incorporados do ensino seriado são normas que se sustentaram e se projetaram nas práticas da nova organização implementada no Ciclo Básico de Alfabetização.

No domínio da mudança na organização curricular, destacaram evidências de concepções divergentes que permearam a prática das alfabetizadoras. Algumas

práticas convergiram para o entendimento de uma proposta nova e construtivista, a qual trabalha e valoriza a construção da escrita pela criança. Enquanto outras práticas a determinaram como um projeto de alfabetização imposto e bem diverso da experiência existente, em que as alfabetizadoras não foram preparadas para recebê-lo, tornando-se assustador, complexo e desafiador.

As perspectivas docentes distintas demonstraram ineficácia da formação continuada, das orientações e do acompanhamento pedagógico às alfabetizadoras. Conduziram à reflexão de que esse distanciamento entre o plano de reforma e a implementação do CBA esteve condicionado à ausência de uma formação continuada efetiva. Foi possível identificar que, enquanto houver um elevado distanciamento entre os projetos educacionais provenientes do alto do sistema e os atores escolares, as propostas inovadoras implantadas tendem a se consumir, perdendo o seu essencial propósito.

O trabalho pedagógico na organização escolar em ciclos deve possibilitar maior igualdade, por meio de práticas diferenciadas e processo avaliativo formativo, capazes de ensinar melhor e combater o “fracasso escolar” (PERRENOUD, 2004). Embora o discurso docente compreenda um processo avaliativo coeso ao novo projeto, os resultados da aprendizagem constatados nos Relatórios Finais revelaram incoerência à proposta de avaliação contida no Ciclo Básico. As interpretações de avaliação no Ciclo Básico de Alfabetização são distintas, porém a prática docente é geradora de resultados idênticos aos da escola seriada.

O CBA não possibilitou aprendizagem a todos os estudantes. Assim, “não reprovar” gerou a progressão, mas nem sempre a aprendizagem. Entretanto, o Ciclo Básico gerou lembranças antagônicas, pois a divergência dos testemunhos ocorre conforme a afinidade e a lembrança de cada um (LE GOFF, 1990). Se, por um lado, o projeto foi rememorado como lugar do diferente e do novo desafio educacional, por outro, trouxe a marca de um projeto difícil, imposto, complicado, trabalhoso e assustador. Enquanto isso, a ausência de recordação e as lembranças inexistentes ou não verbalizadas, manipuladas pela “memória individual”, são reveladoras da relação estabelecida, por cada sujeito, na implementação do Ciclo Básico de Alfabetização no município de Perobal, uma vez que são relações construídas e próprias da profissão (NÓVOA, 2000). Portanto, memórias submetidas às tensões e aos conflitos presentes no encontro de rupturas e permanências das práticas docentes.

No que tange ao exposto, a resposta conclusiva deste estudo confirma a nossa tese inicial, de que os professores das escolas de Perobal, no período de implantação do CBA, são sujeitos que, sob tensões e conflitos, utilizaram-se de táticas e de bricolagem, (re)apropriaram-se das normas e as organizaram na prática, com relativa autonomia e amparo na tradição existente.

As interpretações aqui trazidas exploraram as respostas das professoras do município de Perobal frente à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Ampliar o estudo para outras escolas do estado do Paraná seria importante para analisar não apenas outras respostas e reações, mas conferir maior segurança na análise e comparação entre escolas que implantaram o CBA e na identificação de usos e (re)apropriações da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino**: Contribuições de Paulo Freire. 2011. 358 f Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AGUIAR, Denise Regina da Costa. O Currículo em Ciclos de Aprendizagem: Uma Proposta de Escola Pública, Popular e Democrática. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-17. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt06_trabalhos_pdfs/gt06_3057_texto.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.
- AGUIAR, Suelena de Moraes. **Organização Escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como Fator de Inclusão Educacional em Goiânia**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A Organização do Ensino Fundamental em Ciclos: Algumas Questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14 n. 4, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- ALENCAR, Rita Maria de Mello. **Análise da Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização das Escolas Estaduais de 1º Grau de Minas Gerais**. 1989. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.
- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Repetência ou Promoção Automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara. **Ciclo Básico**: O Professor da Escola Paulista frente a uma Proposta de Mudança. 1989. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- ANA NERI. **Relatório Final 1989/1990**. Umuarama: SEED, 1990.
- ANA NERI. **Relatório Final 1991/1992**. Umuarama: SEED, 1992.
- ANICETO, Rosimere de Almeida. **Entre Discursos e Práticas nos Ciclos de Aprendizagem**: As Representações Sociais dos Professores. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2011.
- ARAUJO, Nilza Cristina Gomes de. **Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas**: Uma Contribuição para a Atuação Docente nos Ciclos de Alfabetização. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Fracasso-Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.

