

MARIA APARECIDA DA SILVA

**ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS DE
APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA – 1997/2004**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, na Área Educação e Trabalho, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª Regina Maria Michelotto

CURITIBA
2006

MARIA APARECIDA DA SILVA

**ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS DE
APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA – 1997/2004**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Regina Maria Michelotto
Universidade Federal do Paraná
Orientadora

Profº Drº Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Lígia Regina Klein
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 14 de junho de 2006.

Dedico este trabalho aos meus pais, **João** e **Luna** que, como tantos trabalhadores deste país, enfrentam as conseqüências da exploração crescente do trabalho e as dificuldades em virtude da pouca escolarização. Justamente por isso, me ensinaram desde cedo valores importantes como o respeito ao ser humano, a persistência, a dedicação, a valorização do estudo e do trabalho. E aos meus irmãos, **Beto** e **Tânia**, pelo carinho e ajuda compartilhados.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um trabalho é sempre marcada por um misto de alegria e ansiedade. Alegria pelo trabalho concluído e ansiedade pela certeza de que, apesar disso, ainda há muito que realizar.

Há também a certeza de que muitos, direta ou indiretamente, contribuíram para as reflexões até o momento apresentadas. Portanto, a sistematização de um trabalho e sua conclusão formal, dentro dos limites concretos, constituem-se num momento especial para lembrar daqueles que estiveram presentes nesse processo, agradecendo:

Aos professores Regina Maria Michelotto, Jefferson Mainardes, Lígia Regina Klein e Rose Meri Trojan, sou especialmente grata pelo rigor e respeito conferido à análise deste trabalho durante todo o processo. E, a cada um, em particular:

À professora Regina Maria Michelotto, minha orientadora, sou grata especialmente por acreditar em minha capacidade intelectual desde o processo de seleção até a conclusão da presente pesquisa e ainda pela paciência, carinho e pelas conversas nos momentos de orientação.

Ao professor Jefferson Mainardes, agradeço pelas indicações de bibliografia e discussões virtuais, antes ainda da qualificação. E, durante a qualificação, pelas sugestões e apontamentos específicos acerca do meu objeto de estudo, tema que domina de maneira especial e pelo incentivo, que certamente foi fundamental nesse processo.

À professora Lígia Regina Klein, agradeço as reflexões possibilitadas durante as aulas e também na qualificação, os apontamentos rigorosos acerca da concepção marxista, fundamentais para atender à concepção teórica que orientou este trabalho.

À professora Rose Meri Trojan, pela leitura criteriosa, bem como os apontamentos e sugestões de organização textual, conferidos durante a qualificação.

Aos professores da primeira turma do curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico da UFPR e do Mestrado em Educação, pelas reflexões possibilitadas durante as aulas.

Aos companheiros do SISMMAC, sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba, da gestão 1999 a 2001, pelo aprendizado que me proporcionaram, iniciado nas reuniões de Conselho de Representantes de Escola e no Grupo de Estudos e depois, quando compartilhamos do trabalho na direção do sindicato, na gestão 2002 a 2005. Também aos companheiros da atual gestão, 2006 a 2008, que assumiram a árdua tarefa na defesa de uma educação pública de qualidade.

À Márcia Barbosa Soczek, companheira do sindicato e do mestrado, que se tornou uma amiga especial, por compartilhar das reflexões, aprendizados, alegrias e ansiedade durante nossa atuação sindical e acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação, pela concessão da liberação para a realização de parte do curso de mestrado e a todos aqueles que, com os impostos, contribuem para que esta liberação se concretize em pesquisas como esta.

À pedagoga que me concedeu a entrevista, o que possibilitou informações importantes para a pesquisa e a todos que disponibilizaram materiais e dados, fundamentais para as análises.

Aos alunos da escola pública municipal, motivação para esta pesquisa.

Aos colegas do curso de mestrado, pelas reflexões compartilhadas.

Ao Raro de Oliveira, pelas nossas longas e agradáveis conversas, pelo incentivo para a conclusão deste trabalho e especialmente pelo carinho dedicado.

À minha família: João e Luna, Tânia e Gerson, Beto e Rogéria, pelo companheirismo, ajuda e incentivo de sempre.

A todos, o meu abraço!

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO, 1999, p. 11)

SUMÁRIO

Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
INTRODUÇÃO.....	01
1- Retrospectiva da idéia de ciclos: não-reprovação.....	10
1.1- Pressupostos e Antecedentes: os ciclos na sociedade de classes.....	10
1.2- Nos mecanismos de não-reprovação, pressupostos da organização escolar em ciclos no Brasil.....	28
1.2.1- Anos 20.....	29
1.2.2 - Anos 50.....	32
1.2.3 – Anos 60/70.....	35
1.2.4 – Anos 80.....	39
2. Os anos 90: Uma Reforma no papel do Estado capitalista.....	46
2.1 - Políticas econômicas neoliberais e suas implicações nas políticas sociais e educacionais brasileiras.....	46
2.2-Concepção de Estado e Política Educacional na gestão Taniguchi.....	70
3. Política de Ciclos de Aprendizagem em Curitiba	83
3.1 – A implantação.....	88
3.1.1 – A proposta de implantação.....	89
3.1.2 – O projeto de implantação.....	90
3.1.3 – O parecer do conselho Estadual de Educação.....	92
3.1.4 – Justificativa para a implantação.....	93
3.2 – Entre o discurso oficial e as condições para a efetivação da política de ciclos.....	97
3.2.1 – participação	99
3.2.2 – gestão/ autonomia.....	113
3.2.3- trabalho pedagógico.....	118
3.2.4– currículo.....	124
3.2.5 – avaliação da aprendizagem.....	137
3.2.6 – corpo docente.....	142
3.2.6.1- a qualificação docente.....	144
3.2.6.2- o quadro de pessoal.....	151
3.3 – A repercussão da implantação e os debates sobre os ciclos de aprendizagem em Curitiba	154
3.3.1 – as repercussões no sindicato do magistério municipal.....	158
3.3.2 – as repercussões na mídia.....	160
3.3.3 – as repercussões na Câmara municipal de Curitiba.....	163
Considerações finais.....	174
Referências.....	184
Anexos.....	193

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a implantação da organização escolar em ciclos de aprendizagem, no município de Curitiba. Compreende-se que esta organização escolar está inserida num contexto contraditório, portanto pode estar a serviço da classe trabalhadora ou da classe dominante. Nesse sentido, procurou-se explicitar o caráter da política que direcionou a organização em ciclos em Curitiba, se conservador ou transformador. O materialismo histórico-dialético é a fundamentação teórica que orienta as análises neste trabalho. A organização escolar em ciclos foi enfocada, nesta pesquisa, no conjunto das idéias denominadas não-reprovação. Os pressupostos e antecedentes destas idéias foram buscados desde as origens da escola burguesa até a atualidade, procurando explicitar, em cada período estudado, as intenções implícitas nos argumentos pela superação das reprovações, se direcionadas aos interesses dos trabalhadores ou da classe dominante. Na reforma do Estado implementada a partir dos anos 1990, com o predomínio da ideologia neoliberal, buscou-se o delineamento conferido à educação nacional, que esteve presente nas reformas curriculares e nas legislações. Esta incursão aos anos 1990, levou à necessidade de verificar a concepção de Estado predominante no município de Curitiba, num longo período denominado como lernismo, pela característica conservadora do grupo a que se refere. O recorte de investigação, 1997-2000 e 2001-2004, corresponde ao período em que o prefeito Cássio Taniguchi assumiu a prefeitura de Curitiba e quando foi implantada esta que se anunciava como uma nova organização escolar, pautada em princípios como autonomia e gestão democrática do processo pedagógico. O trabalho destaca a gestão municipal como determinante da concepção mais ampla do Estado neoliberal, com uma política educacional centrada nos resultados, numa perspectiva conservadora.

Palavras-chave: Organização curricular – Caráter transformador ou conservador – Lernismo – Não-reprovação.

ABSTRACT

The present work has as study object the implantation of the school organization in learning cycles, in the municipal district of Curitiba. It is understood that this school organization is inserted in a contradictory context, therefore it can be to service of the working class or of the dominant class. In that sense, it was investigated the character of the politics was sought that addressed the organization in cycles in Curitiba, if conservative or transformer. The materialism historical-dialético is the theory that guides the analyses in this work. The school organization in cycles was focused, in this research, in the group of the ideas denominaded no-disapproval. The presuppositions and antecedents of these ideas were looked for from the origins of the bourgeois school to the present time, seeking investigated, in each studied period, the implicit intentions in the arguments for the overcoming of the disapprovals, if addressed to the workers' interests or of the dominant class. In the reform of the State implemented starting from the years 1990, with the prevalence of the neoliberal ideology, the form was looked for checked to the national education, that it was present in the reforms of the curriculos and in the legislations. This incursion a years 1990, took to the need of verifying the conception of predominant State in the municipal district of Curitiba, in a long period denominaded as lernismo, for the conservative characteristic of the group the one that refers. The investigation cutting, 1997-2000 and 2001-2004, it corresponds to the period in that mayor Cássio Taniguchi assumed the city hall of Curitiba and when it was implanted this that announced her as a new school organization, ruled in beginnings as autonomy and democratic administration of the pedagogic process. The work detaches the municipal administration as determinant of the widest conception of the neoliberal State, with an education politics centered in the results, in a conservative perspective.

Key-words: Organization curricular - Character transformer or conservative - Lernismo - No-disapproval.

INTRODUÇÃO

Em geral, quando se discute a escola organizada em ciclos, diferentes pesquisadores remetem-se às questões concernentes à avaliação, nos seus diversos aspectos político-pedagógicos, talvez pelo fato de que, concordando com a análise de FERNANDES (2005), a avaliação tem assumido um lugar central nas políticas de ciclos implementadas pelo país. Entretanto, nesta pesquisa, compreende-se que é a concepção política que direciona inclusive a avaliação. Assim, o alvo da presente pesquisa é a política direcionada à organização em ciclos, em Curitiba, nas duas gestões do prefeito Cássio Taniguchi. Historicamente, como veremos, a organização escolar em ciclos surge, nas suas formas precursoras, como elemento para a superação dos altos índices de repetência dos alunos, em especial, da escola pública.

Estudos de autores como MAINARDES (2005) e BARRETO & MITRULIS (2001), fazem referência a idéias para eliminação da reprovação no Brasil a partir de 1910:

Embora o termo ciclo tenha surgido no cenário das políticas educacionais em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de alfabetização na Rede Estadual de São Paulo, a idéia de eliminar a reprovação nas séries iniciais não é recente. As evidências históricas mostram que o debate em torno da criação de políticas de não-reprovação iniciou-se no final da década de 1910. Mostram também que as experiências pioneiras iniciaram-se no final da década de 50. (MAINARDES, 2005, p. 01)

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando a repetência. (BARRETO & MITRULIS, 2001, p.103)

Embora autores como os citados apontem pressupostos para os ciclos presentes em propostas de eliminação da reprovação que remontam aos anos de 1910 / 1920, há estudiosos como LIMA (2002) que negam a idéia de que os ciclos seriam uma forma de ataque à reprovação. Segundo a autora

seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem, ou que fracassam. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, 'dar mais tempo para os mais fracos', mas antes disso, é dar o tempo adequado a todos. (LIMA, 2002, p.9)

Assim, ao que parece, Lima (2002) situa os ciclos prioritariamente enquanto organização do tempo escolar orientada pelos estudos da psicologia do desenvolvimento numa visão que "limpa" a Psicologia da política. Se de fato, a organização em ciclos pretende "dar o tempo adequado a todos", porque esta é adotada apenas na escola pública e aliada à preocupação com a reprovação?

Apesar disso, a autora reconhece que podem existir intenções e concepções diversas para esta organização do tempo escolar, pois, em nota de fim de texto (p.30), afirma que (...) "é muito importante distinguir as várias propostas de implantação de ciclos. Algumas existentes no país, hoje, realmente, buscam mais atender a questões econômicas na educação, enquanto que outras se inserem dentro de um projeto mais amplo de democratização da educação, principalmente na busca da aprendizagem de todos os educandos" (...).

A bibliografia pesquisada mostra que os ciclos configuram-se como forma de ataque à reprovação e, principalmente nos anos 90, como uma tentativa de contrapor-se à seriação, sendo justificados tanto para superar os índices de repetência e evasão, portanto o fracasso escolar, liberando as estatísticas

educacionais desses dados incômodos, quanto para promover uma ampliação da aprendizagem dos alunos da escola pública. De acordo com o pensamento de MARX, a condição econômica é parte da condição humana e determinante da vida em última instância. Portanto, esta não pode ser negada na análise da organização escolar e na formulação das políticas. Entretanto, o que se deve analisar é o caráter econômico atribuído a esta organização: se transformador, visando atender aos anseios da classe trabalhadora, o que exige, entre outros aspectos, ampliação dos recursos destinados à educação; ou conservador, o que aprofunda a desigualdade entre as classes, uma vez que reduz os gastos com educação e conseqüentemente não oferece as condições para uma educação pública de qualidade.

Ainda segundo LIMA (2002), a idéia de ciclos está fundamentada no que a autora entende como teoria cultural-histórica do desenvolvimento humano e, historicamente, esta idéia estaria ligada a projetos de transformação social mais amplos que incluíam a educação como um dos eixos importantes no processo. Dessa forma, ao tratar da proposta Langevin-Wallon, pode-se entender que a autora resgata o caráter político, anteriormente negado, da organização em ciclos, reconhecendo, portanto, que esta forma de organizar a escola tem um determinado projeto de sociedade, com intenções políticas coerentes com esse projeto.

Em geral, de acordo com a bibliografia pesquisada (BARRETO & MITRULIS, 2001; BARRETO & SOUSA, 2004; GOMES, 2004; MAINARDES, 2005), pode-se afirmar que esta forma de organizar a escola tem seus pressupostos em propostas que visavam regularizar o fluxo escolar do sistema público de ensino, portanto, esteve aliada a tentativas de superação da reprovação e/ou do fracasso escolar, como aceleração, promoção automática, progressão continuada e correção de fluxo.

No decorrer desse texto, buscar-se-á uma compreensão do que se entende como formas precursoras da organização escolar em ciclos, priorizando alguns períodos da história da Educação nos quais estas formas estiveram mais evidentes nas políticas educacionais. Isso se faz necessário porque o cenário político e econômico no qual se desenvolveram os pressupostos de uma outra organização escolar que não a seriada explica a política de ciclos que vem se desenvolvendo no decorrer da história da educação e que foi escolhida como eixo da presente pesquisa. Esta idéia é clara nas palavras de BARRETO E MITRULIS (2001, p. 103), ao afirmarem que:

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade. (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 103)

Faz-se necessário ainda destacar que a escola seriada surge no Brasil com o objetivo de civilização da nação brasileira¹. SOUZA (1998) ao resgatar a implantação da escola primária graduada (ou dos grupos escolares) no Estado de São Paulo, ressalta o contexto do surgimento da escola graduada ou seriada, em oposição às escolas isoladas de primeiras letras, do Império. E, nesse sentido, para aquela época, pode-se afirmar que havia um caráter avançado; a idéia de universalização

¹ Outros dados históricos sobre a escola graduada e seu caráter civilizatório podem ser obtidos em SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. UNESP, 1998.

era defendida, afinal a educação era considerada fundamental para a propagação do ideal liberal republicano. Por outro lado, segundo a autora, a escola graduada espanhola, por exemplo, justificava-se pela “economia de custos e a racionalização, tendo em vista a aplicação dos princípios da divisão do trabalho e dos critérios da administração científica.” (SOUZA, 1998, p. 37) Sabe-se que, ainda que a escola seriada tenha surgido com este caráter de universalização, esta se consolidou, como é pertinente ao sistema capitalista, como excludente e elitizante. Ao mesmo tempo que a burguesia defendia uma escola “para todos”, na realidade a queria só para si, apossando-se do poder que o conhecimento pode proporcionar. O ensino simultâneo para um maior número de crianças associado a aspectos como uniformidade, homogeneização, ordem, disciplina, hierarquia, seleção, rotinização das tarefas, pontualidade e a organização do tempo, necessárias à ampliação do lucro no trabalho produtivo são incorporadas e estabelecidas na rotina da escola.

Em momento algum, nesta pesquisa, faz-se a negação da escola ciclada e apologia à seriação como uma organização escolar que atenderia os interesses da classe trabalhadora. São conhecidas diferentes experiências de organização em ciclos pelo país, que prometem superar a lógica seriada. Mas, concordando com LIMA (2002) existem diferentes propostas de implantação de ciclos pelo país, o que exige um olhar atento sobre as intenções dessas propostas e suas condições concretas de efetivação, entendendo que estas podem possibilitar ou não o acesso e apropriação real do conhecimento pelos alunos da escola pública, uma vez que são estes o alvo das políticas de organização escolar em ciclos.

Sendo assim, reitera-se a idéia de que

“a não retenção dos alunos não é só uma questão técnica, ao contrário, é um dos eixos do contrato social em que se assenta a escola (CRAHAY, 1996. In: GOMES, 2004). Se o contrato tradicional e opressor é rompido, ótimo; mas, se não houver contrato novo no lugar ou se o novo for tão difuso que não

comprometa as partes, pode-se piorar, em vez de melhorar”.
(GOMES, 2004, p. 49)

Outro aspecto importante a salientar é que há ainda a necessidade de compreender como a concepção de ciclos chega ao Brasil, com fundamentos da Psicologia do desenvolvimento humano e argumentos contrapondo-se à seriação, e de identificar sob que perspectivas teóricas e sob qual concepção de Estado.

Portanto, o que se pretende desenvolver nesta pesquisa é a investigação sobre as políticas direcionadas à escola organizada em ciclos para os filhos da classe trabalhadora, bem como o seu delineamento no período das gestões Taniguchi², o que implica em desvendar a direção que a elas está sendo dada e se atendem de fato ao anunciado nos documentos, ou seja, ao direito dos sujeitos da escola pública à educação de qualidade.

A questão que se pretende responder com esta pesquisa é se a política que direcionou a implantação dos ciclos na gestão Cássio Taniguchi, em Curitiba-PR, teve como prioridade uma preocupação social de caráter transformador ou é voltada à racionalização capitalista, portanto, com uma preocupação social, mas de caráter conservador.

O percurso profissional político-pedagógico desta pesquisadora, como professora e pedagoga, na Rede Municipal de Curitiba, provocou desde muito cedo inquietações sobre a prática pedagógica. Estas inquietações levaram à busca de compreensão, num primeiro momento, dos aspectos voltados à aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, estes conteúdos, embora importantes, não deram conta de uma compreensão na perspectiva da totalidade das relações que

² Cássio Taniguchi assumiu a prefeitura de Curitiba por duas gestões consecutivas, de 1997 a 2000 e de 2001 a 2004. Nesta segunda gestão, o slogan da cidade, de acordo com o Plano de Governo, era “Curitiba Capital Social”.

determinam o processo pedagógico. Isso levou a outras incursões teórico-práticas para a compreensão da práxis pedagógica: a atuação política sindical aliada aos estudos sobre as políticas públicas direcionadas à educação, o que resultou na presente pesquisa, com intenção de continuar a analisar o movimento teoria/prática, discurso/ação.

Para compreender e analisar a política de implantação dos ciclos em Curitiba pretende-se imprimir a esta pesquisa uma orientação dialética. Assim, toma-se como fundamentação teórica o materialismo histórico, uma vez que este possibilita, para além da mera descrição, a explicação dos fenômenos políticos e educacionais em questão, com vistas à intervenção para a transformação. Estes fenômenos são compreendidos como constituídos social e historicamente, portanto síntese das relações sociais de uma determinada época, situados em determinado contexto histórico e perpassados por relações de classe. Desse modo, corrobora-se a idéia de que a compreensão da educação, à luz do materialismo histórico

se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalismo. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação (...) (CURY, 1986, p.13)

Portanto, com esse olhar, não se pretende aqui apresentar modelos ideais de sistemas educacionais organizados em ciclos, mas apontar as origens, o processo histórico dessa idéia, os objetivos pretendidos, bem como as políticas que implementaram essa escola e suas implicações sociais e educacionais. Assim, inicia-se com a origem da escola burguesa, tomando como principal fonte de estudos o relatório de Condorcet (1793), até estudos mais recentes sobre as idéias denominadas não-reprovação, através dos estudos das pesquisadoras BARRETO & MITRULIS (2001) e de MAINARDES (1998, 2001, 2005), o que será abordado no 1^a capítulo. Este percurso é compreendido como necessário no sentido de apresentar o cenário político e econômico das idéias de não-reprovação.

A escolha dessa direção metodológica impõe a explicitação das categorias necessárias para esta pesquisa, que são, principalmente: não-reprovação, conservação/transformação e ciclos por resultados. Especificamente no 3^o capítulo serão abordadas as seguintes categorias de conteúdo: participação, gestão/autonomia, trabalho pedagógico, currículo, avaliação da aprendizagem e corpo docente (subdivido em qualificação docente e quadro de pessoal). Essas categorias se imbricam e relacionam em muitos momentos do texto.

No 2^o capítulo será discutida a concepção de Estado que direcionou as políticas da gestão Cássio Taniguchi, o que exige uma incursão às políticas implementadas nos anos 90. Do período compreendido como Lernismo³, do qual é particularidade a gestão Cássio Taniguchi, serão buscadas as continuidades ou rupturas nas propostas direcionadas à educação, em Curitiba e, especialmente o que motivou a implantação dos ciclos nessa gestão.

³ Lernismo, termo utilizado por SÀNCHEZ (2003), em análise da urbanização das cidades de acordo com o modelo de mercantilização, para referir-se a gestão e projeto de Jaime Lerner e seus seguidores, Rafael Greca e Cássio Taniguchi, em Curitiba; e por Tais Moura Tavares (2004), da UFPR, como categoria de análise, ao desenvolver tese acerca das políticas direcionadas à Gestão Pública do sistema de ensino no Paraná (1995 – 2002), durante o Governo de Jaime Lerner.

No 3º capítulo, é feita uma análise-crítica da Proposta de Ciclos de Aprendizagem em Curitiba, confrontando os documentos oficiais com: a análise da proposição de ciclos em Curitiba, feita por um grupo de professores do DEPLAE (Departamento de Planejamento e Administração Escolar) – UFPR; documentos do sindicato do magistério municipal (jornais, pauta de reivindicações e revista); materiais referentes a dois seminários sobre Ciclos de aprendizagem, realizados na Câmara Municipal e depoimentos de profissionais do Magistério. Entende-se que esses materiais retratam os anseios dos professores e as necessidades e condições consideradas como necessárias pelas escolas, para a efetivação da proposição de ciclos. Parafraseando Saviani (1991), para analisar os documentos considera-se importante buscar, para além da letra, o espírito do conteúdo desses textos, o que significa afirmar que estes não são neutros, mas resultado de embates travados na sociedade capitalista entre classes sociais com interesses extremamente antagônicos, pois se acredita, como afirmaram MARX e ENGELS, que

A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes.

(...) opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travando uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta – uma guerra que sempre terminou ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das classes em luta. (MARX e ENGELS, 1848. In: NETO, 1998, p. 4)

Nesse sentido, os textos legais e oficiais são também resultado do embate entre as classes. Nesse confronto, em geral, prevalecem os interesses da classe dominante.

1- RETROSPECTIVA DA IDÉIA DE CICLOS: NÃO-REPROVAÇÃO

Neste estudo, parte-se da idéia de que escola organizada em ciclos não é uma novidade como alardeada em muitos discursos da atualidade. Esta idéia de organização do tempo escolar tem pressupostos em “propostas” anteriores e com intenções políticas concernentes com os interesses do grupo que as reivindicava ou propunha, ou seja, algumas dessas propostas intencionavam atender anseios dos trabalhadores, outras, entretanto, eram direcionadas aos interesses e necessidades da ampliação do capital pela classe econômica e ideologicamente hegemônica. Para apontar os pressupostos desta organização escolar, buscar-se-á uma retrospectiva de alguns momentos da história em que se fizeram mais presentes, o que se optou por denominar, mecanismos de não-reprovação⁴.

1.1- PRESSUPOSTOS E ANTECEDENTES: OS CICLOS NA SOCIEDADE DE CLASSES

Tentativas de superação da reprovação ou do fracasso escolar são conhecidas na história da educação. Em alguns momentos da história educacional atribui-se a responsabilidade do fracasso ao próprio indivíduo, pelas suas características consideradas inatas, ou dons. É a partir do predomínio da ideologia do dom, que se justifica porque alguns progridem e avançam em sua escolaridade naturalmente, enquanto outros não têm um quociente de inteligência que lhes possibilite este avanço ou ainda não têm vontade, e/ou não se esforçam para tanto. “A função da escola, segundo a ideologia do dom, seria, pois, a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais”

⁴Termo empregado no livro organizado por FRANCO (2001), utilizado aqui como referência às formas anteriores de eliminação da reprovação, que contém pressupostos das atuais políticas de ciclos.

(SOARES, 2000, p. 10). Já, em outros momentos, a “culpa” é atribuída aos professores que não desempenham adequadamente seu papel ou não têm a devida formação. Mas, esta “culpa” pode ser também atribuída à família que não colabora com a educação dos filhos ou apresenta condições precárias e não alimenta seu filho da maneira correta, logo, desnutrido, não aprende. São muitas as atribuições de responsabilidades pelo fracasso escolar. E, nesse contexto, a escola organizada em ciclos vem carregada de um discurso e intenções que geram a expectativa de superação dessa condição de fracasso escolar, não só no Brasil, como também em países como a França, Estados Unidos e Inglaterra.

Pode-se afirmar que a escola burguesa já possibilitava, desde o seu surgimento, uma organização não apenas por séries, mas também por níveis ou ciclos, portanto, esta não é uma idéia que, necessariamente e por si, atende aos anseios e necessidades dos trabalhadores.

Mas, para melhor compreensão desta afirmação, faz-se necessária uma incursão à organização da escola burguesa e de sua crise, evidenciada pelo que se denominou fracasso escolar. Na verdade, contraditoriamente, a crise da escola burguesa está inserida na sua proposta desde o início, uma vez que ela faz o discurso da socialização do conhecimento para todos, mas tem o objetivo de atender os interesses da classe que então passa a se configurar como hegemônica, a burguesia.

Uma retomada histórica sobre a escola burguesa nos remete à transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista e, necessariamente, à Revolução Francesa, de 1789. Evidencia que a educação (instrução) se fazia fundamental não só para a formação de trabalhadores hábeis para a implantação desse novo modo de produção, mas principalmente de um novo modo de pensar,

que consolidaria uma nova sociedade, pautada nos princípios democrático-liberais de oposição ao feudalismo, quais sejam: a liberdade e a igualdade, necessários à defesa da propriedade, agora não por herança nobre, mas por merecimento. Os discursos e planos pedagógicos foram elaborados pelos filósofos iluministas⁵, os grandes intelectuais orgânicos da revolução que, no sentido gramsciano, pertenciam a diferentes grupos, ora mais próximos dos interesses dos setores mais ricos da burguesia⁶, ora dos operários e camponeses. Estes relatórios evidenciavam o quanto estes princípios: liberdade, individualismo e igualdade jurídica eram fundamentais para a visão de mundo da burguesia e a consolidação de seu projeto:

A liberdade, exigida para as relações econômicas e interpessoais, expressa-se pedagogicamente em dois sentidos: liberdade para ser educado e liberdade para educar. Ou seja, o conteúdo acadêmico deveria ser livre, desamarrado do formalismo feudal-eclesiástico e nele imprimidos a moral burguesa e a Razão. A liberdade política, declarada em legislação, tornar-se-ia real mediante a liberdade na instrução e a difusão da instrução. (LOPES, 1981, p. 114)

O povo foi essencial à revolução burguesa, pois a luta contra o feudalismo não teria sido ganha pela burguesia sem a adesão das classes populares, em especial dos camponeses. (LOPES, 1981, p. 123) Tanto a burguesia, alijada do poder pelo clero e a nobreza, quanto as classes populares, que penavam nos

⁵ O Iluminismo, movimento intelectual do séc. XVIII, era caracterizado pela centralidade da Ciência e da Razão, em oposição ao pensamento feudal, fortemente marcado pelo dogmatismo religioso. Para Kant, “O iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo! (Kant, 1989, p. 11. In: BOTO, 2003). Daí depreende-se que esta iluminação estaria no interior do próprio indivíduo.

