

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

ERIKA CAROLINE DE OLIVEIRA CAVALCANTI

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA CULTURA ESCOLAR:
O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE (1986 A 1988)**

Recife

2013

ERIKA CAROLINE DE OLIVEIRA CAVALCANTI

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA CULTURA ESCOLAR:
O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE (1986 A 1988)**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Flávio Henrique Albert Brayner

Recife

2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Giseani Bezerra, CRB-4/1738

C376i Cavalcanti, Erika Caroline de Oliveira.
Inovação pedagógica para uma cultura escolar: o ciclo de alfabetização da rede municipal do Recife (1986 a 1988) / Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti. – Recife: O autor, 2013.
259 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Ciclo de alfabetização. 2. Inovação pedagógica. 3. Cultura escolar. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert. II. Título.

370.7 CDD (22. ed.) UFPE (CE2013-28)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA CULTURA ESCOLAR: O CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE (1986 A 1988)**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner
1º Examinador/Presidente

Prof. Dr. Antônio Paulo de Moraes Rezende
2º Examinador

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva
3º Examinador

RECIFE, 25 de março de 2013

DEDICATÓRIA

Às minhas maiores incentivadoras, minha mãe Rosenilda Maria por todo amor e dedicação e minha irmã Waleska Caroline por todo carinho e apoio.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela Lei da Vida.

Aos meus pais e familiares pelo carinho dedicado, e a todos que torceram e torcem por mim nesta jornada.

Ao meu orientador, o professor Flávio Brayner, pela paciência e apoio às minhas ideias na construção desse conhecimento.

A todos os professores que me ajudaram a chegar até aqui: minha professora de alfabetização, Rejane; as professoras do ensino fundamental I, Lêda, Laodicéia, Danúbia e Maria do Socorro; as professoras de maternal e jardim; aos professores de ensino fundamental II e ensino médio. A todos estes profissionais, por transformarem a escola em um mundo de conhecimentos inesgotáveis.

Aos professores do curso técnico de Turismo por apresentarem o trabalho, pelo mundo dos sonhos.

Aos professores de graduação e pós-graduação pela formação rigorosa, humana, acolhedora; pelos incentivos, críticas e oportunidades, especialmente a iniciação científica.

Aos colegas da graduação e da pós-graduação; à escola municipal Monteiro Lobato na pessoa de Rosineide Santos; e à escola filantrópica Lar de Clara, por oportunizarem um convívio de aprendizado mútuo.

Ao Acervo e Memória do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire da Prefeitura Municipal do Recife por disponibilizar tão gentilmente, nas pessoas de Clécia Maia, Paula Santos e Roseane Burgos, a documentação utilizada neste estudo; e à Juliana Coelho pela generosidade em disponibilizar sua pesquisa digitalmente, também utilizada como documento neste trabalho.

Às funcionárias da secretaria do programa de pós-graduação pela atenção e gentileza no atendimento às dúvidas e solicitações.

A todos os “sins” e “nãos” que me motivaram a superar a mim mesma; meus sinceros agradecimentos.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

Há seis anos, sofri uma pane no deserto do Saara. Alguma coisa se quebrara no motor. E como não trazia comigo nem mecânico nem passageiros, preparei-me para executar sozinho aquele difícil conserto. Era para mim questão de vida ou morte.

[...] Na primeira noite adormeci sobre a areia, a milhas e milhas de qualquer terra habitada. Estava mais isolado que um náufrago num bote perdido no meio do oceano. Imaginem qual foi a minha surpresa quando, ao amanhecer, uma vozinha estranha me acordou. Dizia:

- Por favor... desenha-me um carneiro!

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Esta pesquisa de natureza qualitativa teve como objetivo compreender a constituição de uma inovação pedagógica a partir da experiência do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de ensino do Recife, visto o caráter de inovação a ele atribuído; considerando a cultura escolar como essencial para a elaboração e efetivação de um processo inovador. Em quatro capítulos, o presente estudo discute em primeiro lugar o objeto de pesquisa, Ciclo de Alfabetização, desde sua origem ao desenvolvimento de sua proposta no Recife; depois, o tema “inovação pedagógica” em conceitos, classificações, indagações e princípios; em seguida, a temática “cultura escolar” como finalidade da inovação pedagógica, apresentando suas perspectivas e abordagens teóricas; e por fim, o delineamento metodológico e resultados. Mediante a técnica de investigação por documentação, para esta pesquisa de caráter bibliográfico e documental, foi utilizada a análise documental e de conteúdo segundo a orientação de Bardin (2010). As informações dos cinquenta e seis (56) documentos utilizados foram sistematizadas em três grandes categorias, seguidas de inferências das mensagens que foram articuladas à discussão teórica e aos questionamentos iniciais da pesquisa. A partir disto compreendeu-se que o significado da inovação em ciclo (democratização da escola pública), sob a influência política do período de transição da ditadura militar (1964-1985) para a democracia, estava vinculado aos objetivos de restauração da credibilidade da escola pública visando possibilitar aos alunos uma leitura de mundo em suas dimensões sociais, naturais, artísticas e de quantificação; visões essas articuladas ao processo de alfabetização da leitura e escrita para o alcance da cidadania por meio de uma cultura escolar questionadora e reflexiva. Os resultados pedagógicos apresentaram tanto posturas de concordância e otimismo ao ciclo que foi visto como uma orientação e contribuição às práticas; quanto de insatisfação, pela passagem automática dos alunos do nível I para o nível II por ter sido, segundo docentes, imposto; além das dificuldades de rompimento com métodos tradicionais de ensino diante da não aceitação de algumas orientações curriculares. Quanto às considerações finais foi possível perceber que a euforia da transição política da ditadura para a democracia foi refletida na transição entre o passado escolar tradicional e a ideia de inovação, com uma preocupação ao que pareceu, mais no aspecto social desta decisão, mesmo com todo o embasamento teórico e ideológico apresentado; visto que o processo pedagógico foi encarado sob diferentes sentidos para quem o promoveu, coordenou e colocou em prática desencadeando diferentes posturas, crenças e práticas; o que indica, dentre outras questões, que as sementes para o êxito de uma inovação com mudança para uma cultura escolar, em práticas renovadas envolvem o *tempo de maturação* da proposta; o *diálogo com a comunidade escolar* desde a elaboração das inovações; *condições estruturais adequadas* para sua implementação; e cautela com o *processo de transição*, aliada a *formações compromissadas em ouvir as experiências docentes*.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Inovação Pedagógica. Cultura Escolar.

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative visant à comprendre la formation d'une innovation pédagogique de l'expérience du cycle d'alphabétisation des écoles municipales de Recife, compte tenu de la nature de l'innovation qui lui sont attribuées; compte tenu de la culture de l'école comme essentielle au développement et à l'efficacité d'un procédé innovant. En quatre chapitres, cette étude examine tout d'abord l'objet de la recherche, du cycle de l'alphabétisation, de son origine à l'élaboration de sa proposition à Recife; puis le thème «l'innovation pédagogique» dans les concepts, les classifications, les enquêtes et les principes; de ensuite, la «culture scolaire» comme thème le but de l'innovation pédagogique, de présenter leurs points de vue et des approches théoriques; et enfin, la conception méthodologique et les résultats. Sur technique d'investigation de la documentation, pour ce bibliographiques recherche et d'analyse documentaire, a été utilisé documentaire et de contenu en fonction de l'orientation de Bardin (2010). L'information sur les documents (56) utilisés ont été systématisées en trois grandes catégories, suivie par des déductions des messages qui ont été formulés à la discussion théorique et les questions de recherche initiales. De cela, il était entendu que l'importance du cycle de l'innovation (la démocratisation de l'école publique), sous l'influence de la transition politique de la dictature militaire (1964-1985) à la démocratie, était liée à des objectifs de rétablissement de la crédibilité des élèves des écoles publiques afin de permettre une lecture de monde dans son environnement social, naturel, artistique et à la quantification; ces visions articulé le processus d'alphabétisation de la lecture et de l'écriture pour obtenir la citoyenneté à travers un questionnement et de la culture scolaire réfléchissant. Les résultats ont montré à la fois pédagogique accord postures et d'optimisme que le cycle a été considéré comme une contribution à la pratique et l'orientation; beaucoup d'insatisfaction, le passage automatique des élèves de niveau I au niveau II selon les professeurs pour leur ayant été imposé; là-bas difficultés en rupture avec les méthodes d'enseignement traditionnelles sur la non-acceptation de certaines lignes directrices du programme. Sur les considérations finales a été possible de constater que l'euphorie de la transition politique de la dictature à la démocratie a été reflété dans la transition entre le passé et l'idée d'innovation école traditionnelle, un souci avec ce qui semblait davantage sur l'aspect social de cette décision, même avec tout le sous-sol présenté théorique et idéologique; en ce que le processus d'apprentissage a été vu dans des directions différentes à ceux qui ont promu, coordonné et mis en pratique le déclenchement des attitudes différentes, des croyances et des pratiques; ce qui suggère, entre autres, que les semences pour une innovation réussie au changement pour une culture de l'école dans les pratiques renouvelées impliquer *temps de maturation de la proposition; le dialogue avec la communauté scolaire* depuis le développement des innovations; des *conditions structurelles appropriées* pour sa mise en œuvre; la précaution du *processus de transition*, combinées avec des *formations engagées à l'écoute de l'enseignement des expériences*.

Mots-clés: Cycle de l'alphabétisation. Innovation Pédagogique. Culture de l'école.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Plano de Educação Básica do Ministério da Educação em 1985.....	108
Quadro 2 - Dinâmica para o Ciclo de Alfabetização do Recife em 1986.....	121
Quadro 3 - Síntese do Projeto do Ciclo de Alfabetização do Recife em 1986.....	123
Quadro 4 - Delineamento de Informações do Ciclo de Alfabetização do Recife.....	126
Quadro 5 - Contraste da aprendizagem da leitura e escrita segundo a visão convencional e a orientação do ciclo.....	145
Quadro 6 - Estudos Sociais.....	195
Quadro 7 - Avaliação do encontro dos professores do Ciclo de Alfabetização do 3º e 4º semestre. Pontos Positivos. Pontos Negativos.....	200
Quadro 8 - Ciclo de Alfabetização. Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores. Positivos. Negativos.....	201
Quadro 9 - Ciclo de Alfabetização. Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores. Necessidades. Dados mais evidentes.....	202
Quadro 10 - Ciclo de Alfabetização. Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores. Positivos. Negativos.....	203
Quadro 11 - Ciclo de Alfabetização. Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores. Necessidades. Dados mais evidentes.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Orientação de treinamento para o trabalho por dia em sala de aula para o trabalho na sala de aula.....	160
Tabela 2 - Orientação de treinamento para o trabalho por dia em sala de aula para o trabalho na sala de aula.....	161
Tabela 3 - Objetivos Específicos da área de Ciências.....	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
O ESTADO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO DESENVOLVIMENTO ABRANGENTE DOS TERMOS.....	14
CAPÍTULO I - O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	25
1.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS NO BRASIL: DO PERCURSO HISTÓRICO EDUCACIONAL AO DESENVOLVIMENTO DE UMA NOVA PROPOSTA.....	25
1.2 ENFIM O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	35
1.3 O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO RECIFE: FOCO DA INVESTIGAÇÃO.....	38
1.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE CURRÍCULO: UM EIXO MOBILIZADOR DAS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	44
CAPÍTULO II - DISCUSSÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	55
2.1 CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES EM COMPREENSÃO DAS RESISTÊNCIAS.....	55
2.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MUDANÇA OU REFORMA EDUCACIONAL?.....	64
2.3 DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS ÀS CRISES EDUCACIONAIS: PRINCÍPIOS DAS INOVAÇÕES.....	71
CAPÍTULO III - CULTURA ESCOLAR: FINALIDADE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	80
3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR.....	80
3.2 ABORDAGENS TEÓRICAS PELA CATEGORIA CULTURA ESCOLAR.....	87
CAPÍTULO IV - DELINEAMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA	92
4.1 DISCUSSÃO SOBRE ANÁLISE DE DADOS.....	97
4.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	101
4.3 APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS: A QUE RESULTADOS CHEGAMOS?.....	105
4.3.1 Educação para todos: inovação pedagógica em ciclo como democratização da escola pública	106
4.3.1.1 Plano político-educacional nacional.....	106
4.3.1.2 Democratização da escola pública: o Ciclo de Alfabetização do Recife.....	111
4.3.1.3 Situação social e política nos objetivos educacionais em ciclo.....	115
4.3.2 Síntese da abrangência do Ciclo de Alfabetização para a cultura escolar municipal do Recife: objetivo, dinâmica, desempenhos previstos, currículo	121
4.3.2.1 Dinâmica de trabalho em planejamento para avaliação das ações no ciclo.....	121
4.3.2.2 Decisão pelo redirecionamento da prática de alfabetização: abrangências do ciclo.....	130
4.3.2.3 Concepção de alfabetização para o currículo em ciclo do Recife.....	138
4.3.2.4 O currículo na concepção de alfabetização para a cultura escolar do Recife.....	152
4.3.3 Avaliações sobre a inovação pedagógica com o Ciclo de Alfabetização (1986-1988)	183
4.3.3.1 Avaliação sobre a organização do Ciclo de Alfabetização.....	183
4.3.3.2 Das áreas de conhecimento escolar ao trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização: Avaliações..	193
4.3.3.3 Regulamentação do Ciclo de Alfabetização: Análise contra <i>versus</i> a favor.....	206
4.3.4 Qual a constituição de uma inovação pedagógica a partir da experiência do Ciclo de Alfabetização e da relevância da cultura escolar para esse processo?	212
4.3.4.1 O significado de inovação pedagógica idealizada pelo Ciclo de Alfabetização, a partir da conjuntura em que a rede municipal do Recife estava inserida no ano de 1986.....	213
4.3.4.2 Objetivos da inovação pedagógica em ciclo para a cultura escolar vigente.....	220
4.3.4.3 Resultados pedagógicos que o Ciclo de Alfabetização apresentou em relação aos objetivos esperados para a rede municipal de ensino do Recife em seu período de vigência de 1986 a 1988.....	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS	242
OBRAS CONSULTADAS	246
APÊNDICES	247

INTRODUÇÃO

O presente estudo da linha de pesquisa em Teoria e História da Educação foi desenvolvido por meio de leituras, pesquisa, debates e orientações ao longo do curso de mestrado em Educação.

Quando busquei o Ciclo de Alfabetização como meu objeto de pesquisa havia passado por toda uma reelaboração de meus objetivos iniciais que estavam relacionados às práticas da realidade contemporânea do ciclo, mediante uma teoria da psicologia social: as Representações Sociais.

Estas reelaborações deram-se de fato, pela necessidade de buscar contemplar alguns questionamentos sobre problemas educacionais detectados ao longo de minha formação, tanto nas pesquisas e práticas pedagógicas da graduação, quanto na participação de projetos de iniciação científica onde conheci a referida Teoria; problemas educacionais estes relacionados ao sentido de educação escolar esvaziado de valor social quanto ao conhecimento construído, descaracterizando a função docente de mediadora do saber e exigindo dos alunos apenas os requisitos básicos para a passagem de ano, isso diante de intervenções administrativas e pedagógicas visando à qualidade educacional.

Estes problemas passaram a ser alvo de curiosidade, visto que a insatisfação principalmente docente era visível nas redes de ensino que tive oportunidade de conhecer, tanto de sistema seriado quanto de sistema ciclado. Estas realidades em meio a projetos culturais e de reforço das disciplinas curriculares despertaram meu interesse pelo viés das práticas, em buscar conhecer como ocorriam essas experiências; em que a formação dos profissionais influenciava nesses processos; quais as representações que apresentavam de sua realidade; como perspectivavam o futuro educacional, dentre outras questões.

No entanto, a citada Teoria já não contemplava o tipo de discussão que os questionamentos começaram a abranger e foi substituída pelo conceito de “Cultura Escolar” descoberta em diálogos sobre novas óticas de perceber as práticas, ainda mais pelas dimensões que este conceito apresenta e que é reconhecido e trabalhado como categoria de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, em especial em História da Educação; o que me motivou a recuar no tempo e investigar a origem do ciclo, a partir da primeira experiência da realidade mais próxima, a rede municipal de ensino do Recife.

O objetivo, neste momento, passou à investigação não mais sobre as práticas no ciclo, mas sobre a elaboração para suas práticas, visto o caráter de inovação a ele atribuído; o que

redirecionou minhas questões de pesquisa, cujo eixo de discussão também é oportunizado pela referida categoria.

O tema “inovação pedagógica” resultante de orientações e estudos por seu vínculo com a idealização do ciclo na década de 1980 no Recife foi incluído na discussão como categoria teórica principal, por orientar o movimento de pensamento em relação à procedência de práticas escolares, sempre tão questionadas e alvo de discussões para mudança como observei em algumas realidades durante atividades da graduação. Destes questionamentos de insatisfação e resistência pude destacar as que partiram da inovação em nível de rede com o advento da organização escolar em ciclo.

Desse modo, ao ser delimitado qual ciclo estava em questão, o Ciclo de Alfabetização de 1986 do Recife, e ao longo dos estudos e aprofundamentos sobre “inovação pedagógica” e a categoria “Cultura Escolar”; tornou-se possível desenvolver essa pesquisa com outros olhares em relação a psicologia social pensada inicialmente, compreendendo o âmbito escolar em nível de sistema na influência mútua, em relação a sociedade, entre as formulações educacionais e as práticas escolares; não mais buscando as representações, mas procurando discutir a partir da idealização, objetivos e resultados pedagógicos da experiência concretizada em ciclo, a constituição de uma inovação considerando a relevância da cultura escolar.

Assim, a temática suscitou-nos perceber preocupações com a educação para a posteridade diante das transformações atuais para o seu desenvolvimento, em grandes avanços tecnológicos sem um retorno educacional satisfatório, por exemplo, o que inquietou quanto aos impasses entre as medidas de inovação e o passado a que estas preocupações e necessidades nos levam.

Nesse sentido, de acordo com o pensamento de Hannah Arendt (2011) a partir da parábola de Franz Kafka sobre a luta entre as forças antagônicas do passado e do futuro como a metáfora perfeita para a atividade do pensamento; voltar-se a uma força diagonal em meio ao entrelaçamento do passado com o futuro possibilita, de modo suficientemente afastado de ambas, “julgar” imparcialmente as forças que se digladiam (p.39).

Em outras palavras, ao discutirmos um tema de realce na contemporaneidade, envolto em inovações tecnológicas como aliadas aos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem para um porvir exitoso, cujo contexto é de forte investimento material nas escolas caracterizando a sociedade do século XXI como uma sociedade sedenta por desenvolvimento; reforçou-nos voltar o olhar a uma experiência inovadora já concluída da década de 1980 que

foi considerada uma das principais inovações da educação escolar brasileira e que influenciou a constituição de uma nova ideia de educação escolar, os ciclos; de modo a adentrarmos no confronto que as inovações pedagógicas remetem-nos, neste caso, tanto pelo passado em ciclo caracterizado como um marco, quanto pelas contínuas experiências inovadoras para o porvir, ou seja, em que se constitui uma inovação?

Dessa maneira, reiteramos que nosso objetivo não é fazer comparações entre diferentes situações de inovação, mas compreender a constituição de uma inovação pedagógica a partir da referida experiência ciclada, visto que os objetivos educacionais vigentes em estabelecer um salto qualitativo na educação são os mesmos de 1980 embasados na ideia de inovação.

A questão não é olhar para o passado visando responder um futuro, mas refletir sobre o embate das realidades educacionais que questionamos e somos questionados sobre as dificuldades de ressignificação das práticas escolares advindas de inovações, como por exemplo, uma formação para o conhecimento em meio a uma sociedade da informação onde encontramos impasses quanto a função da escola e do papel de seus diferentes atores, o qual podemos destacar professores e alunos.

Assim, ao compreendermos que o espaço escolar está inserido em uma constante dinâmica de posicionamentos em relação ao passado e ao futuro visando seu desenvolvimento e êxito, visto que a educação escolar é um fenômeno que perpassa pelo processo de ensino e aprendizagem perpetuando uma compreensão de mundo através da produção de um conhecimento validado por determinado contexto, entendemos a relação existente entre esse processo e as inovações pedagógicas e, a relevância de considerar-se a cultura escolar em questão.

Esse processo ao qual nos referimos caracteriza-se pela instabilidade das transformações sociais que solicitam do âmbito escolar indivíduos preparados para acompanharem as mudanças vigentes. No entanto, estas mudanças geralmente acendem inquietações e dificuldades sobre a inserção da cultura escolar em um novo ritmo educacional que não raro, estendem-se em nível de sistema desencadeando crises.

Por diversos motivos, desse modo, ocorrem as inovações pedagógicas, sejam por solicitações sociais diante das necessidades de acompanhamento das transformações do meio, sejam por necessidades de superar dificuldades e conflitos provocados pela incidência de crises educacionais, como por exemplo, respectivamente: o advento de um sistema único de ensino no Brasil com o início do regime republicano em 1890 visando responder as mudanças

sociais em voga referentes ao aumento da urbanização e trabalho fabril e a emergência da escola em ciclos no país em 1980, como garantia de uma base escolar mais democrática no processo de alfabetização não retendo os alunos de um ano para o outro e objetivando um novo processo de ensino e aprendizagem que mudasse a situação de crise em um sistema municipal, isso em articulação com os anos finais do primário que eram seriados, ambos mediados por um novo currículo.

Embora estes sejam os motivos mais evidentes pelos quais percebemos as inovações, não podemos resumir a compreensão de uma implementação baseada nesse pressuposto como a única existente, e mesmo que o nosso objeto de estudo, o Ciclo de Alfabetização, esteja inserido nos dois tipos de necessidades educacionais acima apontados, visto que seu contexto também era de mudança social e política devido o período de redemocratização em meados de 1980, desperta-nos atenção a ideia de inovação em progresso que permeia esses objetivos referentes tanto a superação da crise pelas altas taxas de reprovação e evasão apresentadas, quanto a inclusão da escola em um novo modelo de sociedade que acompanhasse as transformações opostas ao regime militar (1964-1985) precedente.

No entanto, cabe acrescentar que o tema em si, não só abrange os motivos pelos quais uma inovação pedagógica é idealizada, mas também desperta o interesse em compreender como é planejado seu processo e como este desenvolve-se em uma cultura escolar que deve ser considerada durante a formulação de uma inovação, visto que esta pode desencadear crises se não for aceita, havendo como consequências sua desestabilização.

Para esta investigação buscamos as motivações e idealizações de uma inovação pedagógica para uma cultura escolar em 1986, com o Ciclo de Alfabetização, bem como sinalizar suas consequências enquanto desenvolvimento, apenas apontando seu processo inovador, devido às dificuldades de resgate das práticas vivenciadas para o momento desta pesquisa.

Assim, configuramos como objetivo geral compreender a constituição de uma inovação pedagógica a partir da experiência do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de ensino do Recife (1986-1988). Ao considerarmos que a valorização das práticas, ou seja, da cultura escolar, para a elaboração e efetivação de uma inovação pedagógica é essencial ao desenvolvimento desse processo inovador, buscamos como objetivos específicos que visem contemplar nossa discussão de pesquisa:

- Conhecer o significado de inovação pedagógica idealizada pelo Ciclo de Alfabetização, a partir da conjuntura em que a rede municipal do Recife estava inserida no ano de 1986;
- Analisar os objetivos da inovação pedagógica em ciclo para a cultura escolar vigente;
- Identificar quais os resultados pedagógicos que o Ciclo de Alfabetização apresentou em relação aos objetivos esperados para a rede municipal de ensino do Recife em seu período de vigência de 1986 a 1988.

A pesquisa divide-se em quatro (4) capítulos. O primeiro discute nosso objeto de pesquisa, o Ciclo de Alfabetização, desde sua origem ao desenvolvimento de sua proposta no Recife partindo de um currículo, seu objeto de mobilização. O segundo capítulo discute a inovação pedagógica em conceitos, classificações, indagações e princípios. O terceiro capítulo discute a cultura escolar como finalidade da inovação pedagógica apresentando perspectivas e abordagens teóricas. O quarto capítulo, por fim, apresenta o delineamento metodológico e resultados da pesquisa, subdivididos de acordo com os objetivos específicos relacionados ao significado da inovação pedagógica em ciclo a partir de sua conjuntura; aos objetivos da inovação para a cultura escolar e aos resultados pedagógicos apresentados.

Mas, antes de buscarmos esta experiência do Ciclo de Alfabetização correspondente à ideia de inovação pedagógica, não podemos deixar de interrogar sobre como cada termo de nossa discussão teórica (inovação pedagógica e cultura escolar) e nosso objeto (o Ciclo de Alfabetização) têm sido abordados academicamente, o qual explanaremos a seguir estabelecendo uma relação entre investigações realizadas com estes temas e os objetivos da presente pesquisa.

O ESTADO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO DESENVOLVIMENTO ABRANGENTE DOS TERMOS

A construção de uma temática de pesquisa exige a composição de referências teóricas que a constituam no desenvolvimento das discussões acadêmicas, e que enquanto categorias de estudo podem ser abordadas de maneira diversa, o que desperta a atenção sobre suas diferentes possibilidades de compreensão.

Desse modo buscamos conhecer como nossas categorias, inovação pedagógica e cultura escolar têm sido discutidas no país mediante as diferentes abordagens de dissertações

e teses dos últimos anos, além de nosso objeto de pesquisa, o Ciclo de Alfabetização; antes de o apresentarmos em sua origem e desenvolvimento, e antes também de explanarmos nossas categorias em conceituações e especificidades quanto a sua aplicação por diferentes autores.

Para realizarmos primeiramente, um levantamento de pesquisas sobre os termos em diferentes abordagens visando desenvolver essas categorias teóricas de maneira complementar por estarem relacionadas entre si, recorreremos a Biblioteca Digital do Ministério da Educação, no Portal Domínio Público de pesquisa por periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao acervo digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

No portal de pesquisas da CAPES encontramos dissertações e teses com os referidos temas datando os últimos sete anos, com exceção de uma produção da década de 1980. Quanto ao acervo digital da UFPE encontramos produções sobre os temas, datadas de 2005 pelo programa de pós-graduação, com exceção de uma produção de 1986.

As discussões sobre a modalidade educacional em ciclos são muito abrangentes e por tratar-se de uma organização escolar que se configura de acordo com os objetivos de cada rede de ensino apresentando, portanto, diferentes nomenclaturas como, Ciclo de Aprendizagem, Ciclo de Formação, etc.; decidimos abarcar o tema geral, ciclo, partindo de seu elemento ou objeto inovador em relação ao sistema seriado nas diferentes experiências abordadas, como ilustraremos a seguir.

Os ciclos que passaram a ser adotados como uma nova organização de ensino no Brasil visando romper com a lógica seriada então vigente, em sua proposta de reorganização do tempo e dos espaços escolares eliminando a possibilidade de repetência foram identificados neste levantamento em 41 (quarenta e uma) pesquisas, com maior concentração da produção em dissertações que apresentaram 36 (trinta e seis) trabalhos e apenas 5 (cinco) teses sobre essa temática; todas em programas de pós-graduação em Educação e em uma perspectiva do cotidiano atual.

Os elementos ou objetos dos ciclos que se destacaram durante a efetivação de suas experiências e foram analisados nestas pesquisas envolveram: os saberes docentes elaborados e desenvolvidas nos ciclos (36%); a implantação e reformulação das propostas cicladas em suas concepções para a educação escolar (33%); a proposta curricular dos ciclos (14%); a aprendizagem dos alunos (8%); as relações interpessoais entre alunos e professores (6%); e a gestão escolar nos ciclos (3%).

Ao compreendermos em nossa realidade investigada da rede municipal de ensino do Recife que os ciclos foram elaborados como uma inovação, podemos considerar que os objetos de mobilização para uma medida como esta, diante do que foi explanado, perpassam não só pelo modo como a implementação de uma nova proposta educacional é implantada, mas também pela proposta curricular e como seus diferentes atores educacionais, os professores, alunos e gestores vivenciam essa nova organização de ensino onde não há a possibilidade de retenção como no sistema seriado que dominava (até a emergência dos ciclos), a realidade escolar brasileira; o que leva, portanto, os docentes a questionarem seus saberes e os alunos a questionarem seu papel diante da aprendizagem.

Diante dessas reflexões começamos a compor uma imagem do desenvolvimento dos ciclos sob o aspecto de inovação pedagógica, como um fenômeno complexo quando passa a fazer parte de uma cultura escolar já estabelecida, visto a que temos em nossa história educacional, como já citado a respeito do sistema seriado de ensino.

No entanto, faz-se interessante observar que as produções a que tivemos acesso pelo portal de periódicos investigado são em sua maioria da região sudeste (50%), seguidos pela região centro-oeste (25%) e sul (19%); compondo apenas 6% as regiões norte e nordeste juntas; o que nos leva a constatar a pouca produção e/ou divulgação de pesquisas sobre essa temática tão relevante que faz parte de nossa realidade educacional e que tem sido alvo de muitos questionamentos por tratar-se de uma lógica diversa para o processo de ensino e aprendizagem, como podemos observar também nas teses encontradas com este tema e cuja concentração está presente na região sudeste (80%) e sul (20%).

Nas poucas teses encontradas identificamos que mais uma vez a abordagem referente aos atores educacionais (40%) e a efetivação dos ciclos mediante a reorientação curricular e também de programas de recuperação paralela para uma maior qualidade no ensino foram questionadas (40%), levando-nos a compreensão de que a cultura escolar em ciclo quando debatida refere-se às dificuldades de sua apropriação nas práticas, como foi pesquisada por 20% das teses, cujo foco correspondeu as consequências da proposta ciclada para a educação escolar.

No acervo digital da UFPE foi possível encontrar 16 (dezesseis) produções científicas sobre os ciclos, todas elas de dissertação que abordaram em sua maioria as consequências da implementação e necessidades dessa organização de ensino, em relação a: comunicação e trabalho pedagógico nos ciclos abrangendo o ensino, a avaliação e repercussões como o fracasso escolar nos Ciclos de Aprendizagem (31%); os saberes construídos a partir de

disciplinas de exatas e em livro didático tendo os Ciclos de Aprendizagem como contexto (31%); discussões da organização com os Ciclos de Alfabetização às representações sociais partilhadas nos Ciclos de Aprendizagem (25%); e a formação de professores nos ciclos, tanto no Ciclo de Alfabetização quanto nos Ciclos de Aprendizagem (13%).

O destaque ao Ciclo de Alfabetização e aos Ciclos de Aprendizagem nas pesquisas encontradas deve-se ao fato de terem sido essas as experiências vivenciadas, e ainda presentes com o Ciclo de Aprendizagem, pela rede de ensino do Recife em questão, o que as tornaram foco dessas investigações.

Desse modo, com esse levantamento sobre o tema “ciclo” foi possível perceber sua relevância e o amplo campo de discussão que ele suscita; o que compõe a motivação e intenção da presente pesquisa em buscar situar esse debate no contexto da rede municipal de ensino do Recife por sua primeira experiência, com o Ciclo de Alfabetização nosso objeto de estudo, enquanto uma inovação pedagógica, cuja lógica de ensino esteve em sua origem vinculada à expansão e desdobramento da educação escolar no país referente aos tempos e espaços escolares, e a relação entre os atores educacionais envolvidos, trazendo como contribuição, portanto, um estudo sobre o passado de nosso presente que nos impulsiona a questionamentos sobre um futuro planejado em meio a inovações educacionais para a cultura escolar de nossa sociedade.

A discussão sobre os ciclos em sua idealização e funcionamento escolar possibilita mais que estudos e debates “localizados” sobre os ciclos em si, permite uma reflexão sobre a organização escolar no Brasil que tem passado por diferentes experiências baseando-se na ideia de inovação para estabelecer mudanças, cujo sentido, de inovação pedagógica, buscamos compreender nas diferentes abordagens de pesquisa encontradas no portal de periódicos da CAPES, todas também de programas de pós-graduação em Educação e em uma perspectiva do cotidiano atual.

No referido portal encontramos um total de 33 (trinta e três) trabalhos de pesquisa sobre o tema “inovação” que assim como o termo “ciclo” apresenta mais de uma nomenclatura adjetivadora, ou seja, encontramos os termos: inovação educacional, inovação na educação, inovação pedagógica, etc. Desse modo, tratamos o termo de modo geral, inovação, referente ao campo da educação escolar. Das pesquisas encontradas 25 (vinte e cinco) são de dissertações, dentre elas quatro com o termo “inovação pedagógica” e duas com o termo “inovação educacional”, e 8 (oito) teses.

O termo “inovação” tem apresentado diferentes perspectivas de pesquisa compreendendo os seguintes temas presentes nas dissertações: prática pedagógica para a interação entre os atores educacionais, para investigação de curso, investigação de propostas com intervenção de recursos materiais e tecnológicos para o trabalho docente, e de cotidiano escolar na perspectiva de seus atores por avaliação (36%); currículo correspondente a legislação e a contextos específicos como sociedade democrática, diversidades socioculturais, reforma educacional, projetos e práticas interdisciplinares (24%); educação universitária à distância em experiências pedagógicas disciplinares e interdisciplinares para reflexão e complemento à formação acadêmica dos alunos (16%); tecnologia em educação através de formação docente e de programas de apoio ao desenvolvimento dos alunos (12%); programas normativos na implementação de mudanças organizacionais (8%); formação discente por criações construídas em curso superior (4%).

Os temas sobre inovação acima expostos revelam apesar das variadas perspectivas, sua relação com os processos organizacionais das instituições educativas, como nossa proposta de investigação a partir do Ciclo de Alfabetização, visto que, assim como o tema “ciclo”, as inovações pedagógicas suscitam um envolvimento com a compreensão de todo seu próprio processo para avaliação de sua proposta, considerando-se seu objeto de mobilização como as práticas pedagógicas, currículos, programas e tecnologias citadas, além da implementação e vivências dessas experiências em meio a formações docentes e discentes; o que nos leva a perceber o vínculo entre nosso objeto e essa discussão teórica que o envolve, e com ele se confunde.

Embora este tema, inovação pedagógica, seja amplo e constantemente atualizado por estar presente nas perspectivas por mudanças para a educação, mesmo sem uma reflexão teórica, não tem sido muito discutido e/ou divulgado por todo o país, segundo as pesquisas encontradas neste levantamento, cuja concentração está na região sudeste (48%) e sul (48%), completados por 4% da região centro-oeste e nenhum registro das regiões norte e nordeste; assim como as teses, visto que o sudeste apresenta a metade das produções encontradas sobre o tema (50%), e o sul (38%) e centro-oeste (12%) complementam esse percentual.

Nas teses, os temas concentram-se em discussões sobre: tecnologia em graduação como alternativa de educação mais qualificada para o desenvolvimento social e suas implicações para a política de educação superior em expectativas mercadológicas (38%); currículo em curso superior como integração entre ensino, pesquisa e extensão e compreensão

do cotidiano em foco (25%); prática pedagógica voltada ao conhecimento e pensamento universitários (25%), e nova constituição do trabalho e formação profissional (12%).

Nestas pesquisas as inovações aparecem totalmente vinculadas ao nível de formação profissional em ensino superior que também são sinalizadas em grande parte das dissertações mediante o estudo das inovações organizacionais de instituições e avaliação de curso. No entanto, as teses contemplam outro aspecto desse nível de ensino com as intervenções para as práticas, a partir da relação entre as tecnologias e o mercado de trabalho; do currículo e prática pedagógica com cotidianos universitários e externos a ele, e sobre a constituição do trabalho profissional e sua formação; o que destaca em todo o levantamento sobre o termo um sentido amplo, voltado à organização e formação educacional, também profissional, para a sociedade em questão.

Desse modo compreendemos a dimensão teórica que esse termo suscita e sua vinculação às situações de mudança visando não só superação de dificuldades, mas também avanços e progressos que não se limitam a qualquer intervenção educacional, visto o sentido de transformação por este termo anunciado, com ou sem uma reflexão teórica, a respeito de seus limites e consequências que podemos visualizar em diferentes procedimentos atuais para o desenvolvimento educacional futuro, com as inovações tecnológicas para sala de aula escolar, por exemplo.

Quanto ao acervo digital da UFPE encontramos 3 (três) contribuições de pesquisa sobre inovação, cujas produções dividem-se em 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese.

Nas dissertações, os elementos de análise destacados foram o trabalho pedagógico a partir de avaliação por professores e tecnologia para ensino. Quanto à tese, o currículo dos cursos de formação de professores foi o foco de atenção enquanto inovação pedagógica.

Ambas, dissertações e tese ressaltam, assim como as pesquisas anteriormente apresentadas, as intervenções para o ensino, sejam através de tecnologias, sejam por práticas pedagógicas diferenciadas ou por um currículo mediando o desenvolvimento educacional; temas estes que condizem com nosso objeto, Ciclo de Alfabetização que estabeleceu novas práticas pedagógicas para a cultura escolar da época, e que reforçam de modo geral, a relação existente entre este tema e nosso objeto.

Por percebermos o ciclo enquanto inovação pedagógica para educação, sob o ponto de vista de organização para o funcionamento das instituições escolares, emergiu a inquietação quanto a relevância da cultura escolar para esse processo pelas implicações que ele, o ciclo,

abarca, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e a postura dos diferentes atores diante das novas solicitações cotidianas, por exemplo.

Partindo desse princípio, voltamo-nos ao termo “cultura” que por ser polissêmico remete a diferentes concepções, das quais, através de pesquisas e estudos ao longo do curso de mestrado encontramos a categoria tratada em História da Educação. Esta categoria refere-se a possibilidade de articular e interpretar, de maneira ampla, os elementos que compõem a organização e funcionamento institucionais em sua situação histórica particular e em todas as suas dimensões, desde o espaço e tempo educacionais às relações humanas entre os sujeitos mediante representações e comportamentos.

Desse modo, por este termo “cultura escolar” referir-se a estudos sobre processos educativos de determinados períodos históricos sob diferentes perspectivas, o que nos dá suporte para esta discussão, também buscamos uma maior apropriação referente ao tema realizando um levantamento sobre o termo no portal da CAPES, onde encontramos 59 (cinquenta e nove) produções com o termo cultura escolar, dentre as quais 48 (quarenta e oito) são dissertações e 11 (onze) teses.

O termo “cultura escolar”, assim como os termos “ciclo” e “inovação pedagógica”, apresenta variação, visto que também é tratado no plural como duas das dissertações encontradas. No entanto, adotaremos o termo no singular buscando relacioná-lo a um só tipo de cultura educacional (mesmo com as diferenças de escola para escola), por estar voltado a uma organização padrão, referente a um modelo único de ensino adotado como é característico de nossa sociedade educacional em comparação ao passado, por exemplo, antes do período republicano, onde não havia a organização do ensino em um sistema.

Quanto ao levantamento no portal da CAPES encontramos várias formas de abordagem ao tema. Das dissertações, a cultura escolar está relacionada aos seguintes elementos de investigação: em períodos iniciais e finais do século XX, está relacionada a instituições escolares e profissionais em processo de efetivação e trajetória por atividades de referência, de contexto cultural específico como modelo internacional instalado e modelo local para sociedades indígenas, como uma história de cidade local, do cotidiano de instituição enquanto unidade socioeducativa, enquanto unidade esportiva, contextos sociais mais gerais como a democracia e discussão sobre a construção da identidade nacional (27%); está relacionada também, do contexto atual, às relações entre os atores escolares incluindo disciplina curricular, fracasso escolar, comportamentos de indisciplina, relação com novo sistema de ensino, papel do gestor como mediador e formação docente aos alunos (15%);

também às reformas educacionais e sociais, projetos político-pedagógicos e de atividades curriculares alternativas em períodos que passam desde o final do século XIX aos dias atuais, e normas e práticas na escola quanto ao que é prescrito e vivido, seja por determinação da instituição, da organização do tempo escolar como um todo, seja pelo uso de livros didáticos desde primeiras décadas do século XX ao contexto presente (14%); à leitura/escrita do final do século XIX e do tempo presente, disciplinas escolares no século XIX e no século XX, e aprendizagem discente relacionada aos indícios da produção de fracasso na atualidade (14%); às práticas em escolas, desde festas ao cotidiano docente e discente do início ao final do século XX (12%); à formação docente, formação continuada e as repercussões dessas formações para a cultura da escola com um recorte temporal do final do século XX e da atualidade (10%); ao perfil discente de população elitizada, rural ou em situação de risco no século XX (6%); aos materiais escolares, como uniformes, de meados do século passado ao início do século atual (2%).

A partir desse levantamento e da diversidade temática que o termo aborda fechamos a intenção da presente pesquisa com a ideia de cultura escolar vinculada a tudo que ocorre na escola, ou seja, a cultura escolar tem haver com a rotina das instituições relacionadas ao funcionamento de determinados modelos escolares, à influência de determinados contextos sociais, à relação comportamental entre os atores escolares, às reformas educacionais, à formação e às práticas pedagógicas para a aprendizagem dos alunos, à cultura social discente, à leitura e escrita, ao currículo e disciplinas escolares, aos materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros.

Diante desta compreensão consideramos a relevância do lugar onde serão efetivadas as intervenções educacionais quando são idealizadas inovações pedagógicas, visto que não são simples ideias de progresso cuja única preocupação é a sua possibilidade de efetivação em termos quantitativos; mas intervenções em contextos educacionais organizados que devem visar seu desenvolvimento qualitativo em termos de viabilidade prática buscando conhecer qual o contexto da cultura escolar em questão, o nível de dificuldades docentes e discentes, os recursos materiais necessários para efetivação da inovação pedagógica, dentre outras medidas que atendam aos tempos e espaços escolares almejados e à concepção de educação, professores e alunos.

Como a presente pesquisa não investigará as práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização da rede municipal de ensino do Recife, visto nosso objetivo que é compreender a constituição de uma inovação pedagógica, apenas sinalizaremos seu processo de inovação

em ciclo, devido as dificuldades de resgate das práticas de todo um percurso educacional passado. Diante disso consideramos essa categoria no sentido da elaboração de uma inovação pedagógica para o funcionamento das instituições educacionais como um suporte questionador, quanto ao significado da inovação perante a realidade social, do contexto a que se destina e do objeto mediador de sua experiência em respeito às práticas escolares.

As teses abordam elementos, eixos de investigação semelhantes, visto que a cultura escolar foi pesquisada a partir: do contexto cultural em que instituições estavam inseridas, seja por qualidade, tradição ou inovação, tanto do final do século XIX quanto do final do século XX (37%); da relação entre as normas estabelecidas e as práticas escolares mediante reformas educacionais e propostas de instituições de ensino em contextos atuais (27%); da formação da experiência docente em seu exercício, do final do século XX à atualidade (27%); e de material escolar como cadernos, na atualidade (9%).

A partir desse levantamento, como o anterior, pudemos identificar não só uma relação da cultura escolar com os processos de intervenção educacional ou já estabelecidos, mas também com tipos de formação e materiais utilizados, cuja temática suscita-nos o interesse por esta categoria que se vincula aos processos educacionais como o que estamos investigando, embora partindo de sua elaboração e sentidos mediante a discussão sobre inovação pedagógica.

Estes levantamentos trazem ainda, mais uma reflexão a respeito da utilização do termo cultura escolar como suporte para nossa discussão teórica, por ele estabelecer, como exemplificado pelas diferentes abordagens de pesquisa, um movimento no processo histórico em voltar-se ao passado, com estudos sobre tradições nas escolas, por exemplo; e ao voltar-se para o desenvolvimento educacional futuro, com estudos sobre inovações por reformas ou propostas pedagógicas de intervenção.

Esta flexibilidade temporal que a categoria possibilita, leva-nos a reforçar o pensamento teórico de estabelecer uma relação dos embates entre uma experiência passada, o Ciclo de Alfabetização, e um futuro perspectivado em meio às inovações tecnológicas como recursos pedagógicos para alunos e professores nas salas de aula, por exemplo.

Vale destacar que em busca da compreensão do termo, cultura escolar, encontramos a maior concentração das pesquisas de dissertação, assim como os temas “ciclo” e “inovação”, na região sudeste (42%) compondo quase a metade das produções, seguida das regiões sul (35%), centro-oeste (15%), nordeste (6%) e norte (2%). Destas, apenas 19% não abordaram o tema a partir da literatura referente à História da Educação. As teses também apresentaram

com maior representatividade a região sudeste (73%), seguida apenas das regiões sul (18%) e nordeste (9%), todas baseadas na literatura da História da Educação; no entanto, as pesquisas em geral encontradas no levantamento sobre o termo trazem como contribuição, a compreensão de que existem variadas possibilidades de abordagem, linhas de pesquisas (como História da Educação) e de recorte temporal para investigações com esta categoria.

No acervo da UFPE encontramos 3 (três) produções de dissertação e nenhuma tese com o termo, o que nos mostra a pouca inserção dessa discussão em nosso contexto acadêmico local, motivando-nos a estender esse debate em meio as nossas inquietações de pesquisa. Das dissertações, duas investigaram a cultura escolar da atualidade a partir dos saberes docentes no ensino médio e da gestão democrática no ensino fundamental de escolas; e a terceira investigou a introdução da disciplina de arte no currículo escolar em meados do século XX com embasamento historiográfico de pesquisa, diferentemente das duas primeiras; o que ressalta a variedade dessa categoria em cada investigação mediante seus eixos de compreensão das práticas, relacionados, como acima citado, ao funcionamento da escola por meio de currículo, ensino e gestão.

Assim, diante desta investigação acima explicitada, na Biblioteca Digital do Ministério da Educação, no Portal Domínio Público de pesquisa por periódicos da CAPES e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, foi possível ilustrar que a proposta desta pesquisa está inserida em um campo de discussões referentes a cada categoria teórica averiguada, além de desenvolver um conhecimento sobre as diferentes abordagens pelos quais estes termos estão sendo submetidos em produções acadêmicas no país.

A realização deste estado do conhecimento dos últimos anos a título de apropriação das abordagens sobre ciclos, inovação e cultura escolar, também deu-nos suporte à elaboração de nossa discussão teórica e à elucidação de nossa problematização e objetivos de pesquisa, em complemento às reflexões e a documentação encontrada sobre nosso objeto, delineada nos procedimentos metodológicos e compondo desse modo o desenvolvimento do presente estudo.

Então, diante do que foi exposto sobre cada categoria teórica e sua relevância para a composição de nosso objeto de pesquisa, mediante as mudanças provocadas nas escolas pelas inovações pedagógicas em resposta às necessidades educacionais, localizamos nossas indagações em um tempo e espaço que nos permite compreender a função da escola em um princípio inovador, princípio este tão constante e naturalizado na atualidade, cada vez mais

em busca de avanços e desenvolvimentos científicos, tecnológicos e portanto educacionais em um ritmo acentuadamente acelerado.

O Ciclo de Alfabetização, nosso objeto de estudo, situado na década de 1980 apresenta enquanto particularidade, um período de mudança social e política com o fim da ditadura militar ocorrida por mais de vinte anos no Brasil despertando assim, a ideia de “inovação” que atendesse aos novos anseios sociais em “tentar e fazer diferente” do que estava posto por décadas, mesmo que não houvesse êxito. Desse modo entendemos com a redemocratização um percurso de expectativas que se assemelham ao que vivenciamos hoje: avanços e busca pelo novo.

Nesse sentido estabelecemos a relação entre inovação pedagógica, Ciclo de Alfabetização e por aquela tratar-se de uma intervenção educacional, também com o tema “cultura escolar” no desenvolvimento de todo seu processo de planejamento e efetivação, visto que esta dá suporte também para avaliações e reestruturação das intervenções inovadoras.

No entanto, como se dá de fato uma elaboração em nível de rede? Como considerar um novo sentido para a educação com nova concepção de aprendizagem e, portanto, de aluno, professor, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem? Como é constituída uma inovação e por quais objetos de mobilização estabelece o alcance de seus objetivos enquanto implementação de sua proposta? Existem tipos de inovação pedagógica? Podemos classificá-las e identificarmos em que tipo de posturas educacionais somos inseridos e/ou inserimos? As necessidades educacionais relacionam-se de fato com avanços ao que está posto, superação de dificuldades e de crises na educação? O que o Ciclo de Alfabetização considerado uma inovação em seu período de vigência, diante do contexto de transformações, pode elucidar a respeito de uma experiência em inovação pedagógica e como podemos refletir esse tema na atualidade?

Estes questionamentos compõem nossa investigação. Para tanto apresentaremos primeiramente nosso objeto de estudo em suas origens e características situando-o em seu tempo, para uma maior apropriação do contexto e de sua relação com o meio em que estava inserido e em seguida, visto que já desenvolvemos a compreensão dos termos de embasamento desta discussão a partir de suas abordagens, discutiremos a partir de alguns autores a conceituação e interpretação dos termos “inovação pedagógica” e “cultura escolar”, enquanto categorias teóricas desta pesquisa.

CAPÍTULO I - O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Nosso objeto de pesquisa, o Ciclo de Alfabetização, será articulado mediante nossas indagações à discussão da categoria “inovação pedagógica”, termo este pelo qual o ciclo foi caracterizado diante do período peculiar de sua implantação e que dá suporte a esta pesquisa, e à categoria “cultura escolar”, termo questionador desse estudo; após a apresentação de sua origem e caracterização, partindo da história do surgimento dos ciclos no Brasil até o contexto da rede municipal de ensino do Recife na década de 1980 em sua situação educacional.

Desse modo, ao relacionarmos nosso objeto de estudo às discussões teóricas de embasamento desta pesquisa, necessitamos retomar o trajeto pelo qual a educação escolar brasileira percorreu em sua tentativa de alcançar os objetivos educacionais de ampliação do acesso à escola em acompanhamento das mudanças sociais, para obtermos uma maior apropriação sobre os princípios pelos quais o Ciclo de Alfabetização foi desenvolvido como uma nova organização de ensino, o qual apresentaremos a seguir.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS NO BRASIL: DO PERCURSO HISTÓRICO EDUCACIONAL AO DESENVOLVIMENTO DE UMA NOVA PROPOSTA

No Brasil, a educação escolar veio a ganhar um caráter de centralidade no estágio inicial da República quando ocorreu, como uma inovação pedagógica, a instituição de um modelo único educacional a partir da adoção do Sistema Seriado de ensino, consolidado no início da década de 1890 enquanto tentativa de modernizar a educação de acordo com os padrões internacionais para acompanhar a sociedade em desenvolvimento daquele período.

A educação passou a ser organizada e difundida sob responsabilidade do Estado que partindo de uma influência européia buscava fazer da escola uma instituição pública, obrigatória e padronizada, articulada em redes de ensino, com ênfase na ordem e na eficiência, cuja ideia concretizada durante sua constituição como sistema era a de democratização social e direito do povo para alcançar um estágio de modernização. (SARMENTO, 2009).

Segundo Sarmento (2009), os motivos que levaram a educação a ser tão considerada em meio à instituição do novo regime perpassaram por razões econômicas mediante o primeiro surto industrial de 1885 que estimulou muito fortemente o final do século XIX (ainda no Império) a provocar mudanças sociais e políticas, além da ideia de organizar o

ensino e manter por meio de um plano nacional de educação a unidade do país. Diante desses fatores poucos anos antes da República, incidiu-se a ideia de centralizar uma política nacional de educação que viesse a orientar o ensino no Brasil, visto que, a educação estava sendo associada ao progresso em curso, como é apresentada na afirmação de Rui Barbosa que ao estabelecer um vínculo entre a educação e o progresso no país afirmou que “povo educado é povo capaz de produzir, é povo livre, é povo progressista”.

No entanto foi a partir da Constituição da República de 1891 que ocorreu além da instituição do princípio federativo de governo, um lugar central para a educação. Diante das discussões desse período, sobreveio a descentralização do ensino ao estabelecer a dualidade de sistemas onde a instrução primária ficou a cargo dos Estados, assim como o ensino profissional que na época correspondia a escolas para moças e para rapazes (respectivamente, as escolas normais de nível médio e as escolas técnicas); e ao governo federal foi reservada a responsabilidade educacional no Distrito Federal e a criação do ensino secundário e superior em toda nação. Esta medida acabou permitindo ações independentes na construção do sistema educacional, o que acentuou as desigualdades culturais e sociais das regiões do país que apresentavam diferentes situações político-econômicas para prover a educação escolar inicial, visto que alguns Estados eram desprovidos dessas condições para cumprirem seu dever (ROMANELLI, 2010).

Mesmo com essas particularidades, a atenção deste período estava em estabelecer um processo de escolarização no país. Segundo Ghiraldelli (2009) diante do clima da inovação política que se apresentava no Brasil com o início da República emergiu a partir de grupos de intelectuais dos setores sociais urbanos que idealizaram com os militares o novo regime, a motivação para discutir a abertura de escolas devido ao estágio de urbanização em vigor que ao criar um novo cenário para o mundo do trabalho necessitava para sua efetivação, das bases de um procedimento escolar.

Este cenário retratado por Souza (2008) mostra que na transição do século XIX para o século XX o Brasil,

nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas. (SOUZA, 2008, p.19).

No alvorecer do século XX, eram muitos e notáveis os traços de modernização da sociedade brasileira: crescimento urbano, remodelação e embelezamento das cidades com a abertura e calçamento de ruas, prolongamento de avenidas, construção de prédios públicos e arranha-céus, arborização, parques e

jardins públicos, casa de comércio, bondes, iluminação elétrica, expansão das estradas de ferro, instalação de fábricas, entre outros melhoramentos. Em meio a tudo isso, a escola despontava como mais um símbolo do grau de civilização atingido pelos núcleos urbanos. (SOUZA, 2008, p. 36, 37).

Desse modo ao entrar no circuito das tendências mundiais para a consolidação da nação a partir do novo regime foi difundido, segundo a autora, em todos os Estados brasileiros o sistema seriado de ensino, cuja organização constituía-se em séries subsequentes com duração de um ano letivo cada, estabelecendo uma racionalização curricular a partir da distribuição ordenada e sistemática do conhecimento; visto que esse era o modelo de sociedade em que a escola estava inserida, com a organização do trabalho fabril em ascensão no país, de onde encontrava seu respaldo pedagógico.

Daí surgia um sistema de ensino respaldado na seriação dos anos escolares que em sua experiência ao longo do século XX desencadeou uma série de discussões a respeito da efetivação da educação escolar, e de diferentes medidas organizacionais até a emergência do que veio a ser o sistema de ciclos no Brasil.

A escola apresenta-se, desse modo, como palco de ações e conflitos entre forças econômicas, históricas e sociais. Neste momento em que o sistema seriado de ensino passou a vigorar no Brasil, as regras de submissão aos seus mecanismos e normas visando cumprir a função de socialização orientavam as práticas cotidianas para uma inserção social do mundo produtivo em questão.

Para Souza (2008, p. 43, 44), “O estabelecimento de um programa uniforme, organizado em matérias escolares, controlado por diretores e inspetores de ensino, passou a presidir o exercício da atividade docente” que passou a preocupar-se mais com a realização das atividades de acordo com o programa de ensino.

No entanto, essa inovação pedagógica de caráter obrigatório, gratuito e laico, cujo compromisso formal do poder público era o de ampliar o acesso à educação com multiplicação de escolas e do número de matrículas, não conseguia bons resultados. Os índices alcançados com o sistema seriado de ensino defendido pelas autoridades educacionais como o mais apropriado para atingir a população de massa de uma maneira mais padronizada, homogênea e uniforme apresentavam altas taxas de reprovação e evasão.

Diante disso foi recomendado pelo diretor geral do ensino primário, Oscar Thompson, em 1921 a “promoção em massa”, dando início as discussões sobre a eliminação da reprovação nos anos iniciais da escolarização que veio a considerar também a falta de vagas nas escolas. (MAINARDES, 2009).

Estes fatores que levaram à essa medida educacional aconteceram porque de acordo com Romanelli (2010) no começo da República as classes urbanas não representavam grande quantidade que compusesse uma demanda escolar alta, visto que a maior parte da população estava estabelecida na zona rural, o que era um fato determinado pela estrutura social e econômica da época. A economia era de base agrícola cuja modernização dos fatores de produção não era considerada necessária, ou seja, alguma preparação ou até mesmo a alfabetização não despertava interesse. Por isso o índice de analfabetismo era tão grande naquele período e as exigências das classes médias e operárias por espaço nas escolas eram atendidas; estas buscavam respectivamente, por uma educação escolar para alcançar um status social e conseguir uma oportunidade nas poucas fábricas existentes.

Mas, explica a autora, esse retrato social que caracteriza as necessidades da época começou a mudar devido ao impulso dos processos de urbanização e industrialização até então baixas, ocasionando o aumento da demanda escolar, isso após a Primeira Guerra e aos movimentos culturais e pedagógicos almejando intensas reformas; necessidades essas que aumentaram na década de 1930.

Desse modo, com as transformações econômicas, sociais e políticas no país, a educação escolar foi comprometida por não conseguir atender ao grande contingente de alunos que se apresentava e não encontrava vagas, o que gerou medidas como a promoção automática que liberaria inclusive o fluxo de alunos repetentes nas escolas.

Não há evidências de que nas décadas de 1930 e 1940 as discussões sobre a eliminação da reprovação nas séries iniciais tenham acontecido. Mas foi precisamente a partir da década de 1950 que as discussões acerca dos problemas na educação foram retomadas partindo do princípio da “promoção automática” (MAINARDES, 2007).

Vale ressaltar que desde a década de 1950 a escola pública e gratuita estava em processo de reconfiguração e reconceituação com a defesa de sua universalização. Os anos iniciais que correspondiam à escola primária apresentavam graves problemas que segundo educadores que denunciavam em impressos educacionais e na imprensa, a escola primária sofria de um abandono do poder público, e a precariedade de prédios improvisados, mais a insuficiência de vagas fazia parte do cotidiano de trabalho que ainda deveria responder a horários intensivos não chegando a atender 60% das crianças em idade escolar (7 a 14 anos), segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) do início dos anos 1960, o que significa 12 milhões de crianças fora da escola (SOUZA, 2008).

Segundo os dados do PNE apresentados por Souza (2008) mostrando que dos matriculados nesse período, apenas 18% chegavam a concluir o primário, ou seja, chegavam a 4ª série, e que dois terços desses alunos não conseguiam ao menos passar das duas séries iniciais é possível inferir que esses foram motivos pelos quais as discussões sobre promoção automática voltaram de maneira intensa na conjuntura nacional.

Diante de contextos como esse, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por discussões sobre promoção automática, acirradas entre grupos de políticos e intelectuais que se apresentavam favoráveis sem restrições (Anísio Teixeira, Juscelino Kubitschek, Dante Moreira Leite, Lauro de Oliveira Lima), favoráveis com restrições (Almeida Júnior, Carlos de Moraes) e contrários a essa proposta para educação escolar (Luís Pereira, Renato Jardim Moreira), (MAINARDES, 2009). Segundo Mainardes (2009),

a promoção automática era justificada como necessária [...], pois resultaria em uma economia de recursos financeiros (desperdiçados pela reprovação) e a possibilidade de obtenção de maior eficiência do sistema educacional que era considerado altamente seletivo e ineficaz. Ao defenderem a promoção automática [...] baseavam-se nas ideias de países desenvolvidos e, ao mesmo tempo, procuravam adaptar à realidade brasileira as recomendações de órgãos como Unesco que, na década de 1950, recomendava a implantação da promoção automática como forma de diminuir a reprovação. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957 APUD MAINARDES, 2009, p. 31).

Em decorrência dessas discussões, explica o autor, ocorreram as primeiras experiências de políticas de não reprovação entre 1958 e 1984, deixando o termo “promoção automática” que estava em foco nas discussões anteriores e que foi rejeitado por muitos professores por não concordarem com essa proposta. Neste momento outras designações foram utilizadas como “avanços progressivos”, “organização em níveis” e “promoção por rendimento efetivo”.

Segundo Mainardes (2007) essas experiências que ocorreram nos estados do Rio Grande do Sul; São Paulo; Distrito Federal; Pernambuco; Santa Catarina e Rio de Janeiro também não foram satisfatórias e com exceção de Santa Catarina não foram duradouras. Eis alguns elementos que evidenciam esses resultados:

[...] de modo geral, foram programas implementados de forma autoritária; as estratégias de formação continuada de professores foram insuficientes e descontínuas; em muitas escolas não havia a infraestrutura adequada e necessária; acumulavam altas taxas de reprovação nas séries em que era permitida. As classes tornavam-se bastante heterogêneas e os professores encontravam dificuldades em trabalhar com elas. (MAINARDES, 2007, p. 66).

Essas experiências, no entanto, “[...] foram relevantes para subsidiar os campos oficial e pedagógico na implementação de políticas de não reprovação que constituíram uma das principais inovações da educação brasileira nos anos 1980” (MAINARDES, 2007, p. 66, 67) e que veio a ser *o surgimento da escola em ciclos no Brasil*, inseridos em um contexto de ruptura com as décadas anteriores marcadas pelo período militar (1964-1985) em busca de renovação com a redemocratização no país.

A ditadura militar que durou 21 anos, cujo poder da Presidência da República passou por cinco generais agiu com repressão às questões educacionais como, por exemplo, além de recusar ensino elementar de qualidade às camadas populares, pautou-se segundo Ghiraldelli (2009, p.112), na “[...] divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional”.

De acordo com o autor, o clima da década de 1970 era de euforia pelo “milagre econômico”, um crescimento econômico, paralelo ao terror militar das perseguições e mortes a todos que fossem contrários ao regime. Foi em meio a esse período que surgiu a reforma educacional com a Lei 5.692/71 que regeu o ensino nas últimas décadas do século XX passando pelo período do início dos ciclos, tema de interesse dessa pesquisa, no Brasil e especificamente no Recife.

Segundo Souza (2008), essa reforma do ensino alterou a organização e o funcionamento das escolas em sua didática pedagógica para uma normatização, centralização e burocratização em voga na educação escolar desse período. Ghiraldelli (2009) exemplifica um pouco esse contexto quando apresenta o Decreto-lei 477 inserindo as redes de ensino ao terror governamental por este considerar “infração disciplinar” de professores, alunos e funcionários, qualquer ato de questionamento, contestação, incitamento a greve e outros; tudo era considerado subversão e ainda com apuração de infrações para instalação de Inquérito Policial Militar-IPMs.

As escolas viviam sob os princípios da Ditadura Militar com uma racionalização perversa do trabalho escolar diferentemente da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) anterior (Lei 4.024/61) que refletia princípios liberais da democracia dos anos 1950, embora não tenha havido uma ruptura completa entre as duas em relação aos objetivos do ensino que visavam à formação do educando em suas potencialidades pessoais, para o trabalho e para cidadania. No entanto, a organização do ensino que antes era dividido em primário e ginásio passou a ser Primeiro Grau (idade de 7 a 14 anos) colocando a obrigatoriedade de quatro (4) para oito (8)

anos de estudos; e Segundo Grau que se tornou integralmente profissionalizante, isso com exceção das escolas particulares que buscavam o direito de atender sua clientela proporcionando uma preparação de seus alunos para o nível superior de ensino, desconsiderando, portanto essa diretriz, o que estabeleceu uma divisão a respeito dessa fase escolar (Ghiraldelli, 2005).

É nesse contexto nacional que a política de ciclos surge caracterizando-se em seu discurso como uma alternativa inclusiva e inovadora que questiona a escola graduada por seu caráter excludente e seletivo ao propor uma base democrática, e ao garantir um processo mais longo de respeito aos ritmos e processos de aprendizagem dos alunos. Essa proposta começou a ser considerada na década de 1980 quando a efervescência por uma sociedade também democrática ganhava ânimo.

No entanto, segundo Mainardes (2009), o termo ciclo aparece inicialmente no cenário brasileiro designando o agrupamento de anos de estudo nas Reformas Francisco Campos na década de 1930 e nas Leis Orgânicas do Ensino, chamadas de Reforma Capanema no período de 1942 a 1946.

Ambas estão inseridas no momento posterior a Primeira República que durou quarenta anos geridos pela alternância dos grupos mais influentes do país pelo domínio da base econômica que era o sistema agrário de produção. Mas a partir da década de 1930, cujo contexto era de uma contínua industrialização e urbanização que fez despertar o interesse de grande parte do povo pela oportunidade de ter educação escolar como alternativa para outro tipo de trabalho que não fosse “braçal”, surgiram as reformas de ensino onde o termo “ciclo” aparece como forma de estruturar a educação escolar (GHIRALDELLI, 2009); embora, com uma real contribuição na organização da educação brasileira segundo Romanelli (2010), a centralização e rigidez excessiva em relação a oferta da educação derivada das reformas, por exemplo, tenha destacado os interesses das elites criando um dualismo entre as camadas populares dirigidas às escolas profissionais e as camadas médias e superiores ao ensino superior.

Desse modo o agrupamento de anos escolares denominado “ciclo” passou a ser utilizado de modo mais recorrente no ano de 1984, na rede estadual paulista, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, cujo objetivo era estabelecer uma nova organização para as séries iniciais, substituindo os dois primeiros anos escolares por um ciclo de alfabetização que abolia a retenção do primeiro ano para o segundo.

O termo ciclo com a conotação de organização pedagógica referindo-se a uma base democrática em seu discurso, ao defender um ensino mais inclusivo, ocorreu com esse Ciclo Básico de Alfabetização que em sua primeira experiência em São Paulo tornou-se referência para expansão do ciclo no Brasil.

Com esta repercussão, segundo Mainardes (2007) a experiência do Ciclo Básico de São Paulo possibilitou a expansão do discurso em ciclos para os demais anos da educação escolar; e ainda em caráter de referência propiciou a incorporação desta proposta na mais recente LDB (Lei 9.394/96) como uma das possíveis modalidades de organização do ensino no país.

Enquanto organização de ensino, os ciclos passaram a vigorar desde então. Mas, segundo Souza (2008) até ser estabelecida essa nova LDB/1996 a organização seriada do ensino partia de um currículo de 1º e 2º graus respaldado na LDB de 1971 que passou a ser reestruturado por vários estados do país na década de 1980 em processo de redemocratização, com políticas de combate a seletividade do ensino, como por exemplo, com a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização.

A escola em ciclos fundamenta-se em diversas justificativas, enquadradas e sintetizadas, de modo geral segundo Mainardes (2009), como filosóficas e políticas (relacionadas à sua organização como modalidade de ensino), psicológicas (relacionadas à aprendizagem como processo e respeito às individualidades), antropológicas (relacionadas à temporalidade da formação humana, pluralismo e diversidade cultural) e também em um sentido sociológico (relacionado à inclusão, não seletividade e acolhida aos diferentes grupos sociais).

A discussão sobre a organização da escola em ciclos é encontrada em diferentes países, especialmente nos que estiveram baseados historicamente no sistema seriado de ensino e com adoção da reprovação anual, como explica o autor. A respeito da divisão do tempo obrigatório de escolarização, os ciclos estão divididos em 2, 3 ou 4 anos de estudo sendo a reprovação possível ao final de cada um deles em determinadas experiências e, em outras, totalmente eliminada para ser substituída por formas de progressão dos alunos.

Como aponta Mainardes (2009) alguns países que discutem a organização escolar em ciclos são: Canadá (Québec), França, Suíça, Bélgica (comunidade francesa), Portugal, Espanha, Brasil, Colômbia, entre outros. De acordo com o autor existem diversas modalidades dessa organização escolar (ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização, etc.), cujos fundamentos são

absorvidos e ressignificados de maneiras diferenciadas pelas redes de ensino que acentuam os aspectos mais relacionados aos seus objetivos para a educação escolar local.

É o que tem acontecido por todo o Brasil que mesmo apresentando um pequeno percentual de escolas cicladas em relação à organização seriada também em vigor, a experiência em ciclos está presente e provocando inúmeros debates provenientes de inquietações sobre o cotidiano escolar com essa nova modalidade. No país segundo dados do MEC/Inep de 1999 a 2006 apresentados por Mainardes (2009), apenas 9,72% das escolas estavam organizadas em ciclos em 2006, enquanto que a maioria organizada em séries correspondia a 83,11% das instituições; de modo que 7,16% designam as escolas organizadas em mais de uma forma, com os ciclos nos anos iniciais e as séries nos anos finais da escolarização.

Vale ressaltar, como aponta o autor que a rede pública é que tem estado mobilizada à esta organização escolar em ciclos, enquanto que as redes privadas preferem manter-se com o sistema seriado de ensino por razões econômicas relacionadas a cultura enraizada em sua existência, pressionada pelo conservadorismo de uma clientela que valoriza o sistema tradicional de exames e provas, em articulação com avanços de práticas pedagógicas para alcançar bons resultados que podemos inferir como um preparo para o nível superior de ensino como meio de ascender socialmente ou manter um status social.

Apesar de todas as contribuições que a proposta de ciclos apresenta desde sua primeira experiência no Brasil com o Ciclo Básico de Alfabetização até sua ampliação para todo o ensino fundamental com outras modalidades como os Ciclos de Aprendizagem, por exemplo, de maneira geral essa organização pedagógica não tem apresentado bons resultados, o que vem retomar as preocupações sobre a educação com diferentes implicações, como podemos observar em alguns estudos e pesquisas empíricas sobre experiências de desseriação, ou seja, mudança de série para ciclo, que apontam um pouco do que tem sido esse processo no Brasil.

Os autores Barreto, Gomes, Glória, Glória e Mafra, e Jacomini, em seus estudos nos apresentam fatores que interferem na efetivação dessa política nas redes de ensino do país e que acabam comprometendo o bom funcionamento e organização de muitas escolas após a implementação dos ciclos.

No estudo de Barretto (2008), sobre tempos e espaços escolares, que diferencia a organização escolar seriada e ciclada discutindo a repercussão desses modelos para a qualidade do ensino brasileiro, com base em estudos realizados tanto no país quanto no exterior, percebemos através das conclusões da autora, a necessidade de políticas de Estado e

não de governo que apresentem um caráter universal e inclusivo para assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade estabelecendo para tanto, uma continuidade do processo de escolarização, além de ampliação progressiva dos recursos materiais e financeiros e do cuidado à formação inicial e continuada dos docentes.

Do estudo de Barreto (2008), que defende uma política educacional de Estado para evitar as descontinuidades pedagógicas que tanto alteram o funcionamento das escolas e ainda valorizando as condições materiais e de formação para que os professores tenham condições de colocar em prática as propostas como a dos ciclos, vemos na contribuição de Gomes (2005) um balanço das experiências de desserialização escolar no Brasil nos últimos 15 anos procurando responder se essas experiências contribuíram ou não para a melhoria do desempenho dos alunos. Neste estudo percebemos em suas conclusões que a iniciativa da desserialização está voltada para a melhoria da eficiência e redução de custos educacionais, uma vez que possibilita a correção do fluxo escolar, no entanto, mantendo baixos os níveis qualitativos e equitativos da educação.

No sentido de colocar em evidência a correção do fluxo escolar com processos de não retenção como na proposta de ciclos, as consequências para a educação são preocupantes gerando diferentes problemas para a qualidade do ensino porque não basta desestagnar a condição dos alunos repetentes e que evadem a escola para resolver as questões críticas dos índices educacionais negativos. Nas percepções de professores sobre a prática de não retenção escolar estudada por Glória e Mafrá (2004) constatamos que o princípio de não retenção na escola não consegue reverter o quadro de exclusão existente. Há que se admitir, segundo as autoras, a necessidade de reformulação dos processos de ensino, das práticas pedagógicas e das estratégias escolares para que os avanços na busca pelo sucesso escolar com a não retenção se efetivem.

Outro exemplo que parte dessas considerações sobre a efetivação de um processo de desserialização é apresentado por Glória (2002) que em seu estudo sobre a prática da não retenção escolar buscou na narrativa de alunos e familiares, a vivência, compreensão e probabilidade de sobrevivência destes sujeitos nessa prática. Essa pesquisa que foi realizada na rede municipal de Belo Horizonte (uma das pioneiras a implantar os ciclos em 2000), apresenta como resultados a crítica a esse novo modelo pedagógico de ensino que, segundo os pesquisados, propicia o desinteresse dos alunos pela aprendizagem outorgando ao final do ensino fundamental um certificado esvaziado de valor social, não os preparam

para o ingresso no mundo do trabalho, e complementaríamos mais - não possibilitando uma formação para a vida social em geral.

Jacomini (2004), em seu estudo sobre a resistência dos docentes em relação aos ciclos e a progressão continuada no estado de São Paulo, traz outros elementos a serem considerados para essas realidades ao analisar como os condicionantes materiais, ideológicos e institucional-pedagógicos interagem e determinam as concepções de ciclos e progressão continuada enquanto elementos importantes na democratização do ensino e da aprendizagem. A partir disso a autora pôde verificar que os ciclos, na visão dos educadores, contribuíram para deteriorar a qualidade do ensino devido à falta desses condicionantes no meio escolar levando os docentes a um distanciamento da aceitação e implementação dessa proposta.

Desse modo, de acordo com a preocupação em compreender os processos e consequências da desseriação no sistema educacional brasileiro como pôde ser observado nos enfoques apontados, não basta pensar apenas no fluxo escolar e no discurso da proposta em sua organização, mas também naqueles que a vivenciam cotidianamente, ou seja, faz-se necessário considerar como propostas como esta chegarão às rotinas escolares, caso contrário haverá distanciamento e impedimento de sua efetivação.

