

O CURRÍCULO NO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO: (Re)Apropriações da Cultura Escolar

Aureci Santos Torres da Silva¹
Edneia Regina Rossi²

RESUMO

O presente artigo é parte da pesquisa de Doutorado que analisa a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA – (1980 e 1990). Apresenta a trajetória e a análise das reações e (re)apropriações da cultura escolar diante da proposta curricular adotada. A metodologia foi a da pesquisa qualitativa, com levantamento de dados por meio de entrevistas orais semiestruturadas e análise documental. Na fase de tratamento e análise 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 sistematização dos dados em categorias possibilitou a análise do CBA nas práticas pedagógicas e na organização do currículo. As conclusões consideram que as reformas educacionais que propuseram mudanças curriculares são submetidas à cultura escolar, com suas formas específicas, e são dependentes das reações dos sujeitos dessa cultura. As concepções docentes impactaram a organização curricular, mantendo o distanciamento entre o plano de reforma e a sua introdução. Sob tensões e conflitos, as alfabetizadoras utilizaram-se de táticas e de bricolagem, (re)apropriaram-se das normas curriculares e as organizaram, na prática, com relativa autonomia e amparo na tradição existente.

Palavras-chave: currículo; ciclo básico de alfabetização; cultura escolar.

THE CURRICULUM IN THE BASIC LITERACY CYCLE: (RE)APPROPRIATIONS OF THE SCHOOL CULTURE

ABSTRACT

The article is part of doctoral research that analyzes the implementation of the BAC – Basic Literacy Cycle (1980 and 1990). It presents the trajectory and the analysis of the reactions and (re)appropriations of the school culture, in face of the curricular proposal adopted. The methodology was that of qualitative research, with data survey by means of semi-structured oral interviews and document analysis. In the treatment and analysis phase, we used the operational resources of the *Atlas.ti 9 – Qualitative Data Analysis* (2021) software, guided and associated with the thematic categorical Content Analysis, proposed by Bardin (1977). The systematization of the data into categories enabled the analysis of the CBA in pedagogical practices and in the organization of the curriculum. The conclusions consider that the educational reforms that proposed curricular changes are submitted to the school culture, with its specific forms, and are dependent on the reactions of the subjects of this culture. The teachers' conceptions impacted the curricular organization, maintaining the gap between the reform plan and its implementation. Under tensions and conflicts, the literacy teachers used tactics and bricolage, (re)appropriated the curricular norms and organized them in practice with relative autonomy and supported by the existing tradition.

Keywords: curriculum; basic literacy cycle; school culture.

Submetido em: 6/6/2023

Aceito em: 5/12/2023

Publicado em: 16/4/2024

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9685-3929>

² Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7551-5397>

INTRODUÇÃO

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 o seu significado assemelha-se a um caminho, trajeto ou percurso a ser seguido (Goodson, 1995). Ao discorrer sobre método curricular, Pacheco (2009) traz a etimologia latina, destacando que “currere significa o correr, o registro de atividades numa relação biográfica que permite compreender a experiência educacional” (p. 395).

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). Relacionam-se a diversas definições que variam entre os autores, o tempo e a ideologia corrente, não havendo uma conformidade nos conceitos elaborados. O currículo compreende, no entanto, “[...] conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”, enquanto o conhecimento escolar apresenta-se como um “[...] conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”; vinculado 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).

Materializado na escola, o currículo oficial também representa as seleções e os procedimentos docentes organizados no processo de ensino e aprendizagem. Com base nessa concepção, compreende-se que o currículo “se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez” (Sacristán, 2000, p. 49).

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2008, p. 16), relacionado às atividades essenciais e imprescindíveis às especificidades da escola. É necessário considerar, entretanto, a sua não neutralidade, haja vista que “a construção das conceituações de currículo são produções humanas que estão marcadas pelas opções valorativas realizadas em cada tempo e lugar” (Schmidt, 2003, p. 59).