⁶ À época da transição do feudalismo para o capitalismo, a sociedade encontrava-se organizada hierarquicamente da seguinte forma: Primeiro Estado, composto por alto e baixo clero, respectivamente: bispos, cônegos, abades; e curas e vigários. Segundo Estado, composto pela nobreza palaciana, provincial e judiciária e o Terceiro Estado, que era composto pela burguesia, formada pelos capitalistas de oficiais, de negócios (financeiros, comerciais e manufatureiros e pelos artesãos e lojistas); populares urbanos (operários dos teares, operários das manufaturas, assalariados de clientela); camponeses, entre estes os camponeses livres (grandes fazendeiros e lavradores, fazendeiros meeiros e pequenos camponeses proprietários, manobreiros ou braçais) e os servos. Apesar da hierarquia, esta ordem social não era homogênea, pois os privilégios e o poder não eram repartidos igualmente sequer no interior do clero. A burguesia era a mais numerosa e a que apresentava as maiores desigualdades nas formas de vida, de renda e de privilégios. Foi esse motivo que tornou o Terceiro Estado inicialmente praticamente unitário em prol da revolução contra o poder absolutista, além de trazer consigo alguns integrantes do baixo clero, descontentes com a falta de privilégios. (LOPES, 1981)

serviços braçais e com altos impostos, tinham interesse em contrapor-se ao feudalismo. Esta aliança entre burguesia e classes populares, no momento da revolução, gerou uma constante preocupação da burguesia em atender algumas das reivindicações populares, a fim de manter a conciliação e o apoio popular necessários à revolução. Uma das promessas da burguesia às classes populares é a igualdade de instrução para todos. Nesse sentido, os princípios político-pedagógicos estão intrinsecamente direcionados à busca de uma instrução que atenda uma nova organização social. Essa nova organização social exigia a retirada do poder da igreja, exercido principalmente através do controle ideológico, passando esse controle para as mãos do Estado burguês. É nesse sentido que

O Estado burguês toma a si o encargo da instrução como forma de legitimação no poder. Isto é, o Estado burguês encontra na publicização da instrução uma forma de tornar coesa toda a sociedade, seja pelos conteúdos, seja pela própria forma, e de articular os interesses das classes subalternas em torno dos seus. (LOPES, 1981, p. 115)

Mas, há uma contradição que está na essência do capitalismo: ao mesmo tempo em que essa nova ordem, através de suas legislações, propunha e defendia a igualdade, esta idéia não se sustentava plenamente. Consolidada a revolução, a burguesia já não tinha mais a necessidade de aliança com as classes subalternas, que passaram a ser dominadas então pelos proprietários da terra e dos meios de produção, restando-lhes somente a venda da sua força de trabalho. Mas, embora já consolidada a revolução, os proprietários temiam revoltas das classes subalternas. Sendo assim, era preciso enfrentar essa desigualdade, para não acirrar conflitos. A saída para justificar e “solucionar” o problema da desigualdade econômica estava então nas capacidades inatas, nas aptidões individuais, esta era a única diferença legítima, porque considerada natural. Caberia, então à escola burguesa “tornar os cidadãos mais iguais” (LOPES, 1981, p.115), uma vez que, nesta lógica inatista,

estes não são igualmente beneficiados pela natureza. Assim, estava resolvido o problema da desigualdade, afinal estabeleceu-se uma igualdade jurídica e caberia a cada cidadão, no contexto real, aproveitar as oportunidades oferecidas pelo Estado burguês para desenvolver suas capacidades individuais e contribuir, desta forma, tanto para seu próprio desenvolvimento, quanto para o progresso coletivo e construção da pátria.

Os registros nos “cadernos de queixas”⁷ (Lopes, 1981, P. 57) evidenciam, além de aspectos gerais, a situação da instrução na França, no final do feudalismo. Algumas características desses registros destacam: intenção e necessidade da construção de um sistema de instrução nacional; um plano de instrução uniforme, elaborado pelos mais letrados e esclarecidos, controlado pelo Estado e seguido à risca por seus professores; a expansão do número de escolas (até então extremamente limitada); ênfase no ensino do “direito público”; estabelecimento de um programa mínimo nas escolas primárias.

Dos discursos pedagógicos proferidos após a Revolução Francesa, direcionados à construção de um sistema de instrução consoante com a nova ordem, serão destacados alguns trechos do relatório de Condorcet⁸, datado de 1793,

⁷ Espécie de cadernos onde se registravam as reivindicações das diferentes ordens que compunham a estrutura social da França no final do feudalismo: Em 1778, acentua-se profundamente a crise do Estado Francês, que mantinha altíssimos gastos com a corte, com a administração, a justiça, o exército e a diplomacia. Enquanto estas despesas somavam 629 milhões de libras, as receitas eram de 503 milhões. Para solucionar o problema, foram feitas tentativas de reforma fiscal, que fracassaram, pois atingiam diretamente os interesses da monarquia. Com a ruína do Estado, decidiu-se convocar uma Assembléia do Estados, em 1789. Para a assembléia foi convocado todo o reino, para ajudar a dar sugestões que solucionassem a crise. Cada ordem participante da assembléia deveria expor suas queixas, sugestões, reivindicações no “caderno de reclamações ou de queixas”. Os Estados Gerais reunir-se-iam em ordens diferentes, com o mesmo número de representantes, votando em separado. Esta estratégia objetivava que a aristocracia saísse vitoriosa, o que não aconteceu, pois esta assembléia lançou grandes expectativas no terceiro Estado, que se organizava em torno das idéias dos filósofos iluministas. Questionando a forma de votação, ao propor o voto por cabeça, os representantes do Terceiro Estado não foram ouvidos, assim se reuniram com o baixo clero (também descontentes com o alto clero e a nobreza) decidindo elaborar uma constituição que minaria o poder do rei. Diante da ameaça, a aristocracia alia-se ao rei e defende a utilização da força para dissolver a assembléia, o que é impedido pela revolução popular, em 1789, motivada principalmente pelo empobrecimento crescente desta camada.

⁸ Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet era de família nobre, estudante de filosofia e grande conhecedor de matemática. Como matemático dedicou-se a estudar os procedimentos eleitorais, defendia

pois nele estão contidos, além de aspectos sobre a organização escolar, os princípios liberais até hoje defendidos para a educação pública, entre estes a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade.

Para a organização da instrução nacional propunham-se quatro graus: as escolas primárias, as escolas secundárias, os institutos e os liceus. Haveria ainda uma “congregação” responsável por estes graus de ensino: a sociedade nacional das ciências e das artes.

O grau primário seria composto de quatro níveis, cada nível correspondendo a um ano de curso. Este ciclo de estudos deveria ser cursado por todas as crianças, atendendo-se ao princípio da igualdade. Entretanto, no decorrer do relatório há reiteradas justificativas para a limitação tanto de duração, quanto de instrução oferecida no grau primário. Tanto a duração quanto a instrução estariam subordinadas às necessidades de trabalho das crianças mais pobres, que não tinham condições de continuar seus estudos, portanto, esta era uma “igualdade” de acesso condicionada às condições de classe de cada um. Isto fica evidente no próprio relatório, quando se afirma que:

(...) esta duração de 4 anos, que permite uma divisão cômoda para uma escola onde não se pode colocar senão um único professor, responde também bastante exatamente ao espaço de tempo que, para as crianças das famílias mais pobres, decorre entre a época que eles começam a ser capazes de aprender e aquela em que eles podem ser empregados num trabalho útil, sujeitos a uma aprendizagem regular. (Relatório Condorcet, 1793)

A pouca possibilidade de continuidade nos estudos, por parte das crianças mais pobres, era prevista no relatório. Portanto, quem ditava a duração e a

seqüência da instrução, eram as necessidades do trabalho e, portanto, dos proprietários:

As escolas secundárias são destinadas às crianças cujas famílias podem privar-se por maior tempo de seu trabalho, e consagrar a sua educação um maior número de anos, ou mesmo alguns avanços (adiantamentos). (Relatório Condorcet, 1793)

Esta possibilidade de flexibilidade do tempo ou da duração dos estudos já era também implícita, quando se prevê, na citação acima, a possibilidade de adiantamento da instrução. Outra forma de flexibilizar o tempo da instrução, ampliando saberes para os que tiveram acesso prévio ou compensando ausências de instrução anteriores, está evidente neste trecho sobre as conferências de domingo:

Todo domingo, o professor dará uma conferência pública à qual assistirão os cidadãos de todas as idades: nós vimos nesta instituição um meio de dar aos jovens os conhecimentos necessários que não puderam, entretanto, fazer parte de sua primeira educação. Aí serão desenvolvidos os princípios e as regras da moral com maior extensão, assim como esta parte das leis nacionais cuja ignorância impediria um cidadão de conhecer seus direitos e de exercê-los. (Relatório Condorcet, 1793)

Há ainda outro trecho do relatório, onde se propõe uma certa flexibilidade da instrução do grau secundário, através do estudo isolado e voluntário para aqueles que não poderiam, em virtude do trabalho no campo, freqüentar a escola:

(...) a vantagem de um estudo isolado e voluntário, compensa para uns aquilo que os outros têm, de receber lições mais longas; e sob esse ponto de vista, a igualdade é ainda conservada (...). (Relatório Condorcet, 1793)

Já para o conteúdo a ser ensinado no grau primário, justifica-se no relatório que:

(...) o pequeno número de anos que as de famílias pobres podem dedicar ao estudo, nos obrigaram a delimitar esta primeira instrução em limites estreitos; e será fácil de afastá-los quando a melhoria das

condições do povo, a distribuição mais igualitária das riquezas, resultado necessário das boas leis; os progressos dos métodos de ensino terão conduzido ao momento; quando, enfim, a diminuição da dívida, e das despesas supérfluas, permitirão consagrar aos empregos realmente úteis uma maior porção das rendas públicas. (Relatório Condorcet, 1793)

O caráter conciliatório da burguesia com as classes populares é evidente neste trecho, quando se justifica a limitada instrução e duração desta, como responsabilidade do absolutismo francês. Este seria definitivamente rompido quando, enfim, as riquezas fossem melhor distribuídas, o que significava a garantia da queda da monarquia e de seus privilégios, portanto, disseminava-se a idéia de que a burguesia deveria manter-se no poder. Nesse sentido, o pensamento burguês possibilitava gradativamente o acesso à instrução, mas mantinha a elitização e os privilégios, através de mecanismos de dosagem do conhecimento, conforme as necessidades dos proprietários e justificativas pautadas no mérito, em virtude das capacidades inatas.

A proclamada igualdade burguesa é a igualdade de direitos apoiada, como afirmou Marx ao discutir a jornada de trabalho inglesa, na “lei do intercâmbio de mercadorias”. Ou seja, uma relação entre compradores e vendedores de força de trabalho. Ambos, capitalistas e trabalhadores são considerados iguais, porque igualmente livres para comprar e vender a força de trabalho. Assim estabelece-se o que Marx definiu como antinomia: “direito contra direito (...). Entre direitos iguais decide a força”. (MARX, 1996, p. 349)

Esta força se manifesta não só fisicamente, mas também através do controle ideológico⁹, do controle do tempo de trabalho, das ações dos trabalhadores e dos conhecimentos que possam adquirir.

“(...) uma luta entre o capitalista coletivo, isto é, a classe dos capitalistas, e o trabalhador coletivo, ou a classe trabalhadora” (MARX, p. 349), é o embate constante da sociedade capitalista, pois se proclamou uma igualdade jurídica que não se efetivou em igualdade real. Esta igualdade falaciosa é agravada na fase atual do capitalismo, onde se intensifica a exploração da mais-valia e do mais-trabalho e das formas de controle, inclusive do acesso ao conhecimento, cada vez mais sofisticadas.

MARX, ao referir-se à excessiva jornada de trabalho e à exploração do trabalho infantil na Inglaterra, com a revolução industrial, já mostrava o quanto as crianças, trabalhadoras e filhas de trabalhadores de diferentes ramos da indústria, eram excluídas do conhecimento e, provavelmente consideradas menos inteligentes e capazes. Em nota de rodapé de um relatório oficial inglês sobre o trabalho infantil há exemplos sobre o baixo nível de instrução das crianças trabalhadoras: “Jeremias Haynes, de 12 anos de idade:” (...) 4 vezes 4 são 8, mas quatro quartos (4 fours) são 16.(...) Willian Turner, de 12 anos: “Não vivo na Inglaterra. Penso que há tal país, mas não sabia disso antes.” Esta menina de 10 anos soletra God como se fosse dog e não sabe o nome da rainha.”(MARX, 1996, p. 373).

⁹ A ideologia tomada aqui como “consciência falsa, equivocada, da realidade” (GORENDER, 2002. In: MARX e ENGELS. A ideologia Alemã. Martins Fontes: São Paulo, 2002) , é o pensar a realidade sob o enfoque da classe social que detém o poder econômico e intelectual. Há, entretanto, no marxismo, diferentes significados para ideologia: GORENDER (2002, p. XXIII) destaca que Lênin se referiu à ideologia socialista como sinônimo do marxismo, ou seja, da teoria científica revolucionária. Assim, a ideologia não era em todos os casos uma consciência falsa da realidade. No caso da classe operária, a ideologia socialista é uma consciência verdadeira da sociedade.

Para resolver as mazelas do modo de produção capitalista, muitas propostas de “solução” são apresentadas. Ocorre que são “soluções capitalistas”, o que significa que não têm o objetivo de resolver os problemas, uma vez que isto abalaria a estrutura desse modelo de sociedade. Trata-se de “soluções” paliativas que tentam minimizar os efeitos perversos do capitalismo, para evitar conflitos entre as classes sociais. A proposta de organização da escola em ciclos de caráter conservador insere-se neste quadro. No movimento das relações sociais, entretanto, abre-se a possibilidade desta organização escolar ter intenção transformadora, sendo colocada a serviço da classe trabalhadora.

A organização da escola em ciclos também está inserida nesse contexto de luta entre capitalistas e trabalhadores, portanto há projetos de organização que atendem interesses diversos, o que não é tão simples definir com exatidão, em vista das contradições próprias do sistema capitalista: Uma política de organização em ciclos pode intencionalmente atender exclusivamente aos interesses da ampliação do Capital, mas, se deparar com resistências voltadas aos interesses dos trabalhadores, podendo seguir um outro rumo, de acordo com o jogo de forças que se estabelece.

Em geral, os discursos pela escola em ciclos, sejam estes conservadores ou progressistas, embora antagônicos, têm defendido princípios que, na ausência de reflexão rigorosa, são aparentemente semelhantes (ampliação do tempo, respeito ao ritmo individual, ampliação da aprendizagem, inclusão dos alunos com eliminação das reprovações...)

Nesse sentido, nos parece que a necessária análise dos discursos dos textos legais e outros documentos oficiais, aliada à investigação sobre a realidade da implantação e efetivação da política, poderão indicar as aproximações ou

distanciamentos com um projeto voltado aos trabalhadores ou aos interesses da ampliação do capital. Assim, vamos traçar uma tentativa de estabelecer quais seriam algumas das características ou dos indicadores de uma política de organização da escola em ciclos na ótica burguesa e na ótica dos trabalhadores:

Na ótica burguesa: ênfase em aspectos organizacionais e gerenciais; busca da qualidade¹⁰ total, perspectiva que compreende da educação como mercadoria, valoriza a gestão eficiente nos moldes empresariais, implementando a maximização do trabalho e redução de custos; a avaliação objetiva liberar as estatísticas de reprovação; os conteúdos são flexibilizados e reduzidos em função de uma avaliação superficial e menos rigorosa; uma suposta autonomia fere a unidade curricular e fragmenta o conhecimento; nega-se a sociedade dividida em classes, portanto pretende-se a manutenção e atrelamento da educação ao sistema produtivo capitalista.

Na ótica dos trabalhadores: ênfase numa gestão democrática e participativa, embora se reconheça o limite da democracia na sociedade de classes; busca da qualidade social, perspectiva que compreende o papel social transformador da educação; valoriza-se a participação popular na gestão e os trabalhadores da educação, além de prover os recursos adequados ao trabalho pedagógico; a avaliação da aprendizagem busca redirecionar o processo pedagógico em busca da efetiva aprendizagem; os conteúdos são valorizados, pois se considera que a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e sua transmissão pela escola e assimilação pelos alunos é a principal tarefa desta instituição; há unidade curricular e procura-se romper com a fragmentação do conhecimento imposta pelo modelo seriado, há opção pelos

¹⁰ Um estudo detalhado da questão da qualidade total e qualidade social na educação pode ser obtido em: FLACH, Simone de Fátima. Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa gestão 2001-2004. Dissertação de Mestrado, Curitiba, UFPR, 2005.

interesses da classe trabalhadora, portanto por um modelo de sociedade que supera a sociedade de classes.

KLEIN (2003, p. 46) ao discutir os interesses antagônicos da sociedade capitalista, alerta justamente que é preciso refletir sobre os objetivos da escola na perspectiva de classe e afirma que

Na perspectiva da classe dominante, o interesse é criar condições que facilitem a dominação e a exploração do trabalho. Por que é que a burguesia se dá ao trabalho de construir escolas? Para poder preparar para o trabalho as crianças da classe trabalhadora e educá-las para o exercício da submissão cotidiana, para a submissão à exploração de sua força de trabalho, submissão ao princípio do respeito à propriedade privada, o respeito ao patrão, o respeito à autoridade, o respeito à polícia e assim por diante. Esta é a função da escola numa perspectiva burguesa.

Na perspectiva da classe trabalhadora, o interesse é oposto, ou seja, que a escola contribua para o processo de emancipação da classe trabalhadora; que a escola desenvolva conhecimentos e práticas que auxiliem na construção de um processo transformador, revolucionário. Portanto, tratam-se de interesses antagônicos àqueles que animam o espírito da classe dominante. (KLEIN, 2003, p. 46-47)

Também ao buscar os fundamentos da organização em ciclos, foram encontrados autores que estabelecem distinções teóricas entre os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem, chegando a afirmar que estes teriam aproximações ora com um projeto conservador, ora com um projeto transformador. Para esclarecimentos sobre esta distinção, recorreu-se a NEDBAJLUK (2002) e MAINARDES (2005), que assim descrevem estas duas propostas:

Ciclos de Aprendizagem	Ciclos de Formação
<p>(...) tem seu eixo organizador situado preponderantemente em torno dos resultados esperados. É necessário que o aluno adquira certos conhecimentos e desenvolva certas competências, estabelecidas como mínimos essenciais e, portanto, se constituem como condição ou pré-requisito para a progressão a um nível superior no que tange a graus de aprofundamento e complexidade do conteúdo. Neste caso a flexibilização recai nos tempos despendidos pelo estudante, pois, dependendo de suas capacidades pessoais, poderá progredir de um grau para outro ao seu próprio ritmo, em tempos diferentes de seus pares. É o que ocorre com alguns programas de jovens e adultos, por exemplo, onde se exige que comprove domínio acadêmico (a partir de um programa proposto) sem necessariamente freqüentar (todas) as aulas, enfim sem cumprir a mesma carga horária de estudos presenciais. (NEDBAJLUK, 2002, p. 120)</p> <p>Nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem propõem rupturas menos radicais no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização. Inicialmente, a principal referência para a formulação de programas de ciclos de aprendizagem foi a experiência da rede municipal de São Paulo. A partir do final dos anos 90, os textos de Phillippe Perrenoud têm sido as principais referências para as experiências de ciclos de aprendizagem. No entanto, não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem. As formulações de programas de ciclos desta natureza, em nível locais, têm levado em conta algumas características, medidas e estratégias utilizadas em diferentes lugares, incluindo programas denominados ciclos de formação. (MAINARDES, 2005, p. 19)</p>	<p>Os ciclos de formação humana (ou de desenvolvimento) têm seu eixo estruturador orientado nas fases do desenvolvimento humano. A ênfase recai no aluno, suas características bio-psico-sociais. Neste caso, os programas subordinam-se (ou deveriam) às características das fases de desenvolvimento, que por sua vez, mantém certa relação com as faixas etárias e características culturais. A flexibilização recai no programa e nos resultados, exigindo-se grande capacidade de adequação dos mesmos aos grupos de alunos de modo que, ao mesmo tempo que se respeite as características e conquistas cognitivas dos alunos ou de grupos de alunos, promova novas conquistas pela via das transmissões sociais (o ensino escolar neste caso) a partir dos conceitos já desenvolvidos. Admitem-se diferentes resultados no final do processo. (NEDBAJLUK, 2002, p. 120)</p> <p>Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação geralmente não há reprovação de alunos ao longo do ensino fundamental. A reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas (no Projeto Escola Plural, projetos de trabalho; na Escola Cidadã, complexos temáticos). A base teórica dos ciclos de formação é mais marcada pela psicologia e pelas etapas do desenvolvimento humano. Os textos de Miguel Arroyo, Elvira Lima e Andréa Krug, (bem como a experiência e publicações da Escola Plural de Belo horizonte) e da Escola cidadã (Porto alegre) têm sido as principais referências para a formulação dos ciclos de formação. (MAINARDES, 2005, p. 14).</p>

Apesar dos fundamentos teóricos diferenciados, é importante destacar que ambas as denominações são utilizadas tanto por governos que centram sua preocupação nos resultados educacionais, evidenciados principalmente nas estatísticas de aprovação/reprovação, em detrimento do processo e permanência

qualitativa dos alunos na escola, quanto por governos que proclamam intenções de cunho social transformador, que apontam outra perspectiva para os alunos da escola pública, evidenciando-se uma preocupação maior com as questões de caráter político-pedagógico transformador. Na verdade, o que importa para a análise da presente pesquisa é verificar até que ponto uma proposta de organização de escola em ciclos atende aos interesses da burguesia ou aos da classe trabalhadora.

VASCONCELLOS (2002, p. 137) refere-se aos ciclos de formação, tendo como princípio a escola comprometida essencialmente com o máximo desenvolvimento humano dos sujeitos.

Também VASCONCELLOS (2002, p. 136) relata esta forma de organizar a escola na França, apresentando dados históricos. Segundo ele, a proposta de ciclos foi explicitada pela primeira vez em 1945, no chamado Plano de Reforma Langevin-Wallon. Tratava-se de um projeto que começou a ser gestado antes do fim da 2ª guerra mundial por núcleos de resistência, nos quais Henri Wallon (1879-1962) teve participação muito significativa. Foi preparado por uma comissão criada pelo ministério da educação sob a delegação de Paul Langevin e, após sua morte, de Wallon. O projeto estava engajado na tarefa de reconstrução social no pós-guerra e visava a reformulação do sistema francês de ensino; foi apresentado na assembléia nacional de 1947, mas nunca chegou a ser aprovado, influenciando, todavia, mudanças posteriores no sistema educacional.

Ao apresentar esse dado histórico, LIMA (2002) destaca que a expansão da escola pública francesa, no séc. XIX e primeiras décadas do séc. XX, é acompanhada de um rígido sistema de avaliação, trazendo a necessidade de controle do tempo. O plano Langevin-Wallon teria surgido como forma de questionar esta organização temporal, estabelecendo princípios democráticos para a

socialização do conhecimento. O plano, que fora engavetado, é retomado na década de 80, implantando-se o sistema de ciclos em substituição à seriação. Destaca a autora que “a transformação da organização cotidiana do tempo revelou-se, no entanto, ainda mais complexa que a transformação da seriação em ciclos.” (p. 30)

Wallon, segundo VASCONCELLOS (2002, p. 137), era motivado pela questão da justiça social e percebia que a educação não estava desvinculada de um modelo de sociedade. Assim, acreditava que uma sociedade diferente exigia uma outra escola, não marcada pela seletividade. Pode-se afirmar, portanto, que Wallon preocupava-se em contrapor-se a uma escola que promovia a exclusão e a seletividade, intencionando propor uma reformulação de estrutura escolar que rompesse também com o fracasso.

O que para LIMA (2002) não é verdadeiro, pois afirma o seguinte:

“Quando a proposta Langevin-Wallon surge com a divisão em ciclos, ela não tem uma argumentação em favor de aumento de aprendizagem, mas de uma re-significação do processo de aprender (...)” (p. 13) Afirma ainda que “(...) Wallon organiza a educação para que ela se adapte às características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação (...)” (LIMA, 2002, p. 13)

Como discutido anteriormente, LIMA (2002) procura enfatizar os ciclos estritamente na sua intenção de promover o desenvolvimento bio-psico-social dos educandos desvinculando ou “limpando” esta organização escolar da sua vinculação com um modelo de sociedade. Entretanto, observa-se que Wallon, ao propor outra organização para o sistema educacional francês no intuito de enfrentar a exclusão sofrida pelos filhos dos trabalhadores, mostrava uma preocupação política bem definida. Como se vê, desde Wallon, os ciclos estão associados à idéia de superação do fracasso escolar, através da regularização do fluxo de alunos, entre outras medidas.

Entende-se que não deveria haver incoerência entre o interesse em promover a aprendizagem dos sujeitos e a regularização do fluxo de alunos. Esta regularização deveria ser conseqüência da ampliação da aprendizagem e não meramente pautada em estratégias de promoção automática, como vêm ocorrendo em várias experiências denominadas ciclos. Esta incoerência nos ajuda a pensar que realmente as propostas de ciclos podem ser usadas de forma conservadora, para manter a desigualdade, reforçando na sociedade capitalista, a divisão de classes: o sistema público possibilita o ingresso de todos, porém poucos concluem a educação básica ou sequer um dos seus níveis, o fundamental.

Segundo VASCONCELLOS (2002), a partir de Wallon, pode-se identificar as raízes da pedagogia diferenciada¹¹, proposta por Perrenoud, ou da individualização dos percursos de formação. Esta pedagogia parte da idéia de que os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo, sendo necessário atender as características individuais do educando. No entanto, esta tem suas raízes totalmente opostas àquela em que Wallon se fundamentou. Enquanto Wallon fundamentava-se no marxismo, a pedagogia diferenciada de Perrenoud com a sua a pedagogia das competências, estão fortemente associadas atualmente às reformas neoliberais implementadas nos países de Terceiro Mundo, entre estes, o Brasil. A proposta de Wallon priorizava a igualdade de direitos, de dignidade; diversidade na forma de concretizá-los, na maneira de atender os alunos em suas necessidades. O plano, para os ciclos, ainda estabelecia número máximo de alunos por sala, educação permanente, gratuidade do ensino em todos os níveis e remuneração ao estudante.

¹¹ A pedagogia diferenciada consiste em “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas.” (PERRENOUD, 1995, p. 28. In: A escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem - Projeto de Implantação Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1999)

Apoiada em Wallon, LIMA (2002), afirma que “a educação por ciclos se justifica pelo fato de que esta deve ser adaptada ao homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política, nacional ou internacional, das ideologias arraigadas em preconceitos, nacionalidades ou culturas” (p 12). Uma visão que parece atribuir certa neutralidade ou qualquer relação de interdependência de uma organização escolar em ciclos com outros fatores da realidade humana, comprometendo o que o próprio Wallon defendia. Descarta-se assim, o princípio de que a educação é produção humana, parte integrante desta realidade, interferindo e sendo também transformada pelas relações sociais que se estabelecem entre os homens nessa totalidade.

Os princípios gerais do plano Langevin-Wallon, descritos por Lima (2002, p. 12) são os seguintes:

- 1- justiça: todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas têm direito igual ao desenvolvimento de sua personalidade;
- 2- todas as formas de trabalhos sociais têm igual valor. Desta forma, o trabalho manual e a inteligência prática não devem ser menosprezados em relação a outras capacidades;
- 3- A orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão;
- 4- Não há especialização profissional sem cultura geral: ‘a especialização não pode ser obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos (...), uma sólida cultura libera o homem dos limites (estreitos) da técnica’ (Wallon, 1964). Com o avanço da técnica, continua Wallon, a especialização torna-se obsoleta, quanto mais especialização, mais cedo se torna obsoleta. Só com base na cultura geral, o indivíduo poderá superar este movimento.

Para o período que corresponde à etapa do nosso ensino fundamental dividido em dois ciclos (aproximadamente 6,7 e 8 anos e 9, 10 e 11 anos), Wallon propunha que os objetivos deveriam ser a aquisição “dos instrumentos indispensáveis do conhecimento (leitura, escrita e o cálculo), o que enriquece os meios de expressão (desenho, linguagem), todas as atividades e o ensino de uma língua estrangeira” (Plano Langevin-Wallon apud Lima, 2002, p. 14)

No segundo período, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, o conteúdo central é o estudo da língua materna e uma estrangeira, formação em matemática, a observação do meio e noções de história e geografia que levam ao desenvolvimento nas crianças das noções de espaço e tempo. Outros componentes do currículo são os agrupamentos opcionais. São quatro agrupamentos: científicos, literários, técnicos e artísticos, que serão opções primárias ou secundárias, segundo a distribuição do tempo ou o tempo alocado para cada uma delas. (Plano Langevin-Wallon apud Lima, 2002, p. 14)

A Língua não seria ensinada mais pelo método direto, mas através dos métodos gramaticais, filológicos, literários e históricos, que fariam da linguagem um instrumento de cultura. (...) (LIMA, 2002, p. 14)

GALVÃO (s/d, p. 34) nos possibilita mais informações acerca do pensamento deste autor, em especial, sobre a escola organizada em ciclos, afirmando que é clara, no projeto Langevin-Wallon, a posição política de Wallon, fundada na democracia e justiça social. Segundo a autora, para Wallon, a educação deve atender simultaneamente a formação integral do indivíduo e a constituição da sociedade, instrumentalizando o indivíduo para participar da coletividade. A Reforma Langevin-Wallon deveria encaminhar-se no sentido de adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo das aptidões individuais e a formação do cidadão, pois para Wallon, o meio social sobrepõe-se ao meio físico e biológico e é o responsável pelo nascimento do psiquismo na criança, daí a definição walloniana do homem como ser geneticamente social. Quanto aos professores, defendia, na Reforma, que todos, independente do nível de atuação, deveriam ter a formação superior, a fim de extinguir-se a discriminação na sua

valorização, defendia ainda um professor com formação geral sólida, conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança e engajamento político, ou seja, um professor que tomasse partido nos assuntos de sua época.