Daí nosso questionamento sobre o lugar da cultura escolar na preparação de propostas educacionais que visem mudanças pedagógicas para o funcionamento das instituições escolares sob o discurso de inovação. Para tanto, buscaremos a primeira experiência em ciclos da rede municipal de ensino do Recife, ocorrida na década de 1980 com o Ciclo de Alfabetização, explanando os contextos que respaldaram a decisão por seu estabelecimento a partir de sua caracterização e contexto gerais.

1.2 ENFIM O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização emergiu na década de 1980 em um contexto de questionamento das estratégias políticas e econômicas do Regime Militar (1964-1985) que instigava a uma transformação social em meio ao processo de redemocratização do país.

Essa década foi caracterizada por uma profunda crise na economia, alternada por curtos períodos de entusiasmo econômico, além da efervescência política e social em volta da Assembléia Nacional Constituinte e Eleição Presidencial. (NASCIMENTO, 1995).

A respeito da crise na economia, segundo a autora, este foi um período resultante da repercussão da crise mundial de energia e petróleo evidenciando que o crescimento de nossa situação econômica apesar de ter sido acelerado anteriormente, apresentou uma atrofia do setor produtor de bens de produção porque de 1974 a 1980 houve uma desaceleração com o crescimento, na tentativa de superar a crise e o subdesenvolvimento, o que fez a economia ficar praticamente estagnada na década de 1980, marcada pela opção de estabilização econômica e ruptura com o padrão de investimento adotado, caracterizando-se desse modo, como um período sem maiores investimentos, sendo por isso conhecido como os “anos perdidos”; isso enquanto países ingressavam na chamada Terceira Revolução Industrial com mais competitividade, capacidade e inovação.

Além do referido contexto, Nascimento (1995) aponta-nos ainda outra crise desse período; a da política do regime militar, devido a vitória do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em eleições de 1974 dando margem ao início de uma mudança na estrutura da nossa sociedade.

Dessa maneira ao longo de 1980 uma reconfiguração econômica e política foi consolidada na sociedade brasileira que, segundo a citada autora, passou a apresentar características urbanas e industriais, onde foi possível observar que houve uma absorção de grande parte de mão de obra pelos mercados urbanos, com expansão do mercado formal do trabalho, um aceleração e generalização do processo de urbanização no país diminuindo consideravelmente a população rural em termos absolutos e o estabelecimento de uma redistribuição espacial e ocupacional dentre outras características que os embates entre projeto e processo de Abertura Política proporcionaram, a respeito do aprofundamento da transformação social como conquista progressiva.

Em meio a esse processo, as políticas educacionais passaram a receber maior influência de grupos mais progressistas em sua elaboração, devido a vitória de partidos de oposição em 10 Estados brasileiros dentre os 26 nas eleições de 1982, incluindo os mais desenvolvidos e populosos como São Paulo, Minas Gerais e Paraná. (MAINARDES, 2007).

No contexto de redemocratização, o compromisso de alguns governos em implantar mudanças na educação incluiu medidas que dentre outras, segundo Mainardes (2007) asseguravam a “[...] a participação dos professores na elaboração de políticas, maior investimento na capacitação de professores, melhoria da qualidade de ensino e políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar” (p.68), passando a considerar a

democratização da escola e deixando de lado, de acordo com o autor, as razões econômicas como justificativa para a adoção dessa política.

Segundo Nascimento (1995) de acordo com os Indicadores Educacionais do documento do Ministério da Previdência e Assistência Social/Comissão Econômica para a América Latina, na primeira metade dos anos 1980, no declínio dos “anos perdidos”, no âmbito do Processo de Abertura Política, o ensino de 1º grau repetiu e ainda aprofundou os problemas dos anos 1970 por apresentar o aumento das taxas de evasão em todas as séries e o ensino de 2º grau teve uma quase paralisia em sua expansão (de 10,8% ao ano reduziu-se a 1,2% entre 1980 e 1984).

A qualidade do ensino, portanto, na primeira metade dos “anos perdidos” foi muito desanimadora. Segundo a autora esse período correspondeu à maior degradação do sistema educacional em todos os níveis de ensino, particularmente no 1º grau, visto que nos anos de 1980 ocorreu uma retração do ritmo de crescimento aprofundando a baixa qualidade já existente na década de 1970.

Quanto a segunda metade dos anos de 1980, a política educacional, afirma a autora, não só registrou um declínio no desenvolvimento dos sistemas educacionais em termos quantitativos e qualitativos, como também registrou um avanço a respeito de discussões travadas sobre propostas educacionais buscando atender as necessidades da educação vigente, direcionando-a a um adiantamento de seu sistema educacional.

Desse contexto surge a idealização para uma nova organização de ensino com a organização escolar em ciclo (Ciclo Básico de Alfabetização), cujas origens remontam muitas características de uma das experiências pioneiras de políticas de não retenção ocorridas entre 1958 e 1984 que segundo Mainardes (2007) foi a “Organização em Níveis” com base na eliminação da reprovação de acordo com a proposta de cada Estado, como ocorreu em São Paulo e Pernambuco.

O Ciclo Básico de Alfabetização teve em comum com a “Organização em Níveis”, além da presença de um de seus autores em ambas as propostas, o professor José Mário P. Azanha, uma atenção diferenciada às individualidades dos alunos com o fim da reprovação e remanejamento desses discentes; estando o ciclo básico a partir disso, caracterizado por reunir “[...] os dois primeiros anos do ensino fundamental, eliminando a reprovação na passagem do 1º para o 2º ano, com o objetivo de proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem e ainda reduzir as taxas de reprovação e evasão” (MAINARDES, p.67), recebendo ainda

algumas medidas adicionais e acréscimo de novos elementos em alguns estados onde eles foram adotados, como explica o autor respectivamente:

[...] estudos complementares para crianças com dificuldades de aprendizagem (ou que precisam de maior tempo para a aprendizagem), reestruturação curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas. (MAINARDES, 2007, p.67).

[...] novos elementos foram acrescentados: primeiro, a relevância de garantir aos alunos “mais tempo” para aprender foi reforçada; segundo, a ênfase na abordagem centrada na criança no que se refere ao estilo de ensino (abordagem construtivista do processo de alfabetização), avaliação dos alunos e pareceres de avaliação. [...] pode-se afirmar que a implantação do Ciclo Básico representou uma transição de uma pedagogia visível (com as suas regras fortes de seqüenciamento e compassamento) para uma pedagogia invisível. (MAINARDES, 2007, p.68).

A organização da escola em ciclos que segundo sua proposta visa reorganizar o tempo e o espaço escolares em uma nova base de ensino para garantir o respeito aos ritmos e processos de aprendizagens dos alunos e sua permanência na escola, bem como a eliminação da repetência para romper com a lógica seriada então vigente, teve a participação intensa em vários Estados do campo pedagógico composto por intelectuais, pesquisadores e professores universitários; em interação com o campo oficial onde o discurso dessa política de ciclos desenvolveu-se. Desse modo os ciclos passaram a ser adotados como uma nova organização de ensino no Brasil.

1.3 O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO RECIFE: FOCO DA INVESTIGAÇÃO

Na rede municipal de ensino do Recife o ciclo, denominado Ciclo de Alfabetização, foi instituído no ano de 1986 após a vitória eleitoral da “Frente Popular do Recife” (grupo político de centro-esquerda) que gerou uma grande discussão acerca da educação. Na época a Secretaria de Educação estava organizada em duas redes em decorrência de sua instituição recente datada do período militar, sendo uma a própria Secretaria e outra a Fundação Guararapes que havia sucedido o Movimento de Cultura Popular, cuja responsabilidade estava em administrar 174 escolas do ensino primário com um perfil mais pedagógico em relação à Secretaria, responsável por 2 escolas de ensino secundário (BRAYNER, 1995).

Vale ressaltar que a educação municipal de Pernambuco, embora estivesse em meio a esforços para sua ampliação e melhoria neste período da década de 1980 foi caracterizada pela precariedade, como afirma Nascimento (1995), na qual a forma física da rede escolar reunindo de 1ª a 4ª séries era constituída por escolas “unidocentes” por causa de espaços

inadequados, sendo daí utilizada a casa das próprias professoras. Os estabelecimentos de ensino municipal, segundo a autora, representavam 75% dentre todas as unidades de Pernambuco atendendo, no entanto, a apenas 40% dos alunos matriculados neste Estado.

A situação do nível de escolaridade dos professores também chama a atenção, pois cerca de 41% destes eram leigos, correspondendo a 6.922 docentes em 1987 e com regência em classes multisseriadas que ainda eram afetadas pela grande rotatividade docente devido a ausência de garantia no emprego porque a ocupação desses cargos dava-se por meio de critérios político-eleitoreiros. (NASCIMENTO, 1995).

Com a proposta do Ciclo de Alfabetização diante da referida situação escolar municipal podemos apreender que foi um momento, segundo Brayner (1995, p.84) de “mobilização de recursos intelectuais e de engajamento pedagógico, visando à alfabetização de crianças de procedência ‘popular’ na cidade do Recife”, em oposição ao modelo “tecnicista” e “psicologista” até então em vigor para debater os fins e valores da educação que foi posta como “instrumento de construção da cidadania coletiva”.

Diante da vitória política de oposição em Pernambuco que defendeu como afirma Nascimento (1995), a articulação entre educação e lutas populares que representavam a luta das massas durante o regime militar contra as políticas excludentes em relação a área educacional daquele período, lutas essas organizadas a partir do Movimento Popular de Educação composto pelas Escolas Comunitárias, Redes de Alfabetização e Centros de Educação Popular; surge em uma proposta educacional, em particular para a alfabetização, o Centro de Estudos e Apoio às Escolas Comunitárias (CEAEC) que foi referência substancial e imperiosa do Ciclo de Alfabetização na realidade local, visto que esse centro, segundo Nascimento,

retomando a história da educação das massas em Pernambuco, sobretudo no Recife, cuja expressão mais significativa foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), esforçou-se para responder ao desafio posto [...] a autonomização das massas e a socialização do conhecimento científico-tecnológico através da organização de um currículo baseado numa estreita relação entre o processo de aprendizagem e as condições de vida destas massas, através de uma metodologia centrada na história de vida dos alunos, merendeiras e moradores das comunidades populares e articulada à história do bairro, desencadeando um processo simultâneo de compreensão da história de luta dessas massas e de formação conjunta de técnicos, professores, alunos, merendeiras, pais e comunitários, por meio de treinamentos em serviço. (NASCIMENTO, 1995, p.80).

Foi nesse sentido, segundo a autora que o Ciclo de Alfabetização ao retomar o MCP e as Escolas Comunitárias como exemplos mais fortes da educação popular em Pernambuco,

sobretudo no Recife, buscou responder ao desafio educacional vigente ao voltar-se para os agentes da transformação social enaltecendo a participação política popular.

Diante disso Nascimento (1995) explica que a formação desses agentes baseou-se em uma organização referente à autonomização do povo com a democratização da escola em um direcionamento através de Conselhos Escolares e de dirigentes escolares eleitos de maneira direta; e em uma organização referente à socialização do conhecimento científico-tecnológico como instrumento de luta para a transformação social. Nisso foi materializada, segundo a autora, a indissociabilidade entre gestão democrática, alfabetização de alunos e capacitação de professores.

Para tanto, algumas ações foram definidas, como explica Nascimento (1995): houve expansão do atendimento ao pré-escolar e prioridade para as turmas de alfabetização que teriam ampliação da jornada escolar e treinamento aos sábados para esses alfabetizadores; aumento de vagas para turmas de 1º grau especialmente até a 4ª série com matrícula garantida na 1ª série às crianças com 7 anos de idade; municipalização da merenda; desenvolvimento de projetos de arte em oficinas dentro e fora da escola com incentivo e apoio das artes populares e grupos de produção artística nas comunidades; democratização dos Conselhos Municipais de Educação e Cultura e das relações de poder entre a escola e a comunidade através da criação de colegiados escolares; realização de concursos públicos para cargos técnicos, administrativos e do magistério que foi alvo de uma política de valorização com empreendimento para melhores condições de trabalho e aperfeiçoamento profissional em educação, dentre outras medidas governamentais.

Em meio a essas ações, segundo a autora, o Ciclo de Alfabetização foi prioridade em 1986, inclusive para as séries iniciais do 1º grau da rede municipal de ensino do Recife, a ser cumprido em um processo de dois anos, cujo percentual chegava a 50% dos alunos da rede nesse período, com menos de 10% que conseguiam concluí-las de acordo com Edla Soares, secretária de educação da época, citada através de documento por Nascimento (1995).

O sentido desse tempo de escolarização, para a autora era estar com as raízes na pré-escola e não na seriação, cujo aprofundamento escolar seria nas 3ª e 4ª séries, ou seja, foi instituído um currículo para o ciclo como princípio de sua organização estendendo-se, para a continuidade de sua proposta, aos dois últimos anos do primário, mesmo que organizados em séries.

Desse modo, o Ciclo de Alfabetização não só deveria acompanhar as mudanças no país em processo de democratização política através das áreas de conhecimento (Língua

Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física, Ciências e Programas de Saúde e Estudos Sociais) partindo de uma perspectiva dos interesses populares, mas também capacitar esses alunos inserindo-os no processo de aprendizagem e mudança social. Por isso o ciclo abrangeu toda a rede de ensino atendendo 21.000 discentes de 6 a 8 anos de idade, bem como os chamados “fora de faixa”, de 9 a 14 anos de idade, (NASCIMENTO, 1995). De maneira geral, a dinâmica no ciclo era a seguinte:

Aluno: jornada de cinco horas diárias, garantia de material escolar, incluindo livros didáticos e para-didáticos, fornecimento de duas merendas por dia e salas adequadas;
 Professor: jornadas de cinco horas diárias com o aluno e de cinco horas semanais para treinamento em serviço, além do compromisso de permanência no Ciclo de Alfabetização por dois anos;
 Supervisor-Instrutor: criação de uma equipe de supervisores e coordenadores para decidir e viabilizar, junto com os professores, as atividades docentes;
 Dirigente Escolar: análise e reorientação dessas decisões com vistas a tornar a escola centro de toda programação;
 Pais: discussão permanente com a classe popular, através das famílias dos alunos e do Movimento Popular, nos Conselhos Escolares para essas decisões.
 (NASCIMENTO, 1995, p. 126).

No entanto, segundo Brayner (1995), o Ciclo de Alfabetização além de ter sido uma experiência corajosa por proporcionar um padrão de reflexão educativa que embora estivesse “reproduzindo” um discurso vigente no contexto educacional brasileiro ao estabelecer uma pedagogia de esquerda em oposição às práticas anteriores visando um “Novo Tempo”, acabou por revelar problemas ideológicos, políticos, pedagógicos e culturais e demonstrou ainda, com seu período de vigência em busca de resultados mais satisfatórios, que uma renovação em educação não é apenas uma tarefa política ou de solução simplesmente pedagógica ou “hiperpolitizada” do educativo, mas algo que não signifique uma estratégia de sobrevivência profissional e sim uma apreensão de sua viabilidade prática.

Essa organização dos anos iniciais da educação básica na referida realidade, bem como os desdobramentos dessa proposta durou enquanto Ciclo de Alfabetização na rede, apenas três anos (1986/1988) até o surgimento em 2001 de uma nova organização do sistema em ciclo, com a proposta dos Ciclos de Aprendizagem, cuja discussão não faz parte dos objetivos deste estudo.

Mas, vale ressaltar que com a recontextualização do discurso da política de ciclos no campo oficial nos anos 1990, após ter passado a última Constituição de 1988 que garantia ser dever do Estado o ensino obrigatório para todos; o marco desse período foi a composição da nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 onde está garantido em seu artigo 23, o ciclo como modalidade de ensino em decorrência de sua implantação em grande escala

no país, tornando-se uma referência que suscitou no desenvolvimento dessa concepção de organização escolar:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996 *APUD* PILETTI, 2007, p.203).

Nessa recontextualização, administrações e partidos políticos e indicação na Nova LDB consideraram os ciclos em sua forma mais progressista (com os chamados Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação) e mais conservadora (com o Regime de Progressão Continuada), respectivamente, o que não significa que sejam programas integralmente progressistas e conservadores, visto que depende da orientação e objetivos definidos pelo Estado, que tanto podem “... racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação (caráter conservador) como instituir a [...] criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora (caráter transformador)”. (MAINARDES, 2007, p.70).

A progressão continuada caracteriza-se não só pelos objetivos de modo conservador que o autor apresenta acima, mas também pelo fato de basear-se em séries, com mudanças superficiais na organização escolar, avaliação e currículo, e também pelo tipo de discurso que o fundamenta com a falta de compromisso e transformação, tanto escolar quanto social.

Ao contrário da progressão continuada, os ciclos têm uma versão democratizante e voltada a aprendizagem dos alunos, como os Ciclos de Formação que se pautam no desenvolvimento humano em suas fases (infância, puberdade, adolescência) e na psicologia e antropologia preocupando-se com cada uma de suas etapas, e propondo uma mudança radical nos sistemas de ensino e na organização escolar. (MAINARDES, 2007).

Os Ciclos de Aprendizagem implantados na rede municipal de ensino do Recife após o Ciclo de Alfabetização, também apresentam essa característica progressista não só pela mudança na organização escolar, currículo, avaliação e metodologia (menos radicais que os Ciclos de Formação) dando ênfase a aprendizagem dos alunos, mas por ter sido a primeira experiência a estender os ciclos para todo o ensino fundamental, cuja proposta teve início na rede municipal de São Paulo em 1992.

De modo geral, os Ciclos de Aprendizagem apresentam como elementos de sua proposta, além do enfrentamento ao fracasso escolar, a construção de uma escola de qualidade mediante progressão de aprendizagens (com objetivos para o fim do ciclo claros e definidos,

pedagogia diferenciada, avaliação formativa e trabalho em equipe) e uma organização plurianual (de dois anos, três anos ou mais) com maior flexibilidade em relação ao atendimento diferenciado aos alunos, baseando-se em aspectos psicológicos e pedagógicos em respeito aos níveis e ritmos de aprendizagem discentes. (MAINARDES, 2009).

A rede municipal de ensino do Recife adotou os Ciclos de Aprendizagem no ano de 2001 em um contexto de mudança de ciclo político no Estado discutindo uma proposta de educação de caráter mais democrático e inclusivo que passou a vigorar em todos os anos da educação básica da rede.

Muitas foram as resistências e queixas ao processo dessa implantação dito “de cima para baixo” que gerou incompreensão da comunidade escolar, em especial dos professores quanto aos novos objetivos e desenvolvimento dessa organização e práticas pedagógicas que se baseiam em diferentes princípios de educação e formação discente. As queixas referiam-se a rapidez desse processo instituído ao declararem que dormiram seriados (do sistema de ensino em séries) e acordaram ciclados (dentro da proposta de ciclos).

Como este ciclo ainda está em vigor é possível transitar nessa realidade social e compreender que embora passados doze anos, ainda encontramos descontentamento a respeito do sentido da escola atualmente para esta grande comunidade escolar que é a da cidade do Recife, visto que não é incomum encontrarmos professores que acusem os ciclos pelo despreparo dos alunos devido à falta de estímulo desafiador que a não reprovação suscita, sendo possível inferir que na época da implementação as críticas eram mais constantes e contrárias a essa concepção de ensino.

Segundo Brayner (2011, p. 129), “Há ideais, no campo pedagógico, que na medida em que se difundem, ao invés de se tornarem mais claras e precisas, terminam ganhando em nebulosidade e avolumando a quantidade de mal-entendidos”, como, com os Ciclos de Aprendizagem que explica o autor “[...] mexeu profundamente com a concepção pedagógica seriada [...] E para entender isso é necessário saber que estamos passando por uma verdadeira revolução em nossa concepção de criança e, sobretudo, na concepção de aprendizagem”, visto que é daí que decorre, como afirma o autor “[...] a ideia dos Ciclos, que tenta utilizar como indicador a relação entre nível de maturidade cognitiva e conteúdo de aprendizagem e não a idade do aluno” (p. 131).

Desse modo, entendendo que a proposta educacional em ciclos passou por um percurso de discussões e muitas experiências até ser instituído como uma modalidade de ensino possível para nossa educação escolar; buscamos compreender dentre essas vivências

no Recife, as motivações do momento em que emergiu o Ciclo de Alfabetização e as proposições consideradas quanto às possibilidades de qualidade e formação escolar para a posteridade; objetivos esses também presentes em meio aos discursos de inovação pedagógica que vivenciamos na atualidade e que acenderam essa investigação porque visando tais desenvolvimentos educacionais, esses objetivos mobilizam experiências anteriores, em continuação ou oposição a elas, para um futuro de avanços e progresso escolar.

Diante disso, desenvolve-se esta pesquisa para obter a partir dessa experiência inovadora já concluída de organização dos anos iniciais da educação básica, uma compreensão sobre a constituição de uma inovação pedagógica, além do papel da cultura escolar nas elaborações e implementações como a do Ciclo de Alfabetização que teve como eixo de mobilização de sua proposta um novo currículo baseado na relação entre a aprendizagem e o cotidiano popular, como explanado anteriormente.

Assim, antes de iniciarmos a discussão das categorias “inovação pedagógica” e “cultura escolar” que embasam nosso objeto de estudo e dão suporte ao desenvolvimento dessa pesquisa apresentaremos algumas considerações sobre o tema currículo como apoio as nossas reflexões, visto sua relevância e presença dentre a documentação encontrada para investigação desse processo que durou três anos (1986-1988) e por materializar a constituição da inovação pedagógica em relação à cultura escolar ao qual foi destinado, do qual decorrem atividades, avaliações e discussões para o cotidiano possibilitando-nos, portanto, contemplar nossos objetivos de pesquisa.

1.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE CURRÍCULO: UM EIXO MOBILIZADOR DAS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

A origem do termo currículo deriva do latim que segundo Goodson (2002, p.31) vem da palavra “[...] Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” e entrou como conceito de escolarização justaposto com o termo “classe” que é descrita desde o século XVI e que foi posteriormente associada ao currículo prescrito e sequenciado em estágios ou níveis, emergindo um encadeamento na escolarização que ao tornar-se uma atividade de massa integrou estes termos ao discurso educacional da Inglaterra.

Mesmo explanando os estudos sobre currículo de seu contexto inglês, Goodson (2002, p.22) nos ajuda a compreendê-lo como uma construção social e que as áreas e níveis sob as quais é produzido, negociado e reproduzido tem como seu processo fundamental a “[...] distinção entre currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula”, ou seja, o currículo ativo.

Para Goodson (2002, p.21), o currículo escrito é aquele que nos proporciona “[...] um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; [...] um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”, sendo sua elaboração um processo de invenção de uma tradição, necessitando que seus estudiosos não ignorem sua história e sua constituição social para evitar mistificações a respeito de como foi fundamentada sua defesa, construção e reconstrução.

Além disso, não se deve deixar de considerar que o currículo uma vez instituído não significa que está pronto, visto que faz parte de um processo pertencente a um determinado momento social, político, econômico e cultural e sob um discurso de ordem intelectual passível de mudanças influenciadas por esses contextos; o que nos possibilita compreender qual operacionalização é esperada nas práticas escolares e o que de fato é vivenciado nas escolas considerando os elementos acima elencados em estudos sobre o currículo e a escolarização.

Desse modo, defende Silva (2006) a análise dos currículos constitui-se em um estudo do contexto em que são configurados e através do qual se expressam em suas práticas educacionais.

As decisões sob quais as determinações curriculares são defendidas provêm de uma filosofia que também deve ser considerada. Segundo Britto (2005, p.24), uma filosofia educacional “[...] contempla disciplinas, conteúdos, metodologias de ensino e aprendizagem, formas de avaliação, livros didáticos e outros materiais”, mas não se define a partir deles, define-se a partir da filosofia que o embasa, pois “[...] se constitui antes de tudo um conjunto de princípios, crenças, verdades defendidas por uma pessoa ou uma instituição que passa a ser a Filosofia do Currículo”, contemplando diversos aspectos, como o social, o psicológico, o econômico entre outros.

Disso decorre, conforme afirma a autora, a relevância em considerar as bases teórico-filosóficas diferenciando o currículo de uma simples lista de disciplinas ou indicações metodológicas para o desenvolvimento das aulas e formas de avaliação. O currículo é mais

complexo, visto que determina o tipo de aluno e sociedade almejados a partir da formação dada pela escola.

Dessa maneira buscamos entender a constituição de uma inovação pedagógica para uma cultura escolar com o Ciclo de Alfabetização de 1986 considerando dentre outras fontes, a análise de seu eixo mobilizador, o currículo, envolto na efetivação de sua proposta; visto que o contexto de redemocratização política atingiu as mais diferentes instâncias estando na educação com um objetivo de democratização também da escola.

Partindo desse princípio é evidente a relevância do currículo para uma aproximação da realidade daquele período por seu roteiro oficial para a estrutura da escolarização, ou seja, do que foi prescrito, visto que do currículo ativo podemos apenas sinalizar o desenvolvimento programado e o seu efeito nas práticas mediante o reflexo da tradição escolar e do que se esperava para o futuro da educação na rede diante daquele contexto de mudanças, do qual afirmam os autores acima citados; contextos estes que devem ser analisados porque estão incorporados na formação curricular que podemos observar mediante seus objetivos, mediante a filosofia em que se fundamenta e ao tipo de operacionalização esperada nas práticas que em nosso caso corresponde a década de 1980 no Recife.

Segundo Britto (2005) a década de 1980 marcou dois momentos distintos e até antagônicos na história da elaboração de Currículos e Programas da Secretaria de Educação e Cultura do Estado. De acordo com a autora “[...] Este antagonismo não se deu apenas entre as duas proposições da década, mas entre a última proposição e todas as anteriores, conforme [...] documentos”, que mostram a não concordância com o elaborado anteriormente.

A autora divide esses dois momentos em “Currículo de 1984 e 1986” cujo título é “Perfis de saída dos alunos de 1ª à 4ª série-viabilização de uma proposta de conteúdos mínimos” e “Currículo de 1989”, com o título “Contribuição ao debate do currículo: uma proposta para a escola pública”.

O primeiro, de referência para o trabalho individual de cada escola visava “[...] garantir a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade como um dos instrumentos de luta para atenuar as desigualdades sociais” partindo dos pressupostos “[...] educação para todos; educação como fenômeno social e político; o currículo básico para todos; o exercício da participação nas decisões educacionais”. (BRITTO, 2005, p.165, 166).

Quanto ao segundo, este critica o anterior acusando-o de conservador com uma organização fragmentada dos conhecimentos, desvinculada da realidade social no que diz respeito ao contexto dos alunos de escola pública e defendendo, portanto, estabelecer uma

diferença entre escola e currículo, sendo basicamente um como espaço para o desenvolvimento do outro que tem como objeto a reflexão sobre o conhecimento e sua prática social. (BRITTO, 2005).

Em nossa proposta de pesquisa, o currículo do Ciclo de Alfabetização está inserido, segundo a divisão da autora, no primeiro momento curricular da década de 1980 relacionado à socialização de conhecimentos como instrumento de luta em busca de direitos. Por este motivo o currículo foi criticado posteriormente como fragmentado e desvinculado da realidade, o que acresce aos nossos objetivos averiguar a constituição curricular do ciclo de 1986 que corresponde a este mesmo período. As considerações do seguinte autor, Moreira (2009), dão maior respaldo em relação ao tipo de discussões que uma análise curricular suscita.

As inúmeras tentativas de mudanças ocorridas nas escolas no intuito de melhorar a qualidade da educação e fazer com que os alunos tenham acesso ao conhecimento, não de maneira passiva, mas ativa, visando compreender e intervir no mundo em que vivem remete a diferentes propostas curriculares, por ser o currículo considerado o coração da escola de onde se desdobram os processos educativos pedagógicos organizados para as salas de aula e para a instituição como um todo. A articulação do currículo com o contexto histórico, social, cultural, político apresentam as metas a serem alcançadas para a sociedade através da formação escolar dos alunos, refletindo a concepção de educação e alunado de acordo com as ênfases dadas ao momento histórico vivenciado. (MOREIRA, 2009).

Por isso, segundo Moreira (2009), ocorrem as discussões sobre quais conteúdos escolares devem ser ministrados, visto que a partir do momento em que o sucesso ou fracasso do aluno deixou de ser associada à renda ou nível cultural dos estudantes (por décadas até 1970), o conteúdo e a forma como eram ministrados é que passaram a ser questionados por estudos no campo do currículo, assim como o uso do tempo e do espaço em sua efetivação.

Segundo o autor, o currículo é que mais direciona a temporalização escolar e consequentemente a utilização do espaço para estabelecimento do convívio, aprendizagem, disciplina e realização de tarefas, sendo acentuadamente uma medida para superar a compartimentalização do conhecimento no sentido de aproximar os alunos da realidade trazida pelos diferentes saberes disciplinares, o que nos remete ao sentido de cultura escolar, visto que a história do currículo está imbricada com esta categoria, por esta orientar estudos sobre as diretrizes curriculares a respeito de normas e práticas que organizam a escola, tempos

e espaços que norteiam o cotidiano escolar e a efetivação das disciplinas escolares, cuja história compõe a compreensão do que é e de onde provém o próprio currículo.

A respeito dos tempos e espaços a serviço de uma construção do conhecimento de maneira mais rica e ampla para os alunos, Sampaio e Marin (2009) citam a organização do ensino por ciclos e não mais por séries anuais, como modo de adequar os tempos e espaços ao ritmo dos alunos compreendendo o currículo como peça central desse processo que possibilita ainda, uma relação maior das disciplinas com os discentes e com o conhecimento; referência esta (organização de ensino em ciclos) que é foco de nossa investigação como uma inovação para uma cultura escolar, presente em seu currículo a ser estudado sob essas perspectivas.

Segundo os autores, além de estabelecer uma nova proposta de tempo para o ensino, essa modalidade em ciclos implica outras mudanças como a ruptura de práticas sedimentadas por mais de um século, bem como toda a organização da escola diante de uma flexibilidade em selecionar e distribuir os conteúdos curriculares e estabelecer tempos mais longos e complacentes para os sujeitos escolares, possibilitando uma maior compreensão sobre a relevância em considerar o tempo escolar para conhecer os processos educativos.

Em relação ao espaço escolar Veiga-Neto (2009, p.32) o relaciona ao currículo como uma forma de articulação com o tempo escolar, visto que segundo o autor, o currículo “[...] é um artefato escolar que, além de tratar do *que* e do *como* ensinar e aprender funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço”, considerando o modo de tratar os conteúdos e os métodos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem, sendo o currículo desse modo “[...] uma máquina de espacialização e de temporalização”.

O currículo nesse sentido além de ensinar os conteúdos e habilidades, promove essa articulação entre as relações que acontecem em determinados espaços epistemológicos, e arrisco afirmar também, espaços físicos pela diretriz curricular para a experiência da escola, além das relações que acontecem em determinadas sucessões temporais da organização pedagógica nas instituições.

Desse modo, Sampaio e Marin (2009) ao questionarem quais seriam as possibilidades de “[...] integrar atividades, alargar os tempos de aprender, utilizar os espaços disponíveis para diferentes e novas explorações educativas, respeitando as necessidades dos alunos”, levam-nos a acreditar que a proposta de ciclos caracteriza esses propósitos, embora as diferentes experiências cicladas, apontadas e discutidas ao longo desse estudo mostrem-nos que a realidade não tem correspondido às expectativas.

No entanto visamos conhecer o Ciclo de Alfabetização, quanto ao desenvolvimento de sua constituição como inovação pedagógica e daí, a relação entre seus efeitos e os objetivos esperados, em atingir esses aspectos curriculares do tempo e do espaço articulados aos conhecimentos disciplinares almejados, para assim compormos nossa reflexão teórica sobre o tema inovação pedagógica entre os impasses passados e para a posteridade.

Estudos como este, em teoria da educação que tratam da história do currículo, têm sido um dos mais acentuados segundo Goodson (2002), por impulsionar estudos históricos sobre matérias e ainda a uma ampliação do paradigma da história da educação, o que faz da presente pesquisa um caminho para maiores discussões sobre teorias educacionais e história da educação, bem como a relação que existe entre ambas e com demais áreas do conhecimento, enfatizando tão somente que a educação é tudo o que diz respeito a ela (filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, etc.), diferenciando-se apenas a partir da ótica de quem a enxerga, ou seja, a partir da perspectiva adotada.

Aqui adotamos a perspectiva da teoria da educação ao refletirmos sobre esse processo que temos exposto, de inovação pedagógica, a partir de um recorte temporal que se relaciona com as indagações do tempo presente entre um futuro de expectativas para nossa realidade escolar quanto a desenvolvimentos, tecnologias e mudanças pedagógicas para atenderem a essas necessidades.

De acordo com Goodson (2002) essa relação entre teoria e história do currículo motiva pesquisas a encontrarem nas normas, regulamentos e princípios que compõem o currículo e que norteiam o que deve ser lecionado, os moldes internos e a autonomia relativa da escolarização, em defesa dos desafios e informações sobre a teoria baseados em outros paradigmas para desvendar a “caixa preta” da escola, como afirma o autor:

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução. (GOODSON, 2002, p.118).

Para Goodson (2002, p.132) ter o currículo como enfoque possibilita a compreensão da negociação contínua da realidade, tanto por parte de indivíduos quanto de grupos, além de suscitar a investigação sobre sua origem, reprodução e resposta às prescrições instituídas, o que “[...] revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as

atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações”.

O autor ainda defende que “[...] a história do currículo supõe que analisemos a administração e organização de estruturas e sistemas educacionais através de uma análise mais ampla dos legados de status, recursos, currículo e política de exames”, aliada “[...] a outra peça do quebra-cabeça da mudança na educação: o currículo” como um segredo a ser revelado (p.132).

Isso porque o currículo não é mais tido como uma área simplesmente técnica. Ele já é considerado em relação ao seu contexto como um elemento das relações de poder que, portanto, não é neutro ou desinteressado na transmissão do conhecimento, visto que produz identidades individuais e sociais particulares. Daí a relevância em considerar a sua história, organização social e da educação para apreendê-lo. (MOREIRA e SILVA, 1995).

A história do currículo, nesse sentido, tem sido uma preocupação de pesquisas em história da educação, por exemplo, ao buscar alcançar a dimensão desse debate e ampliar as discussões sobre a educação e as práticas de escolarização, considerando sua relação com a história das disciplinas escolares que antecedem e compõem o próprio currículo, visto que o formam com base nos processos sociais em voga, suscitando a compreensão de que o currículo trata-se de uma construção que inclui ideias e finalidades que regem a escola, dentre outras dimensões como a legislação que o ampara, alcançando desse modo os programas de ensino. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2007).

Diante disso, Taborda de Oliveira (2007) afirma que há uma riqueza de documentação para esta investigação, cujo processo perpassa pela construção, estabilização e mudança curricular em seus conteúdos, finalidades, avaliação e atividades, tal como formulou André Chervel, sendo a história do currículo em articulação com a história das disciplinas escolares, um campo privilegiado para estudos sobre a escola e seu vínculo com a sociedade e a cultura.

No que diz respeito às disciplinas escolares em sua história, desde as primeiras décadas do século XX (período em que o termo aparece no sentido de conteúdos de ensino-antes era chamado, por exemplo, de matérias escolares); um estudo analisado por Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) mostra que estas, as disciplinas, revelam muito mais que processos ocorridos em seu interior, visto que apresentam traços da sociedade vigente que apreciava a ordem e a disciplina (termo que em sua ideia original tem o sentido de disciplinar, ordenar e controlar) como valores a serem preservados e cultivados, cujo termo explanado pelos autores é entendido enquanto resultado dos saberes sociais ou das ciências de referência

filtradas para a escola, com uma história própria e transformadas de acordo com os objetivos educacionais em voga.

Para compreendermos a diferença entre currículo e disciplinas escolares, voltamos aos autores Souza Júnior e Galvão (2005) que os definem respectivamente, “o currículo amplia o sentido de organização disciplinar, no sentido de regras de conduta, para o sentido de organização disciplinar, compreendendo objetos, partes e matérias do ensino”, enquanto o termo disciplinas escolares é apresentado, “[...] no sentido de conteúdos de ensino, segundo Chervel (1990), [...] ainda fazendo par com o verbo disciplinar, que é sinônimo de ginástica (exercício) intelectual”. (p. 395).

Desse modo, o quebra-cabeça que é o currículo deve ser entendido em toda a sua dimensão, no que diz respeito ao papel das disciplinas escolares que o compõe e em toda ação escolar pretendida e vivenciada.

Embora nosso objetivo não seja descobrir práticas e desvendar a “caixa preta” da escola, nem estudar a história do currículo e suas disciplinas; mas, considerar as práticas enquanto cultura escolar, no estudo da constituição de uma inovação pedagógica a partir do Ciclo de Alfabetização, nosso objeto de estudo; e o currículo em suas disciplinas como elemento da inovação em ciclo na década de 1980 dentre outras fontes de pesquisa; não deixamos de ponderar o que estes autores alertam quanto ao estudo deste documento, o currículo, visto que este possibilita uma apropriação dos sentidos, contexto, objetivos e em sua aplicação, realidades do processo escolar de 1986 a 1988.

Portanto, com o currículo do Ciclo de Alfabetização e os procedimentos de trabalho registrados mediante seu norteamento, encontramos uma forma de aproximação à esta realidade vivenciada, visto que ele apresentou-se como um elemento central da constituição da inovação pedagógica ao entrarmos em contato com sua origem, respostas as suas prescrições instituídas e relação com a realidade escolar e de seu contexto. No entanto, vale ressaltar que “[...] os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”, tal como afirma Julia (2001, p.19), o que destaca nosso questionamento em considerar a cultura escolar nessas prescrições, especialmente em períodos de mudança como o que investigamos.

Isso porque segundo Silva (2006, p.4821), os registros históricos que apresentam diferentes concepções de currículo ao longo do tempo expressaram que ele é um fato histórico de extrema relevância, uma práxis e não um elemento estático, visto que estabelece a ideia de

que os “[...] diversos elementos de um curso educacional devem ser tratados como uma peça única expressa na globalidade estrutural e na completude sequencial, conforme os parâmetros de cada época histórica”, apresentando-se desse modo como “[...] a expressão da função socializadora e cultural da educação”, cujas funções de “[...] expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si” (p.4820).

Assim, diante das características apresentadas pelos autores de que a escola é uma instituição voltada à transmissão de valores, símbolos e saberes, esta passou a ser considerada, a partir de estudos sobre a escolarização, como um lugar de cultura no sentido de formação e reprodução desses elementos da sociedade presentes no currículo, como um processo e produto dessa cultura que em sua autonomia motiva também pesquisas sobre a relação entre a cultura interna, cultura escolar, e a cultura externa que a produz e também por ela é produzida.

É nesse sentido que podemos afirmar segundo Silva (2009, p.124) que o vínculo entre a cultura escolar e a cultura externa a ela, parte das “[...] formas como as escolas interpretaram o discurso oficial e aos processos por meio dos quais os dispositivos e as prescrições presentes nos textos normativos adquirem significados particulares, ora aproximando-se, ora distanciando-se de sua versão original”, de cujo contexto, a cultura escolar é compreendida como uma prática de *apropriação* e de *representação* que conduz ao entendimento de que,

toda prática escolar é cultura, mas uma forma particular de cultura, a cultura em uma *forma escolar*, o que caracteriza uma *cultura escolar*. Por cultura escolar, entende-se, portanto, o modo como a escola se *institui*, se *organiza*, se *apropria* de elementos da cultura, faz determinadas *representações* dela, e produz práticas com vistas à formação humana. (SILVA, 2009, p.125).

Desse modo podemos compreender o papel do currículo diante de medidas educacionais de intervenção, por ser ele um objeto mobilizador de mudanças pelas inovações pedagógicas, por exemplo, na formação e organização educacionais vigentes.

No entanto, o currículo não é investigado aqui para o estudo das práticas de modo a entender como a cultura interna recebe e apropria-se da cultura externa; o currículo nesta pesquisa é um dos elementos constituintes da inovação pedagógica com o Ciclo de Alfabetização de 1986 na rede municipal de ensino do Recife, e compondo outras fontes encontradas, revela-nos, por ter sido alvo da mobilização por mudança em questão, um processo de elaboração e seus efeitos, a partir de registros de sua aplicação na referida

inovação que aqui é discutida por sua recorrência atualmente, levando-nos a indagações sobre um desenvolvimento como esse para a cultura escolar a que se destina.

Como elemento constituinte de uma inovação pedagógica, levando-nos a destacá-lo nesta pesquisa, compreendemos segundo Ferretti (1995) que a organização do currículo é portanto basilar dentre os demais elementos que constituem o processo educacional (métodos e técnicas de ensino, materiais instrucionais, relação professor-aluno e avaliação) para sua efetivação de maneira direcionada.

Desse modo, ao buscarmos compreender o que é esta organização curricular entendemos, como afirma o citado autor, que ela baseia-se primeiramente em uma concepção de educação quando integra conteúdos e objetivos considerando as estruturas fundamentais das disciplinas a serem organizadas, isto em um envolvimento ativo dos alunos visando direcioná-los a atividades diversificadas que buscam, por exemplo, atender a todos os âmbitos voltados ao desenvolvimento de suas potencialidades (em termos físicos, intelectuais e sócios emocionais), o que acaba determinando os métodos e técnicas de ensino para que estes objetivos possam ser concretizados.

Nesse sentido, de acordo com Ferretti (1995), os métodos e técnicas conduzirão o aluno não só a utilizar habilidades intelectuais de pensamento reflexivo, mas de integração social e de conteúdos, o que recai na utilização dos materiais instrucionais, ou seja, dos recursos com fins educacionais que abrangem dos mais simples aos mais sofisticados como, por exemplo, livros, equipamentos audiovisuais, etc.

Todo esse processo, portanto, gera uma mudança na relação entre professores e alunos em seu cotidiano escolar passando de uma postura tradicional, em que só há transmissão de informações, à uma postura de cooperação em que há respeito pelo conhecimento do aluno mediado pelo professor que irá estimulá-lo a refletir e participar do processo de construção de seu conhecimento de maneira significativa. Esta relação implica uma nova postura frente ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos considerando as dimensões dessa aprendizagem em seus campos cognitivos e relacionais com o contexto, de maneira diversificada e em atividades complexas.

Partindo dessas considerações, ao compreendermos o currículo como esse eixo norteador da inovação ocorrida em 1986 com o Ciclo de Alfabetização no sistema de ensino do Recife, encontramos no conceito de “Inovação Curricular” de Ely César, ao prefaciando a obra de Leila Jorge (1996), a seguinte explicação sobre o tema, ou seja, sobre essa relação entre inovação e currículo; o que nos leva a refletir sobre as práticas escolares:

“Inovação Curricular” pretende se constituir em abordagem pedagógica para aprimorar práticas educacionais, processos de formação científicas e profissional no interior de áreas de saber específicas, considerando, ao mesmo tempo, tanto a complexidade política da tarefa, de um lado, quanto a necessidade de seu enfrentamento interdisciplinar, de outro. Esta abordagem abandona, naturalmente, a noção de “tarefa a ser cumprida” ou de empreendimento estático e pontual para privilegiar a noção dinâmica de processo. (CÉSAR, 1996, p.8).

Ao considerarmos ainda que os diferentes momentos históricos fundamentam os diversos papéis que o currículo pode assumir, o entendemos enquanto definição, segundo Jorge (1996, p.28) que “[...] o currículo expressa uma função socializadora e cultural que não poderia estar isenta de polêmicas, conflitos de interesses, pois tem haver diretamente com a escola enquanto um sistema social”, de modo a suscitar imagens que abrangem desde o conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno, em seus objetivos de aprendizagem, até uma formação crítica desses discentes, a partir de conteúdos e valores que possibilitem uma postura dos mesmos visando uma melhoria e reconstrução social.

Nesse sentido reiteramos, segundo a autora, que podemos conhecer as funções da escola e compreender a relação existente entre currículo e sociedade estabelecendo um vínculo entre as transformações sociais e as necessidades educacionais que devem ser revistas e reformuladas sempre que necessário.

Então, ao compreendermos a relação existente entre o currículo e o nosso objeto de estudo, o Ciclo de Alfabetização do Recife mediante sua relevância para mobilização dessa experiência, apresentaremos nossa primeira categoria teórica que embasa toda essa discussão, *inovação pedagógica*, a partir da origem do termo, conceitos, interpretações e relevância do papel docente para o desenvolvimento dessas experiências inovadoras, além de sua relação com os termos mudança, reforma e crises educacionais, como explanados a seguir.

CAPÍTULO II - DISCUSSÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao estudarmos um termo não podemos utilizar de restrição para compreendê-lo em seus amplos significados e utilizações, visto que a amplitude pela qual cada termo é tratado indica-nos o sentido a ele atribuído de acordo com diferentes contextos em que se insere, além da relação que estabelece com as ideias vigentes.

Na discussão sobre inovação pedagógica não podemos então buscar o conceito presente apenas no contexto estudado que é o da década de 1980, sem compreendermos as diferentes abordagens a ele relacionadas mediante uma construção conceitual. Desse modo, ao realizarmos o resgate de alguns desses conceitos que nos levem a discutir a constituição de uma inovação pedagógica entendemos sua relação, dentre outras questões, com necessidades educacionais relacionadas ao desenvolvimento social e a discussão sobre crise educacional, o que nos remete ao contexto do Ciclo de Alfabetização que caracteriza esses eventos e que se justifica como nosso objeto de estudo ao assinalar enquanto experiência concluída, o desenvolvimento de uma inovação pedagógica.

Dessa maneira iniciaremos este estudo dialogando com o termo em questão, cuja motivação advém dos empreendimentos atuais para os processos escolares baseados na ideia de inovação e cujo sentido de desenvolvimento educacional para a posteridade assemelha-se ao passado peculiar dos anos 1980 imerso em uma necessidade de mudança. Ao discorrermos sobre o termo especificando suas implicações para as práticas e as necessidades educacionais apresentadas como justificativas para as inovações buscaremos, em seguida, discutir o termo de questionamento dessa discussão, cultura escolar.

2.1 CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES EM COMPREENSÃO DAS RESISTÊNCIAS

Em um primeiro momento quando buscamos analisar o termo inovação, logo somos remetidos a definição do senso comum de que inovar significa novidade, novo, o que não está dissociado de seu conceito, visto que a origem deste termo provém do latim *innovatio*¹ que significa renovação, cujo sentido faz parte do que se espera de alguma obra que vise mudança.

Quando relacionamos, então, o termo *inovação* ao termo *pedagógica*, termo este que corresponde a prática da formação educativa escolar, entendemos que a inovação pedagógica trata-se de uma medida de intervenção em resposta as necessidades educacionais vigentes e

¹ QUEIROZ, Otávio A. P. de. Dicionário LATIM-PORTUGUÊS. EDITORA LEP S.A., 1958.

consiste no funcionamento escolar a partir dos objetivos destinados às práticas educacionais que envolvam desde os métodos e técnicas de ensino às relações entre os sujeitos envolvidos.

No entanto, trata-se de um termo considerado complexo pelos autores que o discutem, cuja definição faz parte de cautelosas reflexões a respeito de sua utilização. Em uma sequência de significados, a seguir, podemos observar algumas variações em seu conceito tratado também como inovação educacional.

Então, segundo Langouet (1985), autor francês, o conceito de inovação no campo educacional foi introduzido por volta dos anos de 1960 na América do Norte, conceito este resultante de pesquisas sobre inovação na área das técnicas industriais que envoltas em um ritmo acelerado de mudanças sociais e progresso técnico inspiraram com suas estratégias, o que veio a ser a definição de “inovação pedagógica”.

Esta compreensão para educação partiu do esquema pesquisa-desenvolvimento visando efetuar os progressos decisivos baseados no princípio econômico de crer em novas necessidades (como nas áreas de técnicas industriais para a venda de novos produtos). No plano pedagógico, essas inovações também poderiam advir de fins totalmente estrangeiros à melhoria do serviço educativo em si mesmo. (LANGOUET, 1985).

A inovação, desse modo, não só parte do sentido de criar necessidades para novas experimentações, mas também de criar essas necessidades para o progresso interno partindo de modelos externos, como soluções mais viáveis em suas finalidades; ideia essa que nos gera indagações a respeito de sua eficácia por se considerar uma diferente realidade daquela a qual se destina.

Langouet (1985) ainda afirma que a maioria dos autores que haviam discutido este conceito destacou a ambiguidade do termo, diante de compreensões como: simples mudança qualitativamente diferente do já existente (H. G. Barnett)²; transformação não só em nível material, mas também relacionado ao conjunto complexo de mudanças quanto a sua utilização (G. M Beal e J. Bohlen)³; processo que se principia de uma ideia anunciada por um agente inovador e é concluída pela adoção ou rejeição de seus potenciais receptores (Niehoff)⁴; alcance do mais alto degrau do cumprimento dos objetivos definidos (Richland)⁵ ou ainda como algo novo tentado, embora sem a preocupação com seu valor e possíveis consequências devido o preconceito em se considerar o que é novo como algo sempre benéfico (Havelock)⁶.

² Définition citées dans *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement*, t.IV, Paris, OCDE, 1973.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Définitions citées dans *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement*, t.IV, Paris, OCDE, 1973.

Diante desses conceitos, o autor enfatiza que frente à precisão de que a inovação pedagógica teve como inspiração direta o modelo de inovação industrial, seu esquema de desenvolvimento dá-se do mesmo modo que seu modelo, tratando-se primeiramente de realizar pesquisas prévias sobre necessidades e tipos de investimento, e em seguida o desenvolvimento dos objetivos almejados garantindo por fim a difusão do novo produto para a indústria e da inovação pedagógica no campo da educação, onde cada fase é complementar a que a precede e a que a sucede reciprocamente.

Segundo Langouet (1985), uma inovação no sistema educativo a partir dessa compreensão, qualquer que seja o nível em que se situe, supõe como etapas: primeiramente a elaboração de um projeto em conjunto que corresponda às intenções e objetivos definidos previamente; em seguida, a condução de pesquisas necessárias para o desenvolvimento do trabalho projetado; depois a experimentação e avaliação da inovação e por fim, sua generalização, dependendo da recepção que apresente.

No entanto, faz-se necessário segundo o autor, não desconsiderar que este é um processo que não se efetua linearmente, mas que é um processo composto por etapas que se interpenetram mais amplamente, visto que a experimentação de uma inovação, por exemplo, mantém e enriquece a pesquisa e a concepção de seu projeto; a avaliação não só analisa resultados, mas enriquece, modifica e corrige a experimentação empregada; a preparação da fase de generalização não se trata de uma etapa final, mas de um momento privilegiado em que se faz possível examinar criticamente a inovação proposta.

Desse modo, afirma o autor, uma ação inovadora no campo da educação não deve ter como objetivo essencial e final a sua generalização simplesmente, cuja aplicação a um grande público esteja de acordo com os objetivos estabelecidos; mas, objetivar o desenvolvimento da inovação como um processo contínuo de reformulação.

O posicionamento de Langouet (1985) quanto à compreensão do que é uma inovação pedagógica abrange o que seria então a eficácia de uma medida que considere as necessidades de um contexto, adotando novos procedimentos que venham a atendê-las visando a obtenção, o sucesso que depende do alcance dos objetivos conjuntos e da maneira pelo qual estes forem alcançados; não negligenciando ainda, as condições imperativas para tanto, e o fato de que uma inovação, segundo o autor, é produtora de resistências, independente da forma que seja desenvolvida e dos objetivos que tenha; tanto de elementos internos quanto externos em uma reforma de sistema educativo, por exemplo, onde pais, professores, grupos pedagógicos, políticos, sindicais e a própria instituição opõem-se às novas medidas educacionais.

Mas antes de discutirmos os efeitos de uma inovação pedagógica, como as citadas resistências à essas medidas, apresentaremos outras compreensões sobre o termo em discussão que diante do que foi explanado sobre sua origem trazem contribuições referentes ao tipo de utilização dessa nomenclatura a partir de diferentes apreciações.

Goldberg (1995), por exemplo, tratando do termo como inovação educacional faz um balanço de sua própria definição de 1977 onde afirmou ser a inovação um “[...] *processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança*, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um *real aperfeiçoamento para o sistema*” (GOLDBERG, 1995, p. 198).

A autora ao discutir esse conceito como um processo cuidadoso que não ocorre naturalmente revela-nos que há uma dificuldade teórica para se chegar a uma definição objetiva devido aos seus termos carregados de valor, explicitamente relacionados ao grau de implantação e de operacionalização quando afirma sobre os termos destacados que “[...] é de se tonar que eles conferem à definição um sabor de ‘a posteriori’, de julgamento ‘biográfico’ dos frutos de um processo de mudança” (p. 207), indicando que se trata de uma definição “parcial” e “idealista” que se deve a uma tradição relativamente recente a respeito de inovação nacional e internacional de programas instrucionais que contemplem ensino e currículo, assim como pela literatura brasileira ser escassa sobre o tema, acentuando o predomínio da literatura estrangeira nesse tipo de estudos.

Em relação a ocasião tratada por Goldberg (1995), a literatura brasileira continua escassa sobre o tema; no entanto, as dificuldades de conceituação não foram assim compartilhadas por outros autores do mesmo período, embora “inovação” seja tratada por todos que aqui nos reportamos como um fenômeno complexo.

Nesse sentido encontramos Ferretti (1995, p. 62) que aponta o termo “inovar” significando “introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando promover melhoria no mesmo” dependendo em uma perspectiva pedagógica “[...] do particular conceito de educação que oriente o procedimento inovador e que, portanto, deve ser tomado como seu parâmetro” (p. 63) considerando os elementos rotineiros que a concretizam, inseridos em um tempo e espaço que a influenciam a curto, médio e longo prazo, e que apontarão com a concepção de educação vigente, a adequação ou não da inovação em questão.

As inovações pedagógicas que correspondem a transformações ou “desenvolvimentos” de macrossistemas à microssistemas educacionais, como a sala de aula, segundo este autor resultam ou de ações planejadas para atender a determinados problemas e necessidades de um

sistema educacional, ou resultam de modismos em busca de novos procedimentos considerados modernos, atuais ou de renovação, assumindo a característica de “folclore pedagógico” como cita o autor, se, além disso, não for levado em consideração o contexto e momento dessas mudanças vivenciadas.

Assim, segundo Ferretti (1995), uma inovação é mais que uma medida de intervenção diante de uma necessidade educacional, ela pode surgir como sinônimo de avanço e êxito por estar em destaque no contexto em que foi gestada. Situações como esta quando são tomadas como intervenção podem gerar sérios problemas na educação, visto que o meio de onde ela parta nunca será igual ao que ela é destinada porque cada realidade possui uma cultura escolar específica, com características e necessidades próprias, como enfatiza o seguinte autor.

Brayner (1995) explica que uma inovação não se trata simplesmente de uma substituição de um modelo educacional por outro, mas,

qualquer coisa pela qual os educadores devem adquirir a convicção de sua validade, de sua viabilidade prática, a partir de seus resultados, mesmo a longo termo. É preciso ainda que ela não seja uma espécie de “prótese” cultural importada, um objeto estranho deslocado da paisagem representacional ao qual se dirige; que ela não seja um ato de autoridade em nome do saber e muito menos de autoritarismo. Em certos contextos políticos e educativos caracterizados por descontinuidades [...] a absorção de um novo dicionário pode significar uma estratégia de sobrevivência profissional, onde se “renova” para nada mudar. (BRAYNER, 1995, p. 91, 92).

A este respeito, Langouet (1985) afirma que o motivo das resistências varia segundo o tipo de inovação e em função de quem as emite, pelo fato de que a administração visa manter-se face ao ceticismo e às preocupações de professores e pais e mediante a postura social de análise das inovações; visa manter-se também face às críticas quanto ao seu real alcance e objetivos anunciados; e às condições e falhas das aplicações expressas pela necessidade de formação nesse processo. Estas resistências, segundo o autor, constituem evidente entrave à generalização das inovações podendo ser amenizadas pela: segurança e embasamento dos objetivos almejados; recusa a improvisações e pragmatismo; engajamento com os demais agentes educacionais no percurso inovador da ação educativa; informações, formação docente e avaliação objetiva do que for proposto.

A situação docente, em especial, é sempre alvo de discussões pelo viés da resistência diante das inovações pedagógicas, visto que os professores segundo Langouet (1985) são acusados de ser o principal freio ao progresso, de não saberem adaptar-se ao seu tempo e serem cegos à evolução do mundo que os circundam, fechados a toda mudança.

No entanto como frisa o autor, se estas críticas forem levadas ao nível individual não mais procedem, visto que perdem seu sentido porque os professores são consequência direta do papel a eles designado historicamente que é o de sacralização do trabalho sob o modo de dogma, o que resulta na hostilidade a todo princípio de mudança e que não deve ser combatida individualmente para que haja a superação das resistências. A proposta diante disso, explica Langouet (1985), é criar condições para que os docentes possam admitir e promover a aparição de novos papéis e tarefas no processo inovador.

Isso porque ao refletirmos sobre a idealização de uma inovação pedagógica, não só pelo tipo de aluno a ser formado, mas também pelo tipo de professor em suas novas responsabilidades educacionais, podemos compreender o que pode levar o docente a uma não aceitação dos novos compromissos pedagógicos se não tiver participado de sua elaboração ou mesmo de uma formação para apreender e exercer seu trabalho, visto que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem mediante os instrumentos utilizados para este fim (os métodos e técnicas de ensino, assim como recursos materiais e avaliação da aprendizagem) faz parte do trabalho docente dando-lhe a possibilidade de limitar ou controlar o alcance de determinadas inovações por meio de resistências, seja pela forma como essas inovações são instituídas e de acordo com as realidades cotidianas vivenciadas, seja pelas condições materiais, pedagógicas e de formação profissional.

Diante disso faz-se necessário repensar o papel docente nos movimentos educacionais, não os tratando como meros executores, visto que uma inovação de qualquer natureza é motivada por valores que em geral não tem o mesmo sentido para quem a promove, coordena, coloca em prática ou vivencia em seu cotidiano recebendo seus efeitos porque posturas, crenças e práticas especialmente dos professores não mudam de imediato por algo do qual não participaram e, portanto desconfiam para estabelecer nas práticas as determinações exigidas. (FARIAS, 2006).

Nesse sentido, Farias (2006) define que “inovação” classifica-se como um termo que não se refere ao que é original, mas ao que é novo onde for introduzido, visto que muitas vezes este “novo” já está em uso em outro lugar. Desse modo, para a autora, a condição básica para a produção de uma inovação “[...] é incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a” (p. 52), e esta pode ser distinguida enquanto inovação externamente induzida que corresponde as iniciativas da política educacional, seja ela estadual, municipal, do Ministério da Educação com programas, procedimentos, etc.; ou inovações educacionais internamente geradas que dizem respeito às ações produzidas na

escola a partir do envolvimento de seus próprios agentes educativos visando atender e solucionar necessidades internas.

A respeito de identificação das inovações pedagógicas, Langouet (1985) afirma que de uma reforma em um sistema educativo à modificação da estratégia de aprendizagem em sala de aula, temos muitos exemplos de inovações, dentre as quais: as inovações com objetivos políticos evidentes, formulados explicitamente ou não; e as inovações com objetivos pedagógicos, de caráter mais operacional.

Diante disso, inúmeras foram as tentativas de classificação das inovações que são apontadas pelo autor, a princípio, como aquelas que se efetuam a partir de seu objeto acentuando em sua estrutura: a reorganização do ensino em sua duração, por exemplo; as inovações que acentuam os conteúdos ensinados como a renovação do ensino de alguma disciplina; ou as que visam mudar os métodos de ensino com a utilização de novas tecnologias, trabalho pedagógico e relação entre professores e alunos e dos alunos entre si, por exemplo; ou ainda, as inovações de países em que o sistema educativo é fortemente centralizado e que dá ênfase aos conteúdos que logo são generalizados desconsiderando os resultados de sua experimentação.

Segundo Langouet (1985), as inovações de ordem estrutural podem ser organizadas pelo poder central, ou de responsabilidade dos organismos nacionais ou até mesmo pelas iniciativas locais; já as que apresentam traços mais pedagógicos estão situados em todos os níveis da instituição educativa perpassando desde o ensino em sala, às recomendações oficiais quanto aos procedimentos educativos de trabalho em seus métodos e técnicas.

A partir dessa explanação, o autor ressalta que esta classificação está longe de ser satisfatória porque mesmo visando compreender as inovações a partir de seus objetos, estes jamais podem ser destacados isoladamente, mas em situação de interdependência com outros objetos, visto que a renovação de um conteúdo de ensino, por exemplo, implica uma modificação das estratégias pedagógicas, dos recursos utilizados, dentre outros procedimentos; assim como o inverso, pois a introdução de novas tecnologias no ensino solicita uma modificação organizacional e estrutural e estes podem conduzir às modificações de conteúdos ou métodos tornando-se um ciclo de modificações.

Essa mesma situação de interdependência é discutida por Ferretti (1995) ao destacar os seguintes elementos como os mais comumente enfocados nas inovações do Brasil: *organização curricular e métodos e técnicas de ensino* relacionadas aos *materiais instrucionais*, a relação *professor-aluno* e a *avaliação*. Segundo o autor estes elementos estão

fortemente ligados entre si, visto que qualquer intervenção em um deles alterará ou influenciará uma mudança nos demais, mediante a filosofia educacional em que se baseie e ao seu contexto, visando estabelecer uma nova lógica pedagógica nas escolas.

Nesse sentido, Langouet (1985) destaca a classificação realizada por L. Legrand⁷ que distingue as inovações pelo seu processo de elaboração e difusão a partir de três possibilidades que seriam: a de uma inovação caracterizada por uma organização centralizada, cuja elaboração partiria do *centro para periferia*, onde a inovação pertenceria aos seus elaboradores cabendo sua aplicação aos professores com o estabelecimento escolar, sem participação nas decisões; a segunda seria uma *inovação da periferia para a periferia*, elaborada espontaneamente ao nível das práticas e difundida de maneira autônoma, mesmo sendo considerada como uma experiência pontual e por vezes não tendo apoio da instituição, mas justificada pelo embasamento nos critérios científicos; e o terceiro tipo de inovação partiria do desenvolvimento *periferia-centro-periferia* que abrangeria para a elaboração, além de associação de professores, a criação de centros periféricos de onde possa ser desenvolvida a inovação e constituído os polos descentralizados de generalização possível, o que apresenta vantagens por ser um procedimento voltado à pesquisa-ação, cujos professores e pesquisadores podem ter uma participação ativa de reflexão da teoria pela prática, com autonomia, criatividade e imaginação, sem ser um modelo estagnado.

No entanto, mesmo com essas possibilidades, Langouet (1985) aponta algumas deficiências a esse último tipo de inovação explanada, ao ressaltar a avaliação desse trabalho em sua adequação aos objetivos visados, pelo fato de não se considerar o papel de outros atores sociais e da ação da inovação pedagógica sobre os alunos; bem como o movimento de periferia versus centro, em uma carga de experimentação dos que põem a inovação em prática versus os idealizadores mediante os pesquisadores, podendo distribuir as atribuições de decisão entre os parceiros da periferia e do centro desigualmente e correndo o risco de inovar por inovar; e ainda, chama atenção para o desvio dos fins a que esse tipo de inovação se destina quanto ao problema de sua difusão, cujo interesse parte dos estabelecimentos que participam da inovação ou de outros estabelecimentos, visto que os centros de formação inicial não devem ser os privilegiados, mas em situação de igualdade quanto às outras periferias no processo de generalização da inovação, para que haja um controle verdadeiro, real e global de seu desenvolvimento.

⁷ L. Legrand, Innovation, recherche et politique dans le domaine de l'éducation, in *Bulletin d'Information, Conseil de l'Europe*, 1974, n. 2.

Dessa maneira, Langouet (1985) destaca que uma inovação não é em si boa ou má, mas que pode ser considerada pela função do alcance dos objetivos sobre os quais se baseia, ponderando que a maneira de seu alcance também tem importância mediante a avaliação dos objetivos intermediários (que podem ser confundidos com os objetivos finais), e pela análise do modo pelo qual uma ação educativa é conduzida, por exemplo.

O autor destaca que a classificação de E.Satre⁸ merece atenção por suas seis categorias: a inovação do tipo *conservadora*, como um modernismo mascarado cujos objetivos ambíguos o mantém em uma situação de modo a voltar à situação anterior; a inovação do tipo *reformista moderado* e *reformista avançado* que procuram a melhoria do sistema educativo pela modificação de suas finalidades diferenciando-se entre si pelo fato da ação inovadora, no primeiro caso, estar centrada no conteúdo, e no segundo caso, estar centrada nas estruturas ou modos de relações pedagógicas; o quarto e quinto tipos de inovação são os chamados *revolucionários* por não aceitarem os sistemas escolares considerados agentes de reprodução do sistema político e econômico, por eles também serem rejeitados dividindo-se em *revolucionários moderados* que consideram a escola como meio de transformação da sociedade e *revolucionários avançados* que consideram a ação inovadora mais situada ao nível das instituições sociais; e o último tipo de inovação apontado é o *niilista* que se caracteriza por defender uma sociedade sem escolas.

Assim, diante das classificações apontadas, o que caracteriza essencialmente uma inovação pedagógica para Langouet (1985) é a sua diversidade, visto que para sua identificação e classificação faz-se necessário considerar vários critérios, especialmente quanto aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos, aos meios de realização do trabalho, aos seus agentes e público em geral, aos meios de avaliação e difusão, questionando: Quem propõe ou decide uma inovação? Quem inova? Onde? Por quê? Quais os objetivos anunciados e reais? Os objetivos são atingidos? E quanto aos conteúdos, estrutura do ensino, métodos pedagógicos e relação professor-aluno? Quais os meios materiais, financeiros, humanos reais no processo de inovação? Quais as bases teóricas pelas quais são fundadas as inovações, considerando-se os aspectos psicológicos, sociológicos, etc.? Há relação com pesquisas existentes? A própria elaboração de uma inovação inclui alguma pesquisa e de que tipo? A inovação dá espaço para avaliações? E se dá como ocorre; quem realiza e quais métodos? Existe uma avaliação interna, externa e os resultados são comunicados? A difusão da

⁸ E.Satre, L'innovation à l'école élémentaire (Introduction), in *Ecoles de demain*.

inovação é considerada, efetiva, com quem e sob a responsabilidade de quem? Da elaboração de uma inovação a sua difusão, quais as modificações?

Em suma, quando uma inovação pedagógica de grande amplitude ocorre, uma primeira questão torna-se essencial quanto a sua compreensão, como afirma Langouet (1985), *Quem oferece e quem decide a mudança ou a inovação?* Esta questão volta-se, segundo o autor, à análise e aos objetivos que a inovação propõe; bem como aos valores sobre os quais se baseia; também à compreensão de quais forças sociais intervêm antes, durante e depois nas decisões inovadoras e se essas decisões resultam em definitivo de um compromisso entre as forças no presente ou se marcam a vitória de algumas dentre elas.

Diante disso, para a tomada de decisões como afirma o autor, não é suficiente que as disfunções de um sistema sejam colocadas em evidência para que as condições de mudança sejam realizadas, daí o referido questionamento sobre os motivos das decisões inovadoras e que visando sua efetivação apontam para a necessidade de convergência no interior das instituições em profundas revisões do processo.

Então, com a implementação do Ciclo de Alfabetização na realidade municipal de ensino do Recife podemos discutir essa diversidade pautada nos amplos questionamentos apontados sobre objetivos, valores, influências e implicações de uma inovação, ou seja, pelo alcance dos objetivos sobre os quais se baseou enquanto filosofia de fundamentação; também pela forma que foi desenvolvida mediante seu contexto e procedimentos utilizados no tempo e espaço destinados; e seus efeitos diante dos objetivos políticos e pedagógicos anunciados quanto a uma ressignificação do trabalho escolar a ponto de instituir uma mudança e acarretar progresso como o termo sugere; isso no sentido de compreendermos a constituição dessa experiência de 1986 e em que tipo de inovação o ciclo pode ser classificado.

As orientações dos autores em seus conceitos e discussões sobre a aplicabilidade do termo permitem-nos, desse modo, encontrar um caminho pelo qual sistematizar nossas indagações frente à formulação em questão para a cultura escolar vigente; o que significa compreender o sentido de educação, de função da escola e papel dos diferentes atores educacionais pela ideia de inovação em relação ao contexto de mudanças sociais e políticas mais evidentes daquele período e seu desenvolvimento.

2.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MUDANÇA OU REFORMA EDUCACIONAL?

Em educação, os termos “inovação” e “reforma” são confundidos como se tivessem o mesmo sentido e cuja dimensão de cada um deles não apresentasse particularidades próprias. Deste modo, ao discutirmos sobre inovação pedagógica em suas características e reflexões não poderíamos deixar de explanar sobre a relação que é estabelecida entre este termo e reforma educacional, segundo autores que os diferenciam, assim como, o sentido de mudança também questionado em relação a sua diferença na prática com o termo inovação, como veremos a seguir.

Segundo Farias (2006) os termos “inovação” e “reforma” não são sinônimos, embora estejam imbricados, pois a reforma surge de uma relação que permeia o quadro de iniciativas ideológicas, políticas e sociais mais amplas estando relacionada a um processo sócio histórico visando atendê-lo ao estabelecer o foco no qual incide. Para a autora, reforma refere-se “[...] a alteração de caráter macro que afeta todo o sistema ao qual se destina, podendo ser compreendido como uma resposta planejada e centralizada a situações de crise, cuja materialidade se expressa em diretrizes políticas [...]”, o que implica em “[...] alterações em seus objetivos, na organização e funcionamento das instituições escolares” (FARIAS, 2006, p. 59).

Para Jorge (1996), reformas e inovações caminham juntas por relacionarem-se a necessidade de mudança na educação, no entanto diferenciam-se pelo fato de que a primeira em um sistema educativo “[...] implica em uma reflexão prévia sobre as finalidades da educação, seus objetivos e papel das instituições educativas, enquanto, na inovação, os objetivos pretendidos se modificam ou, pelo menos, são questionados” (p.34). Segundo a autora, enquanto a primeira insere-se no mundo das ideias orientando as finalidades e sofrendo o impacto de problemas políticos ou econômicos, a segunda de domínio da política educativa visa solucionar os problemas de maneira concreta, sempre presente ao buscar desenvolvimento e progresso no campo da educação supondo uma visão de futuro.

No entanto, o que tem levado as reformas desenvolvidas ao fracasso, inclusive no Brasil, segundo Farias (2006) tem sido a ênfase no plano gerencial e operacional de interesse político e econômico do processo como centralidade, em detrimento das forças internas das instituições que vivenciam as propostas das reformas na prática, dificuldades essas que também podemos relacionar ao desenvolvimento das inovações pelos conflitos que são evidenciados nas práticas escolares.

Ao relacionarmos nosso objeto de estudo que é o Ciclo de Alfabetização com um processo de inovação pedagógica, voltamo-nos também à explicação de Jorge (1996) que

ressalta: “A inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social” (p.55) e em uma perspectiva multidimensional (técnico, político e cultural), a autora ainda explica que a concepção de inovação educativa “[...] ao mesmo tempo em que reconhece os vínculos ideológicos e políticos de uma iniciativa, também destaca suas implicações no âmbito da prática” (p.56).

Dessa maneira interpretamos o termo “inovação” como pedagógica, sob o ponto de vista das medidas, mesmo em nível de sistema, de caráter micro, por referir-se a uma realidade particular de maneira concreta referente às práticas educativas que correspondem ao funcionamento escolar, desde os métodos e técnicas de ensino às relações entre os sujeitos envolvidos, como a experiência do Ciclo de Alfabetização no Recife; diferentemente do termo “reforma” que segundo nossa compreensão refere-se a uma medida de caráter macro, em nível nacional, correspondendo ao campo das ideias permeadas por iniciativas ideológicas, políticas e sociais mais amplas ao orientar os objetivos e as finalidades da educação.

Assim podemos afirmar que uma reforma pode ser considerada uma inovação onde for instituída, mas nem toda inovação consiste em uma reforma educacional. O Ciclo de Alfabetização, por exemplo, expandiu-se em seu surgimento na década de 1980 em algumas redes de ensino do país, tornando-se uma inovação nas diferentes realidades sociais, mas não se constituiu enquanto reforma porque não estava regendo o funcionamento das instituições escolares do país.

A mesma diferenciação é realizada entre o termo “inovação” e “mudança”, embora o primeiro remeta a ideia de que automaticamente terá como consequência o segundo, mas no que corresponde a prática, ao resultado, isso é questionado, ou seja; ao discutirmos “inovação” também utilizamos o termo “mudança”, visto que são termos associados pela ideia de progresso na educação. No entanto, segundo Farias (2006) são termos complexos e polissêmicos que formam uma rede de significados devendo ser considerados de acordo com o processo ao qual estão sendo relacionados.

Desse modo, a ideia de “novo” que uma inovação suscita como mudança para a educação, muitas vezes não altera as práticas do meio em que é inserido, no que diz respeito as suas necessidades de modo a revolucionar a educação com seu original pedagógico, o que nos leva a considerar a precisão de se ponderar que *educação é um processo cultural construído a ser desenvolvido para um porvir e não uma quebra entre o passado referenciado e o futuro almejado, como se o presente não fizesse parte dessa interseção*. Daí a diferença

entre os termos, visto que “inovação” e “mudança” não são sinônimas para as práticas escolares e que um não necessariamente ocorre a partir do outro; faz-se necessário um processo de estabilização de uma inovação para que ocorra mudança.