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 as suas formas de relacionamento, refletindo “uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural” (Torres, 1995, p. 16). Isso posto, 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).

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 carece de 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).

No Estado do Paraná, após análise de dados da Secretaria de Estado da Educação (SEED), constatou-se que, entre os anos de 1978 e 1986, 46,4% dos alunos de 1ª série reprovavam ou evadiam da escola. Dessa forma, tendo como meta reverter o fracasso escolar, deu-se início ao desenvolvimento do projeto de CBA – Ciclo Básico de Alfabetização. A partir do ano de 1989, as antigas 1ª e 2ª séries foram reestruturadas em um *continuum* de dois anos, assegurando a flexibilidade curricular e eliminando a reprovação do 1º para o 2º ano da alfabetização.

A partir desses elementos a pesquisa objetiva apresentar a trajetória e a análise das reações das professoras alfabetizadoras e as (re)apropriações da cultura escolar, diante da proposta curricular adotada durante a estruturação/instituição do Ciclo Básico de Alfabetização, compreendendo como as concepções docentes impactaram a organização curricular, de modo a manter o distanciamento entre o plano de reforma e o projeto de adoção.

O artigo organiza-se em cinco partes: na primeira apresentamos, sucintamente, o currículo e as suas concepções; na segunda traçamos o percurso metodológico, com a organização das categorias; na terceira expomos os elementos da tradição e da mudança, relacionados às diretrizes curriculares; na quarta trazemos as diretrizes curriculares desenvolvidas no Ciclo Básico de Alfabetização, na quinta salientamos o currículo real desenvolvido no CBA, revelado pelas depoentes e, por último, apresentamos as nossas considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

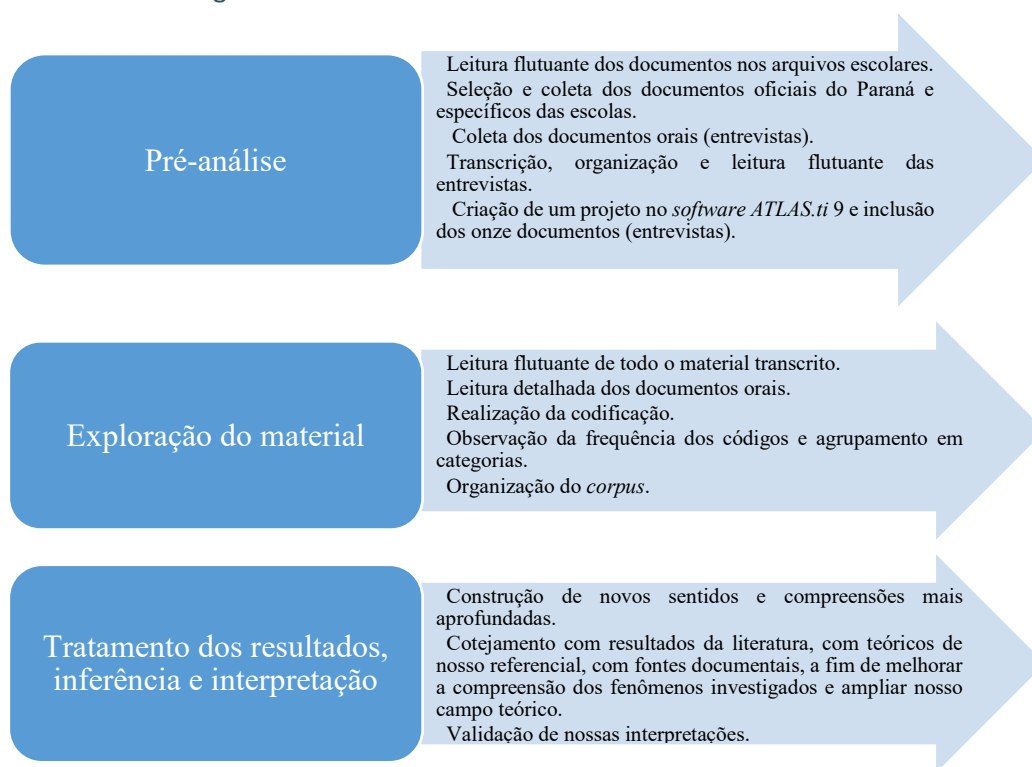
A metodologia do estudo tem uma abordagem qualitativa com a utilização de fonte documental. A documentação analisada resulta de revista, currículo básico, orientações pedagógicas e relatos adquiridos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 11 professoras que atuaram na organização escolar do CBA.