Wallon tecia críticas à seletividade e dualidade do sistema educacional francês:

Condenando a seletividade do sistema então vigente na França, que, em função da classe social ou recursos financeiros da família, encaminhava os alunos para o trabalho intelectual ou manual, o projeto propõe a substituição desses critérios econômicos por critérios baseados nas aptidões e potencialidades dos alunos, a serem observados por meio de orientação escolar e profissional. Admitindo também que o fim da seletividade dependia também de alterações no valor social dos diferentes tipos de trabalho, problema que supera o âmbito estrito do ensino, o projeto propõe um conjunto de medidas de justiça social que visam a contribuir para a efetiva democratização do ensino. São elas: gratuidade do ensino em todos os níveis (com material, transporte e, em alguns casos, alojamento assegurados); regime de remuneração do estudante via bolsas, pré-salário e salário; melhoria da situação dos professores (salarial, técnica e social); aumento do percentual da receita destinado à Educação. (GALVÃO, s/d, p. 36)

Já no século XIX, Wallon propunha uma reorganização escolar em oposição às intenções de caráter excludente. Nesse sentido, valorizava ações políticas direcionadas às condições de trabalho, valorização dos profissionais e estrutura das escolas como condições necessárias à superação da exclusão e seletividade do sistema educacional francês e efetiva democratização do ensino.

1.2 - NOS MECANISMOS DE NÃO-REPROVAÇÃO, PRESSUPOSTOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NO BRASIL

Os estudos de BARRETO e MITRULIS (2001) possibilitam afirmar que as atuais políticas de ciclos mantêm pressupostos das idéias contidas em propostas

anteriores que intencionavam superar o analfabetismo e os altos índices de reprovação, obviamente mantidas as características de cada contexto histórico, político, pedagógico e econômico.

Alguns dos pressupostos presentes nas propostas anteriores podem ser destacados como: a não-reprovação, a flexibilização do tempo escolar, caracterizada em geral, como ampliação do tempo de aprendizagem e as alterações na avaliação, por vezes nos registros acompanhadas de tentativas da superação do caráter classificatório para uma visão diagnóstica. Entretanto estas tentativas estiveram por vezes restritas a alterações superficiais nos registros avaliativos, como analisado por FERNANDES (2005).

1.2.1- Anos 20

No Brasil, a idéia de não-reprovação surge na década de 20, impulsionada pelos altos índices de analfabetismo, condição considerada “inadaptável ao novo regime republicano que há pouco se instaurara” (KNOBLAUCH, 2003, p. 16). Retomando o histórico da educação antes da República, lembramos o estado caótico da denominada instrução primária naquele período, subordinada aos interesses da Coroa Portuguesa, o que não combinava com a extensão da escolaridade da população. Assim destacam HAIDAR e TANURI (2000, p. 61): “(...) relegada a um segundo plano, a educação do povo se fez ao sabor dos interesses pessoais e políticos do soberano no exercício de seu poder absoluto.” A estrutura do ensino primário era extremamente caótica, nas províncias faltavam escolas, professores eram despreparados e mal remunerados e o programa era limitado aos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. O índice de analfabetismo era alarmante, como se pode observar no discurso do deputado Antonio Cândido da

Cunha Leitão, denunciando a situação da instrução popular da Corte à Assembléia

Geral:

“Na população, de entre os homens são analfabetos 68.716, sabem ler 65.154. (...) De entre as mulheres: sabem ler 33.992; são analfabetas 58.161. (...) Este é o resultado da estatística sobre a população maior da idade escolar. Agora vamos ver a população escolar e a freqüência que as escolas apresentam. Dos meninos de 6 a 15 anos só freqüentam as escolas 5.788; e não as freqüentam 16.449. (...) no sexo feminino, a desproporção é ainda maior; freqüentam as escolas 4.258 meninas; não freqüentam, 15.009. (...)” In: (HAIDAR E TANURI, 2000, p. 68)

Foi esse o quadro da instrução popular herdado pela República, então inspirada pelos ideais liberal-democráticos, entre estes a ampliação dos direitos de voto. O voto, anteriormente restrito à renda passa, na República, a ser um direito, entretanto, daqueles que são alfabetizados. Portanto, esse aspecto, aliado ao projeto de inserção do país entre as nações mais desenvolvidas conferia importância à ampliação da escolarização nesse período.

“Um projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. Além disso, a educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometéico de civilização da nação brasileira. Neste sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômicos, tecnológicos, científico, social, moral e político alcançado pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle da ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes.” (SOUZA, 1998, p. 27)

Nesse sentido, a alfabetização da maioria dos brasileiros, era condição necessária à modernização do País, sendo a repetência um dos seus entraves. Os

índices de repetência que, segundo Sampaio Doria (apud KNOBLAUCH, 2003, p. 16) atingiam o percentual de 50%, impediam novas matrículas. No intuito de ampliar o acesso de novos alunos, Sampaio Doria, envia carta ao então Diretor da Instrução Pública, Oscar Thompson, propondo a não reprovação dos alunos do 1º para o 2º ano.

Posteriormente, de acordo com KNOBLAUCH (2003, p. 16) Sampaio Doria foi convidado a ocupar o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Assim implementou, nesse período, a Lei número 1750, de 1920, conhecida como a Reforma Sampaio Doria. Esta reforma priorizava a alfabetização, prevendo a freqüência obrigatória das crianças de 7 a 12 anos¹², a gratuidade do ensino, o período de dois anos para a escola isolada, a criação de uma faculdade de filosofia, letras e educação para a formação de professores. Não obtendo aprovação do governo para a obrigatoriedade, Doria defendeu a escola obrigatória de dois anos, conforme permitia o orçamento. Mesmo considerando esta medida como um equívoco, pois “não era humano que o Estado só beneficiasse metade dos seus filhos” (Sampaio Doria apud KNOBLAUCH, 2003, p. 17) afirmou ser preferível “um ensino de dois anos para todos que um ensino de quatro anos para uma minoria” (p.18)

MATTE (1991, apud KNOBLAUCH, 2003, p. 18) afirma que a Reforma Sampaio Doria tinha como elemento central a obrigatoriedade da freqüência escolar para crianças de 9 e 10 anos, cabendo penalidades aos pais que descumprissem essa determinação. Doria considerava inadmissível que um aluno, ao final de um ano, não soubesse ler, escrever e contar. Para ele bastava que o professor cumprisse o “seu dever, que, no fim do primeiro ano, os seus alunos, salvo os

¹² Após recenseamento escolar, Doria constatou que o número de crianças analfabetas e fora da escola era de 455.569.

anormais, saberão ler, escrever e contar”. (Sampaio Doria, p. 91 apud KNOBLAUCH, 2003, p. 19).

Marco importante dos anos 20, “a intensificação das tensões entre a industrialização nascente e as crises do comércio cafeeiro (...) altamente propícios para que a educação se impusesse como de interesse coletivo e de salvação nacional” (AZANHA, 2000, p. 105) impulsionou reformas e movimentos pela valorização da educação. Entretanto, para além dos interesses ligados ao patriotismo-nacionalismo, os ideais da Escola Renovada, chegam ao Brasil, via Europa e Estados Unidos, influenciando educadores e sociedade a exigirem do Estado um novo compromisso com a Educação. Os ideais de dever do Estado com a Educação, expansão da Escola Pública, direito de todos à educação e política nacional de educação “são consubstanciadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e na carta Magna de 1934”. (HAIDAR; TANURI, 2000, p. 85)

Assim, impulsionados por necessidades de caráter político-econômico e pela urbanização crescente, a nação passa a discutir e reconhecer a educação como um problema nacional, reivindicando-se a educação popular e preocupando-se com aspectos como índices de analfabetismo, reprovação, evasão e com as formas para solucioná-los.

1.2.2 - Anos 50

Se durante a Primeira República, a problemática educacional e a busca de soluções estavam centradas no analfabetismo, nos anos 50, a ênfase está nos altos índices de retenção, o mais elevado entre os países da América Latina. De acordo com BARRETO e MITRULIS (2001, p. 104) 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Dados da UNESCO mostram, ainda, uma preocupação de caráter econômico com este fato, 30% das reprovações acarretavam um

acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino. Outras pesquisas justificavam também a adoção da “promoção automática” (p.104) como possibilidade para expandir as matrículas “à faixa etária para a qual estava previsto o ensino obrigatório”, de quatro anos. (p. 104)

A idéia de promoção automática ganha destaque em 1956, com a Conferência Regional Latino-americana sobre Educação Primária e obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos, realizada em Lima–Peru. Nesta conferência, foram divulgadas experiências de vários países, baseadas na aprovação automática, utilizadas com sucesso, objetivando deter a acelerada reprovação. O encontro de Lima referia-se ao prejuízo financeiro do sistema de reprovações, bem como à privação de oportunidades a grande parcela de crianças em idade escolar. Assim indicou Almeida Junior, participante do Brasil na conferência e responsável pela recomendação final sobre o sistema de promoções:

(...) Que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar – que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) revisão de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica e outros de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e obrigatória, 1956: 166 apud BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 105)

Almeida Júnior (apud MAINARDES, 1998) aderiria ao modelo inglês, porém já fazia crítica a mera transposição de um modelo externo sem as condições necessárias. MAINARDES (1998) observa que Almeida júnior

“rejeita a simples promoção em massa, a expulsão dos reprovados e a promoção por idade cronológica (solução da Inglaterra) como uma medida isolada, mostrando-se favorável à adoção da solução inglesa, porém imitando-a ‘em toda a sua estratégia e não apenas no desfecho, o que exigia a tomada de providências tais como : aperfeiçoamento de professores; modificação da então vigente concepção de ensino primário; revisão dos programas e critérios de promoção; cumprimento da escolaridade obrigatória, com a convocação de todos os alunos de oito anos para a escola; melhorar a formação do professor nos cursos regulares.” (MAINARDES, 1998, p. 19)

Esta preocupação de Almeida Junior é justificada principalmente pela interferência dos organismos internacionais nos assuntos educacionais, na América Latina e, em especial, no Brasil, que tem sido feita com o objetivo maior de solucionar um problema de ordem econômica, de maneira conservadora. Nesse sentido, adotam-se modelos ditados internacionalmente, com o objetivo principal de redução de gastos e atendimento aos critérios exigidos pelos organismos internacionais. Estas exigências, em geral, não correspondem aos interesses e necessidades dos alunos que freqüentam a escola pública.

Na década de 50, dissemina-se a idéia de que a Educação é uma importante ferramenta de crescimento econômico, assim, é fundamental investir em estratégias de não-reprovação, mantendo por mais tempo os filhos dos trabalhadores na escola, para aprender o básico para exercer as funções necessárias à acumulação capitalista. Quanto mais reprovações, mais prejuízo financeiro e menos pessoal preparado para as exigências do capitalismo urbano-industrial.

A sugestão de promoção dos estudantes, baseada na idade cronológica, possibilitava acelerar a escolaridade dos estudantes, regularizando o fluxo e possibilitando novas matrículas. Portanto, atacava, de forma imediata, o que incomodava os governos: a permanência e concentração de alunos de faixas etárias avançadas em séries iniciais, o que significava, como foi visto prejuízo financeiro.

Não se pode negar que, de fato, as reprovações constituem tal prejuízo, porém, a eliminação da reprovação, descolada de medidas de caráter pedagógico, condições de trabalho, formação dos professores, entre outras, constitui-se em alternativa meramente superficial sob o ponto de vista dos trabalhadores, porém resolve, para os governantes, o referido problema do prejuízo.

Mas, há, nesse mesmo período, indícios de preocupações de caráter político-pedagógico que pareciam indicar outra direção, ou seja, na perspectiva do aluno: o Estado do Rio Grande do Sul, que é lembrado em muitas das discussões sobre a escola ciclada, adotou em 1958 “uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, que quando recuperados poderiam retornar às suas turmas de origem, ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo (MORAIS, 1962 apud BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 106)”.

Entretanto, parece que uma política conservadora tem prevalecido, o que se constata através de medidas superficiais para a melhoria dos índices estatísticos de aprovação, secundarizando-se a real aquisição da aprendizagem por parte dos alunos da escola pública.

1.2.3 – Anos 60/70

No plano internacional, nos anos 60/70 estava em evidencia o conflito conhecido como guerra fria entre as duas grandes potências, URSS e USA, expondo para o mundo dois grandes projetos de sociedade em disputa, o socialismo e o capitalismo. Os Estados Unidos utilizavam especialmente a mídia, direcionada principalmente ao mundo ocidental, para veicular a idéia de que a União Soviética era uma ameaça à democracia. Essa propaganda anticomunista, de acordo com os

historiadores FARIA, MARQUES e BERUTTI (1993) garantia aos USA, a justificativa ideológica para dominar países do Terceiro Mundo.

No Brasil, como reflexo da adesão interessada da classe dominante nacional às políticas internacionais capitalistas, pregava-se o anticomunismo e uma suposta aliança entre capital e trabalho, “escamoteando a (...) luta de classes”. (GOES e CUNHA, 1991, p. 9). Com efeito,

De 1963 a março de 1964, assiste-se a uma radicalização dos setores da direita e da esquerda. Os empresários, ligados aos militares, e com plena aprovação da embaixada norte-americana, reunidos no IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos sociais) tramavam a derrubada *do [então] presidente [João Goulart]*. Setores da imprensa, da classe média, devidamente assustados com o “perigo comunista”, pregações da Igreja Católica (rezar o terço para afastar o espectro comunista), serviram de respaldo para o golpe que se articulava. (FARIA, MARQUES e BERUTTI, 1993, p. 432) (sem grifo no original)

No período anterior ao golpe de 1964 emergiam pelo país movimentos populares, dos quais foi adepta a esquerda católica, em oposição ao extremo conservadorismo educacional. Entretanto, as idéias desses são também apropriadas pela instância administrativa do governo federal, que, nos momentos oportunos, esvaziava seu conteúdo político para atender aos interesses da elite empresarial e militar, sem desagradar totalmente à população.

Já, após a tomada do poder pelos militares, foi crescente a interferência norte-americana nos aspectos decisórios da educação nacional, camuflados de mera “assistência técnica”, principalmente através dos acordos MEC-USAID¹³, que se consolidaram em 1964. Esses acordos, que abrangiam toda a estrutura educacional (desde níveis de ensino e formação de professores até a edição de

¹³ Os convênios, conhecidos pelo nome de Acordos MEC/USAID, tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura, lançando as bases das reformas que se seguiram. Foi a época em que o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos da oferecidos pela AID (entretanto pagos pelo governo brasileiro). (FAZENDA, 1988, p. 60, 61)

livros técnicos, científicos e educacionais) consolidaram o que GOES e CUNHA (1991) denominaram a “desnacionalização” no campo da educação brasileira.

Os anos 60 e 70 são marcados pelos altos índices de repetência, como ocorrido em décadas anteriores e também pela evasão escolar. É nesse sentido que se perpetua o discurso sobre o regime de ciclos, tendo “... como referência, mais próxima ou distante, o sistema de avanços progressivos nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra”. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 110). Nessas escolas, o importante era a frequência às aulas, independente das diferenças de aproveitamento dos estudantes.

Pernambuco, em 1968, rompe com a organização seriada, tendo como justificativa um viés da psicologia, pois “os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar.” (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 108)

Em São Paulo, na década de 60, em virtude da adoção da modalidade de promoção automática constatou-se um mecanismo de motivação para aprovação de alunos entre os professores, atribuindo-se pontos para promoção na carreira de acordo com o número de alunos aprovados. Tal medida, que foi tema dos

“(…) periódicos de grande circulação entre os profissionais do magistério paulista divulgavam artigos favoráveis à promoção automática em que se defendia: as modificações dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério, feita com base no número de alunos promovidos...” (MORAIS, 1962 apud BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 106).

Evidenciaram-se também preocupações dos psicólogos, como Dante Moreira Leite (1959), com aspectos que se contrapunham a escola tradicional, como a homogeneização / padronização atribuída aos percursos de aprendizagem e a

crença de que mecanismos de motivação externa garantiam a aprendizagem. Este defendia “a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno” (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 107). Então, nesse sentido, a promoção automática seria a única forma de permitir um currículo adequado à idade. Esta idéia de não-reprovação, ainda que sustentada por interesses na redução de gastos em primeiro plano, parece ter “despertado” um outro olhar sobre o fenômeno educativo. A educação passa a receber, com maior ênfase da Psicologia, as indicações de como encaminhar o processo ensino-aprendizagem. Assim, o foco desloca-se do ensino e do método e centra-se no indivíduo e na aprendizagem. No entanto, faltava, ainda, a visão de unidade indissociável entre ensino e aprendizagem.

São Paulo, também em 1968 estabelece a reorganização da escola em ciclos, justificando a mudança enquanto “um compromisso com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis”.(BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 105) Entretanto, como afirmam as autoras pesquisadas, a proposta não se efetivou, devido a reações negativas de setores conservadores da sociedade e do próprio ensino. Sobre este período, MAINARDES(1998) explica que a Secretaria de Educação de São Paulo implantou a reforma do ensino primário, através do ato nº 306, de 19/11/68, que compreendia , em suas alterações principais, a modificação na seriação do ensino, eliminando a reprovação do aluno entre a 1ª e a 2ª séries(nível I) e entre s 3ªe 4ª séries (nível II). (MAINARDES 1998, p. 21) A condição para a aprovação era a aquisição dos conteúdos mínimos fixados nos programas de ensino. Esta reforma foi marcada pela desconfiança dos professores e a conseqüente resistência à reforma ; a transferência da retenção para o final do nível I, com acúmulo de classes de 2ª ano nas escolas; concentração de alunos com

maiores dificuldades nas chamadas “classes lentas ou 2º ano de mentira”, sem orientação aos professores que atuavam com estas turmas. MAiNARDES (1998) fundamentado em Arelaro (1988) informa ainda que, embora o ato não tenha sido revogado, a organização em níveis encerrou em 1972, em virtude da saída do grupo favorável a esta medida, acusados de subversivos e por impedimento legal, pois a Lei 5692/71 estabelecia a um currículo organizado em séries. Em São Paulo, a proposta de não reprovação retorna com o Ciclo Básico, em 1984.

A passagem para os anos 80, no Brasil, vai representar grandes movimentos de pressão para a reconquista dos direitos negados pela ditadura, o que vai influir na área educacional.

1.2.4- Anos 80

Os anos 80 foram marcados em nível internacional pela ascensão de Ronald Reagan à Presidência dos Estados Unidos e de Mikhail Gorbachev na União Soviética. Por um lado Reagan anunciava sua disposição em atacar os comunistas e, por outro, na URSS, Mikhail Gorbachev lança “propostas de redução dos orçamentos bélicos para atender imperativos do desenvolvimento econômico”. (FARIA, MARQUES e BERUTTI, 1993, p. 363).

Da tomada do poder pelos militares até 1979 o Brasil contava com dois partidos políticos, ARENA-Aliança Renovadora Nacional, de base governista e o MDB, Movimento Democrático Brasileiro, da oposição pró-forma. A insatisfação popular após anos de Ato Institucional, que objetivavam a contenção das manifestações populares de oposição ao governo, com cassação de mandatos de parlamentares de esquerda, extinção e limitação de partidos políticos, amplos poderes ao presidente (com a instituição do AI-5), entre outras medidas, traduziu-se

em crescimento eleitoral do MDB, o que, por sua vez, repercutiu em maior pressão e ataques por parte do governo, a fim de conter este crescimento.

Entretanto, a pressão da sociedade sobre o governo crescia, a ponto de, o governo do General Médici (1974-1979), assumir a promessa de gradualmente revogar o AI-5, o que só ocorreu, por completo, no governo de outro general, João Baptista Figueiredo (1979-1985). Foi também neste governo que se aprovou a anistia aos crimes políticos, mas que anistiou também aqueles que perseguiram os grupos de esquerda. Com a perspectiva de crescimento eleitoral do MDB, dissolveram-se ARENA e MDB e permitiu-se a criação de outros partidos políticos: PDS (antiga ARENA), PMDB (que incorporou maior parte do MDB), o PP (Partido Popular), o PTB, o PDT e o PT (Partido dos Trabalhadores). A oposição não se limitou aos partidos políticos, pois cresceu também a organização da sociedade civil em sindicatos e movimentos sociais, fazendo pressão sobre o governo.

Em 1984, na campanha pelas eleições diretas para presidência, a população, que tencionava o Congresso a aprovar tal Emenda Constitucional (E.C.), foi recebida por militares em Brasília. Com a rejeição da E.C. articulações entre PMDB e Frente Liberal levaram Tancredo Neves a vencer Paulo Maluf (da base governista) no Colégio Eleitoral, marcando “o processo descrito como transição pacífica para a democracia” (FARIA, MARQUES e BERUTTI,1993, p. 436) Mas, Tancredo faleceu antes da posse e, em 1985, José Sarney assumiu a presidência e governou até 1989.

“Uma das conquistas mais significativas da transição democrática foi a volta das eleições diretas para governadores dos Estados, em 1982, ocorrendo, em 10 Estados do País, a transferência do poder a partidos da oposição. O PMDB elegeu os governadores nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. O PDT elegeu o governador do Rio de Janeiro.” (MAINARDES,1995, p. 11)

No Estado do Paraná, assumiu o governo, em 1983, José Richa (PMDB), que marcou o início de três gestões do mesmo partido no Estado. De acordo com a proposta de seu partido, e no clima pós-militarismo, propagava a democracia participativa em todas as instâncias e propostas progressistas para a educação. Seu programa de governo, resultado dos debates promovidos pelos diretórios regionais do partido em diferentes cidades do Paraná, destacava que a “política educacional democrática deve entender que a escola é o lugar privilegiado para fazer a crítica da ideologia dominante” (PMDB, 1982, p. 20. In: MAINARDES, 1995, p. 12). Foi nessa gestão que a Secretaria de Estado da Educação desencadeou por todo o Paraná, seminários com o título: “A dimensão política da Educação”.

É com esse espírito de democratização, pós-militarismo, que se faz a defesa da organização escolar em ciclos ancorados “no resgate da dívida pública com as grandes massas da população, (...) tal iniciativa justificava-se por motivos políticos e educacionais” (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 111).

No Paraná, é a segunda gestão (Álvaro Dias, 1987-1990), também do PMDB, que a partir de 1988 implanta o Ciclo Básico de Alfabetização, estendendo o *continuum* de dois anos a todas as escolas da Rede, em 1990. Neste mesmo ano, é lançado, após discussões com professores, o “Currículo Básico para as escolas Públicas do Estado do Paraná”, com base no trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Curitiba. É também nesse “movimento de construção do CBA que o Departamento de Ensino de 2º Grau realiza a reformulação dos cursos de magistério promovendo ampliação da sua duração para quatro anos e reformulação da grade curricular e dos conteúdos.” (TAVARES, 2004, p. 32)

De acordo com KNOUBLACH (2003), “no processo de redemocratização dos sistemas escolares pós-ditadura militar” (p. 32), pode-se afirmar que o Estado do Paraná construiu uma experiência significativa, com o Ciclo Básico, no contexto brasileiro.

MICHELOTTO (1988) destaca o caráter contraditório do movimento de implantação do ciclo básico nas escolas do Paraná. A autora destaca “a ação da SEED como mediadora entre a proposta do ciclo básico e a prática pedagógica dos professores” (MICHELOTTO, 1988, p. 82). Ou seja, órgão governamental que, portanto, detém o controle político, mas que, contraditoriamente, precisa atender às reivindicações da sociedade e, nesse caso, viabilizar as condições para a efetivação da proposta do ciclo básico. Além disso, por um lado, o documento que contém a base teórica do ciclo básico, que de acordo com MICHELOTTO (1988) foi elaborado pela equipe de ensino do departamento de 1º grau da SEED, após encontros e discussões amplas com professores, durante o ano de 1987, enfatiza “uma escola comprometida com a democratização social, real e efetiva”. (MICHELOTTO, 1988, p. 12). Por outro, constataram-se fragilidades no processo de implantação, principalmente quanto à “orientações concretas e educação continuada para o corpo docente” (GOMES, 2004, p.43)

Pesquisa de MAINARDES (1995), realizada em Ponta Grossa, destaca que a trajetória do ciclo básico do Paraná foi influenciada fortemente pela experiência do Estado de São Paulo e pelas descontinuidades¹⁴ da política educacional paranaense. No encaminhamento pedagógico, a SEED-PR introduz nas

¹⁴ Para contextualizar o CBA na política educacional paranaense, Mainardes (1995) analisou os programas de governo estadual de três gestões: José Richa (1983 – 1986), Álvaro Dias (1987 – 1990) e Roberto Requião (1991 – 1994). O autor destaca que, embora essas três gestões pertencessem ao mesmo partido (PMDB), estas foram marcadas por “descontinuidades dos programas e ações, mudança de prioridade e implementação de políticas antagônicas às criadas nas gestões anteriores”. (1995, p. 41) Lembra ainda que, em 1988, O CBA foi direcionado na contramão do previsto pelo grupo que o implantou, pois, ao invés da implantação gradativa, em 1990, é estendido para todas as escolas, sem a garantia, pelo governo, das condições adequadas para sua efetivação.

capacitações de alfabetização para professores, textos de Luiz Carlos Cagliari, Telma Weisz, Esther Grossi e Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os mesmos utilizados pela secretaria de educação paulista (MAINARDES, 1995, p. 34).

Uma das medidas que constituíram o ciclo básico do Paraná, segundo pesquisa de MAINARDES (1995, p. 33) seria “alargar o tempo de alfabetização para dois anos”. Na proposta preliminar de trabalho (PARANÁ, 1987) citada por Mainardes (1995), o Ciclo Básico é definido como “uma diretriz político-educacional para todo o sistema de ensino do Estado do Paraná que tem por objetivo a reversão do fracasso escolar”. Lembra ainda que, nos atos legais analisados, o ciclo básico é apresentando com a característica de “alargamento do tempo de alfabetização para dois anos letivos, reunindo em um ‘continuum’ as 1ª e 2ª séries, com o objetivo de assegurar aos alunos o domínio dos processos de leitura, de escrita e das operações matemáticas e seus aspectos fundamentais, bem como das demais áreas do conhecimento” (MAINARDES, 1995, p. 34)

Ainda que, com problemas para sua efetivação, nos anos 80, no período pós-ditadura militar, havia um interesse, em virtude da pressão exercida pela sociedade civil organizada para ampliação do acesso à educação, e pelo compromisso em resgatar a dívida social com a população, assim, a política de ciclos era uma das estratégias transformadoras. Essa conotação progressista foi ratificada por Gaudêncio Frigotto, professor da Universidade Fluminense, ao retomar os anos 80, em entrevista concedida à Consulta Popular¹⁵ (análise de conjuntura nº. 5 – 11 de junho de 1999). Este autor rememora o adjetivo atribuído a esta década pelos

¹⁵ Consulta Popular é explicada como sendo “um conjunto de pessoas de origens e experiências diversas, que têm em comum a confiança no povo brasileiro e a certeza de que se pode construir um destino melhor para o nosso país. Ela começou a tomar forma no segundo semestre de 1997, com a convocação de uma consulta (daí o nome) que – depois de encontros preparatórios nos estados – reuniu em Itaipu (SP), em dezembro do mesmo ano, cerca de trezentos delegados, ligados às mais significativas expressões das lutas do nosso povo (MST, Pastorais Sociais, CMP, PT, CUT, etc)”. (In: O que é a Consulta Popular, mimeo)

economistas: “a década perdida!”, discorda e explica que foi na transição democrática que se debateu “intensamente a democratização do conhecimento, da escola e do financiamento” (FRIGOTTO, 1999, p. 2), devido à pressão da sociedade civil por ampliação do acesso à escola. Além disso, FRIGOTTO (1999, p. 2) afirma que reduziu-se o enfoque economicista e a Constituição de 1988 incorporou exigências de caráter político avançado em termos de direitos sociais. FRIGOTTO (1999) destaca, como exemplo desse avanço, o direito das crianças de zero a seis anos à educação, o princípio de uma educação básica generalista e de uma escola unitária.

A relevância do movimento em prol de uma constituição voltada aos anseios da população por uma sociedade mais igualitária, no qual se resgata a dignidade humana, fortemente afrontada durante o regime militar no Brasil, foi matéria de capa de uma revista da área do Direito. No artigo, sob o título “Garantia Constitucional do acesso à Educação”, Clotildes Fagundes DUARTE destaca o direito à Educação, na constituição de 1988, como um dos critérios fundamentais para o resgate da dignidade humana. Assim afirma a autora:

“Acesso igualitário à Educação, em todas as suas dimensões, é patamar obrigatório para o alcance da justiça social que se concretiza na garantia e efetivação dos direitos fundamentais do homem, capaz de propiciar o valor supremo da dignidade humana, pressuposto essencial para o efetivo Estado democrático de Direito!” (DUARTE, 2001, p. 23. In: L&C, n.º. 35, maio de 2001)

Está aqui uma das principais diferenças entre as políticas implementadas nos anos 1980 e 1990. Os direitos conquistados pela organização e pressão da sociedade civil sobre o governo, expressos na Carta Magna de 1988, são severamente ultrajados na década de 90, como se analisará mais adiante, sendo

flexibilizados em legislações específicas ou pela via de emendas constitucionais ou, ainda, simplesmente descumpridos. Essa prática da redução dos direitos sociais, muitas vezes veiculada como meramente legal, mas na verdade carregada de conteúdo político ideológico foi e vem sendo forjada no contexto das políticas chamadas neoliberais.

Parece que, é a partir dos anos 80, com as experiências dos Ciclos Básicos de Alfabetização, que a organização em ciclos começa a ter justificativas teóricas que apontam para críticas mais contundentes ao modelo seriado. Essas críticas, trazendo a organização em ciclos como oposto de um modelo excludente se intensificam nos anos 90 e ao lado das justificativas para sua implementação, observa-se uma extensão da abrangência dos ciclos para o Ensino Fundamental com diferentes significados, perspectivas, interesses e formas de efetivação.