Diante dessas ponderações podemos considerar a lacuna que vivenciamos na contemporaneidade em relação ao que fazemos na educação e com a educação a partir das inovações tecnológicas, curriculares, dentre outras, e perguntarmos sobre a mudança planejada ao questionarmos: Qual o lugar do conhecimento em meio as cobranças sociais quanto ao saber-fazer? Por este motivo consideramos as colocações de Farias (2006) sobre a complexidade do termo “mudança” quando o relacionamos a discussão sobre inovação pedagógica.

Para a autora, o termo “mudança” implica em posturas ambivalentes diante de uma prática a ser experimentada com novos sentidos, mas que não está restrita a dimensão técnica de reorganização administrativa que visa, por exemplo, um melhor funcionamento institucional; ela ultrapassa esse objetivo, visto que a dimensão humana deve ser considerada em seus diferentes aspectos políticos, sociais, éticos, o que suscita a compreensão de que não há mudança de uma hora para outra, pois é um processo de redefinição quanto aos modos de pensar e agir, ou seja, mudança é uma *ressignificação da prática* caracterizando-se enquanto experiência social em uma construção individual, coletiva e interativa que “[...] remete à tomada de decisão para rever crenças e teorias que referenciam a ação dos diferentes atores educacionais” (FARIAS, 2006, p. 46).

Segundo Langouet (1985, p.50), a inovação não pode ser reduzida a uma simples mudança ou a qualquer improvisação, visto que o ensino de um novo manual, novos instrumentos e métodos pedagógicos, assim como a aposta no trabalho e na aplicação de uma ampla reforma marcam sem dúvida alterações, mas, por este motivo são aptos a melhorar o sistema? E melhorar em benefício de quem? Tudo isso caracteriza uma inovação proposta e ela pode ser avaliada sem que sejam negligenciados os processos pelos quais é elaborada, no entanto, sua validade resulta de suas possibilidades de generalização, o que torna importante seu papel em função dos fins que são suscetíveis de gerar, ou seja, se com uma inovação ocorrem mudanças que correspondam aos objetivos educacionais para as práticas escolares.

Em outras palavras, na presente discussão não estamos considerando o termo “mudança” aleatoriamente como se qualquer impacto referente a um novo, por si só não provocasse o mínimo de estranhamento que desencadeie uma mudança em um cotidiano.

Aqui estamos trabalhando o termo no sentido de ressignificação das práticas, em um sentido menos comum do qual ele é tratado.

Dessa maneira a relação que Farias (2006) estabelece é própria ao que temos ponderado sobre o termo mudança, assim como as reflexões de Langouet (1985), visto que partindo da origem do termo derivado do latim *mutatio*⁹ cujo sentido significa *mutação, variação*, o efeito de mudar refere-se a remoção, alteração, substituição, transformação e não uma simples intervenção.

Diante disso consideramos segundo Farias (2006) que uma mudança não necessariamente pode melhorar uma situação ou acarretar progresso, pois “[...] é o desenvolvimento de visão comum, crítica, com sentido moral e mediatizada pelo conhecimento que fomenta alterações gradativas no modo de agir e de pensar dos atores sociais em interação, num dado contexto de trabalho [...]”, ocorrendo a partir daí a ocorrência de mudanças. (FARIAS, 2006, p.51).

Daí o cuidado em estabelecermos uma relação de similaridade entre inovação e mudança, visto que apesar de fazerem parte de expectativas para um maior desenvolvimento, não correspondem às mesmas etapas de um processo educacional e não são necessariamente consequência um do outro.

Então, se nossa sociedade atual nos impulsiona para a ideia de futuro em desenvolvimento crescente, questionando ainda qual o papel da educação escolar no sentido de formação dos educandos em contexto de avançada tecnologia digital e suporte material de qualidade, não podemos deixar de indagar que cada inovação apresentada, por ser raramente construída com aqueles que a colocarão em prática, deve ser ressignificada para que se possa validar o exercício das possibilidades em questão que venham a favorecer de fato o ensino e a aprendizagem dos educandos, para não continuarmos presenciando desvalorização, mau uso dos recursos materiais destinados a facilitação do ensino e da aprendizagem nas salas de aula e na escola como um todo, ocasionando de fato uma mudança.

Por este motivo compreendemos no conceito de inovação pedagógica o sentido de transformação, progresso e, portanto, de mudança para o que ele pode resultar no funcionamento escolar, quanto à forma em que ele alcança e é alcançado pela prática docente se houver uma ressignificação do trabalho desenvolvido nas instituições, pois quando esta não ocorre são destaques os impasses educacionais que perpassam em especial pelo questionamento sobre o papel de professores (a) e alunos (as) que enfatizamos.

⁹ QUEIROZ, Otávio A. P. de. Dicionário LATIM-PORTUGUÊS. EDITORA LEP S.A., 1958.

Estes impasses procedem da relação existente entre inovações e crises, visto que uma inovação pedagógica pode surgir de uma crise ou mesmo provoca-la; em outras palavras, nem sempre uma mudança advém de uma inovação, assim como nem toda inovação traz mudança em seus contextos, o que nos leva a considerar quanto a este segundo pensamento de inovação sem mudança que tipo de consequências, dentre crises educacionais, ela pode causar a uma cultura escolar já estabelecida.

Quando se trata de uma revisão, avaliação das inovações, para o alcance de situações e realidades das instituições escolares nesses contextos, a referência necessária aos objetivos pré-definidos de acordo com Langouet (1985) está longe de ser a regra diante de tantos conceitos como os que foram apresentados, visto que os critérios sob os quais é avaliada uma modificação em melhor ou benéfica, não se restringem em considerar a inovação em si, de modo que alguns autores ressaltam, segundo ele, não utilizar o termo “inovação” relacionado a alguma tentativa deliberada de melhorar as práticas existentes a partir de novos objetivos.

Para Barroso (1995, p. 93), uma avaliação “[...] deve ser adequada aos objetivos, ao nível de abrangência e ao caráter da inovação a que se refere. Inovações podem ser classificadas segundo seu caráter administrativo ou pedagógico” e em relação ao pedagógico referem-se em geral as inovações pelo currículo, por métodos de ensino e pela própria avaliação dos alunos, o que nos remete ao nosso objeto que teve como elemento central de sua inovação na rede de ensino do Recife o currículo e tudo o que dele deriva quanto as diretrizes para o ensino e a aprendizagem.

Segundo Langouet (1985), a realidade e as intenções de uma inovação são muito mais complexas do que uma adesão às finalidades sociais da escola; ou o seu contrário, à contestação radical da escola e da sociedade, isto porque raramente suas realidades e intenções são unívocas, não apresentando claramente nos períodos de avaliação, a lacuna que frequentemente aparece entre os objetivos anunciados e os objetivos reais, ou seja, entre os objetivos emitidos no momento da elaboração de uma inovação e os objetivos emitidos no momento de sua difusão.

Por isso, de acordo com Barroso (1995) a avaliação de inovações deve ter como enfoque as diferenças entre condições e situações considerando os objetivos visados por essas medidas, independentemente de ser uma inovação administrativa ou pedagógica.

A autora Werebe (1995, p. 266) ao destacar que “o processo de inovação pressupõe o conhecimento da situação que se pretende mudar, bem como os recursos disponíveis, das dificuldades e limitações da operação” afirma que uma avaliação do alcance e das limitações

de uma inovação no ensino só pode ocorrer “[...] em função da importância dos problemas que se propõem solucionar, dentro do contexto global da sociedade em que são implantadas, bem como da extensão da população por elas beneficiadas”, visto que em geral a adoção de medidas como esta é considerada por pressões e reivindicações ou novas exigências sociais e econômicas da sociedade, como já explanado e conforme defende a autora.

Desse modo, Langouet (1985) afirma que para haver uma compreensão da introdução das inovações no ensino parece ser indispensável situá-las em seu contexto social, visto que em quase todos os casos de inovação ocorre incompatibilidade da escola à sua função social, como uma falta de harmonia do sistema educacional tradicional com as novas ideias e necessidades.

O autor ainda contesta termos de escolher entre manter as práticas que nos foram legadas do passado e empreender uma restauração da harmonia entre escola e sociedade buscando as modificações necessárias, por esta diferença persistir quanto ao privilégio ao passado e quanto à discussão sobre o futuro em uma imobilidade à evolução da sociedade global que pode estar sendo realizada em um ritmo sem precedentes, e por isso encontramos impasses diante das inovações pedagógicas, como exemplifica o autor ao comparar as condições materiais de uma família inserida no desenvolvimento social às condições materiais das escolas na sociedade que não apresentam o mesmo ritmo de desenvolvimento.

Diante disso adicionamos o que Langouet (1985) afirma quando ele ressalta para análise de inovações, o papel e o poder das instituições centrais que não devem ser subestimadas, destacando ainda como interessante a classificação de Sarte¹⁰ concernente as inovações escolares e em função de três tipos principais, por destacar o tipo conservador, reformista e revolucionário que permitem, em todo caso, a compreensão do real alcance de uma inovação.

Vale ressaltar que muitas inovações nem sempre vigoram quando, por exemplo, o imediatismo desses processos é desconsiderado em suas iniciativas de “cima para baixo”, tornando-se motivos significativos para resistências nas práticas educativas, em especial pelos professores, e para o fracasso dessas experiências porque em se tratando de inovações impostas cada um ou cada grupo as percebem de uma maneira mais particular.

Nisso, quando os objetivos de uma inovação não são alcançados temos como termômetro o grau de tensão experienciada. Essas tensões ou crises marcam períodos

¹⁰ E. Sarte, *L'innovation à l'école élémentaire (Introduction)*, in *Ecoles de demain*.

históricos para onde somos empurrados quando deparamo-nos com um futuro incerto diante da promessa de êxito e de uma realidade que destoa do sentido de inovação.

Desse modo consideramos a discussão sobre inovação pedagógica, para nos aproximarmos mais dos efeitos das proposições do Ciclo de Alfabetização e compreender sua constituição para as práticas na rede municipal do Recife em 1986, ou seja, para cultura escolar até então pautada no modelo seriado de ensino. É pelo período relativamente recente de uma das primeiras experiências cicladas do país, em que inovar era sinônimo daquele contexto de redemocratização, que delimitamos essa experiência para um aprofundamento sobre o tema mediante nossas ponderações no que diz respeito à realidade próxima, de modo a adentrarmos nessa atividade de pensamento entre a inquietação do porvir na educação e o que ele nos rememora a partir dessa discussão: inovação pedagógica.

Em suma, uma inovação pedagógica não é mudança ou reforma educacional, ela se utiliza dos objetivos de mudança para sua implementação em alguma realidade escolar e tem outra dimensão, segundo os autores aqui elencados, em relação a um processo de reforma. Ambos os processos, inovação e reforma objetivando mudanças geralmente são considerados em situações pedagógicas críticas, dentre os quais, como já citamos, as crises educacionais sobre o qual discorreremos a seguir.

2.3 DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS ÀS CRISES EDUCACIONAIS: PRINCÍPIOS DAS INOVAÇÕES

As inovações pedagógicas são motivadas por justificativas diversas para serem estabelecidas. De acordo com nossa compreensão tratam-se de medidas de intervenção em resposta as necessidades educacionais vigentes que podem partir das transformações sociais suscitando mudanças na formação dos alunos, assim como, partir de crises educacionais na tentativa de sua superação para o bom funcionamento escolar em seus objetivos destinados às práticas escolares.

A partir dessas proposições sobre os tipos mais gerais de situações imperativas para o advento de inovações pedagógicas, chama-nos atenção as circunstâncias de crises educacionais e em que medida pode-se identificar uma ocorrência pertencente a esse contexto para a tomada de decisões mediante essa justificativa; visto que em relação às transformações sociais compreendemos a partir do que já foi explanado, inclusive no caminho que nosso objeto percorreu, a influência política e da crescente economia (especialmente em países

industrializados) para grandes modificações nos sistemas educativos escolares, no sentido de acompanhar mudanças com o oferecimento de estruturas, conteúdos e estratégias pedagógicas novas que segundo Langouet (1985) tem espaço no campo da inovação, cujo domínio apresenta-se amplo em um conjunto de objetivos novos.

No entanto, vale ressaltar que não só existe uma relação entre tais transformações e crises educacionais com o surgimento das inovações pedagógicas; mas entre as próprias transformações sociais desencadeando crises, pois no percurso das necessidades educacionais com as modificações ocorridas na sociedade, o ritmo das instituições escolares pode não alcançar os objetivos esperados e perceber-se distante dos processos de desenvolvimento em que esteja inserido ocasionando dificuldades em seus contextos, e que em grande extensão desencadeiam crises identificadas geralmente em nível de rede e sistemas de ensino. Daí a possibilidade de compreendermos as inovações, também, a partir do vínculo (presente no contexto de nosso objeto, o ciclo) entre as transformações sociais e as crises educacionais.

Por este tema, crise educacional, ser tão conexo às nossas discussões buscamos, portanto, contemplá-lo neste estudo não só por ser um tema que abrange diferentes motivos que explicam sua existência em contextos educacionais, como a falta de reciprocidade com as transformações do meio ou falta de investimentos e condições inadequadas de trabalho escolar, por exemplo; mas, devido sua relação com os processos decisórios de intervenção na educação como ocorreu, dentre outros motivos, para a emergência do Ciclo de Alfabetização no Recife em 1986, o que nos leva a uma maior compreensão sobre a amplitude desta temática para a investigação da presente pesquisa. Desse modo, explanaremos em seguida considerações sobre o tema mediante algumas compreensões teóricas relacionadas à nossa categoria “inovação pedagógica”.

Primeiramente buscamos a origem da palavra “crise” e uma definição acerca de como o termo é tratado por Hannah Arendt (2011) que o discute no âmbito educacional em uma perspectiva filosófica, dando-nos embasamento para as interpretações de seu uso em relação as nossas discussões sobre inovação pedagógica que foram embasadas até aqui por diversos autores, discussões essas encaminhadas pelo pensamento de Langouet (1985), retratado há décadas, mas permitindo-nos refletir sob um conjunto de ideias a respeito da temática.

Assim, ao tratarmos do termo “crise” de derivação do latim *crisis*¹¹, *discrimen* que significa dentre outros sentidos, separação, intervalo e risco, percebemos sua relação com a

¹¹ QUEIROZ, Otávio A. P. de. Dicionário LATIM-PORTUGUÊS. EDITORA LEP S.A., 1958.

ideia de uma conjuntura perigosa, de difícil manutenção no curso de determinado contexto, cuja alternativa de superação do problema é voltar-se às medidas emergenciais.

Com esta compreensão é possível identificar que uma situação de risco para determinado sistema alerta para a precisão de medidas de intervenção em seus processos que não se restringem a uma realidade isolada, visto que a dimensão de uma crise parte de uma conjuntura que se explica por uma rede de influências, portanto, proveniente de causas mais amplas.

Segundo Arendt (2011, p.223) uma crise na educação, apesar de parecer um fenômeno local, não pode ser considerada apenas de dentro de suas fronteiras, sem conexão com as mudanças que a circundam. De acordo com a autora, compreender uma crise envolve a análise de tudo o que ela expõe, visto que “[...] dilacera fachadas e oblitera preconceitos -, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo”.

Diante da necessidade de dar respostas às crises e a quem será introduzido na sociedade, os novos alunos para o mundo, Arendt (2011) afirma que para uma crise que nos obriga retomar as mesmas questões básicas de desenvolvimento em questão, neste caso da educação, independe que as respostas sejam velhas ou novas, o que importa para que não haja seu agravamento são os julgamentos diretos sem basear-se em preconceitos, visto que estes anulam a possibilidade de reflexão oportunizada.

Desse modo, para a educação escolar, as medidas diante de situações de risco apontadas por índices educacionais negativos, em geral ocorrem por meio de inovações que surgem como alternativas de mudança visando dar essa resposta, um salto educacional, como aconteceu na década de 1980 com o Ciclo de Alfabetização enquanto inovação pedagógica; embora as intervenções ocorram em um sentido mais quantitativo com preconceitos em assumir a real dimensão e causa da crise que com ela é exposta, além de não ocorrer de maneira igualitária para com o desenvolvimento qualitativo dos educandos, como por exemplo, as políticas de não retenção que antecederam as experiências em ciclo no país em 1980 desenvolvendo promoções de alunos em massa nas séries anuais.

Estas experiências que não se restringiam ao âmbito local, de fato ultrapassavam fronteiras como assinalou a autora, pois faziam parte da realidade brasileira, cujas expectativas de avanços provinham de influências internacionais (com novos modelos ou filosofias educacionais) diante do desenvolvimento econômico que se generalizava ao longo do século. Diante disso podemos apreender que a educação escolar era almejada para o

desenvolvimento das funções sociais, ainda distanciadas do conjunto de normas pedagógicas voltadas à formação humana em seu sentido social, intelectual e cultural quando discutia-se mudanças com a urgência de suprir as necessidades apontadas por altas taxas de reprovação e evasão, por exemplo.

As expectativas decorrentes de medidas emergenciais como esta, recorrente em nossa atualidade para o futuro da escola são exemplos que nos levam a indagações sobre a constituição de uma inovação pedagógica, em especial mediante crises que vão continuar a existir a partir do momento em que se extraia ou reinvente um novo pela necessidade de mudança, consciente ou não, entre a interseção do tempo presente, futuro e passado educacionais.

Em relação às urgentes intervenções educacionais em contexto de crises, Arendt (2011) a partir de exemplos, alerta para as consequências de uma revolução radical em um sistema educativo, onde seja visado de um momento para outro o fim de tradições e procedimentos escolares estabelecidos. A partir dessa compreensão a autora define crise:

Sempre que, em questões políticas, o juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento. (p. 227).

A definição da autora, em sua atualidade, aponta-nos para a necessidade de compreensão das diversas instâncias sociais na tomada de decisões que venham a afetar coletividades respeitando o senso comum, visto que ele rege e é regido pelas práticas definindo valores e comportamentos, o que nos indica sua relevância no processo inovador desde a elaboração até a sua efetivação; isso a título de trabalho com todos os agentes envolvidos, em especial a quem se destina esse processo, com o cuidado de considerar ainda que o nível de inovação para quem elabora, intermedia e recebe uma inovação pedagógica oscila de acordo com os objetivos almejados e com a forma de mediação de sua efetuação, o qual portanto deve ser alvo de constantes avaliações e reestruturações.

No entanto como esclarece Langouet (1985), a inovação não é em si a panaceia, visto que se privada das finalidades correspondentes a uma real democratização, em muitos casos é abandonada, esquecida, distorcida; tanto no campo educacional quanto no campo geral da sociedade.

Segundo o autor (1985) é desse ponto de responsabilidades decisórias pelo qual a sociologia pode ser útil à pedagogia em fornecer-lhe uma descrição explicativa da realidade educacional e pelo qual nos apropriamos, no que se refere à compreensão da constituição dessas decisões perante as crises educacionais.

Outro cuidado importante a ser ressaltado, em relação às considerações dos autores acima, refere-se às medidas educacionais que advém da importação das inovações pedagógicas, por estarem presentes em países de referência econômica e social como já sinalizamos anteriormente. Mais do que encontrar um modelo, filosofia ou técnica educacional progressista, faz-se necessário considerar o processo pelo qual se deu essa inovação em seu lugar de referência e, se apresenta pertinência em relação à realidade local porque muitas vezes, como no exemplo dado por Arendt (2011) relacionado à educação escolar da América que adotou teorias educacionais européias experimentais desconsiderando sua tradição escolar de vinte e cinco anos; as medidas educacionais tratam-se de simples experiências em seu local de origem e são assimilados como o futuro da educação nos países interessados ou necessitados por renovação, desencadeando assim crises ou o agravamento das crises.

A esse respeito, encontramos um exemplo na própria história da educação brasileira quando no estágio inicial da República em 1890 foi instituído o Sistema Seriado de ensino enquanto tentativa de modernizar a educação de acordo com os padrões internacionais da época visando acompanhar a sociedade em desenvolvimento daquele período. (SARMENTO, 2009). No trajeto que a educação escolar percorreu ao longo das décadas seguintes podemos observar que transportar um modelo educacional ou qualquer outra intervenção pedagógica como inovação para determinados contextos sem considerar sua real situação, apenas prolonga ou simplesmente provoca conflitos nas práticas educativas.

Em relação ao agravamento de crises, Arendt (2011) ainda retratando a experiência Americana em sua constituição escolar leva-nos a refletir sobre outra justificativa para a adoção de uma inovação que não sejam avanços educacionais em si, ou como temos discutido aqui, as situações de crises: igualdade de direitos à educação visando atender a população de massa.

Quando experiências dessa natureza ocorrem e não dão certo, à primeira vista pode parecer que essa irregularidade “[...] pertence à própria natureza de uma sociedade de massas na qual a educação não é mais um privilégio de classes abastadas” (p.228), mas, mecanismos como o da meritocracia na Inglaterra daquele período retratado pela autora, por exemplo, ao

provocarem protestos mostram que ela “[...] contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária” (p.229), de modo que não se trata do objetivo de igualdade em atender a população de massa, por exemplo, mas do meio pelo qual esse objetivo é conduzido e do tipo de sociedade em que é inserido, e isso inclui considerar também a concepção de aprendizagem e aluno em seu processo educativo; a concepção de ensino e formação dos professores (mais voltada aos conteúdos, às técnicas, etc.), a relação entre professores e alunos e alunos entre si; os princípios educativos e suas práticas no desenvolvimento e produção do conhecimento.

No que diz respeito a responsabilidade da escola compreendemos na explicação de Langouet (1985) que esta instituição não pode ignorar as transformações e os progressos no campo da pesquisa nas ciências educacionais e na sociedade, nem desconsiderar a demanda educacional ou o desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação assumindo essas realidades, ou seja, diante de processos de mudanças, a escola ou volta-se ao que é moderno no sentido de avanços, ou à utopia.

Em relação a responsabilidade do educador em sua qualificação e autoridade, Arendt (2011) nos esclarece que ambas não são a mesma coisa, mas que estão interligadas, ou seja,

embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (p. 239).

Dessa maneira, o compromisso escolar em educar para o mundo visando desse modo um porvir assegurado em sua continuidade relaciona-se com um processo conservador, como necessário a esse equilíbrio e manutenção do meio social, como afirma Arendt (2011), o que nos leva a relacioná-lo às decisões inovadoras, pois como explica a autora, o novo em educação torna-se velho e obsoleto do ponto de vista das gerações seguintes, seja a partir da criança, sejam pelas decisões de inovação ou de quaisquer medidas visando um futuro, onde encontramos a interseção e os embates entre as experiências passadas e as expectativas da posteridade.

No entanto, segundo Arendt (2011), cujas ideias continuam atuais às nossas discussões, manter esse conservadorismo na educação torna-se difícil pela crise da autoridade e da tradição que o sustentam, dificultando para o educador a mediação entre o velho e o novo, ou seja, entre as práticas estabelecidas e as inovações, visto que as tradições educativas que davam respaldo para a concretização da autoridade, já não mais apresentam essa função

pela quebra dessas referências ao serem consideradas um retrocesso diante de necessidades de mudança.

Segundo a autora, se esse retorno às tradições fosse considerado haveria uma mera repetição da execução podendo conduzir o processo educativo diante de uma crise à ruína, embora um estranhamento do mundo como esse, em desconsiderar essas referências passadas, faça parte da condição humana frente a princípios educacionais, explica Arendt (2011, p. 245), ainda mais quando a educação não pode, por sua natureza, abrir mão “[...] nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido pela tradição”, visto a necessidade de um final previsível que a caracteriza em sua natureza e que em nossa civilização é concretizada, como afirma a autora, pelos diplomas.

Entretanto, as responsabilidades quanto às decisões educacionais inovadoras não estão a cargo apenas da escola e de seus docentes, mas de todos os que fazem parte do processo educacional e em especial dos idealizadores das inovações que se pautam necessariamente nas referências políticas de seu contexto.

Nesse sentido, Arendt (2011) discute a relação entre educação e políticas ao exemplificar a América que se utilizou da educação para a instituição da política e da própria atividade política como forma de educação visando a construção de uma nova ordem, por constituir-se em uma terra de imigrantes no princípio de sua organização. Diante dessa explanação a autora afirma que embora o papel da educação nas utopias políticas desde os tempos antigos apresente como natural o começo de uma nova ordem com os novos, nascidos nesse contexto, existe nessa compreensão um grande equívoco no que diz respeito à política, por haver, segundo a autora, a intervenção ditatorial dos adultos na preparação desse novo aos recém-chegados e a tentativa de produzir o novo como se este já existisse.

Desse modo Arendt (2011) defende a política para a educação, mas não a educação para a política porque na política os agentes já são educados e para que uma nova ordem política seja realizada mediante o processo educacional, sem a utilização da força, da coação ou da persuasão, só através da perspectiva platônica de desconsiderar os mais velhos e relegar essa tarefa as novas gerações.

Então, a relação do novo com a política e a educação, em termos de criação, só para quem entra nesse processo como imigrante, como no exemplo americano citado pela autora porque quem já faz parte de um meio que se insere em uma inovação, na verdade faz parte de uma velha ordem que seleciona o que lhe é pertinente para as novas necessidades, onde

percebemos o constante embate entre passado e futuro que é o que justifica os estranhamentos e resistências de quem o vivencia.

Assim temos a seguinte compreensão relacionando inovação ao campo pedagógico: se criar um novo é simplesmente considerar outros procedimentos mesclados aos que já estão construídos, ou seja, trazer para uma determinada realidade algo que ainda não foi realizado nela, uma inovação pedagógica terá este sentido de “novo” muito mais para quem está fora do processo de elaboração e criação, como imigrantes de uma situação, do que aqueles que estão inseridos nesse meio inovador de organização; o que indica as práticas como um termômetro em que se possa aferir o nível de inovação pedagógica a partir das vivências e da necessidade de ressignificação dessas práticas, das quais não teremos acesso quanto ao seu desenvolvimento na realidade investigada, mas, apenas mediante as implicações que o Ciclo de Alfabetização do Recife apresentou em relação aos objetivos esperados para a rede municipal de ensino em seu período de vigência.

A partir dessas considerações compreendemos o quão complexo é o processo de uma inovação e de sua efetivação para que se possa evitar ou sanar uma crise educacional, visto que a educação segundo Arendt (2011),

está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. [...] Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto [...] o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. (p. 234, 235).

Esse duplo aspecto apontado pela autora traz para a família (quanto à constituição do espaço educativo privado) e para os educadores (quanto a sua qualificação e autoridade no aspecto público da educação) a preocupação em educar as crianças para o mundo diante da responsabilidade que elas terão em conduzi-lo e prepará-lo para as gerações subseqüentes, além de educá-las contra o mundo no sentido de preservação até o momento em que elas possam intervir em seu desenvolvimento; o que suscita reflexões sobre as escolhas realizadas nos processos educativos mediante as inovações e diante de crises considerando suas consequências para a estrutura educacional.

Ao retomar as responsabilidades educativas e a relação entre os mediadores (educadores) e os recém-chegados ao contexto social externo (os alunos), nesse embate entre passado e futuro, Arendt (2011) explana o que é educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria

inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”, de modo que “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. (p.247).

Então, considerando a educação como um processo de decisões para o ensino e a aprendizagem quanto a sua responsabilidade pela estabilidade social, percebemos as crises educacionais como indicadores de novas necessidades para seu desenvolvimento utilizando-se, como suportes orientadores, as inovações pedagógicas que partem de experiências desde as salas de aula até as redes de ensino (como a experiência do Ciclo de Alfabetização do Recife), pautadas ou não na realidade da cultura escolar, termo este que discutiremos a seguir enquanto apropriação como categoria teórica para esta pesquisa.

CAPÍTULO III - CULTURA ESCOLAR: FINALIDADE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A segunda categoria da presente investigação, cultura escolar, tem como função dar-nos um suporte teórico questionador para nossas indagações de pesquisa, visto que ao discutirmos inovação pedagógica almejando compreender sua constituição, não podemos deixar de interrogar sob quais embasamentos da realidade escolar a ideia de inovação foi fundamentada, ou seja, qual a relação entre seus objetivos e a cultura escolar vigente.

Ao tratarmos deste termo para definirmos as práticas que abrangem o funcionamento escolar tomamos como referência o historiador francês Dominique Julia que disseminou o termo, sob a perspectiva da história da educação, cuja discussão provém de longos debates que serão retratadas aqui brevemente pelos estudos de Vidal e Schwartz (2010) e de Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), além dos autores de base dessa temática que dão suporte as demais obras acadêmicas e que serão apresentados por suas próprias produções mediante também, alguns estudos a respeito.

A partir de breve explanação sobre a emergência e ampliação de estudos e pesquisas sobre o termo cultura escolar (termo de questionamento dessa discussão) poderemos apresentar nossa interpretação voltada ao tema inovação pedagógica (termo de embasamento da pesquisa) investigada mediante o Ciclo de Alfabetização, nosso objeto de estudo.

3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Os debates sobre Cultura Escolar são provenientes de discussões sobre as diferentes formas de disseminação da cultura que por volta de 1950, no Brasil, desdobraram-se com a proliferação dos veículos de comunicação de massa. Esse processo ganhou inteligibilidade no campo intelectual em associação com a busca da compreensão do popular, visto que no século XIX cultura era entendida enquanto signo da dominação de classe, isso até a indústria e o comércio destacarem *o popular* como consumidor em pauta dos aparelhos de comunicação, principalmente com a expansão da televisão. (VIDAL e SCHWARTZ, 2010).

Nesse sentido em que se interrogava em vários campos do conhecimento por linguistas, filósofos, historiadores e sociólogos a respeito das práticas culturais como constituição da sociedade, a escola apresentava-se em crise devido a necessidade de uma reinterpretação de seu universo em meio as reformas educativas e transformações sociais que

também perpassavam sob o âmbito da cultura. Desse modo o reconhecimento da existência de uma cultura escolar a partir das discussões no campo educacional indicou a relevância de investigações (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL e PAULILO, 2004).

A partir disso, de acordo com Vidal e Schwartz (2010), na tentativa de evitar que a escola se tornasse uma instituição desatualizada, fez-se necessário ressignificar sua relação com a cultura visando entender como construía seu cotidiano e como se externava na sociedade, ou seja, fez-se necessário perceber seu interior e pensar sobre a produção e os efeitos de seus saberes para a sociedade tendo a escola como um lugar de produção de cultura, com uma cultura própria, como foi defendida por André Chervel¹², um dos principais autores sobre cultura escolar.

Diante disso e seguindo as interpretações do conceito de cultura pela perspectiva antropológica, as autoras ainda afirmam que a escola passou a ser estudada enquanto fenômeno cultural, em sua materialidade e objetos que a habita, espaços e tempos de que dispõe e saberes que elabora enxergando ainda, os sujeitos e suas experiências como objetos de pesquisa.

Desse modo, o termo “cultura escolar” tem sido tratado como categoria de interpretação por diferentes áreas disciplinares que mesmo compartilhando referências comuns, explanam sua maneira de compreender esse construto teórico para validação de suas pesquisas e análises próprias de cada área. (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL E PAULILO, 2004).

Segundo Vidal e Schwartz (2010), o conceito de Cultura Escolar vem sendo definido sob diferentes perspectivas como na Sociologia, na Filosofia, na Antropologia, na História; estando no campo da História da Educação (área de conhecimento do presente estudo), desenvolvido por pesquisadores da área nos últimos 20 anos, coincidindo com a renovação das práticas de pesquisa decorrente da abertura política do país e pela aproximação aos protocolos da disciplina de história, o que veio alargar a compreensão ao que havia disponível à explanação documental da historiografia.

As autoras além de exemplificarem quais as diferentes perspectivas disciplinares pelas quais é estudada a Cultura Escolar, apontam reflexões de diferentes autores, como Dominique

¹² CHERVEL, A. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot, 1977.

_____. *La dictée: les français et l'orthographe (1873-1987)*. Paris: INRP/Calmann-Lévy, 1989.

_____. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

_____. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

_____. *La composition française au XIXe. siècle dans le principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*. Paris: Vuibert/INRP, 1999.

Julia, Andre Chervel, Jean Claude Forquin, Viñao Frago e Agustín Escolano Benito que são referências internacionais para produções neste campo de pesquisa.

Assim, dentre os referidos autores, segundo Vidal e Schwartz (2010) *o conceito mais recorrente em pesquisas de história da educação foi o do historiador francês Dominique Julia* desde a década de 1990, devido a difusão do termo introduzido por seu artigo “A cultura escolar como objeto histórico”, primeiro da Revista Brasileira de História da Educação em 2001, dando embasamento para as demais discussões e possibilitando o tratamento do termo enquanto categoria de pesquisa.

Para Julia (2001) cultura escolar pode ser descrita como,

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]. (p.10, 11).

O artigo de Julia que frequentemente é citado em investigações tanto internacionais quanto nacionais por ter aparecido como seminal sobre o tema, traz uma definição que propõe acrescentar ao estudo das normas uma atenção às práticas, diferentemente de concepções anteriores que baseadas em Bourdieu e Passeron viam a escola apenas como um lugar de reprodução social. (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL E PAULILO, 2004).

Segundo os referidos autores acima, diante disso e a partir do convite aos historiadores da educação para que se questionassem sobre o funcionamento interno da escola; Julia partia da motivação de investigar práticas escolares, com base em seu estudo sobre o *Ratio Studiorum*. Neste estudo ao ter comparado duas versões do documento normativo sobre a educação no período jesuíta, Julia evidenciou que enquanto uma versão, a de 1586, voltava-se para o colégio como local apenas de aprendizagem de saberes; a versão de 1591 percebia a educação como lugar de incorporação de comportamentos e hábitos da formação cristã, o que o levou a expandir a compreensão sobre a educação escolar.

A esse respeito Julia (200, p.22) afirma “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”.

No entanto, segundo Vidal e Schwartz (2010), sua reflexão sobre cultura escolar tal como defende foi inspirada, conforme admitido pelo próprio Julia, no trabalho do linguista André Chervel, intitulado “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, visto que este autor defende que a escola tem saberes próprios oriundos de uma cultura construída e difundida pela própria instituição, opondo-se a ideia de que a escola é apenas transmissora de saberes advindos de instâncias superiores como as universidades.

Mesmo que haja uma proximidade entre Julia e Chervel em suas concepções por rejeitarem estudos sobre a escola por pesquisas históricas que deixam a compreensão das práticas escolares efetivadas nas instituições em detrimento dos textos legais; Chervel entende como cultura escolar a construção das disciplinas escolares, enquanto que Julia dá destaque às práticas escolares. (VIDAL E SCHWARTZ, 2010).

Para Chervel que produziu muitos estudos sobre o ensino de francês no âmbito da história das disciplinas escolares, tendo se debruçado no período dos séculos XIX e XX sobre a ortografia (1969), a gramática (1977), o ditado (1989) e a composição francesa (1999), concluiu sobre o estudo da ortografia, que foi a base de interpretação, que a cultura escolar legada à sociedade “[...] traduzia os resultados esperados pelo programa oficial” e “[...] revelava efeitos imprevisíveis, engendrados independentemente pelo sistema escolar”. (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL E PAULILO, 2004, p.145).

Esta compreensão, mais o sentido atribuído às disciplinas escolares levaram o autor a defender e asseverar que:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990 APUD FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL E PAULILO, 2004).

O estudo de Chervel sobre a constituição das disciplinas escolares também moveu as reflexões de Forquin (1993) que vinculou essa discussão ao estudo sobre currículo discutindo os saberes escolares ao considerar características da escola para os processos formativos.

A cultura para Forquin (1993), tanto pode ser considerada do ponto de vista do espírito “cultivado” ao ser associada a conhecimentos e competências cumulativas de caráter intelectual e artística, como do ponto de vista objetivo e descritivo, quanto ao campo semântico da palavra, como o conjunto de aspectos da vida cotidiana de uma sociedade, comunidade ou grupo.

Além das duas acepções acima elencadas, a primeira “perfectiva” tradicional e a segunda positiva ou descritiva das ciências sociais, Forquin (1993) apresenta outros sentidos para a palavra cultura: a acepção “patrimonial” diferencialista ou “identitária” (de valores e símbolos de um coletivo em particular constituídos ao longo do tempo); a acepção universalista-unitária (de uma cultura advinda de uma memória e destino comum a humanidade) e a acepção filosófica opondo cultura e natureza globalmente.

Para o autor, essas concepções não se excluem entre si, mas devem ser claramente identificadas a respeito de seu uso para a linguagem em educação que junto à cultura apresentam-se como duas faces indissociáveis, por seu caráter complementar e recíproco perpetuando a existência humana de uma mesma realidade, onde “uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” (FORQUIN, 1993, p.14).

Ao estabelecer uma relação entre ambas, o referido autor afirma que a educação não transmite nunca *a* cultura, *uma* cultura ou culturas, mas *algo* da cultura, elementos da mesma que podem vir de diferentes fontes, épocas e procedimentos de legitimação, o que significa dizer que a relação entre educação e cultura “[...] poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como re-utilização, para fins pragmáticos [...] de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva” (FORQUIN, 1993, p.15).

A partir da explanação sobre cultura e educação, Forquin (1993, p.167) conceitua cultura escolar como, “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

De acordo com a discussão de Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), nesse sentido, o autor afirma que a cultura escolar é como uma cultura segunda, derivada e

transposta, submetida a uma mediação didática; o que leva a uma compreensão de que sua concepção de cultura escolar perpassa pela ideia de que ela caracteriza-se como seletiva, por transmitir algo da cultura, ou seja, a cultura social como explicado anteriormente, e derivada, por estar determinada pelos imperativos da função didática ou cultura de criação; embora o autor transitasse ainda pela percepção de cultura escolar como cultura original por certos aspectos do funcionamento escolar, mais específicos, como as práticas da sala de aula.

Outro autor cujo conceito dessa categoria teórica é também muito utilizado, por tratar da cultura escolar como toda a vida da escola é Antonio Viñao Frago. Este autor abrange a relação entre escola e sociedade e define essa categoria, cultura escolar como:

[...] um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas [...] modos de pensar e de agir que proporcionam a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares ‘estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas’ condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos. (VIÑAO FRAGO, 1995 *apud* VIDAL E SCHWARTZ, 2010, p. 22).

Segundo Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), Viñao Frago engloba em sua concepção do termo tudo o que acontece na escola referente às diferentes manifestações das práticas que transitam desde as normas até as teorias, assim como de professores à alunos, ou seja, as diferentes dimensões do cotidiano; além de sua preocupação em tratar da relação da escola com a sociedade, no entanto sem deixar de considerar que a cultura escolar variava de acordo com a instituição investigada, tratando desse modo, essa categoria no plural, *culturas escolares*.

Isso o diferencia, segundo os autores, de Dominique Julia que entende a existência de apenas duas culturas escolares, a primária e a secundária, enquanto que ele, Viñao Frago, defende a existência de tantas culturas escolares quanto o número de instituições de ensino existentes, ampliando a possibilidade de estudos sobre a história das instituições, ao mesmo tempo em que limitava a compreensão do conjunto das maneiras de escolarização.

O autor ainda discute segundo Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004, p.148) sobre as continuidades e persistências das instituições no sentido de compreender “[...] o relativo fracasso das reformas educativas a partir do enfrentamento, diferença e divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, a categoria cultura escolar emergia como resistências a mudanças”.

Isso porque segundo Viñao Frago (2002), uma reforma não é necessariamente sinônimo de melhora, avanço ou progresso; estas considerações dependem dos valores e

interesses de quem a julga. A recomendação que o autor faz a esse respeito é de que os pesquisadores devem distinguir melhora de êxito, visto que uma reforma pode alcançar os objetivos planejados, como em uma ditadura, por exemplo, mas não trazendo melhora, o que implica resistências às imposições, cabendo ao investigador agir ao modo arqueológico para entender a escola em sua cultura.

Nesse sentido nos voltamos a Vidal e Schwartz (2010) quando afirmam que,

a própria unidade conferida a escola foi desconstruída no reconhecimento de que as práticas instauradas no seu interior eram permeadas por conflito e que a cultura escolar não era estável, mas produzida na tensão entre grupos, nas diferentes expectativas sobre a função social da escola e em distintas relações de poder. Aliás, era isso que permitia então propor a existência não de uma, mas de várias culturas escolares (diacrônicas e sincrônicas). Não apenas as mudanças no cenário histórico interferiam na conformação da cultura escolar, como a cultura escolar apresentava especificidades, caso se referisse a diferentes níveis ou modalidades de ensino [...]; a várias inserções no tecido social [...]; a distintas localizações geográficas [...]. (p.25, 26).

Vale ressaltar que o termo reforma para Viñao Frago (2002) refere-se a processos de cunho global, cujos fundamentos estão relacionados a alterações das políticas educativas nacionais podendo afetar "[...] al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación– y a la evaluación del sistema educativo" (p.73), diferentemente de alterações em menor dimensão como as inovações pedagógicas que implicam mudanças e também continuidades, como aponta o autor, em seus conteúdos, tecnologias, métodos, organização escolar, estratégias de ensino e aprendizagem; sendo desse modo mais específicas e localizadas.

Outro autor que também tem sido uma referência constante no campo de pesquisas com essa temática é Agustín Escolano Benito que além de partilhar com Viñao Frago da inquietação com o tempo e o espaço escolar, distingue três culturas da escola, ao refletir sobre a separação entre o saber dos professores (empírico-prático) e o saber dos pedagogos (especialistas), como apresentam Vidal e Schwartz (2010):

A primeira, empírica, também considerada como prática ou material, é produzida pelos docentes, cotidianamente, no exercício da profissão; a segunda, científica apresentada ainda como pedagógica, é elaborada pela investigação acadêmica, no seio das universidades e das ciências da educação; a terceira cultura, política ou normativa, refere-se á organização das escolas, ao conjunto de regras que governam seu funcionamento. (p. 23).

Escolano Benito em autoria com Viñao Frago no livro “Currículo, espaço e subjetividade”¹³ incita a reflexão sobre os espaços escolares e como o currículo pode ser percebido a partir da função didática da arquitetura enquanto mais um objeto de investigação para entender a cultura escolar, considerando-a na qualidade de discurso em sua materialidade imprimindo valores e intenções, como ordem, disciplina, vigilância abrangendo símbolos estéticos, culturais e ideológicos. O autor considera a “arquitetura como programa: espaço, escola e currículo”, tal qual discute no primeiro capítulo assim intitulado e defende o espaço-escola como relevante núcleo didático no desenvolvimento das disciplinas curriculares. (FINCO, 2003).

A arquitetura desse modo é o cenário curricular, visto que segundo Finco (2003), Viñao Frago também defende o espaço escolar como um lugar que não é neutro e que, portanto educa ao estabelecer uma relação com a educação.

Dessa maneira, a reflexão de todos os autores acima elencados sobre o termo “cultura escolar” pauta-se nos aspectos cotidianos das práticas, como princípios para compreender a rotina escolar desconhecida devido à escassez e precariedade de fontes documentais. (VIDAL E SCHWARTZ, 2010).

3.2 ABORDAGENS TEÓRICAS DA CATEGORIA CULTURA ESCOLAR

A explanação sobre diferentes compreensões ao termo “cultura escolar”, a partir de seus autores de base, mostra-nos a variedade de abordagens pela qual podemos contemplar uma investigação com essa categoria, sistematizada ainda, por eixos de pesquisa que delinearemos mais adiante, após destacarmos os temas ressaltados nas interpretações desses autores que nos permitem refletir sobre nosso objeto de estudo pela amplitude de suas orientações.

Desse modo percebemos primeiramente, nas contribuições de Dominique Julia uma ênfase na relevância das normas escolares incluindo as *ideias e finalidades* a serem efetivadas relacionado-as às práticas vivenciadas; nas contribuições de André Chervel temos sua referência no processo de *construção, estabilização e mudança curricular* em seus conteúdos, finalidades, avaliação e atividades, articuladas com a história das disciplinas escolares vinculadas a sociedade e a cultura; além do autor Jean Claude Forquin que em sua definição

¹³ VIÑAO FRAGO. Antônio; ESCOLAN Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2001. 152 p.

de cultura escolar abrange um conjunto de *conteúdos cognitivos e simbólicos* selecionados, organizados, “rotinizados”, a partir da didatização definida nas escolas; e os autores Escolano Benito e Viñao Frago que ao abordarem os *tempos e espaços escolares* compreendem esses termos não só pela organização do tempo para os saberes, do seu discurso em si, mas em sua materialidade com a organização do espaço físico das instituições onde seu cotidiano acontece; do qual Viñao ainda ressalta os *comportamentos, hábitos, ritos* que compõem a cultura escolar e que estão vinculados às condutas esperadas, sejam elas resistentes ou não às normas de funcionamento escolar indicadas.

Diante disso apreendemos da categoria Cultura Escolar sua relevância como um meio de aproximação das realidades das instituições escolares, isso sem deixarmos de considerar as diferenças de cada contexto estudado em relação ao meio da qual partem os referidos autores, no que diz respeito a cultura, sociedade e história da escolarização.

Assim, segundo Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), os eixos podem ser elencados a partir das seguintes perspectivas: *saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições e materialidade escolar e métodos de ensino*.

Esta organização não significa que não haja intercessão entre essas vertentes, isto porque em pesquisas realizadas no Brasil as interpretações são diversas no estudo da cultura escolar e, portanto, compreendem mais sistematizações, como por exemplo, a que Vidal (2007) apresenta em cinco vertentes: *A leitura e a escrita escolar; a arquitetura e o espaço da escola; a cultura material escolar; os sujeitos da educação; a organização curricular e as ideias pedagógicas*.

Outra sistemática realizada por Vidal e Schwartz (2010) abrange dois eixos que são “*o funcionamento interno da instituição e as relações que estabelecem com a sociedade e a cultura*”, como síntese de cinco questões principais: espaços escolares, sujeitos da educação, tempos escolares, disciplinas escolares e cultura material escolar.

Essas sistematizações foram desencadeadas a partir das pesquisas sobre essa categoria de estudo, o que oferece uma liberdade de investigação em meio às diretrizes de interpretação das práticas escolares de acordo com a realidade em questão.

Vale ressaltar que além do termo “cultura escolar” ser tratado tanto no singular quanto no plural indicando sentidos específicos de apropriação das práticas nas instituições educacionais, considerando ora um conjunto de modos de escolarização, ora tantas culturas

quantas instituições existam como defende Viñao Frago¹⁴; outras discussões são suscitadas a partir da variação da nomenclatura.

Para Faria Filho (2010) *cultura escolar* é mais que uma descrição dos processos escolares, ela é uma categoria de pesquisa, sendo necessário, a título de rigor teórico distingui-la dos objetos ou campo de estudos que a constituem, *culturas escolares*, sistematizados em diferentes eixos, como os apresentados anteriormente.

As sistematizações fazem parte de diferentes leituras acerca dos objetos que constituem a cultura escolar, visto que em uma explanação de Vidal e Schwartz (2010) sobre os primeiros quatro Congressos Brasileiros de História da Educação (nos anos 2000; 2002; 2004 e 2006) é possível visualizar trinta e um eixos que abrangem a temática, o que nos indica os desdobramentos dessa categoria e a sua relevância em pesquisas.

Mas, mesmo com as divisões de temas sistematizadas em eixos de investigação de uma cultura escolar, não há como deixar de relacioná-las entre si por estarem direcionadas às práticas escolares que perpassam por toda essa compreensão de normas; currículo e disciplinas; conteúdos; tempos e espaços; comportamentos; dentre outros, destacados pelos autores de embasamento da categoria, o que nos leva a indagar sobre o ponto de interseção entre eixos quando estabelecemos uma relação com nosso objeto de pesquisa, o Ciclo de Alfabetização do Recife.

Assim, ao definirmos o currículo enquanto abrangência da constituição de uma inovação pedagógica voltada ao processo de ensino e aprendizagem por ele ter sido objeto de mobilização na efetivação da inovação em 1986 no Recife, como um caminho, dentre outras fontes, para desenvolvermos nossa discussão; compreendemos a partir desta categoria que ele também é um dos eixos da própria cultura escolar e que diante de nossos objetivos estabelece uma rede de interpretações, ou seja, estabelece um ponto de interseção entre os demais elementos; visto que suas diretrizes e conteúdos comportam o que os autores apresentados especificam em suas abordagens sobre o tema quando destacam alguns objetos de investigação, como o tempo e espaço escolar, por exemplo.

¹⁴ VIÑAO FRAGO, A. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, B. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

_____. *Culturas escolares*, 2000, 8 p. Mimeografado.

_____. Fracasan las reformas educativas? In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

A relação que uma das nossas principais fontes de pesquisa, o currículo, apresenta com a categoria Cultura Escolar como um de seus eixos, apenas enfatiza sua relevância para a investigação das práticas que em nossos objetivos referem-se às práticas almejadas na constituição da inovação pedagógica de 1986 no Recife e suas implicações em relação ao que se esperava para a realidade da rede municipal de ensino neste período; de modo a direcionarmos nossas indagações referentes a intervenções na educação, como o Ciclo de Alfabetização, em expectativas de progressos escolares para um porvir, como as que acontecem recorrentemente em meio às transformações sociais com desenvolvimentos tecnológicos, por exemplo, e superação de crises apontadas pelos índices educacionais.

A respeito dos elementos ou temas apresentados nas orientações dos autores de embasamento teórico consideramos para nossa investigação a relevância do estudo das normas em atenção às práticas como expressa Julia; a análise das disciplinas escolares, fonte de estudo de Chervel, devido a relação intrínseca com os objetivos curriculares a serem estudados (embora não seja nosso objetivo adentrar na história das disciplinas tratadas pelo autor); o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, ‘normalizados’ ou ‘rotinizados’, a partir da didatização para uma seletiva e derivada transmissão da cultura definida nas escolas como explica Forquin; além dos tempos e espaços também como cenário curricular segundo Escolano e Viñao.

Ou seja, consideramos a cultura escolar em todos os seus âmbitos dentro dos limites desta pesquisa como apontados em nossos objetivos, partindo do estudo do currículo de nosso objeto, como um eixo de interpretação para contemplar os elementos destacados pelos autores referenciados, elementos estes que correspondem ao funcionamento de um processo de ensino e aprendizagem e, portanto, do funcionamento de uma cultura escolar.

No entanto, apesar de considerarmos todos os citados autores em suas contribuições, para a presente pesquisa tomamos como referência a definição de Cultura Escolar apresentada por Julia (2001), por este tratar do estudo das normas em atenção às práticas; o que contempla nossos objetivos, cujo currículo, eixo dessa investigação pelo seu papel no contexto de nosso objeto e caminho de pesquisa também a partir dessa categoria; apontará o que os demais autores destacam no que se refere aos objetivos disciplinares; conteúdos e transmissão de cultura; e tempos e espaços, elementos esses que consideramos para o estudo da organização do ensino em ciclo no Recife em 1986 englobando assim, diferentes objetos ou campos de pesquisa da Cultura Escolar que em suma são: adequação ao espaço, relação com o tempo, os

sujeitos da educação, a cultura material escolar e a mediação das relações que a escola estabelece com a sociedade e a cultura vigente.

Dessa maneira encerramos a discussão sobre as categorias teóricas desta pesquisa (inovação pedagógica e Cultura Escolar) ao estabelecermos sua relação com nosso objeto (Ciclo de Alfabetização) visando compreender a constituição de uma inovação pedagógica para uma cultura escolar a partir do ciclo do Recife de 1986 mediante o currículo, dentre outros fatores presentes em diferentes fontes, considerando os demais temas ou eixos destacados como objetos de investigação das práticas escolares, cujo princípio de cultura escolar pauta-se na relação entre normas e práticas, do qual discorreremos a seguir nas discussões dos resultados.

CAPÍTULO IV - DELINEAMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a constituição de uma inovação pedagógica considerando a discussão do papel da cultura escolar a que se destina uma nova proposta educacional com este pressuposto, visto a relevância da articulação entre normas e práticas como temos apresentado ao longo de nossas considerações teóricas.

A relação com o objeto “Ciclo de Alfabetização”, devido indagações de estudo advindas de discussões acadêmicas anteriores que nos remeteram a essa experiência já concluída, e primeira de uma nova organização de ensino dos últimos anos, o ciclo, leva-nos a investigar a constituição de uma medida como esta no âmbito pedagógico, no sentido de contribuir mediante reflexões, também sobre a relevância da cultura escolar nesse processo, visto que as práticas é que dão sentido as inovações comprometendo ou não sua efetivação.

Assim como o currículo, foco de mobilização da referida implementação buscamos em outros tipos de documentação resgatar sua idealização, motivações, justificativas e elaboração do que foi uma inovação pedagógica para aquela rede municipal de ensino, visto seu período peculiar de ênfase por inovações na sociedade como um todo sob os discursos da redemocratização em meados da década de 1980.

Diante disso, não podemos desconsiderar que nosso objeto de estudo inserido no contexto dos anos de 1986 a 1988 faz parte de um complexo processo de fenômenos sociais do mundo humano que é o que distingue, segundo Minayo (2000), as ciências sociais como tal devido ao seu caráter histórico, e por estas estabelecerem uma identidade entre o sujeito e seu objeto caracterizando-se, portanto, em uma abordagem essencialmente qualitativa, no qual se insere esta pesquisa.

Uma investigação qualitativa refere-se a diversos aspectos da vida educacional e caracteriza-se segundo Bogdan e Biklen (1994) pela compreensão de que todos os elementos investigados devem ser considerados de acordo com seu contexto para que não perca seu significado; como os registros oficiais, por exemplo, cujo questionamento sobre como e em que circunstâncias foram produzidos deve ser evidenciado. Outra característica refere-se a sua descrição, visto que os dados recolhidos não se constituem em números, mas em imagens ou palavras para análise, em toda sua riqueza de detalhes respeitando a forma de registro ou transcrição que a palavra escrita assume.

Os autores ainda indicam mais três características dessa abordagem ao destacarem: o interesse pelo processo mais do que pelo resultado ou produto a que uma investigação se

destina; a utilização de uma análise indutiva em que se constroem as questões importantes da discussão mediante os dados, à medida que se compõem e examinam as partes; e a importância do significado no que diz respeito à dinâmica interna das situações, pelas perspectivas de quem as vivencia.

Esse tipo de abordagem por suas características revela a condição de diálogo entre o pesquisador e seu objeto que não se constitui em um processo neutro, mas crítico, em que as especificidades vão tornando-se mais evidentes durante a interpretação e desenvolvimento da pesquisa.

A presente investigação que não dissocia o objeto de seu contexto visando compreender a constituição de uma inovação pedagógica ao buscar os princípios pelos quais esta inovação foi pautada, enfatizando ainda, a descrição de todos os detalhes do processo educacional que se possa alcançar e considerando a dinâmica das partes que constituem o fenômeno educativo problematizado, no que diz respeito ao significado das ações que o promovem; justifica, portanto, seu embasamento nas ciências sociais caracterizada pelos sentidos e intencionalidades de suas obras, estruturas e teia de relações, compondo um fenômeno complexo eminentemente qualitativo.

No entanto, como explica Severino (2007) uma abordagem qualitativa pode envolver um conjunto de metodologias e variadas referências epistemológicas, o que nos impele a especificar nosso embasamento definindo o tipo de pesquisa, técnica ou procedimento utilizados e a forma de análise.

De acordo com a natureza das fontes para abordagem ao objeto do presente estudo, esta pesquisa configura-se como bibliográfica e documental.

Segundo Severino (2007) uma pesquisa bibliográfica realiza-se a partir de pesquisas anteriores disponíveis, devidamente registradas, cujos textos tornam-se fontes para os temas investigados a partir de documentos impressos como artigos, teses, livros, etc.

Quanto a pesquisa documental, para o autor trata-se de uma investigação que implica o tratamento de conteúdos de matéria-prima que não tiveram tratamento analítico, o que caberá ao pesquisador desenvolver, isso considerando, como orientam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), o conhecimento deles no que diz respeito às condições em que foram produzidos, sob que influências, com que propósitos e quem os criou indicando ainda sua natureza, se correspondem a leis, discursos oficiais, trabalhos escolares, etc. para maior clareza e rigor no tratamento das informações obtidas.

Ao tratarmos de pesquisa documental não podemos deixar de definir o que estamos chamando de documento. Segundo os seguintes autores,

considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2001, p.169).

[...] Em ciência, documento é todo **objeto** (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna *suporte material* (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma *informação* (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante *técnicas especiais* (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados. (SEVERINO, 2007, p. 124).

Para discutirmos inovação pedagógica mediante uma experiência já concluída, do Ciclo de Alfabetização de 1986, utilizamos todo tipo de documento disponibilizado que atendessem ao período escolar investigado quanto à elaboração e considerações a respeito do processo já concluído do ciclo, como apresentaremos mais adiante.

No entanto, mesmo com o passar de vinte e sete anos desde a sua emergência na rede municipal de ensino do Recife, cujos integrantes, alguns, ainda poderiam ser localizados (mais os seus propositores do que a comunidade escolar que vivenciou essa organização de ensino); nosso objetivo não está relacionado às memórias que se tem do passado quanto a prática exercida para o ciclo e no ciclo, mas ao desenvolvimento da ideia de organização do ensino, retratado e registrado no período visando a constituição dessa inovação, bem como, discutir o que esse tema inovação pedagógica suscita de maneira mais abrangente sobre a educação escolar almejada; o que nos leva a considerar como técnica de pesquisa dentre outras existentes (como a observação, questionário, história de vida, entrevistas), a *documentação* para obtenção de nossas fontes de estudo.

Portanto, esta técnica que adotamos embora seja utilizada em associação a outras técnicas ou quando não há a possibilidade de encontrar os atores envolvidos na situação investigada, como evidenciam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001); apresenta-se como a mais pertinente de acordo com as pretensões desta pesquisa por seu procedimento e análise de dados em relação aos paradigmas epistemológicos adotados, visto o recorte temporal abordado (1986-1988) sobre uma medida educacional vivenciada, pela perspectiva das

inovações pedagógicas e da categoria cultura escolar direcionando nossos pressupostos de estudo.

Por este motivo e pelas fontes encontradas estabelecerem uma relação com os objetivos deste trabalho compreendemos que as técnicas segundo Severino (2007, p. 124) “[...] são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias”.

A técnica de pesquisa por documentação, portanto, como um procedimento operacional, de acordo com o autor trata-se de todo registro e sistematização de informação compondo-se em um quadro de análise a ser delineado pelo investigador, cuja relevância não só para nossa pesquisa, mas pela característica que esta técnica apresenta, enquanto contribuição para estudos, perpassa por três sentidos fundamentais como destaca o supracitado autor quanto procedimento para análise de dados:

[...] como técnica de coleta, de organização e de conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO, 2007, p. 124).

Desse modo, ao desenvolvermos todo esse processo de levantamento, identificação e exploração de documentos, fontes do objeto pesquisado (o Ciclo de Alfabetização do Recife), para obtenção do material necessário ao estudo do período investigado; não só compreendemos o ciclo de modo geral como um objeto concreto de análise visto a amplitude de informações e discussões que uma organização de ensino como esta suscita, quanto à formação de um processo de ensino e aprendizagem a ser investigado por diferentes abordagens teóricas e metodológicas, exemplificadas no estado da produção científica deste estudo; mas também reunimos um conjunto de informações a serem sistematizadas, divulgadas e conservadas como um registro histórico mediante a presente pesquisa.

Neste processo de coleta de dados encontramos documentos diversos. A maior parte destes refere-se a documentos oficiais da implantação do Ciclo de Alfabetização em 1986 e seu currículo, assim como avaliações do desenvolvimento desta experiência. Todos estes registros foram encontrados no Acervo e Memória do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire da Prefeitura Municipal do Recife; adquiridos em janeiro de 2012.

Outro documento é uma produção acadêmica, uma dissertação; única pesquisa que apresenta registros de atores educacionais do referido período em posicionamentos avaliativos a respeito do Ciclo de Alfabetização em que estavam inseridos. Esta obra foi obtida mediante a autora que cedeu uma cópia de sua produção para o presente estudo. No total encontramos duas investigações sobre a mesma realidade investigada que foram contabilizadas no estado da arte realizado, e apresentado no início de nossa discussão. Das duas dissertações, uma foi utilizada como referencial teórico por seu caráter mais discursivo (dissertação de Nascimento de 1995), e a outra como fonte documental pelos registros de entrevistas realizadas.

Por estas produções, destinadas à análise para a presente investigação, configuramos esta pesquisa também como bibliográfica por tratar de produções anteriores disponíveis que podem ser utilizadas como fontes; como já sinalizamos anteriormente.

Com exceção da cópia da produção acadêmica disponibilizada por sua autora, todos os outros documentos que foram encontrados no Acervo e Memória do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire passaram no período de levantamento dos dados, pela identificação e sistematização dos temas mediante apontamentos escritos e em seguida pelo processo de digitalização, gentilmente disponibilizado pela instituição.

Mesmo diante de nossos objetivos em compreender a constituição de uma inovação pedagógica para uma cultura escolar; em outras palavras, compreender normas em relação às práticas e não as práticas em si; não podemos deixar de considerar que para uma investigação sobre essas práticas, há uma escassez de fontes documentais mais antigas, como arquivos escolares, pela não conservação habitual dos mesmos em nossa realidade; o que leva o pesquisador, dependendo do recorte temporal que aborde, a recorrer à técnica de entrevista para obtenção de mais uma fonte de pesquisa, como um enriquecimento das informações obtidas.

Sobre essas dificuldades, afirma Julia (2001, p.16) que esse tipo de arquivo infelizmente não está mais ou melhor conservado no século XX, “[...] em razão tanto da expansão da escolarização para o conjunto da sociedade quando da exiguidade dos locais escolares [...] é preciso ‘arranjar espaço’ [...] ” e complementa ao argumentar sobre a necessidade de providências que “seria conveniente, em cada um dos países que representamos, fazer uma coleta similar de documentos idênticos, perguntando-nos a cada vez sobre a representatividade que lhes podemos atribuir”; visto que há muito a ser feito para preservar a memória da escolarização afirmando que “[...] os documentos não são nem

mesmo transferidos para depósitos de arquivos que deveriam legalmente recebê-los”, como muitos de nossos registros que se perderam ao longo do tempo.

Essa falta de cuidados com a memória de nossa educação escolar é algo a ser considerado e debatido, visto que mesmo para uma investigação como esta em que não buscamos discutir as práticas das instituições educacionais, tivemos dificuldades em estabelecer uma relação, mediante as fontes encontradas, com a cultura escolar a que se destinava a inovação de 1986.

No entanto, ainda conseguimos ter acesso a uma série de documentos que sistematizamos da seguinte maneira: caracterização do ciclo; apresentação de seu currículo, assessores e demais responsáveis; atividades sugeridas e textos associados às disciplinas ou de maneira avulsa; textos elaborados para trabalho didático retratando um olhar daquela realidade; ofícios do Governador e de Secretários de Educação; justificativa para o Ciclo de Alfabetização na rede; documento, também da rede, contextualizando o período, situação escolar e social da época na cidade; roteiro de trabalho para o treinamento das professoras alfabetizadoras; proposta de regulamentação do Ciclo de Alfabetização após seu período de vigência; avaliações da proposta ciclada e memórias da experiência do ciclo neste período.

4.1 DISCUSSÃO SOBRE ANÁLISE DE DADOS

Diante desta pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental mediante a técnica de investigação por documentação, adotada de acordo com os objetivos pretendidos consideramos para análise dos documentos acima apresentados, a análise documental e de conteúdo.

Ao refletirmos sobre análises de dados encontramos em Minayo (2001, p.198) a seguinte recomendação sobre as três finalidades de análise de material:

[...] a primeira é heurística. Isto é, insere-se no contexto de descoberta das pesquisas. Propõe-se a uma atitude de busca a partir do próprio material coletado; [...] a segunda é de ‘administração de provas’. Parte de hipóteses provisórias, informa-as ou as confirma e levanta outras; [...] a terceira é a de ampliar a compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens. (MINAYO, 2001, p. 198).

Segundo a autora essas finalidades que fazem parte das investigações sociais correspondem em teoria a um consenso entre os investigadores, mas no processo de análise as

divergências surgem a respeito dos pressupostos teóricos e métodos adotados diante das várias possibilidades de tratamentos de dados em pesquisas.

Para a presente investigação definimos a análise documental como um dos caminhos à discussão de nossos objetivos, devido sua orientação ao alcance da riqueza dos documentos quanto à compreensão necessária do contexto e do que a dimensão temporal do documento suscita em relação ao processo de desenvolvimento e maturação dos conhecimentos, práticas, comportamentos e outros do período em questão, como apontam Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009).

Estes autores explicam que algumas dificuldades podem surgir ao trabalhar com documentos, quanto a sua credibilidade e representatividade dos textos pertinentes ao trabalho almejado buscando compreender o sentido do que está registrado e fazer do que estiver disposto para análise uma fonte relevante para os objetivos pretendidos, independentemente de estarem completos ou não, visto que “é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta [...]” utilizando de cautela e visão crítica sobre o material de que se dispõe para fazer a análise (p.8).

Desse modo, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) apresentam também algumas recomendações sobre uma avaliação preliminar dos documentos constituída em cinco dimensões, como primeira etapa desse processo considerando: o contexto (essencial também ao longo da análise situando o objeto), o autor ou autores da produção (por suas razões e intenções), a autenticidade e a confiabilidade do texto (quanto à qualidade e procedência da informação), a natureza do texto (tipo de texto e sua função), e os conceitos-chave e a lógica interna do texto (quanto a importância e sentido segundo o contexto em que for empregado).

Com as medidas de atenção ao material coletado os autores recomendam ainda, para o momento anterior da análise dos dados, buscar compreender o documento da origem ao seu conteúdo, em interpretação e sistematização das informações apresentadas, considerando as dimensões avaliativas citadas, visto que o documento por si só nada explica, cabe ao investigador um desenvolvimento coerente da metodologia de análise adotada com os questionamentos iniciais e temática de pesquisa.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), geralmente em análise de documentos a metodologia utilizada é a análise de conteúdo, daí considerarmos as discussões sobre ambos os métodos.

Ressalta-se que a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais

simples do texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem. (CHIZZOTTI *Apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p.11).

De acordo com Minayo (2001), em uma pesquisa qualitativa, o tipo de análise mais requisitado é o de conteúdo que em um resumo de suas tendências históricas, traz a certeza de que todo o esforço teórico para seu desenvolvimento objetivou transpor do subjetivismo e senso comum para uma criticidade na interpretação dos diversos tipos de documentos.

Da perspectiva operacional a autora explica: “[...] a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos”, ou seja, em termos gerais “[...] relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características” (MINAYO, 2001, p.203).

Para Severino (2007), análise de conteúdo é uma metodologia que trata de compreender criticamente o sentido das comunicações, sejam elas expressas ou ocultas, de modo a apreender as informações constantes de determinado documento pela análise do conteúdo e significado das mensagens, bem como os enunciados dos discursos sob diferentes linguagens, como as verbais, escritas, gestuais, documentais, imagéticas; visto que todos os tipos de comunicação são vistos como “[...] indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais” (p.121).

Bardin (2010, p.33) define análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que não se trata de um instrumento, mas um leque de possibilidades ou um instrumento adaptável, cujas formas podem ser aplicadas ao campo das comunicações, como afirma a citação de P. Henry e S. Moscovici¹⁵: “tudo o que dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (p.34).

Desse modo, a intenção da análise de conteúdo segundo o autor é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p.40).

¹⁵ *Problème de l'analyse de contenu*, em *Langage*, Setembro 1968, n. II.

Em outras palavras Bardin (2010) designa resumidamente o terreno, o funcionamento e o objetivo desse tipo de análise 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. [...] Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens em consideração [...] O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. (BARDIN, 2010, p. 44).

Além do que foi explanado sobre o conceito de análise de conteúdo nessa discussão, o autor assevera que para o complemento de sua definição falta a presença de duas práticas científicas voltadas a essa análise que correspondem a linguística e as técnicas documentais, seja por identidade do objeto, seja por proximidade metodológica. Destas recorreremos a uma maior compreensão sobre as práticas documentais, diante do que estabelecemos enquanto método para esta pesquisa.

Segundo Bardin (2010) apesar da análise documental ser um procedimento ainda discreto na comunidade científica, apresenta similaridades em relação à análise de conteúdo, o que permite uma melhor diferenciação quando relacionados.

Em primeiro lugar, o objetivo de ambas as análises, segundo o autor é conhecer e aclarar a especificidade e campo de ação da análise de conteúdo. No entanto, ao ser suprimida a função de inferência e ao ser estabelecido um limite à técnica apenas da análise categorial ou temática será possível identificar a análise documental, visto que é “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” constituindo-se em uma fase preliminar de um banco de dados (p.47).

O objetivo da análise documental “enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados” segundo Bardin (2010) é,

dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (BARDIN, 2010, p.47).

Diante desta compreensão e objetivos, o autor explica que a análise documental permite a passagem de um documento bruto ou primário, para um documento secundário ou representação do primeiro e embora a atividade intelectual de “[...] recorte da informação, divisão em categorias segundo o critério da analogia, representação sob forma condensada por indexação [...]” (p.48), seja idêntica a certos tipos de tratamento das informações realizadas pela análise de conteúdo, o autor assinala as diferenças essenciais entre elas em relação a procedimentos:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2010, p.48).

Desse modo fica mais compreensível estabelecer os dois procedimentos de análise como um processo para esta investigação, visto o objetivo de trabalhar com os documentos em classificação e representação da informação obtida, e abordar as mensagens das informações pelas categorias formadas utilizando da inferência para explorar outras realidades do conteúdo em evidência.

Ao considerarmos as duas análises como um caminho a percorrer através das informações e mensagens dos documentos investigados, organizando e analisando parte da história da educação com o ciclo no Recife em 1986, para refletirmos sobre a relação entre inovação pedagógica e cultura escolar, não podemos deixar de especificar o processo de utilização da análise documental como uma primeira fase de investigação dos dados, seguida da análise de conteúdo como a segunda fase do procedimento adotado.

4.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Diante da explanação dos autores a respeito dos tipos de análise que definimos para a presente pesquisa, partimos do estudo das informações por classificação e representação das mesmas, e em seguida realizamos o estudo das mensagens por inferência para explorar outras realidades do conteúdo categorizado, o que corresponde respectivamente à análise documental e análise de conteúdo.

Ao buscarmos seguir as orientações apontadas pelos autores sobre o tratamento preliminar dos dados, no que diz respeito à técnica de pesquisa por documentação, realizamos mediante o critério sinalizado por nossa discussão e objeto de estudo (relacionado ao recorte temporal ciclado desde sua elaboração até avaliações e considerações sobre seu processo), a coleta de dados com alguns cuidados na obtenção e validação de documentos para a pesquisa, cujo processo incluiu a compreensão do documento em si; a busca da autenticidade das informações em relação a outras; a compreensão dos contextos do qual esses documentos fazem parte, quanto ao nível de significação espontânea que transmitem.

Em suma, a partir do levantamento de dados consideramos o contexto; o autor ou autores da produção; a autenticidade e a confiabilidade do material; sua natureza e conceitos-chave; e sua lógica interna; para em seguida organizá-los e sistematizá-los visando o registro, a conservação e a difusão dos mesmos, do qual partimos da análise documental mediante a identificação, exploração e apontamentos das informações para classificá-las e representá-las.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o processo de análise dos documentos que geralmente utiliza a metodologia da análise de conteúdo tem início com a decisão sobre a *Unidade de Análise* adotada (com base em Ludke e André (1986)), que corresponde a dois tipos: a Unidade de Registro e a Unidade de Contexto. Essa escolha parte da seleção dos segmentos específicos do texto em questão, em que se pode determinar a quantificação ou frequência com que aparece um registro (seja uma palavra, tópico, tema, expressão, personagem, etc.), e explorar o contexto da unidade de registro determinando o método de codificação, pelos recortes e classificações ou categorizações. Os autores explicam que dependendo da “[...] da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa” (p. 10) pode ser mais relevante explorar não só a frequência, mas o contexto da unidade de registro, visto que segundo nossa compreensão, as unidades de registro e contexto mostram-se aliadas pela relação que estabelecem entre si, o que caracteriza nosso procedimento de análise.

Neste movimento da análise documental organizamos, então, o material coletado por meio da referenciação de modo a representar seus teores para facilitar sua consulta e identificação, ou seja, realizamos o tratamento da informação com o objetivo de dar-lhe forma adequada, tanto no aspecto quantitativo, como no aspecto qualitativo de sua atribuição transformando os documentos de seu estado bruto ou primário ao estado de representação do primeiro, pelo recorte das informações em divisão por analogia, classificando-as.

Esta divisão por analogia também faz parte da análise de conteúdo, a diferença é que a análise documental não se prende ao conteúdo das mensagens ou comunicação que o documento apresenta. Neste momento, portanto, o procedimento foi classificar e condensar *as informações*.