Em relação às fontes orais de nossa pesquisa, elas foram adquiridas por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas, efetuadas com professoras que trabalharam com os 1º e 2º anos do CBA. 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 os números “1”, “2”, “3...” que correspondem à ordem de realização de cada entrevista.

Participaram do estudo 11 professoras, atuantes ou aposentadas das redes estadual e municipal de ensino das escolas em estudo. As entrevistas foram realizadas após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), haja vista que o estudo envolveu procedimentos metodológicos que utilizaram dados obtidos com sujeitos.

Para a fase de tratamento e análise dos dados foram utilizados os recursos do *software Atlas.ti 9³ – Qualitative Data Analysis (2021)*, orientado e associado à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que se apresenta como uma metodologia de análise e interpretação de textos. 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.

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



Fonte: Elaborada pelas autoras (2021), com base em Bardin (1977).

Na exploração do material, caracterizada por Bardin (1977) como segunda fase, procedemos a uma leitura cuidadosa, detalhada e focada de todo o material transcrito, de maneira a realizar a codificação, ou seja, fomos classificando as citações dos documentos em códigos (temas) que davam a ideia da mensagem lida.

Passamos, então, para a análise da categorização, em que, ao observar a frequência dos códigos, fomos agrupando e agregando-os em categorias, inseridas, posteriormente, em categorias sínteses, que apresentam sentidos amplos e abrangentes.

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, efetuamos, no contexto da análise textual, a construção de novos sentidos e compreensões mais aprofundadas, a fim de melhorar o entendimento dos fenômenos investigados.

³ “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, *on-line*).

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, conferindo aos antigos cursos primário, ginásial e colegial uma nova terminologia. Estabeleceu, também, 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 admissão⁴ (Brasil, 1971a).

Com a nova legislação, o currículo foi dividido em núcleo comum e parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais (Brasil, 1971a). O Conselho Federal de Educação determinou as matérias relacionadas ao núcleo comum e aos seus objetivos, ficando para os Conselhos de Educação a responsabilidade por elencar as matérias aos seus sistemas de ensino. Conforme a 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.

§ 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, 1971c).

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 (Brasil, 1971a) e no Parecer nº 853 (Brasil, 1971b) 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).

Assim sendo, “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 separem, educação geral e formação especial deveriam levar à formação integral dos educandos (Brasil, 1980b, p. 7 – 2ª parte).

⁴ Para a passagem do primário ao ginásial era feita uma avaliação de acesso, denominada Exame de Admissão, com amparo na Lei nº 4.024/1961.

Antes da aprovação dessa legislação, a infância e a adolescência eram concebidas como duas etapas, com uma educação descontínua, em que 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, entretanto, “a economia e mudanças sociais impuseram o abandono dessas limitações e discriminações”, estendendo à primeira fase da adolescência a educação comum. Assim, “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 o planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação, devendo ocorrer de forma progressiva⁵, de maneira a considerar as especificidades de cada sistema de ensino (Brasil, 1971a). Destaca-se que os anseios sobre os avanços significativos que essa 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 os encaminhamentos às ações, conforme os preceitos da Lei Federal nº 5.692, levando à constituição do Grupo de Assessoria e Planejamento (GAP) pela Secretaria de Educação e Cultura⁶. Os objetivos amparavam-se no planejamento e na efetivação 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 instituição das reformas educacionais pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC), a fim de acompanhar a reformulação curricular e a sua execução, que ocorreu de forma progressiva (Gonçalves; Gonçalves, 2008).