2- ANOS 90: UMA REFORMA NO PAPEL DO ESTADO CAPITALISTA

Os anos 90 trazem outra configuração de Estado, no Brasil: de um Estado mínimo nos investimentos sociais e, portanto, de uma negação do caráter público de política. Isso se evidencia na ampliação dos acordos com agências internacionais como FMI e Banco Mundial e conseqüente abertura (indiscriminada) do mercado interno ao capital internacional, privatizações de Estatais lucrativas, políticas de “parcerias” entre Poder Público e empresas privadas, estratégias da administração empresarial incorporadas pelo setor público, com inovações de caráter tecnológico, organizacional e gerencial. Nesse contexto, à organização escolar em ciclos atribuem-se significados ainda mais diversos e contraditórios, ora carregados explicitamente de seu conteúdo político, para a emancipação, no sentido de resistir à negação dos direitos humanos, ora para a subordinação, na direção dos interesses da ampliação do capital. Esses conteúdos ficam camuflados, muitas vezes, sob uma aparente neutralidade.

2.1 - POLÍTICAS ECONÔMICAS (NEOLIBERAIS) E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

O neoliberalismo, opção da burguesia internacional para lidar com a crise estrutural do capitalismo pode ser definido, de acordo com FERRARO (2000) como o movimento de oposição ao *keynesianismo*, que instituiu a intervenção do Estado por meio de políticas de bem estar social, como estratégia para superar as crises do capitalismo. Com a crise do capital dos anos 70 e a derrocada do socialismo real, o ideário neoliberal toma corpo e se consolida. Se a intervenção estatal proposta por

Keynes não foi capaz de manter a ampliação do capital nos moldes desejados e o socialismo real, também com sua forte intervenção, sofreu um declínio, enfraqueceu-se a idéia de uma economia planificada, portanto justifica-se que é preciso um novo encaminhamento para a manutenção do capitalismo.

Aos autores, hoje conhecidos como neoliberais, incomodavam as idéias de Keynes, que propôs transformações ao liberalismo clássico, entre estas a adoção do planejamento econômico, premissa até então dos países socialistas, adotada nos países capitalistas avançados. Pode-se afirmar que, de certa forma e, contraditoriamente, esta idéia reforçava o socialismo e a sua possibilidade, instigando os neoliberais à reação. As transformações impostas por KEYNES ao liberalismo clássico, a fim de regular a economia e recuperar o mercado consumidor no período pós-guerra, consistiram em introdução do planejamento econômico nos países capitalistas avançados; a elaboração do corpo teórico do *keynesianismo*, se deu através da obra *The general theory of employment, interest and money* (1936), na qual o autor revolucionava a teoria clássica, opondo-se à *Lei de Say*, segundo a qual a oferta criava sua própria demanda e passando a defender políticas de pleno emprego e redistribuição de renda, além da adoção de políticas de bem estar social, o que foi colocado em prática após a segunda guerra mundial. (FERRARO, 2000)

Entretanto, a prevenção às novas crises do capital, promessa do *keynesianismo*, não se sustentou. É assim que entram em cena os neoliberais (e com toda força!), afirmando que é preciso resgatar os princípios do liberalismo clássico, pois a responsabilidade pelas crises é totalmente do Estado, inoperante, corrupto, ineficiente, entre outros adjetivos utilizados para justificar uma de suas ações mais incisivas, a mercantilização. Entretanto, equivocam-se os neoliberais ao

fazer a defesa de que o neoliberalismo seria um resgate dos princípios do liberalismo clássico¹⁶, pois

“o pretendido resgate dos princípios teóricos do liberalismo econômico clássico não devolve, por si só, as condições objetivas que o produziram no passado e sem as quais a teoria cede lugar à doutrina, os princípios transformam-se em dogmas, as propostas tornam-se bandeiras e os cientistas viram espadachins.” (FERRARO, 2000, p. 38. In: FERREIRA & GUGLIANO, 2000)

ANDERSON (1995) faz essa distinção entre liberalismo clássico e neoliberalismo, explicando que

(...) O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. (ANDERSON, 1995, p. 9)

A crise de acumulação do capitalismo da década de 70, caracterizada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, iniciou nos países centrais e atingiu paulatinamente os países periféricos. (NEVES e FERNANDES, 2002) “No Brasil, ela começou a configurar-se, de forma ainda embrionária, nessa mesma década, com o fim do chamado ‘milagre econômico’, estendendo-se aos anos de abertura política e, apesar das ações implementadas pelos governos neoliberais dos anos 1990, se arrasta até os dias atuais.” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 21)

¹⁶ De fato, nas palavras de MARX e ENGELS, “a burguesia desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário. A burguesia, onde conquistou o poder, destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Rasgou sem compunção todos os diversos laços feudais que prendiam o homem aos seus ‘superiores naturais’ e não deixou entre homem e homem outro vínculo que não o do frio interesse, o do insensível ‘pagamento em dinheiro’. Afogou a sagrada reverência da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, da melancolia sentimental do burguês filisteu nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e, no lugar de um sem-número de liberdades legítimas e duramente conquistadas, colocou a liberdade única, sem escrúpulos, do comércio. Numa palavra, no lugar da exploração velada por ilusões políticas e religiosas, colocou a exploração seca, direta, despidorada, aberta.” (MARX e ENGELS. In: O Manifesto Comunista, 1998, p. 7) Em relação ao período feudal, a burguesia instaurou um processo civilizatório. Este, necessário para a burguesia revolucionária naquele momento, será rompido gradativamente conforme as transformações e necessidades do modo de produção capitalista, o que poderá significar, entre outros aspectos, ampliação ou redução dos direitos na ótica burguesa.

Esta opção (neoliberal) das classes dominantes internacionais na condução de suas economias atinge os países periféricos ou do chamado Terceiro Mundo, com a colaboração de organismos de “cooperação” internacional, tanto aqueles diretamente ligados à economia, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), quanto aqueles que se afirmam comprometidos com aspectos sociais e de estreitamento das relações internacionais como UNESCO, UNICEF, ONU.

Esta aproximação dos países periféricos ao neoliberalismo se faz sob o consentimento e interesse das classes dominantes desses países, que mantém uma integração com os dominantes dos países desenvolvidos, colaborando na super exploração da mão-de-obra da classe trabalhadora (e majoritária) nacional. Segundo orientações dos organismos internacionais de financiamento, para ampliar a produtividade e os lucros é necessário implementar o receituário neoliberal, ou seja, “abertura comercial, privatização de bens e serviços produzidos pelo Estado, desregulamentação financeira e das relações de trabalho” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 25) e ainda, combate aos movimentos sociais e ao sindicalismo, através do desemprego massivo, da repressão às greves e de artimanhas jurídicas para reduzir direitos sindicais e trabalhistas, além da redução de investimentos financeiros do Estado nas políticas sociais.

De acordo com SOUSA JUNIOR (s/d), reformas de Estado implementadas por Margareth Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos¹⁷, durante a década de 80 e início dos anos 90, servem de inspiração para que o Brasil, com a especial atenção do Banco Mundial, se integre no contexto da economia globalizada. ANDERSON (1995) atribui ao governo Thatcher o modelo

¹⁷ Margareth Thatcher assume o governo inglês em 1979 e Ronald Reagan, o governo dos Estados Unidos, em 1980.

mais puro e pioneiro de neoliberalismo efetivado em países de capitalismo avançado. O mesmo autor afirma que as ações implementadas por estes governos constituem-se, entre outras, por: elevação das taxas de juros, redução drástica dos impostos sobre os rendimentos altos, desemprego massivo, enfraquecimento de greves, estabelecimento de legislação anti-sindical, redução dos direitos trabalhistas e corte de gastos sociais. Ação incisiva foi também a criação de amplo programa de privatização de serviços públicos, como habitação, em seguida de indústrias básicas como aço, eletricidade, petróleo, gás e água. Reagan, nos Estados Unidos, também implementou ações em favor da classe dominante, reduzindo impostos dos mais ricos, elevou taxas de juros e enfraqueceu greves. Entretanto, sua prioridade, “era mais a competição militar com a União soviética, concebida como estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia.” (ANDERSON, 1995, p. 12)

No Brasil, essa política ainda assistemática na década de 1980, consolida-se em 1990 pela da atuação de um novo grupo que assume o poder de forma cada vez mais conservadora. Esse novo grupo era formado pelos governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, na Presidência da República, e também no Congresso Nacional, por legisladores de composição cada vez mais conservadora. (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 25)

É interessante destacar, conforme análise de SILVA JUNIOR (2002), que a política implementada nos moldes do Estado de Bem Estar Social operacionalizou uma ampliação artificial dos direitos, no sentido de “alargamento dos direitos sociais”, para atender as demandas do capitalismo baseado na produção fordista, o que num outro momento, com a política neoliberal, assumiu a forma de “cidadania produtiva, isto é, os direitos sociais tornam-se mercadorias”. (SILVA JUNIOR, 2002,

p. 22) É esta idéia de mercantilização dos direitos que vem norteando, de maneira mais intensa, a política dos governos dos anos 90, no Brasil.

Pesquisa realizada por CASTRO e MENEZES (2003) respectivamente, pesquisador da diretoria de Estudos Sociais do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica aplicada) e Especialista em políticas públicas e gestão governamental do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, destacam características dos três governos federais e suas propostas para o ensino fundamental, sintetizadas a seguir:

Fernando Collor de Mello assume o governo sustentando-se no discurso da modernização econômica, política e social do País. A área educacional seria estratégica para este novo modelo, devendo receber atenção especial, uma vez que, nos diagnósticos contidos nas diretrizes de ação de seu governo (1989), era considerada em situação dramática. As baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e as altas taxas de repetência e evasão justificavam que o problema não estava na oferta de educação, mas na qualidade desta oferta. Assim, buscando-se as causas para o problema, concluíam-se que estas estavam centradas na pobreza da população e na falência do Estado, incapaz de oferecer educação de qualidade. Diante do exposto, Collor de Mello defendia a implementação de algumas medidas. Entre outras, destacam-se: a expansão da rede escolar, adequação curricular, fomento aos programas de apoio ao educando; articulação dos serviços educacionais às atividades produtivas, conforme demandas locais; mecanismo de gestão descentralizada para programas complementares de assistência ao educando (merenda, material didático), gestão compartilhada entre diferentes níveis de governo. Entretanto, segundo dados da pesquisa do IPEA, o discurso da descentralização para transparência e participação não se efetivou. O constatado foi

o oposto: centralização da gestão dos programas na cúpula do MEC, a escassez de recursos, bem como esquemas de clientelismo político e corrupção.

“Como conclusão, destaca-se que não por acaso a administração Collor de Mello ficou cunhada na literatura como ‘administração/espetáculo’. Ou seja, o governo tinha sua atuação mais voltada para criar efeitos midiáticos a partir de anúncios bombásticos de programas e ações do que efetivamente para a vivilização desses projetos tão efusivamente alardeados”. (CASTRO e MENEZES, 2003, p.13)

Exemplo dessa administração espetáculo, citada na pesquisa do IPEA , realizada por CASTRO e MENEZES (2003) são os Ciacs - Centros Integrais de Atenção à Criança, obras faraônicas, que foram, infelizmente, mais direcionados à imagem do presidente na mídia que, efetivamente, à criação de um espaço de educação de qualidade às crianças da classe trabalhadora.

O esquema de corrupção do governo Fernando Collor veio à tona e o levou à queda, sendo seu substituto, por curto espaço de tempo, Itamar Franco. Este assumiu o governo com sérios problemas, tais como reduzidas taxas de crescimento econômico, altos índices inflacionários, diminuição da renda, aumento do desemprego e agravamento da crise fiscal do Estado. De acordo com CASTRO e MENEZES (2003) a prioridade do governo era o atendimento aos serviços sociais básicos, entre estes, habitação, saúde e educação. Para o equacionamento das desigualdades regionais, optou-se por redefinir o modelo de gestão das políticas públicas.

Os diagnósticos do governo Itamar Franco apontavam para a ineficiência do sistema educacional brasileiro e sua responsabilidade na escassa qualificação para o mercado trabalho, participação política e cidadania. A alternativa para o problema diagnosticado foi buscada nas orientações da Conferência internacional de Jomtiem (Tailândia), da qual o Brasil foi signatário. Entre as principais orientações, que foram

destaque no plano Decenal de Educação Para todos, está “uma gestão mais descentralizada, compartilhada e cooperativa tanto entre níveis de governo quanto entre estes e a sociedade civil.” Estaria, portanto, resolvida a dificuldade de cooperação entre os diferentes entes federados e a desejada otimização dos recursos, com a “participação” da sociedade civil.

CASTRO e MENEZES (2003) destacam que o eixo centralização/descentralização do governo anterior foi tomado como ponto central. Entretanto, nesse governo a descentralização foi instituída legalmente e operacionalizada. Ganhou destaque a descentralização de programas de assistência ao estudante, a começar pela alimentação escolar, que foi estadualizada, ou seja, recursos da união foram repassados para os Estados, que deveriam geri-los, sob a fiscalização dos conselhos escolares, depois este processo ocorreu com o livro didático, material e transporte escolar.

Acreditava-se que com esse financiamento, sob um modelo de gestão descentralizada, as comunidades estabeleceriam prioridades, o que otimizaria recursos, além de gerar emprego e renda por viabilizar a produção e consumo de produtos locais. Entretanto, os pesquisadores do IPEA (CASTRO e MENEZES, 2003) teceram uma crítica a limitada autonomia, em virtude de uma descentralização “tutelada”, ou seja, a União repassava responsabilidades e recursos aos demais níveis de governo, exceto a decisão sobre o que e como realizar.

Este processo de centralização e descentralização tem objetivos bem definidos, embora ocultos nos discursos oficiais. Nesse sentido, NOGUEIRA e BORGES (s/d) explicam que centraliza-se o que interessa diretamente à acumulação do capital, citando como exemplos a tributação, os salários diretos, os

investimentos, o estatuto de propriedade, já o que se refere à reprodução da força de trabalho, como saúde, educação, transporte, habitação será descentralizado, uma vez que são considerados secundários. Apesar disso, mesmo considerada no plano secundário, as decisões sobre a política educacional têm se mantido na esfera central de poder, o MEC, e a execução nas instâncias hierarquicamente inferiores, até chegar à escola, o que indica que a educação é tomada como importante também para a acumulação do capital, como se constatou especialmente na agenda dos governos dos anos 90.

Os pesquisadores do IPEA (CASTRO e MENEZES, 2003) destacaram como pontos positivos o fato de que, no Governo Itamar, apesar de sua curta duração, a educação foi tomada como prioridade de agenda e de financiamento, além de se fomentar, neste período, a participação social. Entretanto, essa análise de positividade em relação ao Governo Itamar Franco não é compartilhada por OLIVEIRA (1995) que atribuiu a este governo, após a reação da sociedade civil através do *impeachment* de Fernando Collor, em 1992, um período de preparação para a consolidação de uma nova investida neoliberal. Esse período reiniciou quando Fernando Henrique Cardoso, então senador, assumiu o Ministério da Fazenda e criou estratégias que, de acordo com OLIVEIRA (1995) recuperavam a economia, mas pioravam o social.

Foi a partir de um encontro denominado Decola Brasil, com total apoio da burguesia empresarial e num clima de disseminação de horror ao sindicalismo¹⁸, que se lançou a candidatura de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República. (OLIVEIRA, 1995)

¹⁸ Exemplo dessa reação própria dos seguidores do neoliberalismo, partiu do empresariado nacional contra os sindicatos quando, (...) Na entrevista que o presidente da General Motors do Brasil deu recentemente, ao tratar da localização da nova fábrica da empresa, explicitamente ele mandou o recado: a fábrica não será em São Paulo, nem em São Caetano, tampouco em São Bernardo e muito menos em São José dos Campos. Ela irá para uma cidade do interior de Minas, porque lá não tem sindicato. (...) (OLIVEIRA, 1995, p. 27)

De acordo com (CASTRO e MENEZES, 2003) Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência, atribuindo aos governos militares e à dívida externa, os problemas sociais diagnosticados no País. Esta situação teria provocado uma relação clientelista entre Estado e setor privado, a elevação dos índices inflacionários e desemprego.

Esse diagnóstico do governo Fernando Henrique Cardoso apontou para a necessidade de redefinir o modelo ou projeto de desenvolvimento brasileiro na direção da economia globalizada. Para inserir o País nesse modelo de desenvolvimento, de forma autônoma, dois aspectos foram considerados fundamentais: “O fortalecimento do poder político decisório do país e o desenvolvimento científico-tecnológico no intuito de capacitar o país para a competição” (CASTRO e MENEZES, 2003, p.19)

A idéia de um desenvolvimento tecnológico global justifica a inclusão da Educação como uma das metas prioritárias do programa de governo de FHC, que lhe confere "relevância discursiva". (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 19). A educação é considerada pré-requisito para o desenvolvimento de competências tidas como necessárias à nova ordem econômica global, à “capacitação de recursos humanos brasileiros tanto para o atendimento da demanda por mão -de -obra quanto para a habilitação para uma participação política efetiva” (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 20) Ademais, o programa de governo de FHC caracterizava a educação brasileira como caótica e ineficiente, afirmando-se, à época, que “o problema em nosso país é que se gastam mal os recursos destinados à educação” (Cardoso, 1994, p. 110 In: CASTRO e MENEZES, 2003, p. 20) Este é o argumento dos neoliberais para explicar a crise que, segundo estes, enfrentam os sistemas educacionais de países periféricos. GENTILI (1996), ao analisar criticamente o

pensamento neoliberal, mostra o que pensam estes ideólogos sobre a crise educacional:

“atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais; ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes.” (GENTILI, 1996, p. 18)

Assim, os neoliberais atribuem aos sistemas educacionais dos países periféricos uma crise gerencial, portanto é preciso criar estratégias que viabilizem “eficiência, eficácia e produtividade” (In: GENTILI, 1996), o que será direcionado pelos conceitos da teoria da qualidade total.

Foi então nessa perspectiva de eficiência da escola em consonância com os princípios de uma nova administração pública ancorada na redução de custos, parcerias público / privado e ênfase nos resultados, que foi direcionada a política educacional do governo FHC. A administração pública será feita sob o forte controle do Estado, a partir de suas políticas definidas por especialistas (...), porém realizada por organizações da sociedade civil, cobradas por sua vez, por meio de resultados. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 47). Durante a gestão de FHC, algumas ações são direcionadas a pontos específicos da educação por serem considerados mais problemáticos. Nesse sentido, o Ensino Fundamental, ganha certa ênfase na política educacional, uma vez que

“os problemas identificados seriam responsáveis pela elevação das taxas de repetência e evasão, pelos elevados índices de analfabetismo e pelas distorções na progressão dos alunos, com grande concentração de alunos no ensino fundamental em detrimento dos outros níveis.” (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 22) (sem grifo no original)

Diante desse diagnóstico, os redatores do programa de governo de FHC, reiteram a afirmação de que “os problemas a serem enfrentados não seriam a falta de vagas, a evasão e tampouco a insuficiência de recursos, mas sim a repetência e,

sobretudo a má gestão dos recursos financeiros". (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 22) (sem grifo no original)

Para isso propõe "uma atenção prioritária ao ensino fundamental, o que seria feito por intermédio de uma série de procedimentos" (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 22), entre estes: a descentralização dos recursos, que, segundo seus propositores, "seria a forma mais eficiente para atender à demanda de universalização do atendimento do ensino fundamental e das políticas complementares de assistência aos educandos (eqüalizando oportunidades)." (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 22)

É ainda com o argumento de maior transparência na alocação dos recursos e maior facilidade no compartilhamento de tarefas entre os diferentes entes federados, que propõe destinar mais recursos, exclusivamente para a educação fundamental, para onde houvesse mais alunos matriculados e para Estados e Municípios mais carentes. Estas são algumas das características do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), criado por iniciativa do MEC através da E.C 14 e aprovado em setembro de 1996. Com esse fundo, Estados e municípios tinham reforçada a necessidade de "cumprirem os dispositivos da constituição de 1988 relativos à vinculação de 25% de suas receitas de impostos e das que lhes forem transferidas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, além de obrigar estes entes federados , a partir de 1998, a alocar 60% desses recursos no ensino fundamental, ao estabelecer a subvinculação de 15% daquelas receitas para esse nível de ensino". (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 25) Foram criados também outros programas, tais como: em 1995, o PMDE, Programa de Repasse de Recursos diretamente às Escolas, "com o objetivo de iniciar a correção dos rumos dos mecanismos de transferências de

recursos do FNDE (...). Este dinheiro era destinado, conforme texto CASTRO e MENEZES (2003, p. 25) ao atendimento de necessidades imediatas da escola, bem como à manutenção de projetos de educativos de sua iniciativa. Em 1998, uma Medida Provisória denomina o PMDE de PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Seguem-se ações destinadas às questões curriculares, no intuito de “definir conteúdos curriculares básicos, garantindo uma homogeneidade mínima no país” (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 23) e de avaliação, com a criação de exames nacionais para “aperfeiçoar o sistema de avaliação do ensino fundamental” (CASTRO e MENEZES, 2003, p.23), como é o caso do SAEB¹⁹, que já existia desde 1990, para o qual defendeu-se o seu aprimoramento e aperfeiçoamento como um “mecanismo de monitoramento de desempenho dos alunos, dos professores e do sistema educacional”. (CASTRO e MENEZES, 2003, p.33)

Como se pode constatar no texto de CASTRO e MENEZES (2003) acerca do governo Fernando Henrique Cardoso, a educação é tomada como prioridade estratégica para o desenvolvimento econômico e, em especial, o nível de Ensino Fundamental. Assim destaca-se no documento:

“Sendo a educação considerada um dos setores estratégicos para dar suporte ao sucesso do novo modelo de desenvolvimento, destaca-se a necessidade de universalização do acesso à educação básica no intuito de atenuar as conseqüências advindas da baixa qualificação da mão-de-obra, sobretudo a elevação dos índices de exclusão social e as baixas produtividade e competitividade dos setores produtivos nacionais. Essas prioridades eram inspiradas pela necessidade de melhorar a competitividade da economia nacional, reduzindo o chamado Custo Brasil por intermédio do investimento em educação básica e ciência e tecnologia. Nesse contexto, a educação seria um importante fator gerador de desenvolvimento econômico, social e político, com efeitos na promoção da cidadania e na capacitação de recursos

¹⁹ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica, exame realizado desde 1990, verificando o desempenho dos estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Matemática, a cada dois anos.

humanos' "(Brasil, 1996a, p. 36. In: CASTRO e MENEZES, 2003, p. 26)

A racionalização de gastos e a descentralização são os procedimentos que garantiriam a modernização da gestão e a redução das desigualdades regionais. A exemplo do ocorrido no Governo Itamar Franco, também neste a merenda escolar é alvo da descentralização. Esta ação foi compreendida como "um reforço da autonomia da unidade escolar (...), uma vez que se deslocam para a ponta do sistema as responsabilidades e tarefas de compra, armazenamento, preparo e distribuição dos gêneros alimentícios".(CASTRO e MENEZES, 2003, p. 26)

Também nesse governo foi criada uma série de programas compensatórios, com a finalidade de atingir áreas denominadas "bolsões de pobreza". Estas áreas eram selecionadas pelo Programa Comunidade Solidária, que averiguava e selecionava os mais pobres entre os pobres, destinando a estes outros programas de alocação de recursos federais, tais como: Projeto Nordeste; Fundescola do Ministério da Educação e Cultura²⁰; PNTE, Programa Nacional de Transporte Escolar, PNSE, Programa Nacional de Saúde Escolar; PNME, Programa Nacional de Material Escolar e o Programa de Garantia de Renda Mínima, o Bolsa Escola, criado em 1999, conta com parceria das prefeituras principalmente no que refere-se ao cadastramento das famílias e consiste na garantia de renda mínima condicionada à freqüência da criança à escola.

No Programa de Governo de Fernando Henrique Cardoso, analisado pelos pesquisadores do IPEA, está clara a opção pelas políticas de focalização, estas que descartam a universalização das políticas e ações do Poder Público, substituindo-as pelo atendimento à demanda considerada mais carente de determinado serviço ou

²⁰ Para os Estados da região norte, nordeste e Centro-Oeste, que prevê um conjunto de ações para melhoria da qualidade do ensino fundamental e ampliação do acesso e permanência das crianças na escola, seus recursos advêm do governo federal, estados e empréstimos do Banco Mundial.

ainda, transferindo a responsabilidade para outras instâncias da sociedade, como as ONG's²¹. Na análise do IPEA sobre os planos de governo dos presidentes dos anos 90, destaca-se sobre a focalização que

“Havia nos anos 1990 uma corrente de opinião que defendia a eliminação da universalização do atendimento das políticas públicas e sociais, substituindo este procedimento pela focalização, ou seja, priorizando e dando exclusividade ao atendimento de um público que se pressupõe efetivamente necessitado destas políticas. Dessa maneira, ao invés da universalização as ações deveriam se focalizadas em regiões e grupos mais carentes. A alocação dos recursos seria vinculada ao atendimento de determinados programas, e estes, por sua vez, seriam dirigidos para problemáticas e públicos específicos”. (CASTRO e MENEZES, 2003, p. 29)

Mas, focalização no âmbito das políticas públicas e sociais não é um conceito novo, é uma retomada das políticas educacionais defendidas pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) para a os países latino-americanos já na década de 60. A idéia de focalização propõe a racionalização dos gastos públicos, uma vez que, segundo a CEPAL, apesar dos grandes investimentos em políticas sociais, “os resultados dos mesmos são precários e não favorecem os pobres” (in: VIEIRA, 2001, p. 71)

É ainda nessa perspectiva que as políticas de universalização e igualdade são substituídas pelo conceito de equidade²²; os direitos pelas oportunidades;

²¹ Ilustra esta afirmação o próprio discurso de FHC, no livro organizado Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial, organizado por Bresser Pereira e Peter Spink (1998) e editado pela Fundação Getúlio Vargas, diz ele: (...) Hoje, para usar a expressão de Manuel Castells, sociólogo espanhol que eu prezo muito, as organizações ‘não-governamentais’ passaram a ser ‘neogovernamentais’. Esta é uma realidade, uma forma de interação que tem que ser absorvida tanto pelas ONGs quanto pelo Estado. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 46)

²² Pablo GENTILI (1996) alerta que este termo, freqüentemente usado pelos tecnocratas e políticos neoliberais e presente em documentos do Banco mundial e FMI, se contrapõe, no discurso neoliberal, a igualdade. Este conceito admite uma diferença natural entre as pessoas e, portanto, seria justo respeitar essas diferenças, ou seja, cabe ao sistema justo promover as diferenças produtivas entre os indivíduos. A igualdade seria, segundo os neoliberais, uma prática política arbitrária que fere a individualidade. GENTILI destaca que, para estes a vida e, por conseguinte a escola deve ser pensada como um jogo de baccarat. Nas palavras do próprio Friedman “As pessoas que resolvem jogar podem iniciar a noite com pilhas iguais de fichas, mas, à medida que o jogo continua as pilhas tornam-se desiguais. Ao fim da noite, algumas serão vencedoras e, outras, grandes perdedoras. Em nome do ideal de equidade, deveriam as vencedoras compensar as perdedoras? Isso tiraria toda graça do jogo. Nem mesmo as perdedoras gostariam disso. Poderiam apreciar o fato numa noite, mas voltariam a jogar se soubessem que, o que quer que acontecesse, acabariam exatamente onde haviam começado?”(Friedman, 1980:142-43. In: GENTILI, 1996, p. 44) Nesse sentido, pode-se afirmar que, para os neoliberais, as

conceitos essencialmente antagônicos. As políticas de cunho economicista justificam que

“a diretriz da igualdade, cuja integração nacional constitui a motivação do esquema institucional dos países comportou avanços insuficientes. Nesse sentido é que se introduz um novo objetivo – a competitividade – uma diretriz política adicional – o desempenho e um componente do esquema institucional – a descentralização. É essa matriz de pensamento que dá substância à proposta de equidade, novo parâmetro a se firmar no cenário da concepção de políticas públicas, não mais orientadas por uma ótica universalista, mas focalizada (...) (VIEIRA, 2001, p. 70)

Parte-se, então, da idéia de que os mais pobres têm um déficit que precisa ser compensado, através de intervenções de ordem técnica e programas específicos. Dissolve-se o problema mais amplo de uma sociedade dividida em classes, com interesses antagônicos e relações específicas de poder em problema de ordem técnico-burocrático, pois acredita-se que “ (...) o problema diz respeito somente a uma minoria em desvantagem; que o pobre é diferente da maioria em termos de cultura ou atitudes; e que a correção da desvantagem na educação é um problema técnico (...) ” (CONNELL. In: GENTILI, 1995, p. 16) Assim, nada se propõe para atacar “as causas estruturais da pobreza” (GENTILI,1996, p. 41)

É esse o encaminhamento das políticas dos governos brasileiros dos anos 90, fundamentados na concepção de redução do Estado na efetivação dos serviços públicos e nos direitos dos cidadãos. A situação segue-se tão caótica que as reivindicações dos movimentos sociais ampliam cada vez mais a pauta de suas reivindicações pelo país afora. E, apesar de haver movimentos de resistência, esta

política tem estratégias sutis para fragmentar inclusive a possibilidade de organização dos trabalhadores.