ATLAS.ti 9. **Manual do usuário**. Windows (Introdução). Disponível em: <https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/print.html>. Acesso em: 1 jun. 2021.

AZEVEDO, Gislene Sousa de Sá. **A Visão de Professores de Ciências do Ciclo II sobre o Sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A Implantação Oficial da Pedagogia Histórico Crítica no Paraná (1983-1994)**: Legitimação, Resistências e Contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BAHIA, Norinês Panicacci. A Escola em Ciclos: Um Tema em Discussão nas Reuniões Anuais da ANPED (2000-2010). **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 71-84, 2011.

BARBOSA, Elisa de Oliveira. **O Ciclo Básico de Alfabetização em Minas Gerais: O Risco da Fogueira**. 1991. 385 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Capacitação a Distância de Professores do Ensino Fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 18, n. 59, p. 308-329, ago. 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: Elementos de uma Trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: Um Caminho para Combater o Fracasso Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-229.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as Políticas de Ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: Da Escolha do Tema ao Quadro Teórico**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. **Acervo Digital da UNESP**, São Paulo: Unesp/UNIVESP, v. 1, D. 26, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262?locale=pt_BR. Acesso em: 10 mar. 2021.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: Contribuições para a Discussão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 73-86, jul./dez. 2008.

BITTENCOURT, Isabella Goulart; LIMA, Ágatha Rabelo de; GESSER, Marivete. O Trabalho em Grupo como Dispositivo para Ressignificação da Queixa Escolar. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 194-203, jul./dez. 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: Ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001 (Prefácio: Jacques Le Goff; Apresentação à edição brasileira: Lília Moritz Schwarcz; Tradução: André Telles).

BOBBIO, Norberto. **Democracia e Ditadura: Estado, Governo e Sociedade: Por uma Teoria Geral da Política**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BONEL, Mônica Maia. **O Ciclo Básico: Um Estudo de Caso de uma Política Pública no Estado de São Paulo**. 1993. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: As Desigualdades frente à Escola e à Cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 6377, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **A Escola de 1º Grau e o Currículo (1ª Parte)**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 1980a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **A Escola de 1º Grau e o Currículo: Formação Especial (2ª Parte)**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 1980b.

BRASIL. Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986. Reformula o Núcleo Comum para o Ensino de 1º e 2º Graus. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF: CFE, 1 dez. 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **2 anos da TV Escola**: Seminário Internacional, 1998. Brasília, DF: SEED, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações Gerais. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o Objetivo de Tornar Obrigatório o Início do Ensino Fundamental aos Seis Anos de Idade. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define Normas Nacionais para a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de Duração. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 27, Brasília, DF, 8 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 14 de abril de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que Trata da Consulta com Base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se Referem ao Ensino Fundamental de Nove Anos e à Matrícula Obrigatória de Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF: CNE/CEB, 19 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os Três Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF: CNE/CEB, 10 jun. 2008.

BRASIL. **Ciclos e progressão escolar (1990-2002)**. Coordenação: Sandra Maria Zákia Lian Sousa, Elba Siqueira de Sá Barretto. Brasília, DF: MEC/Inep, 2013a.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 44-46, Brasília, DF: 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **TV Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-escola/apresentacao>. Acesso em: 1 set. 2020.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BUORO, Edna. **Avaliação da Aprendizagem nos Ciclos e na Progressão Continuada a Partir das Concepções de Atores do Processo Educacional**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales 1929-1989**. Tradução: Nilo Odália. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1991.

CÂNCIO, Raimundo Nonato; TÁVORA, Maria Josefa; CÂNCIO, Ana Paula. A Organização da Escolaridade em Ciclos de Aprendizagem: Uma Análise das Experiências na Escola Baldoíno Melo – Oriximiná-PA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 8, n. 15, p. 105-120, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/489>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAPDEVILLE, Guy. Os Sistemas Escolares Alemão, Inglês e Francês e a Formação de seus Professores. **Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 64, p. 43-60, out./dez. 1994.

CARDOSO, Frederico Assis. **O que Fizeram (e o que Fizemos) de Nós?: Estudo de Caso das Trajetórias Escolares de Alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Sandro; FIRPO, Sergio. O Regime de Ciclos de Aprendizagem e a Heterogeneidade de seus Efeitos sobre a Proficiência dos Alunos. **Economia Aplicada**, São Paulo: USP, v. 18, n. 2, p. 199-214, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A Desconstrução do Construtivismo na Educação: Crenças e Equívocos de Professores, Autores e Críticos**. São Paulo: Ed. da Unesp Digital, 2014.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CONDORCET, Marie-Jean-Antoine Nicolas Caritat (Marquês de Condorcet). Rapport et Projet de Décret Sur l' Organisation Générale de L'Instruction Publique, Présentés à l' Assemblée Nationale Au nom du Comité D'Instruction Publique lês 20 et 21 avril 1792. Tradução: Maria Auxiliadora Cavazotti. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 234-245, set./dez. 2004.