Conforme declarações prestadas à Matucheski (2011), em entrevista, Maria Lucia Faria Moro que, em 1977, formava a Equipe de Currículo da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, explica, com mais eficácia, 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

⁵ 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 planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata” (Brasil, 1971a).

⁶ Entre os anos de 1971 e 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).

publicamos. Nessa fase também foram realizados treinamentos de professores: foi posto muito 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 fundamentou-se em “apresentar um critério de referência para avaliação da qualidade de ensino de 1ª série do Ensino de 1º Grau” (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. De acordo com 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).

Em conformidade com esse depoimento, a revista se intitulava Currículo, porém os documentos se caracterizavam como diretrizes curriculares, pois cada escola, embasada nessas diretrizes, era responsável pelo planejamento de seu currículo.

O texto da revista apresenta duas partes: I – parte de Fundamentação Psicopedagógica e II – parte de Elenco de Objetivos, “constituída por objetivos para a clientela de 1ª série dispostos em quatro elencos, a saber: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Matemática; Ciências”. Esses elencos configuram-se em um critério de referência para a avaliação do desempenho do aluno, no sentido de orientar “a avaliação e correção do processo ensino-aprendizagem”. Destaca-se sua importância, na orientação do trabalho do professor, na expectativa de que “em sua turma o nível de desempenho aproxime-se o mais possível do padrão desejado” (Paraná, 1977, p. 95).

No 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 à Matucheski (2011, p. 177), o professor enfatiza:

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 esse depoimento 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, cujo papel era o de analisar e fiscalizar se as diretrizes curriculares estabelecidas pela Secretaria estariam sendo cumpridas pelos planos curriculares formulados pelas escolas.

Nessa proposta, os objetivos de ensino de cada repertório ou conteúdo são formulados de modo operacional, com o objetivo de auxiliar no planejamento das aulas, partindo de objetivos mais amplos, a fim de “facilitar o planejamento curricular dos estabelecimentos de ensino”. Ao ter em vista, no entanto, 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).

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

Onze anos após a publicação desse currículo, em 1988, outra proposta curricular vem à tona, impulsionada pela criação do Ciclo Básico de Alfabetização, tendo como base a construção do conhecimento pelo aluno. É importante salientar que, entre a publicação do currículo de 1977 e o de 1988, não se localizou nenhuma outra documentação sobre a mudança curricular no Estado do Paraná.

Funcionária da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, de modo a fazer parte da Equipe de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental e da 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), a professora Maria Lucia Faria Moro nos chama a atenção e nos esclarece essa ausência curricular em seu depoimento:

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).

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

DIRETRIZES CURRICULARES DO CBA

O Decreto que criou o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) data de 15 de março de 1988, pouco mais de um ano depois 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 (Brasil, 1986).

A Resolução que estabeleceu a modificação curricular em 1986 entrou em vigor e ficou a cargo dos secretários de Educação estabelecerem as condições de sua instituição. É importante considerar que os contextos políticos que deram origem às definições das disciplinas obrigatórias dos currículos escolares das décadas de 70 e 80 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 80, permite identificar a primazia das grandes áreas de conhecimento reconhecidas como a base da produção do conhecimento científico tradicional.

A década de 80 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). Isso posto, com a tentativa de eliminar as ideologias militares, apagou-se, também, uma parte da História.

A reconstrução da democracia valeu-se 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 vincularam-se 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, bem como 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 90 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. Logo, o combate ao fracasso escolar e a melhoria da educação vincularam-se à preocupação com os sujeitos e as 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, ao apresentar a reestruturação curricular do pré-escolar até a 8ª série.

O trabalho de reestruturação do Currículo Básico teve início em 1987, envolvendo educadores, equipes dos Núcleos Regionais e equipe da SEED. Ele foi impresso pela Imprensa Oficial do Estado do Paraná e se lançou 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 com 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, o que pode ser interpretado como algo de rápida formulação, de cunho provisório e de baixo custo.