Estas estratégias, bem articuladas a uma concepção de Estado mínimo²³, são muitas vezes incorporadas pelos gestores das diferentes unidades da federação e seguidas à risca, servindo de “modelo” para o restante do País. As ações, de acordo com as premissas do neoliberalismo, são implementadas em todas as áreas de atuação do Estado, que se torna mínimo na sua função pública, mas forte no controle central para promover a acumulação do capital. Por outro lado, houve tentativas de resistência a esse modelo por parte de alguns, que procuraram implementar políticas numa direção de ampliação dos direitos, ainda que dentro dos limites da sociedade capitalista. Uma dessas tentativas de alargamento dos direitos, no campo da educação é descrita por MAINARDES (2005), ao expor o exemplo da implantação da organização escolar em ciclos pelas gestões petistas, que viam nesta forma uma possibilidade de democratização da educação para as camadas populares, excluídas desse direito, em virtude, principalmente, de uma concepção de sociedade pautada no privilégio e de uma avaliação escolar seletiva e excludente, própria do modelo seriado.

Essa versão progressista de organização escolar em ciclos, de acordo com MAINARDES (2005) teria sido influência da reforma educacional francesa. Alguns trechos do principal documento desta reforma foram incorporados na “exposição de motivos do Regimento Comum das escolas de São Paulo, em 1991” (MAINARDES, 2005, p. 10), para a implantação desta organização escolar que ocorreu em 1992.

O mesmo autor destacou ainda que esta versão progressista foi responsável pela primeira experiência do que se denominou organização em Ciclos de

²³ Estado Mínimo: A partir dos anos 90, a redução das funções do Estado, com a retirada gradativa, mas intensa, do poder público da manutenção de serviços públicos como educação, saúde, habitação, etc. É o Estado mínimo no financiamento dos serviços públicos.

Aprendizagem, no Brasil, por iniciativa de uma gestão do Partido dos Trabalhadores, em São Paulo, no ano de 1992. Assim, em virtude desta e de outras experiências do PT com esta organização escolar, os ciclos foram implantados de forma similar em outras cidades e passaram a ser “uma espécie de ‘marca registrada do PT, entendida como uma medida essencial para superar o fracasso escolar e uma oportunidade de construir um projeto alternativo de educação.” (MAINARDES, 2005, p.10) De acordo com o autor, esta versão progressista previa a “continuidade dos alunos no processo de aprendizagem (...) como um dos princípios centrais da política e outros princípios foram incluídos: os ciclos como uma forma de diminuir a seletividade e exclusão e uma alternativa de democratização da escola e do acesso ao conhecimento.” (MAINARDES, 2005, p. 10)

Estas iniciativas tanto serviram de “modelo” para outras redes de ensino, como foram também incorporadas pelo discurso oficial nacional, propondo-se nos textos legais a possibilidade da organização escolar em ciclos, como suposta superação para o modelo seriado, que é incentivada via legislação e políticas curriculares. É o que constatamos em nossa LDB 9394/96, no artigo 23, ao tratar da organização da Educação Básica, que, segundo FERNANDES (2005) recupera de certa forma as experiências de organização mais flexível da educação, proposta por governos de cunho progressista nos anos 80, com os Ciclos Básicos de Alfabetização.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na competência e em critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Esta organização em ciclos é reforçada pelo artigo 24, inciso V, ao se propor uma avaliação de caráter processual e contínuo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, aspectos em geral negados no ensino seriado.

Nos PCNs²⁴ – Parâmetros Curriculares Nacionais, implementados no governo de Fernando Henrique Cardoso, se defende que a organização em ciclos é a mais adequada “ao tempo de evolução das aprendizagens e a uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização.” (BRASIL, 1996, p. 16) Este documento, que pretendia ser um parâmetro e não uma obrigatoriedade, torna-se a referência curricular nacionalmente exigida. O balizador do cumprimento desta política curricular centralizadora era o exame nacional da Educação Básica, implementado no ano 1990 e realizado a cada dois anos.

Nos anos 90, de acordo com FERNANDES (2005) a concepção de uma escola em ciclos no Brasil incorpora contribuições de autores como Perrenoud e Coll. Estas experiências internacionais de organização em ciclos passam a ser divulgadas, principalmente por estes dois autores, através de palestras e até de assessorias às políticas curriculares do MEC. Coll e Perrenoud são apontados como os intelectuais que teriam conduzido o aparato teórico curricular durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a instituição dos PCNs. De acordo com SAVIANI (1999) a reforma espanhola²⁵, da qual César Coll foi um dos principais

²⁴ SAVIANI (1999) esclarece que os PCNs foram parte integrante de medidas reformistas do governo Fernando Henrique Cardoso, quando anunciou já no início de sua gestão, os cinco pontos do Projeto Acorda Brasil, está na hora da escola. Os cinco pontos do programa consistiam em: 1) dinheiro do ensino básico diretamente para as escolas; 2) valorização do professor, preparando-o para ensinar melhor, via Sistema Nacional de educação a distância / televisão educativa – um aparelho de TV em cada escola oficial; 3) melhoria da qualidade do material didático – livros de acordo com as necessidades dos alunos; 4) definição do conteúdo do ensino- matérias obrigatórias em todos os Estados; 5) avaliação das escolas – aplicação de testes em todos os alunos e premiação das escolas com melhores resultados. (SAVIANI, 1999, p. 21-28)

²⁵ Jurjo Torres Santomé, participou inicialmente do grupo responsável pela reforma educacional na Espanha, que se consolidou em 1990 com a aprovação da LOGSE (Lei Orgânica do Sistema Educacional). Este pedagogo espanhol concedeu uma entrevista, onde critica esta reforma por sua aproximação crescente com o

formuladores, teria sido a referência para a reforma desejada por FHC para a Educação brasileira. Sobre a influência de Perrenoud DREYER e RISCHBIETER (s/d) afirmam em artigo publicado no portal “Aprende Brasil” que seu pensamento serviu de base para os novos PCNs e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), estabelecidos pelo MEC, durante o governo de FHC.

Sobre a estrutura dos ciclos proposta nos PCNs²⁶, SAVIANI (1999) destaca que o Ensino Fundamental foi organizado em quatro ciclos, com duração de 2 anos cada, conforme as faixas etárias. Assim, para o primeiro segmento do Ensino Fundamental a organização era a seguinte: primeiro ciclo, o correspondente às primeiras e segundas séries e segundo ciclo, o correspondente às terceiras e quartas séries; e assim sucessivamente. Para os conteúdos indicava-se uma certa hierarquia, considerando conteúdos de algumas áreas do conhecimento como essenciais e outros como secundários. Assim, para o primeiro ciclo, priorizavam-se a aprendizagem da língua escrita e da matemática, secundarizando-se conteúdos de ciências, história, geografia, arte e educação física. Para o segundo ciclo, aposta-se numa maior autonomia e domínio mais competente da leitura e escrita, o que possibilitaria às crianças utilizarem estes “instrumentos” para a aprendizagem de conteúdos das demais áreas do conhecimento.

SAVIANI (1999) critica esta organização porque, não há rompimento com a lógica da seriação. Para a autora, ao dividir os oito anos do ensino fundamental em

neoliberalismo e explica sua retirada do grupo, por discordar dos encaminhamentos de negação do caráter público da educação. Assim, ele, José Gimeno e Angel Perez, os únicos pedagogos do grupo foram excluídos do debate, que foi conduzido pelos psicólogos da equipe: César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palácios. Santomé destaca que, desde então, a educação foi tomada por uma visão tecnocrática e de psicologização dos problemas sociais, “era como se a psicologia e mais concretamente o construtivismo, fosse a pedra filosofal que iria resolver todos os problemas do sistema educativo”. Apontou ainda problemas como a ausência de financiamento para a educação e a destinação do pouco dinheiro que havia para a “oficialização do construtivismo psicológico”, através de um programa de capacitação de professores, sob a responsabilidade do MEC, que nada contribuiu com a formação base dos mesmos. (SANTOMÉ, 2004)

²⁶ Na versão introdutória de novembro de 1995, analisada por Nereide Saviani (1999).

quatro ciclos, com a mesma duração, os PCNs não superam a idéia de seriação. O que os torna ciclos será o fato de aumentar, para dois anos, o prazo para aprovação/retenção? Neste caso, serão os ciclos, séries de dois anos? (SAVIANI, 1999, p. 24)

Embora defensor da escolaridade em ciclos, o próprio Perrenoud²⁷, alerta que há “reformas que não mudam quase nada” e “em certos sistemas, a criação de ciclos de aprendizagem plurianuais está muito banalizada. Tudo se passa como se fossem instituídos ciclos, porque os outros sistemas o fazem ou têm isso em vista. Mais vale, escolher ciclos curtos e insistir na continuidade das práticas.” (PERRENOUD, 2004, p. 75) Nesse sentido, chama a atenção ainda para outro aspecto voltado a implantação de ciclos que “sem nada mudar nos funcionamentos, pedagógicos e didáticos, na avaliação, concepção dos objetivos, na cooperação entre os professores, pode agravar as desigualdades, devido à própria dilatação dos prazos.” (PERRENOUD, 2004, p. 26)

As críticas a Perrenoud se sustentam por sua defesa à pedagogia das competências, que vem sendo incorporadas principalmente nas propostas de ciclos de aprendizagem. Para KUENZER (2002)

O autor não diferencia o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência laboral, ou conhecimento de senso comum, onde ciência e tecnologia se mesclam, de conhecimento teórico, daí o dilema: é preciso tempo para que esta articulação de dê; ele não questiona, contudo, se o tempo de permanência na escola, e mesmo se o espaço da escola, permitem esta articulação.” (KUENZER, 2002, p. 5)

Para KUENZER, a teoria das competências proposta por Perrenoud, esvazia a escola de sua função social, prejudicando particularmente a classe trabalhadora, ou seja: atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua

²⁷ Perrenoud trabalha com a idéia de ciclos plurianuais, centrados na idéia de uma pedagogia diferenciada, que atenderia os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade (...). (KUENZER, 2002, p11)

Já César Coll é qualificado por GENTILI (1996) como um dos grandes intelectuais que vem disseminando as idéias neoliberais, no campo educacional, via reformas curriculares. Para GENTILI (1996), o professor César Coll faz parte de uma

classe de novos intelectuais transnacionalizados, (...), assíduo colaborador de alguns governos neoliberais latino-americanos (entre eles os da Argentina e do Brasil) e ideólogo da reforma espanhola implementada nos anos 80 e 90. Essa reforma é habitualmente apresentada pelas burocracias ministeriais de nossos países como modelo e exemplo de reestruturação exitosa no campo educacional, embora na própria Espanha, esteja sendo submetido a uma profunda crítica e a um rigoroso balanço, cujos resultados não parecem ser dignos de inveja. (GENTILI, 1996, p. 44)

É interessante destacar que na década de 90, de acordo com os dados estatísticos do INEP (1990 a 2003), as reprovações no Ensino Fundamental, concentram-se principalmente nas 1ª e 5ª séries. Pode-se inferir ainda que, a partir de 1996, com a aprovação da LDB e as diferentes políticas para a adequação idade-série implementadas pelo país, houve uma redução das reprovações nas 1ª séries, porém uma ampliação nas reprovações de 5ª a 8ª (anexo 1), o que parece indicar que as reprovações foram lançadas para as séries posteriores do ensino fundamental e que a eliminação das reprovações nas séries ou etapas anteriores não significou uma ampliação da aprendizagem. Isso não significa uma rejeição à eliminação das reprovações, mas compreende-se que esta medida deve estar acompanhada de ações político-pedagógicas que de fato possibilitem a ampliação da aprendizagem das crianças, filhas dos trabalhadores, que freqüentam a escola pública.

Nesse período de alterações nas políticas educacionais, incluindo os embates em torno de diferentes projetos que partiam de demandas da sociedade civil e de

imposições do MEC, como é o caso da LDB e do Plano Nacional de Educação, tinham como “pano de fundo” importantes alterações na concepção de Estado, além de acordos internacionais com as agências multilaterais, que estabeleciam exigências em todos os setores, para liberar os financiamentos para os países signatários. No bojo das exigências para um Estado mais enxuto, estava a redução das reprovações, pelo elevado gasto de recursos públicos que representam.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI²⁸, a comissão destaca sua preocupação com o “insucesso escolar”, que se apresenta de diferentes formas: “sucessivas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas abandono da escola sem qualificações nem competências reconhecidas.” (DELORS, 1998, p.147) Este “insucesso escolar” é classificado pela comissão como “um gerador de exclusão” (DELORS, 1998, p. 147). Entende-se que há nesta conclusão uma inversão de causa e efeito afinal, o “insucesso escolar” já é uma consequência da exclusão do acesso ao saber escolar sistematizado. Esta exclusão é resultado da ausência de políticas públicas que possibilitem o avanço intelectual da classe trabalhadora e, conseqüentemente, de sua organização para superar a exploração. A expressão “insucesso escolar” individualiza o sucesso ou o fracasso e, mais uma vez, responsabiliza o indivíduo e não o poder público.

Nessa mesma linha, a comissão continua a omitir a responsabilidade do Poder Público, a fim de que se possa

“(…) romper com o círculo vicioso da pobreza e da exclusão”:

²⁸ O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, foi construído no período de março de 1993 a setembro de 1996. A sua edição no Brasil contou com o apoio do Ministério da Educação e Cultura. O próprio Ministro da educação à época, Paulo Renato de Souza, fez a apresentação da edição brasileira. Salientava, na apresentação, que o Relatório Jacques Delors era “uma contribuição impar a revisão crítica da política educacional de todos os países”.

- 1- (...) que se faça diagnóstico das dificuldades dos alunos mais novos, muitas vezes ligadas à sua situação familiar e pela adoção de políticas de discriminação positiva em relação aos que apresentam maior número delas. (sem grifo no original)
- 2- Pode-se pensar na organização de sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar, mas que se revelem dotados para outros tipos de atividades. O que supõe, em particular, ritmos especiais de ensino e turmas reduzidas. (sem grifo no original) (DELORS, 1998,147)

Embora o discurso tenha conotação de positividade, o contexto comprova como estas idéias adquirem forma conservadora no concreto real. Segundo a própria comissão, “o insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos lhe sofram as conseqüências de uma maneira especial” (DELORS, 1998,147). Sugerem então, para os filhos da classe trabalhadora, “percursos mais suaves de aprendizagem” e “ritmos especiais de ensino”, o que, como temos observado, vem repercutindo em formas de aceleração de estudos e conseqüente redução de conteúdos e aprendizagens aos filhos da classe trabalhadora, além do que, em muitos casos, reduz-se inclusive o período de freqüência ao nível de ensino considerado obrigatório na legislação educacional, como é o caso da correção de fluxo, vivenciada no Estado do Paraná.

A partir das análises até aqui apresentadas, pode-se inferir que a versão progressista dos ciclos implementada pelas gestões progressistas, foi subtraída por administrações conservadoras, tendo seu conteúdo incorporado, porém de forma resignificada conforme os interesses hegemônicos. A discussão até agora apresentada possibilita ainda melhor compreensão do significado das políticas implementadas nas duas gestões de Cássio Taniguchi, na prefeitura de Curitiba, na década de 90, entre estas, a organização em ciclos de aprendizagem.

2.2 - A CONCEPÇÃO DE ESTADO, NA GESTÃO TANIGUCHI

Cássio Taniguchi, do Partido da Frente Liberal (PFL) assumiu a prefeitura de Curitiba para a gestão de 1997 a 2000, sendo reeleito para mais um mandato, de 2001 a 2004. Para analisar a concepção de Estado que direcionou as políticas educacionais de seu governo, é fundamental recuperar, ainda que brevemente, as conexões com outros representantes do mesmo grupo político e as resistências que se opunham a este. Esta gestão, ora denominada *lernismo*²⁹, tem características específicas que constituem um modelo de cidade voltado especialmente para a urbanização, na ótica das elites, o que é analisado criticamente por SÀNCHEZ (2003) ao dar destaque à construção da cidade-mercadoria, como estratégia para a reprodução do capitalismo na sua fase atual. Esse processo encontra “na mídia e nas políticas de *city marketing* importantes instrumentos de difusão e afirmação” (SÀNCHEZ, 2003, p. 148). Pode-se afirmar que, além da mídia, utilizam-se outras instâncias, como o discurso pedagógico / educacional, para garantir a construção e legitimidade desse modelo de cidade.

É também característica do *lernismo*, uma agudização do caráter mercadológico atribuído à cidade, nos anos 90, em especial no âmbito educacional, através de processos de centralização da gestão e privatização, como destaca TAVARES (2004).

Faz-se necessário resgatar historicamente as gestões anteriores, uma vez que a política implementada nos anos 90 é síntese de relações políticas mais amplas, que podem ser interpretadas e assimiladas (ou não) de formas distintas pelos Estados nacionais. Além de apresentar-se com continuidades e rupturas, no

²⁹ *Lernismo*, termo utilizado por SÀNCHEZ (2003), em análise da urbanização das cidades de acordo com o modelo de mercantilização, para referir-se a gestão e projeto de Jaime Lerner e seus seguidores, Rafael Greca e Cássio Taniguchi, em Curitiba; e por Tais Moura Tavares (2004), da UFPR, como categoria de análise, ao desenvolver tese acerca das políticas direcionadas à Gestão Pública do sistema de ensino no Paraná (1995 – 2002), durante o Governo de Jaime Lerner.

movimento contraditório do próprio capitalismo, com recuos e avanços no que se refere aos anseios e necessidades da classe trabalhadora, de acordo com as possibilidades de resistência ou transgressões aos ditames do capital.

SÀNCHEZ (2003) ao recuperar historicamente a construção desse modelo de cidade, mostra que o mesmo foi garantido e efetivado pela continuidade político-administrativa na condução da cidade, tanto no âmbito do poder municipal quanto do estadual, sendo interrompido apenas na década de 80, quando a oposição assumiu o poder.

Destaca a autora que “à época do chamado milagre econômico, durante o governo militar, a cidade de Curitiba foi escolhida como vitrine urbana do Brasil desenvolvido e moderno. [Era esta] a versão urbana do milagre econômico.” (SÀNCHEZ, 2003, p. 152)

Afirma ainda a autora que, na década de 60, Curitiba teve a maior taxa de crescimento populacional do País, conforme dados do IBGE de 1970, aproximadamente 5% ao ano. A mecanização da agricultura foi a motivação mais incisiva para a migração campo-cidade, fator que determinou também o plano de urbanismo traçado no ano de 1965, aprovado em 1966. O plano tinha como eixos o transporte coletivo, padrões de uso do solo, altura de edificações, atividades permitidas e industrialização, com a criação da CIC, Cidade Industrial de Curitiba, além de delimitação do Centro histórico da cidade, criação de parques urbanos e da primeira rua para pedestres do Brasil, a “Rua das Flores” (SÀNCHEZ, 2003). A imagem da “Curitiba - Modelo” (SÀNCHEZ, 2003), com características associadas à “inovação, modernidade, eficiência, simplicidade, baixo custo e preocupação com o meio ambiente” (SÀNCHEZ, 2003, p. 155) começa a se configurar no cenário nacional. Esse projeto atendia interesses das elites do planejamento urbano e dos

empresários que, se não eram plenamente atendidos, ao menos não enfrentavam empecilhos, pois “a negociação e a acomodação das pautas das políticas urbanas de modo a privilegiar o atendimento aos interesses dominantes ou, ao menos, não interferir em tais interesses, parece ter sido a base das sucessivas decisões na esfera do planejamento até o presente” (SÀNCHEZ, 2003, p. 158)

Na década de 60, de acordo com SOARES (2003) a educação municipal não contava com um órgão específico, fazia parte da responsabilidade do Departamento de Bem Estar Social. O departamento de educação foi criado na década seguinte, entretanto sem caráter propositivo, mas com papel de executor. A concepção de educação que se imprimiu à educação era o tecnicismo pedagógico, que, a exemplo da fábrica, enfatiza o gerenciamento e a produtividade, busca extrema previsibilidade dos resultados através de currículo e avaliações padronizadas e de caráter fiscalizador e também dos treinamentos, que indicavam “como ensinar”, sob a responsabilidade da Divisão de Treinamento Pedagógico, para obtenção dos resultados almejados.

A concepção piagetiana orientava o currículo adotado em 1977, na Rede Municipal de Curitiba e, de acordo com DALLA-BONNA (1990. In: SOARES, 2003, p. 75), este se justificava “pela necessidade de adequar o ensino aos interesses individuais dos alunos”, portanto,

“evidenciava-se que a concepção de educação, deste momento, pautava-se numa compreensão que limitava o entendimento do papel da escola à sua dimensão conservadora das relações sociais estabelecidas, na medida em que, parecia não haver uma preocupação por parte das diferentes administrações municipais, em definir políticas que pudessem orientar as ações da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na direção de um ensino de qualidade comprometido com os interesses da maioria da população, (...) à qual esta Rede pública, em expansão, passava a atender cada vez em maior quantidade.” (SOARES, 2003, p. 75)

A Administração lernista inicia quando Jaime Lerner assume o governo municipal de 1971 a 1975, por indicação da ARENA (Aliança Renovada Nacional), sendo seguido por Saul Raiz, também da ARENA e do mesmo grupo político, de 1975 a 1979, retornando à prefeitura da cidade de Curitiba no período de 1979 a 1982. É nesse período que toma corpo o projeto de planejamento urbano da cidade, que contou com financiamentos dos governos federal e estadual e do Banco Mundial (SÀNCHEZ, 2003). Entretanto, esse projeto é interrompido no início dos anos 80³⁰, quando

“os movimentos sociais de bairro e os movimentos sindicais tiveram emergência e fortalecimento como atores coletivos em Curitiba, questionando as políticas urbanas relativas à habitação, ao transporte público e ao saneamento. Construíram, na época, relações políticas que foram capitalizadas pela oposição para desestabilizar a hegemonia da coalizão local da década anterior” (SÀNCHEZ, 2003, p. 161)

Por indicação de José Richa, primeiro governador eleito após a ditadura, Maurício Fruet (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro), do partido de oposição a Lerner, assumiu a prefeitura em 1983. Depois da ditadura e no período de redemocratização do País, quando ocorreu a primeira eleição direta para as prefeituras, venceu Roberto Requião, também do PMDB (1985-1988), que também fazia oposição a Lerner. (SÀNCHEZ, 2003)

É justamente no período de oposição ao lernismo, com nova composição no Departamento de Educação, que se iniciam e consolidam as discussões em torno do

³⁰ Não se pretende um destaque às personalidades políticas da época, mas à importância do momento político que representavam, ou seja, de transição do período autoritário para a democracia, trazendo consigo uma conotação de política pública e de possibilidades para os movimentos sociais conquistarem direitos. Não se pretende tampouco passar uma compreensão de que os anos 80 estariam isentos de contradições. Pelo contrário, de acordo com COSTA (2001) houve, no Brasil, uma “transição sem ruptura: ascensão ao poder de grupos oposicionistas associados a outros oriundos dos esquemas de poder anteriores, que terminaram por herdar-lhes também boa parte de seus métodos eivados de favorecimentos e relações (...), clientelísticas e corruptas de toda sorte”.(COSTA, 2001. In: GENTILI, 2001, p. 48)

Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, em Curitiba, visando uma escola direcionada às necessidades da classe trabalhadora, negando a suposta neutralidade política em nome da tecnocracia³¹, almejada pelo grupo lernista.

O aumento populacional, motivado pela industrialização provoca a migração das pessoas do meio rural para o urbano e, em Curitiba, evidencia-se o crescimento populacional da periferia, exigindo ampliação da Rede Municipal de Ensino. Mas, para além do desafio da democratização do acesso, havia outro: o rendimento escolar, pois de acordo com CAMPOS (1993. In: SOARES, 2003, p. 79) “de cada cem alunos que ingressavam na 1ª série do 1º grau, apenas quarenta crianças alcançavam a 8ª série.”

Discussões em torno da função da escola pública são iniciadas e, “com relação à concepção de educação vigente no período da gestão Fruet, parece ter sido este um período de transição, pois a aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica se dá, ainda permeada, de certa forma, pelas influências escolanovistas e tecnicistas.” SOARES (2003, p. 80)

É também SOARES (2003) que destaca nesse período, estratégias de formação de professores que rompem com a perspectiva de mero treinamento do grupo lernista. Havia, por exemplo, além dos cursos ao longo do ano, as chamadas “Semanas Móveis” e Seminários Municipais de Educação, previstos em calendário, com dispensa de alunos, para participação obrigatória dos professores. Entretanto, havia limites no que tange à concepção, os professores ainda não relacionavam os conteúdos teóricos à sua prática pedagógica, “uma vez que os cursos oferecidos

³¹ Essa negação da política (como se fosse possível) em nome da tecnocracia se dá principalmente após a Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, sustentando-se na ideia de que o mundo já não apresenta uma divisão ideológica (entre capitalismo e socialismo), mas tecnológica, em virtude dos processos de globalização. Assim defende JEFFREY SACHS, em *The Economist*, citado no artigo “A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar”, por Elian Alabi LUCCL, escritor de livros de geografia para o Ensino Fundamental. Jeffrey Sachs é um economista norte-americano, consultor especial do secretário geral do ONU.

não se pautavam pela indissociabilidade entre teoria-prática”. (SOARES, 2003, p. 83)

No período de 1986 a 1988, na Gestão de Roberto Requião³², o Departamento de Educação é transformado em Secretaria Municipal de Educação. A equipe que se encontrava à frente da Secretaria priorizou, então, a elaboração de um Currículo Básico, que vinha se desenhando desde a gestão anterior, através dos momentos de formação e do Jornal Escola Aberta, de conteúdo pedagógico, enviado às escolas, o que, destaca SOARES (2003), favorecia a comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação e os professores.

SOARES (2003) destaca ainda que aliada à elaboração do Currículo Básico, foram implementadas algumas medidas que garantiriam a efetivação da unidade teórica e direção político-pedagógica, tais como os assessoramentos por área do conhecimento e uma importante conquista do magistério municipal: a hora permanência remunerada, ou seja, 20% da carga horária do professor destinada a estudo e planejamento, que foi garantida com a ampliação do quadro docente.

É explícita e enfática no Currículo Básico a concepção que se pretendia unitária para a Rede, assumida pela Secretaria Municipal de Educação, em favor da classe trabalhadora: “a educação pública se destina à maioria da população, filha de trabalhadores, com interesses sociais específicos. A estes interesses a escola e o professor devem dar uma resposta.” (CURITIBA, 1988, p. 27)

Na gestão Lerner, de 1989 a 1992, como é de praxe, nas mudanças de governo, outro grupo assume a Secretaria de Educação e foi realizada a primeira reescrita do Currículo Básico, mantendo-se ainda aproximações com a Pedagogia Histórico Crítica, mas mesclando-se com o construtivismo piagetiano e “sutilmente

³² Nessa gestão começam os estudos sobre Ciclo Básico de Alfabetização, que não chegaram a ser implantados.

se inicia o rompimento com o que foi decisivo na década anterior: a participação efetiva dos profissionais da Rede na discussão curricular, acompanhada de um processo sistemático de qualificação centrado em uma reflexão teoricamente fundamentada sobre a prática didática” (SOARES, 2003, p. 103)

Na gestão subsequente, 1993 a 1996, de Rafael Greca, que fazia parte do mesmo grupo, o Currículo é reeditado com alterações que o fragilizam e comprometem teórica e politicamente em relação ao seu contexto de elaboração inicial, na década de 80. Essa gestão é caracterizada principalmente por obras, direcionadas à Educação, que veiculavam e registravam a administração de Rafael Greca: os Faróis do Saber, bibliotecas sem acervo próprio, que retiraram o acervo das próprias escolas e recebiam doações da comunidade; o Livro Lições Curitibanas, livros didáticos que procuravam aliar conteúdos curriculares a elementos culturais da cidade de Curitiba, destinados a cada aluno da Rede, de acordo com a série; além de projetos de divulgação de aspectos históricos e culturais da cidade. (SOARES, 2003)

E o lernismo continua, agora com Cássio Taniguchi. Essa gestão inicia com a seguinte manchete do jornal do sindicato do magistério, no mês de junho de 1997: “Taniguchi quer privatizar a educação, a saúde e as creches”. O conteúdo a que se refere a manchete denota os rumos da administração de caráter privatista conferido aos serviços públicos da cidade de Curitiba. Assim argumentou o prefeito em seminário intitulado “Experiência de Indianópolis na Gestão Pública Municipal”, realizado na cidade paranaense de Indianópolis, em 19 de maio de 1997, ao elogiar o seu colega, Stephen Goldsmith, então prefeito da referida cidade:

“Quanto custa um aluno na escola pública? Quanto custa um procedimento na área de saúde? Quanto custa uma criança na creche? Será que não é mais barato pagar alguém para cuidar das nossas crianças? Posso estar falando uma grande heresia, mas é por aí. Nós estamos levantando estes parâmetros nas

diversas áreas para estabelecermos o rumo de nossa administração.” (Cássio Taniguchi. In: Jornal do SISMMAC, junho de 1997)

Infelizmente, as “indagações” do prefeito estavam (e permaneceram) em ordem inversa, pois, na ótica dos direitos estas seriam, ao invés de “quanto custa para”, “quanto investir para...”. Mas, esta idéia de que a educação e os serviços públicos são mercadorias, evidenciada no discurso do prefeito, é reforçada pela administração lernista, no âmbito estadual, com o próprio Jaime Lerner, à frente do governo, e no âmbito federal, por Fernando Henrique Cardoso, que implementou políticas na mesma direção.