Ainda na análise documental, a conclusão da identificação e exploração do material de pesquisa foi a configuração dos apontamentos realizados caracterizando a classificação dos dados apontados. Essas anotações podem ocorrer segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), à margem do próprio material analisado, por esquemas, diagramas e outras formas de síntese que nesta pesquisa é apresentada por meio de categorias, abrangendo as classificações que incluem “[...] o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado” (p. 12).

Em outras palavras, da classificação das informações encontramos as categorias para análise das *mensagens* buscando refletir os propósitos desta pesquisa. Neste momento passamos para a análise de conteúdo que dentre os diferentes procedimentos que a constituem, apresenta a função de inferência a ela atribuída, a partir de um de seus procedimentos: a análise temática.

Segundo Minayo (2001) existem vários procedimentos de análise de conteúdo: análise de expressão (correspondência entre o discurso e as características do autor e do meio, cuja aplicação mais comum volta-se a autenticidade de documentos de discursos políticos, persuasivos ou clínicos), análise de relações (relações que os elementos de um texto mantém entre si a partir de modalidades de análise, das quais a co-ocorrência e a estrutural são as principais), análise da enunciação (comunicação como processo e discurso como palavra em ato trabalhando com as condições de produção da palavra em uma triangulação entre o locutor, seu objeto de discurso e o interlocutor, cujo material privilegiado é a entrevista aberta) e a análise temática.

A análise de conteúdo temática “[...] comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo”, cujo sentido de *tema* relaciona-se a unidade de significação do texto analisado que “[...] consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” caracterizando qualitativamente o discurso em questão, pelos valores e modelos de referência e comportamento desse discurso. (MINAYO, 2001, p.209).

Segundo Bardin (2010, p.199), “no conjunto das técnicas de análise de conteúdo, é de citar em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada”, visto que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”, assim, “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz [...]”, isto na condição de se aplicar a discursos simples e diretos por serem significações manifestas, como explica o autor.

As três etapas que constituem a operacionalização desse tipo de análise referem-se, de acordo com Minayo (2001), em uma *pré-análise* que corresponde ao processo de identificação e exploração dos documentos por unidades de análise, como já citamos enquanto procedimento da análise documental; a *exploração do material* que consiste na codificação do que foi classificado e categorizado; e o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, momento em que “[...] o analista propõe inferências e realiza interpretações previstas no seu quadro teórico ou abre outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material” (p.210).

Ao compreendermos que o objetivo de ambas as análises (documental e de conteúdo) volta-se a técnica da análise categorial ou temática para conhecer e aclarar a especificidade e campo de ação da análise de conteúdo, devido às similaridades de procedimento; acrescentamos ao percurso da análise documental, a inferência que corresponde à análise de conteúdo para a referida exploração do material e interpretação dos resultados visando desse modo, mais uma perspectiva ao desenvolvimento desta investigação.

Reiteramos segundo Bardin (2010, p. 40) que a intenção da análise de conteúdo é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Sobre esse processo de inferência o autor discorre:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio, por exemplo. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2010, p.41).

Em outras palavras, a tentativa do analista é compreender o sentido, conteúdo da comunicação e outros “significados”, outras mensagens encontradas em segundo plano. Neste sentido completamos os procedimentos para esta pesquisa, visto que acreditamos abranger nossos objetivos ao desenvolvermos esse movimento de análise que se inicia pela compreensão dos documentos em sua origem, autenticidade e finalidade mediante leituras e releituras dos dados; em seguida partindo da unidade de análise, tanto de registro quanto de contexto para realizar o processo de classificação construindo categorias temáticas; e daí que é o ponto de partida da análise de conteúdo em relação à análise documental, realizar a codificação e inferência das mensagens, apoiadas na base teórica desta investigação que em confronto com as categorias podem ressignificá-las ao longo da discussão dos resultados.

A etapa final de uma análise consiste segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), na ponderação sobre a abrangência e delimitação das categorias e ainda:

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (LUDKE E ANDRÉ *APUD* SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 13).

Assim, de acordo com as orientações e especificidades de cada análise segundo os autores referenciados pretendemos diante de nossos objetivos de pesquisa e partindo de dados sobre um passado, discutir a educação escolar em meio às contínuas experiências inovadoras que nos levaram a relação entre inovação pedagógica e cultura escolar.

Para tanto apresentaremos e discutiremos os dados referentes ao objetivo desta investigação: compreender a constituição de uma inovação pedagogia a partir da experiência do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de ensino do Recife (1986-1988).

4.3 APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS: A QUE RESULTADOS CHEGAMOS?

Ao revisarmos os documentos encontrados pudemos apreender as unidades de análise em frequência, o que nos permitiu uma divisão do material investigado por similaridades de sentido e contexto, e que mediante as categorizações provenientes dessas unidades de análise apresentam o desenvolvimento da inovação pedagógica como Ciclo de Alfabetização em 1986.

Desse modo elencamos três grandes conjuntos de documentos que se subdividiram segundo os procedimentos de análise que adotamos e que correspondem aos objetivos desta

pesquisa, no que diz respeito à justificativa para a implementação do Ciclo de Alfabetização (quanto ao significado de inovação pedagógica idealizada com o Ciclo de Alfabetização, a partir da conjuntura em que a rede municipal do Recife estava inserida no ano de 1986); as orientações curriculares para as práticas, concernentes aos objetivos desse processo para a cultura escolar (quanto aos objetivos da inovação pedagógica em ciclo para a cultura escolar vigente); e avaliações dessa experiência (quanto aos resultados que o Ciclo de Alfabetização apresentou em relação aos objetivos esperados para a rede municipal de ensino do Recife em seu período de vigência de 1986 a 1988).

Estes agrupamentos compõem um total de cinquenta e seis (56) documentos que apresentaremos em uma sistematização das informações, e por fim em inferências das mensagens articuladas à discussão teórica e aos nossos questionamentos iniciais.

4.3.1 Educação para todos: inovação pedagógica em ciclo como democratização da escola pública

Nos documentos analisados sobre a organização da nova proposta para a educação escolar da rede municipal de ensino do Recife em 1986, com o Ciclo de Alfabetização, pudemos compreender a mobilização não só local, mas nacional a respeito da situação crítica em que se apresentava o contexto educacional no país, e o porquê de serem consideradas enquanto inovação pedagógica as medidas adotadas na tentativa de suprir essas necessidades no âmbito educacional recifense.

A presente categoria é composta por sete (7) documentos que estão citados no apêndice B e aqui serão apresentados em uma sequência de informações nas subcategorias a seguir.

4.3.1.1 Plano político-educacional nacional

Em agosto de 1985, o Ministério da Educação lançou em um documento intitulado “EDUCAÇÃO PARA TODOS: caminho para mudança”, como compromisso maior da Nova República, assim chamada a nova situação política do Brasil após o regime militar; a democracia e a responsabilidade social, em especial com a educação, visto a sua importância

na formação das novas gerações tornando-se um componente crítico da problemática social brasileira, como se segue:

O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social que vem alcançando inquietantes proporções e reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deverá ser então efetivada como uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos. **(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, agosto de 1985. Documento intitulado “EDUCAÇÃO PARA TODOS: caminho para mudança”, p. 3).**

Neste documento foi enfatizado, além das dificuldades e desafios para a educação básica, o tipo de mobilização necessária para o desenvolvimento do sistema educacional visando a superação dos problemas que se apresentavam no país, no que concerne a: *falta de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação* “[...] pelo perfil educacional insatisfatório diante do nível de desenvolvimento econômico que alcançou e de suas próprias expectativas de justiça e equidade social no compartilhamento dos frutos do progresso”; *baixa produtividade do ensino* por restrições de acesso à escola, repetência, evasão, adoção de programas em conflito com a realidade dos alunos, impropriedades dos currículos, falta de integração entre conteúdos dentre outros; *aviltamento da carreira do magistério* pela retribuição inferior ao salário mínimo, pelo deficiente preparo para o magistério, ausência de critérios democráticos no recrutamento e seleção docente, falta de segurança referente a ascensão funcional, de identificação e compromisso com os resultados de trabalho; *inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica* em “[...] descumprimento das obrigações do setor público para com a educação do povo, em termos de destinação dos recursos financeiros”; *insuficiência e má distribuição espacial de vagas nas escolas*, visto que existia 3 milhões de crianças entre 7 e 14 anos de idade fora do sistema regular de ensino, além de desigual distribuição do sistema educacional entre zona rural e urbana, entre regiões, também em relação a horas/aula diárias, mau emprego de recursos escassos, etc. **(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, agosto de 1985. Documento intitulado “EDUCAÇÃO PARA TODOS: caminho para mudança”, p. 5, 6, 7).**

Desse modo, o referido documento aponta como proposta de educação básica a universalização do acesso à escola, enfrentamento do analfabetismo, e crescente nível de qualidade no atendimento educativo mediante uma mobilização social que se estendesse

desde os processos de planejamento às avaliações das ações educativas, em um pacto entre o Estado e a sociedade que possibilitasse discussões e revisões permanentes.

Com a proposta de Educação para Todos, consignada no Compromisso com a Nação pelos fundamentos e diretrizes da Nova República, a educação básica era assim compreendida:

[...] como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face a sua realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento a toda população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular. **(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, agosto de 1985. Documento intitulado “EDUCAÇÃO PARA TODOS: caminho para mudança”, p. 4).**

Nesse sentido o Ministério da Educação lançou como proposta um Plano que visou contemplar todas as necessidades presentes no âmbito da educação escolar brasileira, apontadas pelo próprio documento, o que significou enquanto objetivos específicos:

Quadro 1 - Plano de Educação Básica do Ministério da Educação em 1985

Plano de Educação Básica do Ministério da Educação em 1985	
Estimulação da consciência nacional quanto à importância político-social da educação	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento de ampla campanha nacional de valorização da educação como instrumento de viabilização da proposta de educação básica; -Orientação da ação política do Ministério para a busca de adesão dos organismos do Estado ao esforço de equacionamento da questão da educação básica; -Desenvolvimento, por parte dos governos estaduais, de esforço adicional no sentido de assegurar em suas regiões atendimento à educação básica com padrões mínimos de qualidade.
Melhoria da produtividade da educação básica	<ul style="list-style-type: none"> -Definição de uma proposta político-pedagógica que tenha correspondência com os reais interesses da sociedade e preserve espaço para as peculiaridades locais e regionais; -Reestruturação da primeira série do 1º grau, tendo em conta a melhoria da qualidade de ensino e a revisão dos critérios de avaliação e promoção; -Elevação da jornada escolar para um mínimo de quatro horas diárias; -Resgate da importância social das camadas populares e da sua cultura como elemento fundamental no processo de elaboração do saber; -Participação do aluno e da família no processo de planejamento e avaliação das

	<p>atividades educativas;</p> <p>-Adoção de mecanismos de acompanhamento do aluno na escola, ao nível do sistema escolar e da própria escola, permitindo um efetivo controle da evasão e da repetência;</p> <p>-Garantia de merenda escolar, livro e material didático a todos os alunos matriculados na rede oficial de ensino.</p>
Valorização do magistério	<p>-Garantia de um piso salarial condigno para os professores em efetivo exercício na sala de aula;</p> <p>-Estabelecimento de normas de recrutamento e seleção democrática e de planos de carreira que valorizem o mérito e a experiência;</p> <p>-Desenvolvimento de amplos programas de formação e aperfeiçoamento do magistério, recorrendo-se a ações que envolvam desde o ensino a distância até o treinamento em serviço;</p> <p>-Revisão dos programas de formação do magistério.</p>
Regularização e expansão do fluxo de recursos para financiamento da educação básica	<p>-Efetivação, no mundo real e concreto, das obrigações do Estado para com o a educação do povo e não no limite mínimo estabelecido, mas em patamar que permita resgatas o débito acumulado pelo não-cumprimento de seu papel;</p> <p>-Reordenamento do uso de recursos institucionais e legais em vigor, estabelecendo-se novos padrões de relacionamento e desempenho do instrumental que opera a ação no setor e adequando esses padrões às idéias de descentralização administrativa, de desconcentração do poder.</p>
Ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau	<p>-A expansão e recuperação da rede física, com base em criterioso planejamento, visando a atender não apenas à demanda insatisfeita e ao seu crescimento vegetativo, como também àquela decorrente da diminuição dos turnos;</p> <p>-A utilização, em caráter provisório, de espaços não especificados destinados à escola;</p> <p>-O provimento de mobiliário, equipamento e material escolar de uso coletivo;</p> <p>-O aperfeiçoamento e intensificação das atividades de teleeducação e informática no processo de ensino-aprendizagem.</p>

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, agosto de 1985. Extraído do documento intitulado “EDUCAÇÃO PARA TODOS: caminho para mudança”, p. 7, 8).

Os objetivos, portanto, incluem segundo este documento, uma flexibilidade para avaliações e revisões permanentes sempre que necessário, e operacionalidade convertendo-se em instrumento adequado para mobilização social e articulação interinstitucional, de modo a explicitar a educação básica para viabilização desta ação de maneira imediata e ainda decorrente do querer coletivo, relacionada às instituições públicas, às escolas, às instituições intermediárias, às famílias; tudo para um comprometimento de todos com a questão educacional que envolvesse desde os agentes políticos à comunidade acadêmica, e em uma

articulação entre o Governo e a sociedade estabelecendo novos padrões de relacionamento, como explicitado a seguir:

[...] fortalecimento da Federação, repartição de compromissos e responsabilidades entre Governo e sociedade, descentralização administrativa, desconcentração de poder, exercício pleno das regras de convivência democrática e de solidariedade no trato da coisa pública.

Isso significa agilizar a máquina administrativa, fortalecê-las em competência, conceder-lhe recursos necessários ao exercício de seu poder, exatamente na instância em que se encontrar.

Significa corrigir a legislação casuística e imediatista, liberando as administrações locais para conformar suas decisões às próprias realidades e necessidades.

Significa, também, capacitar o sistema educativo a forjar, nos cenários em que o processo se desenvolve, suas próprias soluções.

É imperioso salientar que o êxito do programa, no que concerne às ações afetas ao setor público, fica na dependência da adesão dos governos estaduais e municipais, aos quais, de resto, compete executar o programa a partir de financiamentos federais.

No que diz respeito aos projetos federais de educação básica, deve-se proceder a uma revisão programática, promovendo-se uma convergência de objetivos com a proposta de educação básica e, a curto prazo, com o programa de ação imediata.

Desse modo, os projetos assumirão características específicas, de conformidade com a população e região beneficiárias, conquanto guardem convergência com os objetivos gerais do plano.

Mecanismo fundamental para operacionalização do plano de educação básica será a constituição de comissões municipais [...] integradas por [...] segmentos da sociedade mais diretamente comprometidos com a questão educacional [...] Às comissões municipais será cometida a tarefa de subsidiar permanentemente as instituições educacionais no atinente ao mapeamento das necessidades relativas à universalização da educação básica e ao planejamento e avaliação das medidas voltadas para evitar-se a evasão escolar, afora serem o canal de informação entre a comunidade, a escola, os professores e os alunos, no que diz respeito às metas e aos recursos relacionados com a educação básica do município. **(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, agosto de 1985. Extraído do documento intitulado “EDUCAÇÃO PARA TODOS: caminho para mudança”, p. 10, 11).**

Com estes objetivos para a Nova República, diante do fim do período militar no Brasil; a democracia e a responsabilidade social estavam em evidência como problemáticas de prioridade a serem consideradas para a formação das novas gerações que viesse a ocorrer em uma educação básica desenvolvida a partir da participação ativa dos segmentos sociais, e como direito de todos os cidadãos visando a superação de dificuldades; como a melhoria da produtividade da educação básica, por exemplo, e superação de desafios com a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau.

Diante das necessidades de desenvolvimento do sistema educacional apontadas neste documento do Ministério da Educação de 1985 visando uma educação básica que viesse a possibilitar “[...] a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras

informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face a sua realidade” (p. 4); ou seja que definisse uma proposta político-pedagógica correspondente a realidade e particularidades dos indivíduos sociais resgatando a importância da cultura das camadas populares para a elaboração dos saberes, além da participação da comunidade escolar no desenvolvimento das atividades educativas; temos então, as influências básicas para a emergência da proposta em ciclos nesse período.

O programa de ação imediata que o plano “Educação para Todos” destacou foi a *valorização do magistério de educação básica* perpassando não só pelo aperfeiçoamento, capacitação e qualificação docente, mas pelo salário dos professores de primeiro grau de modo que não fosse inferior ao salário mínimo vigente, além dos Planos de Carreira do Magistério Estadual e Municipal; a *ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau* pela expansão, recuperação física da rede e normalização da trajetória escolar; e *assistência a todo aluno carente* pelo provimento de livro, material didático e merenda escolar.

Nesses termos e diante da autonomia gerencial de cada rede de ensino, a proposta de organização escolar em ciclo no Brasil ganhou corporeidade enquanto experiência, em algumas realidades brasileiras, visando intervir na histórica defasagem educacional com altos índices de reprovação e evasão escolar nos primeiros anos da educação básica. No Recife, a proposta em ciclo ganhou caráter de inovação perante a mudança almejada.

4.3.1.2 Democratização da escola pública: o Ciclo de Alfabetização do Recife

Com o plano de Educação Básica estipulado pelo Ministério da Educação em 1985 para mobilizar o desenvolvimento educacional no país, almejando alcançar uma escola de qualidade mediante a valorização não só do aluno, mas também do professor do antigo 1º grau em meio ao período de redemocratização ou Nova República como foi chamado, surgiu o Ciclo de Alfabetização, em um contexto de ruptura com o momento anterior, marcado pelo período militar (1964-1985) em busca de renovação.

Nesse período, o debate sobre a escola pública, especificamente no município do Recife, retomava a realidade educacional brasileira e as condições de vida nas cidades com seus problemas urbanos inseridos no período de desenvolvimento do capitalismo no Brasil em uma configuração de mercado consumidor, força de trabalho para o processo de reprodução

do capital e pelas carências rapidamente identificadas; tanto socialmente, relacionadas a condições de moradia, falta de saneamento básico, doenças; como no campo da educação pela defasagem entre a expansão e a demanda em relação a determinados níveis de ensino, cujo atendimento sofria “[...] os efeitos de uma distribuição da rede física, marcada de um lado, pelo clientelismo e do outro pelo nível de organização e poder de pressão da população” em meio à segregação geral e educacional. (Secretária de Educação Edla Soares. Recife, 12 de março de 1987. Extraído do documento “Escola municipal do Recife: um debate sobre as conquistas populares”, p. 2).

Estas segregações são apontadas pela secretária de Educação da rede naquele período, devido às assustadoras taxas de reprovação e evasão que marcaram contextos de desigualdade e excludência, o que possibilitou “[...] associada à percepção de que o Estado não assegura mais o bem-estar comum, a construção de um entendimento próprio de sua situação e de seus interesses que influenciou decididamente ‘a forma de resposta através de ações coletivas’”, em um sentimento de cidadania coletiva e participação popular. Ou seja, do ponto de vista da escola, isso significou a democratização das relações autoritárias consolidadas por duas décadas no período do regime militar entre escola e sociedade. (Secretária de Educação Edla Soares. Recife, 12 de março de 1987. Extraído do documento “Escola municipal do Recife: um debate sobre as conquistas populares”, p. 2).

A democratização de todo o contexto político-social do período de 1985 incluía no que diz respeito à educação, a compreensão, interpretação, transformação do mundo, do meio social por parte das camadas populares mediante o processo educacional escolar para a construção de uma sociedade justa, “[...] sem explorados e sem exploradores. Uma sociedade humana”. (Diretor Presidente da Fundação Guararapes, João Francisco de Souza. Recife, 11 de abril de 1986. Extraído do documento intitulado “Início do processo de democratização da escola”, p. 2).

A experiência em ciclo no Recife, caminho escolhido para o alcance desses objetivos, portanto, foi norteadada pela ideia de responsabilidade social e política visando uma educação que expressasse os interesses populares, como justifica o prefeito da cidade em um documento de 1987:

Essa proposta vem atender a uma das mais prioritárias demandas de nosso povo: melhorar a qualidade do ensino oferecido pela Escola Municipal e reduzir a grande frustração social decorrente do fracasso escolar na alfabetização. [...] A proposta que ora oficializamos não é só uma resposta; é também e principalmente, o exercício daquilo que chamamos de GESTÃO DEMOCRÁTICA. Todas as decisões, planos, propostas, correções serão ampla e exaustivamente discutidos em

todas as instâncias: pais, alunos, professores, supervisores, coordenadores, orientadores educacionais, dirigentes e administradores municipais. **(Prefeito Jarbas Vasconcelos. Recife, 11 de abril de 1987. Extraído de um discurso sem título, p.1).**

O Ciclo de Alfabetização adotado na rede municipal de ensino do Recife como uma nova maneira de organização dos primeiros anos da educação básica surgiu naquele período de efervescência da década de 1980 como uma extensão do processo de democratização em voga, e foi afirmado pelo prefeito da cidade em 11 de abril de 1987, em um documento destinado aos professores, como parte de uma administração que procurava “[...] observar, com muita seriedade, os compromissos publicamente assumidos [...]”; e ainda “[...] por isso, mesmo sem todas as condições necessárias, lançamos o CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”. (p.1).

Segundo este pronunciamento, embora o Ciclo de Alfabetização não tenha sido lançado em devidas condições para seu funcionamento, a concepção de educação escolar em ciclo para aquele período foi a essência para seu processo de implementação, visto a mudança almejada para o âmbito da cultura escolar. A esse respeito encontramos a explicação do termo “ciclo” em um documento datado de 1986, pelo Diretor Presidente da Fundação Guararapes, responsável pelas escolas primárias da rede, da seguinte maneira:

Estamos denominando a alfabetização de nossos alunos de CICLO porque concebemos como um processo que se realizará num contínuo de dois anos, sem a preocupação com a seriação. Como uma ação pedagógica, planejada, executada e avaliada, de forma integrada. Permanentemente corrigida. Daí a necessidade dos sábados com os professores. Sem isso, tudo será malbaratado. A alfabetização é, pois, compreendida como um conjunto de atividades, reflexão e treinamento que permita no final do segundo ano do ciclo o ingresso do aluno na terceira série do 1º grau. O processo deve-lhe garantir domínio de determinadas habilidades e um amadurecimento que lhe permita avançar no seu desenvolvimento intelectual adequadamente. Planejar-se-á uma terceira e quarta séries que lhe assegure este direito fundamental.

Desenvolvimento intelectual não é luxo burguês. É direito da Classe Trabalhadora. E mais, é condição para que ela cumpra seu papel histórico: agente criador de novas relações sociais. Só assim se pode garantir o advento de uma sociedade humana, portanto justa. **(Diretor Presidente da Fundação Guararapes, João Francisco de Souza. Recife, 11 de abril de 1986. Documento intitulado “Início do processo de democratização da escola”, p. 3, 4).**

De acordo com os referidos documentos, o discurso por uma nova organização escolar que superasse o crítico percentual de concluintes das séries iniciais do antigo 1º grau da rede (menos de 10% dos alunos), solicitava à sociedade recifense a efetivação de ações e reflexões para a educação com o Ciclo de Alfabetização visando romper com o que foi chamado de

“frustração da classe popular na busca do conhecimento escolar”, pelo prefeito do Recife no citado documento destinado aos professores em 1987.

Segundo este documento datado de 11 de abril de 1987, do então prefeito Jarbas Vasconcelos, a educação estava sendo posta como um compromisso da administração pública, cujo objetivo de lançamento do Ciclo de Alfabetização enunciado pelo prefeito afirmava, em busca de uma ampliação da execução do ciclo um ano depois, o que segue:

Não é necessário ser educador – basta ter um mínimo de sensibilidade – para perceber o constrangimento e o sofrimento humanos decorrentes do desconhecimento do mundo da leitura e da escrita numa sociedade letrada. No entanto, é fundamental não reduzirmos o processo de alfabetização ao mero exercício mecânico do LER e ESCREVER. A nossa preocupação mais relevante é fazer da educação um processo que contribua para a construção da cidadania popular. Neste processo, o educando – criança da classe popular – deverá ter acesso ao mundo letrado para tornar-se capaz de compreender criticamente seu espaço social e constituir-se sujeito de seu próprio destino. **(Prefeito Jarbas Vasconcelos. Recife, 11 de abril de 1987. Extraído de um discurso sem título, p.1).**

Desse modo, a proposta do Ciclo de Alfabetização caracterizou-se em seu discurso como uma alternativa inclusiva e inovadora em questionamento ao caráter excludente e seletivo da organização escolar anterior, ao propor uma base democrática a partir de sua organização como explicitado pelo prefeito no citado trecho de 1987.

A secretária municipal de educação Edla Soares retrata um pouco dessa organização escolar democrática em um documento intitulado “Escola municipal do Recife: um debate sobre as conquistas populares”, de 12 de março de 1987, quando afirma que o momento vigente no que diz respeito à escola que oferecia o ensino regular era de “[...] democratização das relações autoritárias consolidadas nos últimos 20 anos entre os componentes da referida escola e entre esta e os segmentos que recebem os serviços educacionais”, cujas medidas correspondiam: a organização de Conselhos Escolares para gerir democraticamente a escola distribuindo a responsabilidade da educação escolar com as pessoas da comunidade, como um fórum de debates para tomada de decisões; a formação de um conselho de Dirigentes das Escolas para debates e análises de problemas encontrados no trabalho educativo e estabelecer um contato de permanência com o Conselho Administrativo responsável pelas escolas; e a ampliação das oportunidades de acesso com a construção de 110 salas de aula e a realização de convênios para o aumento do número de vagas. (p. 3,4).

Segundo a secretária, a questão da melhoria na qualidade do ensino diante do problema grave de apenas um percentual inferior a 10% de alunos conseguirem concluir as séries iniciais, referia-se enquanto prioridade à proposta do ciclo: “[...] um Ciclo de

Alfabetização de dois anos em que a alfabetização não se restringe ao ato mecânico de ler e escrever, mas envolve uma compreensão do mundo e de suas relações, caracterizando-se, fundamentalmente, como um ato político” (Secretária de Educação Edla Soares. Recife, 12 de março de 1987. Extraído do documento “Escola municipal do Recife: um debate sobre as conquistas populares”, p.4).

Diante das necessidades educacionais em meados da década de 1980 foi estabelecida, então, a relação da concepção do ciclo como organização do ensino, ao momento vivenciado pela rede municipal do Recife em um contexto de luta pela democratização em diversas instâncias, cuja proposta educacional incorporou aos seus objetivos de ensino, aprendizagem e formação dos alunos.

Assim, em um contexto de tentativas pela credibilidade da escola pública, a Secretária de Educação acrescentou no citado registro de 1987 que havia a sustentação de uma articulação com outras Secretarias da região Metropolitana visando,

ampliar as discussões sobre as questões educacionais e criar uma demanda geral a partir das necessidades apresentadas de tal forma que se possa influenciar na determinação de uma política mais geral que repense o 1º grau. [...] Daí o direcionamento para o resgate da credibilidade da Escola Pública incluindo de um lado, o compromisso com a ampliação do número de vagas e do outro, a qualidade expressa na retomada do cotidiano da população como o material a partir do qual a realidade é posta em discussão, explicada e pensada a alternativa de superação. Pretende-se assim, construir uma pedagogia da educação municipal que contribua efetivamente para a conquista da cidadania popular. **(Secretária de Educação Edla Soares. Recife, 12 de março de 1987. Extraído do documento “Escola municipal do Recife: um debate sobre as conquistas populares”, p.5).**

A nova organização de ensino com a emergência em ciclo em 1986, ao ser considerada como um ato político visando a conquista da cidadania popular teve no currículo a expectativa de alcançar esses propósitos, respaldados na concepção de educação escolar, concepção esta discutida a partir de suas justificativas e explanações. Mas antes de adentrarmos na questão curricular apresentaremos a relação entre o contexto da época, explanada anteriormente, e os objetivos do Ciclo de Alfabetização do Recife.

4.3.1.3 Situação social e política nos objetivos educacionais em ciclo

O projeto de educação escolar para o município do Recife estava relacionado ao contexto social e político da cidade que espelhava o movimento por mudança em todo o país devido ao fim do regime militar implantado em março de 1964 no Brasil.

Desse modo, a situação da cidade do Recife com 1.350.000 habitantes, de reconquista da autonomia política pela reivindicação social do Estado de Direito como em todo país, apresentava uma situação mais além afirmada pelo seguinte documento, cuja cidade representava,

historicamente um polo regional de grande força atrativa situada numa região marcada por extrema pobreza social, altos índices de endemias e doenças carenciais, fragilidade econômica em função da dependência aos centros de maior potencial de reprodução ampliada (Rio - São Paulo), analfabetismo, precariedade dos serviços públicos fundamentais, características essas mais ou menos comuns às grandes cidades da América Latina. (**Assessor da Área de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização, Flávio Henrique Albert Brayner. Recife, 27 de julho de 1987. Documento intitulado “Situação Social e Política: o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização”, p. 2).**

O Recife era assim, “[...] metrópole de uma região subdesenvolvida, carregando os estigmas dos gritantes contrastes econômicos-sociais dessa região [...]”. Por ser uma cidade “[...] espremida entre o Atlântico e os morros de encostas abruptas que a contornam [...] cresceu ocupando todos os espaços habitáveis dessa área restrita: subiu os morros, aterrou os mangues”, tornando-se centro de um vasto espaço urbanizado “[...] que avançou sobre os municípios vizinhos, constituindo a chamada Região Metropolitana do Recife – Grande Recife” teve um aumento populacional a partir do movimento migratório ocorrido de modo mais acentuado no século XX. (Assessora da área de Estudos Sociais das 3ª e 4ª séries, Enilda Regina Silva. Recife, 4 de agosto de 1987. Documento intitulado “As características sócio-econômicas do Recife e a clientela das escolas municipais”, articulado ao documento “Situação Social e Política: o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização”, p. 3,4).

Segundo o documento “As características sócio-econômicas do Recife e a clientela das escolas municipais” de 1987, a respeito do movimento migratório devido às condições de vida do homem do campo levando-o à cidade em busca de maior e melhor condição de vida; “[...] de acordo com o censo demográfico de 1980 Recife atingiu 1.203.899 habitantes e a Região Metropolitana 2.347.005. As estimativas são de que no presente Recife [de 1987] tenha mais de 1.350.000 habitantes, enquanto o Grande Recife alcance quase 3.000.000”. (p.4).

Isto significa que “cada seca, cada aumento de preço do açúcar, ocasionando novas áreas cultivadas com a cana e expulsando agricultores, traz novos imigrantes ao Recife, fazendo crescer os problemas de desemprego, de saneamento básico, de transportes, de educação e saúde [...]”, o que fez aumentar favelas e mocambos como as formas mais comuns de moradia da cidade naquele período e “[...] é justamente nessas áreas mais carentes: morros,

favelas, bairros de difícil acesso, mangues, etc, as mais povoadas do Recife, que se encontram as escolas afetas à Secretaria de Educação do Município [...]” servindo a uma clientela que segundo este documento tinha “[...] evidentemente, enorme dificuldade para enfrentar o processo de ensino-aprendizagem ou mesmo para freqüentar a escola”. (Assessora da área de Estudos Sociais das 3ª e 4ª séries, Enilda Regina Silva. Recife, 4 de agosto de 1987. Documento intitulado “As características sócio-econômicas do Recife e a clientela das escolas municipais”, articulado ao documento “Situação Social e Política: o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização”, p. 4).

De acordo com o referido documento “as características sócio-econômicas do Recife e a clientela das escolas municipais” de 1987, com toda essa a explosão demográfica ocorrida, encontrou “[...] o Poder Público Municipal desaparelhado – sobretudo levando-se em conta que este Poder tem sido quase sempre investido pelas classes dominantes – para atender os anseios da população mais carente [...]”. (p.5).

Por este motivo encontramos especificado o contexto político, administrativo, financeiro e social no documento intitulado “Situação Social e Política: o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização” de 1987, para a compreensão e justificativa da intervenção que se apresentava no âmbito educacional, visto que segundo este documento havia dificuldade de toda ordem para o prefeito eleito, Jarbas Vasconcelos, em 1985, eleito “[...] por uma congregação de forças políticas (esquerda, progressistas, setores tradicionalmente ligados à luta democrática durante o período militar) e com forte respaldo popular [...]”. (p.1).

As dificuldades estendiam-se no *plano político* pela “[...] adversidade do governo estadual identificado com os setores conservadores do Estado [...]”; no *plano administrativo* por “[...] uma imensa máquina (20.000 funcionários) montada em função de uma prática política clientelista e travada em seus múltiplos meandros burocráticos [...]”; no *plano financeiro* por “[...] uma cidade endividada por projetos faraônicos de pouco vulto social e vítima de uma política tributária que concentra recursos a nível federal e cujos mecanismos e montantes de repasse para os municípios são absolutamente insuficientes [...]”, isso para atender às demandas sociais; e o *plano social* onde “[...] o Recife concentra (dados de 1985) os maiores índices de desemprego nacional e custo de vida, cujos reflexos podem ser vistos na criação de mercados de trabalho, sem nenhuma seguridade social, sub-emprego [...]”, acrescidos de “[...] alto índice de criminalidade, graves problemas sanitários de saúde pública em geral”. (Assessor da Área de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização, Flávio Henrique

Albert Brayner. Recife, 27 de julho de 1987. Documento intitulado “Situação Social e Política: o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização”, p. 1).

Quanto ao *plano educacional* deste período no Recife comendo o referido contexto, este “[...] notabilizou-se nacionalmente nos anos 50/60 pela criação de um amplo movimento popular que articulando intelectuais, artistas, estudantes, lideranças políticas que, calçados nas proposições pedagógicas de Paulo Freire, criaram o Movimento de Cultura Popular [...]”, movimento este que foi “[...] germe da criação da própria Rede de Ensino Municipal (até então inexistente). Com o movimento militar de 1964, o MCP foi extinto e criada a FUNDAÇÃO GUARARAPES” que em sua Diretoria de Serviços Educacionais juntamente com a Secretaria de Educação e Cultura da Cidade do Recife institucionalizou o Ciclo de Alfabetização em 1986 “[...] após uma campanha política caracterizada pela ampla consulta popular, e na qual a questão das possibilidades e da própria qualidade do ensino são colocadas reivindicativamente, pela população [...]”. (Assessor da Área de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização, Flávio Henrique Albert Brayner. Recife, 27 de julho de 1987. Documento intitulado “Situação Social e Política: o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização”, p. 2).

Nesse sentido de luta por direitos e mudança, o Ciclo de Alfabetização espelhando os objetivos de seu contexto no Recife teve em sua estrutura mais fundamental uma concepção de projeto relativamente simples “[...] recebendo um manifesto apoio institucional, administrativo, técnico e, fundamentalmente, político [...]” (p. 2), como afirmado no seguinte documento:

Resgatar para as diversas áreas de conhecimento trabalhadas na alfabetização, situações, conflitos e dinâmicas operadas pelo contexto social da cidade e vividas cotidianamente pelos alunos da Rede, para retrabalhá-los criticamente no confronto coletivo de idéias, posições e opiniões dos diversos agentes envolvidos no processo (assessorias, instrutoras, diretoras, professoras, alunos, famílias, comunidade). Ao privilegiar a produção coletiva do material didático, com um forte acento na produção do aluno, e oferecendo ao lado disto, instrumentos conceituais, teóricos para as instrutoras e professoras do Ciclo, tem-se uma perspectiva: (a) a escola como lugar de confronto entre saberes; (b) a socialização da produção de conhecimento e sua articulação com a prática socialmente vivida; (c) a autonomia dos agentes envolvidos em sua prática político-pedagógica.

O Ciclo de Alfabetização tenta ser uma resposta política e pedagógica às demandas das camadas populares do Recife, permitido pelo próprio quadro da mobilização popular que o país recentemente experimentou e, ao mesmo tempo propondo o alargamento do espaço de atuação política das camadas subalternas de nossa sociedade, atuação política, essa que nunca abandona o seu conteúdo eminentemente pedagógico. (Assessor da Área de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização, Flávio Henrique Albert Brayner. Recife, 27 de julho de 1987.

Documento intitulado “Situação Social e Política: o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização”, p. 2, 3).

Os citados objetivos para a educação escolar relacionados à realidade política e social em vigor, também são retratados no documento intitulado “Início do processo de democratização da escola” de 1986, quanto à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem almejada para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, como se segue:

Nossa tarefa se impõe a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo para que a criança da classe popular possa se apropriar dos conhecimentos produzidos pelos cientistas e confrontá-los com a experiência histórica da classe trabalhadora. Nesse confronto, novos conhecimentos serão produzidos. Estes cimentos são os conhecimentos necessários ao processo de transformação das relações sociais que criam a desigualdade econômica, o sofrimento social e político em nossa sociedade. Busca-se um conhecimento que seja um instrumento a mais na luta pela transformação das atuais relações sociais e construção de relações sociais humanas. Por isso, justas. É a mudança. Mudança já. Sem mudança da escola a criação de novos conhecimentos não é mudança. É ludibriar o povo.

No processo de alfabetização a criança será iniciada na compreensão/interpretação/transformação do mundo natural e social enquanto vai adquirido o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Não se trata, pois, de duas coisas. Uma implica na outra. Têm que se realizar simultaneamente.

A alfabetização não se reduzirá aos rudimentos do ler e escrever. Falando de modo que possa ficar mais claro, ele incluirá língua portuguesa, artes, educação física, ciências e programas de saúde, matemática e estudos sociais. Estes diversos aspectos do conhecimento humano serão trabalhados integrada e criticamente na perspectiva dos interesses populares. A criança será iniciada na interpretação de sua realidade de forma ativa, integrada a crítica. Será introduzida num processo de descoberta de seu papel transformador dessa realidade e de construtor de uma nova realidade. Irá aprendendo a se tornar agente da história. Fazendo-se CIDADÃO. Ser cidadão é ser produtivo, consumidor, brincante, transformador da realidade natural/social, político. Capaz de decidir e de lutar pelo bem comum. Numa palavra, fazedor e consumidor de cultura. **(Diretor Presidente da Fundação Guararapes, João Francisco de Souza. Recife, 11 de abril de 1986. Documento intitulado “Início do processo de democratização da escola”, p. 2, 3).**

Desse modo, em que se discutia o saber escolar na perspectiva dos interesses populares visando para o aluno a construção de uma cidadania para transformação de sua realidade social, foi registrado o material disponível para as crianças e para os educadores no Ciclo de Alfabetização em um documento de 1987, da assessoria da área de Língua Portuguesa. Neste documento intitulado “Material disponível para as crianças e para os educadores” é especificada a seguinte finalidade desses materiais:

[...] servir como suporte às atividades de Leitura e Produção de textos, bem como às de reflexão sobre a língua materna (aí incluindo-se reflexão meta-linguística e aprendizagem das convenções som-grafia) [...]. Tem-se enfatizado uma variada circulação de materiais com o propósito de ajudar os alunos na descoberta e exploração dos diversos usos sociais, finalidades e estilos da língua escrita. Optou-se pelo emprego da cartilha, apesar de inúmeras limitações nela identificadas, pelo fato

de ser encarada, pelas professoras, como apoio ao seu trabalho pedagógico; e pelos alunos e seus familiares como elemento legitimador da alfabetização, vindo inclusive a constituir-se, para muitas crianças, num de seus raros livros. **(Assessora do Ciclo de Alfabetização na área de Língua Portuguesa, Noêmia de Carvalho Lima. Recife, 28 de julho de 1987. Documento intitulado “Material disponível para as crianças e para os educadores”, p. 1).**

Entre estes materiais para o trabalho no Ciclo de Alfabetização além da cartilha, segundo o referido documento, encontravam-se livros didáticos de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, Textos de Estudos Sociais e Ciências, livros de literatura infantil, cartazes, revistas, jornais, embalagens e diversos materiais escritos existentes na comunidade. “[...] Como parte do material de uso dos alunos também encontram-se jogos, conjunto de figuras, sílabas e letras, que servem de suporte às atividades de reflexão sobre a palavra e brincadeiras de produção e leitura de palavras” (p.1).

A produção desses materiais, tanto para os alunos quanto para a capacitação e treinamento dos professores também foi registrada neste documento em suas especificidades. “[...] Enquanto alguns materiais de uso dos alunos são adquiridos pela Prefeitura da Cidade do Recife, outros são produzidos internamente por técnicos da Secretaria de Educação e outros só chegam ao espaço da sala através da mobilização de alunos e professores”. Em relação ao material para a capacitação e o treinamento docentes foi explicado:

[...] Voltados para a capacitação dos mestres foram elaborados vários textos envolvendo tanto a discussão de fundamentos que norteiam as metas das diversas áreas de trabalho (Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências, Matemática, Artes), como de orientações metodológicas ou de questões referentes à avaliação da aprendizagem dos alunos. Estes materiais, contudo, não visam a ser aplicados padronizadamente na rede, mas a funcionar como elementos que desencadeiem a discussão sobre a prática e forneçam sugestões de intervenção a serem recriadas pelo professor.

A produção dos materiais empregados nos treinamentos dos professores é realizada por uma equipe central (composta por assessores e supervisores que acompanham o trabalho da alfabetização), sendo constantemente reformulada, a fim de contemplar alternativas que surgem no dia-a-dia da sala de aula. A decisão dos temas a serem abordados bem como dos materiais de apoio a serem confeccionados baseia-se não só nas metas gerais delineados para o processo de alfabetização em dois anos, como também, e sobretudo, a partir de solicitações que os professores expressam, fundamentadas nas necessidades de sua prática diária. **(Assessora do Ciclo de Alfabetização na área de Língua Portuguesa, Noêmia de Carvalho Lima. Recife, 28 de julho de 1987. Documento intitulado “Material disponível para as crianças e para os educadores”, p. 1, 2).**

Com a organização de materiais para o trabalho didático nas escolas, materiais esses voltados às referências sócio-políticas do período, foi elaborado um currículo contextualizado, com uma filosofia educacional própria para a rede municipal de ensino do Recife, partindo dos objetivos de cada disciplina como apresentados mais adiante.

4.3.2 Síntese da abrangência do Ciclo de Alfabetização para a cultura escolar municipal do Recife: objetivo, dinâmica, desempenhos previstos, currículo

A presente categoria composta por trinta e sete (37) documentos corresponde a toda dinâmica pedagógica elaborada para o desenvolvimento do trabalho em ciclo, de acordo com os objetivos de inovação e desempenhos previstos para os alunos aqui retratados em destaque nas orientações curriculares voltadas a cultura escolar vigente.

Estes documentos citados no apêndice B serão apresentados nas subcategorias a seguir, referentes ao planejamento desta dinâmica e aos redirecionamentos para a prática de alfabetização, cuja concepção (de alfabetização) é explanada a partir da área de língua portuguesa e das outras áreas de conhecimento que compõem o currículo da rede municipal de ensino do Recife, currículo este detalhado mais adiante.

4.3.2.1 Dinâmica de trabalho em planejamento para avaliação das ações no ciclo

Antes de adentrarmos nos objetivos curriculares apresentaremos a dinâmica do ciclo quanto a sua organização para a rede municipal de ensino do Recife em 1986 que elaborado diante de um Plano nacional para a educação básica visando às necessidades locais, apresentou como objetivo “[...] atender a criança das camadas da classe popular na sua necessidade de se capacitar para transformar o mundo. Nessa luta transformadora, ela deverá compreender a realidade social e natural”. (Autoria desconhecida. Extraído do documento intitulado “Dinâmica do ciclo”, 1985, p.1).

Como uma proposta pedagógica, a compreensão desta realidade correspondia a imposição de um saber ler, escrever e contar porque “[...] o domínio da norma culta do falar e escrever é um instrumento a mais na luta pela transformação/construção de novas relações sociais” (p.1), esperando-se do aluno a leitura e a escrita de pequenos textos sobre a realidade do mundo físico e social da comunidade em que estivesse inserido, como foi anunciado no documento intitulado “Dinâmica do ciclo” já apontado anteriormente.

No referido documento, as condições para o alcance desses objetivos perpassaria pela seguinte dinâmica, apresentada aqui de maneira integral:

Dinâmica para o Ciclo de Alfabetização do Recife em 1986	
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Jornada de cinco horas diárias de atividades curriculares; - Garantia de material escolar indispensável ao cotidiano pedagógico e fornecimento de livros didáticos (cartilhas) e para-didáticos (literatura infantil, revistas, jornais, etc.); - Fornecimento diário de suas merendas; - Salas adequadas.
Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Jornadas de cinco horas diárias com os alunos; - Cinco horas semanais, aos sábados, para discussão, avaliação e planejamento da prática pedagógica. Os encontros ocorrerão nas escolas estaduais Sizenando Silveira e Silvio Rabelo (Av. Mário Melo, s/n, no horário das 07:30 às 12:30h). Obs.: Esta medida é válida inclusive para os professores em cujas classes a jornada diária de cinco horas não pode ainda ser cumprida por excepcionais decorrentes das condições físicas da escola. - Compromisso de permanência no programa durante um período de dois anos.
Supervisor- Instrutor	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma equipe de supervisoras e coordenadores com objetivo de decidir e viabilizar, junto com os professores, as atividades docentes a serem vivenciadas em cada sala de aula.
Dirigente Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e reorientação, em cada unidade escolar, das decisões referentes ao Ciclo de Alfabetização (tomadas pelo grupo de professoras, supervisoras e coordenadoras), com vistas a considerar a meta de tornar a escola centro de toda programação; - Capacidade de articular o Conselho Escolar em cada unidade.
Pais	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão permanente com a classe popular, através das famílias dos alunos e do Movimento Popular, assegurando-lhe espaço nas decisões relativas ao encaminhamento e resultados do Ciclo; - neste sentido, se reveste da maior importância a reflexão e a constituição do Conselho Escolar.

(Autoria desconhecida. Extraído do documento intitulado “Dinâmica do ciclo”, 1985, p. 1, 2).

O desenvolvimento das atividades escolares com mudanças na carga horária de aulas, formação de professores e organização da comunidade escolar para as decisões educacionais corresponderam “[...] a meta prioritária da ação pedagógica municipal, para o ano de 1986 [...]” com a implantação do Ciclo de Alfabetização destinado “[...] a crianças de 6 anos completos e 8 anos, excepcionalmente, crianças de 9 a 14 anos (chamados fora de faixa), num total de 21.000 crianças”. (Autoria desconhecida. Extraído do documento intitulado “Dinâmica do ciclo”, 1985, p. 2.).

Nesse sentido, em um documento que era de circulação interna, de 1986-1987, foi divulgado o grupo de planejamento, acompanhamento e avaliação do Ciclo de Alfabetização

sob a responsabilidade dos seguintes setores: *Prefeitura da cidade do Recife* (Prefeito Jarbas Vasconcelos); *Secretaria de Educação e Cultura* (Secretária Edla de Araújo Lira Soares); *Fundação Guararapes* (Diretor-Presidente João Francisco de Souza); *Diretoria de Serviços Educacionais* que se dividia em pré-escola (Diretora Euclísia Ferreira), 1ª a 4ª série (Diretora Maria Eliana Matos F. Lima), 5ª a 8ª série (Diretora Elisabeth Médicis Varjal) e Educação de Jovens e Adultos (Diretor João Francisco de Souza); uma *Diretoria Administrativa* (Diretor Célio Cavalcanti Borba); e um *Centro de Desenvolvimento de Pessoal* (Diretor José Batista Neto). (Prefeitura da cidade do Recife; Secretaria de Educação e Cultura; Fundação Guararapes e Diretoria de 1ª a 4ª série. Documento oficial de circulação interna sobre Planejamento, Acompanhamento e Avaliação do Ciclo de Alfabetização, 1986-1987, capa e p. 1, 2, 3).

O grupo integrante da chamada “Política Municipal de Ensino Básico”, o Ciclo de Alfabetização, cuja direção e coordenação geral eram de responsabilidade de Maria Eliana Matos F. Lima (Diretora dos Serviços Educacionais de 1ª a 4ª série); contava com uma equipe de *assessores* das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Integração Social ou Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas ou Ciências e Artes (no máximo dois assessores por área); contava ainda com uma *Coordenação administrativa* (Lúcia Costa); uma *Coordenação Pedagógica* (Tânia Rios) e vinte e seis *instrutoras*. (Prefeitura da cidade do Recife; Secretaria de Educação e Cultura; Fundação Guararapes e Diretoria de 1ª a 4ª série. Documento oficial de circulação interna sobre Planejamento, Acompanhamento e Avaliação do Ciclo de Alfabetização, 1986-1987, capa e p. 1, 2, 3).

A *síntese do projeto do Ciclo de Alfabetização* do Recife foi lançada pela Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE) da Fundação Guararapes, órgão responsável pela rede municipal de ensino primário do Recife. Este documento de data desconhecida, intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização” apresentou como síntese, a justificativa, os objetivos, os produtos, os recursos, as estratégias e ações complementares para o trabalho no ciclo, como explicitado a seguir:

Quadro 3 - Síntese do Projeto do Ciclo de Alfabetização do Recife em 1986

Síntese do Projeto do Ciclo de Alfabetização do Recife em 1986	
Justificativa	“Dando cumprimento aos compromissos assumidos com as classes populares do Recife,

	durante a campanha eleitoral, a atual administração se impôs resgatar a credibilidade da escola pública municipal, que registrou em 85 um alto índice de repetência e evasão escolar. Para essa finalidade, propõe-se a implantação do ciclo de alfabetização com o seguinte projeto”.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a qualidade do ensino da escola pública municipal garantindo o desenvolvimento intelectual do aluno como instrumento de compreensão do mundo e exercício pleno da cidadania. - Conceber a aprendizagem da leitura e escrita como um meio para explorar e registrar de forma integrada conhecimentos referentes às diversas áreas do saber (Estudos Sociais/Ciências/Matemática).
Produtos	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação de uma assessoria para treinar e capacitar os Recursos Humanos diretamente ligados às classes de alfabetização. - Diagnóstico da experiência e da prática cotidiana da supervisão e professores junto à comunidade escolar da Rede Municipal. - Assessoria permanente ao corpo de instrutores e professores. - Reflexão junto aos instrutores/professores sobre as concepções de alfabetização. - Condução dos instrutores/ professores a uma prática pedagógica democratizadora, no que diz respeito ao papel da escola enquanto espaço de exercício crítico e da construção da cidadania. - Implementação de merenda suplementar a todos os alunos de alfabetização. - Distribuição de material didático para os alunos e professores do Ciclo de Alfabetização. - Implantação da jornada escolar de 05 (cinco) horas diárias de atividades curriculares.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: Coordenadores, Assessores de áreas de ensino, Supervisores, Professores. - Materiais: Textos, Material didático do aluno, Material didático do professor. - Financeiros
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Assessoramento às instrutoras através de sessões de estudo de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Artes e Ciências, durante a semana. - Encontros semanais das instrutoras com as professoras para estudo e preparação das atividades. - Visita às escolas pelos assessores, instrutores e coordenadores.
Ações Complementares	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovação do projeto. - Constituição de uma assessoria para dar assistência pedagógica aos instrutores.

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

Além da *síntese sobre a proposta do Ciclo de Alfabetização* do Recife que apresenta em sua justificativa toda a compreensão discutida até então referente a democratização da escola pública e ao atendimento dos direitos das classes populares, além dos objetivos e sua

composição; este documento aponta ainda uma organização para as *decisões de planejamento*; para a *avaliação do Ciclo de Alfabetização*; para a *definição de problemas de avaliação*; e para o *delineamento, obtenção e fornecimento de informações*; tudo correspondente ao desenvolvimento do ciclo no Recife e que reiteram as informações de outros documentos já citados.

A organização quanto a *decisão de planejamento* do projeto Ciclo de Alfabetização para a sua implantação em toda a rede municipal de ensino, por exemplo, destaca a existência de uma equipe técnico-pedagógica com assessores e coordenação administrativa e pedagógica, cuja participação para o desenvolvimento das propostas abrangia uma equipe de supervisores, assessores, professores e técnicos da Fundação Guararapes; como apresentadas no documento sobre planejamento, acompanhamento e avaliação de 1986-1987.

A organização para a *avaliação das ações no ciclo* estavam relacionadas a avaliação de “processo” e de “produto”; e como problemas de avaliação a serem investigados foi considerada a assimilação, pelas instrutoras e professoras, dos conteúdos oferecidos no treinamento e da mudança na concepção de alfabetização; a aprendizagem do aluno; e o índice de evasão e repetência. Sobre o *delineamento, obtenção e fornecimento de informações* estão registrados no referido documento “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, um plano de trabalho com apontamentos e questionamentos a serem investigados ao longo do processo do Ciclo de Alfabetização na rede, os quais serão detalhados.

Para o *delineamento de informações* foram especificados para a avaliação os seguintes questionamentos: Os treinamentos desenvolvidos habilitaram os professores a renovação da prática pedagógica? O trabalho do ciclo gerou uma mudança de concepção de alfabetização no pessoal envolvido? Qual o rendimento obtido pelos alunos com o trabalho desenvolvido pelas professoras do ciclo? (Avaliação de Produto). Quais os procedimentos que devem ser modificados para tornar mais eficiente o alcance dos objetivos do ciclo? (Avaliação de Processo). A renovação da prática pedagógica possibilitou a permanência do aluno na escola? O trabalho desenvolvido no Ciclo de Alfabetização está contribuindo para o resgate da credibilidade do ensino na escola pública municipal? (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 5, 6, 7). Para tanto foram considerados como indicadores à esses questionamentos, respectivamente:

Quadro 4 - Delineamento de Informações do Ciclo de Alfabetização do Recife

Delineamento de Informações do Ciclo de Alfabetização do Recife	
Indicadores	Crítérios
Análise da avaliação dos treinamentos aos sábados	Identificação dos pontos fracos apontados pela avaliação do treinamento
Opinião das instrutoras após as sessões de estudo com os assessores	80% favorável demonstrando segurança na execução
Opinião das instrutoras e assessoras após observação da prática pedagógica na escola	80% favorável
Tomada de decisão coletiva e planejamento semanal das atividades a serem desenvolvidas pelo professor no seu dia a dia com os alunos do ciclo	Espera-se uma coerência de 70% nas decisões de planejamento das atividades semanais a serem vivenciadas na escola
Análise do conceito de alfabetização das supervisoras e professoras antes e após a experiência do Ciclo de Alfabetização,	Espera-se uma mudança conceitual de 100%
O comportamento dos alunos antes, durante e após o trabalho no ciclo	Espera-se que com o trabalho do ciclo os alunos apresentem um rendimento de 80% na comparação antes e depois e 90% nos exercícios desenvolvidos durante a vivência do ciclo de alfabetização
Análise dos resultados do rendimento dos alunos com o mesmo critério anterior; opinião dos alunos	Idem item acima
Opinião dos professores	Favorável e especificando os aspectos a serem modificados
Relatório de observação de sala de aula	Suficientemente especificador dos procedimentos desenvolvidos em sala de aula
Índice de evasão dos alunos antes e após o trabalho do ciclo	Espera-se que seja assegurada a permanência de pelo menos 80% dos alunos matriculados na escola
Opinião dos pais dos alunos	90% favorável, objetivas e explicitadoras dos aspectos positivos
Aumento da demanda de matrícula na escola pública municipal	Aumento da procura de vagas em 90% nas escolas do município
Opinião da comunidade	90% favorável

(Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 5, 6, 7).

Para a *obtenção de informações* sobre a proposta do Ciclo de Alfabetização foram considerados como indicadores, a opinião dos professores sobre o conteúdo trabalhado nos

treinamentos a partir de questionário de opiniões; a opinião dos instrutores e assessores; a observação de mudança da concepção de alfabetização na prática pedagógica, por ficha de observação aos instrutores e questionário aos professores; a aprendizagem dos alunos, por entrevistas e testes de verificação de aprendizagem; o índice de evasão, por questionário de opiniões e mapas estatísticos à equipe técnica das escolas e às professoras; e a opinião da comunidade a respeito da alfabetização dos alunos mediante entrevistas aos próprios alunos, pais, responsáveis e representantes da comunidade. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 8, 9,10).

O processo de coleta dessas informações sobre o ciclo estava organizado sob a responsabilidade de equipes. A utilização de questionário aos professores, visita às escolas, observação participativa do assessoramento às instrutoras e participação nos encontros dos sábados com as docentes era de compromisso da Coordenação do ciclo e da Coordenadoria de Capacitação de Pessoal (CCP). Para a organização desses dados a serem tabulados por setores e cálculo de percentagem das respostas cabia a equipe da CCP que juntamente com a equipe do Ciclo de Alfabetização, assessores e instrutores faria dos resultados obtidos a interpretação e análise. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 8).

A equipe da Coordenadoria de Capacitação de Pessoal com instrutores e professores do ciclo seria responsável também pelo questionário a ser aplicado para os próprios instrutores e professores; e com o grupo apenas de professores do Ciclo de Alfabetização seria responsável pela amostra significativa dos alunos por idade, sexo e oriundos do pré-escolar, além das entrevistas e questionários que fossem destinadas a instrutores e professores, para tabulação e classificação das respostas por setores, menos quanto as entrevistas que fossem aplicadas aos alunos, visto que a tabulação e classificação dessas respostas caberiam não só a CCP, mas a equipe do Ciclo de Alfabetização. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 9).

Para a interpretação e análise de todas essas informações obtidas seriam formados diferentes grupos, visto que para o tratamento dos resultados coletados dos instrutores e professores, a responsabilidade seria da equipe da CCP, dos assessores e coordenadores; e

para o trabalho com os resultados dos alunos que seriam comparados com os dados estatísticos do ano anterior, a equipe responsável seria a equipe da CCP, do Ciclo de Alfabetização e o pessoal técnico das escolas. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 9).

Toda a organização para a obtenção de informações sobre o Ciclo de Alfabetização perpassou ainda pelo planejamento de respostas a serem obtidas por mais integrantes da comunidade escolar. O que se objetivava com a aplicação de questionário aos dirigentes, supervisores, orientadores educacionais e professores de responsabilidade também da Coordenadoria de Capacitação de Pessoal, com a Unidade de Estatística e professores era a tabulação dos dados por setores a serem calculados em percentagem das respostas para a análise e interpretação com assessores, supervisores e pessoal das escolas sob a responsabilidade não só da CCP, mas de coordenadores e assessores do ciclo, além de pessoal técnico das escolas. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 10).

A aplicação de questionário a alunos, pais, responsáveis e representantes da comunidade, assim como os resultados a serem também tabulados e as respostas classificadas por setores eram de responsabilidade de outra equipe que abrangia a CCP com assistente social, psicólogos e professores, cuja análise e interpretação de responsabilidade da equipe da Coordenadoria de Capacitação de Pessoal, dos assessores e coordenadores eram destinadas à assessores e instrutores. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 10).

Com toda esta organização que afirmava como cuidado à aplicação dos instrumentos de avaliação sua criação e teste para obter informações referentes ao Ciclo de Alfabetização, a síntese da proposta de 1986 apresentava por fim, um planejamento para fornecer informações.

Para este *fornecimento de informações*, o Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização considerou apresentar o *problema, informações, audiências e métodos/técnicas*; questões essas que apontam a vigência do ciclo na época em que este documento foi confeccionado. Em relação ao *problema* ou problemas apresentados quanto ao fornecimento de informações, assim foi redigido: “A estratégia utilizada para alfabetização das crianças, através do Ciclo está favorecendo condições para sanar as deficiências detectadas na leitura,

escrita e operações fundamentais, bem como uma mudança na concepção da realidade”; “a prática pedagógica revela mudança de concepção sobre Alfabetização”; “a aprendizagem do aluno ocorreu a partir da compreensão de sua realidade e apropriação do saber de forma significativa e formal para o exercício de sua cidadania?”; “houve redução no índice de evasão como resultado da renovação da prática pedagógica?”. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 11).

Em acompanhamento a essas considerações, as *informações* apresentaram-se questionadoras. Quanto a estratégia apontada em meio ao problema foram registradas as seguintes perguntas: “Os encontros aos sábados favoreceram a aprendizagem dos conteúdos básicos da leitura, escrita e operações fundamentais?”; “a professora tem sido orientada no sentido de trazer para o espaço escolar a matemática que as crianças já utilizaram em suas atividades cotidianas?”; “a área de ciências tem sido abordada de forma integrada à área de Estudos Sociais?”; “o encontro aos sábados tem oportunizado o resgate da prática pedagógica vivenciada na semana anterior?”; “as professoras adquiriram novas habilidades de ensino?”; “os materiais instrucionais trabalhados nos treinamentos contribuíram para o alcance dos objetivos propostos nas diversas áreas?”. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 11).

Os assessores, instrutores e coordenadores faziam parte das *audiências* sobre as situações apontadas pelas respectivas perguntas, cujos *métodos/técnicas* perpassavam pelo relatório do treinamento em serviço e apresentação em reunião; relatório de visitas às escolas quanto às habilidades de ensino das professoras; e relatório pormenorizado sobre a relação entre os materiais instrucionais e os objetivos propostos em cada área, cuja audiência deste estava voltada aos assessores, coordenador pedagógico e coordenadores. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 11, 12).

Quanto a prática pedagógica foi questionado: “As formas de abordagem ao aluno refletem uma sistemática de exploração de atividades significativas e funcionais?”. Sobre a aprendizagem do aluno e índice de evasão afirmou-se: “Houve registro das experiências de vida do aluno, estabelecendo confronto entre a sua realidade e as classes dominantes”; “foi

constatada a redução do índice de evasão nas classes de alfabetização”. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 12).

A relação das audiências com a prática pedagógica e aprendizagem dos alunos perpassava por assessores, instrutores e coordenadores mediante relatórios e apresentação em reunião; e sobre os índices de evasão a responsabilidade ou audiência era da Secretária de Educação, do Diretor Presidente, do Diretor da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), dos Assessores e Coordenadores do Ciclo, dos Instrutores e Professores, dos Diretores de Unidade escolar e da Comunidade mediante relatórios, mapas estatísticos e gráficos, e reuniões. (Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. Recife, s/d. Extraído do documento intitulado “Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização”, p. 12).

A partir da dinâmica, planejamento, acompanhamento e plano de avaliação do Ciclo de Alfabetização ficam configuradas a organização e as diretrizes para seu desenvolvimento na rede municipal de ensino do Recife, cuja finalidade para a cultura escolar em questão será apresentada a seguir.

4.3.2.2 Decisão pelo redirecionamento da prática de alfabetização: abrangências do ciclo

Diante dos objetivos para o desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de ensino do Recife, algumas considerações foram apresentadas quanto às metas educacionais e a abrangência do ciclo na rede.

Em um comunicado da diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais) às dirigentes, instrutoras e professoras do Ciclo de Alfabetização em 1986 sobre a implantação dessa organização de ensino na rede foi afirmado que o ciclo estava “[...] se constituindo numa tentativa de restauração da credibilidade da escola municipal”, visto que o processo “[...] organizado para mobilizar os educadores foi, sobretudo, a discussão e, em consequência, a decisão pelo redirecionamento da relação aluno x professor na transformação do saber escolar”, contemplando sobretudo “[...] a transformação da escola e da sociedade, numa relação de mútua influência ...”. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 1).

Nesse sentido, os envolvidos no desenvolvimento educacional escolar são citados em meio as suas particularidades do saber para o “[...] processo de discussão e decisão da prática de alfabetização [...]”, de modo que foram convocados para participação “[...] no processo de reordenciamento da Escola Municipal” (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), 1986, p. 1):

- o aluno, os pais e o movimento popular, com suas histórias de vida, que expressam seus interesses, inclusive pelo saber escolar; - o professor, instrutor, merendeira, apoio administrativo, dirigente e assessor colaborando com o processo que se inicia [em 1986]. [...] Claro está que este processo não nos exclui. Nós, dirigentes municipais, somos comprometidos e estamos, neste momento, responsáveis como vocês pelo redimensionamento do ensino no Município. Por esta razão é que as decisões acerca das orientações curriculares do Ciclo não são entregues, somente à unidade escolar e à comunidade. Nós, dirigentes municipais, estamos tomando estas decisões com vocês. Decisões conjuntas. De todos. Nossas. **(Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 1).**

O argumento para a discussão e tomada de decisão pelas instâncias administrativas e pelas escolas sobre orientações curriculares como foi citado, explica que esse procedimento ao longo do Ciclo de Alfabetização criou “[...] condições para os educadores assumirem o compromisso e o poder de agilizar as transformações na escola, na sala de aula e, também, na sociedade”, visto que segundo a diretora do DSE em 1986:

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

Assim, em 1986 foram registradas as decisões resultantes de discussões travadas pelos envolvidos no desenvolvimento do ciclo que orientariam o desenvolvimento desta organização de ensino em 1987 visando “[...] evitar dispersão e confusão em torno das decisões do Ciclo, que poderiam gerar, um novo determinante de fracasso educacional, já repudiado pela classe popular”; decisões estas divididas em dez partes que serão apresentadas a seguir. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 2).

Primeiramente foram descritos o “Objetivo e Abrangência do Ciclo” de modo que este “[...] compreende 4 semestres de escolaridade. Cada dois deles correspondente a um mínimo de 180 dias letivos”. Durante este período, a escola “[...] deverá garantir aos seus

alunos as oportunidades educacionais necessárias à aquisição de um desempenho escolar satisfatório”. Quanto aos alunos, os que alcançassem esse desempenho satisfatório no final do 4º semestre deveriam ser matriculados na 3ª série, como foi explicado “se o resultado obtido pelo aluno no final do 1º e 2º semestres corresponder às metas previstas para o seu desempenho, ao final do 4º semestre ele poderá ser promovido à 3ª série”. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 2).

Em segundo lugar foi citada a “Abrangência do Ciclo e a Transferência para Escola não-municipal” explicando que se em qualquer semestre letivo acontecesse esta situação de transferência, caberia à escola “[...] expedir, no histórico escolar, além das notas, o relato do saber obtido pelo aluno bem como o que não aprendeu na escola, face o esperado desempenho em alfabetização, previsto no Ciclo”, ou seja, caberia a DSE “[...] dar parecer sobre a sua transferência, traduzindo a linguagem do Ciclo para a linguagem da rede não-municipal”. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 2).

Em terceiro lugar foi abordado o “Desejado Desempenho em Alfabetização Previsto pelo Ciclo de Alfabetização” especificando que esta alfabetização em dois anos consistia em uma prática na qual professor e alunado enfrentariam juntos as exigências “necessárias à conquista do saber”. Esperava-se quanto ao professor que este alcançasse “[...] soluções pedagógicas, em resposta aos problemas oferecidos pelas crianças oriundas da classe popular”. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 1, 2).

Essas exigências para o aluno esperavam que este se tornasse um protagonista em seu processo de aprendizagem e mudança social a serem expressas “[...] de forma oral e escrita, onde se manifeste sua compreensão crítica acerca das relações dos homens entre si e dos homens com a natureza”, no sentido de adquirir a explicação das relações sociais, compreender e expressar sua crítica a Língua Portuguesa, bem como ao Sistema de Numeração Decimal. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 1, 2).

No caso de Língua Portuguesa, sua expressão se dará pela comunicação oral e leitura – escrita de pequenos textos. Em Matemática esta expressão se fará pela resolução de problemas com operações fundamentais, onde estão envolvidas as regras do sistema de numeração decimal e a problemática de quantificação da realidade física e social. **(Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais),**

Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 2).

Em quarto lugar foi discutida a “Avaliação e o Ciclo de Alfabetização” da seguinte maneira:

Ao final de cada bimestre, o professor deve tornar público o perfil do saber de cada um de seus alunos. O significado da avaliação, a partir do levantamento do saber escolar adquirido, em relação ao desempenho desejado, é atuar de forma preventiva e não remediativa, a fim de intervir de imediato, através da prática pedagógica, junto ao aluno com variados envolvimento na sala de aula. cremos que, concebendo-a assim, a avaliação passa a ter um papel relevante, em relação ao ensino, pois amplia as informações que gerarão as condições para a prática pedagógica mobilizando todos os alunos.

O retorno do processo de imediato ao aluno, após a avaliação, dá credibilidade à escola, enquanto que a avaliação com a finalidade de se aplicar somente nota ou conceito, tende a ampliar o fracasso social, pois se preocupa exclusivamente com promoção, remanejamento ou retenção do aluno.

No 2º semestre de 1986, os professores realizaram dois processos de avaliação. Continuaram a prática do teste, que visa a informar se o aluno será reprovado ou aprovado, mediante a aplicação de notas, transformadas em média aritmética que indicam o destino do aluno, quanto à retenção na série ou aprovação. Neste segundo semestre, outra avaliação, na qual o professor deverá registrar na ficha do aluno as conquistas e as dificuldades nas diversas áreas, mediante observação cuidadosa. Este foi o modo que encontramos para explicitar a perspectiva pedagógica de Avaliação no Ciclo, oportunizando ao professor, utilizar as diferentes possibilidades do processo de avaliação: o classificatório e o da observação do perfil do aluno, a fim de conscientizá-los da dupla dimensão da avaliação.

Procuremos desta forma, garantir a participação do professor nestas mudanças. **(Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 3).**

Essa avaliação com diferentes instrumentos utilizados, o classificatório (“objetiva informar quem deve ser retido ou aprovado mediante média aritmética”) e o da observação do perfil do aluno (“informa sobre o que o aluno sabe e o que ele não sabe. Oferece informações das quais se pode inferir as medidas que devem ser adotadas com esses alunos”) visando o 3º e 4º semestres de 1987 foi registrada como uma tentativa de “[...] evitar, com esta sistemática de atuação, que se reproduzisse a prática de promoção automática”, onde “[...] prevalecia o fato de a escola garantir que o ‘programa fosse dado’; na escola municipal, a garantia do ‘programa dado’ deve ter a garantia do poder de saber do aluno”, com ampliação de suas conquistas dentro da sociedade. **(Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 4).**

Em quinto lugar foi registrada a “Abrangência do Ciclo de Alfabetização e a Matrícula no 1º e 2º semestres do Ciclo” informando que seriam “[...] matriculados alunos egressos da Pré-escola e da comunidade de 6 a 14 anos, tendo os alunos de 7 anos prioridade

sobre os demais”. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 4).

Em sexto lugar foi exposta a “Abrangência do Ciclo de Alfabetização e a Matrícula no 3º e 4º semestres do Ciclo”, em 1987, matrículas estas para: “todos os alunos egressos do 1º e 2º semestres do Ciclo”; “os alunos da atual 2ª série considerados repetentes pela professora da rede municipal serão matriculados nos 3º e 4º semestres do Ciclo de Alfabetização e os aprovados, na 3ª série”; “os alunos aprovados na 1ª série e repetentes da 2ª série, egressos dos sistemas de ensino não-municipal”; “os alunos da 1ª série considerados repetentes pelas redes de ensino não-municipal”, e “em 1987, a escola municipal garantirá a matrícula, no 3º e 4º semestres dos alunos de 14 anos matriculados em 1986, no 1º e 2º semestres, garantindo-lhes, assim, a conclusão da Alfabetização no Ciclo”. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 4, 5).

Em sétimo lugar foi apresentada “A Reorganização do Ensino de Alfabetização no 3º e 4º semestres a partir da avaliação do 1º e 2º semestre” considerando as seguintes condições assim relatadas em 1986:

- a) o professorado do Ciclo de Alfabetização deve tornar público, até 20/12/86, o perfil do saber atingido pelo aluno, informando aos educadores e à comunidade o que o aluno já sabe, em relação às metas previstas para o seu desempenho;
- b) o professorado deve também emitir a média aritmética, resultante das notas atribuídas ao aluno em cada bimestre;
- c) na média aritmética, bem como o perfil do saber, emitido pelo professor deverão ser confrontados, para efeito de reflexão e decisão acerca da reorganização da oferta das oportunidades (ensino), a serem garantidas ao aluno no 3º e 4º semestres. O confronto entre o perfil e a média aritmética, possibilitará à professora localizar cada criança, numa das 4 opções do seguinte quadro de informações:
 - 1- tende a haver equivalência entre o perfil e a média aritmética, se o perfil do aluno se aproxima das metas de alfabetização e a média aritmética está acima de 5 ou igual a 5 pontos.
 - 2- não tende a haver equivalência entre o perfil e a média aritmética, sendo que o perfil demonstra proximidade significativa entre o saber do aluno e as metas de alfabetização e, neste caso, a média aritmética abaixo de 5 foi superada pela demonstração de saber do aluno ao final do 1º e 2º semestres;
 - 3- tende a haver equivalência entre o perfil e a média aritmética e, neste caso, o perfil do aluno se encontra muito distante das metas de alfabetização previstas para ele e a média aritmética está abaixo de 5 pontos;
 - 4- não tende a haver equivalência entre o perfil e a média aritmética está acima de 5 ou igual a 5 pontos e o perfil muito distante das metas previstas em alfabetização. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 5).

Em oitavo lugar, “A Organização dos Turnos, a Jornada Escolar e Turmas do Ciclo de Alfabetização” foram detalhadas quanto ao funcionamento dos 1º, 2º, 3º e 4º semestres dois tipos de jornada escolar que corresponderam a uma jornada de 5 horas e outra de 3 horas e 45 minutos mantendo ainda, a escola municipal quatro turnos de funcionamento, de modo que “a limitada física da escola municipal, os compromissos das professoras com outros trabalhos e a grande demanda da população em idade escolar impossibilitam a escola municipal de alterar o atual quadro de organização dos turnos”. Assim, a organização para a jornada escolar no ciclo teria em 1987 o 1º, 2º, 3º e 4º semestres, uma jornada de 5 horas ou 3 horas e 45 minutos, para turmas constituídas, no máximo de 35 alunos. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 6).

