

**SABERES E PRÁTICAS CURRICULARES:
que currículo, que práticas, que políticas?**

Idelsuite de Sousa Lima¹

Este estudo apresenta resultados iniciais de uma investigação que se insere no campo da história do currículo, relacionado com as práticas curriculares. A reflexão centra-se em torno da formulação política da reforma curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 1998 e os condicionamentos determinados pelo contexto de produção do conhecimento que impregna novas práticas e novos saberes.

Nos últimos anos do século XX, o Estado do Ceará vivencia, no campo da administração pública, um conjunto de inovações em suas políticas sociais e educacionais. A educação entra para a agenda política e o sistema público de ensino cearense passa a ser foco de intervenção tanto no que se refere a organização, gestão e financiamento, quanto nas diretrizes sobre questões de âmbito pedagógico e da dinâmica intra-escolar.

A partir de 1987, o poder político do Estado toma uma nova direção: transfere-se das mãos das oligarquias agrárias e passa para o domínio de empresariado. Sob a lógica neoliberal comandada pelo Partido da Social Democracia do Brasil – PSDB, o Ceará institui uma política de ajuste fiscal, viabiliza o projeto econômico de industrialização globalizada, celebra acordos com os organismos internacionais, sendo a educação o carro-chefe dessa empreitada, em perfeita sintonia com os desdobramentos das políticas educacionais brasileiras naquele momento.

Com o discurso da democratização das políticas sociais e da abertura da gestão pública à participação da população, uma antiga reivindicação dos movimentos sociais, o

¹ Doutoranda em Educação UNICAMP; Bolsista CNPq.

autoproclamado governo das mudanças, sob o domínio do empresário Tasso Jereissati, que assume em dezesseis anos, três mandatos governamentais²., amortiza a explicitação das contradições presentes nas políticas adotadas pelo Estado e utiliza a estratégia da persuasão, através dos meios de comunicação de massa, para conquistar a aceitação da população que aposta nas mudanças divulgadas.

A população é envolvida por uma retórica da supervalorização da educação, sendo a constituição dos conselhos e a implementação da gestão participativa através de seleção pública e eleição do núcleo gestor das escolas, elementos justificadores desse encantamento. As estatísticas sobre repetência e evasão diminuem e o índice de escolaridade aumenta, embora tais dados não signifiquem elevação do nível de instrução da população, mas constitui um indicador social referenciado pelo IDH, instrumento de análise das políticas públicas pelos organismos internacionais.

A política educacional “Todos pela educação de qualidade para todos”, implementada a partir de 1995 pelo governo “avançando nas mudanças”³, consubstancia inúmeras inovações como forma de aumentar o padrão de qualidade do ensino. Tais inovações, embora ressaltem o fascínio que esse termo exerce sobre os atores sociais, o fato de ter caráter externamente induzido, vindo de fora, não significa necessariamente mudança⁴

Muitos programas compõem a política “Todos pela educação de qualidade para todos”, dentre eles, o projeto Escola Viva, com atividades vinculadas ao âmbito pedagógico,

² Governo das mudanças é o lema da administração Jereissati, cujo projeto governamental é denominado Plano de Mudanças, 1986

³ Em 1995 Tasso Jereissati assume o 2º mandato de governador do Ceará, cujo plano de governo denomina-se Avançando nas mudanças. Em 1998 Jereissati é reeleito para o quadriênio 1999-2002.

⁴ Cf. Farias, I. M. S. Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores. Fortaleza: UFC, 2002. (tese de doutorado).

administrativo e financeiro das escolas. A estratégia de maior abrangência promovida no campo pedagógico refere-se à reforma curricular implementada a partir de 1998 nas escolas da rede pública estadual, que, dentre outras mudanças substituiu o sistema seriado pela organização do ensino em ciclos.

Inicialmente, a organização do ensino em ciclos, abrange 40% das escolas do ensino fundamental, ou seja, o universo composto pelas séries iniciais, sendo a universalização efetuada até o ano 2000 em todas as escolas da rede estadual e nas redes municipais que aderiram ao formato do sistema de ensino em ciclos, tornando-se, de acordo com Petitat (1994:197), *verdadeiramente objeto de estratégias educativas, esforçando-se para canalizá-las em proveito de projetos de integração política e de dependência cultural*⁵.

Decididamente a reforma curricular do Ceará, longe de atender reivindicação dos envolvidos no processo, quais sejam, alunos, professores, etc., tem sua elaboração e implementação voltada para atender interesses políticos nem sempre explicitados pelos reformadores. Para Petitat (1994) alterações bruscas e repentinas reestruturações de conjunto nas relações entre escolas e esferas do poder social e político se caracterizam por inúmeras lutas de influência.