A introdução do documento sinaliza o percurso de encontros para a discussão dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. No que diz respeito à proposta curricular de alfabetização, os pressupostos teóricos da alfabetização descritos no Currículo

Básico assentam-se 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 as suas atividades práticas, comunicam-se e conservam as suas experiências, pois os 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, ao possibilitar 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 ao próprio desenvolvimento. Assim sendo, a alfabetização na condição de recurso à apreensão da língua escrita torna-se 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 diferencia-se 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. 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 e, tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos, privilegiariam o conhecimento do sistema gráfico, mas não o significado. Distintivamente, na alfabetização proposta pelo Currículo Básico, considera-se a “apropriação do código escrito *enquanto veículo de significação*”, cujo 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” (Paraná, 1990, p. 39), exigindo um novo entendimento da relação ensino-aprendizagem nesse processo pedagógico. 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.

Conforme proposições do Currículo Básico, a alfabetização poderia ocorrer, ainda, na pré-escola, ao levar em consideração o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita e partir 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” (Paraná, 2005), cujo objetivo centrou-se 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 foi publicado em dois volumes, que totalizaram 190 páginas, 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, ao propor “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 os 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).

Para o Departamento de Ensino Fundamental da SEED, responsável pelo material pedagógico, haveria a evidência de que ele cumpriria com o 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, concomitantemente, oferecer “condições favoráveis à aprendizagem, permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, sua inclusão na sociedade” (Paraná, 2005, p. 9). Nesse contexto, 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, foram alterados. 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 ao 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 ocasionará, 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 estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e a contratação de professor auxiliar. As aulas em turno oposto objetivavam auxiliar os alunos a superarem

dificuldades de leitura e escrita que pudessem impedi-los 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 visou a auxiliar o professor regente na sala de aula do Ciclo Básico no desenvolvimento do processo de ensino. Consta-se a existência desse professor desde o início da adoção 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 à distribuição de seu pessoal docente, técnico-pedagógico e de apoio. De acordo com o Artigo 3º, “[...] o estabelecimento de ensino poderá contar com auxiliares de regência [...], excetuando-se as turmas de Ciclo Básico que já dispõem de corregente” (Paraná, 1989). Assim, é possível interpretar que a existência de professores auxiliares esteve presente no CBA do colégio desde o seu primeiro ano de adoção.

Por meio dos depoimentos das entrevistadas, notou-se que a contratação de professoras corregentes e o atendimento a alunos em contraturno, embora garantidos na proposta de introdução do ciclo, na prática, foram ofertados parcialmente. O atendimento aos estudantes em turno contrário não foi mencionado pelas entrevistadas, e as professoras auxiliares 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). Ademais, a função dessas professoras resumiu-se em “tomar a leitura” e ajudar a alfabetizadora 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).

O conceito da palavra corregente, todavia, 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” (Dicio, 2021, *on-line*). Ou seja, o papel da professora auxiliar é tão importante quanto da professora regente, de maneira a denotar as mesmas incumbências e obrigações.

Assim, embora a Resolução nº 3.315/1989 – SEED – orientasse a contratação de professores corregentes (Paraná, 1989), isso não se efetivou no início da instituição do CBA, em que 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). Destarte, 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.

O CURRÍCULO REAL NO CBA

Apresentamos, no Quadro 1, a organização das categorias, nas quais organizamos o nosso *corpus*.