Em nono lugar foi apresentada “A Abrangência do Ciclo e a Prática de Alfabetização” dando destaque a experiência do aluno no ciclo quando afirmado que este, o aluno, se matriculado “[...] nos quatro semestres letivos terá durante o mínimo de 360 dias ou dois anos letivos consecutivos oportunidades escolares de alcançar o desempenho satisfatório em alfabetização”, cuja compreensão sobre as práticas foi expressa: “Devemos, pois, compreender que a concepção de oportunidades de alfabetização se dilatou de um ano escolar para dois ou de um mínimo de 180 dias letivos para um mínimo de 360 dias”. Mas, “por outro lado, aliada à dilatação do prazo para alfabetização, foi redimensionada a concepção de alfabetização”. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 6).

Esta concepção de alfabetização, de maneira redimensionada foi percebida em suas atividades de ensino de estudos sociais, ciências físicas e biológicas e programa de saúde, expressão artística e matemática, tão relevante à formação do cidadão, quanto às atividades de língua portuguesa, a saber:

1- A Alfabetização em Língua Portuguesa supõe:

- a) a análise e a produção compreensiva e crítica do discurso oral;
- b) leitura e produção compreensiva e crítica de textos escritos;
- c) a produção escrita deve ser de pequenos textos, em estilos diferentes (histórias, cartas etc.) podendo apresentar incorreções ortográficas.

2- A Alfabetização em Matemática supõe:

- a) Compreensão crítica do Sistema de Numeração Decimal que implica a leitura e escrita numérica, bem como o uso significativo das operações de adição/subtração (por escrito), e a compreensão dos conceitos de multiplicação/divisão, a nível do trabalho oral e do registro não numérico.

b) A formulação e resolução de problemas, a nível oral e gráfico (não numérico e numérico) a partir da experiência de quantificação do cotidiano (contar, medir).

3- A Alfabetização em Estudos Sociais e Ciências, envolve a compreensão crítica dos conceitos explicativos das relações dos homens entre si e dos homens com a natureza.

Supõe a produção compreensiva e crítica dessas relações tanto a nível oral como gráfico.

4- A Alfabetização em Artes supõe a produção compreensiva e crítica de brincadeiras/brinquedos infantis e através das diversas modalidades artísticas.

A prática pedagógica em alfabetização deve criar condições e possibilidades para a criança se tornar protagonista do processo de mudança social pela expressão de seus interesses. **(Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 6, 7).**

Em décimo lugar, como última decisão para o desenvolvimento do ciclo foi abordada “A Formação do Professor Alfabetizador e o Ciclo de Alfabetização” discutindo a relação entre a concepção de alfabetização e a prática pedagógica com “implicações rigorosas” por ser “[...] necessário que o professor, comprometido com as mudanças realizadas na escola municipal, acate participar da segunda parte do treinamento em serviço que inclua a prática pedagógica, também nos 3º e 4º semestres [...]”, além de “[...] sua reflexão e redireção de quinze em quinze dias, aos sábados”; ou seja, “se o alfabetizador fica retido nos 1º e 2º semestres do Ciclo, perde a oportunidade de se reciclar na dimensão do Ciclo de Alfabetização e corre o perigoso risco de conservar a ideia antiga de alfabetização [...]”, ideia esta restrita a 1ª série. **(Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 7).**

Desse modo, com o esclarecimento a respeito do compromisso dos educadores do ciclo “(dirigente, instrutora, professora, DSE)” sobre o “[...] esforço a ser desenvolvido em função da compreensão e decisão do professor do 1º e 2º semestres, de ingressar em 1987, nos 3º e 4º semestres do Ciclo de Alfabetização, completando sua formação como alfabetizador” ficou registrada a compreensão de que “[...] a prática pedagógica e o treinamento em serviço, nos 1º, 2º, 3º e 4º semestres consecutivos do Ciclo de Alfabetização darão direito ao professor receber ao final deste, um certificado de aperfeiçoamento em alfabetização [...]”. **(Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 7, 8).**

Diante de todas as observações foi estabelecido um cronograma de atividades para o ano de 1987, em continuação aos objetivos para a educação escolar, visto que o início do ano para o professor estava previsto para o dia 02 de fevereiro de 1987; desta data ao dia 07 do mesmo mês as novas instrutoras de alfabetização, em treinamento no mês de dezembro,

realizariam o “[...] treinamento das professoras do 1º e 2º semestres. Neste mesmo período haverá treinamento dos professores responsáveis pelo 3º e 4º semestres com as atuais instrutoras”, treinamentos estes que seriam realizados “[...] em locais a serem divulgados pela escola, no dia 02/02/87”. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 8).

Quanto às dirigentes escolares, estas deveriam “[...] arquivar uma cópia da ficha do perfil de avaliação e encaminhar outra cópia à Coordenação do Ciclo de Alfabetização, aos cuidados de Lúcia Costa”; e em agradecimentos sobre o trabalho coletivo, a diretora da DSE, Eliana Matos, despede-se destacando a “[...] esperança de ter contribuído para o fortalecimento de nosso compromisso com a classe popular [...] em direção a liberdade do alunado” no primeiro ano do Ciclo de Alfabetização do Recife em 1986, partindo de uma reelaboração dessa organização de ensino para sua continuidade e maior desenvolvimento no ano seguinte. (Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 20 de dezembro de 1986. Documento sem título, p. 8).

Passado o ano de 1987, um documento intitulado “Orientação às Escolas da Rede Municipal de Ensino no tocante as Reuniões para Avaliação da Prática Pedagógica vivenciada em cada unidade”, de 1988, retoma a partir da experiência em ciclo do ano anterior (1987), a finalidade das reuniões pedagógicas visando mais uma vez redirecionar as práticas para o ano letivo, conforme a Orientação Geral do Calendário Escolar de 1988 elaborado pela Secretaria de Educação (calendário este apenas citado).

A finalidade destas reuniões, segundo o referido documento era de “[...] analisar e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no conjunto do trabalho Escolar, a partir dos resultados apresentados pelos alunos, no decorrer de cada Unidade”, cujo trabalho tinha por objetivo “[...] identificar os avanços e dificuldades vivenciados na Unidade, no sentido de redirecionar a prática da Unidade seguinte, considerando-se a nível de cada Escola” (p.1):

- Proposta Política-pedagógica da rede,
- Organização administrativa da escola,
- Relação entre os diversos segmentos da escola.

(Diretora Geral de Ensino, Albene de Menezes Bezerra. Recife, 29 de abril de 1988. Documento intitulado “Orientação às Escolas da Rede Municipal de Ensino no tocante as Reuniões para Avaliação da Prática Pedagógica vivenciada em cada unidade”, p.1).

Nesse sentido, sugeriram-se como temas para avaliação do trabalho global da escola, a prática pedagógica desenvolvida tanto na área de ensino, quanto na área de administração

escolar, “[...] bem como a constituição de uma equipe de Coordenação do Trabalho de avaliação da Prática Pedagógica, composta por representante (s) dos seguimentos da escola (alunos, professores, pessoal técnico e administrativo, pais, lideranças da comunidade) [...]”, isto sob a presidência do (a) Diretor (a) da mesma. (Diretora Geral de Ensino, Albene de Menezes Bezerra. Recife, 29 de abril de 1988. Documento intitulado “Orientação às Escolas da Rede Municipal de Ensino no tocante as Reuniões para Avaliação da Prática Pedagógica vivenciada em cada unidade”, p. 1).

Além destas orientações foi ressaltada “[...] a importância do registro dos resultados deste trabalho, através do Relatório – Síntese, devendo uma cópia do mesmo ser encaminhada a esta Diretoria”. (Diretora Geral de Ensino, Albene de Menezes Bezerra. Recife, 29 de abril de 1988. Documento intitulado “Orientação às Escolas da Rede Municipal de Ensino no tocante as Reuniões para Avaliação da Prática Pedagógica vivenciada em cada unidade”, p. 2).

A seguir será apresentado o currículo pensado para o estabelecimento desta dinâmica de trabalho pedagógico que norteou a busca pelos desempenhos escolares almejados.

4.3.2.3 Concepção de alfabetização para o currículo em ciclo do Recife

O Ciclo de Alfabetização partiu de uma nova concepção de ensino perpassando pelo processo de alfabetização que corresponde à leitura e escrita ampliadas para uma compreensão de mundo, no sentido político e social vivenciados e que se estendeu às demais disciplinas apresentadas mais adiante, após a explanação do que era discutido e considerado para a alfabetização em 1986.

Segundo Coelho (2008), em sua pesquisa intitulada “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, investigações apontavam os limites das práticas de alfabetização por serem essas práticas “[...] baseadas nos métodos tradicionais de alfabetização, que enfatizavam um aprendizado com base na memorização de letras, sílabas, palavras e frases e o uso de textos cartilhados”. (p. 68).

Por este motivo, a autora destaca alguns pontos sobre as concepções de alfabetização que nortearam a prática pedagógica de ensino da leitura e da escrita desenvolvida naquele período.

O primeiro ponto destacado está relacionado com o discurso da crítica ao trabalho referente aos métodos tradicionais de educação que não revelavam os interesses e

necessidades do cotidiano ou com a vida dos alunos por voltar-se a leitura e escrita de letras, palavras e frases soltas sem finalidade real de comunicação, com funções reduzidas a um “treinamento”; diferentemente do ciclo que utilizava jornais, livros, cartas, placas, bilhetes, etc. como material pedagógico, cuja prática não mais era uma prática pedagógica artificial. Coelho (2008) ainda cita o texto intitulado “A escola e os usos sociais da leitura e da escrita: recuperando o significado de ler e escrever na sala de aula” de autoria de Artur G. Morais e Noêmia Carvalho para discutir essa questão mostrando que por um lado “[...] era preciso possibilitar a leitura e escrita de textos que circulavam na sociedade, considerando seus usos e funções [...]” e por outro lado, “[...] para garantir que os alunos se apropriassem da escrita alfabética, o trabalho com base nos métodos tradicionais com ênfase na repetição de sílabas e letras, também precisava ser abolido”. (Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 68, 69).

O outro aspecto apontado por Coelho (2008) refere-se a “[...] preocupação na construção, por parte do aluno, de textos que atendessem a seus propósitos comunicativos e que abrangessem diferentes estilos e funções” que se relaciona segundo a autora, aos objetivos de cada eixo do ensino da Língua Portuguesa “[...] tratados como sendo prioritários para direcionar o trabalho com a apropriação da leitura e da escrita, nessa época de implantação do Ciclo em Recife”. Estes eixos relacionam-se a atividades ligadas à *oralidade* com respeito à participação e às opiniões do aluno buscando “[...] assegurar a liberdade de expressão pelo aluno e a organização de suas ideias na produção do texto oral” e a *leitura, produção e análise de textos escritos*. (p. 69, 70).

Ao contemplar esses eixos, a autora ressalta a presença de vários itens e de orientações específicas quanto ao eixo da leitura, produção e análise de textos escritos onde foram encontrados os desempenhos desejados e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos na aquisição da língua escrita; no entanto, todos os eixos apresentados por sua abrangência, “[...] se constituem como um conjunto de inovações nas práticas dos alfabetizadores e contribuem para a aquisição de vários conhecimentos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, por meio da participação de cada indivíduo nas práticas sociais”. (p. 70). Quanto aos desempenhos analisados a partir desses eixos, a autora explica:

Em relação ao eixo de leitura, encontramos uma ênfase na leitura de textos pelo aluno sozinho, tanto de forma espontânea quanto com autonomia, e na compreensão de textos lidos por outros. Isto pressupõe uma valorização das construções vivenciadas individualmente pela criança e, também, das situações de

aprendizagem em que ela participa junto a um leitor experiente, as quais parecem contribuir para a formação de um leitor proficiente. A importância desse tipo de orientação reside no objetivo de que a leitura de textos com autonomia se faz necessário. Além disso, é preciso, também, que a criança vivencie a leitura de textos por outras pessoas, o que lhe possibilitará entender a estrutura dos diferentes textos.

Em relação à produção de textos, observa-se ênfase na produção de pequenos textos, tanto de forma espontânea quanto partilhada e coletiva. Esse aspecto caracteriza-se como de extrema relevância para a constituição da criança, enquanto leitora e produtora de textos. Para essa aprendizagem, o aluno deveria participar de situações de produção de texto coletivo com a participação dos colegas, nas quais ele ampliaria o vocabulário e reconheceria os mecanismos de construção de um texto, interagindo com ele e com seus colegas ao mesmo tempo. **(Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 71).**

Segundo Coelho (2008), essa ênfase na prática de leitura e de produção de textos em situações de interações significativas visava desenvolver as citadas competências quanto:

- a apropriação da escrita (por meio da reflexão sobre os princípios do sistema de escrita, cuja ênfase estava no respeito à fala do aluno e na sua construção sobre a língua e o que ela, a língua representava, confrontando-o e fazendo-o reconstruir suas hipóteses sobre a escrita das palavras com base nas convenções som/grafia);
- o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos princípios do sistema de escrita alfabética, compreensão essa dos usos e funções da escrita, por meio de textos em situações cotidianas e à análise da organização e estrutura dos textos (possibilitando à criança, a compreensão de que a escrita atende a diferentes usos e finalidades e propiciando ainda situações de leitura de textos de outros escritores e produção de textos para serem lidos por distintos leitores em diferentes funções sócio-comunicativas);
- a análise fonológica por parte dos alunos ‘[...] na formação das palavras, envolvendo a segmentação sonora das palavras em sílabas, contagem do número de sílabas, comparação do tamanho, semelhanças e diferenças entre as palavras e algumas reflexões ortográficas’ que correspondem a compreensão das propriedades da escrita alfabética, pois o aluno, ‘[...] ao pensar quantas e quais sílabas/sons uma palavra possui, estaria construindo hipóteses de como poderiam escrevê-las’. **(Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 71, 72, 73).**

As concepções de alfabetização em seus desempenhos e competências estão materializadas na versão preliminar da área de língua portuguesa com as metas esboçadas ao final de 1986 para serem alcançadas com os alunos do ciclo, onde podemos visualizar o seguinte objetivo:

Garantir que a aprendizagem da leitura e da escrita funcione como a apropriação de um instrumento que as crianças das classes populares utilizarão no exercício de sua cidadania, contribuindo para o desvelamento da realidade natural e social do meio em que vivem e para a expressão de seus interesses e necessidades de classe, com vistas a uma ação transformadora na sociedade. Naquela apropriação serão contempladas as formas de produção e uso do saber relativo à língua

portuguesa vigente na escola e na comunidade. **(Assessores da área de Língua Portuguesa, Artur Gomes de Morais e Noêmia de Carvalho Lima. Documento sem data intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização, na área de língua portuguesa (Versão Preliminar)”, p. 1).**

Diante disso foi esboçado para quatro semestres, diretrizes de trabalho que de maneira geral considerava o trabalho de alfabetização de maneira mais ampla, como explica a seguinte nota de um documento da assessora de língua portuguesa na pré-escola, Lúcia Caraúbas, também intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização, na área de língua portuguesa (Versão Preliminar)”, sem data, mas que afirma seu conteúdo ter sido esboçado ao final de 1986:

O contato com as situações de leitura e produção de textos, bem como a reflexão metalingüística, começam a existir desde a pré-escola. Nesse período o aprendizado das correspondências som/grafia limita-se ao estudo das vogais, não havendo preocupação com a aprendizagem sistemática das famílias silábicas (que eventualmente poderá ocorrer, desde que de modo informal). [...] Na 3ª e 4ª série consolida-se o trabalho iniciado na pré e alfabetização, seja no que diz respeito à exploração dos diferentes materiais de leitura/escrita, ou a sistematização da aprendizagem das questões ortográficas. **(Assessor da área de Língua Portuguesa na pré-escola, Lúcia Caraúbas. Documento sem data intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização, na área de língua portuguesa (Versão Preliminar)”, p. 4).**

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

A filosofia desse trabalho de alfabetização destinado ao ciclo no Recife partiu da concepção de um trabalho direcionado para a análise da palavra pelo aluno decorrente das “[...] pesquisas sobre consciência fonológica, desenvolvidas na Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, uma vez que alguns membros da equipe de Assessoria da área de Língua Portuguesa tinham realizado o mestrado no referido programa”. (Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na

Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 71, 72, 73).

A atividade de consciência fonológica busca estabelecer a relação letra/som e “[...] deve remeter-se a própria língua escrita, uma vez que tais exercícios exigem essa postura de pensar sobre as particularidades da língua”. A autora, Coelho (2008), ainda explica a importância dessa relação, visto que “o desenvolvimento dessa habilidade de reconhecer a relação som/grafia, de pensar nas partes que formam a palavra e de realizar mentalmente relação letra/som, é essencial para um entendimento sobre o funcionamento do sistema de escrita”. (Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 39).

No documento intitulado “Análise fonológica: ou o que a capacidade de pensar nos sons da palavra tem a ver com o aprendizado da leitura e escrita” para o 1º e 2º semestres é possível identificar essa atividade quanto a relação letra/som a partir da explicação sobre o significante (corrente sonora) e significado (idéia) da língua oral, da língua escrita e sobre a importância da análise fonológica para a alfabetização, visto que neste documento foi apontado que em pesquisas no Brasil e no exterior muitas crianças tem dificuldades ou fracassam nesse processo de aprendizagem da língua, à “ esta capacidade de refletir sobre as palavras enquanto sequências sonoras, ou seja, focalizando o aspecto do SIGNIFICANTE”, a isto foi denominada análise fonológica. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Análise fonológica: ou o que a capacidade de pensar nos sons da palavra tem a ver com o aprendizado da leitura e escrita”, p. 5).

A situação que se tornou uma preocupação tanto na escola pública municipal quanto em nível nacional, de maneira geral e antes de ser implantado o Ciclo de Alfabetização, era de que as escolas ao receberem o aluno de classe popular não vinham “[...] atentando para um ponto crucial: que para aprender a ler e escrever em nosso sistema de escrita a criança precisa compreender, dentre outras coisas, o que a escrita representa e como tal representação é feita”, visto que o pressuposto adotado, assim foi resumido: “se o adulto (professora) transmite informações sobre as formas e sons das letras, e o aluno as repete e decora, então aprenderá”. Desse modo, a crítica correspondeu ao fato de que “se desconsiderava toda uma série de descobertas da criança ao tentar compreender a lógica de nosso sistema de escrita, bem como as finalidades e características sociais de seu uso”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Análise fonológica: ou o que a

capacidade de pensar nos sons da palavra tem a ver com o aprendizado da leitura e escrita”, p. 5).

Isto significou diante da nova prática com o ciclo que este pressuposto, alvo das críticas era “falso e anti-democrático. Vemos a cada ano entre os 50% de alunos que são levados ao fracasso nas turmas de 1ª série de nosso país, há muitos que sabem ‘TIRAR DO QUADRO’ que conseguiram memorizar o nome e a forma de muitas letras e sílabas”, mas que “[...] não conseguem ler e escrever” (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Análise fonológica: ou o que a capacidade de pensar nos sons da palavra tem a ver com o aprendizado da leitura e escrita”, p. 5, 6).

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

[...] Se a capacidade de análise fonológica é um dos aspectos essenciais para a criança vir a compreender o que a escrita representa e como representa, a escola municipal não vinha, entretanto, dando ênfase a práticas pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento daquela capacidade.

[Mas] Já que são muitos os fatores que levam a criança – eminentemente a de classe popular - ao insucesso na alfabetização, não podemos ver a ausência de capacidade de análise fonológica como “causa do fracasso escolar”. Isto nos levaria a um reducionismo alienado, donde poderia resultar a crença num falso antídoto: “a estimulação da capacidade de análise fonológica por si só garantiria o sucesso da alfabetização da criança de classe popular”.

No caso da ANÁLISE FONOLÓGICA, colocando de modo específico, poderíamos pensar então assim: se o desenvolvimento daquela capacidade é um dos aspectos essenciais para o aluno compreender a natureza simbólica do sistema de escrita do português, e vir a ter sucesso na alfabetização, cabe à escola a responsabilidade de propiciar condições para aquele desenvolvimento. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Análise fonológica: ou o que a capacidade de pensar nos sons da palavra tem a ver com o aprendizado da leitura e escrita”, p. 6, 7).

Coelho (2008) explica que além dessa perspectiva sobre análise fonológica supracitada, outras duas abordagens norteavam o trabalho de alfabetização daquele período: “a dos usos e funções da escrita e a psicogênese da língua escrita”, abordagens essas também adotadas em São Paulo com a implantação do Ciclo de Alfabetização passando a fundamentar o ensino da leitura e da escrita, segundo a autora que complementa, em suma:

No caso de Recife, o mesmo aconteceu. Como alternativa ao ensino tradicional, as contribuições dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) passaram a ser consideradas, principalmente no que se refere à concepção de escrita não mais como código, que era aprendido por meio da memorização e repetição, mas como um sistema de escrita que precisaria ser compreendido pelas crianças.

Identificamos [...] a necessidade de repensar o trabalho pedagógico até então desenvolvido na área de alfabetização, tanto no âmbito da teoria quanto na prática pedagógica na sala de aula, o que foi possibilitado por meio das capacitações do ciclo. Desta forma, as orientações apontavam para a necessidade de desenvolver atividades que priorizassem a reflexão fonológica sobre as palavras, comparando-as, e, também, atividades de escrita espontânea, produção de palavras estáveis, reflexão metafonológica e reflexões sobre os princípios do sistema de escrita alfabética. **(Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 73, 74, 75).**

A abordagem referente aos usos e funções da escrita diz respeito às novas discussões teóricas em linguagem onde “[...] foram exploradas as concepções sobre os usos e funções da língua na prática da leitura e da escrita”. Diante disso complementa autora, “[...] o conhecimento sobre o sistema de escrita, antes vista como uma aprendizagem que deveria ser propiciada de forma segmentada e gradual [...] dirigida pelo professor [...]” passou naquele momento a ser “[...] considerada como um conhecimento que poderia ser adquirido em outros espaços. Assim, os conhecimentos prévios passaram a ser levados em conta e valorizados na escola, como sendo parte do processo de compreensão da escrita”, ou seja, “[...] a escrita alfabética, antes dada como pronta, passou a ser objeto de conhecimento [...] o decifrar não tinha mais relevância sem estar atrelado à compreensão e ao contexto”, e por esse motivo passou-se a apresentar para os alunos “[...] textos autênticos, de circulação social” transformando a concepção de alfabetização para além da apreensão de uma técnica que trinta anos antes limitava-se a escrita do nome para se considerar alguém como alfabetizado. Anos depois, precisamente em 1983 no livro de Mary Kato, esta expressão “usos e funções da escrita” foi denominada de letramento. (Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 37).

Quanto a outra abordagem adotada para ciclo, sobre a teoria da psicogênese da escrita, Coelho (2008) explica: “no final da década de 1970, um grupo de pesquisadores argentinos, dirigidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, se propuseram a estudar como a criança se apropriava da escrita alfabética [...]” e com a divulgação dos resultados dessas pesquisas surgiram inúmeras implicações pedagógicas promovendo “[...] uma revolução conceitual que provocou uma série de mudanças no tratamento do erro, na concepção de aluno como sujeito cognoscente e ainda no papel do professor”. Segundo a autora, esses estudos revelaram que “[...] a criança passa por várias fases até compreender por completo as propriedades do sistema de escrita alfabética. [...] cada etapa vivenciada pela criança traz conflitos que promovem o avanço na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética”. (Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 35).

A partir dos eixos de ensino da Língua Portuguesa quanto aos desempenhos e competências almejados para os alunos no Ciclo de Alfabetização do Recife, diante das perspectivas e abordagens adotadas para o trabalho pedagógico daquele período foi elaborado um quadro, exposto pela autora em sua pesquisa e apresentado a seguir, que sintetiza as diferenças entre as orientações de trabalho e aprendizagem da escrita, *antes do ciclo* que pressupunha a leitura e escrita de textos à medida que se decorasse e repetisse os padrões silábicos estudados desconsiderando a bagagem intelectual das crianças; e *durante a vigência do ciclo* em que o aluno era estimulado a escrever palavras e textos do modo como concebia o funcionamento da escrita, incentivados pela análise fonológica dos padrões silábicos, e produção e leitura de novas palavras que fossem construídas pelos alunos, saindo como cita Coelho (2008), das “[...] atividades rotineiras baseadas na cópia mecânica de padrões estudados, exercícios de discriminação auditiva e do treinamento da escrita de palavras já estudadas”. (p.76).

Quadro 5 - Contraste da aprendizagem da leitura e escrita segundo a visão convencional e a orientação do ciclo

Contraste da aprendizagem da leitura e escrita segundo a visão convencional e a orientação do ciclo	
Orientação convencional	Orientação do ciclo
1. Aprendizagem das convenções som/grafia (famílias	1. Aquisição da língua escrita baseia-se em 3 eixos

<p>silábicas) é o eixo único do trabalho de aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem de leitura e escrita é restrita aos seus usos escolares: tarefas de classe, leitura da cartilha, tarefa de casa. • Pouco contato com outros materiais escritos; 	<p>principais:</p> <p>a) Leitura de textos;</p> <p>b) Produção de textos;</p> <p>c) Aprendizagem das convenções som-grafia (famílias silábicas) e reflexão sobre o aspecto sonoro das palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem da leitura e da escrita é voltada para os diversos usos funcionais que as mesmas assumem em nossa sociedade, atendendo aos interesses da criança das classes populares.
<p>2. A palavra chave é a da cartilha</p>	<p>2. A palavra-chave é derivada da discussão de qualquer tema da realidade da criança de classe popular, e contém um padrão da família silábica correspondente à apresentada na lição da cartilha a ser estudada naquela semana.</p>
<p>3. Os exercícios de discriminação auditiva, após o período preparatório, são muito frequentes e nem sempre relacionados aos padrões silábicos estudados na semana.</p>	<p>3. Exercícios constantes de análise fonológica dos padrões silábicos em estudo (acompanhados da escrita de palavras) para facilitar a compreensão da relação fala/escrita.</p>
<p>4. Ênfase na memorização dos padrões silábicos fora das palavras, através da visualização dos mesmos, e da memorização</p>	<p>4. Aprendizagem dos padrões silábicos é feita após a exploração de sua existência em palavras (escritas e orais). Ênfase na relação do seu traçado (cópia). entre o conhecimento das vogais e descoberta das formas gráficas que representam as sílabas em estudo.</p>
<p>5. Atividades básicas: cópia, separação de sílabas, leitura de palavras super-treinadas, “falsa formação de palavras” (porque mecânica, exemplo: fa + ca = _____).</p>	<p>5. Ênfase nas atividades de produção e leitura de palavras novas pela criança, a partir das famílias silábicas já estudadas.</p>
<p>6. Controle exagerado dos padrões que podem aparecer em palavras e frases a serem lidas e escrita o que as torna muito artificiais;</p>	<p>6. Apesar da sistematização no estudo dos padrões silábicos, as palavras e frases poderão conter algumas sílabas ainda não estudadas, que a professora ajudará a criança a ler ou escrever.</p>
<p>7. Aprendizagem baseada no TREINAMENTO (ênfase na visualização, memorização e repetição);</p>	<p>7. Aprendizagem voltada para a COMPREENSÃO do sistema de representação de nossa escrita alfabética (ênfase na antecipação, descoberta dos mecânicos de combinação de letras e dos usos funcionais da escrita).</p>

(Quadro extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões” de , originado do relatório “O texto nas séries iniciais do 1º grau – um sonho a perseguir”, elaborado por Maria Eliana Matos de Figueiredo Lima, 1987, p. 75, 76).

Diante disso, os objetivos gerais do ciclo foram assim apresentados em um documento intitulado “Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”:

A ideia de um Ciclo de Alfabetização em dois anos implica numa concepção sobre “o que é ser alfabetizado”. Primeiro, é bom ressaltar que entendemos que o processo de alfabetização continua após os dois primeiros anos de escolaridade. A cada ano escolar nos alfabetizamos mais e melhor: lemos de modo cada vez mais fluente e automático, podemos elaborar uma compreensão mais sofisticada do que lemos, nos apropriamos mais e mais das convenções ortográficas e gramaticais da variedade-padrão da língua, aprendemos a produzir textos com estilos e finalidades diferentes, etc. Isto nos remete a considerar a concepção e prática do ensino da língua como algo que pressupõe uma ação educativa coerente durante toda a extensão do ensino básico, evitando-se uma descontinuidade entre a alfabetização e 3ª série e 4ª séries.

Considerando o Ciclo de Alfabetização de dois anos, entendemos que o aluno alfabetizado é aquele que ao final do 4º semestre de escolaridade consegue sozinho ler e escrever convencionalmente pequenos textos, de modo a expressar, através da língua escrita, sua compreensão da realidade e seu imaginário. Essas conquistas devem ser ampliadas nas 3ª e 4ª séries. **(Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”. p. 1).**

Os objetivos específicos para a alfabetização no ciclo fundamentaram-se em três eixos básicos que nortearam a prática pedagógica: a fala; a leitura, produção e análise de textos escritos; a reflexão sobre palavra: leitura e escrita de palavras.

Sobre a fala, se garantido o espaço “[...] onde as crianças possam se comunicar com liberdade, a escola terá como objetivo permitir que a criança aprimore-se no emprego da modalidade oral da língua [...]” tanto para compreender e discutir o que lhe é dito, quanto para comunicar suas representações de mundo. “As intervenções pedagógicas poderão auxiliar o aluno a” (Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”. p. 1, 2):

- habilitar-se a falar diante de um grupo, em público;
- expressar suas opiniões justificando-as quando adequado;
- discutir opiniões apresentando contra-argumentos e solicitando explicações;
- ser breve e conciso quando o contexto da interação a exigir;
- narrar coisas ocorridas de modo claro e ordenado;
- ser mais formal ou informal, conforma a situação;
- usar de recursos expressivos (gestos, entonação) conforma suas intenções comunicativas, etc. **(Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”. p. 1, 2).**

Sobre a leitura, produção e análise de textos escritos; os desempenhos desejados, ao serem experimentadas situações de interação significativas de leitura e escrita de textos

perpassavam pelos objetivos de: ler pequenos textos sozinho; compreender os textos lidos por outra pessoa (professora ou colegas, no caso das leituras feitas em sala de aula); escrever pequenos textos sozinho; compreender que a escrita representa o que falamos e pensamos; compreender que a língua escrita atende a diferentes usos e finalidades; incorporar gradativamente as diferenças entre língua oral e língua escrita; incorporar as características estilísticas de diferentes textos; refletir sobre variações linguísticas; incorporar recursos que garantam a coerência textual; refletir sobre o emprego de recursos que asseguram a coesão de textos escritos; incorporar certas “convencionalidades figurais” de escrita no português; incorporar certas “convencionalidades formais” (relativos à pontuação, paragrafação e emprego de letras maiúsculas e minúsculas). (Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”. p. 2, 3, 4, 5, 6, 7).

O terceiro e último objetivo específico para o trabalho de língua portuguesa no ciclo que corresponde a “reflexão sobre a palavra: leitura e escrita de palavras” referiu-se a: refletir sobre a palavra enquanto sequência sonora; compreender que a escrita representa os sons da fala; apreender as convenções som/grafia empregadas para representar os diversos sons da nossa língua, a fim de ler e escrever palavras e textos, convencionalmente; desenvolver progressiva competência ortográfica; e desenvolver habilidades percepto-motores envolvidas na leitura e escrita. (Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”. p. 7, 8).

Neste sentido foi discutida a avaliação do 1º e 2º semestres do Ciclo de Alfabetização na área de língua portuguesa, em uma versão preliminar, quanto ao processo de aprendizagem da leitura e escrita ao buscarem refletir sobre os seguintes pontos:

1-A avaliação não deve ser uma “arma” de que a escola dispõe para reter ou aprovar os alunos. Ela é um meio para a escola - a - professora – identificar os fatores que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem do aluno, a fim de rever os objetivos e encaminhamentos que vem praticando, ao ensinar. A avaliação ajuda-nos assim a observar os resultados da prática pedagógica que estamos desenvolvendo na aprendizagem da leitura e escrita. Como os alunos tem progredido? Que oportunidades de aprendizagem temos lhes oferecido? Precisamos rever (ou não) certos procedimentos, para alcançar nossos objetivos?

2-É importante que, ao avaliar, a professora não se preocupe apenas em “realizar uma prova para atribuir notas aos alunos. “Mesmo que você venha atribuir notas a cada menino ou menina, é essencial que a avaliação constitua uma informação qualitativa sobre como aquele aluno ou aluna evoluiu na aprendizagem da leitura e escrita. Se a avaliação assume essa natureza de informação qualitativa, você, como

educadora, poderá compreender os progressos e dificuldades de seus alunos. Estas informações nos darão condições, portanto, de (re) organizar o nosso trabalho pedagógico em sala de aula, a fim de garantirmos experiências de ensino/aprendizagem que tenham sucesso tanto para nós, educadores, como para nosso aluno das classes populares. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 28 de março de 1987. Documento intitulado “Discutindo a avaliação no 1º e 2º semestres do Ciclo de Alfabetização (Parte I) Área de língua portuguesa (Versão preliminar), p.1).

Desse modo foi ressaltado que a avaliação não deveria ser utilizada para taxar os alunos de fracos ou fortes, isso pela responsabilidade social da escola em cumprir com sua função básica de assegurar-lhes o acesso e apropriação ao saber praticando uma avaliação qualitativa do desempenho das crianças, em identificar uma série de aspectos relativos à aprendizagem da língua escrita no cotidiano da sala de aula ou nos exercícios-sínteses aplicados, aspectos esses listados no “Perfil da turma em língua portuguesa” que objetivou verificar na 1ª unidade se a criança:

1º compreendia o significado de diferentes textos lidos, descobrindo as várias finalidades da língua escrita;
 2º ao produzir textos, desenvolvia ideias articuladas;
 3º distinguia letras e palavras de rabisco e desenho;
 4º avaliava palavras quanto à semelhança sonora;
 5º contava o número de sílabas de palavras;
 6º comparava palavras quanto ao tamanho;
 7º lia as vogais (identificando-as como representação de sons de palavras);
 8º escrevia as vogais (para representar segmentos sonoros de palavras).
 (Coordenação do ciclo de alfabetização. Recife, 28 de março de 1987. Documento intitulado “Discutindo a avaliação no 1º e 2º semestres do ciclo de alfabetização (Parte I) Área de língua portuguesa (Versão preliminar), p.1, 2).

O que significa que para realizar uma avaliação nessa perspectiva, tornava-se essencial basear-se na contínua observação dos alunos examinando cadernos e demais produções ao longo da unidade, além de realizar “exercícios-síntese” ou “provas” atentando para os progressos dos alunos em relação ao início do ano, num contínuo evolutivo para perceber em que a criança evoluiu, se houve progressos e quais foram. E segundo as orientações para a avaliação, “a precisão destas observações é um aspecto VITAL para seu trabalho de alfabetizadora. É necessário vermos que ao avaliarmos as crianças, estamos também - e fundamentalmente – avaliando o nosso próprio trabalho” permitindo o planejamento da continuidade da prática de ensino passando a ser para os alfabetizadores “[...] um guia para o planejamento e recriação de sua atuação pedagógica como alfabetizadora [...]” e para o aluno “[...] uma fonte de esclarecimento sobre seu desempenho na escola”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 28 de março de 1987. Documento intitulado “Discutindo a avaliação

no 1º e 2º semestres do Ciclo de Alfabetização (Parte I) Área de língua portuguesa (Versão preliminar)”, p. 2).

Ao final das orientações acima sobre avaliação da alfabetização foi intitulado “conversa final” o seguinte trecho a respeito do acompanhamento e trabalho no Ciclo de Alfabetização: “em nosso próximo encontro (04/04/87) sugerimos que, em conjunto, discutamos os esboços de provas de Língua Portuguesa que venhamos a elaborar para aplicar aos nossos alunos nesta unidade”, e segue a orientação “pedimos então que naquela data: você traga seu esboço de prova para que, em grupo, possamos trocar sugestões”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 28 de março de 1987. Documento intitulado “Discutindo a avaliação no 1º e 2º semestres do Ciclo de Alfabetização (Parte I) Área de língua portuguesa (Versão preliminar), p. 2, 3).

Diante do que foi exposto quanto às orientações e trabalho a serem desenvolvidos no Ciclo de Alfabetização, constituindo-se em avaliações, segundo Coelho (2008) é perceptível que “[...] a concepção de alfabetização, priorizada no Ciclo Básico de Alfabetização, também envolveu uma concepção mais formativa de avaliação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas salas de alfabetização”. (Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p.78).

Esses princípios para serem discutidos e desenvolvidos nos quatro semestres do ciclo enfatizavam a avaliação, “[...] como processo de análise, tanto da prática do professor, quanto da aprendizagem do aluno; paralelo a isso, há uma ênfase na função diagnóstica da avaliação das construções elaboradas pelos alunos [...]”, tanto para a leitura quanto para a escrita, tendo “[...] por base um trabalho que priorizava a construção da escrita pelo aluno, por meio de orientação quanto a situações de reflexão sobre as palavras, considerando os usos e funções da escrita em situações significativas”. (Coelho, 2008. Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p.78).

A elaboração do material de alfabetização das crianças para a realização do trabalho didático, como textos, por exemplo, era uma preocupação para a organização do ensino, como afirma um documento intitulado “A escola e os usos sociais da leitura e da escrita: explorando cartas, anúncios, cadernetas, bilhetes e cartazes na sala de aula” de 1988:

Em maio de 1986, logo após o início dos trabalhos no Ciclo, tínhamos, dentre outras, uma preocupação: enfrentar a carência de textos disponíveis nas escolas da

rede, que pudessem ser lidos e discutidos com as crianças. Pensamos então em produzir alguns pequenos textos que, além de ajudar a suprir aquela lacuna, dessem conta de duas outras prioridades então postas: por um lado, propiciar o debate entre os alunos e professoras sobre suas condições de vida, sobre “o cotidiano que não aparecia nos livros”, por outro lado, víamos que se tais textos fizessem alusão aos usos dados à escrita na comunidade onde viviam os alunos, ajudariam a escola a resgatar os significados reais que o ler e o escrever têm em nossa prática social diária. (Noêmia de Carvalho Lima e Artur Gomes de Moraes (assessores de Língua Português) e Flavio Henrique Albert Brayner (assessor de Estudos Sociais) Documento sem data intitulado “A escola e os usos sociais da leitura e da escrita: explorando cartas, anúncios, cadernetas, bilhetes e cartazes na sala de aula”, (anexado a “Apostila - Relatos de Prática Pedagógica”), p. 45).

Em suma, a organização para o processo de alfabetização nesse sentido “[...] implica em o aluno, enquanto sujeito, descobrir (re-inventar) a escrita, compreendendo seus mecanismos finalidades e possibilidades construídos socialmente”, cuja idéia de “ciclo”, “[...] fundamenta-se nesta compreensão de que o aluno, sobretudo e oriundo das camadas populares, precisa de condições para se apropriar do ler e escrever” e que é, portanto “[...] um processo construtivo, que depende das oportunidades sociais que se vive”. (Assessores da área de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização, Noêmia de Carvalho Lima e Artur Gomes de Moraes. Recife, fevereiro de 1988. Documento intitulado “Concepção e prática do ensino da língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização: alguns pontos para reflexão” (anexado a “Apostila - Relatos de Prática Pedagógica”), p. 34).

Assim, “o fato de nem todos elaborarem sua compreensão e domínio da língua escrita alfabética ao mesmo tempo é um dado real, visto que estamos tratando de sujeitos que apreendem a escrita à medida em que convivem com ela”, o que resultou dessa maneira a conseqüentemente não ser criado “[...] mecanismos de retenção ao final do primeiro ano letivo que permitiríamos aos alunos prosseguirem em seu processo evolutivo de apropriação da escrita”, por isso “[...] o fato de um aluno ao final de nove meses de escolaridade não estar lendo e escrevendo convencionalmente não significa que ele não tenha realizado progressos na aprendizagem, ou que não possa vir a avançar ainda mais no semestre seguinte”. (Assessores da área de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização, Noêmia de Carvalho Lima e Artur Gomes de Moraes. Recife, fevereiro de 1988. Documento intitulado “Concepção e prática do ensino da língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização: alguns pontos para reflexão” (anexado a “Apostila - Relatos de Prática Pedagógica”), p. 34, 35).

Diante dessas considerações sobre o ensino para a área de língua portuguesa que deu todo o embasamento para que a experiência de alfabetização acontecesse podemos visualizar dos objetivos para o ciclo, as demais disciplinas elaboradas e apresentadas a seguir.

4.3.2.4 O currículo na concepção de alfabetização para a cultura escolar do Recife

O currículo do Ciclo de Alfabetização foi composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Artes que norteadas pelas concepções de alfabetização em ciclo foram desenvolvidas também em articulação entre si.

De acordo com um documento intitulado “Relação entre a Alfabetização e outras áreas do Programa” de 1987, a experiência do ciclo caracterizou-se “[...] por não priorizar apenas o aprendizado da leitura e escrita, ou por tomá-las como habilidades “em si” [...]”, ou seja, “[...] a “leitura do mundo” (em suas dimensões sociais, naturais, artísticas e de quantificação) caminha junto à leitura e escrita da palavra, da frase, do texto”, de modo que esta foi a perspectiva para uma “‘articulação’ e não-divisão do conhecimento trabalhado em sala de aula. Tornar a integração dos conhecimentos das diversas áreas uma prática escolar real [...]”. (Assessor de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização, Artur Moraes. Recife, 28 de julho de 1987. Documento intitulado “Relação entre a Alfabetização e outras áreas do Programa”, p. 1).

Diante disso, como foi afirmado pelo referido documento, a compreensão das características e potencialidades de cada área do saber, para a prática construída pelo professor tendiam a “[...] deixar de existir, progressivamente, os momentos setorizados de cada área do currículo” (p.1), ou seja, de acordo com os objetivos do ciclo para a rede municipal de ensino do Recife:

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

Para uma maior apropriação do que foi planejado para o processo de ensino e aprendizagem em meio aos objetivos de uma educação escolar democratizadora, apresentaremos a seguir, as demais disciplinas que compõem o currículo do Ciclo de Alfabetização do Recife de 1986.

- MATEMÁTICA

A disciplina de Língua Portuguesa apresentada anteriormente na discussão sobre alfabetização aparece articulada à disciplina de Matemática em um documento intitulado “Material Articulado Língua Portuguesa/Matemática (elaborado pela instrutora Rejane - Nível I – Ciclo de Alfabetização)” de dezembro de 1987. Nesta orientação de trabalho, por exemplo, a partir de uma poesia de Cecília Meireles, “Leilão no jardim” foi direcionado como atividades: desenhar o poema, dramatizar um leilão, além das atividades de leitura e exercícios com assuntos matemáticos como, conjuntos, unidades e dezenas, etc., assuntos matemáticos estes referentes ao leilão do texto.

Os objetivos da disciplina de matemática no Ciclo de Alfabetização, assim foram apresentados a partir de dois encaminhamentos para a prática pedagógica:

- a) Ênfase no desenvolvimento de novas relações (raciocínio) pela criança ligando novas ideias (conceitos, relações entre conceitos) com as ideias que a criança já sabe, relevando as relações, conflitos, etc., geradores de um pensamento produtivo;
- b) Ênfase nos modelos de resolução de situações-problema (raciocínio) pela criança ou seja, relevo no pensamento reprodutivo através de modelos padronizados, a serem memorizado e repetidos. **(Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Sistemática de ensino utilizada de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife - G.T. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, Área Matemática, p. 1, 2).**

Os objetivos específicos apontados para o trabalho do professor visando tornar a iniciação matemática significativa para a criança foi considerar como prioridade:

- a) Proporcionar à criança oportunidades para observar alguns aspectos quantitativos presentes em sua vida familiar, escolar do bairro, etc., bem como apresentar discutir suas observações em sala de aula;
- b) Apresentar questões problematizadoras e com significado para a criança, a qualquer nível da programação, como ponto de partida de discussões que conduzam a soluções encaminhadas oralmente antes do seu registro a nível gráfico (seja pelo desenho ou pela escrita numérica);
- c) Oportunizar a utilização de materiais concretos passíveis de serem manipulados pelas crianças, à medida em que são discutidas as situações propostas;
- d) Propiciar a utilização de desenhos ou esquemas gráficos intermediando (ou paralelamente) as manipulações realizadas pelas crianças com material concreto e a escrita numérica;
- e) Solicitar que o aluno, evidencie sua compreensão sobre o próprio registro numérico (que lê ou escreve) através da discussão e ou utilização de materiais diversos e alternativos (como por exemplo o quadro-valor-de-lugar);
- f) Partir, sempre, do conhecimento que a criança já detém.

(Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Sistemática de ensino utilizada de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife - G.T. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, Área Matemática, p. 3, 4).

Desse modo, para o trabalho em matemática buscava-se “[...] sistematizar as experiências que a criança já [tinha] com relação a quantificação de sua realidade e oportunizar outras experiências de quantificação no ambiente escolar”, visto que visava-se “[...] uma leitura crítica da realidade da criança e na visão de Matemática como modo de pensar situações-problema, em determinado âmbito da realidade física e social [...]”, por não ser só considerada uma matemática voltada para o número e cálculo (contas), cuja perspectiva implicou “[...] lidar com ideias (conceito, relações, isto é – conjunto de significados) com a finalidade de resolver situações problema significativas e não tão – somente lidar com símbolos algoritmos (mera manipulação simbólica) destituídos de significado para a criança”. (Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Sistemática de ensino utilizada de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife - G.T. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, Área Matemática, p. 1, 2).

Segundo supervisoras do 1º e 2º semestre do Ciclo de Alfabetização em um documento intitulado “Relato de uma Prática Pedagógica de Matemática”, as atividades articuladas tornaram o trabalho em sala de aula “[...] mais produtivo e interessante à medida que a articulação das áreas, foi sendo mais estruturada não tendo como eixo a área de Estudos Sociais, mas qualquer outra área, inclusive a de Artes, antes relegada a segundo plano [...]”, isto porque “[...] passaram a se articular a partir da representação crítica que alunos, professor e supervisor façam da realidade sócio-cultural da classe popular”. (Arnete M. de Almeida, Josiane Mercês de Mélo e Vera Lúcia Borba Lucena de Melo, supervisoras do 1º e 2º semestre do Ciclo de Alfabetização. Documento sem data intitulado “Relato de uma Prática Pedagógica de Matemática”, p. 2).

- ESTUDOS SOCIAIS

A citada disciplina de Estudos Sociais, como eixo inicial para o trabalho pedagógico nas outras áreas do conhecimento, devido aos contextos tratados na elaboração dos assuntos, assim é explanada em um documento de 1987, intitulado “Área Estudos Sociais” da assessoria de Flavio Brayner:

A experiência de Estudos Sociais no Ciclo de Alfabetização tomou como referência inicial algumas tentativas realizadas em Escola Públicas da cidade de Campinas (São Paulo) onde se procuravam aproximar o conteúdo da disciplina da realidade social que as crianças, alvo da tentativa, experimentavam. Falamos em tentativa porque, parece-nos, a experiência não teve continuidade, além de ter sido marcadamente localizada e circunscrita à “vontade política” de alguns poucos e articulados professores daquela Rede. Um aspecto importante naquele projeto era o fato de se trabalhar com documentos cotidiano (jornal, avisos, revistas, etc.), além de estimular os alunos e confeccionarem coletivamente suas pesquisas, entrevistas e busca de informações para serem discutidos e trabalhados em sala de aula.

Tomada apenas como uma longínqua demarcação inicial, o projeto de Estudos Sociais do Ciclo vai se afastar aos poucos, desta referência, em função das injunções próprias que a Realidade de se trabalhar com uma Rede Pública impõe. Inicialmente, procuramos incorporar à nova dinâmica que iríamos imprimir ao trabalho da área, aquilo que representavam uma prática já desenvolvida pela professora, dando, porém substantividade crítica àquela prática tradicional. Trata-se do uso de temas sugeridos pelo calendário cívico-escolar, que foram reaproveitados para um tratamento teórico e metodológico que conduziu à reflexão sobre a situação social a que os alunos da Rede estão circunscritos. (**Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 3).**

A partir dessa perspectiva “os textos, para uso pela professora em sala de aula, foram inicialmente confeccionados pela assessoria de Estudos Sociais, Língua Portuguesa, Artes, Matemática e Ciências e tinham, originalmente uma matriz básica [...]” que obedecia a uma orientação, como um esforço coletivo empreendido por “[...] (alunos, professores, supervisores, assessores, direção) no sentido de viabilizar um fazer pedagógico voltado para a alfabetização [...]”, isso para que se “[...] construísse um espaço político (ora maior ora menor) substantivo, que agregasse os mais diversos segmentos interessados na socialização de saberes e de poderes” (Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 3, 5).

A matriz básica a ser trabalhada no ciclo, para as áreas de conhecimento, obedecia então, as seguintes orientações:

- questões introdutórias (sobre o tema a ser trabalhado objetivando resgatar o conhecimento do aluno pela sua experiência de vida);
- texto para os alunos (sobre temas sugeridos pelo calendário cívico-escolar para discutir de modo substancial temas antes não trazidos para o interior da prática pedagógica visando aproximar o conteúdo da área de Estudos Sociais da realidade dos alunos sugerindo problemas e reflexões sobre o contexto da cidade);
- questões problematizadoras (representou a tentativa de articular, uma perspectiva de totalidade, os aspectos tópicos, pontuais, localizados do texto com a dimensão maior e mais induziva da sociedade em sua malha articulatória privilegiando como eram vividas, sentidas, pensadas e representadas as relações sociais para os alunos);
- texto para a professora (como subsídios teóricos (históricos, conceituais, etc.) e metodológicos que qualificasse e fundamentasse o trabalho de articulação e problematização dos temas com o intuito de subsidiar nas dificuldades de natureza teórica o conjunto dos professores e pelo difícil acesso a textos, livros ou produções

que viessem atender a uma demanda quase urgente requerida pelo trabalho com os alunos);

- sugestões de atividades (com práticas que auxiliassem uma reflexão sobre a temática estimulando os alunos a desenharem, a organizarem entrevistas, a confeccionarem cartazes, avisos, panfletos, etc. e buscarem informações na sua própria comunidade ampliando a temática e um nível de confronto para a abertura dos canais do saber na construção da fala). (Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 3, 4, 5).

Os temas que demonstram essas orientações a serem trabalhadas no ciclo estão presentes em um documento intitulado “Textos para serem lidos e recriados pelos alunos da rede de ensino da prefeitura da cidade do Recife” anexado ao documento “Área de Estudos Sociais” de 1987, e revelam em seus conteúdos e a partir dos próprios títulos, as seguintes reflexões e problemáticas (de autoria de Flávio Brayner, Elizabeth Tavares, Geraldo Barroso, Antônio Guinho, Noêmia de C. Lima, Artur G. Morais, e colaboração de instrutoras e alfabetizadoras): “*Terra dos índios*”; “*Descobrimento do Brasil*”; “*Raimundo falando para o mundo*”; “*A semana da árvore*”, “*O fim de uma mata*”; “*O dia do trabalhador*”; “*Texto sobre a gravidez*”; “*A filha de Iara*”; “*A vida dos negros*”; “*Texto sobre nutrição*”; “*O São João*”; “*Um motorista*”; “*Não fale com o motorista*”; “*Dia dos pais*”; “*O dia da vacinação*”; “*Uma história de bumba-meu-boi*”; “*Uma escolinha de comunidade lá em peixinhos...*”; “*E quem não sabe ler e escrever?*”; “*O soldado*”; “*Atividades do soldado*”; “*Soldados e vigilantes*”; “*Marcha soldado, cabeça de papelão*”; “*A experiência de D. Severina*”; “*Texto de Lúcia*”; “*Texto de Josefa*”; “*Cadê a infância?*”; “*Carta de seu Pedro*”; “*Minha querida Maria*”; “*O bicho da AIDS*”; “*A vida de Maria*”; “*Tia, posso falar*”, “*Seu Pereira*”, “*Natal*”. Além destes textos, também foram registradas no referido documento, orientações dos assessores de Estudos Sociais Flávio Brayner e Antônio Montenegro, para trabalhar os temas: “*O folclore*”, “*Independência*”; “*Dia do professor*”; “*O dia das crianças*”. (Autoria de Flávio Brayner, Elizabeth Tavares, Geraldo Barroso, Antônio Guinho, Noêmia de C. Lima, Artur G. Morais, e colaboração de instrutoras e alfabetizadoras. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Textos para serem lidos e recriados pelos alunos da rede de ensino da prefeitura da cidade do Recife” (anexado a “Área de Estudos Sociais”), p. 09 a 68).

Mediante esses direcionamentos, as metas estipuladas para a área de Estudos Sociais acabaram resultando em problemas nos quatro semestres do ciclo, segundo o documento “Metas para a Área de Estudos Sociais”, o que levou essa área a passar por diversas fases que “[...] representaram, grosso modo, tentativas de aproximar a realidade que a professora

enfrentava na sala de aula com os objetivos propostos [...]”, de maneira que as modificações tiveram “[...] caráter preponderantemente metodológico e procuraram redefinir formas de ação pedagógica que facilitassem o trabalho de instrutoras e professoras”. De acordo com este documento, as mais sensíveis dessas modificações estavam relacionadas a: “produção de textos (antes quase exclusivamente centrada na Assessoria) e no conjunto das atividades propostas (principalmente no item “questões problematizadoras)”. (Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Documento sem data intitulado “Metas para a Área de Estudos Sociais”, p.1).

Diante disso, “o avanço conseguido com estas mudanças permitiu uma maior flexibilidade no trabalho da área e evitou a diretividade que marcou a produção inicial do Ciclo [...]”, cujas repercussões podem ser percebidas “[...] através de produção dos alunos e nas discussões, às vezes desordenadas, que se processaram em sala de aula”, o que não significou como foi dito na época “[...] o abandono da perspectiva problematizadora [...] continuamos acreditando que a discussão, a reflexão sobre a realidade dos alunos deve permanecer como esteio de nossa atividade”. Mas, dois problemas ao longo do trabalho foram se revelando devido o “despreparo do professor na condução da problematização e o caráter diretivo desta problematização” (Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Documento sem data intitulado “Metas para a Área de Estudos Sociais”, p. 1), cuja idéia assim foi apresentada:

Pensávamos a problematização como forma de fazer com que alunos e professores adotassem uma perspectiva de história e de sociedade que eram as nossas, da Assessoria. Acreditamos, hoje, que o exercício da diversidade discursiva, a partir das diversas experiências e visões de mundo tem sua legitimidade desde que auxiliem o processo de compreensão e intervenção na realidade. (Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Documento sem data intitulado “Metas para a Área de Estudos Sociais”, p. 1).

A partir dessas considerações sobre as mudanças pelas quais a área de Estudos Sociais passou foram estabelecidas novas metas a serem trabalhadas no ano seguinte como “começo de um bom trabalho”, visto o que era buscado no ciclo, em “[...] romper com a tradição descritiva e memorizadora, resgatando para a sala de aula a criatividade e experiência do aluno [...]”, como afirma o documento sem data intitulado “Metas para a Área de Estudos Sociais”, (p. 2). Assim, segundo este documento, as novas metas constituíram-se em:

- a) Produções de textos pelos alunos, professores e instrutores que, trabalhando na sala de aula ou nos encontros de treinamento ofereçam elementos de reflexão sobre a vida e as relações em que nossos alunos estão inseridos;
- b) Estimular a procura, a busca desses elementos (informações) como caminho para uma prática pedagógica mais diversificada e voltada para a realidade que os alunos experimentam;
- c) Promover o exercício da fala dos alunos, enquanto canal político de expressão de suas relações e de seus problemas;
- d) Desenvolver atividades que mobilizem a criatividade e inteligência do aluno, mais que sua memória;
- e) Orientar o trabalho no sentido de que sua prática possa revelar a questão da desigualdade em nossa sociedade. **(Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Documento sem data intitulado “Metas para a Área de Estudos Sociais”, p. 2).**

De acordo com a coordenação do Ciclo de Alfabetização em um documento de 1987, em meio as mudanças para avanços na área de Estudos Sociais como explanadas anteriormente, a meta geral a ser alcançada nesta área, mais especificamente quanto aos alunos, era de “oferecer às crianças do Ciclo de Alfabetização instrumentos de leitura da realidade social, a partir do que elas possam refletir e agir coletivamente neste contexto, compreendido como um dado histórico, possível de transformação pela ação dos homens”, cuja metodologia e conteúdo abrangeram: para o primeiro semestre, montagem de texto pelas orientações do calendário cívico-escolar resgatando as condições de vida dos alunos e propondo atividades e problematizações que explorassem temas/conteúdos; trabalho este a ser continuado no segundo semestre seguindo outras orientações de texto. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização na área de Estudos Sociais” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 69).

Desse modo os temas/conteúdos do primeiro semestre de atividades no ciclo em 1987 de acordo com o documento intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização na área de Estudos Sociais” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”, p. 69) foram:

- carnaval/lazer criativo e organizado pelas classes populares.
- índio/questão social do uso da terra.
- trabalho/situação social e econômica do trabalhador/desemprego.
- negros/discriminação social e econômica numa sociedade de classes.
- mulher/situação da mulher trabalhadora numa sociedade desigual. **(Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Documento sem data intitulado “Metas para a Área de Estudos Sociais” p. 69).**

Quanto aos temas/conteúdos para o segundo semestre de atividades no ciclo em 1987 apresentados pelo referido documento:

- pais/situação dos pais trabalhadores e acesso aos bens materiais e culturais disponíveis.
- folclore/organização e visão de mundo na cultura popular.
- soldado/forças armadas e exercício da cidadania.
- independência/independência política e qualidade de vida.
- rádio/a informação como instrumento de cidadania.
- eleições/as diversas formas de exercício da cidadania.
- natal/a ideia de igualdade entre os homens. (Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner. Documento sem data intitulado “Metas para a Área de Estudos Sociais” p. 69).

“Enquanto o 1º e 2º semestres do Ciclo procuram trabalhar segundo os eventos arrolados no calendário cívico-escolar, o 3º e 4º semestres desenvolverão trabalho de Estudos Sociais a partir de NÚCLEOS CONCEITUAIS”, visto que a realidade de forma sistemática foi entendida não a partir da experiência sensível porque a compreensão da realidade concreta “[...] não garante a inteligibilidade metódica do real”, mas pela observação dessa dinâmica, o que permitiu “[...] a elaboração de conceitos abstratos-formais, a partir dos quais torna-se possível uma aproximação do real-concreto e o estabelecimento de suas relações e dinâmica internas” comportando para isso a eleição de “[...] quatro conceitos básicos para serem trabalhados nos 3º e 4º semestres do Ciclo, conceitos estes que acreditamos fundamentais para os objetivos traçados para a área de Estudos Sociais”, de modo que os “núcleos conceituais” deveriam ser desdobrados em situações significativas e vividas pelas crianças, podendo ser internamente articulados e rearticulados os seguintes conceitos: poder, trabalho, conflito e mudança. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização na área de Estudos Sociais” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 69).

Desse modo, para o 3º semestre seriam abordados os conceitos de *poder* correspondente a família, escola, brincadeiras de rua, bairro, cidade, objetivava “compreender as diferentes formas do exercício do poder na sociedade e suas relações com a estrutura de classes da sociedade”; e o conceito de *trabalho* visando a “discussão sobre como se processa a divisão e a exploração do trabalho numa sociedade desigual”, correspondendo ao trabalho das crianças, das mulheres, no campo, nas fábricas e em outras relações historicamente vividas pelo homem. Para o 4º semestre do ciclo, o conceito de *conflito*, cujo objetivo era discutir o termo, “[...] base de uma sociedade desigual, se manifesta em situações concretas na vida das crianças das classes populares”, como na família, na escola, no trabalho, na rua; e o conceito de *mudança* objetivando “discutir os processos de transformação que ocorrem na sociedade e com eles afetam diretamente a vida das crianças das classes populares”, mudanças na

natureza, a partir da ação do homem e na sociedade pelos hábitos/cultura, pela organização urbana, política e pelas relações sociais. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização na área de Estudos Sociais” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 69).

Segundo um documento sem registro de data, da área de Estudos Sociais, nível II; o roteiro para treinamento do trabalho docente dava orientações quanto a um *retrospecto da experiência nesta área* referente a prática encontrada na rede pela crítica dos conteúdos e das atividades, bem como aos objetivos do projeto Ciclo de Alfabetização e o conteúdo dos textos versus objetivos e metodologia de trabalho; orientações também quanto aos *problemas* que questionavam como trabalhar e preparar os professores e como construir e discutir um texto coletivo (base do trabalho e realidade do aluno); quanto a *avaliação* referente ao perfil (instrumento de acompanhamento do processo), bem como, o que e como avaliar (se é preciso a prova de unidade); e por fim, quanto aos *textos*, quais usar no treinamento e como trabalhá-los. (Autoria desconhecida e sem data. Extraído do texto sem data intitulado “Roteiro de trabalho para o treinamento das professoras alfabetizadoras”, p. 1).

Nestas orientações de treinamento para o trabalho por dia em sala de aula, com a recomendação de utilizar-se um planejamento, foram sugeridas de acordo com os objetivos para o ciclo, as seguintes propostas de rotina:

Tabela 1 – Orientação de treinamento para o trabalho por dia em sala de aula para o trabalho na sala de aula

1ª semana		2ª semana
2ª feira	Apresentação do tema (discussão preliminar)	Texto coletivo
3ª feira	Busca de informações/depoimento dos alunos s/ tema (pesquisa, entrevista)	Organização do texto coletivo ou individual
4ª feira	Trabalhar o material trazido pelos alunos (registro)	Discussão sobre o texto coletivo
5ª feira	Leitura de outros materiais (s/ tema)	Atividades
6ª feira	Atividade (s/ tema)	Registro quinzenal

(Autoria desconhecida e sem data. Extraído do texto sem data intitulado “Roteiro de trabalho para o treinamento das professoras alfabetizadoras”, p. 1, 2).

E/ou,

Tabela 2 – Orientação de treinamento para o trabalho por dia em sala de aula para o trabalho na sala de aula

1ª semana		2ª semana
2ª feira	Discussão do tema e busca de informações	Texto coletivo/individual
3ª feira	Trabalhar o material trazido para alunos	Discussão textos coletivos/ individuais
4ª feira	Outras leituras	Discussão textos coletivos/ individuais
5ª feira	Registro de material trazido	Discussão textos coletivos/ individuais
6ª feira	Pesquisa/entrevista	Registro quinzenal

(Autoria desconhecida e sem data. Extraído do texto sem data intitulado “Roteiro de trabalho para o treinamento das professoras alfabetizadoras”, p. 2).

Em suma, sobre a disciplina de Estudos Sociais, o que se esperava alcançar dos *alunos* ao final dos quatro semestres do ciclo, segundo um documento de 1987 era que eles percebessem a relação dos conteúdos trabalhados com sua vivência social e individual, como um convite à reflexão conjunta sobre temas que apontassem para a historicidade da sociedade desigual em que se vivia, cuja origem e dinâmica partem da ação humana que pode transformar essa realidade, e ainda que o próprio aluno se mobilizasse e organizasse “[...] na busca de informações sobre o seu mundo social, de onde retire os elementos fundamentais para reflexão [...]”. Quanto aos *professores*, esperava-se para o ciclo eles tivessem acesso “[...] a um mínimo de conceitos específicos da área de estudos sociais, que o permita trabalhar os textos propostos com mais flexibilidade, entendida esta como a capacidade de articular a diversidade do real com os conceitos básicos propostos [...]”; também que os professores percebessem “[...] que conceitos de estudos sociais são de fundamental importância numa alfabetização que se propõe compreensão de mundo”, e que o professorado pudesse “[...] desenvolver a produção de textos a partir da diversidade dos contextos espaciais em que ela trabalha”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização na área de Estudos Sociais” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 69, 70).

E, não só alunos e professores, mas também esperava-se junto às *instrutoras*, no desenvolvimento dos quatro semestres do ciclo, “discutir e produzir coletivamente os textos da área de estudos sociais, desenvolver estudos de natureza teórica que fundamente o trabalho de estudos sociais e repercuta diretamente no processo de alfabetização [...]”, de modo que não se tratava “[...] de curso de inspiração acadêmico-formal, mas sim de criar um substrato contudístico e conceitual que facilite maior independência no desenvolvimento do trabalho”,

e ainda “subsidiar o trabalho das instrutoras junto ao professorado, resgatando as especificidades de situações colocadas pela Rede e articulando-as com o núcleo conceitual básico que orienta a área”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização na área de Estudos Sociais” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 70).

Desse modo, em uma avaliação na área de estudos sociais, o objetivo geral era desenvolver “[...] no aluno a capacidade de compreender e analisar a realidade a sua volta. Esta compreensão é que dirigirá sua ação em sociedade. Nessa perspectiva cada aluno ou cada grupo poderá alcançar diferentes níveis de compreensão, análise e ação”, e a avaliação nesse sentido buscou ser coerente com a diferença entre cada aluno e grupo, de modo a não se estabelecer um padrão ou modelo único, mas uma avaliação de acordo com o produto do trabalho de cada um. (Assessor de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização no segundo semestre de 1987. Antonio Montenegro. Documento sem data intitulado “Algumas Propostas para avaliação da área de Estudos Sociais no nível I” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 74).

Para tanto, o processo de avaliação pelo qual deveriam organizar-se conjuntamente professoras e instrutoras, observando dois aspectos considerados básicos que eram “o fim das provas finais - a avaliação contínua dos alunos pelos trabalhos diários; o fim da preocupação com a reprovação em Estudos Sociais, serão atribuídas notas de 5 a 10”; teve como proposição, em linhas gerais:

A professora deveria ter pastas onde arquivaria os trabalhos feitos por cada aluno e atribuiria nota aos alunos e trabalhos que são realizados durante toda unidade.

Ao fim da unidade a soma das notas dos trabalhos será o resultado final. Não serão necessárias provas finais.

Fica também a proposta de que nas primeiras séries, a nota do aluno seja de 5 a 10 – ou seja: Estudos Sociais não irá reprovar.

Com esta filosofia, se diminui a pressão sobre a necessidade de saber se a avaliação está matematicamente correta ou não...

O importante é acompanhar os trabalhos diários ou quase diários, na área de Estudos Sociais.

Desse acompanhamento, dessa observação, a professora atribuiria a nota. (Assessor de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização no segundo semestre de 1987. Antonio Montenegro. Documento sem data intitulado “Algumas Propostas para avaliação da área de Estudos Sociais no nível I” (anexado ao documento “Área Estudos Sociais”), p. 74).

Quanto a vinculação da disciplina de Estudos Sociais com as demais áreas, o qual nos referimos inicialmente, há um registro a partir de um material articulado, como exemplo desse

tipo de trabalho, em um documento intitulado “Como trabalhar Língua Portuguesa a partir do texto de Estudos Sociais”, anexado a “Apostila - Relatos de Prática Pedagógica” (p. 200, 201), onde o texto “Poluição” foi proposto para explorar ambas as disciplinas através de debate, texto coletivo e elaboração de cartazes, bem como trabalhar a oralidade e escrita das palavras, leitura crítica, diálogos, som/grafia, dramatização, dentre outras orientações.

A vinculação com outras disciplinas também perpassava pelo processo de avaliação. No documento intitulado “Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências” foram apontadas algumas preocupações em diferentes níveis sobre as duas áreas, a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Como elaborar um instrumento avaliativo que contemple a dinâmica e estrutura que foram imprimidas à área?;
- b) Como trabalhar, do ponto de vista da avaliação, a oralidade dos alunos tão requisitados ao longo do processo?;
- c) Como atender às exigências da Inspeção Escolar sem provocar em todo o trabalho uma redução quantitativa (nota) pouco compatível com os objetivos da área?;
- d) Em que medida, ou sobre que patamares, estudos sociais pode aprovar ou reprovar alunos?;
- e) O que devemos, de fato, avaliar nesta etapa do Ciclo? (**Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner e assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 12 de novembro de 1987. Documento intitulado “Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p.75).**

Desse modo, por serem considerados os objetivos e o processo de trabalho da área de estudos sociais para operar a avaliação que de modo mais geral buscava “[...] estimular e desenvolver nos (e com) os alunos a capacidade de compreensão das relações sociais que estão inscritas em sua própria vida [...]”, para que esta compreensão pudesse estimular formas de intervenção na realidade; na área de ciências, o objetivo geral era que o aluno trabalhasse “[...] na busca de uma postura de preservação do meio ambiente e preservação da saúde, visando a formação de uma consciência crítica e buscando um mínimo de evolução em seus posicionamentos de preservação da própria sanidade física”. (Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner e assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 12 de novembro de 1987. Documento intitulado “Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p.75).

A respeito desses objetivos gerais explanados, referentes às duas áreas, foi feita uma ressalva: “[...] são algo que não temos a pretensão de alcançar de imediato ao fim dos dois anos do ciclo e com crianças de 8, 9 anos de idade. Seria uma tolice pensarmos assim.

Compreender, analisar e intervir [...] demanda muito tempo [...]. Desse modo foi justificado que “[...] seria exagero esperar que nossos alunos pratiquem uma ação/reflexão [...] que é sempre resultado de um trabalho muito mais demorado e que envolve instâncias outras que não dependem da escola, exclusivamente”. (Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner e assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 12 de novembro de 1987. Documento intitulado “Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p.75). Além do mais,

interpretar, compreender, analisar ou intervir, enquanto atitudes políticas, não podem ser submetidas a um padrão uniformizador, que serviria de critério para a avaliação. Se assim agíssemos, correríamos o risco de estabelecer uma ortodoxia, uma dogmática pouco compatível com uma prática democrática, cuja exigência fundamental é o exercício da diversidade.

(Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner e assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 12 de novembro de 1987. Documento intitulado “Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 75).

Então ao longo do trabalho no ciclo, tanto na área de estudos sociais quanto de ciências muitas reconsiderações aconteceram revertendo em avanços, segundo um documento intitulado “Algumas sugestões para avaliação de Estudos Sociais/Ciências”, de 1987; a medida que o trabalho caminhou do nível I para o nível II com modificações como as chamadas “questões introdutórias” e “questões problematizadoras” que foram dando lugar a uma produção menos dirigida pela assessoria superando uma dicotomia inicial que era sublinhada da seguinte forma:

A diferença entre “questão descritiva” e “questão problematizadora”.

Pensávamos a questão “descritiva” como algo vazio de substantividade crítica, simples observação do imediatamente visível e que não levava a nenhuma reflexão mais apurada sobre a realidade. E pensávamos a questão “problematizadora” como o inverso: “cheia” de criticidade, de relações, de desdobramentos que levariam à prática reflexiva.

Pensamos hoje que quando um aluno “descreve” (desenha, fala, etc.) sobre algo de sua realidade (a violência policial sobre invasores de terrenos p.ex.), ele não só está interpretando algo que lhe diz respeito cotidianamente, como trazendo para discussão na classe uma visão que sua experiência fornece sobre o policial em nossa sociedade e, fundamentalmente, está propondo um problema para ser discutido em sua sala de aula.

É claro que não estamos propondo a volta a um esquema meramente “decoreba”, com questões do tipo “desenhe 2 símbolos da Páscoa” ou “faça um círculo no meio de transporte usado por Cabral”, mas achamos também que certo nível de “problematização conceitual” é impossível ser alcançado pelas crianças.

Por outro, observamos que a discussão, a oralidade, os textos, os desenhos, as pesquisas, entrevistas e experiências se evolveram e, o mais importante, as crianças começam a viver a sala de aula como um lugar em que sua vida, seus problemas, suas relações são o tema privilegiado. Estamos, portanto, muito longe daquelas atividades em que se pedia ao aluno para simplesmente “pintar o soldado”

ou “desenhar a bandeira do Brasil”, ou “descrever partes da planta”, etc. (Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner e assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 12 de novembro de 1987. Documento intitulado “Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 75, 76).

Dessa maneira, diante das considerações sobre o trabalho pedagógico no ciclo, a avaliação para a área de Estudos Sociais e Ciências foi considerada da seguinte maneira:

- a) A “nota” do aluno seja de 5 a 10 (sem que haja, portanto, reprovação);
- b) Que a avaliação se dê sobre os trabalhos diários em sala de aula e não a partir de uma prova final de unidade;
- c) Que a professora nesta avaliação diária leve em consideração os itens do PERFIL de estudos sociais e ciências, como referência para a observação avaliativa. (Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner e assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 12 de novembro de 1987. Documento intitulado “Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências” (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p.76).

A proposta de avaliação procurou desse modo, “[...] diminuir a tensão gerada pela necessidade de atribuir uma nota aos alunos e, ao mesmo tempo evita [deixar] todo o esforço avaliativo num único instrumento – a prova”, de modo que outras sugestões poderiam ser discutidas com as instrutoras. (Assessor de Estudos Sociais, Flávio Brayner e assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 12 de novembro de 1987. Documento intitulado “Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências”, (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”), p. 76).