CORTESÃO, Luiza. Professor: Produtor e/ou Tradutor de Conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. A Capacitação e Aperfeiçoamento de Professores que Ensinavam Matemática no Estado do Paraná 1971-1982. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 4787-4811.

DEFENDI, Sandra Gomes Dumont. **Reorganização dos Ciclos de Aprendizagem: Ampliação de Oportunidades para os Alunos?** Estudo em uma Escola Municipal de São Paulo. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

DEL PRIORE, Mary. História do Cotidiano e da Vida Privada. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 376-398.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A Escolaridade em Ciclos: Práticas que Conformam a Escola dentro de uma Nova Lógica – A Transição para a Escola do Século XXI**. 2003. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Os Ciclos de Aprendizagem em Perrenoud: Uma Análise Teórico-Crítica**. 2013. 266 f. Tese (Tese em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, Tempo Presente e História Oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, dez. 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas Educacionais do Estado do Paraná nas Décadas de 80 e 90: Da Prioridade à “Centralidade da Educação Básica”**. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE DE OLIVEIRA, Zélia Maria. Currículo: Um Instrumento Educacional, Social e Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e Materiais didáticos**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GALVÃO, Izabel. Uma Reflexão sobre o Pensamento Pedagógico de Henri Wallon. **CRE Mário Covas – Centro de Referência em Educação**, São Paulo, p. 33-39, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009. Acesso em: 27 mar. 2020.

GATHER THURLER, Monica. Amener les Enseignants vers une Construction Active du Changement. Pour une Nouvelle Conception de la Gestion de L'Innovation. **Education et Recherche**, n. 2, p. 218-235, 1993. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201993/MGT-1993-02.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GIL, Carlos Antônio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAP, Lucimara. **Os Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR: Uma Análise da sua Trajetória (2000-2012)**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação Escolar: Alternativa para o Sucesso? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GOMES, Mário Henrique. Diferenciação Pedagógica: Da Teoria à Prática. **Cadernos de Investigação Aplicada**, Lisboa, Portugal, n. 5, p. 167-187, 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; GONÇALVES, Sandro Aparecido. Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (Décadas de 1960 e 1970). **Diálogos**, Maringá: DHI/PPH/UEM, v. 12, n. 2-3, p. 143-171, 2008.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GURGEL, Paulo. Psicogênese da Língua Escrita: Gênese e Estrutura de um Marco na História da Alfabetização no Brasil. **Revista Entreideias**, Salvador, n. 1, p. 119-130, jan./jun. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Perobal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/perobal.html>. Acesso em: 7 set. 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Avaliação do Impacto da Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 1996.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A Escola e os Educadores em Tempo de Ciclos e Progressão Continuada: Uma Análise das Experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

JOÃO, Maria Helena Soares. **O Ciclo Básico de Alfabetização em Belo Horizonte: A Intenção e a Realidade**. 1990. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de Formação: Desafios da Teoria Pedagógica para as Práticas Escolares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06524int.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 462-476.

LEITE, Dante Moreira. Promoção Automática e Adequação do Currículo ao Desenvolvimento do Aluno. **Pesquisa e Planejamento, Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo**, São Paulo, ano 3, v. 3, p. 15-34, jun. 1959.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Tradução: Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Ed. da Universitária São Francisco, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A Constituição da Pessoa: Desenvolvimento e Aprendizagem. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 13-24.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A Diferenciação Pedagógica no Contexto da Educação Inclusiva. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-29, 2020.

MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos: Fundamentos e Debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. A Organização da Escolaridade em Ciclos: Implicações para a Gestão Educacional e Escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de Alfabetização: Da Intenção à Realidade** (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa-PR). 1995. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A Organização da Escolaridade em Ciclos no Contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: Reflexões e Perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 11, p. 3-11, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/22150/19975>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MALAQUIAS, Livia Maria Andrade. **Estudo sobre a Implementação da Política de Ciclo Básico de Alfabetização no Município de Poços de Caldas**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Educacional) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MANTOVAN, Jéssica Martins. **A Proposta de Reorganização de Ciclos Implantada em 2014 no Município de São Paulo: Impactos Iniciais e a Reação dos Professores**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

MARQUES, Waldemar. **O Ensino Público Estadual na Grande São Paulo: O Ciclo Básico em Questão**. 1991. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

MATUCHESKI, Silvana. **Elaboração das Propostas Curriculares de Matemática do Ensino de 1º Grau (5ª a 8ª Série) do Estado do Paraná na Década de 1970**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MELLO, Suely Perrusi Bandeira. **Representações Sociais de Ciclos de Aprendizagem por Professores da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Escola Normal no Paraná: Instituição Formadora de Professores e Educadora do Povo. *In*: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As Escolas Normais no Brasil: Do Império à República**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2017. p. 153-172.