TAVARES (2004) apresenta o quadro da gestão Lerner no Estado do Paraná, apontando as ações que consolidaram o que a autora denomina como “a política de mercado na educação”. Entre as ações estavam as direcionadas à gestão escolar, que identificam o diretor com a figura de um gerente, dotado, entre outras qualidades, de visão sistêmica e liderança, além de conhecimentos acerca da Gestão da Qualidade Total; proposta de avaliação, numa perspectiva de acompanhamento, fiscalização e controle, através do “Boletim da Escola”, composto de resultados da avaliação do rendimento escolar, dados do censo escolar e opiniões de pais, alunos e direção da escola sobre aspectos da vida escolar; reorganização administrativa da SEED e dos núcleos regionais de educação, criação de distritos escolares, definição de porte de escolas, redefinição do quadro de lotação de pessoal, políticas de formação e projetos como o Vale-Saber e o Vale-Aprimorar.

Uma perspectiva localista é atribuída também à gestão escolar que, com autonomia, precisa buscar resultados. Uma vez alcançados os resultados locais,

estes favorecerão os resultados almejados pelo Estado. É assim que, de acordo com a análise de Tavares:

“Dentro de uma proposta de gestão autônoma da unidade escolar, o foco principal foi o da responsabilização pela manutenção financeira da escola. O procedimento já antigo de buscar recursos na ‘comunidade’ através da atuação das APMs, criticado ao longo dos anos 80, passou a ser incentivado, consagrado e estimulado como necessário. Não só as festas escolares passaram a ser fonte de renda, mas institucionalizou-se a cobrança de taxas e contribuições dos alunos e pais. A capacitação também passou a depender, como mostraram depoimentos dos diretores das escolas-pólo, da contribuição de empresas locais e do voluntariado dos professores. A ‘venda eleitoral’ do espaço escolar consagrou-se: depoimentos revelaram que vereadores e deputados doaram recursos para reformas de banheiros, calçadas e pavimentação, compra de livros, transporte dos alunos etc.” (TAVARES, 2004, p. 47)

Pode-se afirmar que esse processo de privatização é duplamente irresponsável: Primeiro, porque se nega o serviço de oferta sob a responsabilidade do Poder Público enquanto direito³³ de cidadania³⁴ (mesmo a cidadania limitada e formal da ótica liberal); segundo, porque, ao contrário do que ocorre no âmbito privado, ninguém mantém de fato administrativa e financeiramente o espaço que foi expropriado do Poder Público. Pelo contrário, este passa por mecanismos sutis de precarização das condições salariais e de trabalho dos servidores, das condições de manutenção do espaço físico e da qualidade do serviço prestado, como forma de

³³ MARX e ENGELS afirmam que o direito burguês é meramente formal, reduzindo-se à lei. Afirmam eles que “Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito, por sua vez reduz-se à lei.” (MARX e ENGELS. In: Ideologia Alemã, 2002, p. 74)

³⁴ Cidadania é um conceito complexo que não se explica em poucas linhas, entretanto considera-se necessário algum esclarecimento a respeito, no intuito de atribuir maior clareza conceitual. A cidadania, na ótica burguesa, tem como função somente equilibrar os excessos da desigualdade social, sendo esta considerada resultado da liberdade natural do homem, portanto não deve ser suprimida. Assim, na sociedade de classes, o capital cede sempre o mínimo para garantir seus interesses, o que exige, por sua vez dos trabalhadores, que se organizem para conquistar, manter e/ou ampliar direitos, permanecendo esta cidadania na lógica do capital, ou seja, apenas para amenizar as desigualdades e não interferir na acumulação do capital. Por outro lado, a organização dos trabalhadores na luta por direitos, evidencia uma contradição no próprio capitalismo, apontando para a possibilidade de realização do que Marx denomina cidadania plena ou emancipação humana. A cidadania plena seria possível somente numa sociedade sem classes, a sociedade socialista. (TONET, 2001, p. 64-104)

justificar, aos olhos da população, a proclamada ineficiência do serviço público. Com a precarização do serviço público e a veiculação de sua ineficácia através da mídia, cabe à população que tem poder aquisitivo, buscar no mercado os bens e serviços de que necessita. Assim, passa-se de cidadão a cliente. Este passa a escolher e comprar no mercado o serviço que melhor lhe convém. Àqueles que não se enquadram no grupo dos clientes restam os serviços ainda ofertados pelo poder público, que contam com a parceria “solidária” das empresas, grupos religiosos e qualquer indivíduo que se proponha a ser voluntário. Estas medidas identificam-se com as propostas do Estado neoliberal, que tem na privatização uma de suas principais premissas. Neste modelo de Estado propõe-se, além da venda das empresas estatais lucrativas

“a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). A noção de privado (e as privatizações) são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor produtivo ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno. (TORRES. In: GENTILI, 2001, p. 115)

Ademais, a grande mídia é importante aliada no convencimento da importância desta “solidariedade” e da responsabilidade individual daquele que não obteve no âmbito privado os serviços ou atendimentos de que necessitava. Afinal, na ótica neoliberal, exige-se que se busque individualmente, sem apoio do Estado, a

qualificação , que se acredita como suficiente³⁵, para ampliação do poder de venda da força de trabalho e conseqüentemente da compra dos bens e serviços, num mercado altamente diversificado e competitivo. Nesse sentido, a mídia é, na análise de IANNI (1997), o grande intelectual orgânico do Capital.

“Um intelectual orgânico complexo, mas que atua mais ou mesmo decisivamente por sobre os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos sociais e as correntes de opinião pública. Enquanto estes continuam a operar principalmente em âmbito local e nacional, a mídia opera e predomina não só em âmbito local e nacional, mas também em escala regional e mundial. Ela forma e conforma movimentos de opinião pública, em diferentes esferas sociais, compreendendo tribos, nações e nacionalidades, ou atravessando culturas e civilizações. (...) Sob muitos aspectos, a mídia transnacional acaba por tornar-se também no intelectual orgânico dos grupos, classes ou blocos de poder atuantes em escala mundial; sempre com fortes ingerências em assuntos sociais, econômicos, políticos e culturais, também regionais e nacionais”.(IANNI, 1997, p. 22)

A linha da privatização dos serviços públicos seguiu seu curso no âmbito municipal: Em agosto de 1997, ainda primeiro ano da gestão, o prefeito enviou à Câmara municipal um projeto que previa a transferência da gestão da escola municipal e outros serviços públicos, como a saúde, para a responsabilidade de Organizações Sociais³⁶, entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que, entretanto, obtém vultosos lucros. Explicava o sindicato, no jornal de setembro de 1997, que as Organizações Sociais poderiam ser formadas por quaisquer entidades da sociedade civil que tivessem a concordância do poder público, inclusive as APPFs (Associação de Pais, Professores e Funcionários), que já eram responsáveis pela verba do programa de descentralização de recursos públicos. Sobre o papel

³⁵ Nesse sentido, ao invés da política de geração de emprego e renda, o governo incentiva o empreededorismo, o desenvolvimento de capacidades individuais elevariam o potencial competitivo do indivíduo.

³⁶ Na Reforma do Ensino Superior no governo FHC esta era também uma orientação do governo federal , conforme afirmou SILVA JUNIOR “(...) a educação em geral e, em particular, a educação superior foi reconfigurada com muita intensidade pela própria reforma do Estado, na qual está presente a transferência das instituições de educação superior em organizações sociais que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado.” SILVA JUNIOR (2002, p. 49)

atribuído às APPFs, o sindicato destacava que estas tinham um caráter meramente formal, limitando-se à realização de atividades como bingos, festas e campanhas para arrecadar recursos junto à comunidade. Com o projeto das organizações sociais, as APPFs poderiam se organizar juridicamente, legitimando via instância jurídica, a manutenção da escola por uma associação. (Jornal do SISMMAC, setembro de 1997)

Esta estratégia seria definida por FRIGOTO (2001) como um subterfúgio para o aniquilamento da escola pública. Estratégias que caminham na mesma direção são citadas e questionadas pelo autor, tais como a adoção de escolas públicas por empresas e as escolas cooperativas, “que são uma adaptação das teses de Milton Friedman. A idéia de Friedman é a de que a educação é um negócio como qualquer outro e que, portanto, deve ser regulada pelo mercado”. (FRIGOTO. In: GENTILI, 2001, p. 87) Assim, afirma o autor, de posse do “cupom”, a família compra o tipo de educação que quiser para seu filho, eximindo o Poder Público desta responsabilidade.

A política de descentralização, também meta e princípio da gestão do prefeito Cássio Taniguchi, é evidenciada na arquitetura da cidade através, por exemplo, das chamadas Ruas da Cidadania, onde se localizam núcleos de todas as secretarias municipais que prestam serviços essenciais à comunidade, entre estes, os Núcleos Regionais de Educação, responsáveis pelas escolas de sua área de atuação. (ANEXO2)

É, então, sob as premissas da política neoliberal que se implementaram as ações da prefeitura municipal de Curitiba, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi. Uma das ações implementadas nessa gestão foi a implantação da organização da

escola em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal, sendo necessário verificar em que medida esta organização escolar foi determinada ou não por esta concepção.

3- POLÍTICA DE CICLOS DE APRENDIZAGEM EM CURITIBA³⁷

Afirma-se que a SME de Curitiba, para implantar os ciclos, buscou fundamentar-se em experiências de outras redes de ensino que já organizavam suas escolas em ciclos, tais como Porto Alegre e Belo Horizonte. (SANTOS, 2005, p. 107)

Consta que a rede municipal de educação de Porto Alegre esteve inserida num projeto mais amplo de democratização da cidade, com uma ênfase à participação popular na definição das políticas públicas, em especial a partir de 1989. A Escola Cidadã de Porto Alegre foi implantada em 1993 e seus princípios foram definidos numa constituinte escolar, realizada no ano de 1995, envolvendo diversos segmentos da comunidade: pais, alunos e professores, que discutiram entre outros aspectos a democratização do conhecimento e da gestão. (TITTON, 2004)

A Escola Plural, de Belo Horizonte, foi implantada em 1995, também inserida num projeto mais amplo de democratização. Experiências das escolas, por meio de seus projetos político-pedagógicos, teriam sido o ponto de partida para imprimir uma direção coletiva a essas diferentes experiências, valorizando a pluralidade. (KNOBLAUCH, 2003)

Entretanto, diferente do que a literatura versa sobre essas duas redes municipais que implantaram a escola em ciclos após planejamento, elaboração e discussão prévia com o magistério, em Curitiba, a implantação dos ciclos parece ter sido ponto de discussão no Planejamento Estratégico do município, no ano de 1998.

Em maio de 1998 foi firmado um contrato de prestação de serviços entre o IMAP – Instituto Municipal de Administração Pública, autarquia do município de

³⁷A identificação de possíveis nomes de pessoas ou instituições, nesta pesquisa, se deve ao fato de que os mesmos constavam dos documentos pesquisados, portanto com identificação prévia.

Curitiba e a FGV - Fundação Getúlio Vargas³⁸ e a EBAP - Escola Brasileira de Administração Pública. O objetivo descrito no contrato era o desenvolvimento do projeto Gestão Estratégica para Resultados na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), através de um programa-piloto que seria implementado num órgão da PMC. A escolha da SME como “objeto da experiência-piloto” esteve fundamentada nos seguintes critérios:

- Órgão cuja direção tenha níveis razoáveis de liderança e apresente sensibilidade suficiente para compreender os benefícios para o desempenho do órgão resultante do esforço a ser empreendido.
- Ambiente operacional em que o esforço represente um desafio que sirva como motivador da mobilização que será requerida.
- Órgão prestador de serviços à sociedade:
 1. assegura maior visibilidade externa imediata das melhorias, cujo apoio é fundamental para o alargamento do esforço;
 2. se transforma em pressão por melhor desempenho dos órgãos de suporte/retaguarda (a máquina administrativa);
 3. órgãos de suporte/retaguarda terão maior sensibilidade para mudanças quando pressionados pelos órgãos de frente – é necessário criar o *momentum*.
- Escopo de atuação e volume de recursos em dimensões que não sejam tão grandes a ponto de comprometer o controle sobre o processo e oferecer maiores riscos de resistências externas e internas, ou tão pequenas a ponto de justificar o investimento pretendido.
- Maior nível de fragilidade no consenso sobre missão, valores, produtos (área social, por exemplo):
 - Assegura melhorias mais drasticamente perceptíveis, o que serve de elementos de estímulo para se angariar o interesse dos demais órgãos pela adoção das práticas testadas – uma das funções da experiência-piloto.
 - Órgão cuja direção não esteja passando por processo de suspeição, graves problemas administrativos, corrupção ou outros fatores que requeiram prioridade de atenção que venha comprometer o trabalho a ser desenvolvido. (ACORDO FGV/EBAP-IMAP, contrato, 1999)

Pode-se afirmar então que a SME foi considerada estratégica como referência para a adoção do modelo de gestão por resultados, também por outros órgãos da

³⁸ Conforme consta no contrato entre IMAP e FGV/ EBAP, a FGV constitui-se como pessoa jurídica de direito privado, de caráter técnico-científico e educativo, reconhecida de utilidade pública pelo Governo Federal conforme Decreto nº 82.474 de outubro de 1978 e Decreto s/nº de 27 de maio de 1992, tendo como presidente o Dr. Jorge Oscar de Mello Flores. O preço total dos serviços prestados pela FGV/EBAP à PMC, no ano de 1998, conforme consta no contrato, foi de R\$ 165.000,00 (cento e sessenta e cinco mil reais), parcelado em 8 (oito) vezes. A execução dos trabalhos referentes ao projeto teve duração de 8 (oito) meses.

PMC, em virtude de os níveis de liderança terem o necessário poder de convencimento, mobilizando os funcionários para a execução das tarefas pertinentes à experiência-piloto; como "órgão prestador de serviços diretos à sociedade", os resultados alcançados seriam mais visíveis, o que era interessante para a gestão; esta secretaria, sendo considerada no conjunto dos órgãos de "suporte/retaguarda", seria facilmente pressionada pelos "órgãos de frente", quando necessário; considerava-se ainda que esta secretaria não exigiria muitos recursos para a experiência-piloto. Parece que o que se definiu como "fragilidade no consenso" seria utilizado a favor da experiência-piloto, uma vez que os resultados visíveis seriam fator de motivação e convencimento.

Consta que o objetivo principal do projeto era o seguinte: "Desenvolvimento de base metodológica que favoreça a implementação gerencial no âmbito da Prefeitura Municipal de Curitiba (...)" (PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1998). Para alcançar este objetivo, seriam componentes básicos do objetivo principal, em linhas gerais: o desenvolvimento da dimensão estratégica, estabelecendo missão, visão e valores da organização; indicadores de desempenho, com ênfase em eficiência, que parece estar relacionada ao menor custo dos processos realizados; eficácia no que se refere aos produtos e resultados almejados; efetividade, compreendida como o impacto ocasionado pelos resultados obtidos; tradução de estratégias em programas de ação; orçamento para resultados com dimensão de flexibilidade: controle e avaliação visando os resultados; capacitação de corpo técnico e gerencial centrado em formulação de programas, planejamento e controle gerencial e avaliação de programas. (PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1998).

Assim, a Secretaria Municipal de Educação, que atende diretamente a população, foi reconhecida como órgão importante para o sucesso dos programas e

projetos traçados na gestão do prefeito Cássio Taniguchi. Como se afirma no próprio documento “a sustentação dessa opção – órgão, ao invés de programas ou projetos – fundamenta-se na assunção de que programas ou projetos são executados por organizações cuja filosofia gerencial e estrutura de funcionamento se constituem em fatores críticos de sucesso para o desempenho das ações e alcance dos resultados previstos nos referidos programas.” (PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1998)

Com a opção pela SME definida, participaram do desenvolvimento do projeto Gestão Estratégica Para Resultados na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, diretores de escola, representantes de diretores de escolas, representantes do prédio central da SME, representantes dos Núcleos Regionais de Educação e representantes de outros órgãos, conforme anexo 3, sendo que a lista geral de participantes contabilizou um total de 113.

Parece ter sido no bojo de uma experiência-piloto para uma gestão centrada em resultados que se discutiu e deu o formato para a implementação da escola organizada em ciclos em Curitiba. Esta afirmação é feita com base na leitura dos relatórios do Projeto FGV/EBAP-IMAP. No relatório 4, acerca do *wokshop* realizado no período de 31 de agosto a 3 de setembro de 1998, pode-se constatar que num dos trabalhos realizados em grupo, a escola ciclada foi discutida como parte da “estrutura de programação” para a secretaria, constando como um dos sub-programas do Ensino fundamental. (FGV/EBAP-IMAP-SME, 1999, p. 101) (anexo 4).

A crítica a esta forma de planejamento está na visão tecnocrática que, como analisado por SÀNCHEZ (2003) acompanha o planejamento da cidade de Curitiba, há décadas. Também POLLI (s/d) analisa que, no planejamento urbano de Curitiba,

permanece ainda a visão tecnocrática (...) e os conceitos são definidos pelos intelectuais do planejamento (...).

É também no relatório 4 do Projeto FGV/EBAP-IMAP-SME (1999) que estão registrados os componentes da dimensão estratégica da SME: a missão, a visão e os valores. Sendo que cada componente é explicado da seguinte forma:

MISSÃO: ser um elo do desenvolvimento de Curitiba, assegurando ao aluno educação de qualidade para o exercício da cidadania, atendendo a demanda;

VISÃO: Rede de escolas autônomas e empreendedoras, que atendam às necessidades e expectativas da sociedade, garantam a excelência na educação e busquem o permanente sucesso do aluno, dando ênfase à sua participação cooperativa na sociedade

VALORES:

Autonomia: exercício do poder de decisão na esfera onde ele se faz necessário,

Gestão Democrática: estabelecimento de elos para o desenvolvimento de ações cooperativas envolvendo democraticamente todos os segmentos implicados,

Qualidade: compromisso de constante melhoria e busca de resultados efetivos em todos os processos, dando oportunidade à formação da competência humana para a ação social consciente,

Organização Empreendedora: aquela que busca soluções e estratégias inovadoras,

Ética: capacidade de pensar e agir com integridade, credibilidade e responsabilidade na dinâmica das relações interpessoais, institucionais e cognitivas,

Competência Profissional: profissionais com embasamento técnico adequado, comprometidos com o aprimoramento permanente e consciente de seu papel social.(PROJETO FGV/EBAP-IMAP-SME,1999)

Estes mesmos componentes da dimensão estratégica da SME, discutidos e sistematizados nas reuniões do Projeto FGV/EBAP-IMAP-SME constam no primeiro documento enviado às escolas, “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem – proposta de implantação – Secretaria Municipal da Educação” (ver anexo 5). Este documento foi elaborado por uma equipe técnica, composta por profissionais da Secretaria da Criança (órgão extinto em 2002)³⁹, IPPUC, Gerência de Currículo,

³⁹ Sobre esta questão e a situação da Educação Infantil na gestão do prefeito Cássio Taniguchi, ver: SOCZEK, Márcia Barbosa. Políticas Públicas para a Educação Infantil no município de Curitiba. (1997-2004). Dissertação de Mestrado. UFPR, 2006.

Gerência de Capacitação e dos Núcleos de Educação: Boa Vista, Cajuru, Pinheirinho e Santa Felicidade.

Ao conjunto do Magistério municipal, coube a tarefa de ler os documentos enviados a cada escola no ano de 1999, num primeiro momento a proposta e posteriormente o projeto de implantação, e pronunciar-se a respeito da implantação gradativa ou imediata dos ciclos.

Para facilitar a exposição, os documentos, eventos e depoimentos acerca dos Ciclos de Aprendizagem em Curitiba, aqui citados, serão assim designados:

CATEGORIA	IDENTIFICAÇÃO
A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: proposta de implantação – 1999	PROPOSTA CURITIBA, 1999a
A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação – 1999	PROJETO CURITIBA, 1999b
A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: Diretrizes curriculares – em discussão – 2000	DIRETRIZES CURRICULARES, 2000
Seminário Ciclos de aprendizagem e suas implicações na rede pública de ensino - 2002	EVENTO 1
Seminário de educação e políticas educacionais: os ciclos de aprendizagem e a qualidade da Escola pública - 2003	EVENTO 2
Depoimentos da pedagoga de um núcleo de educação de Curitiba, coletados em 2006. Esta pedagoga participou diretamente da implantação dos ciclos de aprendizagem.	PEDAGOGA ENTREVISTADA

3.1 – A IMPLANTAÇÃO

Os documentos, assim como a política de implantação dos ciclos, foram elaborados por grupos específicos para este fim, sem a participação do conjunto do magistério municipal.

Sobre este “processo” acelerado da implantação, assim pronunciou-se uma professora da rede municipal de Curitiba: “lembro-me de que quando a escola em

que trabalhava no ano de 1999, fez a 'opção' pela implantação dos ciclos de aprendizagem, essa opção se deu após uma única leitura do documento e o 'sim' a ela foi quase unânime, pois a diretora já havia se comprometido com a implantação dos ciclos lá na SME." (VARESCHI, in: Jornal do SISMMAC, outubro de 2000)

Cabe destacar ainda que todos os documentos referentes à implantação dos ciclos trazem na capa o símbolo do PROGRAMA FAZENDO-ESCOLA⁴⁰, o que indica que, de acordo com o projeto FGV/EBAP-IMAP-SME(1999), os ciclos seriam um sub-programa deste. Há ainda a seguinte descrição para o Programa Fazendo-Escola: "conjunto de ações que possibilitem a construção de uma rede de escolas autônomas e empreendedoras." (FGV/EBAP-IMAP-SME, 1999, p. 152) O Programa Fazendo-Escola consiste na elaboração de projetos individuais ou coletivos, pelos professores. Os projetos passam por uma seleção e, ao serem aprovados, são acompanhados por uma instituição de ensino superior. Ao iniciar o projeto, os professores aprovados recebem uma "bolsa", em complementação ao salário. É um programa que faz parte de uma política de descentralização, centrada em resultados e na premiação pelo mérito ou competência individual. (ver anexos 6 e 7)

3.1.1- A Proposta de Implantação

A apresentação do documento "A escola municipal e os ciclos de aprendizagem – proposta de implantação – Secretaria Municipal da Educação" aos gestores das escolas se deu em 24 de março de 1999 e a "opção" pela implantação

⁴⁰ Projetos Fazendo-Escola, recentemente renomeados Escola-Universidade: Através de parceria com as universidades, a SME propõe aos professores a elaboração de projetos diversos, que podem ser feitos individualmente ou em grupos na mesma escola. Estes projetos passam por uma seleção na respectiva instituição superior (pública ou privada) que orientará o grupo e, como há concessão de bolsas (atualmente no valor de R\$ 1.200,00 pagos em 6 parcelas de R\$ 200,00), há também seleção pela SME. Na Rede Estadual, projeto semelhante era desenvolvido sob a denominação de Vale-Saber.

pelo conjunto das escolas se daria oficialmente em 16 de abril de 1999, conforme cronograma de implantação da SME. Ou seja, as escolas teriam menos de um mês para reorganizar-se e formalizar a implantação dos ciclos.

Como citado anteriormente, este documento traz princípios formulados no projeto de gestão para resultados da SME, realizado naquela gestão, o que pode ser inferido também pelo depoimento de uma pedagoga que participou diretamente do processo de implantação ao fazer referência às instituições destacadas no cabeçalho do documento. Ela destacou que:

Este foi o trabalho de planejamento estratégico, que teve assessoria da Fundação Getúlio Vargas e lógico, do IMAP, que sempre participa na questão das pesquisas, verificando onde está o maior foco de problemas, a movimentação da população na cidade. Para o ciclo, houve, lógico, todo esse levantamento. (Depoimento 1 – anexo 8)⁴¹

Embora o documento seja apresentado como proposta, tratou-se na verdade de uma política oficial formulada pela Secretaria Municipal da Educação, que, ao que tudo indica, tomou forma no âmbito das reuniões do Projeto FGV/EBAP-IMAP-SME, realizado em 1998.

3.1.2- O Projeto de Implantação

O documento seguinte, aprovado pelo CEE, parecer nº 487 de 12/11/99, enviado às escolas, intitula-se “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: Projeto de implantação – Rede municipal de ensino de Curitiba – 1999. No item inicial do documento, denominado “Pontos de Partida” faz-se referência aos trinta e seis anos de existência da Rede municipal de ensino de Curitiba e de seu empenho por atender quantitativamente as demandas por educação nos anos iniciais do

⁴¹ Para melhor exposição e compreensão, todos os pronunciamentos da pedagoga entrevistada foram reescritos. Nesta reescrita houve o cuidado em manter o conteúdo dos pronunciamentos, o que pode ser observado no anexo 8, onde foram registrados os textos tal como pronunciados oralmente.

ensino fundamental, atribuindo à busca da qualidade o desafio a ser enfrentado. De acordo com os propositores, a quantidade já estaria resolvida.

Este documento aborda aspectos gerais sobre a implantação, tais como: a justificativa para a implantação dos ciclos; a estrutura do ensino em ciclos; a organização das turmas; as condições para a implantação a partir dos planos de ação das escolas, enviados aos núcleos de educação; a opção pelo sucesso do aluno vinculada especialmente à atuação do professor e à sua capacitação (como se pode observar nas páginas 19 e 20 do PROJETO CURITIBA 1999b). Anuncia-se ainda uma revisão curricular de modo a atender as especificidades da organização em ciclos que, de acordo com o documento, seria feita de forma gradativa e coletiva (p. 23), há ênfase no currículo em rede, com as propostas de interdisciplinaridade. O item sobre a avaliação mostra uma defesa da avaliação formativa e orienta quanto às formas de progressão e registros avaliativos. Ao tratar do envolvimento da comunidade, destaca-se a eleição de diretores, os conselhos de escola e a política de descentralização administrativa e pedagógica. Defende-se que, “com a implantação dos ciclos de aprendizagem, será estreitada a parceria entre escola e comunidade, por meio de projetos (...)” (PROJETO CURITIBA 1999b, p. 44). Estabelece-se ainda um cronograma de implantação dos ciclos e prevê-se uma avaliação do que a SME denomina “processo” de implantação. De acordo com o documento seriam realizadas “análises sobre aspectos pedagógicos e administrativos do processo de implantação e sobre o impacto ocasionado pela organização escolar em ciclos nas comunidades escolares de Curitiba.” (PROJETO CURITIBA 1999b, p. 48)

3.1.3- O Parecer do Conselho Estadual de Educação

O parecer 487/99 trata do projeto de implantação dos ciclos de aprendizagem (1ª a 8ª séries) na Rede Municipal de Ensino em Curitiba. O projeto, cuja relatora foi de Solange Yara Schmidt Manzochi, foi aprovado, por unanimidade, em 12 de novembro de 1999, portanto alguns meses após o início da implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Curitiba.

A organização das turmas nos ciclos, conforme consta no Parecer do Conselho Estadual de Educação e no PROJETO CURITIBA 1999b, é feita por idades aproximadas. Entretanto, diferente do que acontece em outras redes⁴², como afirmou KNOBLAUCH (2003, p 44), em Curitiba não há uma justificativa para esta organização, que se dá da seguinte forma:

CICLO I – *Continuum curricular*, com duração de dois ou três anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de seis anos (a completar no primeiro ano civil do primeiro ciclo) a oito anos. Para a matrícula inicial no ensino fundamental, serão atendidos prioritariamente, conforme legislação vigente, alunos a partir dos sete anos completos ou a completar no ano civil em curso (Ciclo I de dois anos). Atendida esta demanda e conforme vagas disponíveis em cada unidade escolar, serão matriculados alunos com seis anos completos (ciclo I de dois anos) ou a completar no ano civil em curso (ciclo I de três anos).

CICLO II – *Continuum curricular*, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de nove anos a completar no primeiro ano civil do segundo ciclo a dez anos.

⁴² A organização das turmas do ciclo em Porto Alegre e Belo Horizonte, é feita a partir das fases ou etapas do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência, o que se justifica pelos estudos da psicologia do desenvolvimento humano; já em Mato Grosso do Sul (Escola Guaicuru) esta organização se dá a partir de aspectos pedagógicos como o grau de domínio dos conteúdos curriculares, entendidos como fundamentos de cada área do conhecimento.

CICLO III – *Continuum curricular*, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de onze anos a completar no primeiro ano civil do terceiro ciclo a doze anos.

CICLO IV – *Continuum curricular*, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de treze anos a completar no primeiro ano civil do quarto ciclo a catorze anos.

3.1.4- JUSTIFICATIVA PARA A IMPLANTAÇÃO

A partir de dados demográficos que apontam para o envelhecimento da população e a redução do número de crianças e adolescentes em Curitiba, justifica-se que não há mais a necessidade de ampliação da rede física escolar. (PROPOSTA CURITIBA, 1999a). Sendo assim, segundo os propositores, o crescimento populacional iniciado na década de 70 com as migrações do campo para a cidade, que motivou a expansão da rede de serviços, já não ocorria naquele momento. Portanto, se a população de crianças está reduzida, a demanda está atendida. Assim, não há falta de vagas, o que é considerado um problema pontual no que se refere às turmas de 1ª série, em especial nas áreas de “ocupação não legalizada do solo” (PROPOSTA CURITIBA, 1999a, p. 04).

Mas, nesse documento (PROPOSTA CURITIBA, 1999, p. 01) afirma-se que, se o problema do acesso está resolvido, o mesmo não acontece com o rendimento escolar que, em 1998 registrava uma média geral de 12% de retenção nas turmas de 1ª a 4ª séries, chegando a 19% nas 1ª séries. Nesse sentido, as reprovações são consideradas um entrave ao desenvolvimento econômico da cidade: “A reprovação significa uma perda econômica, um estigma social, uma frustração, um insucesso pedagógico. É um problema que não pode ser negado, negligenciado ou

subestimado”. (PROPOSTA CURITIBA 1.999a, p.04) Essas informações permitem inferir que a idéia de qualidade se enquadra no conceito de qualidade total⁴³.