Um documento intitulado “Perfil articulado Ciências/Estudos Sociais Nível II”, registrou o modelo de orientação para avaliar o processo pedagógico em sala com os alunos de modo individualizado ao serem consideradas mediante as respostas “sim” e “não”, com uma observação de que deveria ser deixado em branco quando não houvesse condições de realizar a avaliação, as questões:

- 1- Se o aluno participava da discussão sobre o tema com depoimentos extraídos de sua própria vida.
- 2- Se os alunos participavam da elaboração e execução na área de estudos sociais e ciências, de entrevista e pesquisa; e só em ciências, se participavam de experiências.
- 3- Se os alunos participavam da elaboração do texto coletivo, com a seguinte observação: “Na elaboração do texto coletivo é preciso distinguir a participação do ALUNO e da PROFESSORA. O ALUNO deve colocar nas idéias após discussão com os colegas. A PROFESSORA deve APENAS registrar e organizar as idéias, SEM INTERFERÊNCIAS QUE ALTEREM O CONTEÚDO DO TEXTO COLETIVO”.

- 4- Se o aluno percebia que a saúde da população está ligada as suas condições de vida (sua situação social).
- 5- Se o aluno percebia que o homem transforma a natureza para sobreviver, mas que pode fazer isso sem destruí-la”. **(Autoria desconhecida e sem data. Extraído do documento intitulado “Perfil articulado Ciências/Estudos Sociais Nível II”, (anexado ao documento “Área Estudos Sociais”), p. 76, 77, 78).**

- CIÊNCIAS

Sobre a disciplina de ciências, mais especificamente, em um documento sem data de autoria da equipe responsável pela área de ciências físicas e biológicas do Ciclo de Alfabetização e das 3ª e 4ª séries, o objetivo geral apresentado visava a compreensão de que:

- a) Ciências trata do modo como os homens, organizados em classes sociais antagônicas, produzem os conhecimentos sistemáticos considerados não científicos e o conhecimento científico ao longo da evolução histórica e como a aplicam na transformação da realidade, isto é, segundo os seus interesses de classe;
- b) Nas sociedades de classes a questão da alimentação, da saúde, da ecologia, é política e, desta maneira, exige um tratamento baseado na perspectiva teórica da luta de classes conforme as necessidades históricas e emergenciais das classes dominadas.
- c) É necessário:
 - colaborar para a formação de uma consciência crítica em todo o universo estudado, que não deve ser diferente daquele vivenciado, ressaltando-se as desigualdades sociais.
 - estimular o interesse pelas práticas que vejam o bem estar físico, mental e social, trabalhando a busca de uma postura de prevenção às doenças e preservação do meio ambiente.
 - valorizar também o conhecimento assistemático já trazido pelos alunos para, a partir dele, desenvolver o conhecimento sistemático da disciplina. **(Equipe responsável pela área de ciências físicas e biológicas do Ciclo de Alfabetização e das 3ª e 4ª séries: G.T. Ciclo de Alfabetização, Elisabeth Wanderley Torres e Maria de Fátima Pedonni e G.T. 3ª E 4ª séries, Eliane Araújo Nascimento e Maria de Fátima Pedonni. Documento sem data intitulado “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife – Área: ciências”, (p. 1)).**

Com estes objetivos, cujo desempenho a ser demonstrado pelas crianças, registrado no documento “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife”, (p. 1), deveria “[...] variar conforme o seu progresso na escolaridade, que se traduz pela ampliação das oportunidades educacionais nesta área, em cada série escolar”; foi apresentada como justificativa da disciplina de ciências no ciclo, a ideia de construção do conhecimento sobre a relação estabelecida dos homens com a natureza e sua sobrevivência cotidiana, como descrita a seguir:

Os homens para garantirem a sua alimentação, higiene, saúde, lazer, educação, etc. – ou seja, satisfazer as suas necessidades básicas dispõem dos elementos da natureza.

Trabalhando com estas riquezas naturais, os homens foram construindo um conhecimento sobre a natureza que lhes proporcionou transformá-la, de acordo com as necessidades a serem satisfeitas na sobrevivência cotidiana.

Desta forma, a relação dos homens com a natureza, mediada pelo trabalho, oportunizou à compreensão da importância da natureza, da higiene, da ecologia e à aprendizagem da superação de problemas vitais, como os de alimentação e de saúde, através da produção de alimentos e remédios.

Todavia, os homens não se relacionam com a natureza sozinhos mas, estabelecendo relações com os outros homens. Nestas relações eles organizam o quê e como transformar na natureza e, mais ainda, a utilização e distribuição dos bens sociais gerados por esta transformação.

No Brasil, enquanto sociedade capitalista dependente esta organização é caracterizada pela exclusão das classes trabalhadoras do usufruto dos bens sociais, uma vez que as relações dos homens com os outros homens são de exploração e dominação.

Assim, sendo, a fome, a precariedade da assistência médica, a ausência de saneamento básico e tantos outros problemas que atormentam as camadas populares convivem com as grandes safras, as clínicas médicas luxuosas, a arquitetura sofisticada e muitos outros “bens sociais” que são privilégios de poucos. **(Equipe responsável pela área de ciências físicas e biológicas do Ciclo de Alfabetização e das 3ª e 4ª séries: G.T. Ciclo de Alfabetização, Elisabeth Wanderley Torres e Maria de Fátima Pedonni e G.T. 3ª E 4ª séries, Eliane Araújo Nascimento e Maria de Fátima Pedonni. Documento sem data intitulado “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife - Área: ciências”, (p. 1)).**

Diante do contexto explanado, a escola tinha como responsabilidade refletir sobre algumas questões visto as comunidades atendidas, reflexão esta assim pontuada:

- a) O conhecimento científico é construção e reconstrução dos homens e, portanto, produto de longa evolução no decorrer da história das sociedades;
- b) A produção do conhecimento científico e a sua aplicação na realidade são determinadas pelas relações sociais que os homens estabelecem na produção dos bens materiais e simbólicos;
- c) O conhecimento sistemático sobre o mundo biológico e físico produzido pelas camadas populares num contexto de relações sociais é considerado uma produção sem prestígio dentro de uma sociedade. **(Equipe responsável pela área de ciências físicas e biológicas do Ciclo de Alfabetização e das 3ª e 4ª séries: G.T. Ciclo de Alfabetização, Elisabeth Wanderley Torres e Maria de Fátima Pedonni e G.T. 3ª E 4ª séries, Eliane Araújo Nascimento e Maria de Fátima Pedonni. Documento sem data intitulado “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife – Área: ciências”, (p. 2)).**

Em outras palavras, os objetivos da disciplina que contemplam essas metas, assim foram descritos em um documento intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Disciplina de Ciências” de 1987:

A definição dos objetivos da disciplina, levou em conta a ideia de romper com uma concepção de mundo aonde em nome do desenvolvimento econômico, tudo é permitido, desde que gere lucro. Nesta escala de valores, a distribuição massiva da natureza – quebrando o equilíbrio ecológico, é uma constante, ameaçando a existência de todas as formas de vida. Ao nível da saúde, na sociedade humana em que vivemos, a prevenção das doenças é relegada a segundo plano e a medicina curativa, feita de forma científica, é privilégio de uns poucos. Esta situação, leva à morte 14, 2% das crianças de zero a um ano de idade no nordeste, taxa das mais elevadas do mundo ocidental.

Esta concepção de desenvolvimento, tradicionalmente se materializa em uma prática pedagógica que leva o indivíduo à passividade, já que se limita a descrever de forma mecânica a natureza, sem levar as pessoas a perceber a extraordinária riqueza de relações que envolvem a vida e seu meio físico, bem como as possibilidades de uma [?] fraterna que se desenvolva com justiça social e em harmonia com toda natureza. (Assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 30 de novembro de 1987. Documento intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Disciplina de Ciências”, p. 1).

Para tanto, os objetivos específicos da área de ciências foram divididos em temas que se subdividiram em orientações relacionadas, a saber:

Tabela 3 - Objetivos Específicos da área de Ciências

Objetivos Específicos da área de Ciências		
Temas	Objetivos	Conteúdo Programático por unidade
Ecologia	<p>-Estimular a preservação do meio ambiente, a partir da conscientização de que o homem também faz parte da natureza e que, se ele a destruir, estará se destruindo também, porque não sobreviverá sem os recursos naturais: vegetação, solo, água, ar e os outros animais.</p> <p>-Desenvolver “campanhas ecológicas” de defesa do verde e de todos os elementos naturais.</p>	<p>Unidade I – Ecologia</p> <p>-O estudo do meio ambiente- Equilíbrio Ecológico</p> <p>-Vegetais</p> <p>-Animais</p> <p>-Solo</p> <p>-Água</p> <p>-Ar</p>
Saúde, Prevenção e Origem da Vida	<p>-Desenvolver e/ou aprimorar os hábitos de higiene pessoal em casa, na Escola e na comunidade, através</p>	<p>Unidade II – Saúde e prevenção</p> <p>-Higiene pessoal e comunitária:</p>

	<p>de campanhas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver o conhecimento das principais doenças transmissíveis, bem como de suas causas, suas formas de transmissão prevenção. -Estimular a aceitação das vacinas, assim como a participação em campanhas desse tipo, ressaltando sua importância. -Enfatizar a importância do aleitamento como fato importantíssimo na nutrição do recém-nascido e no desenvolvimento saudável da criança. -Desenvolver as noções básicas no tratamento dos ferimentos como forma de evitar as infecções oportunistas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuidados com o corpo -Cuidados com a roupa -Cuidados com a casa -Saneamento básico <ul style="list-style-type: none"> -água tratada -esgotos -Cuidados com o lixo -Doenças transmissíveis <ul style="list-style-type: none"> -doenças de pele (Dermatites, pano branco, etc.) -Verminoses -Tuberculose -Meningite -Epatite, etc. -Vacinas -Medicamentos caseiros <ul style="list-style-type: none"> -Medicina curativa
Alimentação e saúde-nutrição	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstrar a importância dos alimentos para o bom funcionamento de todo organismo. -Desenvolver a valorização das refeições regulares, como essenciais a todo ser humano, assim como a qualidade dessa alimentação, a que todos deveriam ter direito, como uma questão não só de sobrevivência, mas de preservação da saúde e principalmente de justiça social. 	<p>Unidade III – Alimentação e Saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nutrição -Principais Alimentos -Preconceitos Alimentares -A desnutrição no Brasil -Valor Nutricional dos Alimentos -Merenda escolar <ul style="list-style-type: none"> -Valor Nutricional e Alcance -Consequência da Desnutrição <ul style="list-style-type: none"> -Diarréias e desidratação -Índice de mortalidade por desnutrição
Reprodução humana	<ul style="list-style-type: none"> -Esclarecer sobre a concepção, a gestação da vida humana e o parto, a fim de evitar as noções errôneas e muitas vezes prejudiciais ao desenvolvimento psicossocial da criança. 	<p>Unidade IV – Reprodução Humana</p> <ul style="list-style-type: none"> -Concepção -Gestação -Parto -Aleitamento Materno <ul style="list-style-type: none"> -Importância

(Equipe responsável pela área de ciências físicas e biológicas do Ciclo de Alfabetização e das 3ª e 4ª séries: G.T. Ciclo de Alfabetização, Elisabeth Wanderley Torres e Maria de Fátima Pedonni e G.T. 3ª E 4ª séries, Eliane Araújo Nascimento e Maria de Fátima Pedonni. Documento sem data intitulado “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife – Área: ciências”, (p. 3, 4, 5, 6)).

Com estes objetivos, o procedimento metodológico sugerido para maior clareza no direcionamento do trabalho pedagógico na área de ciências, segundo o referido documento, partiria primeiramente da *problematização* em “[...] levar o conhecimento científico a se articular com a realidade vivenciada pelo aluno”; em seguida, *explorar* buscando “[...] no aluno o que ele já possui de conhecimento e tentar fazê-lo descobrir mais [...]” através de: observações – ao seu meio ou a outros lugares diferentes daquele onde vive (através de excursões, passeios, etc.), entrevistas/pesquisas, experiências; *refletir* “[...] analisar, buscando, questionando o conhecimento adquirido, através dos seguintes desempenhos: comparação, descrição, classificação, interpretação, elaboração de hipótese, conceituação, conclusão”; daí *comunicar* “[...] sistematizar, documentar e divulgar o conhecimento analisado e sintetizado, através da elaboração de: relatórios, produção de textos, cartazes, murais, jornais, caderno, outros”. (Equipe responsável pela área de ciências físicas e biológicas do Ciclo de Alfabetização e das 3ª e 4ª séries: G.T. Ciclo de Alfabetização, Elisabeth Wanderley Torres e Maria de Fátima Pedonni e G.T. 3ª E 4ª séries, Eliane Araújo Nascimento e Maria de Fátima Pedonni. Documento sem data intitulado “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife – Área: ciências”, (p. 6, 7)).

Ainda como orientações para o desenvolvimento desta disciplina foram sugeridas algumas atividades que poderiam ser encaminhadas sem a implicação do uso de recursos, além das possibilidades existentes para o trabalho pedagógico como:

- Exploração do próprio meio escolar ou comunitário, a rua ou o bairro, isto é, pequenas excursões que possibilitam ao aluno o reconhecimento do ambiente em que vive e a redescoberta dos elementos que compõem esse meio.
- Experiências – a partir de objetos ou materiais simples, de baixo ou nenhum custo (que os alunos ou a professora já possuem, em casa ou na Escola), alguns conceitos poderão ser facilmente demonstrados, o que, sem dúvida, despertará o interesse e a curiosidade do aluno para o assunto trabalhado. Não podemos esquecer de encaminhar o registro, através de desenhos ou escrita, das experiências realizadas.
- Entrevistas/ Pesquisas – esse tipo de atividade é muito importante, pois permite ao aluno a ampliação do seu universo de estudo, porque ele buscará em outras fontes que não a professora, respostas às questões relacionadas ao tema focado. A busca do conhecimento em livros, jornais, revistas, em outros profissionais de diversas áreas, possibilitará ao aluno o contato com outra realidade, diferente do meio escolar, desenvolvendo seu sentido de universalidade, isto é, a consciência de que o mundo é muito mais do que a Escola e tem muito de proveitoso a lhe oferecer.
- Visitas – Apesar de todas as dificuldades para a concretização dessa atividade, ela não deve ser descartada, pois é uma das que mais marca a vida escolar do aluno: visitas ao jardim botânico ou zoológico, bibliotecas, museus, outras comunidades ou outras Escolas, certamente enriquecem muito qualquer tema estudado (vegetação,

animais, água, solo, etc.) em Ciências ou em outra Disciplina como Artes e Estudos Sociais por exemplo. **(Equipe responsável pela área de ciências físicas e biológicas do Ciclo de Alfabetização e das 3ª e 4ª séries: G.T. Ciclo de Alfabetização, Elisabeth Wanderley Torres e Maria de Fátima Pedonni e G.T. 3ª E 4ª séries, Eliane Araújo Nascimento e Maria de Fátima Pedonni. Documento sem data intitulado “Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife – Área: ciências”, (p. 7, 8)).**

As considerações sobre cada uma dessas atividades assim foram expostas em um documento de 1987:

a) Experiências: Sempre que o assunto abordado permita, devemos estimular as “experiências” dentro da sala de aula e na casa do aluno. Assim estaremos fazendo que o aluno participe ativamente na realização de algo cujos resultados confirmarão o conhecimento científico, ampliando a curiosidade da criança e seu envolvimento com a temática abordada. Existem inumeráveis “experiências” importantes e baratas para realizarmos, envolvendo o aluno na observação científica, com seus resultados indispensáveis para a vida cotidiana.

b) Pesquisas: A pesquisa é, em última análise, a busca do conhecimento já adquirido e acumulado em livros, revistas, jornais, ou na memória de alguém que os somou durante sua vida. Resgatar estes conhecimentos, através da pesquisa é uma prática que devemos desenvolver em toda nossa existência. E, sem dúvida, o melhor momento para iniciar esta aventura é nos primeiros anos da escola, quando se formam os hábitos do futuro adulto. Mesmo a criança ainda não alfabetizada, deve ser estimulada a pesquisar assuntos verbalmente, para criar-lhe o hábito e permitir-lhe um maior acúmulo de conhecimentos.

c) Entrevistas: A entrevista assume uma particular importância no nosso curso em razão de termos um conteúdo programático muito ligado à realidade do aluno. Devemos nos esforçar para trazer à sala de aula, pessoas envolvidas com os temas apresentados. Assim, a presença de ecologistas, biólogos, geógrafos, médicos, parteiras, enfermeiras, líderes populares, políticos, etc., enriquecerão os nossos conhecimentos e, além disto, permitirão o contato direto do aluno com cidadãos que lidam diariamente com os problemas que trabalhamos junto com as crianças.

d) Visitas: Certamente que as visitas estão entre as atividades que mais animam e mobilizam as crianças, pela novidade que representa. Não devemos desanimar diante das dificuldades para transportar os alunos. Quando o transporte for acessível devemos preparar, com profundidade, o espírito curioso da criança, dando aulas preparatórias, organizando roteiros, e após, fazendo uma avaliação pormenorizada.

Diante da falta de transporte, devemos avaliar as possibilidades de visitas próximas, às bibliotecas, museus, açudes, a uma área com maior concentração de vegetação, a um rio, enfim, a qualquer área que por sua condição sirva de modelo concreto a exemplos que foram apresentados, ou serão ainda abordados. Certamente que interessa mais a criança a visualização de uma árvore durante uma explicação, do que sua simples representação por desenho. Assim, o próprio pátio, ou área adjacente da escola, são espaços a procurar, localizando aí os elementos da natureza que estudamos – sempre com o cuidado de preparar a visita e avaliá-la no retorno à sala. **(Assessora de Ciências, Elisabeth Tavares. Recife, 30 de novembro de 1987. Documento intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Disciplina de Ciências”, p. 5, 6).**

Diante dessas orientações e objetivos de trabalho para a área de ciências buscando aproveitar “[...] a curiosidade natural da criança nesta faixa etária [...], em que o professor

deveria “[...] estimulá-la a fazer observações, motivando-as para o estudo sistematizado de Ciências”; uma proposta de roteiro para o início dessa disciplina em 1988 chamou atenção quanto ao trabalho pedagógico para a criança que abrangesse diante das metas a serem alcançadas “[...] o meio ambiente que a cerca, principalmente sua casa, escola e arredores, e como usamos os órgãos do sentido para perceber todo esse ambiente”, sugerindo, portanto, como etapas de atividades em procedimentos, conhecer a sala de aula, orientar os alunos no conhecimento do espaço de sua casa, fazendo um resgate e uma comparação com o já identificado em sala de aula, excursão ao pátio da escola e arredores, estudo dos órgãos do sentido; tudo isto a ser enriquecido com a experiência de cada docente. (Assessora de Ciências, Elisabeth Tavares. Recife, dezembro de 1987. Documento intitulado “Uma Proposta de Roteiro para o início do Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização de 1988”, p. 1, 2, 3).

Outro exemplo de orientação para as professoras apresentado no documento intitulado “Disciplina de Ciências”, sem data, dá os seguintes direcionamentos sobre temas relacionados a cuidados com a higiene pessoal; cujos assuntos sobre sarna (escabiose), piolho (pediculose), pano branco (pictitíase versicolor) são apontados para apresentação, quanto ao contágio e tratamento, à comunidade escolar:

Nesta fase é indispensável todo um trabalho de conscientização e esclarecimento do aluno sobre os cuidados com o seu corpo.

A criança é normalmente arredia a estas precauções básicas de prevenção da saúde por falta de consciência dos riscos quando não assume cuidar de seu próprio corpo.

Essa consciência, possivelmente, será um dos elementos importantes na formação de hábitos de higiene, bem como, as razões que impedem o segmento popular de conquistar essa consciência e ter essa necessidade de proteção da saúde garantida pela sociedade.

O que se pode fazer? O que pensam as crianças sobre isso? Os hábitos de higiene podem ser totalmente conseguidos? O que se deve mudar na sociedade para que não falte as condições necessárias a formação desses hábitos? Que lutas devem ser empreendidas?

Sugerimos que nas reuniões dos sábados, as professoras após debater sobre o que pensam sobre isso, produzirão textos para as crianças.

Aquelas escolas que já receberam o material da Prefeitura, podem associar à temática a campanhas contra o piolho, por exemplo.

O importante é que através de textos, desenhos, dramatizações, campanhas e outros recursos metodológicos, tenhamos uma evolução na postura das crianças diante de seu próprio corpo colaborando com a prevenção das doenças em nossa comunidade. (Assessora de Ciências, Elisabeth Tavares. Documento sem data intitulado “Disciplina de Ciências”, p. 1, 2, 3).

Com estas justificativas e sugestões de trabalho no ciclo relacionado ao tema higiene, mediante os objetivos gerais de colaborar com a formação de uma consciência crítica dos alunos, a respeito das desigualdades sociais visando também uma postura de prevenção às

doenças e preservação do meio ambiente, partindo de preocupações, portanto, sobre *saúde e prevenção*; *saúde e medicina curativa* relacionada à riscos de ferimentos e noções básicas sobre os meios curativos rudimentares; bem como *nutrição* como “[...] meio de sobrevivência, preservação da saúde e justiça social”; e *ecologia* quanto ao estímulo e desenvolvimento de campanhas e preservação da natureza; buscava-se “[...] a transmissão do conhecimento científico, aliado às necessidades reais e diárias do alunado”. (Assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 30 de novembro de 1987. Documento intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Disciplina de Ciências”, p. 1, 2, 3).

Diante disso, o cronograma proposto em unidades, para aplicação do conteúdo programático foi recomendado a não ser considerado de modo rígido, dado e acabado, mas como um orientador “[...] podendo ser alterado de acordo com as necessidades e oportunidades surgidas durante o ano letivo”, como por exemplo:

Se durante a fase de trabalho com o tema “meio ambiente” surge uma campanha governamental de profundidade contra um surto de meningite, cabe-nos introduzir o tema “doenças transmissíveis”, lastreando o alunado para que participe de forma ativa e consciente na erradicação deste mal. Um outro exemplo seria o da oportunidade de uma turma ir visitar o parque Zoo-Botânico de Dois Irmãos, vários meses após apresentação do tema “meio ambiente”. Certamente que caberia recapitular os aspectos principais da temática, explorando assim ao máximo a oportunidade surgida. (Assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 30 de novembro de 1987. Documento intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Disciplina de Ciências”, p. 3).

Em outro exemplo de conteúdo programático para o ano letivo que sintetiza os objetivos do trabalho pedagógico em ciências e compreensão da disciplina para a realidade da comunidade escolar foram apontados para a:

I Unidade:

- Ecologia: Os sentidos e o reconhecimento do meio ambiente. Os vegetais. Os animais. O solo.

II Unidade:

- Ecologia: A água. O ar. Agressões ao meio ambiente no Brasil.

-Saúde e Prevenção

- Doenças Transmissíveis: Escabiose (sarna). Pediculose (piolho). Verminoses. Tuberculose. Meningite. Hepatite. Pitiríase (pano branco). Filariose (elefantíase). Piodermítes. Conjuntivite.

III Unidade:

-Saúde e Prevenção

- Higiene Pessoal e Comunitária: Escovação dos dentes. Banho diário. Limpeza e corte das unhas. Limpeza dos ouvidos. Cuidado com urina e fezes. Canaletas, esgotos e fossas. Chafarizes, poços e água encanada. Lixo. Cuidado com dejetos animais. A importância da organização comunitária.
- Medicina Preventiva: Vacinações. Vermífugos. Cuidados com desidratações e diarreias.
- O surgimento da vida humana: Concepção. Gestação. Parto. Aleitamento materno.

IV Unidade:

-Nutrição: Principais alimentos. Preconceitos alimentares. A desnutrição no Brasil.

-Saúde e medicina curativa: O risco dos ferimentos. Cuidados elementares com os ferimentos. (Assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Recife, 30 de novembro de 1987. Documento intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Disciplina de Ciências”, p. 3, 4).

Nesse sentido, em um documento intitulado “Aspectos do Treinamento de Ciências para o Ciclo de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife” de 1987 foram ressaltadas as justificativas trazidas pelos objetivos da disciplina de ciências, em relação ao contexto vivenciado na cidade do Recife quanto à função da educação nesse processo, onde foi destacada que “a ascensão de uma nova administração da cidade, em 1986, preocupada com as mudanças exigidas pela sociedade, levou a estrutura educacional a modificações profundas no seu método, bem como no conteúdo e abordagem”, de modo que “a realidade de pobreza extrema do alunado, a precariedade dos equipamentos e a escassez de recursos, foram, e, são elementos que dificultam o processo”, daí entra o elemento “educação escolar”, visto que mesmo “[...] sem condições de os alterar a curto prazo de maneira significativa, optou-se pela concentração de esforços nas mudanças pedagógicas e adequação do conteúdo ao cotidiano da população”, diante disso, entra a disciplina de ciências (Assessora de Ciências do Ciclo de Alfabetização, Elizabeth Tavares. Recife, julho de 1987. Documento intitulado “Aspectos do Treinamento de Ciências para o Ciclo de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife” p.1):

É assim que na área de ciências, se persegue a formação de uma consciência crítica diante da realidade de agressões ao meio ambiente, aonde o ser humano, os vegetais, os animais e o ecossistema como um todo, padecem de desequilíbrios constantes, ameaçando a vida como um todo. O ser humano é apresentado como parte deste todo – com suas condições de uma sobrevivência digna, ameaçada, ainda pelas graves desigualdades sociais.

Ao universo trabalhado da rede escolar é dado a discussão deste quadro. Entretanto, mais que isto, são levados conhecimentos e experiências onde se demonstra a compatibilidade entre o crescimento econômico e a manutenção do equilíbrio ecológico, o progresso aliado à Justiça Social; e os caminhos para a prevenção às doenças como o mais adequado à preservação da saúde. (Assessora de Ciências do Ciclo de Alfabetização, Elizabeth Tavares. Recife, julho de 1987.

Documento intitulado “Aspectos do Treinamento de Ciências para o Ciclo de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife” p. 1).

Assim, a abordagem dos “temas” específicos procurou “[...] resgatar inicialmente a experiência dos alunos, seguindo-se de um texto simples em tom coloquial e sempre usando representações de nomes definindo fatos corriqueiros da sua vida [...]” para dessa maneira já introduzir “[...] informações do conteúdo a perseguir. Levantamento dos problemas que envolvem todo o texto, são apresentados para a discussão em conjunto, recriando o texto”; e quanto as condições operacionais, estas “[...] dos tipos de experiências, entrevistas, desenhos, visitas, etc. são sugeridas em adequação aos temas explorados”. (Assessora de Ciências do Ciclo de Alfabetização, Elizabeth Tavares. Recife, julho de 1987. Documento intitulado “Aspectos do Treinamento de Ciências para o Ciclo de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife” p.1).

Como um exemplo de tais procedimentos acima apontados, “[...] é desta forma, que ao discutir com os alunos a vida vegetal, introduzimos a necessidade de se plantar vegetação rasteira nas encostas dos morros – densamente habitados por nossa população mais pobre”, ou como foi explanado “[...] quando apresentamos o problema das doenças transmissíveis e seus mecanismos de expansão, estimulamos campanhas para a construção de canaletas de esgotamento sanitário nas favelas”. Diante disso, “dos exemplos mais simples, aos mais complexos, procuramos conscientizar os alunos e os educadores da necessidade de assumirmos a postura de agente do processo social e não do mero expectador [...]”, ou seja, não ser “[...] depositário de algumas informações. Numa palavra, conhecer a realidade e a possibilidade de transformá-la”. (Assessora de Ciências do Ciclo de Alfabetização, Elizabeth Tavares. Recife, julho de 1987. Documento intitulado “Aspectos do Treinamento de Ciências para o Ciclo de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife”, p. 1, 2).

Para tanto, o procedimento de avaliação para a disciplina de ciências foi considerado a partir de algumas questões enumeradas em um documento sem data, intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Área de Ciências” (p.1), como desafios a serem enfrentados, de modo que: *em primeiro lugar* são destacados os objetivos para a disciplina como componente fundamental da avaliação ao ser julgada a evolução das crianças diante dos assuntos trabalhados; *em segundo lugar* foi colocado como fundamental a compreensão do comportamento do aluno diante dos temas apresentados, visto que “[...] há uma tendência da criança de tentar decorar explicações inteiras, desenhos e até frases ouvidas de colegas, ao invés de realizar o esforço do raciocínio,

revelador de uma compreensão dos temas trabalhados”; *em terceiro lugar*, foi ressaltado como um dado importante a “[...] participação do aluno nas atividades. Como ele reage às questões introdutórias dos textos, às propostas de experiências, entrevistas, discussões em sala de aula, e o seu comportamento nas visitas, excursões, etc.”, ou seja, para uma avaliação mais sólida da evolução do aluno conhecer “[...] como reage o aluno ao movimento em busca da compreensão do tema: É apático? É ativo? Reage bem apenas em alguns assuntos? É tímido, mas nas atividades individuais se sai bem?”; *em quarto lugar*, as seguintes considerações foram feitas:

Naturalmente não poderemos exigir das crianças, discursos articulados com raciocínios completos. Mas certamente, poderemos avaliar uma estrutura de raciocínio onde ideias se articulam e são expressas nas formas características da idade. Um desenho representando uma denúncia de agressão ao meio ambiente onde vive o aluno, o interesse numa campanha para arborizar uma área, a curiosidade do surgimento da vida vegetal a partir de uma semente, podem ser fatos reveladores da evolução do aluno dentro da temática abordada.

Num horizonte mais amplo, deveremos observar o desenvolvimento do aluno em sua percepção dos problemas ambientais, surgimento da vida humana, a nutrição, os diversos parasitas que agridem o ser humano e a possibilidade de os enfrentar mesmo em suas precárias condições de existência.

Enfim, devemos observar a evolução do aluno na sua capacidade de perceber a íntima relação entre as diversas formas de manifestação da vida, e destas com os demais elementos da natureza, mais ainda, o trabalho humano transformando esta natureza, na busca do desenvolvimento e a possibilidade disto acontecer dentro de uma relação harmônica e não predatória. (Assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Documento sem data intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Área de Ciências”, p. 1, 2).

E *em quinto lugar*, para uma avaliação em ciências foi destacado que uma nota, conceito, sim ou não a uma afirmação no perfil do aluno trata-se de um único procedimento, uma avaliação em caráter global que “[...] vai da compreensão da criança dos temas, à sua ação diante das propostas de atividades, julgando enfim aprensão e ação diante dos objetivos traçados”, deixando em aberto para reflexão de que todos os tópicos orientadores tratam-se de desafios. (Assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. Documento sem data intitulado “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Área de Ciências”, p. 2).

- ARTES

O mesmo ocorreu com a disciplina de artes quanto à reflexão sobre seu desenvolvimento e o que se esperar no processo pedagógico para aprendizagem dos alunos,

visto que “a prática de artes na escola tem se restringido, quase sempre, às artes plásticas. Quando outras manifestações artísticas são experienciadas não há, geralmente, uma articulação entre elas”. Diante disso, a proposta de ensino para esta disciplina teve por objetivo “[...] fazer com que o teatro seja utilizado especialmente – não exclusivamente – como atividade de expressão artística, já que este inclui em sua atuação, todas as demais formas artísticas”. (Assessores de Artes do Ciclo de Alfabetização, Antonio Guinho e Maria de Fátima Aguiar. Recife, 29 de julho de 1987. Documento intitulado “A Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife”, p. 1).

Para tanto, a meta ser atingida segundo o documento intitulado “A Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife”, de 1987, (p. 1) visava que “[...] a própria criança elabore seu texto e com a classe ou em grupos, crie cenários, figurinos, bonecos, adereços, máscaras, dança, música e por fim encene sua história”, prática esta a possibilitar com que o aluno passasse “[...] por sucessivas experiências em cada forma de expressão artística, aglutinando-as posteriormente na experiência teatral, mas sempre levando em consideração que”:

- a) Valorizar-se-á a experiência criativa do aluno. O desempenho será considerado satisfatório na medida do envolvimento da criança com a tarefa e não a partir de padrões estéticos que lhe são alheios.
- b) A representação teatral será para o deleite dos alunos envolvidos e não para a apreciação de platéias. Isto não impede, caso seja o desejo dos alunos, que se venha a representar fora do âmbito da classe.
- c) Será estimulada a experiência da apreciação e criação do belo.
- d) O aluno será estimulado a produzir a partir daquilo que é mais próximo do seu universo psicológico, perceptual, social, cultural, estendendo-se a outras realidades mais distantes.
- e) A atividade artística deverá sempre ser permeada pelo prazer, não só dos alunos como também da professora.
- f) A criatividade será o ponto de partida para todas as produções, tolerando-se entretanto que o aluno crie a partir de produções existentes.
- g) Será estimulado o espírito de cooperação, procurando-se evitar a competitividade que as comparações tendem a suscitar.
- h) O aluno será estimulado a produzir a partir dos materiais disponíveis, tais como papel, caixa, lata e outras sucatas.
- i) O aluno decidirá em que ponto o seu trabalho está terminado.
- j) As atividades artísticas deverão estar também vinculados aos festejos, comemorações e manifestações ocorridos durante o ano letivo.
- l) Deverão estar articuladas às programações das outras áreas de aprendizagem.
- m) Será estimulada a espontaneidade do aluno e sua natural capacidade para a representação.
- n) É recomendável que as instrutoras e em seguida as professoras experienciem as práticas artísticas antes destas serem aplicadas aos alunos.
- o) O aluno deverá ser estimulado, através da prática de artes, a representar e em seguida refletir sobre a realidade social na qual encontra-se inserido, não apenas no que ela tem de injustiça, coação, desconforto e fealdade mas também no que ela apresenta de alegria, beleza, lutas vitoriosas etc..

p) A presente proposta vem sendo discutida com as diversas instâncias do Ciclo de Alfabetização e cotejada com as propostas das instrutoras e professoras, cujas práticas e experiências são privilegiadas.

q) Da discussão e cotejo referidos no item anterior resultam um programa de artes, contextualizado pela realidade peculiar de alunos de escola pública, pertencentes às camadas de baixa renda. (Assessores de Artes do Ciclo de Alfabetização, Antonio Guinho e Maria de Fátima Aguiar. Recife, 29 de julho de 1987. Documento intitulado “A Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife”, p. 1, 2).

Diante destas metas para a disciplina, a partir da reflexão iniciada em fevereiro de 1987 sobre a “[...] discussão e prática desta proposta, tínhamos a consciência de algumas das dificuldades que encontraríamos pela frente; poucos recursos materiais, ambiente físico precário, turmas superlotadas, etc.”. Mas outras dificuldades surgiram como foi relatado: “[...] surpreenderam-nos outras dificuldades de maiores dimensões: a inexistência de uma prática sistematizada e um considerável descrédito, e mesmo preconceito, diante da área de Artes”; situação esta que passou por mudanças em 1987, visto que foi possível constatar a esse respeito que “[...] apesar do curto prazo decorrido, um avanço significativo, especialmente quanto a questão do preconceito. Os professores já sentem a importância pedagógica da Arte, não havendo como mero passatempo dentro da sala de aula”. (Assessores de Artes do Ciclo de Alfabetização, Antonio Guinho e Maria de Fátima Aguiar. Recife, 29 de julho de 1987. Documento intitulado “A Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife”, p. 1, 2).

Nesse sentido, segundo os assessores da área de artes, os professores compreenderam que a aplicação dessa disciplina supunha “[...] conteúdos e objetivos definidos que só serão alcançados com uma prática sistemática vivenciada por professores, instrutoras e acima de tudo pelos alunos”, e que aquele momento era apenas o começo, pois “[...] antes de podermos falar na consolidação da prática de Artes no Ciclo de Alfabetização, muito terreno ainda precisa ser percorrido”. (Assessores de Artes do Ciclo de Alfabetização, Antonio Guinho e Maria de Fátima Aguiar. Recife, 29 de julho de 1987. Documento intitulado “A Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife”, p. 2).

Diante da “[...] lei nº 5692/71, o ensino de Artes na escola tornou-se obrigatório” e necessário para “[...] a realização urgente de programas de formação em Artes-Educação [...]” devido a falta de docentes especializados, onde no 1º Grau Menor são profissionais polivalentes que em grande parte alegavam, segundo o documento de registro desconhecido acima citado, “[...] não ter habilidades específicas para Artes”. No entanto, apesar de uma aceitação da disciplina pelo corpo docente e da necessidade de formação à esses profissionais,

como afirma o documento oficial “Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”; para que o aluno produzisse em Artes “[...] o essencial não é a habilidade do professor mas que se abra espaço para essa atividade”. (Autoria desconhecida. Documento sem data intitulado “Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, p. 1).

Assim, os objetivos gerais almejados eram de “tornar a prática de Artes de 1ª a 4ª séries uma mediação da criança com a natureza e com a sociedade através de”, segundo o documento sem data “Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, (p. 2):

- 1) Apreciação do belo na natureza e nas expressões estéticas humanas;
 - 2) Produção do belo a partir da transformação da natureza;
 - 3) a- Representação dos determinismos sociais;
 - b- Reflexão sobre as possibilidades de transformação da sociedade;
 - c- Praxis transformadora e sua avaliação;
 - d- Vivência do teatro como eixo aglutinador das demais formas de Artes.
- (Autoria desconhecida. Documento sem data intitulado “Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, p. 2).**

Os objetivos específicos para “tornar a criança capaz de se expressar artisticamente”, cuja observação do citado documento ressaltava que “a expressão artística a ser demonstrada pelas crianças de 1ª a 4ª séries deverá variar conforme o seu progresso na escolaridade, que se traduz pela ampliação das oportunidades educacionais em Artes, em cada série escolar” (p. 2, 3) constituíram-se em objetivos que perpassaram pela:

- 1) Atualização de sua criatividade e espontaneidade;
 - 2) Socialização da sua produção;
 - 3) Produção cooperativa;
 - 4) Experiência do prazer na prática de Artes.
 - 5) Articulação com as demais áreas de ensino: Estudos Sociais, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa.
 - 6) Vivência das datas comemorativas;
 - 7) Aproveitamento dos materiais disponíveis;
 - 8) Reflexão sobre a realidade social a partir do aproveitamento desses materiais.
- (Autoria desconhecida. Documento sem data intitulado “Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, p. 2, 3).**

A composição desses objetivos partiu da justificativa de que “com um bom programa de Artes, sustentado por uma bibliografia adequada e atualizada e com compromisso, a professora do 1º Grau Menor poderá realizar de forma plenamente satisfatória [...]” o seu trabalho, direcionado não como uma receita ou norma, mas como “[...] subsídios, sugestões que possibilitem a professora criar o seu próprio programa de Artes [...]”, de modo que como “[...] proposta pedagógica para a prática de Artes tem o teatro como eixo aglutinador todas as demais formas de expressão artística, ou seja: artes plásticas (cenários, figurinos, bonecos, adereços, etc.), literatura (texto), dança (coreografia) e música”. Uma ressalva do próprio registro sobre essas considerações em uma nota de rodapé deu destaque ao termo “professoras” afirmando que: “Para fazer justiça ao imenso número de professoras empregaremos o sujeito no feminino”. (Autoria desconhecida. Documento sem data intitulado “Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, p. 1, 2).

Em relação a esse programa de artes como um direcionamento para o ensino da disciplina foi dividido em quatro unidades um conteúdo programático, com destaque para algumas observações que ressaltaram em primeiro lugar que em cada unidade seriam “[...] reconsideradas as práticas das unidades anteriores”; e em segundo lugar que “este programa foi elaborado com a colaboração das instrutoras da 1ª a 4ª séries e da Assessoria de Artes da 3ª e 4ª séries, professora Fátima Aguiar e assessoria de Artes do Ciclo de Alfabetização Antonio Guinho”, como apresentado a seguir:

1ª UNIDADE:

SOM E MOVIMENTO: Dança. Música popular: samba, frevo, forró, baião, xote, etc. Danças folclóricas: caboclinhos, maracatu, ciranda, bumba-meu-boi, etc. Mímica. Jogos dirigidos. Jogos dramáticos. Os sons do corpo (respiração, circulação, sons artificiais), da natureza (os animais, o vento, a chuva, o mar, os rios, etc.), dos objetos (máquinas, instrumentos sonoros, o barulho). Caracterização dos sons: duração, intensidade, altura e timbre. Ritmos do corpo, da natureza, dos objetos. Sequências rítmicas. Integração de som e movimento.

2ª UNIDADE:

ARTES PLÁSTICAS: As cores primárias e secundárias. Pintura. Desenho. Colagem. Dobradura. Técnicas mistas. Confecção de objetos: instrumentos, brinquedos, maquetes, máscaras, fantasias, estandartes. A representação plástica de expressões literárias. O trabalho com sucata. A textura dos objetos: liso, áspero, grosso, fino.

3ª UNIDADE:

LITERATURA (O TEXTO): Histórias: de autores adultos reconhecidos, do aluno, da professora. Poesia. As letras das músicas. A representação literária de expressões plásticas. O texto nas comunicações: jornal, carta, telegrama, o livro, rótulos e embalagens, cartazes.

4ª UNIDADE:

O TEATRO: Elemento integrador das diversas expressões artísticas. O texto, o enredo (literatura). Cenário, figurino, bonecos, adereços (artes plásticas). Coreografia (dança, movimentação corporal, deslocamento no espaço). Sonoplastia (som, ruído, música). A representação: personagens, figurantes, dramatizações. Formas de expressão teatral: Expressão corporal, expressão verbal e não verbal, mímica, dança como expressão teatral, teatro de máscaras, teatro de bonecos, teatro popular: maracatu, bumba-meu-boi, pastoril, caboclinhos. **(Autoria desconhecida. Documento sem data intitulado “Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries”, p. 3, 4, 5).**

Para seguir o programa estabelecido para o ensino de arte no Ciclo de Alfabetização foi confeccionado um “Caderno de Artes” com o objetivo de amenizar a deficiência de tempo que se dispunha para os encontros pedagógicos, caderno este como um meio de auxiliar as comunicações de maneira sistematizada, cuja recomendação às professoras e às instrutoras na capa do caderno de número 1 solicitava: “Envie suas sugestões de atividades, reflexões, críticas, relatos de experiências, que, na medida do possível e no momento oportuno serão aqui veiculados”, e ainda “[...] este primeiro número apresenta uma proposta para a prática de Artes no Ciclo de Alfabetização. A partir das respostas dos Questionários de Levantamento de Necessidades e da discussão desta proposta, deverá surgir um Programa de Artes [...]” para seu desenvolvimento no ciclo. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização - Área de Artes. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Caderno de Artes Nº 01/87”, p.1).

A proposta do citado caderno de artes, com o subtítulo “Proposta para a Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização” foi dividida em quatro partes que sistematizam a idealização da disciplina, a saber:

- Na primeira parte é discutido que “entre as formas de expressão artística o teatro é a única que permite incluir em sua atuação, todas as demais” e abrange a literatura (o texto teatral constitui-se em si numa peça literária), a dança (presente no espetáculo coreografado), a música (incluída em muitas peças também associada à dança), a dramatização (cerne do teatro, mas não única atividade que o constitui).

- A segunda parte especifica que a prática de artes na escola “[...] tem se restringido, quase sempre, às artes plásticas. Quando outras manifestações artísticas são solicitadas, não há, geralmente, uma articulação entre elas”; e conclui que “o teatro, quando é praticado, trata-se, no mais das vezes, de simples dramatização. Se há cenários, figurinos, música ou movimentação, estes entram como elementos secundários, complementares”.

- Na terceira parte, diante das discussões anteriores são apontados os direcionamentos da proposta em que “[...] o aluno é levado a experienciar e portanto a valorizar, a produção artística vindo de fora, pronta, criada pelo adulto. Essa produção refere-se, na maioria das vezes, a uma realidade distante da criança pertencente às classes populares”.

- Na quarta parte, diante dos aspectos citados e de outros que “[...] merecem questionamento amplo e profundo na prática de artes na escola”, foi apresentado como proposta, cujo objetivo é tentar contornar essas dificuldades; que o teatro seja “[...] utilizado especialmente – não exclusivamente – como atividade de expressão artística”; não como privilegiado em detrimento das demais formas de expressão, mas como espaço para todas elas, visando como meta que a própria criança “[...] elabore seu texto, ou seja, conte sua história e, com a classe, ou em grupos, crie cenários, figurinos, bonecos, adereços, máscaras, dança, música e por fim encene o seu texto”. **(Coordenação do Ciclo de Alfabetização - Área de Artes. Recife, 21 de fevereiro de 1987. Documento intitulado “Caderno de Artes Nº 01/87”, p. 2, 3).**

A esse respeito, segue-se um comentário de uma instrutora do ciclo sobre a leitura da proposta para a prática de artes no Ciclo de Alfabetização:

O texto tem uma linguagem clara e de fácil compreensão, nos permitindo uma boa leitura e fazer-lhe críticas.

Com a leitura desta proposta, nada tenho a acrescentar e sim dizer que artes agora tem um sentido importante no ciclo de alfabetização. Depois desta leitura pude realmente aceitar como trabalhar artes com os nossos alunos de classes populares.

É importante porém que situações sejam criadas, para que as crianças se sintam interessadas em trabalhar artes, isto é, queiram participar das atividades propostas naquele momento.

Será bastante proveitoso trocarmos experiências umas com as outras: instrutoras/professoras e instrutoras/instrutoras. Assim vamos conhecer a prática de cada uma e enriquecer nosso conhecimento.

Creio porém que em primeiro lugar trabalhar com elas (as professoras), não é muito viável, pois o tempo que temos para trabalhar todas as áreas no sábado e ainda fazer o planejamento quinzenal, não nos permitirá tempo para fazermos os trabalhos manuais, a não ser que levemos um como modelo e em casa elas tentem fazer ou até mesmo com aquela ideia fazer de sua maneira. **(Instrutora, Sônia Maria Correia Leite. Documento sem data intitulado “Caderno de Artes”, p. 11).**

Algumas recomendações e comentários a respeito da disciplina foram encontrados de maneira aleatória no Caderno de Artes, da qual foi extraída a citada consideração da instrutora; ao ser recomendado: “Dê aula de Artes todos os dias. Ao menos 30 ou 40 minutos por dia. Isto tornará as outras aulas mais agradáveis” (Instrutora, Sônia Maria Correia Leite), e ainda “utilize-se deste material em classe, nas aulas de Artes, de Comunicação e Expressão,

de Estudos Sociais, enfim, nas disciplinas que você achar que podem se beneficiar dos CADERNOS” que “[...] irão apresentar poesias, histórias e desenhos de instrutoras, professoras e também alunos”, por isso foi solicitado “mande-nos poesias, histórias e desenhos seus e dos seus alunos. Na medida do possível publicaremos [...]”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização - Área de Artes. Documento sem data intitulado “Caderno de Artes”, p. 11, 14).

Com estas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Artes foi constituída a concepção curricular do Ciclo de Alfabetização de 1986 a 1988, norteando o trabalho pedagógico avaliado segundo algumas considerações como apresentadas abaixo.

4.3.3 Avaliações sobre a inovação pedagógica com o Ciclo de Alfabetização (1986-1988)

Nesta categoria estão presentes doze (12) documentos que abrangem avaliações referentes à organização do Ciclo de Alfabetização, às áreas de conhecimento escolar e à regulamentação dessa experiência; documentos estes citados no apêndice B e apresentados aqui em uma sequência de informações, como se segue.

4.3.3.1 Avaliação sobre a organização do Ciclo de Alfabetização

Em um documento sem data intitulado “Planejamento e Avaliação” são relatadas memórias sobre o início do trabalho pedagógico em ciclo, cuja decisão segundo a diretora da DSE foi convocar “[...] todos os educadores a refletir sobre sua prática pedagógica [...]” para contribuir, mediante o Ciclo de Alfabetização, com a restauração da credibilidade educacional como um dos primeiros sinais da política municipal, processo este realizado por discussões e redirecionamento das práticas, contemplando assim, o compromisso com a transformação das relações sociais e delineamento de novas relações pedagógicas na alfabetização. Eliana Matos que em outros documentos é apresentada como diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais) e no presente documento não é identificada, ainda explica:

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

Organizamos as equipes de supervisores, seus grupos de professores e as equipes de assessores e apoio administrativo. Em todos eles o processo correu pelo

fórum de decisão, com desdobramentos técnicos e metodológicos, ao invés de predominar “a priori”, exigências com a descrição das etapas técnicas de nossas ações. **(Eliana Matos. Documento sem data intitulado “Planejamento e Avaliação”, p. 1).**

Neste resgate dos acontecimentos iniciais do Ciclo de Alfabetização, uma avaliação da rede no período do ciclo foi registrada no referido documento, ao ser explicado que:

Uma coisa são nossas intenções, outra coisa é o movimento de todos para esse estado de gestão democrática. Encontramos a rede com uma experiência de vida pedagógica e administrativa excessivamente formativa e também anárquica, de modo que o contexto de autoritarismo no qual a sociedade brasileira nos geriu, não nos faz ficarmos ufanistas mas, satisfatoriamente lutadores a respeito da gestão democrática da prática de alfabetização. Contudo, a convivência com os colegas educadores e com os espelhados em toda a rede municipal tem mostrado que podemos avançar mais e mais. Preocupa-nos, sobretudo, a professora mulher tão injustamente oprimida e os alunos, crianças duplamente ou mais vezes atingidos pela opressão econômica, social, cultural e política. **(Eliana Matos. Documento sem data intitulado “Planejamento e Avaliação”, p. 1).**

Algumas dificuldades foram apontadas no documento “Planejamento e Avaliação” em relação ao planejamento da alfabetização; dificuldades ditas “bastante intrigantes” por terem sido criadas “[...] para todas as áreas metas ou patamares em torno dos quais a prática pedagógica se organizaria e a expectativa de aprendizagem do alunado de cada semestre se explicitaria”, de modo que “as redescobertas da vida do conhecimento nas diversas áreas e as aprendizagens específicas, embora com caráter terminal em cada semestre poderiam ser compreendidas como expectativas possíveis e prováveis [...]” para serem demonstradas pelos alunos ao longo dos quatro semestres do ciclo. (Eliana Matos. Documento sem data intitulado “Planejamento e Avaliação”, p. 1).

Segundo este documento, a fixação das expectativas em cada semestre era uma tentativa de evitar que estas não progredissem em relação a todos os alunos; por outro lado, não era possível “[...] deixar de estabelecer terminais ou iniciais entre Pré-escola e Ciclo de Alfabetização e entre Ciclo de Alfabetização e as 3ª e 4ª séries [...]”. Diante disso foi registrada a dificuldade de avaliar “[...] as descobertas da criança a respeito da reflexão feita sobre o seu cotidiano [...]. No que tange, ao impacto social do trabalho, sentimos pelas falas das professoras e supervisoras o quanto o trabalho as mobiliza”, e ainda que “a solicitação de material, proveniente dos diversos setores, também indicam a sua aceitação”. Mais precisamente, segundo Eliana Matos, no citado documento sem data “Planejamento e Avaliação”, “[...] seis municípios da área metropolitana, receberam treinamento para seus professores de 1ª a 4ª Séries e a Secretaria de Educação do Estado também vem demonstrando

interesse pela prática de alfabetização desenvolvida” no ciclo. (Eliana Matos. Documento sem data intitulado “Planejamento e Avaliação”, p. 1, 2).

Outra preocupação referente à organização do ciclo estava em registrar a prática pedagógica, em suas diferentes instâncias de realização, embora existissem algumas iniciativas, como o registro dos dirigentes municipais (materiais produzidos pelos assessores; material de apoio ao treinamento dos professores e supervisores/instrutores; constante produção infantil para discussão e estudo, para demonstrar progressos, apresentação pública do trabalho), “[...] com a finalidade de explicitar as intenções, compromisso e expectativa do poder político-administrativo em relação ao trabalho”, no entanto foi afirmado (Diretora de Ensino de 1ª a 4ª séries, Eliana Matos de Figueiredo Lima. Recife, 30 de julho de 1986. Documento intitulado “Registro da Prática Pedagógica de Alfabetização”, p. 1):

[...] temos consciência de que não estamos realizando um registro sistemático da prática pedagógica em constante movimento, de modo a logarmos com esta documentação explicações que reverteriam muito ao nosso trabalho e, possivelmente, redundariam em pesquisa pedagógica. Não tem sido possível dirigir a rede de ensino municipal de 1ª a 4ª séries e dirigir e executar um projeto de pesquisa pedagógica. No entanto, surgem, neste 4º semestre, luzes nesta direção. Sobretudo, quando somos incluídos no Projeto de Pesquisa do Currículo de 1º grau (1ª e 2ª séries) da PUC/São Paulo. Já temos uma pessoa para organizar o registro de nossa experiência, o que é pouco, mas já é um alento. Faltam ainda muitas iniciativas para elaborarmos um projeto de registro, sistemático que responda às questões: “Quem registra, O que registra? Como registra? **(Diretora de Ensino de 1ª a 4ª séries, Eliana Matos de Figueiredo Lima. Recife, 30 de julho de 1986. Documento intitulado “Registro da Prática Pedagógica de Alfabetização”, p. 1, 2).**

Ainda em relação aos registros de práticas pedagógicas, encontramos em um documento sem data, o relato de uma instrutora que afirmou a prática do registro “[...] tanto a nível de atividades trabalhadas com o aluno, quanto a nível de observação do próprio aluno feitas pelo professor”, como uma dificuldade encontrada no grupo de professores do Ciclo de Alfabetização, dificuldade esta percebida em sala de aula e nas reuniões aos sábados. Segundo esta instrutora, “[...] há uma fragmentação do trabalho oral com o registro. Vale salientar, todavia, que a articulação desses dois momentos já se dá no ditado, através da Análise Fonológica das palavras, quando do ensino das vogais ou padrão silábico [...]”, isto paralelamente “[...] quando do registro do padrão silábico ou vogal, pelo aluno”. A este respeito a instrutora exemplifica (Instrutora do Nível I, Maria Edleusa Gomes Guimarães. Documento sem data intitulado “Observação sobre as dificuldades do trabalho com o registro no Ciclo de Alfabetização”, p. 1):

Tomando como exemplo o trabalho realizado pela professora Joana D'Arc de Andrade, diante de uma situação real em sala de aula, vejo que a exploração feita com os alunos, com a articulação das áreas; leitura da instrução do saco de leite (Língua Portuguesa), higiene (Ciências) e equivalência (Matemática), poderia ser mais significativo se os alunos expressassem sua compreensão, a nível do registro, pois a atividade foi explorada somente a nível oral. Quando, registramos o que foi compreendido, através de uma prática, os alunos têm mais facilidade de fixar o conteúdo e criar novos exercícios sobre o mesmo tema. **(Instrutora do Nível I, Maria Edleusa Gomes Guimarães. Documento sem data intitulado “Observação sobre as dificuldades do trabalho com o registro no Ciclo de Alfabetização”, p. 1).**

Desse modo, a oralidade através da “leitura e discussão de um texto, estória, carta, rótulos, notícias etc.; ao declamar uma poesia; ao cantar uma música”; apresenta-se como “o maior sucesso”, mas que “[...] na maioria das vezes se perde, pela falta de registro em forma de atividades nas áreas de ensino”. (Instrutora do Nível I, Maria Edleusa Gomes Guimarães. Documento sem data intitulado “Observação sobre as dificuldades do trabalho com o registro no Ciclo de Alfabetização”, p. 1).

O trabalho das instrutoras ou supervisoras no ciclo foi analisado em 1987 quanto ao desenvolvimento de sua prática como treinamento em serviço e acompanhamento através das visitas nas escolas, cuja organização do planejamento dá-se “[...] a partir das necessidades da professora e dos alunos” ressaltando que “as decisões não são isoladas, mas conjuntas”. O trabalho desta equipe foi relatado como um resgate, nos treinamentos, do “[...] trabalho da semana onde as experiências são socializadas, contribuindo para o crescimento do grupo. Na nossa prática, as decisões são tomadas pelo conjunto de participantes” considerando o aprendizado não só das professoras, mas das instrutoras e alunos em uma troca recíproca. (Instrutora Ciclo 2, Elizabeth Santana. Recife, 24 de julho de 1987. Documento intitulado “A Prática Pedagógica da Supervisão”, p. 1).

Com uma avaliação da prática das instrutoras que se dá, segundo a instrutora Elisabeth Santana, “[...] logo após o treinamento, no decorrer das visitas às salas de aula, no contato direto com os alunos e, principalmente, quando conversamos sobre as dificuldades das professoras com relação à sua prática”, bem como no grupo de treinamento junto aos assessores; o Ciclo de Alfabetização foi destacado como um lugar de trabalho que “[...] contribuiu muito na valorização e crescimento da Supervisora”, cujo destaque é explanado abaixo (Instrutora Ciclo 2, Elizabeth Santana. Recife, 24 de julho de 1987. Documento intitulado “A Prática Pedagógica da Supervisão”, p. 1):

Consideramos que o Ciclo de Alfabetização através do grupo de trabalho junto aos assessores, contribuiu muito na valorização e crescimento da Supervisora. Com o treinamento em serviço, ela dispõe de tempo para um aperfeiçoamento não mais como técnico, mas como uma cidadã que tem consciência crítica, vivência em sala de aula, da professora e dos fatores que dificultam a sua prática.

A Supervisora ou Instrutora já não é vista como aquela pessoa que observa, analisa, critica e sugere novas técnicas. Ela hoje, participa, analisa e levanta alternativas lado a lado com a professora. O sucesso de sua prática vai depender da prática da professora. **(Instrutora Ciclo 2, Elizabeth Santana. Recife, 24 de julho de 1987. Documento intitulado “A Prática Pedagógica da Supervisão”, p. 1).**

Como memórias gerais, uma “prestação de contas” do que foi vivenciado ao longo de dezesseis meses do ciclo foi registrada em um documento intitulado “Memórias” de 18/12/1987 por Irene Vital, sem identificação referente ao trabalho da autora no/com o Ciclo de Alfabetização. De acordo com este documento foram repartidas “alegrias, ansiedades, preocupações, dúvidas a às vezes uma pontinha de tristeza por haver incompreensões”, situações essas descritas abaixo (Irene Vital. Recife, 18 de dezembro de 1987. Documento intitulado “Memórias”, p. 1):

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

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

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

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

Para tanto, em meio a realização de um trabalho de socialização dos alunos fez-se necessário superar “[...] a rotina, gasta pela rotativa experiência de fracasso no trato com a

alfabetização, como uma fatalidade inexorável permeando todas as instituições dos serviços públicos prestados à população” despertando, portanto, reações de descrença no poder político-administrativo exercido. Desse modo, em face “[...] de uma rede de ensino embutida na crença da impossibilidade da criança da classe popular, [...] noutras palavras, a história das lutas de libertação desse povo não passa pela história de libertação de sua língua materna” foi sistematizada a formação docente. (Supervisora e Coordenadora Pedagógica do Ciclo de Alfabetização, Tânia Rios e Diretora de Ensino de 1ª a 4ª série séries, Eliana Matos de Figueiredo Lima. Recife, 27 de julho de 1987. Documento intitulado “Formação do Professor”, p. 1).

Esta formação, como um “[...] acompanhamento sistemático na forma de um ‘treinamento em serviço’, com duração prevista para dois anos [...]” visando resgatar a credibilidade da escola pública e o redirecionamento das práticas pedagógicas da alfabetização, teve nos encontros sistemáticos aos sábados através de um “[...] fórum permanente de debates e decisões [...]”, o relato de experiências docentes com inferências sobre seus avanços e dificuldades, experiências essas que deveriam, segundo o documento “Formação do professor” de 1987, ter essa nova concepção de alfabetização privilegiando a questão social através do planejamento e articulando as diversas áreas do conhecimento, sem a perda da especificidade de cada uma delas; assumindo uma nova prática e um compromisso político para uma educação libertadora. (Supervisora e Coordenadora Pedagógica do Ciclo de Alfabetização, Tânia Rios e Diretora de Ensino de 1ª a 4ª série séries, Eliana Matos de Figueiredo Lima. Recife, 27 de julho de 1987. Documento intitulado “Formação do Professor”, p. 2).

Dentre essas considerações destacamos falas de professoras que relataram suas experiências no ciclo a respeito das formações vivenciadas, falas essas extraídas da pesquisa de Coelho (2008) que buscou estabelecer uma relação entre essas formações e a construção da prática docente na alfabetização.

Segundo Coelho (2008, p. 95), “[...] a maior parte das professoras entrevistadas apontou que as formações no Ciclo Básico foram impostas aos professores, apesar de haver apoio para o desenvolvimento das práticas na sala de aula”. No entanto, “[...] o processo de formação no Ciclo Básico foi visto como momento de aprendizado, de mudança, de novidade e de investimento na formação dos professores alfabetizadores [...]”, isso pelas novas proposições para a prática em sala de aula, como demonstra o seguinte depoimento da professora “A”, assim denominada na entrevista da autora (p. 95):

[...] É a época do ciclo de alfabetização, eu vou falar em dois contextos, eu vou falar no individual e na questão assim de rede, não é? A minha visão. Na questão individual, o ciclo para mim foi uma época de muito aprendizado. Eu era recém-formada, tinha assim algumas concepções, eu acho hoje, eu vejo que eram equivocadas, daquela de já levar tudo pronto, achar que professor tem que levar tudo pronto para apresentar ao aluno. Então, foi uma época de muito, muito mesmo aprendizado principalmente na questão da alfabetização. **(Professora A).**

[...] Como eu era recém-formada, eu não tinha muita experiência de nada, então eu também não tinha vícios, eu não tinha resistência, eu não tinha, assim, eu não vinha com uma prática de dez anos e aí eu não fiquei com medo de largar para encarar uma outra, para tentar uma outra porque eu não tinha nada disso. **(Professora A). (Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 95).**

Segundo Coelho (2008) esse relato mostra a importância do Ciclo de Alfabetização para a prática dessa professora, visto as formações que foram o suporte para a construção e desenvolvimento da concepção de ensino e aprendizagem “[...] considerando o indivíduo como um ser ativo no processo de construção dos conhecimentos sobre a língua”. A autora ainda ressalta que mesmo a professora sendo recém-formada “[...] ela construiu a sua referência de prática pedagógica na vivência do Ciclo Básico, sem trazer de práticas anteriores vivências já cristalizadas”. (p. 95, 96).

Outros aspectos positivos sobre a formação dos professores, referentes à condução das atividades realizadas para a construção das práticas pedagógicas; quanto ao planejamento coletivo, à interação entre colegas para o trabalho de questões pedagógicas e ao retorno para as formações das experiências em sala, como sintetiza Coelho (2008) são retratados nos seguintes relatos:

Eram encontros quinzenais [...]. Aos sábados a gente contava como, a gente ganhava como hora extra. Mas aquilo ali era incrível, eu amava aquilo ali porque a gente fazia um planejamento para uma semana e para aqueles quinze dias. **(Professora B).**

...aí juntava todo mundo, todo mundo do mesmo nível, todo mundo ali, aí a gente estudava naquela turma, aí planejava. O que a gente ia fazer naquela turma, quando era no sábado seguinte, no sábado seguinte, no outro sábado, a gente fazia um resgate daquela... como foi que você trabalhou, teve sucesso não teve? Aí fazia uma avaliação de cada uma, cada uma fazia aquela avaliação da turma: ah, o meu não deu muito sucesso, eu fiz assim, vamos tentar e aquela coisa não caminhava assim, corria, corria não, nós voltamos... o aluno aprendeu? Não aprendeu? Então vamos voltar, para ver, faça como aquela pessoa fez, para ver se melhorava e eu achava incrível, eu aprendi muito, muito com aquelas capacitações, porque a gente procurava fazer o melhor possível e todo mundo levava alguma coisa e tinha um certo, era amarrado não é? Você levava e você tinha que trazer a resposta de volta, era amarrado, não é feito hoje, hoje você joga, deixa solto, né? Naquela época era amarrado, hoje ainda é muito solto, você só aprende, mas não prova que você aprendeu você não retorna que aprendeu alguma coisa, não resta dúvida a gente hoje aprende, hoje, mas a gente não retorna para lá, antes não, a gente tinha que retornar

o que é que a gente aprendeu e hoje não, hoje é solto, cada um faz o que quer. **(Professora B).**

[...] Eram quinzenais e com muitas sugestões de atividades, o que hoje em dia não temos. Quem tá entrando hoje na rede tem um *déficit* muito grande de capacitação. A capacitação hoje é muito boa, mas em outro sentido, no sentido assim para a nossa formação e não para a prática do dia-a-dia. As capacitações hoje são nesse sentido. Para a nossa formação é excelente, mas para a prática não deixa nada porque ele só dá teoria e a prática mesmo do dia-a-dia. Antigamente na época iniciou o ciclo era muito mais valioso, muito mais. **(Professora D).**

(Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 98, 99).

Segundo o documento “Formação do Professor” de 1987, toda a capacitação docente ocorria em uma dimensão atuante em dois níveis, a saber:

Um nível que assegura a formação de um grupo de assessores, especialistas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Artes, que garantem a política da nova pedagogia. Esse grupo tem como compromisso instrumentalizar os instrutores para a tarefa de orientação de conteúdo de ensino e acompanhamento das professoras. O trabalho dos assessores com as instrutoras é feito sistemática e conjuntamente, através de sessões de estudo e de produção de textos e atividades didáticas.

O outro nível garante a execução do processo de alfabetização das crianças através de atuação do grupo de instrutores junto às professoras. Essa atuação se dá em momentos de treinamentos, encontros e acompanhamento às escolas. **(Supervisora e Coordenadora Pedagógica do Ciclo de Alfabetização, Tânia Rios e Diretora de Ensino de 1ª a 4ª série séries, Eliana Matos de Figueiredo Lima. Recife, 27 de julho de 1987. Documento intitulado “Formação do Professor”, p. 2, 3).**

E a estrutura dessas formações assim foi explanada por uma docente do ciclo, em uma entrevista de 2008:

Nós trabalhávamos todas as semanas nos sábados. Havia uma formação...Eles formavam um grupo que não era só o coordenador pedagógico, na época tinha os supervisores e tinha outras pessoas que entraram nesse grupo que não eram na época supervisor da rede. Aí eles formavam esse pessoal e esse pessoal trabalhava com a formação com a gente, fora as capacitações de rede que tinha também. A gente tinha semanalmente e tinha essas reuniões. Todo sábado a gente se encontrava pra discutir a prática pedagógica e repensar o trabalho pedagógico que estava sendo feito, semanalmente. (...) Trabalharam todos os professores.(...) Eu acredito que era por RPA porque normalmente eu me lembro que a gente ia pra era o Mário Melo porque eram as escolas que ficavam na RPA 2 que era a RPA que eu trabalhava. Eu ficava naquela mediação, eu ficava naquela imediação e juntava e formavam-se grupos. Eu acredito que era por RPA.

(...) A gente trabalhava de 8 às 12. Eram quatro horas semanais. **(Professora E). (Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 104).**

Nestes momentos de treinamento e acompanhamento junto às professoras as discussões básicas sobre alfabetização eram de “[...] apropriação do sistema de escrita/teoria

da psicogênese da língua escrita, da análise fonológica e da leitura. Todas essas discussões perpassavam uma concepção geral em torno do processo de ensino e aprendizagem [...]” considerando os conhecimentos prévios dos alunos, construtores do seu próprio conhecimento, como ressalta Coelho (2008, p. 101) e como explanam os seguintes depoimentos:

O que era discutido em alfabetização era justamente essa concepção do que é um aluno alfabetizado e como ele se alfabetiza. [...] Então era assim a questão assim de como a criança pensa as fases que ela passa as intervenções que você pode fazer para criar o conflito. **(Professora A).**

O que eu me lembro era que a gente discutia muito a questão mesmo de apropriação do sistema de escrita e a questão do texto. Aí se falava muito a questão da psicogênese, deixar de lado a alfabetização mecânica de se trabalhar o ba-be-bi-bo-bu e trabalhar muito a partir de texto, o texto coletivo era a febre do momento, os famosos textos coletivos era isso basicamente, era a questão de alfabetização mesmo e a questão de produção de texto. **(Professora E).**

(Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 100, 101).

Em meio a essas considerações foram destacadas ainda, contribuições dessas formações para as práticas em sala de aula:

Por exemplo em conversar com a criança, em situá-las nos problemas cotidianos também, por exemplo também, quando a criança se esvaziava do que ela trazia ela se abria para aprender, por exemplo também para ajudar os coleguinhas, você já sabe disso aqui, agora isso aqui é uma coisa minha também o ciclo despertava isso aqui. **(Professora F).**

[...] É como eu disse a você, no início do ciclo da década de 1987 até 90 noventa e pouco ainda era uma capacitação mais voltada para a sua prática. Eu não sei se porque estava vendo o início do ciclo, aí eles tinham assim muita, viam que o professor estava muito inseguro e queria assim, é, passar mais segurança, aí dava mais assim... o dia-a-dia, mais no miudinho. Aí pra mim foi excelente porque eu estava iniciando né? Jovem, recém saída do magistério, aí cheia de sonhos né? Aí pra mim foi excelente, agora é como eu disse a você, hoje em dia eu já não acho assim tão esclarecedor para quem está iniciando, sabe? **(Professora D).**

(Extraído da dissertação de mestrado “A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões”, p. 103, 104).

Segundo Coelho (2008), diante do que foi exposto, foi possível perceber “[...] que a psicogênese da escrita, ao lado da reflexão fonológica, ocupava um lugar de destaque nos debates durante as capacitações do Ciclo de Alfabetização”, visando “[...] abolir os métodos tradicionais e [trazendo] consigo a proposição de um conjunto de atividades” utilizadas

posteriormente ao ciclo, como ressaltou uma das entrevistadas, de acordo com a autora (2008, p. 102).

Desse modo, a preocupação quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula mediante as formações discutidas acima, por exemplo, mostraram que de maneira geral “[...] a partir da leitura das metas de ensino e das expectativas de aprendizagem de todas as áreas de conhecimento pode-se de forma transparente, perceber as intenções da articulação entre concepção, abrangência e extensão [...]” desse leitor/ produtor de textos; embora, como é afirmado pela diretora de ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau, soubessem como relatado na época da “[...] impossibilidade da atual administração ampliar, sobejamente, e de imediato, a rede física, redefinindo a extensão, a abrangência e a concepção de ensino básico, e, conseqüentemente, diluindo a pré-escola na dimensão de ensino básico obrigatório [...]”, de modo a estender “[...] a matrícula de 1ª série às crianças a partir de 04 ou 05 anos de idade [...]” nessa perspectiva de definir a sistemática pedagógica de formação do nosso aluno de 1º grau menor, procuramos de saída nos posicionar numa prática pedagógica [...]”, cujo elemento substantivo era a própria história de vida das crianças, de educadores, diante dos constantes conflitos e confrontos de suas realidades. (Diretora de Ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau, Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 04 de agosto de 1987. Documento intitulado “Alfabetização: Abrangência, Extensão e Concepção”, p. 2).

Em suma, os ideais para o ciclo foram assim lançados nesta explanação:

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

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

[...] Concluindo, podemos ainda registrar a preocupação atual dos supervisores e professores com a continuidade desse trabalho ao final da gestão do prefeito do Prefeito Jarbas Vasconcelos. Tal questão não é fácil de ser resolvida, mesmo que continue no poder em 1989, uma composição de forças dadas no apoio popular, já que a tradição brasileira mostra descontinuidade nas administrações de políticos educacionais, não as aprofundando. Há, todavia, expectativa que o apoio popular garanta a continuidade desse trabalho. **(Diretora de Ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau, Maria Eliana Matos F. Lima. Recife, 04 de agosto de 1987. Documento intitulado “Alfabetização: Abrangência, Extensão e Concepção”, p. 2, 3, 7).**

A partir dessas considerações e avaliações sobre a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no ciclo foram discutidos e analisados também, os saberes escolares quanto às disciplinas curriculares e a experiência desta organização de ensino como um todo, em seus aspectos positivos e negativos apresentado a seguir.

4.3.3.2 Das áreas de conhecimento escolar ao trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização: Avaliações

- DISCIPLINAS CURRICULARES

A coordenação do Ciclo de Alfabetização em agosto de 1986 apresentou em um documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização” algumas considerações e avaliações sobre disciplinas do ciclo, como Estudos Sociais, Ciências, Português e Matemática.

Em relação a disciplina de estudos sociais que teve em sua dinâmica a elaboração de textos pela assessoria “[...] versando sobre os temas propostos pelo calendário cívico escolar, embora os colocando em num contexto de permanente contemporaneidade” e trabalhando a realidade dos alunos foram apontadas como primeiras conquistas, “talvez uma das mais importantes conquistas do CICLO DE ALFABETIZAÇÃO como um todo, [...] a adesão de muitas professoras e instrutoras à orientação que vem sendo imprimida à área [...]”, adesão esta que se manifestou, segundo este documento, “[...] não só no interesse desses setores em aprofundar os conhecimentos teóricos relativos a área, como também pela disposição efetiva em produzir o material a ser trabalhado: textos, atividades, questionários, etc.”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 5, 6).

Outro ganho significativo apontado para a área e para o próprio ciclo, segundo a coordenação do ciclo em 1986, foi “[...] a participação de pessoas que já tem reconhecida produção de textos na área infantil, oferecendo ao Ciclo uma contribuição e uma abertura substancial no sentido de incorporar ao trabalho de alfabetização a participação [...]” de amplos setores voltados a melhoria e ao resgate da credibilidade da escola pública que era uma das principais preocupações do período. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 6). Então, com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, nesse sentido,

da criação coletiva dos textos, as próprias crianças já se incorporaram quando, através de desenhos (com registros escritos pela professora), dramatizações, pesquisas, produção de cartazes, mobilizam-se em torno dos temas e dentro de suas comunidades vão buscar elementos para discussão em sala de aula.