MILLIANTE, Alfredo Rodrigues; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Os Ciclos de Aprendizagem e a Avaliação na Rede Municipal de Curitiba. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR/EDUCERE, 2017. p. 7053-7070. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25147_12092.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Sobre Tempos e Espaços da Escola: Do Princípio do Conhecimento ao Princípio da Socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a17v2691.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MORAIS, Cláudio. Como Experimentar a Promoção Automática na Situação Atual. **Revista do Professor**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 19-20, jun./jul. 1962.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **Políticas de Regulação na Educação: Uma Análise da Organização da Escola em Ciclos em Goiânia no Período de 1998-2008**. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

NEDBAJLUK, Lídia. Formação por Ciclos. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 247-261, 2006.

NEGRI, Itelma Miriam Alves de Medeiros. **Ciclo Básico de Alfabetização: Os Limites de um Projeto Político**. 1994. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1994.

NÓVOA, António. Educación 2021: Para una Historia del Futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Lisboa, n. 49, p. 181-199, 2009.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. Professor se Forma na Escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição 142, 1 maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/en-trevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 13 set. 2021.

NUNES, Osmar. O Lavrador que se Tornou Professor e Vereador em Perobal: Dimas Miranda. **Jornal Gazeta do Povo**, Umuarama, 16 maio 2012. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/falecimentos/o-lavrador-que-se-tornou-professor-e-vereador-em-perobal-24bodqtau44hoe41xs21ufwb2/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Construtivismo e Alfabetização: Um Casamento que Não Deu Certo. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 161-200, 2002.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul./dez. 2008.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. Fundação Educacional do Estado do Paraná. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino: 1969 a 1975**. Curitiba: Fundepar, [197-].

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Elementos para o Planejamento Curricular na Primeira Série do Ensino de 1º Grau. **Currículo**, Curitiba: SEED, ano 3, n. 24, 1977.

PARANÁ. Decreto nº 2545, de 14 de março de 1988. **Diário Oficial do Estado**, nº 2731, 15 mar. 1988. Curitiba: SEED, 1988a.

PARANÁ. Governo Álvaro Dias: Mensagem à Assembleia Legislativa. **Arquivo Público do Paraná**. Curitiba: SEED, 1988b.

PARANÁ. Constituição. Constituição do Estado do Paraná, de 5 de outubro de 1989. **Diário Oficial do Estado**, nº 3116, 5 out. 1989. Curitiba: SEED, 1989a. p. 1-28. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/DOE_3116_05_10_1989_Constituicao.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

PARANÁ. Governo Álvaro Dias: Mensagem à Assembleia Legislativa. **Arquivo Público do Paraná**. Curitiba: SEED, 1989b.

PARANÁ. Resolução nº 3315/89, de 4 de dezembro de 1989. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba: SEED, 1989c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Governo Álvaro Dias: Mensagem à Assembleia Legislativa. **Arquivo Público do Paraná**. Curitiba: SEED, 1991a.

PARANÁ. Decreto nº 2325, 25 de maio de 1993. **Diário Oficial do Estado**, nº 4019, 25 maio 1993. Curitiba: SEED, 1993a.

PARANÁ. Governo Roberto Requião: Mensagem à Assembleia Legislativa. **Arquivo Público do Paraná**. Curitiba: SEED, 1993b.

PARANÁ. Resolução nº 1641/97, de 8 de maio de 1997. Secretaria de Estado da Educação. Viabiliza o Pleno Funcionamento da TV Escola no Âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino, que Receberam o Kit Tecnológico e Define as Diretrizes para a Completa Utilização dos Recursos Tecnológicos do Programa TV Escola. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba: SEED, 1997.

PARANÁ. Resolução nº 615/98. Conselho Estadual de Educação. Indicadores para Elaboração da Proposta Pedagógica dos Estabelecimentos de Ensino da Educação Básica em suas Diferentes Modalidades. CEE – Deliberação nº 014/99. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba: SEED, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo de Parcerias Educacionais. **Municipalização: 10 Segmentos do Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa, Ciclo Básico de Alfabetização**. Curitiba: SEED, 2005.

PARANÁ. **Deliberação nº 03/06**. Normas para a Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2006a.

PARANÁ. **Deliberação nº 05/06**. Orientações para a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Curitiba: CEE, 2006b.

PARANÁ. **Deliberação nº 03/07**. Normas Complementares para a Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Curitiba: CEE, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Administração Escolar. **Portaria nº 01/2008**. Curitiba: SEED, 2008a.