Assim, a proposta, formulada distante da participação dos principais agentes de implementação, os professores, traz na sua efetivação a contradição com os propósitos do anúncio de ‘todos pela educação de qualidade para todos’. Contrária, por sua vez, o discurso da participação defendido pelo “governo das mudanças”; por não manter nenhum vínculo com as iniciativas em andamento de gestão participativa e de formação dos conselhos. Tudo o que fora divulgado até então, no sentido de fomentar a participação da comunidade escolar cai por terra quando se refere à proposta de organização do ensino em

⁵ Cf. Petitat, A. Produção da escola/produção da sociedade – análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução da escola no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ciclos. Os professores não somente estiveram ausentes da discussão em torno da elaboração da proposta, como foram surpreendidos com a chegada da mesma às escolas.

O documento declara que a proposta reestrutura o sistema escolar com a organização do ensino fundamental em ciclos e tem como objetivo promover a cultura do sucesso escolar. Argumenta que a intervenção utilizada dá-se em consequência da problemática da evasão e reprovação, fatos geradores da exclusão de jovens e crianças da escola e cristalizadores de uma ordem social desigual. Daí a decisão de buscar caminhos que pudessem *reprovar a reprovação e a evasão*⁶. A reforma do ensino em ciclos surge, então, com essa responsabilidade.

A experiência dos ciclos desponta, com mais ênfase, no cenário educacional brasileiro no início da década de 1990, em cidades como São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte, embora haja experiências anteriores⁷. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 faculta aos sistemas de ensino promover o ensino fundamental através da organização em ciclos, sendo tal indicação reforçada nas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, com o argumento de permitir a flexibilização do tempo e do espaço escolar.

No Ceará, o que era sugestão da LDB e dos PCNs é acatado na sua totalidade, com respaldo legal, modificando o sistema seriado para a organização do ensino em ciclos⁸. A referida organização do ensino é justificada como uma estratégia de melhoria do ensino através da promoção da cultura do sucesso escolar que remete a uma preocupação em

⁶ Ceará. Secretaria da Educação Básica. Escola Viva – organização do ensino em ciclos. Fortaleza: SEDUC, 1997.

⁷ Cf. Celitre, Sinara Sant'Anna. Os ciclos de formação no ensino público cearense – histórias de quem entrou nesse ciclo. Fortaleza: UFC, 2002. (dissertação de mestrado).

⁸ Cf. Parecer nº 1014/98 do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

reduzir dos índices de reprovação, repetência e evasão, sendo os alunos distribuídos de acordo com a faixa etária, para a qual foram criadas também classes de aceleração⁹.

Convém destacar, no entanto, que os propósitos que marcam a instalação da organização do ensino em ciclos não têm apenas um significado. Em muitos casos, a idéia de ciclos está relacionada com a alternativa de superação do fracasso escolar, de uma promoção automática atrelada a uma estratégia de redução dos gastos públicos. Assim, busca eliminar o desgaste da repetência, visando corrigir o fluxo escolar e a conseqüente defasagem idade-série com os problemas que lhes são próprios. Outra perspectiva do ensino em ciclos, defendida pelo professor Miguel Arroyo pressupõe uma mudança de foco na área educacional, visando a formação do sujeito em sua totalidade como ser humano. Assim, trabalha com a concepção de ciclos de formação que tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos¹⁰.

No caso da proposta do Ceará, a preocupação em compensar a pressão do tempo e ajustar os conteúdos de forma mais adequada à natureza da aprendizagem buscando a qualquer custo imprimir a cultura do sucesso escolar, inviabiliza a perspectiva de organização dos ciclos de formação humana. Romper com a seriação, distribuir os conteúdos de modo equilibrado, ampliando os tempos e os espaços para a sua aprendizagem, com o objetivo de superar a reprovação e a retenção, configuram uma concepção de ciclos de aprendizagem, diferentemente dos ciclos de formação humana.

Ao problematizar o movimento de afirmação da cultura do sucesso escolar, importa sublinhar que a base de consolidação de propósitos tão amplos tem relação direta com o efetivo empenho dos professores e com a sistematização das atividades desenvolvidas no

⁹ 1º ciclo: alunos com 6, 7, e 8 anos; 2º ciclo: alunos com 9 e 10 anos; 3º ciclo alunos com 11 e 12 anos; 4º ciclo alunos com 13 e 14 anos. Cada ciclo tem 2 anos de duração. As classes de aceleração tentam equalizar a relação idade/ciclo.