Quadro 1 – Categorização

Categorias	Temas
Concepções e desafios da implantação do CBA – Ciclo Básico de Alfabetização.	<p>CBA como um projeto de ensino semelhante ao ensino tradicional.</p> <p>Mudanças propostas no CBA relacionadas apenas ao currículo.</p> <p>Prática das alfabetizadoras divergentes da proposta do CBA.</p> <p>Compreensão de CBA como proposta nova e construtivista.</p> <p>Concepção de CBA como um método de ensino, um projeto de alfabetização novo, imposto e diferente do ensino tradicional.</p> <p>Despreparo das alfabetizadoras para o trabalho com o CBA.</p> <p>CBA como projeto assustador, difícil e desafiador.</p> <p>Adaptações no primeiro ano de implantação.</p> <p>Existência de regente e corregente em turma de 1ª série.</p> <p>O papel da professora auxiliar.</p> <p>O trabalho da professora regente e a legislação na garantia de corregente.</p> <p>A alfabetização dos alunos no CBA e o método silábico.</p>
Dificuldade docente no CBA.	<p>Registro na documentação e nos pareceres semestrais.</p> <p>A insegurança no trabalho de alfabetizar.</p> <p>O desenvolvimento do trabalho em grupo.</p> <p>A proposta do CBA na teoria e na prática.</p> <p>O sentimento de despreparo e descrença na tarefa de alfabetizar.</p>
Formas de organizar o currículo.	<p>O conhecimento docente sobre o Currículo Básico e a sua organização.</p> <p>O currículo e o planejamento docente nos moldes do ensino seriado.</p> <p>Os critérios na seleção e organização curricular.</p> <p>A predominância da organização curricular nos padrões do antigo ensino seriado.</p> <p>A inquietação docente em dar conta dos conteúdos selecionados para cada período.</p> <p>O desconhecimento docente do Currículo Básico do Estado do Paraná.</p> <p>O Currículo Básico e a sua disponibilização na escola.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Concepções e desafios da adoção do CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

A análise dessa categoria respalda-se na concepção e nos desafios da adoção do Ciclo Básico pelas docentes. 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.

Assim, 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 1987 – ano que antecedeu a introdução do CBA no Estado do Paraná – foi de “adaptações” (P7), a preocupação centrou-se na “conceituação” do novo projeto, por meio de cursos de treinamento (Paraná, 1988). 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 instituição do CBA, o qual é agravado por uma formação continuada pouco efetiva.

Dificuldade docente no CBA

No que respeita à dificuldade docente, observa-se um grupo de cinco professoras que afirmaram terem tido pouca ou nenhuma dificuldade na prática de adoção 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 no desenvolvimento de suas propostas, tornando-se “cemitérios de boas ideias” não empreendidos. Como estratégias de mudança, as suas exigências irreais ainda não atendem aos anseios profissionais que caracterizam a classe docente atuante. As propostas de inovação, pensadas pelo sistema e impostas de cima para baixo, surtem pouco efeito (Perrenoud, 2000).

Dessa forma, enquanto houver um elevado distanciamento entre os projetos educacionais e os atores escolares, as propostas de mudança tendem a se consumir, perdendo o seu essencial propósito. Logo, a distância entre o pensado e o efetivado 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).

Formas de organizar o currículo

No que concerne às formas de organizar o currículo, revela-se um conhecimento docente tímido sobre o Currículo Básico, embora fosse 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 e 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, pois se observa que não houve o entendimento de que, nessa organização em ciclo, “o currículo perdeu a rigidez” (Reis; Andrade, 2020, p. 243) ao propiciar aos docentes a ampliação de suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Verifica-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 a sua didática, evoluindo os seus programas a objetivos de aprendizagem que se tornam eficientes, à medida que o professor retoma, replaneja e avança com os 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. Pelo visto, as alfabetizadoras tiveram dificuldade para “trabalhar em prol de um currículo mais generoso e flexível; uma trajetória que permita os múltiplos modos de aprender” (Paz; Wisch, 2022, p. 16) dos estudantes, o que gerou um distanciamento entre o Currículo Básico proposto pela Secretaria de Estado da Educação e a prática escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação adentrou no terreno das práticas humanas, precisamente nas práticas escolares docentes, 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 introdução do CBA e, ao mesmo tempo, dos escapes realizados e da capacidade inventiva dos agentes de base da escola.