PARANÁ. Promotoria de Justiça de Proteção à Educação de Curitiba. **Autos da Ação Civil Pública, nº 402/07, de 07/11/2008**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2008b.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/08**. Norma para a Matrícula no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a partir do Ano Letivo de 2009. Curitiba: CEE, 2008c.

PARANÁ. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Curitiba: SEED, 2010

PARANÁ. Semana Pedagógica. **Oficina**: Expedição de Documentação Escolar. Curitiba: SEED, 2016 (1º Semestre).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Gestão em Foco**: Gestão Escolar e Legislação Educacional. Departamento de Políticas e Tecnologias Educacionais. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Núcleos Regionais de Educação**. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 4 jan. 2021.

PEREIRA, Cléia Demétrio; PACHECO, José Augusto de Brito; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Diferenciação Curricular nas Políticas de Inclusão Escolar: um estudo entre Brasil e Portugal. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, FORMAÇÃO E CRIOLIDADE, 3., 2017. Cidade de Praia, Cabo Verde. **Anais** [...]. Cidade de Praia, Cabo Verde: UniCV, 2017. p. 60759.

PEREIRA, Eliene Lacerda. **A Educação Física na Organização do Trabalho Pedagógico em Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal do Recife**. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2010.

PEREIRA, Luís. A Aprovação Automática na Escola Primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

PEROBAL. **Lei nº 675, de 5 de abril de 2013**. Dispõe sobre a Denominação da Escola Municipal Perobal e dá outras providências. Perobal: PMP, 2013.

PERRENOUD, Philippe. Différenciation de L'Enseignement: Résistances, Deuils et Paradoxes. **Cahiers pédagogiques**, n. 306, p. 49-55, 1992. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html. Acesso em: 19 mar. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Cycles pédagogiques et projets d'école: facile à dire! **Cahiers pédagogiques**, n. 321-322, p. 28-33, février-mars. 1994. Disponível em: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_01.html. Acesso em: 19 mar. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999 (Tradução: Neide Luzia de Rezende).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: Um Caminho para Combater o Fracasso Escolar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe; MONTANDON, Cléopâtre. **Les Transformations de L'École: Entre Politiques D'Institutions et Pratiques Des Acteurs**. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1988. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_16.html. Acesso em: 19 mar. 2020.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses Docentes sobre o Fracasso Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220336, p. 1-20, 2020.

RODRIGUES, Elaine. **A (Re)Invenção da Educação no Paraná: Apropriações do Discurso Democrático (1980-1990)**. Maringá: Eduem, 2012.

RODRIGUES, Maria Goretti Reynaud. **A Pedagogia da Unidade e o Desenvolvimento Sociocultural**. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2012.

ROSSI, Ednéia Regina. A Educação Escolar Primária na Primeira República (1889-1929). **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 45, p. 159-171, maio/ago. 2017a.

ROSSI, Ednéia Regina. Escolas Reunidas e Grupos Escolares: Traços da Modernidade Técnico-Científica no Ensino Elementar (1889-1929). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 39, n. 3, p. 317-325, set./dez. 2017b.

ROSSI, Ednéia Regina. Inovações Educacionais no Tempo Presente e Rupturas no Paradigma Moderno: Uma Análise das Pesquisas Educacionais da Universidade de Genebra. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78885, p. 1-23, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Município). Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. **Leis Municipais**. São Paulo, 1992. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1992/3289/32892/decreto-n-32892-1992-dispoe-sobre-o-regimento-comum-das-escolas-municipais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: Uma Abordagem Conceitual e Histórica. **Publicatio UEPG – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 59-69, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice Ribeiro; GOLDEMBERG, José. A Educação no Brasil em uma Perspectiva de Transformação. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior**, São Paulo: Universidade de São Paulo; NUPES, p. 1-41, jun. 1993. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9305.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

SILVA, Aureci Santos Torres da. A Formação Continuada em Serviço dos Professores da Escola Municipal Dimas Miranda – Perobal-PR. *In*: MACHADO, Andreia de Bem (org.). **Formação Docente**: Reflexões, Saberes e Fazeres. Curitiba: Bagai, 2021. p. 158-171.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: Quadro Conceitual e Possibilidades de Pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Ludemila Izabel. **A Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SILVA, Zoraide Inês Faustioni da. **Ciclo Básico de Alfabetização nas Escolas Estaduais da cidade de São Paulo**: Um Estudo em Quatro Escolas. 1990. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SOARES, Fernanda Luzia Souza Santos. **Ciclos de Aprendizagem em São Luís**: Implicações nas Práticas Avaliativas. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Ciclos e Progressão Escolar** (1990-2002). Brasília, DF: MEC/Inep, 2013 (Série Estado do Conhecimento).