¹⁰ Cf. Arroyo, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: Educação e sociedade. v.20. nº 68. 1999.

espaço escolar. Por mais aprimorada que seja uma reforma educativa, sua possibilidade de mudança, tem vinculações diretas com o ordenamento político, mas não acontece fora do âmbito escolar e a marca, o estilo, o formato dependem das características da instituição.

Ao ser implementada, a reforma confronta-se com as especificidades da escola. Novos saberes vão sendo construídos em interação com as condições materiais e culturais de um dado contexto de um determinado momento. Os propósitos que perpassam as prescrições incidem sobre as práticas e a organização dos saberes no interior da escola, do mesmo modo que a confluência da pluralidade de saberes e dos processos internos às instituições compõem novas diretrizes, novos conhecimentos, uma vez que estes são construções históricas, sociais e culturais¹¹

O contexto de produção e organização do conhecimento escolar expressa um conjunto de interesses relacionados com a dinâmica sociocultural interna e externa da escola. Analisar o processo de constituição do conhecimento escolar implica em adotar uma perspectiva histórica, para assim compreender a trajetória da organização do currículo, terreno de criação simbólica e cultural no qual os saberes escolares se instituem. O processo de seleção e organização dos saberes tem vinculação com instâncias culturais, políticas e econômicas da sociedade que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a produção de conhecimentos¹². O conhecimento escolar, elemento de investigação da relação entre escola e cultura, tem uma configuração cognitiva própria e resulta da seleção, legitimação, organização e distribuição dos saberes escolares¹³.

¹¹ Cf. Cortela, Mario Sergio. A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

¹² Cf. Lopes, A. R.C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

¹³ Cf. Forquin, J. C. Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

A discussão em torno do conhecimento escolar tem obtido um espaço importante de atenção dos pesquisadores, com bastante ênfase os estudos sobre os saberes docentes, saberes da experiência (Tardif, 2000; Schön, 1983; Therrien, 1999, entre outros), voltados para a análise do saber constituído no exercício da atividade profissional. Todavia, a constituição desses saberes não acontece isolada da forma como a escola organiza sua atividade educativa, prepara os momentos de estudo e discussão dos problemas que lhes são inerentes, determina suas normas e valores que lhes são caros, organiza o processo de distribuição do conhecimento escolar.

Para Chervel (1990) a escola é uma instituição que tem na instrução sua principal dimensão educativa, educa através da instrução¹⁴. Assim, reconhecer a importância das ações que nela se desenvolvem, compreender como se efetivam os processos educativos formulados, elaborados e discutidos a partir das características da instituição, configuram uma epistemologia própria.

A escola constitui uma entidade sociocultural, cuja constituição é tecida por uma rede de significados¹⁵, através das relações sociais que se estabelecem e, simultaneamente, transmitem saberes e conhecimento. Daí a importância de investigar o cotidiano das instituições educativas sob o ponto de vista da sua trajetória histórica, para compreender a “seleção cultural escolar” uma vez que ela não se exerce unicamente em relação a uma herança do passado, mas incide também sobre o presente, sobre aquilo que constitui num momento dado a cultura, confirmando que a memória cultural é sempre uma reinvenção¹⁶.

¹⁴ Cf. Chervel, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria e Educação n° 2. 1990.

¹⁵ Geertz, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara-koogan, 1989.

¹⁶ Forquin, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: Teoria e Educação n° 05. 1992

Com efeito, as práticas que se desenvolvem na escola, oriundas das determinações curriculares e articuladas com os saberes da ação prática vivenciados na organização da escola, englobam aspectos voltados para a compreensão de um fenômeno educativo específico, qual seja a cultura escolar. Forquin (1993) faz uma diferença entre cultura da escola e cultura escolar. Para o referido autor, a cultura da escola, como a cultura de outros espaços, apresenta características de vida próprias, com seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seus modos próprios de gestão dos símbolos, enquanto que a cultura escolar revela, o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas¹⁷. O processo de distribuição do conhecimento escolar manifesto pela escola dá-se em condições específicas próprias, nas quais a trajetória histórica da instituição tem um peso relevante.

A cultura escolar está diretamente relacionada com as determinações em torno do processo de organização do conhecimento, no espaço de contestação e de luta que é o currículo. Desse modo, analisar o movimento de afirmação da cultura do sucesso escolar colocado como premissa básica na reforma curricular implementada pela Secretaria de Educação do Ceará exige um estudo sobre o processo de construção da cultura escolar.

¹⁷ Cf. Forquin, J. C. Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.