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 instituição do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90, 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 posto em prática em escolas do Estado do Paraná tornou-se um momento de luta pela democratização do ensino.

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 como professoras que lecionaram em turmas de CBA. 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.

Assim, o lugar de onde falaram os sujeitos que produziram o documento tradutor da prática de ensino e da organização curricular durante a introdução do CBA é um lugar construído, um lugar de perspectivas próprias e cargas ideológicas da forma como esses indivíduos pensam.

As evidências revelaram dessemelhança nas concepções que orientaram o trabalho docente na nova proposta. Identificou-se um distanciamento entre o plano de reforma e a prática do CBA, o qual é agravado por uma formação continuada pouco efetiva, pois, diante da experiência como alfabetizadoras, as professoras apresentaram resistência em aceitar as mudanças do novo projeto.

O currículo assumiu diferentes características, conforme a compreensão das docentes que o praticavam; comprovou o distanciamento definido entre o plano de reforma e o plano praticado e conduziu à compreensão do percurso das adaptações e bricolagens relacionadas à organização curricular. Observou-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, gerando distância entre o Currículo Básico e a prática docente. Diante de um elevado distanciamento entre os projetos educacionais e os atores escolares, as propostas de mudança tendem a se consumir, perdendo o seu essencial propósito.

A distância entre o pensado e o instituído do CBA concorreu para que as táticas e bricolagens fossem desenvolvidas nas práticas escolares, caracterizando-se em uma resistência docente. Destarte, as interpretações aqui trazidas exploraram as respostas das professoras diante da organização do currículo na adoção do Ciclo Básico de Alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ATLAS.ti 9. *Manual do usuário*. Windows (Introdução). 2021. Disponível em: <https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/print.html>. Acesso em: 1º jun. 2021.
- 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.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOBBIO, Norberto. *Democracia e ditadura: estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. 1971a.
- BRASIL. *Parecer nº 853*, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, Rio de Janeiro, RJ, 1971b.
- BRASIL. Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. *Documenta nº 133*, Rio de Janeiro, RJ, dez. 1971c.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. 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.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- 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, SP: Ed. da Unesp Digital, 2014.
- 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. 4.787-4.811.
- DICIO. *Dicionário On-line de Português*. Corregente. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/corregente/#:~:text=substantivo%20masculino%20e%20feminino%20Pessoa,De%20com%20%2B%20regente>. Acesso em: 1º nov. 2021.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.
- 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.
- 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.
- 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.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 161-200, abr./jun. 2002.
- PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.
- 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. Governo Álvaro Dias: mensagem à Assembleia Legislativa. *Arquivo Público do Paraná*. Curitiba, PR: SEED, 1988.
- PARANÁ. Resolução nº 3.315, de 4 de dezembro de 1989. *Diário Oficial do Estado*. Curitiba, PR: SEED, 1989.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, PR: SEED, 1990.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Orientações pedagógicas: língua portuguesa, ciclo básico de alfabetização*. Curitiba, PR: SEED, 2005.
- PAZ, Cláudia Terra do Nascimento; WISCH, Tásia Fernanda. Ser professor na perspectiva inclusiva: saberes, fazeres e compromissos em uma tríade formativa. *Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, ano 37, n. 116, p. 9-22, jan./abr. 2022.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003 (Tradução Neide Luzia de Rezende).
- PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- REIS, Daiana dos Santos; ANDRADE, Aldair Oliveira de. Regime de progressão continuada e avaliação em uma Escola Estadual no município de Humaitá/AM. *Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, ano 35, n. 111, p. 239-258, maio/ago. 2020.
- RODRIGUES, Elaine. *A (Re)invenção da educação no Paraná: apropriações do discurso democrático (1980-1990)*. Maringá, PR: Eduem, 2012.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- 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.
- TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Autor correspondente:

Aureci Santos Torres da Silva
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Av. Colombo, 5790 – Zona 7, Maringá/PR, Brasil. CEP 87020-900
aurecitorressilva@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