SOUZA, Maria das Vitórias Belarmino de. **A Política Curricular de Ciclos no Município de Campina Grande**: Análise dos Sentidos e Efeitos da Avaliação no Contexto da Prática. 2016. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX**: Ensino Primário e Secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. *In*: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 101-151.

STREMEL, Silvana. **A Organização da Escolaridade em Ciclos de Aprendizagem**: Uma Análise dos Processos de Recontextualização e de Formulação de Políticas. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A Organização da Escolaridade em Ciclos: Aspectos de sua Emergência, Desenvolvimento e Discussões Atuais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Egressos do Ensino Fundamental por Ciclos e sua Inserção no Ensino Médio**: Experiências em Diálogo. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e Como) é Necessário Aprender?** Necessidades Básicas de Aprendizagem e Conteúdos Curriculares. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise. Formação de Formadores: Estado da Prática. **Série PREAL Documentos**, Santiago: PREAL, n. 25, p. 1-60, out. 2003. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13451811/n-25-formacao-de-formadores-estado-da-pratica-oei>. Acesso em: 1 set. 2021.

VALES, Juliana Duarte Manhas Ferreira do. **Práticas Avaliativas e Autoridade Docente no Ensino em Ciclos com Progressão Continuada**: um Estudo em Escolas Públicas Estaduais Paulistas. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos de Formação: Um Horizonte Libertador para a Escola no 3º Milênio. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 28, n. 111, p. 83-95, abr./jun. 1999.

VERBETE PROJETO IPÊ. *In*: DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/projeto-ipe/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VIDAL, Andressa Farias. “**Esse Já Tá Reprovado!**” Um Estudo sobre a Compreensão dos Professores em relação à Reprovação Escolar numa Escola Organizada em Ciclos. 2015. 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e Magistério Primário: Ambiguidades e Deslocamentos. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). **Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001. p. 205-224.

VIDAL, Eloisa Maia; GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros; VIEIRA, Sofia Lerche; CHAVES, João Bosco. Expectativas Docentes e Aprendizagem: Explorando Dados do Questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e201657, p. 1-20, 2019.

VILLAR, Ana Paula Russo. **A Prática Avaliativa em uma Organização Escolar por Ciclos de Aprendizagem**. 2009. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas Escolares y Reformas: Sobre la Naturaleza Histórica de los Sistemas e Instituciones Educativas. **Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, n. 2, p. 116-133, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como Programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONCORDÂNCIA

- CHEFIA NRE DE UMUARAMA:



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE - SEED
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE UMUARAMA

Ofício nº 083/2020 - Chefia

Umuarama, 01 de julho de 2020.

Assunto: Ofício nº 010/2020 - PPE

Prezada Senhora,

Respondendo ao ofício em epígrafe, autorizo a aluna de Doutorado, **Aureci Santos Torres da Silva**, a colher dados para sua pesquisa, intitulada "O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: Trajetórias, reações e (re)apropriações da cultura escolar paranaense nas décadas de 80 e 90", que tem como objetivo pesquisar a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização em escolas jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação de Umuarama no Município de Perobal-Pr.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Gilmaria Ana Zanata
Chefe do NRE de Umuarama
Decreto nº 0111/2019 – D. O. E. nº 10352 de 11/01/2019

Gilmaria Ana Zanata
Chefe NRE de Umuarama
tel. 071/2019 - D.O.E. 1066/2019

Ilma. Senhora

Prof.ª Dr.ª Solange Franci Raimundo Yaegashi

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE/UEM

Universidade Estadual de Maringá – Maringá - Pr.

TERMO DE CONCORDÂNCIA

O Núcleo Regional da Educação de Umuarama (NRE) está de acordo com a realização da pesquisa intitulada "O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: Trajetória, reações e (re)apropriações da cultura escolar paranaense nas décadas de 80 e 90", de responsabilidade da doutoranda **Aureci Santos Torres da Silva**, cuja finalidade consiste em entrevistar professores que atuaram na implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, em escolas jurisdicionadas ao NRE de Umuarama, Município de Perobal-PR.

Declaramos ciência e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável, com o resguardo das informações e bem-estar dos participantes, bem como o início da coleta de dados somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Umuarama, 01 de julho de 2020.

Gilmara Ana Zanata
Chefe do NRE de Umuarama
Decreto nº 0111/2019 – D.O.E. nº 10352 de 11/01/2019

Gilmara Ana Zanata
Chefe NRE de Umuarama
In. 0110019 - D.O.E. 11/01/2019

- SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PEROBAL:



PREFEITURA MUNICIPAL DE PEROBAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

TERMO DE CONCORDÂNCIA

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura está de acordo com a realização da pesquisa intitulada "O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: Trajetória, reações e (re)apropriações da cultura escolar paranaense nas décadas de 80 e 90", de responsabilidade da doutoranda Aureci Santos Torres da Silva, cuja finalidade consiste em entrevistar professores que atuaram na implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, em escolas jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação (NRE) de Umarama, Município de Perobal-PR.