No documento PROJETO CURITIBA 1999b justifica-se que, apesar da formação continuada oferecida aos professores e do atendimento à demanda, Curitiba vem mostrando alterações significativas no quadro de retenção e evasão; os resultados das avaliações da SEED-PR e do SAEB são apontados como indicadores da necessidade de melhoria da qualidade no processo ensino-aprendizagem, além do que, aproximadamente cento e um mil pessoas (5% do total de habitantes) da cidade e da região metropolitana não estão alfabetizadas.(PROJETO CURITIBA 1999b, p.3). Os dados apontados (PROJETO CURITIBA, 1999b) são citados como “apenas uma amostra da realidade educacional da rede pública do município de Curitiba”, exigindo problematização e “ações municipais específicas” para os próximos anos.

No depoimento da pedagoga entrevistada sobre a justificativa para a implantação dos ciclos, obteve-se um relato acerca do histórico anterior à implantação desta política, que reitera muito do que se apresenta nos documentos.

Especificamente sobre a implantação dos ciclos em Curitiba, a pedagoga entrevistada destacou que, apesar dos investimentos voltados à alfabetização, com a capacitação de professores, “os problemas estavam muito sérios” (depoimento 2 – anexo 8), pois o nível de retenção permanecia muito elevado nas primeiras séries. Segundo ela, nas escolas integrais, o índice de retenção passava de 40%, o que não se justificava, uma vez que as crianças permaneciam na escola o dia todo.

⁴³ FLACH (2005) , em sua dissertação de mestrado discute a qualidade social entendida como uma construção coletiva, sendo instrumento de transformação social, auto-emancipação dos professores e alunos, desalienando a população e construindo uma verdadeira cidadania (p. 12). Ela atribui a qualidade social, preocupação e ações voltadas a características como: democratização do acesso, democratização do conhecimento, democratização da gestão, financiamento e regime de colaboração e valorização dos trabalhadores da educação (p.17) diferentes da perspectiva da qualidade total , onde a preocupação está centrada em administrar a escola tal como uma empresa capitalista.

Nesse sentido, era preciso tomar alguma providência. Iniciou-se então, de agosto a dezembro de 1997, um projeto de intervenção nas primeiras séries. O projeto consistia em capacitar os professores para analisar as tentativas de escrita ou os textos iniciais produzidos pelas crianças e realizar intervenções, além disso promover uma avaliação levando em conta que os alunos da escola pública não tinham contato anterior com a escola, sendo necessário oferecer-lhes mais tempo, numa perspectiva de alfabetização em processo. Mas, a equipe para este projeto era reduzida, o que levou à necessidade de um levantamento das escolas com maior índice de retenções, que totalizavam 41 escolas. Estas foram então o alvo do projeto, nomeado assim como ALFA 41. A pedagoga entrevistada argumentou então que “a partir dessa experiência do ALFA 41 a gente observou que na verdade era na intervenção que nós tínhamos que mudar a forma. Foi então que surgiu essa possibilidade de implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede. Acho que por conta também (não sei bem...) mas toda uma história de globalização, muitos países sem retenção. Eu até não vou entrar muito nesses detalhes, porque meu foco é muito mais direto na educação, no pedagógico mesmo.” (depoimento 2 – anexo 8)

É reiterada a preocupação da pedagoga em delimitar o pedagógico e o político como aspectos separados, como se pode observar ao final da sua fala ao expor a justificativa para a implantação dos ciclos de aprendizagem. Essa compreensão dicotômica de pedagogia e política parece ser reflexo de uma concepção tecnocrática de gestão imposta à educação, em Curitiba.

Dados estatísticos destacados nos documentos e também no depoimento da pedagoga comprovam o elevado quadro de reprovações que marcava a Rede Municipal de Curitiba. Como se pode constatar no anexo 9, Curitiba apresentava em 1999, a maior taxa de distorção idade/série, no ensino fundamental, segmento de 1ª

a 4ª séries, em relação à rede estadual de ensino, por exemplo. Essa distorção permaneceu elevada ainda no ano de 2000, sendo reduzida ao longo da implantação dos ciclos até 2003. A taxa de distorção idade/série que era de 16,6 , no ano da implantação dos ciclos chegou à taxa de 4,0, no ano de 2003, com a seqüência da política de ciclos. Mas, se a reprovação foi reduzida, o mesmo não aconteceu com a evasão, que era de 2% em 1999 subiu para 3% no ano de 2000. Portanto, apesar da não-reprovação, a expulsão dos alunos da escola pública permaneceu. (EVENTO 2, p. 38, 2003)

Portanto, constata-se que o principal objetivo para a implantação dos ciclos está centrado na eliminação das reprovações, com a incorporação do argumento defendido há décadas por educadores progressistas, ou seja, a superação da avaliação classificatória e seletiva, para uma avaliação que priorize os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, como se afirma no documento “ainda persiste em nossa rede uma cultura educacional baseada na reprovação e no fracasso do educando”. (PROPOSTA CURITIBA, 1999 a, p. 06)

Outra justificativa apóia-se na idéia do atendimento à demanda. Logo na apresentação do documento PROPOSTA Curitiba 1999a, descreve-se a missão destinada à Secretaria Municipal de Educação, que consiste em: “Ser um elo ativo do desenvolvimento de Curitiba, assegurando ao aluno educação de qualidade para o exercício da cidadania, atendendo à demanda”. Como se observa, esta missão está voltada ao desenvolvimento da cidade, bem como ao atendimento à demanda, o que difere do princípio de universalização. Esta distinção entre atendimento à demanda e o princípio da universalização está no fato de que, o primeiro apóia-se na idéia de flexibilizar a oferta educacional, entendendo-a como necessária àqueles que são classificados como necessitados de determinado serviço ou ainda àqueles que

optarem por esta oferta, portanto, trata-se de uma "livre escolha" entre o disponível no mercado educacional. Já a universalização apóia-se na idéia de acesso educacional igualitário a todos."A escola universal, gratuita e obrigatória, portanto comum para todos," premissa da burguesia revolucionária, passa pelas contradições do sistema capitalista, que produz uma escola dual; ou seja, uma escola para formar trabalhadores subservientes e outra para preparar os dirigentes. É assim que, ao trabalhador, destina-se um mínimo de instrução, como defendia Adam Smith, "à gente comum", educação em "doses homeopáticas" (SAVIANI, 1986, p. 20)

Apesar da ênfase da SME de Curitiba em mostrar que o acesso ao Ensino Fundamental já está garantido, há dados do próprio MEC que contestam essa afirmação, foi o que expôs a professora Yvelize Arco Verde, superintendente de educação da Rede Estadual na gestão 2003-2006. Em pronunciamento no EVENTO 2, ela destacou que a universalização do ensino fundamental, meta da burguesia revolucionária, é ainda "uma realidade distante" (EVENTO 2, p. 20, 2003) e continua, informando que os dados de atendimento do Ensino Fundamental no Paraná estão na porcentagem de 96, 3%. Ela alerta ainda que, apesar das críticas ao sistema de avaliação do MEC, o SAEB, este é uma referência da produtividade do sistema e aponta que o acesso nem sempre está acompanhado da necessária ampliação da aprendizagem. (EVENTO 2, p. 22, 2003)

3.2 - ENTRE O DISCURSO OFICIAL E AS CONDIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE CICLOS

Evidenciam-se, principalmente nos depoimentos da pedagoga entrevistada, que integrou a equipe responsável diretamente pela implantação, preocupações em

termos de avaliação processual e ampliação da aprendizagem dos alunos. Percebe-se, entretanto, uma despolitização do pedagógico⁴⁴ pela instância administrativa, pois o que deveria ser uma preocupação de caráter político-pedagógico e substituída por uma lógica burocrática de cumprimento de metas e redução de reprovações a qualquer custo.

Ao desenvolver a análise-crítica⁴⁵ dos textos oficiais da política de ciclos de aprendizagem em Curitiba, em confronto com os documentos e depoimentos, percebe-se que aqueles apresentam claramente a visão empresarial destinada à educação, com ênfase na busca por resultados. Observa-se ainda acentuado ecletismo teórico, principalmente no Projeto de implantação, característica que permeia todo o texto da política, sendo possível encontrar aliados autores de pensamento conservador e progressista. Nesse sentido, muitos conteúdos aparentemente progressistas foram empregados nos documentos, para justificar a implantação da política de ciclos. Entre esses conteúdos estão: a democratização, via eliminação da reprovação e ampliação do acesso à educação; a educação de qualidade; a gestão democrática, a autonomia e a participação. É importante ressaltar que esses conteúdos do discurso progressista são tomados na administração Taniguchi, porém resignificados pelo discurso e práticas conservadoras.

⁴⁴ ilustra esta idéia o fato de que os projetos então denominados “Projetos Político-Pedagógicos” passam a ser denominados “Projetos Pedagógicos”, com o argumento de que o político está intrínseco ao pedagógico, não sendo necessário cita-lo.

⁴⁵ A crítica é compreendida aqui na perspectiva marxiana como “o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites (...) (TONET, 2001, p. 72)

Optou-se por organizar a análise da política de ciclos em Curitiba, enfocando algumas categorias⁴⁶ que podem trazer conteúdos indicadores da concepção política que se imprime a esta organização escolar. São estes: participação, gestão/autonomia, trabalho pedagógico, currículo, avaliação da aprendizagem e corpo docente. Porém, elas não são estanques, mas imbricam-se em vários momentos, até pela característica dos textos oficiais, um tanto confusa e carregada de ambigüidades. São usadas como recurso didático, no intuito de revelar de maneira clara o conteúdo político inerente ao texto oficial.

3.2.1- PARTICIPAÇÃO

No texto da UNESCO, o relatório JACQUES DELORS (1998), uma das referências utilizadas no documento DIRETRIZES CURRICULARES (2000), percebe-se que a SME mantém-se fiel às idéias da comissão, quanto ao significado da participação. O documento da UNESCO vincula 'sucesso da escolarização (...), em larga medida, (...) ao valor que a comunidade atribui à educação' (DELORS, 1998, p. 131) e na seqüência, é bastante claro o caráter de descentralização, focalização e meritocracia direcionado às comunidades, lançando a estas a responsabilidade por esforçarem-se para resolver, localmente, seus problemas. Aquelas comunidades que se esforçarem poderão receber subsídios do Estado, para executar algumas tarefas que necessitem. Entretanto, o subsídio chega depois do esforço, logo, antes, podemos supor que é preciso criatividade. O conceito de participação também é um tanto questionável, limita-se à organização da comunidade local para a resolução de problemas, através de ONGs, Centros

⁴⁶ Trata-se do que KUENZER(1998) define como Categorias de Conteúdo. Para ela, além das categorias metodológicas como práxis, totalidade, contradição e mediação, que são universais e concretas, permitindo investigar qualquer objeto em qualquer realidade, as categorias de conteúdo são importantes porque permitem investigar a especificidade do objeto em questão. Sobre as categorias de conteúdo, afirma a autora: Estas são necessárias para "investigar as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em 'recortes' particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação; estes recortes, chamaremos aqui de 'categorias de conteúdo', uma vez que sua definição se faz através da apropriação teórico-prática do conteúdo." (KUENZER. In: FRIGOTTO, 1998, p. 66)

comunitários e trabalho voluntariado na ótica do sistema capitalista, ou seja, aquele voluntariado que exerce funções que deveriam ser contempladas pelo poder público. O voluntariado é incentivado através do seguinte argumento: “confiar aos membros da comunidade as funções de auxiliares ou de profissionais no seio do sistema escolar, pode também, ser considerado uma forma de participação” (DELORS,1998, p. 133)

Esta perspectiva de participação orienta a “nova” organização escolar em Curitiba, desde a implantação até sua efetivação. Ao se observar o documento PROPOSTA CURITIBA 1999a, evidencia-se a implantação acelerada dos ciclos em Curitiba. Como se constata no texto, a versão do documento em questão foi consolidada em setembro de 1998, por um grupo restrito e enviada às escolas em março de 1999, já prevendo a implantação.

Outro aspecto que evidencia o caráter autoritário está no próprio cronograma de implantação da SME, registrado no PROJETO CURITIBA 1999b que estabelece antes do posicionamento das escolas, a constituição de um grupo para equalização das ações que seriam desenvolvidas no processo de implantação. Vale destacar que a apresentação da “proposta” pela SME às escolas (o que na verdade foi direcionado inicialmente apenas aos gestores, que repassariam aos professores) foi em 24 de março de 1999 e a “opção” pela implantação se daria oficialmente em 16 de abril de 1999. Ou seja, as escolas tiveram menos de um mês para reorganizar-se e formalizar a implantação. Diante desta imposição, os professores procuraram o sindicato que interferiu no sentido de solicitar a ampliação do prazo para a definição das escolas. Assim as escolas tiveram até o final do primeiro semestre daquele ano para definir a implantação.

Também, de acordo com depoimentos da pedagoga entrevistada, a construção dos textos dos documentos referentes ao processo de implantação foi feita por uma comissão designada para este fim, talvez em decorrência do planejamento estratégico, o que não ficou muito claro na sua fala, uma vez que, segundo a mesma, não havia recordação precisa daquele momento. Sobre esse processo, afirmou ela: “Eu lembro razoavelmente! Nós discutimos muito sobre as formas de construção desse texto, aí foi montada uma comissão.” (depoimento 3 – anexo 8)

Ainda assim, há quem discorde da afirmação de que a condução da implantação dos ciclos em Curitiba tenha sido centralizadora. Foi o que afirmou a professora Nara Salamunes, que compôs a equipe técnica de elaboração da proposta de implantação: “Em nenhum momento foi dito ou escrito que a implantação dos ciclos pelas escolas municipais era obrigatória.” (In: SANTOS, 2005, p. 196) E, apesar disso, confirma o contrário quando mostra a condução acelerada que, dessa forma impossibilita discussão e opção, pois afirmou que “em 1999, a principal meta da SME era ter a proposta municipal da organização do ensino em ciclos aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.” (in: SANTOS, 2005, p. 196)

O documento do Conselho Estadual de Educação, o parecer 487 de 12/11/1999 é outra evidência da forma impositiva de implantação dos ciclos em Curitiba, pois os caminhos foram totalmente contrários àqueles que levariam a uma direção democrática. Conforme já explicitado, o documento PROPOSTA CURITIBA 1999a fora enviado às escolas em março de 1999, indicando que as escolas deveriam justificar sua opção pela implantação imediata ou gradativa dos ciclos até o dia 16 de abril de 1999, entretanto, a aprovação do Projeto pelo CEE se deu

somente em novembro do ano de 1999. Portanto, o Conselho Estadual de Educação aprovou um projeto referente a uma política que já havia sido implantada.

Como se vê, apesar da SME ter se valido do respaldo legal para a implantação dos ciclos como prevê a LDB 9394/96, em seu capítulo II, artigo 23⁴⁷; e também da obrigatoriedade na formalização legal, através da aprovação do CEE, não levou em conta os princípios da gestão democrática, propalados nos textos oficiais, pois descartou a efetiva participação do conjunto do Magistério Municipal e da comunidade escolar em geral, na definição e elaboração desta política.

Para justificar que uma organização escolar em ciclos já vinha se delineando na Rede Municipal de Curitiba, a SME destaca (no PROJETO Curitiba, 1999b, p.12) ações que, desde 1997, caminham na direção de uma escola organizada em ciclos, quais sejam: além das possibilidades de organização escolar, previstas na LDB 9394/96, foram os seguintes os projetos desenvolvidos pela SME para a

“modificação do quadro de seletividade e exclusão constatado no sistema de ensino municipal” (Projeto Curitiba, 1999b, p.6):

- a) Inovar e intervir – desenvolvido entre 1996 e 1997, com objetivo de investir na ‘reconstrução da competência do professor, buscando uma melhoria significativa da aprendizagem dos alunos’(...)
- b) Projeto ALFA – implantado em 1997 como assessoramento técnico-pedagógico ao processo de alfabetização, desenvolvido em quarenta e uma escolas que apresentavam índices de 30% ou mais de retenção nas primeiras séries. (...) Na segunda fase, no ano de 1998, foi oportunizada a participação para todas as escolas, quando a questão da avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita foi o tema principal de estudo. (...) Já no primeiro semestre de 1999, terceira fase do projeto, também passaram a fazer parte desse processo de reflexão sistemática sobre a prática de alfabetização as professoras das 225 classes de ensino pré-escolar das escolas municipais e das 122 creches oficiais da prefeitura Municipal de Curitiba. Na seqüência, destaca-se que “o envolvimento das escolas foi viabilizado pela descentralização das ações de apoio técnico às equipes escolares” e discutem-se problemas, que passaram a ser observados e melhor compreendidos pelos professores como “descontinuidade no encaminhamento metodológico do processo de alfabetização entre a primeira e a segunda série do ensino fundamental, desarticulação entre o sistema de avaliação de

⁴⁷ “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.”

- aprendizagem em vigor e o encaminhamento proposto no Currículo Básico”. (PROJETO CURITIBA, 1999b, p.9)
- c) Projeto de revisão dos sistemas de avaliação de aprendizagem – a reflexão sobre este tema foi intensificada e atingiu todas as escolas da Rede já em 1998, quando se propôs ao Conselho estadual de educação alteração na forma de registro documental da avaliação da aprendizagem do aluno, o que foi aprovado conforme parecer nº. 251/98, de 05 de agosto de 1998, do Conselho Estadual de Educação do Paraná. (...) Para o ano de 1999, baseando-se naquele parecer, 41 escolas procuraram registrar a preponderância de aspectos qualitativos sobre os quantitativos (...), sendo que 26 incluíram a supressão do registro do rendimento escolar em notas, substituindo-o por pareceres descritivos. Outras escolas ampliaram os períodos correspondentes aos registros de notas bimestrais para trimestrais, semestrais ou anuais, o que também denota a relativização dos aspectos quantitativos da avaliação de aprendizagem pelas equipes escolares. Em paralelo, mas articulada ao debate sobre a qualidade do ensino e a avaliação de aprendizagem dos alunos, a questão da defasagem idade-série⁴⁸ foi se configurando uma nova instância de ação da educação municipal de 1998 para cá.
- d) Projeto de Aceleração de Estudos – recomendado pela Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 24, inciso V, alínea b, e pelas deliberações nº. 001/96, de 09 de fevereiro de 1996, e nº. 013/97, de 05 de dezembro de 1997, do conselho Estadual de Educação do Paraná, e tendo como objetivo básico a adequação idade-série da população escolar que apresenta defasagem quanto ao percurso escolar, este projeto cria condições para que os alunos avancem na escolaridade, vencendo dificuldades anteriores de aquisição do conhecimento. (PROJETO Curitiba, 1999b, p.9)

Dos encontros para a realização desses projetos, foram utilizados também os registros de observações e impressões dos professores acerca das possibilidades para ampliação da aprendizagem dos alunos, para justificar ações que se encaminhavam na direção de uma escola organizada em ciclos. Assim, destaca o documento em nota de rodapé:

“Proposições coletadas de relatos orais e escritos proferidos por representantes das escolas durante o desenvolvimento dos projetos ALFA, Aceleração de Estudos e de Revisão do sistema de Avaliação de Aprendizagem.” (PROJETO CURITIBA, 1999b, p13)

⁴⁸ Conforme dados do documento em questão, em nota de rodapé, “dezesseis mil e seiscentos alunos da Rede municipal de ensino de Curitiba (22%) apresentavam defasagem idade-série em 1998”. O projeto de aceleração de estudos foi implantado em 1998 em oito escolas como projeto piloto e assessorado pelo Centro de Estudos e Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária– CENPEC/SP, o projeto de aceleração de Estudos foi expandido em 1999 para 90 escolas, abrangendo um total de 3.340 alunos. (CENPEC é uma Organização Social do BANCO ITAU, Instituição privada, onde até os dias atuais são depositados os salários dos servidores do município de Curitiba).

Recorrendo ao dicionário verifica-se que o substantivo proposição indica “ato de propor; proposta; projeto submetido à apreciação de assembléia legislativa, já o verbo propor indica apresentar, expor à apreciação, indicar; ter a intenção” (BUENO, p. 533) Sendo assim, como denominar proposições os relatos orais e escritos coletados nos encontros, uma vez que estes não objetivavam discutir uma nova organização escolar, mas capacitar os profissionais, como descrito no documento? Teriam os participantes discutido em algum momento a possibilidade de uma nova organização escolar, tendo consciência de que suas impressões seriam utilizadas para justificar “uma nova forma de organização escolar”, vendo nesta a solução para os problemas discutidos?

No documento afirma-se que foi “deflagrado processo de discussão nas comunidades escolares sobre a proposta secretarial de as escolas municipais de Curitiba transformarem a organização escolar em ciclos de aprendizagem” (PROJETO CURITIBA, 1999b, p. 14). Destaca-se ainda, na seqüência deste parágrafo que “as equipes pedagógicas e os respectivos Conselhos de Escola manifestaram oficialmente as conclusões a que chegaram”. (PROJETO CURITIBA, 1999b, p.14)

Sobre essa discussão e manifestação das escolas acerca da implantação dos ciclos, a pedagoga entrevistada reiterou o trabalho com o projeto ALFA 41 e as observações sobre a necessidade de se implementar uma avaliação processual, além de destacar que um trabalho nessa direção já vinha sendo realizado. Acerca da implantação dos ciclos, lembrou que o secretário lançou a proposta aos diretores, em março de 1999, numa reunião realizada no salão do Parque Barigüi e que, após esta reunião “os diretores voltaram para a escola, onde seria feita então uma

consulta e organização e, depois se manifestariam por ofício, dizendo se ciclariam ou não. E, se ciclassem, quais seriam as condições⁴⁹ que eles achavam necessárias para que realmente fosse feito um trabalho de qualidade.” (Depoimento 4 - anexo 8)

A SME expõe no documento o seguinte quadro, onde aponta a relação das escolas que implantaram os ciclos de aprendizagem em 1999:

NREs ⁵⁰	ORGANIZAÇÃO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM					N.º Escolas Organizadas em Ciclos	Organização em séries	N.º Escolas da RME	
	CICLO I				CICLO I E II				
	2 ANOS		3 ANOS		4 a 5 anos				
	CORRESPONDÊNCIA								
	1ª Série	1ª e 2ª Série	Pré e 1ª Série	Pré, 1ª e 2ª Série					
PR	2	2	6	9	1	20	6	26	
BN		3	2	1	11	17		17	
BQ	3	1	3	7	1	15	1	16	
BV	1	1	1	3	2	8	10	18	
CJ	3	4	2	2		11	2	13	
PN	1		1	1	13	16	2	18	
SF			1	5	10	16	2	18	
Total	10	11	16	28	38	103	23	126	

Fonte: Projeto de Implantação – Rede municipal de Ensino de Curitiba – 1999. p. 16

A maioria das escolas da Rede Municipal de Curitiba atua com o primeiro segmento (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental e, de acordo com as orientações oficiais, estas poderiam implantar o ciclo de forma gradativa: iniciando pelo CICLO I, que abrangeria as 1ª e 2ª séries, ou implantando de forma imediata os CICLOS I e II, ou seja, reorganizando todo o segmento de 1ª a 4ª. Observa-se no quadro que 38 escolas implantaram os ciclos para todo o primeiro segmento (1ª a 4ª) e as demais, num total de 65 escolas, implantaram esta organização apenas para o

⁴⁹ Estas condições constaram nos documentos “Planos de ação”, elaborados pelas escolas e enviados aos núcleos de educação, que passariam para o grupo de equalização, a fim de verificar as condições comuns à maioria das escolas.

⁵⁰ NREs – Indicam os Núcleos Regionais de Educação: Portão, Bairro Novo, Boqueirão, Boa Vista, Cajuru, Pinheirinho e Santa Felicidade.

correspondente às séries iniciais (1^a e 2^a) do primeiro segmento do Ensino fundamental.

O documento (PROJETO CURITIBA, 1999b) destaca, em nota de rodapé, que a organização escolar em ciclos estava amparada pelas normas para implantação do ciclo básico de alfabetização, deliberação nº 33/93, de 12/11/1993, do Conselho Estadual de Educação do Paraná e, segundo orientações do então Conselheiro Teófilo Bacha Filho, em fevereiro de 1999, poderia se implantar a organização em ciclos naquele mesmo ano.

Foi assim que, com esta fundamentação, “ao final do mês de maio deste ano, (...) 103 escolas iniciaram a implantação dos ciclos de aprendizagem, apresentando a SME, na forma de plano de ação, os procedimentos administrativo-pedagógicos e os recursos que julgavam necessários para a efetivação do processo.” (PROJETO CURITIBA, 1999b, p. 17)

O quadro anterior mostrou que a maioria das escolas implantou o ciclo de forma gradativa, iniciando com o CICLO I (1^a e 2^a séries). Essa “opção” pela implantação gradativa parece indicar uma desconfiança e um certo cuidado das escolas com esta política. A afirmação do coletivo de uma das escolas da Rede Municipal em correspondência encaminhada ao superintendente da educação, no ano de 2002, ilustra esta afirmação: “Os profissionais da SME que acompanharam de perto esse processo são testemunhas de que a resistência das escolas pautava-se, essencialmente na incerteza de que as condições propostas seriam de fato garantidas.” (Escola Municipal Wenceslau Braz, 2002)

Apesar do evidente processo acelerado, a SME defende que houve um exercício dos “princípios de autonomia escolar e gestão democrática” (PROJETO

CURITIBA, 1999b, p.14) e que “a adesão das escolas ao processo de implantação foi opcional”.

Esta afirmação de opção na implantação dos ciclos foi contestada durante o EVENTO 1, quando professores das escolas lançaram questões ou comentários aos representantes da SME, a esse respeito. Muitas dessas questões não foram respondidas no evento e seriam enviadas pela organização para resposta posterior:

Questão: Os professores poderiam optar por escola ciclada ou seriada de maneira democrática, discutindo em suas escolas de forma ampla e aberta? Ou a escolha pertencia à direção das escolas?

Comentário:Foi feito um estudo, um trabalho sobre o ciclo mas não foi um pedido das escolas e sim imposto pela secretaria. (EVENTO 1, 2002.)

Também a professora presidente do SISMMAC, sobre a implantação dos ciclos em Curitiba, enfatizou que “a discussão foi muito rápida...eu acho que, pensar ciclos de aprendizagem é rever a escola como um todo, é pensar o tempo escolar mesmo do aluno de uma forma diferenciada e isso a gente não faz em dois meses.” (EVENTO 1, 2002) Como se constata, mais um pronunciamento que revela a acelerada implantação dos ciclos no município de Curitiba, além do que já revelaram os próprios documentos oficiais.

Pesquisa realizada por SANTOS (2005, p. 189) mostrou também o que pensam os professores sobre esta questão: em questionário respondido por 43 professores, 72% destes mostrou concordar com a organização em ciclos, porém quando se perguntou sobre a condução da implantação, um percentual de 67,44% considerou que a condução da implantação dos ciclos foi autoritária e centralizadora, contra 32,55% que consideraram que a condução foi participativa e coletiva. Entretanto, há um dado no mínimo interessante, apesar de um número maior ter considerado a condução autoritária e centralizadora: ao serem questionados se concordavam com a condução, estes mesmos professores, num percentual de

53,48% afirmou que sim, contra 46,51%, que afirmaram discordar da condução autoritária e centralizadora. Isso indica que, ainda que a condução da implantação tenha sido indiscutivelmente autoritária, muitos professores aderiram a esta política, sem questionamentos.

De acordo com o marxismo, esta é uma questão de consciência de classe, ou seja,

Na opinião de Marx, a teoria deve desenvolver uma interpretação adequada do mundo antes de ser capaz de modificá-lo. Mas uma modificação na consciência também é necessária: quando um trabalhador compreende que na produção capitalista ele é degradado à condição de mero objeto, deixa de ser um objeto e se torna um sujeito. Uma automodificação, portanto, é necessária no proletariado. Essa consciência se torna o motor da revolução, e sua natureza dialética transcende questões como determinismo *versus* voluntarismo. Segundo essa opinião, se o proletariado ainda não tem consciência de sua própria posição histórica, se não dispõe de uma visão do mundo adequada, então as condições objetivas, por si mesmas, não criarão a revolução. Se, porém, o proletariado compreende que criando sua própria visão do mundo também o modifica; se essa consciência revolucionária existe, então a revolução terá de acontecer. (SARUP, 1986, p. 115)

Nesse caso poderíamos afirmar que alguns professores são alvo de uma in-consciência de classe proletária, uma vez que não se reconhecem como e com os interesses dos trabalhadores, justamente por não localizarem seu lugar na estrutura do capitalismo. Essa in-consciência de classe leva, parafraseando Lukács (1960), a uma passividade ou a uma certa oscilação inconstante entre os interesses da classe dominante e os da classe trabalhadora. Portanto eventuais participações ou tomada de posição tomam um caráter vazio e confuso. Para Lukács (1960), "(...) uma condição inelutável da manutenção do regime burguês é que as outras classes se iludam, permanecendo com uma consciência de classe confusa." Essa consciência de classe confusa impede que os trabalhadores se organizem para reivindicar direitos e mantém a burguesia protegida de uma intenção ainda mais

perigosa: a organização destes trabalhadores para a superação da sociedade de classes.