[...] A repercussão desse trabalho, já se pode sentir quando se observam crianças da Rede organizando-se para reivindicar bancas escolares à Fundação Guararapes; quando elaboram, com suas professoras, entrevistas para conhecimento da realidade de seus bairros; quando organizam pesquisas para aferir a incidência de doenças em sua rua ou comunidade. **(Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 6).**

No entanto, mesmo com essas conquistas dificuldades, mais que impedimentos nesta área, também foram apontadas. Uma delas “[...] foi a própria resistência das professoras e instrutoras à linha ideológica da área, voltada prioritariamente para os problemas sociais das camadas da classe popular. Resistência principalmente das professoras [...]”, cujo trabalho “[...] resumia-se a comemorar datas cívicas, ou cultuar vultos da história nacional sem a menor precaução crítica sobre os temas que propunham”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 6).

Outra dificuldade em estudos sociais, registrada no citado documento, refere-se ao “[...] próprio trabalho com o texto que, a princípio extenso e com uma linguagem dificultosa, mereceu das professoras constantes observações retificadoras, além da reação manifesta por elas no trato com alguns temas sugeridos que ‘poderiam ferir as suscetibilidades dos alunos’”; tais resistências refletiam-se, muito sentidamente segundo a coordenação do ciclo, “[...] no momento em que as professoras negligenciam o planejamento semanal de trabalho, o que acarreta uma visível heterogeneidade nos avanços do CICLO em geral [...]”, e não apenas na área de Estudos Sociais. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 7).

Aliada as dificuldades de trabalho estava o “[...] despreparo das professoras e instrutoras, no plano teórico, para desenvolver o trabalho com autonomia e criatividade, o que repercute no encaminhamento das discussões em sala de aula”. Outras implicações a este despreparo foram apresentadas: “Este mesmo despreparo teórico tem implicações no processo de integração das áreas, tarefa que, com certeza, exige uma certa dose de preparo e flexibilidade intelectual para seu exercício”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 7).

E ainda a estes problemas foi acrescentado o problema da “Avaliação da área de Estudos Sociais”, problema este “[...] como uma questão crucial a ser discutida, revista e reencaminhada”, isto porque “o professorado em geral tem dificuldade em fugir da avaliação tradicional (mobilizadora mais da memória do que da inteligência nas relações sociais) e incorporar ao processo avaliativo as conquistas já realizadas pelos alunos [...]”, referentes a oralidade, desenhos, dramatizações, pesquisas, entrevistas, etc. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 7).

A partir dessas dificuldades encontradas para o trabalho pedagógico na disciplina de estudos sociais, alguns encaminhamentos foram apresentados. Para tanto foram realizados “[...] cursos de aprofundamento teórico com as instrutoras e professoras do Ciclo, visando suas representações imediatas em sala de aula”. Assim foi estabelecido “[...] um esquema de resgate sistemático, através das instrutoras, do trabalho realizado pela professora semanalmente em sala de aula [...]”, além do acompanhamento dos “[...] encontros das instrutoras com as professoras, momento em que também se discute os textos e se planejam as atividades semanais”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 7).

Segundo a coordenação do ciclo, naquele momento do segundo semestre de 1986, outra medida foi estabelecida quanto ao encaminhamento do trabalho diante das dificuldades identificadas, visto que “[...] uma escala de visitas às escolas para observação ‘in loco’ do trabalho do CICLO e da área de Estudos Sociais em particular”, além de frequentes discussões para sensibilizar o trabalho do professor quanto a avaliação, e do recebimento de sugestões das professoras e instrutoras “[...] com o objetivo de lhes dar um tratamento que facilitasse o trabalho em classe, o que efetivamente incorporado ao trabalho da área”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 7).

Em suma, a respeito da área de estudos sociais foram sintetizados tanto avanços quanto recuos, como apresentados abaixo:

Quadro 6 - Estudos Sociais

Estudos Sociais	
Avanços	Recuos

1) Inserção efetiva e sistemática de Estudos Sociais no processo de Alfabetização	1) Resistência das professoras e instrutoras à orientação ideológica imprimida à área
2) Produção de textos tentando agregar as sugestões do calendário cívico com os problemas sociais vividos hoje para crianças de classe popular	2) Dificuldades no trabalho com os textos, cujo encaminhamento e discussão exigem alguns lastros teóricos
3) Socialização da produção de material da área de Estudos Sociais	3) Negligenciamento por parte das professoras do planejamento semanal da área
4) Avanços na preparação teórica de professor/instrutor relativos à área	4) Dificuldades em incorporar ao processo avaliativo, a produção das crianças que ainda não confeccionem textos escritos
5) Crianças mobilizadas para buscarem através de pesquisa/entrevistas/consultas, à sua comunidade, os elementos de discussão da área	5) Insistência de muitas professoras em trabalhar a área da forma tradicional (memorização/acriticidade, etc.).
6) Acompanhamento e resgate sistemático do trabalho realizado semanalmente nas escolas	

(Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 8).

Quanto a área de ciências, a coordenação do ciclo discutiu no referido documento “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, de 1986, que assim como a área de estudos sociais esta disciplina teve um “tratamento secundário dado pela escola pública [...]”, de modo que “tentando reverter esse quadro [...]” tanto estudos sociais quanto ciências foram incluídas como “[...] eixos centrais da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da quantificação em matemáticas”. Assim a área de ciências começou a ser sistematizada de forma integrada a área de Estudos Sociais para que nesta perspectiva “[...] os fenômenos físicos e biológicos [fossem] trabalhados na sua relação com as regras sociais existentes no espaço físico e social das crianças das camadas da classe popular”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 9).

Segundo a coordenação do ciclo, assim como o princípio de realidade orientou o trabalho do ciclo em si, os textos de estudos sociais e ciências deram o eixo básico sobre o qual foi pautado o trabalho de matemática. Em relação a esta disciplina, “algumas indicações de mudança observadas na prática pedagógica, nas respostas das experiências, nas discussões, nas avaliações, etc.” foram apontadas como uma avaliação de seu desenvolvimento, como indicam as informações que se seguem:

- os professores e supervisores estão mais atentos e observando mais a presença da quantificação (a contagem e a medida) na realidade física e social que as circunda, com repercussão no trabalho de quantificação com as crianças;
- as professoras e supervisoras têm solicitado das crianças as experiências delas com a contagem e a medida presente nas brincadeiras, trabalhos, etc.;
- as professoras e supervisoras têm matematizado mais frequentemente as situações vividas pelas crianças nas brincadeiras, compra e venda, etc. diminuindo a dicotomia entre a matemática da escola e a matemática presente nas atividades cotidianas da criança;
- as professoras têm formulado problemas, a nível verbal, envolvendo adição e subtração com as quantidades dominadas;
- elas têm desestimulado a contagem mecânica ao utilizarem o quadro valor de lugar para quebrar a sequência decorada e dizer os números em termos de sua organização no Sistema de Numeração Decimal, ou seja, unidade, dezena, centena (termos que já contam até 60/70/100);
- tem trabalhado a decomposição aditiva nas classes que tem uma contagem mais limitada tornando mais flexível a contagem e, nas séries que detém uma contagem mais avançada, decompõem os números em suas unidades, dezenas e centenas, tomando como apoio, os vários materiais utilizados para trabalhar as normas do sistema de posição associando a representação escrita do número;
- utilização (pelas professoras), de material não estruturado para trabalhar a contagem e a leitura/escrita do número a partir do quadro valor de lugar, a nível de manipulação das crianças, ao invés de demonstração, pela professora;
- socialização das experiências de contagem, do uso do quadro valor de lugar, de decomposição aditiva de número, etc. **(Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 15, 16).**

Mesmo com estes avanços no trabalho com a matemática, supondo-se que essa não era a compreensão ou comportamento diante desta disciplina, dificuldades foram apresentadas “sentidas no encaminhamento dos trabalhos”, e foram assim elencadas pela coordenação do Ciclo de Alfabetização em 1986:

- resistência a trabalhar Matemática, de modo sistemático, a nível de Alfabetização;
- não aceitação do trabalho a nível verbal de resolução de problemas como um elemento que deve proceder a representação escrita;
- resistência a trabalhar as situações-problema apresentadas a nível verbal e resolvidas oralmente pelos alunos, alegando como justificativa ‘ser uma perda de tempo’ e ‘não levar a nada porque não se escreve’;
- dificuldades no uso do quadro valor de lugar e na orientação das crianças na sua utilização;
- dificuldades de ‘caminhos’ através dos raciocínios dos alunos e também de perseguir os raciocínios;
- dificuldades na matematização das brincadeiras, dos jogos, etc. como um elemento de contextualização Matemática;
- insistência numa simbolização precoce e quase sempre destituída de significado – mera manipulação simbólica’;
- resistência à utilização de material não-estruturado para trabalho com o aluno;
- dificuldade de soltar-se do esquema do livro didático;
- dificuldade no resgate da experiência do aluno e no acréscimo a ela de novos elementos;
- dificuldade gerada pela carência de material didático para manipulação pelo aluno;
- dificuldade de trabalhar a contagem e as contas, etc. sempre em situações significativas para criança, evitando a contagem como uma recitação e as contas ‘secas’. **(Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 16).**

A área de língua portuguesa utilizou a cartilha “[...] como um instrumento adicional ao trabalho na área, e não como eixo do processo ensino-aprendizagem nela realizado”, cujo “engendramento desta orientação para o trabalho na área tem sido [...] um processo marcado pela ação-reflexão contínua diante dos avanços e obstáculos encontrados, soluções e fontes de resistência”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p.11).

Em relação a problemas nesta área foi salientada a carência (entre as supervisoras e professoras) “de uma maior compreensão dos fundamentos da ação pedagógica da alfabetização”, cujo enfrentamento deste problema nos treinamentos foi vincular “o aprofundamento teórico às necessidades e problemas surgidos na prática educativa”, visto que segundo a coordenação do ciclo foi percebido que as professoras estavam em “[...] uma atuação muito presa à cartilha, vendo nesta o eixo de ensino-aprendizagem na área”, e aliado a este problema estava a seguinte prática docente em que (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 12):

Tal fixação ao livro didático fazia-se acompanhar de uma resistência a usar palavras geradoras retiradas da discussão dos temas em sala de aula, à própria leitura de textos e histórias para as crianças, ao registro de elementos (frases, palavras) e de textos elaborados ou recriados pelos alunos. A priorização dos aspectos ligados à “mecânica” da aprendizagem do ler e escrever fazia-se sentir também pela insistência da professora nos “exercícios de coordenação motora” e á desvalorização de atividades que favoreçam a compreensão do sistema de representação alfabética de nossa língua (atividades de reflexão metalingüística, por exemplo) ou do uso da língua escrita em situações funcionais. **(Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 12).**

Diante destes procedimentos em que a fixação ao livro didático, a “mecânica” da aprendizagem, resistências ao fim de antigas práticas estavam presentes no trabalho docente, na área de língua portuguesa, houve discussão e procedimento de soluções para evitar que incorresse uma tendência que parecia constante em educação, como afirmou a coordenação do ciclo naquele período: “a de encarar ou situar reorientação pedagógica como novas “normas estabelecidas”, novos ditames a serem obedecidos”. Por este motivo, a solução ou enfrentamento ao problema como citado anteriormente correspondeu ao “debate, argumentação e vinculação de estudos teóricos à prática (e vice-versa)”, como opção do ciclo, “[...] para lutar contra aquela arraigada tendência autoritária da norma sem uma

compreensão/justificativa subjacente”. (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 12).

A partir das medidas de superação das dificuldades no trabalho em língua portuguesa, aos poucos foram observados “[...] indícios de mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem na área”, (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 12) e foi afirmado ainda que,

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

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

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

Apesar de todas essas considerações sobre os avanços na área de língua portuguesa diante das dificuldades identificadas na prática pedagógica docente, um ponto sobre o qual era preciso avançar, segundo a coordenação do ciclo, estava relacionado a “[...] construção de um processo mais qualitativo da avaliação do desempenho da criança ao ler e escrever”, (Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 13) cuja meta era de,

engendrar com a professora mecanismos que substituam ou se acrescentem às “notas” das atuais avaliações, e que lhe permitam compreender a evolução do aluno na aprendizagem da leitura e escrita e os elementos que expliquem os avanços/dificuldades experimentados pelas crianças, a fim de que a escola possa melhor ajudá-la a apropriar-se da língua escrita. **(Coordenação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 21 de agosto de 1986. Documento intitulado “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, p. 13).**

- **CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Após as considerações e avaliações sobre as referidas disciplinas curriculares apresentaremos uma avaliação do ciclo em geral realizada pelos professores, segundo um registro de 1987, quando o ciclo estava em curso, e de 1989 com o término do Ciclo de Alfabetização no Recife.

A “avaliação do encontro dos professores do Ciclo de Alfabetização do 3º e 4º semestre” realizado no dia 07 de março de 1987 apresenta:

Quadro 7 - Avaliação do encontro dos professores do Ciclo de Alfabetização do 3º e 4º semestre. Pontos Positivos. Pontos Negativos.

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

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

Como uma síntese dos aspectos positivos e negativos, além de necessidades e dados mais evidentes a respeito do Ciclo de Alfabetização detectados na “avaliação” dos professores no documento de 17 de janeiro de 1989 foi elaborado um quadro demonstrativo que em duas

versões não possibilita a identificação de quais professores estão sendo representados, se são apenas do ciclo ou das 3ª e 4ª séries que também tiveram seu currículo reestruturado com a nova organização de ensino para a da rede municipal do Recife. No entanto resolvemos apresentar este quadro com suas versões na íntegra, pelas informações gerais que apresenta sobre a experiência ciclada.

Quadro 8 - Ciclo de Alfabetização
 Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores.
 Positivos. Negativos.

1ª Avaliação:

Ciclo de Alfabetização	
Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores	
Positivos	Negativos
-Continuidade do trabalho da assessoria.	-Passagem automática dos alunos do nível I para o nível II.
-Permanência de 2 turnos nas Escolas.	-Uso de perfis.
-Continuidade do trabalho do Ciclo.	-Excesso de material didático.
-Programação para um trabalho em conjunto no decorrer do ano letivo.	-Entrega de material fora da época.
-Articulação das áreas com a vivência do aluno.	-Ausência de informações em tempo hábil.
-Contato com todo o pessoal do processo.	-Interferência política partidária redirecionando a prática pedagógica.
-Valorização da linguagem da criança aproveitando suas experiências.	-Ausência da coordenação e da assessoria em grupo de trabalho, provocando desinteresse do grupo.
-A participação do supervisor na sala de aula.	-Falta de orientação para os alunos que apresentam casos especiais.
-Participação da Direção, nas reivindicações do professorado.	-Falta de material de apoio a [?] da metodologia do Ciclo.
-O bom relacionamento e a assistência por parte da coordenação.	-Pouco tempo para vivenciar na sala de aula, o material didático distribuído na reunião mensal.
-Vivência de métodos novos.	-Assuntos repetitivos nas reuniões.
-Bons esclarecimentos através das reuniões.	-Reuniões cansativas realizadas em péssimos locais.
-Continuação dos treinamentos sistemáticos.	-Ausência de um livro de acordo com a metodologia empregada.
-Continuação da aplicação da análise fonológica.	-Ausência de assistência psicológica e Orientação Educacional.
-Reunião mensal numa sexta-feira.	-Falta de recreação nas Escolas.

	-Classes heterogêneas em relação à faixa etária.
	-Textos com letras miúdas.

(Autoria desconhecida. Recife, 17 de janeiro de 1989. Documento intitulado “Ciclo de Alfabetização. Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores”, p. 1).

Quadro 9 - Ciclo de Alfabetização
 Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores.
 Necessidades. Dados mais evidentes.

Ciclo de Alfabetização	
Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores	
Necessidades	Dados mais evidentes
-Na organização das classes levar em conta a faixa etária e o nível de aprendizagem do aluno.	Positivos
-Número reduzido de Escolas para cada supervisor (2 Escolas).	-Continuidade do Ciclo.
-Material escolar para o aluno em tempo hábil.	-Continuidade de uma assessoria.
-Melhoria do ambiente físico das escolas (algumas estão em péssimas condições).	-Reunião de Pais e mestres.
	Negativos
	-Passagem automática dos alunos no nível I para o nível II.
	-Uso dos perfis.
	-Material didático fora da época necessária.
	-Ausência de informações em tempo hábil.
	-Merenda insuficiente.
	-Classes muito numerosas.
	-Classes heterogêneas em relação à idade (1 com 15 anos).
-Ouvir e atender as reivindicações do professor.	Necessidades
-Avaliação constante do Trabalho.	
-Maior presença da Supervisão na Escola.	-Existência do pré-escolar em todas as Escolas da Fundação.
-Maior sensibilidade da Direção para com os problemas apresentados pelo professor.	-Classes com um total de 25 alunos.
-Contato de assessores e coordenadores em sala de aula e grupos de trabalho, para sentirem de perto as necessidades de mudança.	
-Criação de instrumento que seja mais viável e de maior realidade, em substituição ao perfil utilizado.	
-Número limitado de alunos por turma.	

(Autoria desconhecida. Recife, 17 de janeiro de 1989. Documento intitulado “Ciclo de Alfabetização. Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores”, p. 1).

Quadro 10 - Ciclo de Alfabetização
 Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores.
 Positivos. Negativos.

2ª Avaliação:

Ciclo de Alfabetização	
Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores	
Positivos	Negativos
/	-Merenda insuficiente.
	-Alunos de 14 e 15 anos juntamente com os alunos de 7 anos de idade.
	-Falta de uma cartilha com material de apoio.
	-Falta de articulação de certas normas e princípios religiosos e morais com os temas vivenciados.
	-Classe com grande número de alunos.
	-Ausência de assessores nos encontros mensais.
	-Falta de respeito ao nosso trabalho: descaso ao relato das nossas experiências.
	-Horário inconveniente – 8 às 12h.
	-Falta de cumprimento do projeto da merenda escolar, início e final das aulas.
	-Falta de recursos didáticos.
	-Demora do pagamento da gratificação referente ao difícil acesso.
	-Desinteresse de uma parte do grupo de supervisores em relação ao cumprimento do horário, conversas paralelas na hora das orientações, etc.

(Autoria desconhecida. Recife, 17 de janeiro de 1989. Documento intitulado “Ciclo de Alfabetização. Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores”, p. 1).

Quadro 11 - Ciclo de Alfabetização
 Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores.
 Necessidades. Dados mais evidentes.

Ciclo de Alfabetização	
Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores	
Necessidades	Dados mais evidentes

-Maior entrosamento entre comunidade, Escola, aluno e professor.	/
-Existência do pré-escolar em todas as escolas da Fundação para a necessária prontidão do aluno ao ingressar no ciclo.	
-Formação de classes especiais.	
-Acabar com a passagem automática de nível I para o nível II.	
-A mesma professora permanecer com a mesma turma os dois anos do ciclo.	
-Extinção do horário intermediário.	
-Reunião de Pais e Mestres.	
-Após concluir o Ciclo, a criança ingressar numa 2ª série e não na 3ª.	
-Jogos didáticos que estimulem a criança na aprendizagem.	
-Aplicação de um teste para selecionar os alunos novatos.	
-Uma política de conscientização com as Diretoras, referente ao trabalho desenvolvido.	
-Encontro pedagógico duas vezes por mês.	

(Autoria desconhecida. Recife, 17 de janeiro de 1989. Documento intitulado “Ciclo de Alfabetização. Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na ‘AVALIAÇÃO’ dos professores”, p. 1).

Em ambas as avaliações dos professores, tanto de 1987 quanto de 1989 sobre o trabalho no Ciclo de Alfabetização, os “pontos positivos” destacam dentre outras questões: as orientações pedagógicas recebidas, o planejamento mais aberto ao trabalho do professor, o trabalho da assessoria e a articulação das áreas de conhecimento. No entanto, as variadas e maiores observações quanto aos aspectos negativos detectados no ciclo abordam desde o desenvolvimento do trabalho docente com dificuldades em relação às turmas, com excesso de alunos e ausência de assistência psicológica e de orientação; aos assuntos repetitivos e reuniões cansativas em um descaso às experiências docentes.

Sobre os maiores destaques das observações que foram as dificuldades e resistências, o documento intitulado “Área de Estudos Sociais” de 1987, dá outros detalhes. Na apresentação deste documento que sistematiza esta disciplina, um tópico denominado “Resistências e mal-entendidos” desenvolve esta discussão destacando a desconfiança e a descrença como, talvez, as primeiras e mais visíveis formas de resistência. Em relação à desconfiança assim foi exemplificado a partir da área de estudos sociais:

Desconfiança de supervisores e professores em função mesmo daquilo que a área de Estudos Sociais se propunha: uma revisão ideológica de toda a prática encetada até então. Mas a desconfiança também se justificava na medida em que se tratava de um grupo externo à Rede egresso da Universidade e sem grandes conhecimentos práticos sobre o dia-a-dia de funcionamento de uma Rede. Além do que, a alternância de grupos políticos no poder, saudável exercício da democracia, significava sempre ruptura e descontinuidade, quando não desrespeito com tudo o que anteriormente se fazia. O espaço, portanto da desconfiança é seguramente, uma prática de autonomia, quando não se está disposto a flutuar segundo as marés conjunturais. Mas ao mesmo tempo, ela impede o acesso a novas formas de pensar e trocar saberes. **(Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 5, 6).**

No sentido de indicar inquietações sobre o que poderia ser chamado de resistência ideológica foi afirmado no referido documento de 1987 que,

se por um lado é contundentemente manifesta a acomodação de muitos professores e supervisores a uma prática reiterativa, repetitiva e escassa densidade crítica, onde os aspectos técnicos da educação se sobressaem, ou quase que dominam (ou escondem) os aspectos políticos, onde o esvaziamento dos conteúdos acompanha “pari passo” a desqualificação do professor e promove vertiginosas quedas em seus níveis de compromisso com a população demandante, o que se reflete na baixa qualidade da educação ofertada, altos índices de fracasso e uma despolitização crescente do processo pedagógico, por outro lado é necessário pensarmos a própria relação que o intelectual tem com as camadas populares. Refiro-me, aqui, basicamente ao intelectual “da esquerda” (na falta de uma referência menos ambígua!). **(Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 6).**

Segundo o assessor de estudos sociais Flávio Brayner em 1987, algumas reflexões sugeridas e conduzidas coletivamente “[...] forçaram o trabalho de Estudos Sociais a estabelecer novas demarcações, mais ricas, por certo” e isso foi percebido, como afirma o assessor, “[...] no momento em que a idéia de problematização foi questionada e rompeu-se com suas pré-concepções, os textos das crianças manifestaram um nível de problematização, de expressão do cotidiano, de riqueza conteudística difíceis [...] de serem trabalhados”. **(Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 7).**

Desse modo, quanto à resistência da orientação, o assessor ressaltou mais a questão metodológica, “[...] da busca de informações, na diversidade de atividades, junto ao professorado [...]” explicando: “[...] abandonamos, um pouco, o caráter normativo dos textos que lhe eram dirigidos, para insistirmos na colocação de problemas e de temas que eles possam abertamente discutir [...]” e revela: “Pouco acostumados com o exercício da diversidade, vemo-nos muitas vezes flagrados diante de nossos próprios preconceitos

teóricos”. (Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 7).

Mesmo com estas resistências discutidas terem sido ressaltadas a partir de uma das áreas de conhecimento curricular do Ciclo de Alfabetização foi possível compreender que de maneira geral, segundo o assessor de estudos sociais em 1987, todas essas questões de críticas e considerações ao desenvolvimento do ciclo tiveram evidentes ganhos políticos à medida que não apenas tratou-se de uma formulação coletiva, mas principalmente porque, como afirma, “[...] formados dentro de uma cultura política autoritária (inclua-se aqui o pensamento de esquerda), estamos assistindo (e ouvindo) a sublevação da fala do dominado [...]”; e segundo a idealização do ciclo em relação ao contexto foi sintetizado o pensamento da época ao ser alegado que “[...] parece que estamos aprendendo (uns mais, outros menos) que democracia e diversidade não é sinônimo de cultura burguesa”. (Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 8).

4.3.3.3 Regulamentação do Ciclo de Alfabetização: Análise contra *versus* a favor

Em um documento sem identificação de autoria e data, proveniente da Fundação Guararapes - Prefeitura da Cidade do Recife foi registrada a partir de justificativa, para apresentação e definição, uma proposta de regulamentação do Ciclo de Alfabetização ao Conselho Municipal de Educação.

Neste documento são ressaltadas as conquistas do ciclo que enquanto experiência “[...] constituiu numa ação político-educacional desencadeada pela Secretaria de Educação e Cultura, da Prefeitura do Recife, na Rede Municipal de Ensino”, cuja ação “[...] caracterizou-se pela reorganização das duas séries iniciais do 1º grau, buscando realinhá-las no enfrentamento do problema mais crucial do ensino fundamental – a repetência da 1ª para a 2ª série”, visto que essa questão foi tomada como “[...] a primeira e a mais importante a ser enfrentada, entre todas as que mereciam um tratamento urgente, na curta administração de três anos que teríamos pela frente”, destaca o documento. (Autoria desconhecida. Documento sem data, intitulado “Justificativa”, p. 1).

As primeiras considerações apontadas sobre os resultados positivos do ciclo no referido registro, referem-se à extensão desta experiência como algo fundamental para o alcance dos desempenhos esperados e para a implantação do ciclo de fato, um ano após seu início, como explana o seguinte trecho:

A implantação do Ciclo de Alfabetização, em abril de 1986, assumiu caráter experimental, embora tenha sido adotada para o conjunto das 1^{as} séries de toda a Rede. No nosso entendimento, experiências restritas, onde se erguem modelos para o restante da rede de ensino, não tem demonstrado eficácia para o conjunto das escolas que desejam tomar um rumo próprio mas circunscrito à diretrizes gerais do sistema de ensino. Ao final do ano de 86, diversas inferências e conclusões tiradas a partir de um processo de acompanhamento sistematicamente organizado nos permitiu avaliar os primeiros resultados positivos para a alfabetização das crianças, determinando a implantação do Ciclo em termos definitivos, no ano de 1987. **(Autoria desconhecida. Documento sem data, intitulado “Justificativa”, p. 1).**

Ao ser considerado o contínuo de dois anos nas séries iniciais, reformulação do ensino nessas turmas com nova concepção de sociedade, de escola e evidentemente de alfabetização considerada um ação que não era neutra ou de um momento isolado, mas intimamente “[...] articulada com os objetivos gerais da política educacional, com os objetivos, concepção extensão e abrangência do ensino de 1^a a 8^a série”, foi dado início ao trabalho do Ciclo de Alfabetização resgatando uma prática pedagógica que estivesse estabelecida com as relações sociais fortalecendo assim, a história das crianças e dos educadores face aos conflitos e confrontos das mais diferentes naturezas em que estes estavam imersos na cidade do Recife, como ressalta o documento. (Autoria desconhecida. Documento sem data, intitulado “Justificativa”, p. 2).

Diante destas considerações em que “[...] à transmissão e reinvenção do conhecimento nas diversas áreas do conhecimento. A saber: português, matemática, integração social, ciências físicas e biológicas e educação artística”, definidas como a abrangência do conhecimento a que o aluno deveria ter acesso; os ganhos e avanços apresentados a partir do ciclo referiram-se a generalização deste às outras séries, ou seja, o ciclo “[...] serviu de base à construção do projeto de ensino para o conjunto da Rede, guardando, evidentemente, as especificidades de cada nível de ensino”. (Autoria desconhecida. Documento sem data, intitulado “Justificativa”, p.3).

Como uma síntese dos resultados significativos ao final de 1988 considerando o que foi ganho com a experiência de prevenção a repetência foram citadas as conquistas que se seguem, como as mais importantes:

- a) ampliação da jornada escolar diária de 4 para 5 horas;
- b) ampliação do número de vagas para absorção dos alunos deslocados de horário com a ampliação da jornada;
- c) alteração de dispositivos do Estatuto do Magistério, através da Lei 15. 053/88, no capítulo referente a jornada de trabalho de forma que fosse regulamentada a remuneração das horas de capacitação, planejamento e avaliação do ensino dadas pelo professor.

- d) organização do programa da capacitação permanente e em serviço de todo pessoal do magistério envolvida com o Ciclo: docentes, técnicos, dirigentes, merendeiras, etc. Posteriormente, todos os educadores, das diferentes modalidades de ensino, foram submetidos ao mesmo tipo de capacitação, organizadas pelas diversas coordenadorias de ensino.
- e) implantação de um programa de merenda complementar, financiada com a receita interna da PCR, garantindo duas refeições diárias: Hoje, todos os alunos da rede, do Pré-Escolar até ao 2º grau, são beneficiados com a merenda complementar.
- f) reorganização do serviço de apoio pedagógico, construindo uma outra concepção de supervisão e renovando todo esse quadro de profissionais, seja pela via da capacitação, seja pela do concurso para Auxiliar de Supervisão.
- g) constituição de um grupo de assessores responsáveis pelas cinco áreas específicas de conhecimento, para juntamente com a Coordenação de Ensino, decidir em fóruns internos permanentes, os encaminhamentos da prática pedagógica e promover o programa de capacitação.
- h) Destacamos ainda a manutenção permanente de material escolar para o aluno, com a garantia de papel, lápis, borracha, cadernos, cartilhas e livros de literatura infantil; para os educadores foi assegurado material de apoio pedagógico em consonância com os objetivos da proposta de ensino, experimentada e avaliada a cada momento. Para que isso fosse possível foi organizada um serviço de apoio em datilografia e reprografia para edição de todo o material produzido sob a orientação da Coordenadoria e Diretoria de Ensino.
- i) Finalmente, registramos as condições políticas criadas no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura para tornar possível o Ciclo de Alfabetização e a ampliação das suas condições de funcionamento a outros níveis de ensino. **(Autoria desconhecida. Documento sem data, intitulado “Justificativa”, p. 3, 4).**

Mesmo com todos esses ganhos apontados, a história da rede não foi ao longo dos três anos do ciclo apenas de conquistas, visto que essas conquistas “[...] criaram outros desafios a serem enfrentados pela gestão [sucessora]”, (Autoria desconhecida. Documento sem data, intitulado “Justificativa”, p. 5), a saber:

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

Apesar dos desafios decorrentes da experiência ciclada, o citado documento que corresponde a uma proposta de regulamentação do ciclo, justifica essa proposta ao Conselho Municipal da seguinte maneira:

Senhores Conselheiros, avaliando a trajetória da Rede de Ensino nesses três anos constatamos que o Ciclo de Alfabetização é hoje parte do patrimônio educacional da cidade do Recife e como tal deve ser preservado. Assim, visando

garantir a permanência por dois anos consecutivos no processo inicial da alfabetização, sem riscos de reprovação da 1ª para a 2ª série é que vimos à presença desse Egregio Conselho, solicitando a regulamentação do referido Ciclo. (**Autoria desconhecida. Documento sem data, intitulado “Justificativa”, p. 5).**

No entanto, outra proposta, desta vez de reformulação do ciclo frisou os aspectos negativos desta experiência no Recife, aspectos estes encontrados no relatório redigido pela Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão em 1990, referente a uma análise da Fundação Guararapes pelo Diretor Presidente, o Professor Antonio Gildo Paes Galindo, ao Conselho Municipal de Educação. Os aspectos positivos do ciclo anteriormente citados, agora dão lugar a críticas.

Neste documento é citado o relatório encaminhado através do ofício nº 21/90-FG que discute a inexistência de registros da Fundação sobre avaliações do ciclo realizadas na gestão anterior. Por este motivo é justificada a razão pela qual “[...] a atual administração decidiu por desencadear um processo de avaliação da prática pedagógica vivenciada na Rede Municipal de Ensino”. Desta avaliação em que foram realizadas 3 linhas, como foi anunciado (1-análise do Ciclo de Alfabetização; 2-análise da proposta de 1ª a 4ª série do 1º grau; 3- análise da prática pedagógica de 5ª a 8ª série), apenas a 1ª que se refere a análise do ciclo de alfabetização foi abordada neste relatório. (Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento intitulado “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p.1).

Esta análise do ciclo “[...] partiu da avaliação de textos produzidos por alunos de 3ª série e se fixou nos aspectos que constituíam os objetivos da proposta pedagógica para serem atingidos ao final do ‘Ciclo de Alfabetização’”, textos estes em um total de 762 produzidos pelos alunos, segundo este documento. Além destas, a análise do ciclo partiu da aplicação de questionários a Dirigentes, professores de 3ª série e do Ciclo de Alfabetização, bem como de registros de fóruns realizados com os diversos segmentos da Rede. Desse modo, os resultados obtidos ao final dessas análises indicaram segundo o relatório indicado que (Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento intitulado “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 2):

- a) há uma parcela de alunos que não produz textos na 3ª série;
- b) entre esses alunos 53, 8% freqüentaram o Ciclo de Alfabetização nos 2 níveis;
- c) os textos produzidos apresentam, com predominância, erros ortográficos característicos de estágios primitivos do conhecimento do código escrito, marcas da oralidade e ausência de elementos constitutivos de uma estória, embora se enquadrem no estilo normativo. (**Conselheira Creuza Maria Gomes**

Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento intitulado “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 2).

Na análise da percepção dos dirigentes, professores e técnicos ficou constatado que “[...] a despeito de haver uma ‘posição favorável’ em relação à concepção do Ciclo de Alfabetização, sugere-se mudanças na sua operacionalização, especialmente no que tange ao que denominam de ‘promoção automática’ da 1ª para a 2ª série, início do ciclo [...]” na pré-escola, cartilha, etc.; alterações essas compartilhadas pela Fundação Guararapes. (Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento intitulado “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 2).

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

Qualquer pesquisa de opinião pública que vier hoje a ser feita revelará, com certeza, os mais elevados índices de insatisfação da população em relação aos inúmeros fracassos da Instituição Escolar e especialmente da Escola Pública. Assim é que qualquer esforço que se possa fazer com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, virá ao encontro dos reclamos da sociedade que está cada dia mais perplexa diante de um Sistema Escolar que continua agonizante a despeito das diversas intervenções que se buscado, na tentativa de verter o quadro lamentável em que se encontra a educação nacional. Louve-se, portanto, o interesse da administração municipal em buscar o aperfeiçoamento da proposta pedagógica ora vivenciada na Rede Municipal de Ensino.

Há que se reconhecer quão importante foi a implantação do “ciclo de alfabetização” em 1986, mas deve-se igualmente reconhecer que a avaliação da atividade pedagógica só terá eficácia e efetividade se houver por parte dos administradores do ensino, a coragem de uma vez detectadas as ralhadas ou inadequações, serem corrigidos os rumos do processo, sem o medo de mudar e sem a leviandade de esquecer o que de bom existe e devia ser aproveitável. (Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento intitulado “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 3).

Diante disso, a proposta da Fundação Guararapes foi realizada para que o ciclo fosse “[...] entendido como o conjunto das atividades desenvolvidas durante dos anos letivos, tendo como enfoque o processo de alfabetização [...]” que deveria ser “[...] iniciado no pré-escolar e concluindo na 1ª série do 1º grau, ficando desta forma estabelecido ‘como critério de aprovação para a 2ª série o domínio da leitura e da escrita convencionais’”. Nesta proposta ainda estava a idéia de serem criadas “[...] ‘classes de alfabetização’ destinadas aos alunos que não [tivessem] acesso a pré-escola, assegurando-lhes assim, o período de dois anos para a vivência do processo de alfabetização” com essa universalização da pré-escola, fazendo-se necessário ainda, algumas precauções para o alcance desses objetivos, a saber (Conselheira

Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento intitulado “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 3, 4):

- a) garantia real de condições plenas de funcionamento aos estabelecimentos de ensino, quer da pré-escola, quer do 1º grau, inclusive, com equipamentos adequados ao ensino da pré-escola;
- b) esclarecimento adequado às professoras da pré-escola para que não vejam a reformulação do ciclo de alfabetização como uma estratégia para ‘aligeirar’ o processo de alfabetização, e não se afastem dos amplos objetivos de uma educação pré-escolar;
- c) capacitação específica para todo professorado do ‘ciclo de alfabetização’, levando-o a discutir com profundidade a proposta pedagógica a ser implantada;
- d) garantia do provimento das escolas, em tempo hábil, de todo material didático necessário ao pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- e) discussão com a comunidade sobre as reformulações propostas, a fim de que os pais não sejam apenas meros espectadores do processo de educação dos seus filhos, mas, partícipes do trabalho que vier a ser desenvolvido na escola. **(Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento intitulado “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 4).**

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

Assim foi concluído pela Câmara de ensino de 1º Grau do Conselho Municipal de Educação que esta “[...] acompanha o voto da relatora e encaminha o presente parecer à apreciação do Plenário” e o Plenário do Conselho Municipal de Educação, diante do exposto “[...] decide aprovar o presente parecer nos termos do voto da relatora”, em 05 de março de 1990. (Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. Recife, 05 de março de 1990. Documento intitulado “Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07”, p. 5, 6).

O Ciclo de Alfabetização, portanto, foi ressignificado em relação ao que foi proposto em 1986 quando surgiu pela primeira vez na rede municipal de ensino do Recife.

Diante de todo o percurso do Ciclo de Alfabetização apresentado até o momento, desde sua idealização às avaliações de sua experiência nos três anos em que esteve em vigor na educação escolar municipal do Recife, passaremos as nossas considerações referentes aos questionamentos iniciais de pesquisa com o suporte teórico desenvolvido, como base para o

estudo sobre inovação pedagógica com o Ciclo de Alfabetização como proposto na presente pesquisa.

4.3.4. Qual a constituição de uma inovação pedagógica a partir da experiência do Ciclo de Alfabetização e da relevância da cultura escolar para esse processo?

A partir do objetivo de compreender a constituição de uma inovação pedagógica pela experiência do ciclo de 1986 a 1988 no Recife definimos como objetivos específicos, conhecer o significado de inovação pedagógica idealizada a partir da conjuntura em que a rede municipal de ensino do Recife estava inserida no ano de 1986; analisar os objetivos da inovação pedagógica em ciclo para a cultura escolar vigente; e identificar quais os resultados pedagógicos do ciclo em relação aos objetivos esperados; isso considerando a cultura escolar visto a relevância da articulação entre normas e práticas na elaboração, efetivação, avaliações e reestruturações dessas experiências inovadoras.

Nesse sentido, esta pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e documental mediante a técnica de investigação por documentação em um registro e sistematização das informações, como apresentadas anteriormente, utilizou a análise documental e apresentará a seguir análise de conteúdo.

Desse modo, não só a análise documental que corresponde à compreensão do contexto e do que a dimensão temporal dos documentos suscita em relação ao processo de desenvolvimento e maturação dos conhecimentos, práticas, comportamentos e outros do período em questão; mas também a análise de conteúdo foi considerada para a presente investigação, como já foi explicado, visando uma interpretação das mensagens que estas informações transmitem.

Ao considerarmos ambos os métodos, partimos da primeira parte da análise apresentada anteriormente (análise documental, das informações), para realizarmos a segunda parte e fechamento da pesquisa (análise de conteúdo, das mensagens), cujas inferências buscam contemplar os objetivos desta investigação articulando a fundamentação teórica desenvolvida e os dados sistematizados em três categorias compostas pelas unidades de análise em frequência e contexto das informações visando responder aos seguintes questionamentos iniciais: Como se dá de fato uma elaboração em nível de rede? Como considerar um novo sentido para a educação com nova concepção de aprendizagem e, portanto, de aluno, professor, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem? Como é

constituída uma inovação e por quais objetos de mobilização estabelece o alcance de seus objetivos enquanto implementação de sua proposta? Existem tipos de inovação pedagógica? Podemos classificá-las e identificarmos em que tipo de posturas educacionais somos inseridos e/ou inserimos? As necessidades educacionais relacionam-se de fato com avanços ao que está posto, superação de dificuldades e de crises na educação? O que o Ciclo de Alfabetização considerado uma inovação, em seu período de vigência diante do contexto de transformações, pode elucidar a respeito de uma experiência em inovação pedagógica e como podemos refletir esse tema na atualidade?

A partir do currículo do Ciclo de Alfabetização do Recife, foco de mobilização da referida implementação e de outros tipos de documentos que resgatam a idealização, motivações, justificativas e elaboração do que foi uma inovação pedagógica para aquela rede municipal de ensino em 1980, com o advento da organização de ensino em ciclo, apresentaremos a seguir a análise de conteúdo visando explorar outras realidades do conteúdo em evidência pela perspectiva da discussão teórica sobre inovação pedagógica e cultura escolar que enquanto práticas dá sentido às inovações comprometendo ou não sua efetivação.

Ou seja, buscaremos compreender a constituição de uma inovação pedagógica a partir da experiência do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de ensino do Recife (1986-1988) mediante os três grandes conjuntos de documentos que compõem um total de cinquenta e seis (56), organizados segundo os procedimentos de análise adotados e que correspondem aos objetivos desta pesquisa, no que diz respeito à justificativa para a implementação do Ciclo de Alfabetização (quanto ao significado de inovação pedagógica idealizada com o Ciclo de Alfabetização, a partir da conjuntura em que a rede municipal do Recife estava inserida no ano de 1986); às orientações curriculares para as práticas concernentes aos objetivos desse processo para a cultura escolar (quanto aos objetivos da inovação pedagógica em ciclo para a cultura escolar vigente); e avaliações dessa experiência (quanto aos resultados que o Ciclo de Alfabetização apresentou em relação aos objetivos esperados para a rede municipal de ensino do Recife em seu período de vigência de 1986 a 1988).

4.3.4.1 O significado de inovação pedagógica idealizada com o Ciclo de Alfabetização, a partir da conjuntura em que a rede municipal do Recife estava inserida no ano de 1986

Compreender a constituição de uma inovação pedagógica abrange dentre outras questões conhecer o significado a ela atribuído a partir da conjuntura em que esteja inserida, o

qual podemos visualizar na primeira categoria dos resultados, composta por sete (7) documentos.

Nesta categoria estão presentes a elaboração em nível de rede no sentido estrutural de idealização da inovação pedagógica em ciclo para sua implementação, e o sentido de educação com nova concepção de ensino e aprendizagem, no que diz respeito também, a ideia de aluno e de professor. Estas questões apontaram em primeiro lugar que a inovação em ciclo surgiu como medida de intervenção em resposta às necessidades sociais e à crise educacional vigentes, devido aos altos índices de reprovação e evasão escolar, visto que menos de 10% dos alunos conseguiam concluir o antigo 1º grau; medida de intervenção esta que considerou desde os métodos e técnicas de ensino às relações entre os sujeitos envolvidos, resgatando a ideia de senso comum a que o termo está associado: renovação e mudança.

A educação escolar deveria, portanto, ser efetivada como uma ação eminentemente democrática, direito de todos os cidadãos, para de maneira ampla com a participação de todos os seus segmentos em uma articulação do governo com a sociedade, alcançar sua universalização, superação do analfabetismo, dentre outros problemas, como a falta de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação, valorização do magistério, etc.; problemas e objetivos esses apresentados no documento do Ministério da Educação, o “EDUCAÇÃO PARA TODOS: caminho para mudança” de 1985 que via na educação escolar básica, também para jovens e adultos, a possibilidade do domínio da língua nacional, da matemática, dos códigos sociais e de outras informações ao posicionamento crítico dos indivíduos diante de sua realidade.

Com esses direcionamentos e diante dos projetos federais terem a possibilidade de assumir características específicas nas diferentes realidades de cada região do país, realidades que deveriam convergir com os objetivos gerais do Plano Nacional; estavam postas as influências básicas para a emergência da proposta em ciclo nesse período que se propôs, na experiência do município do Recife, a resgatar a importância da cultura das camadas populares para a elaboração dos saberes, o que ganhou um caráter de inovação perante a mudança almejada.

Nesse sentido, a inovação pedagógica idealizada para a rede municipal de ensino do Recife com o Ciclo de Alfabetização significou a *democratização da escola pública*, visto o contexto de ruptura com as relações autoritárias consolidadas por duas décadas no período do regime militar. A relação entre escola e sociedade, então, era de reconhecimento das segregações sociais existentes visando em resposta a essa condição e através de ações

coletivas, um sentimento de cidadania e participação popular para a compreensão, interpretação e transformação do mundo em que viviam.

A elaboração dessa proposta em nível de rede deu-se, portanto, pelo exercício do que foi chamado de *gestão democrática*, devido às decisões, planos, propostas e correções terem sido discutidas por pais, alunos, professores, supervisores, coordenadores, orientadores educacionais, dirigentes e administradores municipais, segundo um discurso do governador Jarbas Vasconcelos em 1987. Os conselhos escolares e administrativos são exemplos dessa nova organização educacional que enquanto extensão do processo de democratização do país considerou outra concepção de educação, professor e aluno em meio ao exercício de gestão democrática.

Diante disso, segundo Langouet (1985) podemos afirmar que as grandes modificações no sistema escolar, no sentido de acompanhar mudanças com o oferecimento de estruturas, conteúdos e estratégias pedagógicas novas têm espaço no campo da inovação, cujo domínio apresenta-se amplo em um conjunto de objetivos novos, perpassando neste caso pelos objetivos de transformação social e enfrentamento de crises sob influência política.

Compreender uma crise envolve a análise de tudo o que ela expõe, visto que “[...] dilacera fachadas e oblitera preconceitos -, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu”. (ARENDDT, 2011, p. 223).

Desse modo, a *educação* passou a ser idealizada para os anos iniciais em ciclo por este propor uma ação pedagógica integrada quanto ao planejamento, execução e avaliação; cujo processo passou a ser uma inovação também, para seu exercício educacional diante do rompimento com a prática escolar seriada, rígida, de nenhuma articulação entre essas ações para os anos iniciais de escolarização.

O Ciclo de Alfabetização, portanto, visava garantir o desenvolvimento intelectual do aluno de outra maneira, não restrito ao ato mecânico de ler e escrever, mas adequadamente, como foi adjetivado; com amadurecimento e domínio de habilidades que envolvessem uma compreensão de mundo e de suas relações caracterizando-se como um ato político; “direito da classe trabalhadora”, como foi defendido, para cumprir seu papel histórico de agente criador de novas relações sociais e de fato alcançar a esperada justiça social.

A partir dessas questões foi argumentada a situação social e política no Recife para os objetivos educacionais do ciclo, ao ser relatado que esta cidade encontrava-se em uma situação de extrema pobreza social; altos índices de endemias e doenças carenciais; fragilidade econômica; analfabetismo; precariedade dos serviços públicos fundamentais como

saneamento básico, transportes, saúde; crescimento de imigrantes, problema de desemprego e aumento de moradia em favelas e mocambos, cujas áreas de difícil acesso eram as mais povoadas do Recife e onde concentravam-se muitas escolas municipais que serviam a uma clientela com enorme dificuldade para freqüentá-las e enfrentar o processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, as dificuldades existentes em meados da década de 1980 estendiam-se pelo contexto político, administrativo, financeiro e social justificando a intervenção de uma nova organização do ensino a partir destas perspectivas. Daí o sentido de luta por direitos e mudanças que o Ciclo de Alfabetização espelhou do contexto em que estava inserido com um manifesto apoio institucional, administrativo, técnico e político.

Diante dessas considerações voltamo-nos a Jorge (1996) que ressalta a inovação como um processo intencionalmente deliberado e conduzido “[...] com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social” (p.55), e em uma perspectiva multidimensional (técnico, político e cultural) como foi o Ciclo de Alfabetização, a autora explica que a concepção desse tipo de inovação “[...] ao mesmo tempo em que reconhece os vínculos ideológicos e políticos de uma iniciativa, também destaca suas implicações no âmbito da prática” (p.56).

O Ciclo de Alfabetização, portanto, buscou ser uma resposta política e pedagógica para as camadas populares da cidade do Recife em 1986, e ao mesmo tempo alargando para essas camadas, o espaço de atuação política.

Nesse sentido Arendt (2011), discute a relação entre educação e políticas defendendo a política para a educação, mas não a educação para a política porque nesta os agentes já são educados e para que uma nova ordem política seja realizada mediante o processo educacional, sem a utilização da força, da coação ou da persuasão, só desconsiderando os mais velhos e relegando essa tarefa as novas gerações, de modo que quem já faz parte de um meio que se insere em uma inovação, na verdade faz parte de uma velha ordem que seleciona o que lhe é pertinente para as novas necessidades, onde percebemos o constante embate entre passado e futuro que justifica os estranhamentos e resistências de quem o vivencia.

Então, ao discutirmos sobre “inovação” podemos compreender que diante da ambigüidade que o conceito possa suscitar, como apresentou Langouet (1985) ao fazer referência a alguns autores que debatem o termo relacionando-o ao nível de alcance da proposta ofertada, à mudança qualitativa e transformação do já existente, dentre outras idéias

sobre o “novo” tentado e sobre posturas dos potenciais receptores; e diante também dos conceitos discutidos por Goldberg (1995), Ferretti (1995); Brayner (1995); Farias (2006); pelo próprio Langouet (1985) e por Arendt (2011); além da análise dos dados sobre o Ciclo de Alfabetização do Recife; temos a seguinte compreensão de inovação pedagógica: *se criar um novo é simplesmente considerar outros procedimentos mesclados aos que já estão construídos, ou seja, trazer para uma determinada realidade algo que ainda não foi realizado nela, uma inovação pedagógica terá este sentido de “novo” muito mais para quem está fora do processo de elaboração e criação, como imigrantes de uma situação, do que aqueles que estão inseridos nesse meio inovador de organização; o que indica as práticas como um termômetro em que se possa aferir o nível de inovação pedagógica, a partir das vivências e da necessidade de ressignificação dessas práticas.*

Assim, os estranhamentos e resistências indicados no termômetro das práticas advindas de uma inovação podem resultar da desconfiança dos seus receptores, em especial docentes, por algo do qual não participaram e devem colocar em prática, portanto pela falta de apropriação do que é posto; ou por simplesmente ser um “novo” em confronto com a realidade vivenciada na educação que pode ser visto como um “modismo” ou “folclore pedagógico”, como frisou Ferretti (1995), quando não são levados em consideração o contexto e o momento dessas mudanças, constituindo-se em evidente entrave à generalização das inovações.

O Ciclo de Alfabetização de 1986 no Recife foi uma medida de intervenção diante de uma necessidade educacional e influência política, proveniente de uma experiência registrada como bem sucedida (o ciclo básico de alfabetização de São Paulo) e incorporada como sinônimo de avanço e êxito causando divisão na cultura escolar da rede, cuja comunidade escolar não participou de sua elaboração.

Por situações como essa, Arendt (2011) alerta para a necessidade das diversas instâncias sociais na tomada de decisões que venham a afetar coletividades respeitando o senso comum, visto que ele rege e é regido pelas práticas definindo valores e comportamentos, o que nos indica sua relevância no processo inovador, desde a elaboração até a sua efetivação; isso a título de trabalho com todos os agentes envolvidos, em especial a quem se destina esse processo, com o cuidado de considerar ainda que o nível de inovação para quem elabora, intermedia e recebe uma inovação pedagógica, oscila de acordo com os objetivos almejados e com a forma de mediação de sua efetuação, o qual deve ser alvo de constantes avaliações e reestruturações, como as realizadas na rede municipal do Recife pelos

planejamentos coletivos utilizando de uma gestão democrática ao longo do processo que continuou sendo alvo de resistências.

Em relação às resistências Langouet (1985) defende que para amenizá-las, a administração de uma inovação deve primar pela segurança e embasamento dos objetivos almejados; recusa a improvisações e pragmatismo; engajamento com os demais agentes educacionais no percurso inovador da ação educativa; informações, formação docente e avaliação objetiva do que for proposto, visto que um dos motivos das resistências é também o tipo de inovação que entendemos também como a forma de implementação, e quem a emite.

Dos procedimentos apontados pelo referido autor para amenizar resistências podemos visualizar nos registros documentais do Ciclo de Alfabetização, toda uma elaboração fundamentada e organização planejada; embora com algumas críticas às formações docentes e à ausência da comunidade nas decisões da proposta, dando margem a insatisfações.

Voltando ao que afirmamos anteriormente, diante do significado de democratização da escola pública baseada em uma gestão democrática, a inovação pedagógica em sua concepção de educação deu outro sentido ao processo de ensino e aprendizagem para os anos iniciais que se estendem ao papel do professor e do aluno.

A ideia de *ensino* era de desenvolver nas diversas áreas do conhecimento, situações, conflitos e dinâmicas trabalhando a criticidade dos alunos que deveriam perceber nas temáticas seu contexto social e realidades vivenciadas, discutidas no confronto coletivo de idéias, posições e opiniões dos diversos agentes envolvidos: assessores, instrutores, diretores, professores, alunos, famílias, comunidade.

A concepção de *aprendizagem* nesse processo abrangia não só o que era convencional, com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, mas da apropriação dos conhecimentos produzidos pela ciência em confronto com a experiência histórica popular, isso em relação aos objetivos políticos do Ciclo de Alfabetização que visava desse confronto produzir novos conhecimentos considerados necessários ao processo de transformação das relações sociais que criavam todos os níveis de desigualdade a serem superadas, como já foi ressaltado.

Os *alunos e professores* em meio a essa compreensão de educação escolar eram vistos como *agentes* desse processo de ensino e aprendizagem e não mais como receptores e transmissores do conhecimento, respectivamente. O aluno deveria descobrir e reinventar os mecanismos, finalidades e possibilidades da escrita, ampliadas para uma compreensão de mundo, no sentido político e social vivenciados; e o professor deveria ser o mediador desse processo.

Ao discutirmos inovação utilizamos o termo “mudança” por este ser associado também a compreensão de progresso, estabelecendo a ideia de que o primeiro automaticamente terá como consequência o segundo. No entanto, no que corresponde à prática e ao resultado, de modo a revolucionar a educação com seu original pedagógico, faz-se necessário um processo de estabilização de uma inovação para que ocorra mudança, visto que não correspondem as mesmas etapas de um processo educacional e não são necessariamente consequência um do outro, nem mesmo garantia de progresso, o que nos leva a ponderar que *educação é um processo cultural construído a ser desenvolvido para um porvir e não uma quebra entre o passado referenciado e o futuro almejado, como se o presente não fizesse parte dessa interseção.*

Por este motivo analisamos as colocações de Farias (2006) sobre a complexidade dos termos, e consideramos “mudança” como um processo de redefinição quanto aos modos de pensar e agir, ou seja, *uma ressignificação da prática* caracterizando-se enquanto experiência social em uma construção individual, coletiva e interativa que “[...] remete à tomada de decisão para rever crenças e teorias que referenciam a ação dos diferentes atores educacionais” (p. 46). Em suma, não é um simples resultado de uma intervenção, mas, uma alteração, substituição, transformação, como indica a origem do termo.

Essa foi a tentativa do Ciclo de Alfabetização que mesmo listando suas conquistas como inovação pedagógica, não teve em suas práticas uma ressignificação a ponto de afirmarmos que houve uma mudança no processo de alfabetização da rede municipal do Recife, em toda a dimensão planejada; isso pelos fundamentos e concepções de educação dos docentes estarem arraigados aos métodos tradicionais de ensino, sem um investimento no desenvolvimento da oralidade dos alunos, por exemplo, tão relevante para os propósitos de construção da autonomia e reflexão.

Mas, de todas as inovações ficam as “marcas” da experiência nas realidades sociais em que são inseridas, indicando outras escolhas ou maiores aprofundamentos em relação ao que foi proposto, como aconteceu com o Ciclo de Alfabetização que apesar de dividir opiniões em aspectos positivos e negativos nas diferentes avaliações realizadas, foi resgatado em sua proposta de maneira mais ampla em 2001, estendendo-se para toda a rede municipal do Recife com o Ciclo de Aprendizagem.

Em síntese, a partir da documentação apresentada e da presente discussão sobre a elaboração da proposta de inovação pedagógica em ciclo compreendemos que a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem almejada para o desenvolvimento das potencialidades do

aluno de alfabetização era de iniciá-lo simultaneamente e de maneira integrada, crítica e ativa sob a perspectiva dos interesses populares; e também na compreensão, interpretação e transformação do mundo natural e social durante a aquisição do domínio da leitura, da escrita e do cálculo incluindo as disciplinas de língua portuguesa, artes, educação física, ciências e programas de saúde, matemática e estudos sociais; em um processo de descoberta de seu papel como agente transformador e construtor de uma nova realidade fazendo-se cidadão.

Estes ideais de democratização e mudança, caracterizados pela gestão democrática e formação dos conselhos pedagógicos e administrativos buscando o coletivo para a tomada de decisões, podem ser percebidos também e de modo mais detalhado, no processo de ensino e aprendizagem almejado para a cultura escolar, mediante o currículo adotado que será discutido a seguir.

4.3.4.2 Objetivos da inovação pedagógica em ciclo para a cultura escolar vigente

Conhecer os objetivos de uma inovação pedagógica é essencial para compreender a sua constituição e desempenhos previstos para os alunos, além do(s) objeto(s) de mobilização estabelecido(s) para o alcance de seus fins enquanto implementação de sua proposta.

Dos trinta e sete (37) documentos apresentados na segunda categoria dos dados encontramos em relação ao objetivo da inovação em ciclo, primeiramente, a parte estrutural da organização relacionada ao planejamento e redirecionamento do trabalho de alfabetização; e uma dinâmica aos alunos, professores, supervisores-instrutores, dirigentes escolares e pais.

A dinâmica correspondeu às mudanças na carga horária de aulas, à formação de professores em encontros semanais e à organização da comunidade escolar, isso para a tomada de decisões que passariam por um acompanhamento e avaliação.

Desse modo, a inovação em ciclo quanto a sua organização teve como objetivo propor a integração e o compartilhamento das decisões entre todos os envolvidos, sob a responsabilidade de uma equipe que abrangia desde a prefeitura da cidade e órgãos responsáveis pela rede de ensino, ao grupo integrante da chamada “Política Municipal de Ensino Básico”, composto por assessores das disciplinas, coordenadores e instrutores responsáveis para as decisões de planejamento; avaliação; definição de problemas de avaliação; e delineamento, obtenção e fornecimento de informações; como cuidados à aplicação dos instrumentos de avaliação criados e testados para este fim.

Ainda sobre a parte estrutural de organização para o ciclo, o Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização buscou, na tentativa de evitar um novo fracasso educacional já repudiado pela população e de fortalecer o compromisso estabelecido em direção a liberdade do alunado, a partir de análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas; considerar a apresentação de problemas, de informações, considerar audiências e métodos/técnicas configurando assim, a organização e as diretrizes para seu desenvolvimento nas práticas escolares.

Além destes objetivos, o Plano buscou também, um redirecionamento da relação entre alunos e professores na transformação do saber escolar e na transformação da escola e da sociedade em uma relação mútua de influências, para que de fato pudesse haver o rompimento com práticas burocráticas e técnicas de planejamento que antes eram de responsabilidade apenas dos dirigentes municipais e técnicos de apoio.

Pedagogicamente, os *objetivos gerais do ciclo* foram de introduzir a concepção de alfabetização em todo o currículo ciclado, orientando-o para a efetivação dessa proposta ao afirmar que:

A ideia de um Ciclo de Alfabetização em dois anos implica numa concepção sobre “o que é ser alfabetizado”. Primeiro, é bom ressaltar que entendemos que o processo de alfabetização continua após os dois primeiros anos de escolaridade. A cada ano escolar nos alfabetizamos mais e melhor: lemos de modo cada vez mais fluente e automático, podemos elaborar uma compreensão mais sofisticada do que lemos, nos apropriamos mais e mais das convenções ortográficas e gramaticais da variedade-padrão da língua, aprendemos a produzir textos com estilos e finalidades diferentes, etc. Isto nos remete a considerar a concepção e prática do ensino da língua como algo que pressupõe uma ação educativa coerente durante toda a extensão do ensino básico, evitando-se uma descontinuidade entre a alfabetização e 3ª série e 4ª séries.

Considerando o Ciclo de Alfabetização de dois anos, entendemos que o aluno alfabetizado é aquele que ao final do 4º semestre de escolaridade consegue sozinho ler e escrever convencionalmente pequenos textos, de modo a expressar, através da língua escrita, sua compreensão da realidade e seu imaginário. Essas conquistas devem ser ampliadas nas 3ª e 4ª séries. **(Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. Documento sem data intitulado “Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries”. p. 1).**

A partir dessa concepção de alfabetização que teve como perspectiva a análise fonológica, as abordagens referentes aos usos e funções da escrita e a psicogênese da língua escrita foi reconhecido que nem todos elaboram uma compreensão e domínio da língua escrita alfabética, devido às diferentes formas de convívio com a escrita, o que resultou no mecanismo de não retenção ao final do primeiro ano escolar, para que fosse permitida a devida apropriação da escrita ou um maior avanço no semestre seguinte.

Assim, a proposta de ensino da área de português compreendia a língua portuguesa “como prática social sujeita a modificações e contradição” passando a atuar como um instrumento para o aprimoramento dos alunos das classes populares no uso da fala e na apropriação da leitura e da escrita/produção e análise de textos escritos; eixos básicos de norteamento da prática pedagógica, além da reflexão sobre palavra - leitura e escrita de palavras. Estes eixos por sua abrangência foram considerados como um *conjunto de inovações* nas práticas dos alfabetizadores, visto o discurso da crítica ao trabalho referente aos métodos tradicionais de educação que não revelavam os interesses e necessidades do cotidiano ou com a vida dos alunos por voltar-se a leitura e escrita de letras, palavras e frases soltas sem finalidade real de comunicação, com funções reduzidas a um “treinamento”; diferentemente do ciclo que propôs a utilização de jornais, livros, cartas, placas, bilhetes, etc. como material pedagógico, cuja prática não seria mais uma prática pedagógica artificial.

É nesse sentido de alfabetização que as demais áreas de conhecimento (Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Artes) foram norteadas quanto ao desenvolvimento de suas práticas articuladas entre si, visto que de acordo com o documento “Relação entre a Alfabetização e outras áreas do Programa” de 1987, a experiência do ciclo caracterizou-se por não priorizar apenas o aprendizado da leitura e escrita, ou por tomá-las como habilidades “em si”, mas como uma “leitura do mundo” (em suas dimensões sociais, naturais, artísticas e de quantificação) que caminha junto à leitura e escrita da palavra, da frase, do texto, tornando-se esta a perspectiva para uma “articulação” e não-divisão do conhecimento trabalhado em sala de aula, ou seja, integração dos conhecimentos.

Essa integração curricular proposta pelo ciclo, em adequar tempos e espaços ao ritmo de aprendizagem dos alunos, segundo Sampaio e Marin (2009), possibilita uma relação maior das disciplinas com os discentes e destes, com a construção do conhecimento de maneira mais ampla e enriquecedora.

A análise do currículo, portanto, passou a ser considerada pelos procedimentos de trabalho registrados e pelo seu norteamento e aproximação da realidade vivenciada; visto que ele, o currículo, apresentou-se como um elemento central da constituição da inovação pedagógica em ciclo. Como defende Silva (2006), o currículo constitui-se em um estudo do contexto (momento social, político, econômico e cultural sob um discurso de ordem intelectual) em que é configurado, e através do qual se expressa nas práticas educacionais esperadas.

Ao buscarmos os objetivos da inovação em ciclo para a cultura escolar da rede do Recife através de seu currículo, encontramos não só uma apropriação dos sentidos, contexto, objetivos e realidades do processo escolar de 1986 a 1988, mas o tipo de aluno e sociedade almejados, o que reafirmou o vínculo entre as transformações sociais e as necessidades educacionais como podemos perceber nos objetivos de cada disciplina curricular.

O objetivo da disciplina de matemática, por exemplo, era de estabelecer para a criança uma leitura crítica da realidade como modo de “pensar situações-problema, em determinado âmbito da realidade física e social” sistematizando as experiências dos alunos em relação a quantificação de sua realidade, e oportunizando outras experiências de quantificação no ambiente escolar. A matemática nesse sentido não era só voltada para o número, cálculo (contas), símbolos algoritmos destituídos de significado; mas para as ideias, conceitos, relações, ou seja, para as situações-problema significativas.

Nessa mesma perspectiva estava a disciplina de estudos sociais que foi ainda o eixo inicial para o trabalho pedagógico nas demais áreas do conhecimento, devido aos contextos tratados na elaboração dos assuntos. Nesta disciplina foram estabelecidas como metas “romper com a tradição descritiva e memorizadora” visando resgatar a criatividade e experiência dos alunos. De acordo com a coordenação do Ciclo de Alfabetização em um documento de 1987, a meta geral a ser alcançada nesta área, mais especificamente quanto aos alunos, era de oferecer a esses discentes do ciclo instrumentos de leitura da realidade social, a partir do qual pudessem refletir e agir coletivamente neste contexto compreendido como um meio histórico passível de transformação pela ação humana; isso com temas relacionados ao calendário cívico-escolar e aos “núcleos conceituais”, de conceitos abstratos-formais em uma aproximação do real-concreto, comportando um total de quatro conceitos básicos, acreditados como fundamentais para os objetivos traçados nesta área: poder, trabalho, conflito e mudança.

A disciplina de ciências considerou em seus objetivos de acordo com o “Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Disciplina de Ciências” de 1987, a ideia de romper com uma concepção de mundo baseada no desenvolvimento econômico visando lucro sem responsabilidade social. Nesse sentido eram focos de preocupação para a educação escolar, a quebra do equilíbrio ecológico e ameaça da existência de todas as formas de vida; saúde e prevenção; saúde e medicina curativa; higiene; nutrição; ecologia, tudo para que não houvesse uma passividade na compreensão da natureza, cuja tradição do conhecimento a limitava em uma descrição mecânica de sua riqueza. Em suma, buscava-se a formação de uma consciência crítica diante da realidade de agressões ao

meio ambiente, consciência esta relacionada às condições de uma sobrevivência digna, ameaçada pelas graves desigualdades sociais.

Na disciplina de artes ocorreu do mesmo modo essa preocupação, quanto à reflexão das questões sociais buscando pelo processo pedagógico uma prática que não mais se restringisse às artes plásticas, mas apresentasse uma abrangência quanto as outras manifestações artísticas e de maneira articulada. Diante disso, a proposta de ensino para esta disciplina teve por objetivo a partir do teatro, utilizado como a atividade de expressão artística do trabalho pedagógico, não exclusivamente, mas por incluir em sua atuação todas as demais formas artísticas (artes plásticas (cenários, figurinos, bonecos, adereços, etc.) pela literatura (texto), dança (coreografia) e música); que a própria criança elaborasse seu texto e com a classe ou em grupos criasse desde cenários e adereços, à danças e músicas, para encenar sua história possibilitando sucessivas experiências em cada forma de expressão artística.

Diante destas orientações do currículo, vale ressaltar que nosso anseio de conhecer os objetivos da inovação em ciclo para a cultura escolar da rede municipal recifense esteve atrelado à compreensão de que “[...] os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”, tal como afirma Julia (2001, p.19), o que destaca nosso questionamento sobre o lugar da cultura escolar em um contexto como esse, de crise e mudanças sociais e educacionais.

Ao destacarmos Julia (2001) como referência sobre a temática “cultura escolar” compreendemos em sua definição *o estudo das normas em atenção às práticas* que não deixa de apontar outros campos de pesquisa desta categoria, o que possibilitou uma percepção ampla de nosso objeto durante a análise dos dados. Por isso afirmamos que esta é uma categoria de questionamento para nossa pesquisa, por englobar, dentre outras perspectivas: conteúdos e transmissão de cultura; tempos e espaços que consideramos quanto à organização do ensino em ciclo; os sujeitos da educação em suas novas funções educacionais no ensino, na aprendizagem, na supervisão, etc.; a cultura material escolar que no ciclo foi estimulada a ser produzida para além do material disponibilizado, como as cartilhas; a mediação das relações que a escola estabelece com a sociedade e a cultura vigente, relações essas que fizeram parte da justificativa do ciclo e que tanto discutimos neste estudo; bem como as práticas que podemos compreender também a partir do tipo de avaliação considerada no ciclo.

Assim, a avaliação para todas as áreas não deveria ser utilizada para taxar os alunos de fracos ou fortes, devido a responsabilidade social da escola diante da concepção de

educação desenvolvida com o ciclo de que a escola, cumprindo com sua função básica, deveria assegurar o acesso e a apropriação ao saber praticando uma avaliação qualitativa do desempenho das crianças, em uma concepção mais formativa de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, pelos objetivos da inovação pedagógica em ciclo, sua constituição deu-se na dimensão tanto estrutural da organização, na tentativa de restaurar a credibilidade da escola municipal com o planejamento e redirecionamento do trabalho pedagógico na rede; quanto na dimensão pedagógica para a sala de aula, a partir do currículo discutido que viesse a possibilitar aos alunos uma leitura de mundo em suas dimensões sociais, naturais, artísticas e de quantificação, articuladas ao processo de alfabetização da leitura e da escrita visando assim, a cidadania e a conscientização do papel social dos próprios discentes para ações em sua realidade, advindas da ideia construída em uma cultura escolar questionadora e reflexiva.

Nesse sentido, podemos compreender elementos que constituem uma filosofia de trabalho, visto que as decisões sob as determinações curriculares defendidas provêm de uma filosofia educacional que segundo Britto (2005, p. 24), “[...] contempla disciplinas, conteúdos, metodologias de ensino e aprendizagem, formas de avaliação, livros didáticos e outros materiais”, mas não se define a partir deles, define-se a partir da filosofia que o embasa, pois “[...] se constitui antes de tudo um conjunto de princípios, crenças, verdades defendidas por uma pessoa ou uma instituição que passa a ser a Filosofia do Currículo”; contemplando diversos aspectos, como o psicológico, o econômico, o social como no ciclo, dentre outros.

O currículo do Ciclo de Alfabetização diferenciou-se do anterior ao criticá-lo e acusá-lo de conservador, de organização fragmentada dos conhecimentos e desvinculada da realidade social, no que diz respeito ao contexto dos alunos de escola pública; defendeu a diferença entre escola e currículo estabelecendo basicamente um como espaço para o desenvolvimento do outro, cujo objeto desse vínculo seria a reflexão sobre o conhecimento e prática social (BRITTO, 2005), e demarcou dessa maneira, a sua característica como um tipo de inovação espelhada pela época, em ideais progressistas e de mudança.

A partir da explanação dos objetivos da inovação pedagógica em ciclo, destinados a sua constituição e desempenhos almejados para a cultura escolar da rede municipal do Recife, com o foco no referido currículo elaborado, torna-se possível avaliar que o tipo de inovação pedagógica concernente a essa experiência, corresponde ao que explica Barroso (1995) sobre a avaliação de uma inovação: “[...] deve ser adequada aos objetivos, ao nível de abrangência e ao caráter da inovação a que se refere. Inovações podem ser classificadas segundo seu caráter

administrativo ou pedagógico”. Ou seja, a dimensão de uma proposta revela a sua característica e o ciclo apresenta os dois aspectos que o tipificam, de modo que o caráter pedagógico refere-se em geral as inovações pelo currículo, por métodos de ensino e pela própria avaliação dos alunos; o que remete mais ao nosso objeto que utilizou como elemento central de sua inovação na rede de ensino do Recife, o currículo, e tudo o que dele deriva quanto as diretrizes para o ensino e a aprendizagem. (p. 93).

Desse modo, para identificar as inovações pedagógicas, Langouet (1985) afirma que de um caráter macro, em um sistema educativo, à modificação da estratégia de aprendizagem em sala de aula temos muitos exemplos de inovação, e apresenta os mesmos destaques que o autor anterior, apontando as inovações com objetivos políticos evidentes, formulados explicitamente ou não; e as inovações com objetivos pedagógicos, de caráter mais operacional.

Nesse sentido a inovação em ciclo de 1986, mescla-se entre uma experiência mais estrutural, administrativa ou política como identifica o referido autor; e um caráter mais operacional, pelo seu objetivo pedagógico voltado aos métodos de ensino partindo de uma orientação curricular.

Segundo Langouet (1985) as inovações de ordem estrutural podem ser organizadas pelo poder central ou de responsabilidade dos organismos nacionais, ou até mesmo pelas iniciativas locais; já as que apresentam traços mais pedagógicos estão situadas em todos os níveis da instituição educativa perpassando desde o ensino em sala, às recomendações oficiais quanto aos procedimentos educativos de trabalho em seus métodos e técnicas.

Por isso, de acordo com Barroso (1995) a avaliação de inovações deve ter como enfoque as diferenças entre condições e situações considerando os objetivos visados por essas medidas, independentemente de ser uma inovação administrativa ou pedagógica. Desse modo, não desconsideramos que o processo inovador é composto por etapas que se interpenetram mais amplamente e que por isso possibilitam a reflexão entre as condições e situações de uma experiência inovadora.

O ciclo, nesse sentido, não apareceu em uma condição satisfatória para que fosse implementado naquele período, tanto em sentido ideológico de uma maior apropriação da proposta pela comunidade escolar; quanto em sentido estrutural, pelas precárias condições físicas da rede para a efetivação do ciclo às práticas escolares, ou seja, para que o currículo pudesse ser colocado em prática na cultura escolar da rede.