Declaramos ciência e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável, com o resguardo das informações e bem-estar dos participantes, bem como o início da coleta de dados somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Perobal/PR, 01 de Julho de 2020.

JOSÉ PEREIRA DE SOUZA
Secretário Municipal de Educação e Cultura
(Assinatura/Carimbo do responsável)

José Pereira de SOUZA
Secretário Mun. de Educação
e Cultura - Port. 1182017
CPF 474.319.945-72

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Rua Guilherme Bruxel, 985 – Centro – Perobal-PR
Telefone: (44) 3625-1229 - Email: secapex@perobal.com.br

- DIRETOR COLÉGIO ESTADUAL ANA NERI:



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE UMUARAMA
COLÉGIO ESTADUAL ANA NERI – ENS. FUND. E MÉDIO

TERMO DE CONCORDÂNCIA

O Colégio Estadual Ana Neri – Ensino Fundamental e Médio está de acordo com a realização da pesquisa intitulada "O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: Trajetória, reações e (re)apropriações da cultura escolar paranaense nas décadas de 80 e 90", de responsabilidade da doutoranda Aureci Santos Torres da Silva, cuja finalidade consiste em entrevistar professores que atuaram na implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, em escolas jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação (NRE) de Umuarama, Município de Perobal-PR.

Declaramos ciência e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável, com o resguardo das informações e bem-estar dos participantes, bem como o início da coleta de dados somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Perobal/PR, 03 de julho de 2020.

EMERSON DE SOUZA ROCHA
Diretor
(Assinatura/Carimbo do responsável)

Emerson de Souza Rocha
DIRETOR - RG 7.511.161-4
Tit. 141/16 - D.O.E. 04/03/2016

Colégio Estadual Ana Neri – Ens. Fund. E Médio
Rua Guilherme Bruxel, 783 – Centro – Perobal-PR
CEP: 87.538-000 – Telefone: (44) 3625-1344
Email: perbananeri@seed.pr.gov.br

- DIRETORA ESCOLA MUNICIPAL DIMAS MIRANDA:



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL DIMAS MIRANDA – ENS. FUNDAMENTAL

TERMO DE CONCORDÂNCIA

A Escola Municipal Dimas Miranda está de acordo com a realização da pesquisa intitulada "O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: Trajetória, reações e (re)apropriações da cultura escolar paranaense nas décadas de 80 e 90", de responsabilidade da doutoranda Aureci Santos Torres da Silva, cuja finalidade consiste em entrevistar professores que atuaram na implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, em escolas jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação (NRE) de Umuarama, Município de Perobal-PR.

Declaramos ciência e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável, com o resguardo das informações e bem-estar dos participantes, bem como o início da coleta de dados somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Perobal/PR, 03 de JULHO de 2020.

LEYDINEIA MARA BARRETO

Diretora

(Assinatura/Carimbo do responsável)

Leydineia Mara Barreto
Diretora - Port. 086/2017
CPF 027.280.499-12

ESCOLA MUNICIPAL DIMAS MIRANDA – ENS. FUNDAMENTAL
Rua Alecrim - Quadra 46 – Centro - Perobal - Pr
CEP: 87.538-000 - Telefone: (44) 3625-1233
Email: emp@perobal.com.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada **O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: Trajetória, reações e (re)apropriações da cultura escolar paranaense nas décadas de 80 e 90**, que faz parte da Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pela professora Dr^a Ednéia Regina Rossi da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é investigar a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização em escolas jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação (NRE) de Umuarama, Município de Perobal/PR, para analisar a resposta dos professores ao projeto chamado Ciclo Básico de Alfabetização e o que sua implantação produziu na prática de ensino e na organização do trabalho escolar.

Para sua realização, a coleta de dados se fará por meio de entrevistas com professores que atuaram nas turmas de Ciclo Básico de Alfabetização do “Colégio Estadual Ana Neri” e “Escola Municipal Dimas Miranda”. Assim a sua participação é muito importante, a qual se fará por meio de um depoimento à uma entrevista/questionário a respeito da temática. Informamos que não são previstos riscos ou desconfortos inaceitáveis à participação nos estudos, contudo, a aplicação de um questionário pode acarretar em: a) invasão de privacidade; b) discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado e c) ocupação do tempo do participante ao responder a entrevista.