Diante disso, a proposta passou a ser revista partindo das próprias disciplinas curriculares em suas metas apresentadas anteriormente, o que proporcionou a sua manutenção e enriquecimento ao longo dos três anos pelo reforço de sua concepção de educação, mesmo envolta em críticas e resistências; visto que tanto para os idealizadores e administradores, quanto para os professores e a comunidade escolar como um todo, o ciclo tornou-se mais evidente com seus sucessos e fracassos, amadurecendo a ideia de uma nova organização de ensino para a educação escolar. O planejamento para as avaliações é um exemplo desse reforço à proposta, como um momento privilegiado de exames críticos para correções e reelaborações.

Diante disso, podemos considerar segundo Langouet (1985), que a realidade e as intenções de uma inovação são muito mais complexas do que uma adesão às finalidades sociais da escola ou o seu contrário - a contestação radical da escola e da sociedade; visto que raramente suas realidades e intenções são unívocas, não apresentando claramente nos períodos de avaliação a lacuna que frequentemente aparece entre os objetivos anunciados e os objetivos reais, ou seja, entre os objetivos emitidos no momento da elaboração de uma inovação e os objetivos emitidos no momento de sua difusão. A esse respeito discutiremos os resultados pedagógicos a seguir.

4.3.4.3 Resultados pedagógicos que o Ciclo de Alfabetização apresentou em relação aos objetivos esperados para a rede municipal de ensino do Recife em seu período de vigência de 1986 a 1988

Ao buscarmos compreender a constituição de uma inovação pedagógica, almejamos conhecer também os resultados pedagógicos que o ciclo apresentou a partir de avaliações sobre essa experiência de 1986 a 1988, presentes em doze (12) documentos onde foram apontadas dificuldades e avanços pedagógicos referentes à organização e ao desenvolvimento da proposta com as disciplinas curriculares. Partindo destas questões buscamos discutir ainda se é possível classificar essa inovação quanto ao tipo de posturas educacionais inseridas nesse processo.

A situação social do período em que o Ciclo de Alfabetização emergiu (já discutido anteriormente) responde a mais um dos questionamentos iniciais, visto que surgiu por necessidades educacionais reais buscando avanço na educação e superação de uma crise que só agravava-se ao longo do tempo.

A esse respeito, Werebe (1995, p. 266) destaca que “o processo de inovação pressupõe o conhecimento da situação que se pretende mudar, bem como os recursos disponíveis, das dificuldades e limitações da operação” e afirma que uma avaliação do alcance e das limitações de uma inovação no ensino só pode ocorrer “[...] em função da importância dos problemas que se propõem solucionar, dentro do contexto global da sociedade em que são implantadas, bem como da extensão da população por elas beneficiadas”, visto que em geral a adoção de medidas como esta é considerada por pressões e reivindicações, ou por novas exigências sociais e econômicas da sociedade.

Como afirma Langouet (1985), para haver uma compreensão da introdução das inovações no ensino parece ser indispensável [é indispensável], situá-las em seu contexto social, visto que em quase todos os casos de inovação ocorre incompatibilidade da escola à sua função social, como uma falta de harmonia do sistema educacional tradicional com as novas ideias e necessidades; o que consta como mais uma realidade de meados da década de 1980 que só assevera o ciclo, como uma proposta essencialmente ligada a seu contexto sob a influência política do período de redemocratização; cuja intervenção pedagógica estava relacionada às transformações e novas exigências sociais não mais compatíveis com o modelo de ensino vigente, segundo as avaliações detalhadas a seguir em aspectos negativos e aspectos positivos.

Os aspectos negativos apontados sobre o ciclo em diferentes documentos estão relacionados às dificuldades de avaliação pelos professores, no que diz respeito às descobertas das crianças sobre a reflexão de seu cotidiano, isso de acordo com as metas para a organização das práticas e com a expectativa de aprendizagem do alunado; dificuldades relacionadas também ao registro da prática pedagógica em suas diferentes instâncias de avaliação, embora com a existência de algumas iniciativas; além de uma fragmentação do trabalho oral promissor e de sucesso se houvesse o registro das atividades, ou seja; seria mais significativo para a compreensão dos alunos e de maior facilidade para atividades posteriores o registro dessas atividades.

Segundo Coelho (2008), outro aspecto negativo apontado sobre o ciclo pela maior parte das professoras entrevistadas por ela, diz respeito às formações impostas, apesar do apoio para o desenvolvimento pedagógico na sala de aula.

Quanto aos aspectos positivos indicados, estes referem-se ao impacto social e de mobilização para o trabalho docente e da supervisão, de acordo com algumas professoras, e pela solicitação de material o que indicou uma aceitação a essa proposta; além do interesse

pela prática de alfabetização em ciclo por parte da secretaria de educação do Estado, e de municípios da área metropolitana que receberam treinamento para seus professores de 1^a a 4^a séries; bem como a valorização e crescimento do trabalho da supervisão, não mais visto como eminentemente técnico, mas como um trabalho flexível de orientação e acompanhamento pedagógico.

Além destes foi afirmado pelas professoras, segundo Coelho (2008) ao retratar suas entrevistas, que o processo de formação no ciclo era um momento de aprendizado, mudança e investimento na formação docente pelas novas proposições para a prática em sala de aula, pelo suporte para a construção e desenvolvimento da concepção de ensino, aprendizagem e de aluno, este como um ser ativo na construção de seu conhecimento.

Da repercussão e mobilização dessa proposta, outros aspectos positivos foram apontados sobre a formação docente, quanto à condução das atividades realizadas para a construção das práticas pedagógicas e ao planejamento coletivo; bem como a interação entre colegas para o trabalho pedagógico, dando retorno às formações sobre as experiências em sala. As bases teóricas para o desenvolvimento pedagógico em ciclo também resultaram em discussões sobre alfabetização que eram destaque nos momentos de treinamento e acompanhamento junto às professoras, no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita-teoria da psicogênese da língua escrita, da análise fonológica e da leitura considerando os conhecimentos prévios dos alunos.

Em suma, o ciclo quanto a sua organização despertou segundo o documento “Memórias” de 1987, “alegrias, ansiedades, preocupações, dúvidas a às vezes uma pontinha de tristeza por haver incompreensões”, caracterizando a aceitação da proposta de Ciclo de Alfabetização como ambivalente.

Para as disciplinas, esperava-se um desenvolvimento dinâmico, imerso nos ideais de democratização e construção do saber com os alunos. Um dos primeiros sinais de conquista ao que se esperava foi a adesão de professoras e instrutoras à área de estudos sociais pela busca de aprofundamento nos conhecimentos teóricos relativos a área; e ainda por sua participação efetiva em produzir o material a ser trabalhado, além de pessoas com reconhecida produção de textos na área infantil oferecendo ao ciclo uma contribuição e abertura substancial a esse trabalho, isso devido as proposições de contexto e permanente contemporaneidade dos temas vinculados a realidade dos alunos; o que foi considerado talvez como uma das mais importantes conquistas do Ciclo de Alfabetização como um todo.

No entanto, assim como nas demais disciplinas, também surgiram dificuldades em estudos sociais relacionadas à resistência, principalmente das professoras, quanto à aceitação da linha ideológica da área voltada prioritariamente para os problemas sociais das camadas da classe popular, visto os receios em trabalhar as realidades propostas para não impactar ou “ferir” os alunos, resumindo o trabalho à exposição de temas sem a menor precaução crítica; resistências essas que estavam refletidas no negligenciamento do planejamento semanal de trabalho, acarretando em uma visível heterogeneidade nos avanços do ciclo em geral; além do despreparo das professoras e instrutoras no plano teórico, para desenvolver o trabalho com autonomia, flexibilidade intelectual e criatividade no processo de integração das áreas, como afirma a Coordenação do Ciclo de Alfabetização em 1986, no documento “Encontro Metropolitano de Alfabetização”.

Outro problema nesta área de estudos sociais era o da avaliação tradicional, “mobilizadora mais da memória do que da inteligência nas relações sociais”. Fazia-se necessário que os professores passassem a incorporar ao processo avaliativo as conquistas já realizadas pelos alunos referentes à oralidade, desenhos, dramatizações, pesquisas, entrevistas, etc..

Na área de ciências, os problemas a serem superados foram semelhantes ao que estava posto antes do ciclo, visto que ambas as áreas (estudos sociais e ciências) recebiam um tratamento secundário. Diante disso e na tentativa de reverter este quadro, essas disciplinas foram incluídas como eixos para o trabalho de alfabetização e de quantificação em matemática. Apesar dessa conquista, em terem uma maior visibilidade no trabalho pedagógico, essas disciplinas passaram pelas dificuldades acima relatadas, dificuldades essas mais concentradas na área de estudos sociais quanto ao desenvolvimento dos temas na sala de aula que acabaram desencadeando, na tentativa de superação, um curso de aprofundamento teórico para instrutoras e professoras do ciclo.

Em relação à disciplina de matemática tanto houve flexibilidade ao trabalhar situações-problema observando a quantificação na realidade física e social dos alunos, dentre outras dinâmicas em sala de aula; quanto resistências, presentes desde o trabalho sistemático em nível de alfabetização, à dificuldade de “soltar-se” do livro didático e buscar dos alunos a resolução de situações-problema verbalmente.

A disciplina de português também encontrou resistências para o desenvolvimento do trabalho em ciclo, devido às antigas práticas voltadas a uma “mecânica” da aprendizagem com procedimentos de fixação ao livro didático, arraigados a tendência autoritária da norma,

da cartilha elaborada; o que salienta desse modo, uma carência entre as supervisoras e professoras de uma “maior compreensão dos fundamentos da ação pedagógica da alfabetização”, e que levou ao imperativo aprofundamento teórico as necessidades e problemas surgidos na prática educativa, segundo a coordenação do Ciclo de Alfabetização no documento “Encontro Metropolitano de Alfabetização”, de 1986.

Na área de língua portuguesa, de acordo com o mesmo documento, foi apontada como necessidade de avanço a “construção de um processo mais qualitativo da avaliação do desempenho da criança ao ler e escrever”, substituindo ou acrescentando às notas mecanismos de compreensão da evolução dos alunos (p. 13).

Assim, de maneira geral, tanto em 1987 quanto em 1988, a avaliação do trabalho pedagógico no ciclo pelos professores destaca pontos positivos (as orientações pedagógicas recebidas, o planejamento mais aberto ao trabalho do professor, o trabalho da assessoria e a articulação das áreas de conhecimento) e pontos negativos em maiores observações (desde o desenvolvimento do trabalho docente com dificuldades em relação às turmas, com excesso de alunos e ausência de assistência psicológica e de orientação; aos assuntos repetitivos e reuniões cansativas em um descaso às experiências docentes).

Em síntese, os maiores destaques das observações foram as *dificuldades* apresentadas acima; as *desconfianças* quanto a revisão ideológica de toda uma prática existente, e do grupo externo à rede (da Universidade Federal de Pernambuco) sem grandes conhecimentos práticos a respeito de seu cotidiano, além da alternância de grupos políticos que significava ruptura e descontinuidade ao desenvolvimento pedagógico realizado; e ainda, outra observação referiu-se às *resistências* que eram as consequências dessas *desconfianças*, em evitar o acesso às novas formas de pensar e à troca de saberes; resistências ideológicas como foi chamado no documento “Área de Estudos Sociais” de 1987, atribuídas a manutenção das práticas tradicionais, esvaziamento de conteúdos, desqualificação do professor em seu nível de compromisso com a população refletida na qualidade educacional ofertada, e despolitização crescente do processo pedagógico, como destaca o referido documento de 1987.

No entanto, as dificuldades não se restringem aos agentes na cultura escolar, mas à orientação dos assessores, visto que estavam “pouco acostumados com o exercício da diversidade”, e como afirmou o assessor de estudos sociais, viam-se em meio a questão metodológica da busca de informações e diversidade de atividades junto aos docentes, “muitas vezes flagrados diante [dos] próprios preconceitos teóricos”.

Mesmo assim, de maneira geral, todas essas questões de críticas e considerações ao desenvolvimento do ciclo tiveram evidentes ganhos políticos à medida que não apenas tratou-se de uma formulação coletiva (argumento estranho em algumas observações), mas principalmente porque segundo o referido assessor de estudos sociais, em 1987, “[...] formados dentro de uma cultura política autoritária (inclua-se aqui o pensamento de esquerda)” estavam “assistindo (e ouvindo) a sublevação da fala do dominado [...] parece que estamos aprendendo (uns mais, outros menos) que democracia e diversidade não é sinônimo de cultura burguesa”. (Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. Recife, 01 de outubro de 1987. Documento intitulado “Área Estudos Sociais”, p. 7).

Nesse sentido foi discutida a regulamentação do ciclo por considerá-lo diante da extensão de sua experiência como algo fundamental, devido a prevenção da repetência nos anos iniciais da educação básica para o alcance dos desempenhos escolares esperados, visto as conquistas registradas em uma síntese dos resultados significativos ao final de 1988, como: a ampliação do número de vagas para absorção dos alunos deslocados de horário com a ampliação da jornada; a alteração de dispositivos do Estatuto do Magistério, através da Lei 15.053/88, no capítulo referente à jornada de trabalho de forma que fosse regulamentada a remuneração das horas de capacitação, planejamento e avaliação do ensino dadas pelo professor; reorganização do serviço de apoio pedagógico; constituição de um grupo de assessores responsáveis pelas cinco áreas específicas de conhecimento juntamente com a coordenação de Ensino, dentre outros; embora em meio a algumas dificuldades com a redução drástica dos investimentos públicos na área educacional, não comportando a política de ampliação da rede física num ritmo que permitisse a jornada de 5 horas, e a consequente extinção do turno intermediário.

Dificuldades como estas foram estendidas à discussão pela reformulação do ciclo frisando aspectos negativos desta experiência no Recife, referentes ao nível de aprendizagem dos alunos quanto à leitura e a escrita; reformulação argumentada ainda a partir da afirmação de que em qualquer pesquisa de opinião pública, a população revelaria estar insatisfeita em relação aos inúmeros fracassos, especialmente da escola pública agonizante em meio as diversas intervenções na tentativa de verter o quadro lamentável em que se encontrava, inclusive em nível nacional, como afirmou a Conselheira Creuza Aragão em 1990.

Apesar dos desafios e críticas decorrentes da experiência ciclada, a proposta de regulamentação do Conselho Municipal defendeu que em uma avaliação dos três anos desta experiência, o Ciclo de Alfabetização era parte do patrimônio educacional da cidade do

Recife e como tal deveria ser preservado, de modo que fosse garantida a permanência por dois anos consecutivos do processo inicial de alfabetização, sem riscos de reprovação.

Ao final, o Ciclo de Alfabetização foi ressignificado em relação ao que foi proposto em 1986 quando surgiu pela primeira vez na rede municipal de ensino do Recife, pela decisão de uma reformulação, do qual não conseguimos maiores detalhes.

A esse respeito recordamos o pensamento de Arendt (2011) quando afirma que a educação não pode, por sua natureza, abrir mão “[...] nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido pela tradição”, visto a necessidade de um final previsível, (como essa decisão de reformulação) que a caracteriza em sua natureza e que em nossa civilização é concretizada, como afirma a autora, pelos diplomas. As críticas surgiram com as conquistas, mas a experiência não passou de uma experiência para aquele momento e foi constituída em moldes da tradição, pelo que aparentou.

O “novo” tornou-se velho e obsoleto, não para as gerações seguintes como afirma Arendt (2011), mas para a mesma geração que nos apresentou uma não ressignificação das práticas ou mudança de posturas. Sabemos que os embates educacionais superam a relação entre o passado e o futuro almejado, em meio às divergências entre situação e oposição; no entanto, acabam deslocando-se para a dúvida da interseção desses embates em novas decisões sobre “dar continuidade” ou “buscar mais uma vez mudança” visando assim, empreender a restauração da harmonia entre escola e sociedade e buscando as modificações necessárias, de acordo com o que for considerado equilíbrio para a manutenção do meio social e escolar em meio as transformações e/ou crises educacionais que as desestabilizam.

Diante dos objetivos e avaliações explanadas podemos arriscar uma classificação dessa inovação pedagógica em ciclo. De acordo com Langouet (1985) inúmeras foram as tentativas de classificação das inovações, apontadas a princípio, como aquelas que se efetuam a partir de seu objeto enfatizando em sua estrutura: a reorganização do ensino em sua duração, por exemplo; as inovações que acentuam os conteúdos ensinados como a renovação do ensino de alguma disciplina; ou as que visam mudar os métodos de ensino com a utilização de novas tecnologias, trabalho pedagógico e relação entre professores e alunos, e dos alunos entre si, por exemplo; ou ainda, as inovações de países em que o sistema educativo é fortemente centralizado e que dá ênfase aos conteúdos que logo são generalizados, desconsiderando os resultados de sua experimentação.

Dentre estas não identificamos uma em específico, pelo tipo de inovação que consideramos para esta experiência que abrange tanto o caráter estrutural quanto o pedagógico, e como ressalta o autor, esta classificação está longe de ser satisfatória porque mesmo visando compreender as inovações a partir de seus objetos, estes jamais podem ser destacados isoladamente, mas em situação de interdependência com outros objetos; visto que a renovação de um conteúdo de ensino, por exemplo, implica em uma modificação das estratégias pedagógicas, dos recursos utilizados, dentre outros procedimentos; assim como o inverso, pois a introdução de novas tecnologias no ensino solicita uma modificação organizacional e estrutural e estes podem conduzir à modificações de conteúdos ou métodos tornando-se um ciclo de modificações.

No entanto Langouet (1985) destaca a classificação realizada por L. Legrand que distingue as inovações pelo seu processo de elaboração e difusão; das quais identificamos quanto ao ciclo uma organização centralizada, cuja elaboração partiu do *centro para periferia*, onde a inovação pertenceria aos seus elaboradores cabendo sua aplicação aos professores que não participaram das decisões teórico-filosóficas de embasamento à esta experiência e elaboração de seu currículo.

Esta classificação também pode estender-se as considerações de E. Satre, autor citado por Langouet (1985), complementando nossa classificação; visto que a experiência do ciclo identifica-se com a categoria de inovação *reformista moderado e reformista avançado*, por estas procurarem a melhoria do sistema educativo pela modificação de suas finalidades, diferenciando-se entre si, pela ação inovadora, no primeiro caso, estar centrada no conteúdo; e no segundo caso, por estar centrada nas estruturas ou modos de relações pedagógicas; refletindo assim as posturas educacionais desse processo.

Em uma avaliação geral sobre a constituição do Ciclo de Alfabetização do Recife mediante seu significado, objetivos e resultados; compreendemos que a constituição de uma inovação como o ciclo de 1986, não é em si boa ou má; concordamos com Langouet (1985) que destaca ainda que uma inovação ao invés de ser julgada desse modo, pode ser considerada pela função do alcance dos objetivos sobre os quais se baseia, o que é mais relevante; visto que a maneira de seu alcance também tem importância mediante a avaliação dos objetivos intermediários (que podem ser confundidos com os objetivos finais), e pela análise do modo pelo qual uma ação educativa é conduzida, por exemplo.

A inovação em Ciclo de Alfabetização, nesse sentido, cumpriu com seu papel em meio a uma crise educacional em busca de superação refletindo os anseios sociais diante das

dificuldades e resistências apontadas nas avaliações; e refletindo também as posturas educacionais de preconceitos e receios compatíveis com a interseção de um rompimento com o passado mecânico do ensino e da aprendizagem, para uma educação escolar perspectivada como flexível, questionadora e crítica; consolidando mais que uma experiência para a nossa história educacional, mas, uma nova ideia de educação que se estendeu posteriormente na própria rede municipal de ensino revelando portanto, o alcance de seus objetivos para discussões sobre inovação e cultura escolar na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever a primeira linha de um projeto de pesquisa, a dificuldade é delimitar um objeto de estudo que faça parte de um campo legitimado de discussões. Ao tentar escrever as últimas palavras de uma pesquisa, difícil é simplesmente pôr um ponto final.

A partir da análise sobre o Ciclo de Alfabetização podemos ressaltar que existem vários tipos de inovação na área educacional apresentando um caráter progressista, mas de diferentes níveis pelos objetivos que ostentam como justificativa; o que nos leva a afirmar que *uma inovação constitui-se, portanto, pela atitude que assume diante da realidade em que vise intervir e que depende fundamentalmente do contexto político, social, econômico e/ou cultural como suporte(s) para sua validação.*

É a partir de uma necessidade real ou criada como estímulo de melhoria de condições, seja por “folclore pedagógico”, modismo ou por oposição ao que está posto, que filosofias de trabalho são ressignificadas nas idealizações. Mas, mudar práticas pedagógicas não é simples.

Em primeiro lugar, se os agentes da efetivação educacional (docentes) não são consultados e incluídos no processo de formulação de um projeto ou proposta para a atuação deles mesmos, sabemos que as resistências são os primeiros indícios de comprometimento a essas decisões, pela desconfiança que esses profissionais têm por algo do qual não participaram.

Em segundo lugar, se aqueles a quem são destinadas as inovações (alunos e comunidade em geral) não são conscientizados das alterações em sua rotina ou da forma de atividade escolar da qual passaram a fazer parte; mais uma dificuldade está posta, e talvez uma das mais problemáticas ao desenvolvimento das inovações, como pude verificar no Ciclo de Aprendizagem em vigor na rede de ensino do Recife durante atividades da graduação.

Nesta realidade do Ciclo de Aprendizagem percebi uma postura descompromissada de muitos alunos, postura esta também presente em relatos de professores e gestores porque o ciclo para aqueles alunos não era um respeito ao tempo e ritmo de aprendizagem de cada um deles, oportunizando um período maior de apropriação do conhecimento com o fim da retenção; pelo contrário, o ciclo era uma passagem expressa para a saída mais rápida da escola, cujo único sentido de estarem ali era o de cumprir com a frequência para chegarem aos seus certificados de conclusão da educação escolar. É evidente que não podemos generalizar, existem alunos interessados no saber e comprometidos com a necessidade de um preparo para os cursos de formação profissional no futuro, sejam técnicos ou universitários, mesmo sem muita consciência de profissão, mas incentivados pelos pais ou responsáveis. No entanto,

em geral, sem o estímulo do tipo de avaliação anterior do modelo seriado de classificação por nota, o sentido de “estudar” estava mais relacionado ao “ir para a escola”.

A esse respeito, os diversos argumentos docentes coletados na época asseguraram que esta experiência em vigor na rede foi imposta, levando-os a apresentarem uma postura de não aceitação ao ciclo e até mesmo de hostilidade, com a afirmação velada de que as velhas práticas faziam parte do “novo” instituído porque não eram os idealizadores que estariam na sala de aula com dezenas de alunos indisciplinados com a aprendizagem e desrespeitando a autoridade do professor. Este tipo de comportamento dos alunos frequentemente relatado pelos educadores foi atribuído ao ciclo, como responsável pelo pensamento de que era assegurado a esses alunos o direito de passar de ano sem a necessidade de estudo, já que não haveria mais provas ou testes como avaliação.

A grande insatisfação e decepção dos professores com a profissão estava relacionada a falta de autoridade a que foram relegados com o ciclo, visto que pela avaliação por nota havia uma meta a atingir, e sem essa exigência, além da falta de compromisso dos alunos com o saber, a sala de aula havia transformado-se em um campo de embates entre professores e alunos em constantes desafios de trabalho ao longo do ano; isso mais comum nas turmas de terceiro e quarto ciclos que correspondem ao ensino fundamental II. Os gestores escolares foram mais ambivalentes, por criticarem e defenderem em parte o ciclo, em parte os professores e em parte os alunos como responsáveis pelos insucessos, alegando que a aceitação ao ciclo tratava-se de uma questão de tempo, pois a comunidade escolar que chegava, por exemplo, perguntando sobre a nota de suas crianças, ainda não havia compreendido a dimensão da proposta.

As conseqüências da expansão do ciclo para toda a rede com o Ciclo de Aprendizagem relatado acima, caracterizam o tipo de implementação, imediatista; presente desde o advento dessa organização de ensino com o Ciclo de Alfabetização que foi mais impactante ainda para a cultura escolar pela ideia de educação diferenciada, centrada no aluno em um período de transição política e mudança social sem precedentes; o que significa que não foi qualquer inovação que se estendeu anos depois, mas uma aposta no progresso carregado de ideais políticos e buscando mobilizar a sociedade com um acompanhamento sistemático dos processos escolares.

O problema desde o princípio foi o imediatismo. Mesmo que o Ciclo de Alfabetização tenha sido posto na rede a partir de uma consulta popular em discussões com a comunidade educacional, como foi relato em um dos documentos; consulta não é formação para o

recebimento de outra organização de ensino para os anos iniciais. Os antecedentes a essa proposta junto aos educadores e comunidade escolar não aparecem em nenhum documento, mas em críticas ou aspectos negativos é afirmado que houve imposição, que era um aspecto negativo a passagem automática dos alunos do nível I para o nível II; o que indica que o principal entrave para o desenvolvimento de um processo como este é o tempo de maturação necessário para que os objetivos de trabalho sejam alcançados, e só a partir daí poder avaliar o alcance dos objetivos educacionais para os alunos.

O “novo” tem sido recebido, ao menos do jeito que se faz inovação em curto prazo, com desconfiança e preconceitos. Se assim ocorreu há alguns anos com o Ciclo de Aprendizagem (em 2001), quanto mais com o Ciclo de Alfabetização em plena redemocratização política, onde a atmosfera de mudança fazia parte do ideário educacional que discutia sobre a escola como o meio de assegurar direitos.

Nos resultados divulgados pelos documentos oficiais no período próximo e de vigência do Ciclo de Alfabetização, pudemos visualizar um otimismo de processo, ou seja, “ainda não foi concluído e ao fim será reconhecido o êxito da tentativa”; além das avaliações de vinte anos depois na entrevista pertencente à dissertação incluída nos dados que mostrou todo um relato docente de grande aceitação e aprendizagem. Nos referidos depoimentos das professoras ficou clara a concordância ao Ciclo de Alfabetização, tanto por ele ter norteadado o início da carreira de algumas docentes, quanto por sua contribuição para o trabalho de outras profissionais.

No entanto, o que não pode ser esquecido é que nas avaliações em geral, o mesmo aspecto da formação docente, por exemplo, sofre severas críticas, dentre outras queixas que apareceram em maior quantidade em relação aos aspectos positivos, embora com menor argumentação; o que trouxe como compreensão a cautela em considerar as informações trazidas pelas memórias, devido às generalizações apresentadas que no caso do Ciclo de Alfabetização foram só positivas, talvez pelo distanciamento do objeto em questão. Estas informações não deixam de ser valiosas pela percepção que trazem sobre o tema, e em consonância com as demais avaliações explanam que o ciclo foi aceito, mas também recusado em parte.

As recusas ou resistências deste período estavam muito mais relacionadas com a estrutura e condição de trabalho do que com questões de disciplina dos alunos, até porque esta modalidade de ciclo abrange crianças na primeira idade escolar de alfabetização, seis anos, e diferentemente da experiência subsequente a receptividade não foi palco de preocupações. A

dificuldade era colocar em prática as novas formas de trabalho valorizando a oralidade, produção e interpretação de textos em um sistema de integração das disciplinas, por exemplo; falta de material para realização do trabalho pedagógico e de autoridade das instrutoras para a solução de problemas surgidos nos encontros da formação; repetição das orientações que se tornaram cansativas; excesso de alunos nas turmas de salas heterogêneas em relação à faixa etária que não agradavam; necessidade de melhoria do ambiente físico das escolas, dentre outras; além das dificuldades específicas de cada disciplina por conteúdos e avaliações.

Portanto, e diante destas considerações sobre as experiências em ciclo, não basta inovar e não basta também, simplesmente, detectar dificuldades gerais a serem supridas em uma rede a partir de algum tipo de vínculo pedagógico com a comunidade que a circunda, como ocorreu com o Ciclo de Alfabetização do Recife. Trabalhar com a realidade vivenciada de quem faz parte dos processos educativos é essencial, assim como não estarmos presos a uma atividade mecânica do pensamento sem raciocínio lógico, criativo e argumentativo é fundamental; mas, nenhuma ideia será válida para o trabalho pedagógico se não houver apropriação dos profissionais escolares sobre como realizar essa proposta.

Assim, diante das avaliações e críticas ao Ciclo de Alfabetização e de experiências de pesquisa anteriores na rede buscando refletir sobre a constituição de uma inovação pedagógica, torna-se evidente a necessidade de um trabalho de inovação em conjunto desde o princípio, entre formuladores e comunidade escolar; visto que as escolas tanto têm autonomia para desenvolver suas práticas baseadas na orientação de trabalho da rede, quanto de embargar os incentivos de inovação às escolas. Faz-se necessário ainda que na rede seja mantido um constante diálogo para a manutenção de uma única filosofia de trabalho, de modo a conhecer a cultura escolar existente para que se possa planejar adequadamente qualquer intervenção inovadora que venha a ser imperativa possibilitando assim o desenvolvimento de um trabalho promissor e sua efetivação; de modo que não é plausível resolver um problema sem conhecer-lhe a causa.

Em síntese penso que, *em terceiro lugar*, se os responsáveis pela idealização, formulação e formação docente não tiverem a preocupação de investigar qual a cultura escolar de sua rede de ensino, quanto ao real funcionamento pedagógico das escolas em seus avanços e maiores dificuldades, considerando as condições físicas, estruturais e humanas de trabalho; não haverá inovação que supra uma necessidade educacional geral.

Em outras palavras, a responsabilidade na constituição de uma inovação pedagógica visando sua efetivação perpassa pela pergunta essencial sobre qual a real necessidade e

cultura escolar da rede, ou seja, qual a organização de ensino que de fato embasa o trabalho pedagógico nas escolas (ciclo, série), nas salas de aula (tradicional, construtivista...), e sob que condições de trabalho, de acordo com o que for posto enquanto inovação; o que implica essencialmente na relação entre a implementação de uma proposta e sua recepção, sem o agravamento das resistências naturais diante do novo; e por consequência na mudança dos antigos hábitos para a efetivação dessas inovações.

Para a mudança de antigos hábitos de uma cultura escolar inserida em um processo de inovação pedagógica, portanto, não basta aos educadores a utilização de todos os métodos e técnicas orientados para o ensino, mas, antes de qualquer recurso, ter a compreensão do novo sentido da educação escolar quanto a sua finalidade para a aprendizagem dos alunos, além da compreensão de que uma inovação trata-se de um processo a longo prazo, cujas reelaborações devem fazer parte de seu desenvolvimento e realizadas em caráter participativo com todos os que fazem parte da proposta educacional em questão.

Desse modo, a idealização de uma inovação visando a resignificação das práticas perpassa pelo respeito ao trabalho docente em curso, para que possa ser feita uma diagnose de como são regidas as práticas em sala de aula e na escola como um todo; além de uma gestão democrática na tomada de decisões em nível de rede, quanto às condições para a efetivação dos objetivos pretendidos considerando as aspirações daqueles que a colocarão em prática, cristalizando assim o novo sentido pedagógico proposto.

Se o Ciclo de Alfabetização, após todo um planejamento curricular, de ensino, de avaliação, das formações docentes visando atender as camadas populares em suas necessidades de permanência escolar e aprendizagem significativa dos conteúdos, não foi bem aceito, considero a fragilidade de sua experiência na implementação da proposta de caráter imediatista em relação ao nível de compatibilidade com as práticas em curso.

Quanto mais revolucionárias forem as inovações, maior o impacto causado na cultura escolar a que se destina. Faz-se necessário uma preparação no âmbito escolar para o recebimento de qualquer proposta inovadora, visto que profissionais não abandonam um saber nem uma tradição estabelecida em práticas por algo decidido externamente a eles, o que causa a não aceitação e resistência fundamentadas na ideia de inovação imposta, imediatista, de “cima para baixo”; ideias essas pelas quais muitas inovações não vigoram.

Assim, vale ressaltar que além do necessário *tempo de maturação* para o desenvolvimento de uma proposta; do *diálogo com a comunidade escolar* desde a elaboração das inovações; bem como de *condições estruturais adequadas* para que estas inovações

entrem em vigor; o *processo de transição* também deve ser considerado com muita cautela; e arrisco afirmar que estes tópicos apontados, aliados a *formações ou capacitações compromissadas em ouvir as experiências docentes* são as sementes para o êxito da efetivação de uma inovação com mudança, de fato, para uma cultura escolar em práticas renovadas.

No período do Ciclo de Alfabetização houve insatisfação quanto ao diálogo, condições de trabalho e formação, deixando livre a interpretação de que as dificuldades que se seguiam a essas insatisfações poderiam ser resultantes de uma implementação que não preparou os professores para o trabalho almejado com o ciclo, cujo tempo preliminar de maturação não foi concedido. A euforia da transição política de ditadura para a democracia foi refletida na transição entre o passado escolar tradicional e a ideia de inovação, com uma preocupação ao que pareceu mais no aspecto social desta decisão, mesmo com todo um embasamento teórico e ideológico apresentado, visto que o processo pedagógico foi encarado sob diferentes sentidos para quem o promoveu, coordenou e colocou em prática na cultura escolar desencadeando diferentes posturas, crenças e práticas, como podemos visualizar nas avaliações e em outros documentos oficiais da Fundação Guararapes.

A transição de uma inovação independentemente dos ideais de renovação e mudança a que se proponha, deve discutir a função da escola em relação ao seu contexto sem descaracterizar a tradição que dá respaldo a autoridade nos processos educativos que a constituem. A relevância de uma transição bem estruturada atendendo minimamente aos anseios de todos os profissionais da educação caracteriza-se desse modo, em discutir novos sentidos para velhas práticas.

Não há cartilha que ensine como realizar um processo que satisfaça as necessidades escolares desde sua elaboração para alcançar o êxito. Isso depende muito da situação de cada realidade em que uma inovação é proposta; mas importante, eu considero, é que *não sejam rompidas as referências de educação escolar e do papel de professores e alunos* porque educação é um processo de ação e renovação que não cabe ser alvo de instituição de “quebras”. Se assim for não há dúvida, só teremos “remendos” de práticas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- AZANHA, J. M. P. Cultura Escolar Brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, v. 8, p. 65-69, dez./jan./fev. 1990-1991.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. EDIÇÕES 70, 2010.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. **Ciclos em revista**, v. 4, p. 195-212, 2008.
- BARROSO, Carmen Lúcia de Melo. Introdução às Metodologias de Avaliação de Inovações Educacionais. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Editora: Porto Editora, 1994.
- BRAYNER, F. **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- BRAYNER, F. **Nós que amávamos tanto a libertação**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BRITTO, Maria Leopoldina de Albuquerque. **A trajetória do currículo de Ensino Fundamental na rede estadual de Pernambuco nos séculos XIX-XX: aproximações do texto e do contexto**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FARIA FILHO, L. M de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2001.

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

FINCO, Daniela. Currículo, espaço e subjetividade. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. **Revista Pro-Posições** (Faculdade de Educação da Unicamp), v. 14, n. 2 (41), p.221-224, jan./abr. 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 208p.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GLÓRIA, D. M. A. **A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção na narrativa de alunos e familiares**. 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. 61-76.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. D. A. A prática da não retenção na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Cadernos de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p.231-250, maio/ago. 2004.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Inovação Educacional: A saga de sua definição. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GOMES, C. A. Desseriação Escolar: Alternativa para o Sucesso? **Ensaio: avaliação, políticas públicas, educação**, Rio de Janeiro, vol.13, n. 46, p. 11-38, jun./ntar. 2005.

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

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Cadernos de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 3, p.401-418, set/dez. 2004.

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

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 1. Jan/jun.2001.

LANGOUET, Gabriel. **Suffit-il d'innover?** Presses Universitaires de France. 1985.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7 ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

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

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

NASCIMENTO, E. A. **Governo Jarbas (1986-1988) O Ciclo de Alfabetização e o Conformismo Científico-Tecnológico das Massas**. Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE, 1995.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set. /out. /Nov. /dez. 2004.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. 26 ed. São Paulo: Editora Ática. 2007.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

SARMENTO, Diva C. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. In: YAZBECK, Dalva C. de Menezes & SARMENTO, Diva C. (Orgs.) **Escola e Sistemas de Ensino: memória, gestão e saberes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. ISSN: 2175-3423.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SILVA; Monica Ribeiro da. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [32]: 123 - 139, jan./abr. 2009.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

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.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In.: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Prefácio. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

VINÃO, Antônio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10), 2002.

WEREBE, Maria José Garcia. Alcance e Limitações da Inovação Educacionais. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

OBRAS CONSULTADAS

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**: Explicação das Normas da ABNT. 16 ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.

QUEIROZ, Otávio A. P. de. **Dicionário LATIM-PORTUGUÊS**. EDITORA LEP S.A., 1958.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relação dos periódicos utilizados no Estado da Arte

Relação 1-Referências de dissertações e teses na área de Educação sobre ciclo, publicadas no período de 2005 a 2010 no Portal Domínio Público de pesquisa por periódicos da CAPES na Biblioteca Digital do Ministério da Educação.

Nº	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
1	<u>A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação</u>	Rita de Cassia Silva Godoi Menegao	UFMT/EDUCAÇÃO	2008
2	<u>A aprendizagem da docência de professoras que atuam no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental</u>	Kelly Katia Damasceno	UFMT/EDUCAÇÃO	2006
3	<u>A avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada: progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo</u>	Maristela Gallo Romanini	UNESP/ARAR/EDUCAÇÃO ESCOLAR	2007
4	<u>A concepção de professor no ciclo de formação: um estudo baseado na proposta de Goiânia (gestão 2001-2004)</u>	Alessandra Mendonça Leão	UFG/EDUCAÇÃO	2008
5	<u>A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos</u>	Irene De Souza Costa	UFMT/EDUCAÇÃO	2007
6	<u>A "dialogicidade" na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação</u>	Claudete Bonfanti Vieira	UNESC/EDUCAÇÃO	2007
7	<u>A escola organizada em ciclos: tempo/espço e aprendizagem</u>	Liliamar Hoça	PUC/PR/EDUCAÇÃO	2007
8	<u>A escola organizada por ciclos: o processo histórico de sua implantação na rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa-Paraná, no período de 2001 a 2004</u>	Simone do Rocio Pereira Neves	UEPG/EDUCAÇÃO	2005
9	<u>Alfabetização, letramento nos ciclos: que interfaces são essas?</u>	Rachel Gomes Lau	UFF/EDUCAÇÃO	2007
10	<u>A organização da escola em ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ: análise do processo de reconstrução da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental (2005-2007)</u>	Viviane Gualter Peixoto	UFF/EDUCAÇÃO	2008
11	<u>A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão escolar em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo</u>	Clareane Lima Carneiro Brisac	UNINOVE/EDUCAÇÃO	2010
12	<u>A política curricular do ciclo básico de alfabetização cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande - MT</u>	Ludemila Izabel da Silva	UFMT/EDUCAÇÃO	2010
13	<u>A progressão continuada no sistema de ciclos, a atuação e a formação do professor</u>	Maurilio Machi	UNESP/MAR/EDUCAÇÃO	2009
14	<u>A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino</u>	Selma de Araujo Torres Omuro	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2006
15	<u>As relações de poder entre professor/aluno na "escola democrática" na rede municipal de ensino de Betim - MG</u>	Jeovani Casagrande	PUC/MG/EDUCAÇÃO	2008
16	<u>As relações entre professores dos ciclos I e II do ensino fundamental</u>	Marcia Eleane Braghini Deus Deu	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE-	2007
17	<u>Avaliação da aprendizagem em uma escola "ciclada" de Juiz de Fora/MG: o que pensam as professoras?</u>	Rayssa Lopes Bastos	UCP/RJ/EDUCAÇÃO	2007
18	<u>Ciclos de aprendizagem na educação de São João de Meriti: a realidade entre projetos e práticas</u>	Wilna Mello de Souza	UFRJ/EDUCAÇÃO	2007
19	<u>Ciclos escolares, escola cabana e temas geradores</u>	Luiz Felipe do Carmo	UFPA/EDUCAÇÃO	2007
20	<u>Ciclos e sucesso escolar: questões teóricas e práticas</u>	Sidineia Muniz Kaneko	UFF/EDUCAÇÃO	2008
21	<u>Concepções e práticas curriculares de professores-formadores do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos</u>	Ana Lúcia Andruchak	UFMT/EDUCAÇÃO	2007

22	<u>Currículo de formação continuada: visão dos professores da escola organizada por ciclos</u>	Marli Silveira Marques de Laet	UFMT/EDUCAÇÃO	2007
23	<u>Docência nos ciclos: que práticas, que saberes?</u>	Gerda De Souza Holanda	UECE/EDUCAÇÃO	2006
24	<u>Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no ensino médio: experiências em diálogo</u>	Maria Beatriz Paupério Tilton	UFRGS/EDUCAÇÃO	2010
25	<u>Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica</u>	Cremilda Barreto Couto	PUC-RIO/EDUCAÇÃO	2008
26	<u>Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004)</u>	Edna Abreu Barreto	UFF/EDUCAÇÃO	2008
27	<u>O professor dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental na educação escolar em ciclos do Sistema Estadual de Minas Gerais</u>	Roberta Medeiros Diniz	PUC/MG/EDUCAÇÃO	2008
28	<u>Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres/MT</u>	Rosalva Pereira de Alencar	UCDB/EDUCAÇÃO	2007
29	<u>Os (im) pactos da progressão continuada na voz dos professores de língua portuguesa</u>	Juliane Salvador	UNESP/ARAR/EDUCAÇÃO ESCOLAR	2009
30	<u>Os programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista</u>	Josilda Maria Belther	UNESP/ARAR/EDUCAÇÃO ESCOLAR	2007
31	<u>O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo</u>	Maria Inês Miqueleto Casado	UNIMEP/EDUCAÇÃO	2006
32	<u>Os saberes docentes do professor de geografia que atua no 3º ciclo do Ensino Fundamental</u>	Lucia Ida Oliveira Fortes Pereira	UFMT/EDUCAÇÃO	2008
33	<u>O trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares : um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar</u>	Mônica Rolim de Moura Sella	UFPR/EDUCAÇÃO	2007
34	<u>Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre: uma análise sociológica da implantação e do momento atual</u>	Cristiane Figueiró Klován	UFRGS/EDUCAÇÃO	2008
35	<u>Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ</u>	Caroline Duarte Lopes de Borborema	UFRJ/EDUCAÇÃO	2008
36	<u>Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática</u>	Danielle dos Santos Matheus	UERJ/EDUCAÇÃO	2009
37	<u>Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização</u>	Nilza Cristina Gomes de Araújo	UNESP/ARAR/EDUCAÇÃO ESCOLAR	2010
38	<u>Rupturas e (re) significação do currículo de matemática: um olhar nos ciclos de formação</u>	Silvana Maria Giacomini Valle	UNIJUÍ/EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	2006
39	<u>Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ</u>	Sílvia Oliveira de Souza Monteiro dos Santos	UFF/EDUCAÇÃO	2008
40	<u>Sistema seriado e sistema de ciclo: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita</u>	Márcia Regina Falcioni Pinesso	UEM/EDUCAÇÃO	2006
41	<u>Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem</u>	Virgínia Cecília da Rocha Souza Launé	UFF/EDUCAÇÃO	2007

Relação 2-Referências de dissertações e teses na área de Educação sobre inovação, publicadas no período de 2005 a 2010 (com exceção de uma do ano de 1986), no Portal Domínio Público de pesquisa por periódicos da CAPES na Biblioteca Digital do Ministério da Educação.

Nº	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
1	<u>A escola como organização que aprende: sucesso e fracasso em projetos de inovação educacional</u>	Kátia Liliane Alves Canguçu	CEFET/MG/EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	2008
2	<u>A inovação e a estética como qualidade na formação do acadêmico em design</u>	Carlos Eduardo Mauro	UNIVALI/EDUCAÇÃO	2008
3	<u>A midiáticação das patentes sob o olhar CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)</u>	Fabricio José Mazocco	UFSCAR/CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE-	2009

4	<u>A prática de planejamento curricular de professoras do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/MT</u>	Érika Virgílio Rodrigues Da Cunha	UFMT/EDUCAÇÃO	2005
5	<u>Aprender e ensinar a realidade para transformá-la: a prática pedagógica na educação popular de Chapecó(SC)</u>	Leoni Inês Balzan Schneider	UNIJUI/EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	2006
6	<u>A sala de aula universitária como espaço de inovação: investigando o curso de nutrição da Unisinós</u>	Maisa Beltrame Pedroso	UNISINOS/EDUCAÇÃO	2007
7	<u>Atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE): anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento</u>	Marcos Lopes de Souza	UFSCAR/EDUCAÇÃO	2007
8	<u>Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas</u>	Sonia Suzana Farias Weber	UFSM/EDUCAÇÃO	2007
9	<u>Comunidades Virtuais de Aprendizagem Colaborativa: os docentes em um novo espaço de construção de conhecimento</u>	André Ladeira Rodrigues Lima	UCP/RJ/EDUCAÇÃO	2008
10	<u>Construindo o currículo no cotidiano de um curso de graduação em medicina</u>	Maria do Carmo Abib de Moraes Polimeno	PUC/SP/EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	2010
11	<u>Docência universitária: a aula em questão</u>	Edileuza Fernandes da Silva	UNB/EDUCAÇÃO	2009
12	<u>Em busca de um novo olhar na educação a distância: o papel do orientador acadêmico: uma reflexão e análise no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul</u>	Schana Castilho Cercato	UFRGS/EDUCAÇÃO	2006
13	<u>Ensaio o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores</u>	Marlon André Da Silva	UNIJUI/EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	2008
14	<u>Entre o político e o técnico, reforma administrativa, esfera pública e educação: um estudo sobre a experiência recente de Juiz de Fora - MG</u>	Rogério José Lopes Freitas	UFJF/EDUCAÇÃO	2008
15	<u>Experiência inovadora em educação superior - PAI - Planejamento Agrônomo Integrado: um estudo de caso</u>	Márcia Maciel de Campos	UFRGS/EDUCAÇÃO	2010
16	<u>Formação continuada na era digital: as contribuições de EAD para o ofício docente em informática</u>	Ricardo Fanurio Matarangas Teixeira	UNESA/EDUCAÇÃO	2008
17	<u>Formação e inserção de engenheiros na atual fase de acumulação do capital: o caso Tupy-Sociosc</u>	Zinara Marcet de Andrade Nascimento	UFPR/EDUCAÇÃO	2008
18	<u>Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas proinfo, enlaces e educar</u>	Claudia Maria Francisca Teixeira	UDESC/EDUCAÇÃO	2010
19	<u>Inovação tecnológica na visão dos gestores e empreendedores de incubadoras de empresas de base tecnológica do Paraná (IEBT-PR): desafios e perspectivas para a educação tecnológica</u>	Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira	UFSC/EDUCAÇÃO CIENTIFICA TECNOLÓGICA	E 2007
20	<u>Modalidade de ensino a distância: curso ou navegação?</u>	Marjie Dee Weber Bopp	UFRGS/EDUCAÇÃO	2007
21	<u>Mudanças e inovações na organização curricular de escolas estaduais de ensino médio do município de Santa Maria/RS</u>	Sônia Regina Brum Pinheiro	UFSM/EDUCAÇÃO	2005
22	<u>Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática</u>	Stefania De Resende Negri	PUC/MG/EDUCAÇÃO	2008
23	<u>O currículo do ciclo inicial de alfabetização de Minas Gerais: inovação ou continuidade? Uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da rede pública estadual de Minas Gerais</u>	Viviane Raquel Ribeiro	PUC/MG/EDUCAÇÃO	2008
24	<u>Odontologia no Brasil: uma (breve) história do pensamento sobre o ensino</u>	Elisete Casotti	UFRJ/EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE	2009
25	<u>Os "Sentidos" da ciência no cenário industrial: a inovação tecnológica e suas implicações na política de educação superior</u>	Darlan Marcelo Delgado	UNESP/ARAR/EDUCAÇÃO ESCOLAR	2010
26	<u>O sol de geografia é o mesmo sol de ciências? Inovação curricular e práticas interdisciplinares em uma escola de ensino fundamental e médio</u>	Maria da Graça de Jesus Mendes	CUML/EDUCAÇÃO	2008

27	<u>Outro olhar: o audiovisual na arquitetura da aula: inovações pedagógicas</u>	Seizo Vinicius Soares	PUCCAMP/EDUCAÇÃO	2006
28	<u>Por um plano estético da avaliação nas residências multiprofissionais: construindo abordagens avaliativas SUS-implicadas</u>	Lucia Ines Schaedler	UFRGS/EDUCAÇÃO	2010
29	<u>Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva</u>	Sylvia Carolina Gonçalves Torres	PUCCAMP/EDUCAÇÃO	2008
30	<u>Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar</u>	Maria Magália Giacomini Benini	UFMS/EDUCAÇÃO	1986
31	<u>Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de educação física, no estado de Minas Gerais</u>	Daniel Marangon Duffles Teixeira	PUC/MG/EDUCAÇÃO	2008
32	<u>Reorganização curricular do município de Itapema (SC): implementação de uma metodologia</u>	Emilio Cesar da Silva	UNIVALI/EDUCAÇÃO	2008
33	<u>Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação</u>	Acacio Silveira Franca	PUCCAMP/EDUCAÇÃO	2008

Relação 3-Referências de dissertações e teses na área de Educação sobre cultura escolar, publicadas no período de 2005 a 2010 no Portal Domínio Público de pesquisa por periódicos da CAPES na Biblioteca Digital do Ministério da Educação.

Nº	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
1	<u>A coordenação pedagógica e os delineamentos da secretaria da educação do estado de São Paulo, desde sua criação</u>	Iva Evangelista Barreto Bertunes	UNINOVE/EDUCAÇÃO	2008
2	<u>A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas.</u>	Maria José da Silva Fernandes	UNESP/ARAR/EDUCAÇÃO ESCOLAR	2008
3	<u>A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909 - 1941)</u>	Nádia Cuiabano Kunze	UFMT/EDUCAÇÃO	2005
4	<u>A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas</u>	Virgínia Pereira da Silva de Ávila	UDESC/EDUCAÇÃO	2008
5	<u>A expectativa de mais Um luzeiro do saber em Curitiba: o internato do ginásio paranaense (1919-1942)</u>	Juraci Santos	UFPR/EDUCAÇÃO	2009
6	<u>A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campo grandense (1942-1962)</u>	Stella Sanches de Oliveira	UFMS/EDUCAÇÃO	2009
7	<u>A história do grupo escolar Gustavo Richard do município de Campos Novos</u>	Denise Siqueira Brandão	UNOESC/EDUCAÇÃO	2010
8	<u>A leitura e a escrita na cultura escolar primária de Mato Grosso (1837 - 1889)</u>	Ana Paula Da Silva Xavier	UFMT/EDUCAÇÃO	2006
9	<u>A presença missionária norte-americana no educandário americano batista</u>	Maria De Lourdes Porfrio Ramos Trindade Dos Anjos	FUFSE/EDUCAÇÃO	2008
10	<u>A relação professor-aluno: traços culturais presentes na interação em sala de aula</u>	Lucia Matias da Silva Oliveira	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2009
11	<u>Aspectos históricos do uso dos uniformes escolares: reflexões no campo da educação e da moda (1940-2000 Caxias do Sul)</u>	Mônica D`Andréa Marcon	UCS/EDUCAÇÃO	2010
12	<u>As práticas das festas escolares na escola normal de Pirassununga (1931-1950)</u>	Sandra Herszkowicz Frankfurt	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2007
13	<u>As relações entre professores dos ciclos I e II do ensino fundamental</u>	Marcia Eleane Braghini Deus Deu	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE-	2007
14	<u>As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar</u>	Léia Adriana da Silva Santiago Miranda	UFSC/EDUCAÇÃO	2008
15	<u>Classificação de alunos no ensino fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II</u>	Patrícia Tanganelli Lara	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2008
16	<u>Clima organizacional e cultura escolar: uma análise na Escola Estadual Almirante Tamandaré - Comunidade Indígena Umariçu II- Município de Tabatinga</u>	Ignes Tereza Peixoto de Paiva	UFAM/EDUCAÇÃO	2007
17	<u>Co-educação, cultura escolar e seus limites: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952)</u>	Marcos Roberto Martins	UDESC/EDUCAÇÃO	2009
18	<u>Concepções de alunos e alunas de escolas públicas sobre o sujeito professor/a: falas e</u>	Simone Gonzalez Gomes	UFRGS/EDUCAÇÃO	2005

	<u>cenar da convivência</u>			
19	<u>Cultura brasileira e a memória da construção da identidade nacional no grupo escolar Leônidas de Matos (1937 - 1945)</u>	Emilene Fontes De Oliveira Xavier	UFMT/EDUCAÇÃO	2005
20	<u>Cultura escolar e as práticas de leitura</u>	Joyce de Castro Sanchotene	PUC/PR/EDUCAÇÃO	2007
21	<u>Cultura escolar e indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição escolar</u>	Debora Rogerio Berton	UNESP/RC/EDUCAÇÃO	2005
22	<u>Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis</u>	Andréa Serpa	UFF/EDUCAÇÃO	2007
23	<u>Cultura escolar e perfil discente no colégio de aplicação da UFSC (1966-1973)</u>	Ademir Soares Luciano Júnior	UDESC/EDUCAÇÃO-	2010
24	<u>Cultura escolar no ginásio de aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina na década de 60</u>	Maria Clarete Borges De Andrade	UDESC/EDUCAÇÃO	2009
25	<u>Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola</u>	Beatriz Gomes Nadal	PUC/SP/EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	2007
26	<u>Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública de Minas Gerais</u>	Valéria Moreira Rezende	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2007
27	<u>De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares</u>	Marlene Terezinha Grendel	UFPR/EDUCAÇÃO	2009
28	<u>Deutsche Schule, a Escola Alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884-1917)</u>	Regina Maria Schimmelpfeng de Souza	UFPR/EDUCAÇÃO	2006
29	<u>Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)</u>	Andréa Gabriel Francelino Rodrigues	UFRN/EDUCAÇÃO	2007
30	<u>Escola e projeto político-pedagógico: uma possível tradução de uma política pública educacional</u>	Marina Salles Leite Lombardi Marques	UPM/EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA-	2009
31	<u>Escreveu, não leu, o pau comeu: a Escola de Aprendizes Marinheiro de Santa Catarina (1889-1920)</u>	Gisele Terezinha Machado	UFSC/EDUCAÇÃO	2007
32	<u>Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil</u>	Maria Ângela Pauperio Gandolfo	UFRGS/EDUCAÇÃO	2005
33	<u>História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/MG, 1934 a 1953)</u>	Tânia Cristina da Silveira	UFU/EDUCAÇÃO	2008
34	<u>História de uma instituição pública de ensino secundário: implicações da democratização do ensino na cultura escolar</u>	Maria Isabel Perez	UNESP/ARAR/EDUCAÇÃO ESCOLAR-	2006
35	<u>História e Memória da Escola Normal Oficial de Picos (1967 - 1987)</u>	Cristiane Feitosa Pinheiro	FUFPI/EDUCAÇÃO	2007
36	<u>Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950-1989)</u>	Daiane Antunes Vieira Pincinato	USP/EDUCAÇÃO	2007
37	<u>Lembranças dos tempos de escola guardadas em um baú: a constituição da escola em Ibiaí, Minas Gerais (décadas de 1910 a 1940)</u>	Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner	USF/EDUCAÇÃO	2010
38	<u>Manifestações de professores sobre a organização do trabalho educativo para atender os estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada</u>	Isabel Cristina Chacoroski	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE-	2007
39	<u>O Casarão da Várzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990)</u>	Patricia Rodrigues Augusto Carra	PUC/RS/EDUCAÇÃO	2008
40	<u>O choque das instituições: a cultura escolar no interior do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro</u>	Marcos Antonio da Costa Santos	UFRJ/EDUCAÇÃO	2009
41	<u>O Colégio das Irmãs de São José em Xanxerê/SC: aspectos da educação escolarizada para moças do interior (1962-1969)</u>	Vanessa Picolli	UDESC/EDUCAÇÃO	2009
42	<u>O currículo prescrito interpenetrado pelo currículo alternativo: possibilidades e limitações de um trabalho com atividades curriculares alternativas numa escola de ensino fundamental</u>	Maria do Amparo de Melo Carvalho	PUC/MG/EDUCAÇÃO	2006
43	<u>O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)</u>	Ângela Beirith	UDESC/EDUCAÇÃO	2009

44	<u>O ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso na passagem do Império para República (1888-1910)</u>	Paula Regina Moraes Martins Campos	UFMT/EDUCAÇÃO	2007
45	<u>O Lyceu Franco-Brasileiro São Paulo</u>	Maria Elena de Abreu Vercesi	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2010
46	<u>O novo compõe com o velho: o lugar do grupo escolar no cenário do ensino público primário na cidade na cidade de Lages, no Estado de Santa Catarina (1904-1928).</u>	Tania Cordova	UFPR/EDUCAÇÃO	2008
47	<u>O professor do ensino médio público estadual de Santos (SP), sua formação e seleção</u>	Roseli Regis dos Reis	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2006
48	<u>Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade</u>	Luciane Porto Frazão de Sousa	UERJ/EDUCAÇÃO	2007
49	<u>Passando dos Limites: processos de subjetivação de alunos em situação de risco</u>	Kueyla de Andrade Bittencourt	UFBA/EDUCAÇÃO	2009
50	<u>Políticas de currículo na escola: a produção de sentidos de uma educadora matemática</u>	Rosana de Oliveira	UERJ/EDUCAÇÃO	2009
51	<u>Por dentro da escola pública: experiências, narrativas e acontecimentos</u>	Anderson Paulino de Souza	UNIRIO/EDUCAÇÃO	2007
52	<u>Práticas de alfabetização na escola Santa Terezinha (Guiratinga/MT 1971 - 1998)</u>	Vanuzia dos Santos Araújo	UFMT/EDUCAÇÃO	2009
53	<u>Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho</u>	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2007
54	<u>Quando fui professor de matemática no Lyceu de Goiânia: um estudo sobre a prática docente imersa nas permanências e mutações da cultura escolar na década de 1960</u>	Rafaela Silva Rabelo	UFG/EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	2010
55	<u>Rastros da civilização escolar: cultura e práticas da escola primária paulista (1960-1980)</u>	Alessandra Aparecida de Souza Gibello	UNESP/ARAR/EDUCAÇÃO ESCOLAR	2010
56	<u>Sistema preventivo de educação: vivência e prática da cultura escolar nas Olimpíadas Salesianas</u>	Janaína Paulon Cabrino	UNISO/EDUCAÇÃO	2009
57	<u>Todos podem aprender? narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada e suas repercussões na cultura escolar</u>	Valéria Lopes Redon	UEL/EDUCAÇÃO	2009
58	<u>Trabalho e educação: a formação profissional na perspectiva do senac de São Paulo</u>	José Carlos Damasceno	UNINOVE/EDUCAÇÃO	2009
59	<u>Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério</u>	Viviane Canecchio Ferreirinho	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	2009

Relação 4-Referências de dissertações e teses na área de Educação sobre ciclo, inovação e cultura escolar, publicadas no período de 1995 a abril de 2011, a partir do acervo digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Nº	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
1	<u>A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ÂNGULO NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de dificuldades de aprendizagem nos ambientes Papel/Lápis e Cabri-Géomètre</u>	Iranete Maria da Silva Lima	UFPE	21.06.00
2	<u>A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE COMPRIMENTO E ÁREA NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: estudos sob a ótica da Teoria dos Campos Conceituais</u>	Lúcia De Fatima Durão Ferreira	UFPE	23.03.10
3	<u>A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ENSINO MÉDIO: influências da cultura escolar</u>	Alda Roberta Torres	UFPE	30.09.03
4	<u>A CULTURA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma análise de uma escola de ensino fundamental e médio</u>	Elaine Cristina Marçal Sales	UFPE	16.11.04
5	<u>A EXPERIÊNCIA DO CICLO DE</u>	Juliana Coelho	UFPE	10.10.08

	<u>ALFABETIZAÇÃO (1986-1988) NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE: ALGUMAS REFLEXÕES</u>			
6	<u>A FÍSICA DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE</u>	Micaías Andrade Rodrigues	UFPE	08.02.10
7	<u>ALFABETIZAR LETRANDO: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental</u>	Magna Do Carmo Silva Cruz	UFPE	30.05.08
8	<u>A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: 2001 A 2008</u>	Irenice Bezerra Da Silva	UFPE	29.07.09
9	<u>A PRÁTICA AVALIATIVA EM UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS DE APRENDIZAGEM</u>	Ana Paula Russo Villar	UFPE	27.04.09
10	<u>A INSERÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR (Pernambuco, 1950–1980)</u>	Maria Betânia e Silva	UFPE	15.01.2004
11	<u>AVALIAÇÃO PROCESSUAL: um estudo das representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife</u>	Gleice Kelly De Souza Guerra	UFPE	17.04.09
12	<u>COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA E REPERCUSSÕES NO FENÔMENO DO 'FRACASSO' ESCOLAR DISCENTE: um estudo de caso em escola pública organizada por ciclos de aprendizagem</u>	Fernanda Guarany Mendonça Leite	UFPE	17.11.04
13	<u>CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EVIDENCIADAS EM SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA: INOVAÇÃO OU TRADICIONALISMO MAQUIADO?</u>	Luciano Bezerra De Vasconcelos Júnior	UFPE	31.08.09
14	<u>ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS NOS CICLOS DE APRENDIZAGEM: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES</u>	ROSIMERE DE ALMEIDA ANICETO	UFPE	26.04.11
15	<u>FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 3º E 4º CICLOS DA PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE EM PARCERIA COM A UFPE</u>	Sandra Cristhianne França Correia	UFPE	30.11.07
16	<u>GOVERNO JARBAS 1986-1988 – o Ciclo de Alfabetização e o conformismo científico-tecnológico das massas</u>	Eliane Araújo Nascimento	UFPE	24.02.95
17	<u>O ENSINO E A AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DO SISTEMA DE NOTAÇÃO ALFABÉTICA NUMA ESCOLARIZAÇÃO ORGANIZADA EM CICLOS</u>	Solange Alves de Oliveira	UFPE	30.11.04
18	<u>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CICLOS DE APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE</u>	Suely Perrusi Bandeira De Mello	UFPE	27.08.09
19	<u>UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE ÁREA E PERÍMETRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE 3º E 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL</u>	Alexandre Luis de Souza Barros	UFPE	27.10.06
20	<u>UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DO USO DE MATERIAIS MANIPULATIVOS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMPRIMENTO COMO GRANDEZA NO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL</u>	Alexsandra Félix de Brito	UFPE	30.09.03
21	<u>INOVAÇÃO PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica</u>	Marcelo Soares Tavares De Melo	UFPE	31.10.2007
22	<u>INVESTIGANDO OS EFEITOS DE UMA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO INOVADORA: o olhar dos professores</u>	Thereza Maria Paes Barreto dos Santos	UFPE	30.08.02

APÊNDICE B – Relação da documentação utilizada como dados de pesquisa

Relação em ordem cronológica dos cinquenta e seis (56) documentos utilizados na pesquisa indicando autoria, título e ano; provenientes do Acervo e Memória do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire da Prefeitura Municipal do Recife, adquiridos em janeiro de 2012:

1985:

Autoria desconhecida. **Dinâmica do ciclo**. 1985.

Ministério da Educação. **EDUCAÇÃO PARA TODOS: caminho para mudança**. Brasília, agosto de 1985.

1986:

Coordenação do Ciclo de Alfabetização. **Encontro Metropolitano de Alfabetização**. Recife, 21 de agosto de 1986.

Diretora da DSE (Diretoria de Serviços Educacionais), Maria Eliana Matos F. Lima. **Documento sem título**. Recife, 20 de dezembro de 1986.

Diretora de Ensino de 1ª a 4ª séries, Eliana Matos de Figueiredo Lima. **Registro da Prática Pedagógica de Alfabetização**. Recife, 30 de julho de 1986.

Diretor Presidente da Fundação Guararapes, João Francisco de Souza. **Início do processo de democratização da escola**. Recife, 11 de abril de 1986.

Prefeitura da cidade do Recife; Secretaria de Educação e Cultura; Fundação Guararapes e Diretoria de 1ª a 4ª série. **Documento oficial de circulação interna sobre Planejamento, Acompanhamento e Avaliação do Ciclo de Alfabetização**. 1986-1987.

1987:

Autoria desconhecida. **Avaliação do Encontro dos Professores do Ciclo de Alfabetização do 3º e 4º semestre**. Recife, 07 de março de 1987.

Autoria desconhecida. **Como trabalhar Língua Portuguesa a partir do texto de Estudos Sociais** (anexado a “Apostila - Relatos de Prática Pedagógica”). Recife, 28 de julho de 1987.

Assessora da área de Estudos Sociais das 3ª e 4ª séries, Enilda Regina Silva. **As características sócio-econômicas do Recife e a clientela das escolas municipais** (articulado ao documento “Situação Social e Política: o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização”). Recife, 4 de agosto de 1987.

Assessora de Ciências do Ciclo de Alfabetização, Elizabeth Tavares. **Aspectos do Treinamento de Ciências para o Ciclo de Alfabetização da Prefeitura da Cidade do Recife.** Recife, julho de 1987.

Assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. **Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Disciplina de Ciências.** Recife, 30 de novembro de 1987.

Assessora de Ciências, Elisabeth Tavares. **Uma Proposta de Roteiro para o início do Ensino de Ciências no Ciclo de Alfabetização de 1988.** Recife, dezembro de 1987.

Assessora do Ciclo de Alfabetização na área de Língua Portuguesa, Noêmia de Carvalho Lima. **Material disponível para as crianças e para os educadores.** Recife, 28 de julho de 1987.

Assessores de Artes do Ciclo de Alfabetização, Antonio Guinho e Maria de Fátima Aguiar. **A Prática de Artes no Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação da cidade do Recife.** Recife, 29 de julho de 1987.

Assessores do Ciclo de Alfabetização, Flávio Brayner, Elizabeth Tavares, Geraldo Barroso, Antônio Guinho, Noêmia de C. Lima, Artur G. Moraes; colaboração de instrutoras e alfabetizadoras. **Textos para serem lidos e recriados pelos alunos da rede de ensino da prefeitura da cidade do Recife** (anexado a “Área de Estudos Sociais”). Recife, 01 de outubro de 1987.

Assessor da Área de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização, Flávio Henrique Albert Brayner. **Situação Social e Política:** o contexto da implantação do Ciclo de Alfabetização. Recife, 27 de julho de 1987.

Assessor de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização, Antonio Montenegro. **Algumas Propostas para avaliação da área de Estudos Sociais no nível I** (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”). Segundo semestre de 1987.

Assessor de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização, Flávio Brayner e assessora de Ciências, Elizabeth Tavares. **Algumas sugestões para a avaliação de Estudos Sociais/Ciências** (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”). Recife, 12 de novembro de 1987.

Assessor de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização, Flavio Brayner. **Área Estudos Sociais.** Recife, 01 de outubro de 1987.

Assessor de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização, Artur Moraes. **Relação entre a Alfabetização e outras áreas do Programa.** Recife, 28 de julho de 1987.

Coordenação do Ciclo de Alfabetização - Área de Artes. **Caderno de Artes Nº 01/87.** Recife, 21 de fevereiro de 1987.

Coordenação do Ciclo de Alfabetização. **Análise fonológica: ou o que a capacidade de pensar nos sons da palavra tem a ver com o aprendizado da leitura e escrita.** Recife, 21 de fevereiro de 1987.

Coordenação do Ciclo de Alfabetização. **Discutindo a avaliação no 1º e 2º semestres do Ciclo de Alfabetização (Parte I) Área de língua portuguesa** (Versão preliminar). Recife, 28 de março de 1987.

Coordenação do Ciclo de Alfabetização. **Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização na área de Estudos Sociais** (anexado ao documento, “Área Estudos Sociais”). Recife, 21 de fevereiro de 1987.

Diretora de Ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau, Maria Eliana Matos F. Lima. **Alfabetização: Abrangência, Extensão e Concepção**. Recife, 04 de agosto de 1987.

Instrutora Ciclo 2, Elizabeth Santana. **A Prática Pedagógica da Supervisão**. Recife, 24 de julho de 1987.

Instrutora Rejane - Nível I – Ciclo de Alfabetização. **Material Articulado Língua Portuguesa/Matemática**. Dezembro de 1987.

Irene Vital. **Memórias**. Recife, 18 de dezembro de 1987.

Prefeito do Recife, Jarbas Vasconcelos. **Discurso sem título**. Recife, 11 de abril de 1987.

Secretária de Educação, Edla Soares. **Escola municipal do Recife: um debate sobre as conquistas populares**. Recife, 12 de março de 1987.

Supervisora e Coordenadora Pedagógica do Ciclo de Alfabetização, Tânia Rios e Diretora de Ensino de 1ª a 4ª série séries, Eliana Matos de Figueiredo Lima. **Formação do Professor**. Recife, 27 de julho de 1987.

1988:

Assessores da área de Língua Portuguesa do Ciclo de Alfabetização, Noêmia de Carvalho Lima e Artur Gomes de Moraes. **Concepção e prática do ensino da língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização: alguns pontos para reflexão** (anexado a “Apostila - Relatos de Prática Pedagógica”). Recife, fevereiro de 1988.

Diretora Geral de Ensino, Albene de Menezes Bezerra. **Orientação às Escolas da Rede Municipal de Ensino no tocante as Reuniões para Avaliação da Prática Pedagógica vivenciada em cada unidade**. Recife, 29 de abril de 1988.

1989:

Autoria desconhecida. Ciclo de Alfabetização. **Quadro demonstrativo dos aspectos detectados na “AVALIAÇÃO” dos professores**. Recife, 17 de janeiro de 1989.

1990:

Conselheira Creuza Maria Gomes Aragão. **Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/90 – Processo nº 07.** Recife, 05 de março de 1990.

2008:

COELHO, Juliana Maria Lima. “**A Experiência do Ciclo de Alfabetização (1986 - 1988) na Formação dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Recife: Algumas Reflexões**”. 2008. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

Documentos sem data:

Autoria desconhecida. **Justificativa.**

Autoria desconhecida. **Roteiro de trabalho para o treinamento das professoras alfabetizadoras.**

Autoria desconhecida. **Perfil articulado Ciências/Estudos Sociais Nível II** (anexado ao documento “Área Estudos Sociais”).

Autoria desconhecida. **Sistemática de ensino utilizado de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife – GT. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries.**

Assessora de Ciências, Elisabeth Tavares. **Disciplina de Ciências.**

Assessora de Ciências, Elisabeth Tavares. **Documento de Apoio ao Treinamento de Instrutoras e Professoras do Ciclo de Alfabetização – Área de Ciências.**

Assessores da área de Língua Portuguesa, Artur Gomes de Morais e Noêmia de Carvalho Lima. **Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização, na área de língua portuguesa** (Versão Preliminar).

Assessores de Língua Portuguesa, Noêmia de Carvalho Lima e Artur Gomes de Morais e assessor de Estudos Sociais, Flavio Henrique Albert Brayner. **A escola e os usos sociais da leitura e da escrita: explorando cartas, anúncios, cadernetas, bilhetes e cartazes na sala de aula** (anexado a “Apostila - Relatos de Prática Pedagógica”).

Assessor da área de Língua Portuguesa na pré-escola, Lúcia Caraúbas. **Metas a serem alcançadas com os alunos do Ciclo de Alfabetização, na área de língua portuguesa** (Versão Preliminar).

Assessor de Estudos Sociais, Flavio Brayner. **Metas para a Área de Estudos Sociais.**

Coordenadoria de Capacitação de Pessoal do Centro de Desenvolvimento de Pessoal (CEDESPE). Fundação Guararapes. **Plano de Avaliação do Ciclo de Alfabetização.**

Coordenação do Ciclo de Alfabetização - Área de Artes. **Caderno de Artes.**

Eliana Matos. **Planejamento e Avaliação.**

Equipe responsável pela área de ciências físicas e biológicas do ciclo de alfabetização e das 3ª e 4ª séries: G.T. Ciclo de Alfabetização, Elisabeth Wanderley Torres e Maria de Fátima Pedonni e G.T. 3ª E 4ª séries, Eliane Araújo Nascimento e Maria de Fátima Pedonni. **Sistemática de Ensino utilizada na Rede de Ensino Municipal do Recife – Área: ciências.**

Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. **Proposta de ensino utilizado nas séries iniciais na rede de ensino municipal do Recife de 1ª a 4ª séries.**

Prefeitura da cidade do Recife-Fundação Guararapes. **Sistemática de ensino utilizada de 1ª a 4ª séries, na rede de ensino municipal do Recife - G.T. Ciclo de Alfabetização e 3ª e 4ª séries, Área Matemática.**

Instrutora do Ciclo de Alfabetização, Sônia Maria Correira Leite. **Caderno de Artes.**

Instrutora do Nível I, Maria Edleusa Gomes Guimarães. **Observação sobre as dificuldades do trabalho com o registro no Ciclo de Alfabetização.**

Supervisoras do 1º e 2º semestre do Ciclo de Alfabetização, Arnete M. de Almeida, Josiane Mercês de Mélo e Vera Lúcia Borba Lucena de Melo. **Relato de uma Prática Pedagógica de Matemática.**