Como cuidados para minimizar os riscos e desconfortos, previstos acima, garantiremos ao entrevistado: a) a liberdade para participar e para responder a qualquer pergunta, podendo negar respostas; b) acesso à transcrição das entrevistas para anuência; c) acesso aos resultados da pesquisa; d) a confidencialidade e a privacidade, fazendo uso de um codinome para manter em sigilo a sua identidade; e) utilizar as informações para fins exclusivos de pesquisa científica e f) agendamento prévio da entrevista de acordo com a disponibilidade indicada.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Destacamos novamente que as informações serão utilizadas para fins de pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Caso o (a) entrevistado (a) queira, de livre vontade, que seu nome seja divulgado, este (a) deverá autorizá-lo por escrito, ao final deste documento.

Para coleta de informações, haverá o uso de registros gravados e posteriormente transcritos. O texto transcrito terá como destino final, depois de concluída esta pesquisa, a sua disponibilização à Universidade Estadual de Maringá, sendo anexado ao trabalho final da pesquisa.

O benefício esperado para esta pesquisa, que resultará na produção de uma Tese de Doutorado e artigos científicos, se configura na contribuição à análise da resposta dada pelos professores ao projeto chamado Ciclo Básico de Alfabetização, bem como, o que sua implantação produziu na prática de ensino e na organização do trabalho escolar. Concorre ainda, para a reflexão de elementos estratégicos a serem levados em conta na definição de políticas educacionais que se interessem pelo combate ao fracasso escolar.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar no endereço abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e entrevistado, como participante ou responsável pelo participante de pesquisa), de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19), os procedimentos de coleta de dados (entrevistas) poderão ocorrer por meio *on-line*, com a utilização do Google Meet.

1. Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela doutoranda Aureci Santos Torres da Silva, sob a orientação da Prof^a Dr.^a Ednéia Regina Rossi (UEM).

Data: ____/____/2020

Assinatura ou impressão datiloscópica

2. Eu, **Aureci Santos Torres da Silva**, declaro que forneci todas as informações necessárias referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Data: ____/____/2020

Assinatura ou impressão datiloscópica

3. Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) e **CONCORDO que seja divulgado o meu nome junto aos depoimentos** por mim prestados para a pesquisa intitulada O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: Trajetória, reações e (re)apropriações da cultura escolar paranaense nas décadas de 80 e 90, realizada pela doutoranda Aureci Santos Torres da Silva, sob a orientação da Prof^a Dr.^a Ednéia Regina Rossi (UEM).

Data: ____/____/2020

Assinatura ou impressão datiloscópica

Qualquer dúvida, com relação à pesquisa, poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Aureci Santos Torres da Silva
Rua Guilherme Bruxel, 1332 – Centro
CEP: 87.538-000 - Perobal - PR
Telefone: (44) 9 8431-1123
Email: aurecitorressilva@gmail.com

Qualquer dúvida, com relação aos aspectos éticos da pesquisa, poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP), envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790 - Pró-reitoria de Pós-Graduação (PPG) - sala 4
CEP 87.020-900 - Maringá-PR
Tel: (44) 3011-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: Trajetória,
reações e (re)apropriações da cultura escolar paranaense nas décadas de 1980
e 1990**

ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Edneia Regina Rossi

PESQUISADORA: Aureci Santos Torres da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

Identificação:

Nome:
Idade: Sexo:
Formação Acadêmica:
Tempo de serviço na docência:
Tempo de serviço no CBA:
Série em que lecionou no CBA: () 1ª série () 2ª série

1. Impacto nas práticas pedagógicas (atividades de sala):

- 1.1 No contexto do CBA, como eram organizadas as atividades com os alunos em sala de aula?
1.2 Havia planejamento coletivo para a troca de experiências entre os professores que trabalhavam na proposta? Como acontecia? Como ocorria o planejamento das aulas?
1.3 Como acontecia o processo de formação continuada para os professores?
1.4 Quantos profissionais se ocupavam de uma turma durante a aula?

2. Impacto no desempenho dos alunos

- 2.1 Como os alunos eram organizados para o trabalho em sala?
2.2 Como foi organizado o tempo para o desenvolvimento dos conteúdos e para o aprendizado dos alunos?
2.3 Como ocorria a aprendizagem dos alunos? Que ação era desenvolvida com aluno que apresentava dificuldade para aprender?

3. Impacto na organização curricular

- 3.1 Com a implantação do CBA, houve mudanças na forma de organizar e ensinar os conteúdos? Como isso ocorreu?
3.2 Como era organizado o processo de avaliação dos alunos antes do CBA? E no CBA, como ficou sistematizado?
3.3 Como você percebeu a implantação do CBA?

**Agradeço pelas informações compartilhadas e me coloco à disposição para
quaisquer esclarecimentos ou recebimento de sugestões!
Muito obrigada!**