Também em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels nos possibilitam refletir sobre esta questão da produção da consciência, ao afirmar que

A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. (MARX e ENGELS , 2002, p. 48)

Portanto, no capitalismo, não se explora apenas a força de trabalho do trabalhador como também se subtrai a sua possibilidade de pensar sobre a própria condição de exploração a qual está submetido. Então, como construir resistência a esta dupla situação de exploração, tanto da força material quanto da força intelectual ou “espiritual”?

Parece haver um grande problema na formação dos futuros intelectuais da classe trabalhadora, no seu acesso ao conhecimento cientificamente elaborado, para que possam reconhecer-se e organizar-se enquanto classe trabalhadora na busca de superação das desigualdades econômicas, políticas, educacionais e sociais, na ótica dos trabalhadores, não do Capital. Como formar dirigentes, na perspectiva dos trabalhadores, diante da exclusão cada vez mais crescente, de professores e alunos, do acesso ao conhecimento? “Todos os homens são intelectuais”, afirma GRAMSCI, e continua “mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”, sendo que a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1989, p. 40).

Uma das explicações para o não engajamento político de grande parcela dos professores na luta dos trabalhadores, pode estar na crescente pauperização do professor, por meio de mecanismos que levam à precarização do trabalho docente e também pelo fato de que o profissional da educação vem sendo expropriado do principal instrumento de seu trabalho, o conhecimento.

PALHARES SÁ (1986) explica que a divisão técnica do trabalho atingiu e intensificou-se também na organização escolar. Esse processo gradativo de parcelização do trabalho pedagógico expropria do professor o seu principal instrumento de trabalho: o conhecimento. De acordo com PALHARES, o professor da escola tradicional ou artesanal, ainda tinha o domínio total do seu processo de trabalho, o que lhe vai sendo retirado, conforme as transformações no modo de produção capitalista e a subordinação do conhecimento ao mercado. Conforme o mercado necessita mais de conhecimento, se apropria deste. Para isto precisa alienar o professor do saber, tornando a aula uma mercadoria. Embora a escola pública não esteja subordinada de forma real ao mercado, pois a aula não é vendida, mas é um serviço prestado, as formas mercadoria já estão presentes também nesse espaço. O saber expropriado do professor será vendido parcialmente, também para os espaços públicos, através dos cursos de treinamento, materiais didáticos, assessorias das grandes empresas educacionais para a área especificamente pedagógica e para os processos de gestão escolar, etc.

É assim que a divisão do trabalho na educação impôs “(...) a proletarização dos trabalhos da educação. Não importando tratar-se de professores ou técnicos, trabalhadores públicos ou privados, foram todos expropriados de seus meios de produção. Nada possuem, além de sua força de trabalho como qualquer proletário”. (PALHARES SÁ, 1986, p. 2)

A escola que pretenda atender os trabalhadores requer a compreensão deste processo de subordinação da educação ao mercado, para superação da lógica tecnicista atribuída ao professor, de profissional que executa tarefas parciais (que precisa ter domínio de determinadas competências impostas por constantes alterações na legislação ou reformas curriculares). Um perfil de professor que tenha compreensão dos “processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, a partir de uma determinada concepção de sociedade (...)” (KUENZER, s/d), ou seja, a concepção que contempla o conjunto de idéias que visam a superação da sociedade de classes, através de ações revolucionárias. É preciso um perfil de professor que tenha compreensão da sua condição de proletário e da necessária “criação das condições de luta unificada” (PALHARES SÁ, 1986) com os demais trabalhadores. Isso exige uma consciência do lugar que se ocupa nessa sociedade, o que não se dá de forma natural, mas exige também espaços de formação, que dificilmente são possibilitados pelo aparato estatal: Marx, ao criticar o Programa de Gotha⁵¹ sobre intervenção do Estado na educação do povo, alertou que esta é um instrumento de luta do proletariado contra a burguesia, portanto preocupava-se com o conteúdo ideológico de uma educação sob controle do estado burguês, que se mostra falsamente acima dos interesses de classe. Mas, por outro lado, pode-se aproveitar as contradições do próprio Estado burguês, pois como afirma POULANTZAS (1980) o poder não se identifica e não se reduz, no marxismo, ao Estado. Dessa forma, para que um número cada vez maior de professores perceba as concepções que incutem a naturalização das relações de

⁵¹ Este trecho foi escrito com fundamentação em: AZEVEDO, Janete M. Lins de. A Educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997 e MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Crítica ao Programa de Gotha. In: Obras escolhidas. São Paulo. Editora ALFA-OMEGA, vol. 2., s/d.

poder e estabelecem a subordinação dos trabalhadores e a sua docilidade ou indiferença frente às políticas de carácter privatista, extremamente úteis aos interesses capitalistas, é fundamental que outros espaços de resistência sejam crescentemente conquistados e ampliados: os sindicatos de trabalhadores, os movimentos populares, a universidade e a escola. Mas, para que se fundamentem numa perspectiva realmente transformadora, estas organizações de trabalhadores precisam ter como principal objetivo a superação da sociedade de classes, pois, no interior do capitalismo o máximo que pode ocorrer são reformas que não alteram de forma profunda as relações de exploração. A reforma capitalista trata, em síntese da “supressão dos abusos do capitalismo e não do próprio capitalismo” (LUXEMBURGO, 2003, p. 97), portanto, uma alteração superficial, consentida pelo próprio capitalismo.

Embora determinado pela gestão do Estado Capitalista contemporâneo, por sua vez fortemente submetido ao mercado, o espaço público educacional pode constituir-se em espaço de enfrentamento, mas não de forma isolada. É preciso que os espaços educacionais públicos retomem e (re)signifiquem a favor da classe trabalhadora conceitos dela subtraídos pelo capital, tais como autonomia e gestão democrática, entre tantos outros alardeados pelo discurso dominante.

Entretanto, além de interpretar criticamente, é fundamental que esta escola forme os intelectuais da classe trabalhadora responsáveis por organizar política e teoricamente e efetivar ações coletivas, na perspectiva da emancipação humana. Para a formação deste intelectual, no sentido gramsciano, é fundamental que a escola cumpra qualitativamente seu papel na “transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 1992, p.25) o que, segundo o mesmo autor, é essencial à humanização. Mas não basta, é fundamental que os educadores extrapolem sua

ação político-pedagógica da sala de aula, ou seja, é preciso explorar a contradição e a possibilidade de transformação da escola aliando-se ao projeto dos trabalhadores e a outros espaços coletivos também comprometidos com estes, como sindicatos combativos e movimentos sociais organizados.

3.2.2 – GESTÃO / AUTONOMIA:

Autonomia e gestão democrática são explicados em nota de rodapé, como "valores apontados pelas equipes que desenvolveram o Projeto de Gestão Estratégica para Resultados da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, desenvolvido com a participação de 113 profissionais de todas as instâncias da instituição, sob a coordenação da Fundação Getúlio Vargas, em 1998." (PROJETO CURITIBA, 1999b, p. 14) , indicando que a concepção de gestão que direcionou a organização escolar em ciclos fundamentou-se nas reformas implementadas no papel do estado nos anos 90, ou seja, na crescente desresponsabilização do Estado pelos serviços públicos. O projeto de Gestão Estratégica para Resultados realizado na SME, fundamentou-se em experiências realizadas nos anos 1980, em

países como Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Reino Unido e Dinamarca e governos locais nos Estados Unidos promoveram alterações significativas nos modelos de planejamento e orçamento – processos e sistemas – adotados, com a finalidade de ajustá-los a um movimento maior de atribuição de um caráter mais gerencial ao processo decisório e às ações empreendidas no âmbito da esfera governamental. (PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1998, p.6)

Destaca-se ainda que estas alterações nos modelos de gestão governamental pretendiam "aumentar a responsabilidade das agencias governamentais e imprimir uma maior eficiência e orientação para resultados (...)". (PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1998, p. 6) Esta fundamentação reitera ainda o caráter de centralização/descentralização, amplamente disseminado nos anos 1990, com o

estado neoliberal, fortemente centralizador na tomada de decisões e no controle da execução, que é descentralizada. Ilustra esta afirmação um trecho do documento acerca da experiência dos Estados Unidos, implementada em 1997, que tinha como objetivo “conferir forte dinâmica gerencial aos processos e sistemas de governo, com implicações e apoiados em modelo orçamentário que ofereça, por um lado maior autonomia às agências na gestão dos recursos públicos, por outro, maior comprometimento e responsabilidade pelos resultados das ações empreendidas.” (PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1998, p.6).

Esta concepção de gestão transposta da lógica empresarial para a educação, ao se consolidar representa, de acordo com GONÇALVES (1994)

“um retrocesso teórico-prático nos estudos e propostas para a administração da educação brasileira que vinha se orientando no sentido da democratização da gestão das escolas públicas por força de pressão e organização da sociedade civil, de que são exemplos os movimentos populares pela expansão da escola pública e os fóruns organizados para defendê-la.” (GONÇALVES, 1994, p. 4)

Conforme esta autora, estava se desencadeando entre as décadas de 1970 e 1980, sob um referencial marxista, um importante movimento de estudos e pesquisas para uma gestão escolar que levasse em conta a sua característica de trabalho não-material e sua especificidade ou “natureza própria, assentada no domínio do saber pelo professor” (GONÇALVES, 1994, p. 5). Por essa razão, os estudos realizados à época rejeitavam a visão empresarial privada que já se atribuía à gestão da escola, por seu caráter de extrema despolitização e de incorporação de mecanismos organizacionais da gerência capitalista na escola, como se esta fosse também uma empresa produtiva. (GONÇALVES, 1994)

Mas, esta lógica da “gerência capitalista” (GONÇALVES, 1994, p.4) atribuída à educação nos anos 90 se intensifica e vincula cada vez mais a educação às demandas do mercado, a ponto de se defender deliberadamente a privatização dos

serviços públicos, como um movimento natural. É o que defende, ainda na fundamentação teórica, o documento referente ao PROJETO FGV/EBAP-IMAP, (1998) ao afirmar que

(...) as tendências atuais mostram a necessidade de se ampliar a participação e responsabilidade da comunidade no desenvolvimento das ações. A experiência nos países da OECD a partir dos anos 80 (Catalá, 1992) ressalta que privatização, desregulamentação, o controle mais restrito dos custos dos serviços públicos, e a busca da eficiência (revalorização da gestão, incentivos ao bom desempenho, descentralização territorial e funcional, auditorias de eficiência, melhores relações com os usuários, etc.) constituem-se nos novos parâmetros para a ação no setor público". (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1998, p. 9).

Na citação acima estão algumas das estratégias do modelo neoliberal para a gestão pública: as parcerias com o setor privado e com a comunidade, desregulamentação, privatização, redução de recursos e busca da eficiência. Na análise de GENTILI (1996) este conjunto de ações caracteriza-se como uma "ofensiva antidemocrática e excludente promovida pelo ambicioso programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais." (GENTILI, 1996, p. 28)

O princípio da gestão democrática é associado a outros dois princípios considerados importantes para a formação da cidadania: autonomia e a participação. Autonomia, "se dá pela construção de um ambiente propício à participação da coletividade nas decisões locais, pois a qualidade de ensino é um problema da coletividade, assim como todos os outros problemas educacionais. Para estes a comunidade escolar deve estar voltada, buscando soluções responsáveis e criativas, por meio de um processo de negociação e de construção de parcerias, rumo à efetivação dos objetivos educacionais." (DIRETRIZES CURRICULARES, 2000, p. 46)

Pode-se afirmar que a autonomia da escola é uma das reivindicações dos grupos progressistas, comprometidos com a democratização e melhoria da qualidade da escola pública. Este princípio faz parte, portanto, de uma “visão mais crítica e de ruptura com a abordagem conservadora da administração da escola, desde o final dos anos 70 e principalmente em 80, [quando] vem sendo destacada a necessidade de uma gestão mais democrática da escola pública, onde a necessidade da maior autonomia na administração da mesma, face ao Estado (...)” é abordada. Entretanto, este princípio, nos anos 90, é tomado pelo discurso oficial comprometido com a reforma neoliberal do Estado e resignificado para atender às necessidades de “modernização, descentralização e enxugamento do Estado” (GONÇALVES, 1994, p.10)

Na SME de Curitiba, afirma-se que as escolas deveriam se consolidar em “redes autônomas e empreendedoras, que atendam às necessidades e expectativas da sociedade, garantam a excelência na educação e busquem o permanente sucesso do aluno, dando ênfase à sua participação cooperativa na sociedade”. (PROPOSTA CURITIBA, 1999a). A autonomia defendida limita-se a buscar na comunidade as parcerias que garantiriam à escola prover as suas necessidades. Esta é a escola empreendedora e autônoma, que soluciona seus próprios problemas sem recorrer ao poder central, pois conta com os talentos e empresários locais, para estabelecer parcerias., o que garantiria a “excelência da educação”. Esta expressão, “excelência na educação”, embora não referenciada nos textos oficiais de Curitiba, foi largamente empregada no início dos anos 90, em virtude da publicação da professora Cosete Ramos, onde defende a aplicação dos princípios da Qualidade Total, que constitui-se numa “tentativa de transferir para a esfera escolar os métodos

e as estratégias de controle de qualidade próprios do campo produtivo.” (GENTILI, 1996, p. 33)

Uma compreensão melhor acerca do significado atribuído à autonomia é possibilitada por este trecho sobre a gestão orçamentária, que afirma ser necessário, entre outros aspectos: um “reforço do potencial do orçamento como instrumento de reorganização administrativa: anteposição de ‘pleitos de mais recursos vs busca de soluções inovadoras.” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1998, p. 10) Ou seja, antes de reivindicar mais recursos deve-se buscar soluções criativas, inovadoras, lançando mão da autonomia e do empreendedorismo, da capacidade de aproveitar os próprios talentos ou da comunidade ou ainda as parcerias locais.

Ao descrever os valores que se pretende imprimir, ficam ainda mais claros os conceitos de autonomia e empreendedorismo. No documento, pode-se ler: “Autonomia - Exercício do poder de decisão na esfera onde se faz necessário.⁵² Organização empreendedora - aquela que busca soluções e estratégias inovadoras”. (sem grifo no original) (PROPOSTA Curitiba 1999a)

Ainda na introdução do documento (PROPOSTA Curitiba 1999a), feita pelo então Secretário de Educação Paulo Afonso Schmidt, cuja graduação é na área de engenharia, observa-se uma ênfase numa escola autônoma centrada na busca de melhores resultados. Entretanto, no próprio documento constata-se que a autonomia está restrita à execução de uma determinada tarefa, que consolidará uma decisão política tomada anteriormente por outros. O próprio documento ilustra esta afirmação quando trata das “providências para a implantação: A escola deverá formalizar ao NRE/SME a sua proposta de organização do ensino, justificando sua opção, até o

⁵² No texto das Diretrizes Curriculares- em discussão (2000), este princípio é retomado e explica-se em nota de rodapé, página 46, que tal princípio foi construído coletivamente no processo de desenvolvimento do planejamento estratégico da SME, em 1998.

dia 16-04-99. A formalização da proposta pressupõe uma decisão respaldada pela comunidade escolar. O NRE indicará os procedimentos a serem adotados”. (PROPOSTA Curitiba 1999a, p. 13) (sem grifo no original) Recorrendo ao dicionário nos certificamos não apenas do significado da palavra como da concepção inerente ao texto. Respaldo significa auxílio, proteção, apoio. E quanto à palavra formalizar, temos o seguinte: realizar segundo as fórmulas ou segundo as formalidades; executar conforme as regras ou cláusulas (BUENO). Será esta uma simples questão de semântica? Cabe à direção da escola contar com o respaldo, ou seja, a ajuda, o apoio da comunidade escolar para formalizar ou seguir as regras (ou procedimentos indicados pelo NRE/SME) para executar a implantação.

3.2.3- TRABALHO PEDAGÓGICO

Muitas das teorias da administração do trabalho, que visam ampliar a produção da empresa privada, têm sido transpostas para a gestão da escola pública, sem que se faça a devida discussão e compreensão de suas reais intenções no interior da escola e sequer do papel e especificidade da educação.

PALHARES SÁ (1986) analisa este problema como resultado das transformações no mundo da produção, que vem sendo incorporadas pelo sistema educacional capitalista, subordinando a educação, também pública, aos interesses do mercado, no sentido de que, na fase atual do capitalismo “é o capital que determina a quantidade e qualidade [do] saber realizado na escola. Esta não apenas produz trabalhadores, mas consome mercadorias”. (PALHARES SÁ, 1986, p. 28)

Na gestão do prefeito Cássio Taniguchi não há dúvidas sobre o atendimento a essa demanda do capital destacada anteriormente. Esta idéia de uma educação voltada à produção de trabalhadores para o mercado capitalista é constatada no documento, que afirma

(...) Mais do que nunca é função da escola garantir a aquisição dos conhecimentos básicos e da cidadania, promovendo assim o desenvolvimento econômico e social. Nossa grande preocupação, nesse momento significativo da virada do milênio, é investir em capital humano e formar as pessoas integralmente, tanto para o exercício de seus direitos e deveres quanto para a entrada com sucesso no mercado de trabalho. (PROPOSTA Curitiba, 1999a p. 05) (sem grifo no original).

A teoria do Capital Humano, surge nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60 e no Brasil, nos anos 70, constituindo o corpo teórico e ideológico de uma disciplina denominada Economia da Educação, que toma a educação como elemento principal para o desenvolvimento econômico. Esta teoria tem suas raízes na idéia desenvolvimentista, imprimida aos países de terceiro mundo, após a II Guerra Mundial e tinha como principal objetivo estabelecer a hegemonia americana. FRIGOTTO (In: GENTILI, 2001)

Nesse sentido, foram traçadas estratégias voltadas ao progresso e desenvolvimento dos países periféricos. Estas estratégias obtiveram especial ajuda dos organismos de cooperação internacional do pós-guerra, entre estes: ONU, FMI, BID, UNESCO. De acordo com FAZENDA (1988) e FRIGOTTO (2001), esta idéia se consolidou, sob a liderança dos Estados Unidos, com a “Aliança para o Progresso”, na assinatura da Carta de Punta del Este, em 1961. Um Plano Decenal de Educação da Aliança para o progresso foi firmado entre os países participantes, que deveriam prestar contas ao CIES (Conselho Interamericano Econômico e Social), do andamento do trabalho realizado para cumprir as metas acordadas. Um diagnóstico da situação dos países americanos, feito pela OEA (Organização dos Estados Americanos) indicava entre outros aspectos, a escassez de pessoal técnico e administrativo para assegurar a elaboração, implantação e avaliação dos planos

educativos, indicando para isso, peritos em educação. Seguindo essa indicação, o governo estabelece os acordos MEC-USAID⁵³. (FAZENDA, 1988)

A teoria do capital humano “se assenta [na] idéia de recursos humanos, de investimento em educação e treinamento – em capital humano – como fator chave de desenvolvimento”. (FRIGOTO, in: GENTILI, 2001, p. 91).

FRIGOTO (2001) afirma que atualmente se assiste a uma retomada dessa teoria sob a categoria de sociedade do conhecimento, expressando a base ideológica do capitalismo globalizado, sob uma base técnico-científica. Destaca ainda que esta categoria é explicitada, através de conceitos como formação para a competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente e qualidade total.

Os defensores desta teoria entendem que “a característica distintiva do capital humano é a de que ele é parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de rendimentos futuros, ou ambas as coisas” (SHULTZ, 1973, p. 15. In: LIMA & URBINA, s/d). Assim, o homem não passa de mais um insumo (considerado fundamental) utilizado no processo de produção, para aumentar a produtividade⁵⁴ e potencial competitivo da empresa moderna. Logo, investir em educação (naquela que interessa ao setor produtivo ou de serviços) é importante para ampliar a capacidade de trabalho, a produtividade e, num mercado atual que não oferece trabalho, a capacidade de empregabilidade⁵⁵, pois o indivíduo que investe em si

⁵³ MEC-USAID: Ministério da Educação e Cultura - Agency for International Development dos Estados Unidos, agência norte americana contratada pelo Ministério da Educação que, de acordo com FAZENDA (1988) promoveu o “colonialismo” da educação brasileira, na década de 1960, quando técnicos dos Estados Unidos direcionavam a educação brasileira, controlando desde o sistema de ensino da época até a pesquisa científica e publicação de livros didáticos. (FAZENDA, 1988, p. 62-63)

⁵⁴ Produtividade refere-se à quantidade de bens e serviços que um trabalhador é capaz de produzir a cada hora de trabalho. (LIMA & URBINA, s/d).

⁵⁵ Empregabilidade, para os neoliberais, é a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função “social” da educação esgota-se neste ponto. (GENTILI, 1996, p. 26) Também

mesmo, na sua qualificação pessoal, estará mais apto para a competitividade, para vender a sua força de trabalho e adaptar-se às conseqüências da instabilidade econômica. Esta vinculação entre educação e desenvolvimento é foco dos organismos internacionais (os mesmos da década de 60), quando

“Em 1990, realizou em Jomtien, na Tailândia, em encontro promovido pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO, a Conferência Mundial de Educação para todos, vinculou desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida”. (...)

“(...) na definição das políticas educacionais da América Latina, assume papel decisivo o Banco Mundial com sua defesa da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania, a, apesar das referências ao combate à pobreza, à promoção da equidade social, a uma política de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos.(...) [a influencia do BM] na definição das políticas educacionais na América Latina, propondo prioridades, como melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização, privatização”. (MIRANDA, 1997, p. 39-40)

Essa ênfase numa escola que atenda as necessidades do mercado, formando o trabalhador produtivo e flexível do futuro, continua bastante evidente ao longo do texto.

Além disso, a preocupação centrada nos índices de aprovação é acompanhada da defesa dos princípios da teoria da gestão pela qualidade, difundida e empregada no mundo da produção material. É atribuído à educação pública municipal o papel de formar recursos humanos adequados e adaptáveis ao mercado de trabalho capitalista, numa lógica de subordinação da educação ao mercado, o que exige ampliar a produtividade (aquela que interessa ao mercado) do sistema educacional.

FRIGOTTO (2002) explica que o termo empregabilidade é uma construção ideológica violenta que passa a idéia de que o culpado pelo desemprego é o próprio trabalhador. Afirma ainda que a ideologia das competências surge com essa noção. FRIGOTTO (2002, p. 23)

É assim que foram traçadas ações que visavam ampliar a produtividade do sistema educacional. No Projeto Curitiba 1999b, no item intitulado “Tomada de consciência” faz-se referência à “produtividade” do sistema educacional, compreendendo-se que este é resultado de uma “complexa teia de inter-relações (econômicas, culturais e ideológicas)” (PROJETO Curitiba, 1999b, p. 4), mas, que, apesar disso, há problemas “que se configuram no interior do próprio sistema” (PROJETO Curitiba, 1999b, p.4), devendo ser buscadas formas de enfrentamento. Para isso é indicada

- a necessidade do desenvolvimento de ações em cinco linhas que se entrecruzam:
- a) uma revisão da organização escolar municipal, tendo como núcleo de atenção o valor do conhecimento, entendido aqui como “apropriação inteligível que o ser humano em particular e a humanidade em geral (através do seu legado histórico) fazem do mundo. Apropriação esta que decorre do esforço de superar desafios e resistências que lhes são apresentados” (LUCKESI, 1986, p.252), que se constitui, portanto, em instrumento de ação individual e social, de emancipação e transformação (FREIRE, 1997).
 - b) Um aprofundamento das questões relativas ao processo de alfabetização desenvolvido nas escolas municipais, instrumento básico de acesso ao conhecimento e de sobrevivência dos indivíduos em uma sociedade letrada.
 - c) Alterações significativas no sistema de avaliação da aprendizagem da RME;
 - d) Criação de um sistema de avaliação institucional que possibilite a circulação de informações no interior do próprio sistema de ensino e direcione as políticas educacionais e a ação pedagógica desenvolvidas em Curitiba;
 - e) Ampliação da participação da comunidade nos processos de gestão. (PROJETO Curitiba, 1999b, p. 6)⁵⁶

Estas linhas de ação, construídas a partir da consultoria com professores da UFPR, nos anos de 1995 e 1996, em outro contexto e com um objetivo claro, a

⁵⁶ Segundo o documento (PROJETO CURITIBA, 1999b), estas linhas de ação são resultado de reflexões a partir de estudos, através de consultoria de profissionais da UFPR, para elaboração dos projetos político-pedagógicos, nos anos de 1995 e 1996. Havia preocupação dos profissionais quanto à efetivação da ação pedagógica e os rumos que seguiria a educação, diante da LDB 9394/96.

construção dos projetos político-pedagógicos das escolas, indicavam uma linha teórica na direção dos anseios daqueles que são usuários da escola pública. Entretanto, para além do texto, faz-se necessário verificar em que medida e como estas “linhas de ação” foram apropriadas e efetivadas pela SME, em ano posterior.

A primeira linha de ação destaca a “revisão da organização escolar, tendo como núcleo de atenção o valor do conhecimento”. Entretanto, no que tange à formação continuada dos professores no período em que se implantava uma nova organização escolar na Rede Municipal de Curitiba, o magistério, através de seu sindicato, clamava por qualidade nos cursos ofertados. Assim descrevia o jornal do sindicato, em matéria intitulada “formação de professores: uma retomada urgente”, cuja data é do mesmo mês de implantação dos ciclos:

“Em Curitiba, esse processo (*de abandono da formação permanente*) se inicia na gestão Lerner, mas é na gestão Taniguchi que se tenta findar de vez todos os nossos espaços de formação como as semanas pedagógicas (que nascem de uma proposta da Associação do Magistério Municipal de Curitiba – AMMC com caráter formativo), assessoramentos e cursos de maneira geral, para substituí-los reduzidamente por teleconferências (...).” (COSTA. In: Jornal do SISMMAC, março de 1999) (sem grifo no original).

Parece haver uma incoerência nos argumentos da SME, pois afirma ter “como núcleo central o valor do conhecimento”, mas, ao mesmo tempo, expropriam-se os professores de espaços de formação qualitativos, onde se discutia a relação teórico-prática, inerente ao seu fazer pedagógico. Nesse sentido, as ações “b” e “c”, que tratam de aprofundamento das questões referentes à alfabetização e a avaliação, respectivamente, permanecem enfraquecidas, uma vez que os professores perdem um espaço importante para se encontrar a fim de estudar sistematicamente e definir suas práticas. A pauta de reivindicações do magistério de fevereiro, publicada no jornal do sindicato, de março de 1999, reitera a situação de negação das condições

para aprofundamento das discussões pedagógicas e principalmente “da natureza própria do processo pedagógico, assentado no domínio do saber pelo professor, como condição mesma da efetivação da ação pedagógica e de seus propósitos transformadores”. (GONÇALVES, 1994, p. 5)

3.2.4-CURRÍCULO:

Embora a SME, reiteradas vezes, faça menção ao Currículo Básico e inclusive a constatação de que havia “descontinuidade no encaminhamento metodológico do processo de alfabetização entre a primeira e a segunda série do ensino fundamental, desarticulação entre o sistema de avaliação de aprendizagem em vigor e o encaminhamento proposto no Currículo Básico” (PROJETO CURITIBA 1999b, p. 8), causa, no mínimo estranheza o fato de os professores reivindicarem em pauta de negociações do sindicato a “Manutenção do Currículo Básico como eixo norteador da prática pedagógica na R.M.E”. (Jornal SISMMAC, março de 1999) Estaria aí uma das explicações para a descontinuidade e desarticulação? Como promover a necessária continuidade e articulação entre as séries ou etapas ou mesmo níveis de ensino, sem uma concepção teórica orientadora da ação? A pesquisa de KNOUBLAUCH (2003) constatou ainda, apesar dos esforços empreendidos através do projeto ALFA, “fragilidades que os professores possuem a respeito do processo de aquisição do conhecimento, especialmente de língua escrita.” (KNOUBLAUCH, 2003, p. 141)

No período de implantação dos ciclos, as discussões restringiam-se a cada escola, nos estudos realizados quando da elaboração dos Planos de Ação para a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, conforme mencionados na página 17 do documento “Escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem – projeto de implantação

– Rede municipal de ensino de Curitiba – 1999. Neste documento constavam, entre outros aspectos, as condições que as escolas consideravam necessárias para a nova organização escolar. Ao realizar uma busca desse documento começando pelo arquivo municipal da SME, depois em algumas escolas de cada núcleo regional, um núcleo regional e Departamento de Ensino Fundamental, constatou-se que nem todas as escolas fizeram um registro formal, mas um registro dos estudos, discussões, dúvidas e ansiedades quanto à proposição de ciclos, que fora encaminhada aos núcleos, para análise de um grupo denominado “grupo de equalização”. Ao interrogar um professor da Rede sobre o objetivo do grupo de equalização, este afirmou que “era fazer um parâmetro só para a Rede, com uma única linha”, e disse ainda que no plano de ação constavam “nossos pedidos como Psicólogos, Assistentes Sociais, professores co-regentes, entre outros aspectos, que considerávamos necessários para a efetivação dos ciclos.” E ainda, “este grupo trabalhou muito, mas nossos pedidos não foram atendidos”.

O magistério municipal organizado, através de seu sindicato (SISMMAC-Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba) recorreu à Universidade Federal do Paraná, em busca de assessoramentos, em virtude da necessidade de um posicionamento em relação à adoção dos ciclos de aprendizagem, indicada pela SME. Professores do DEPLAE - Departamento de Planejamento e Administração Escolar, após atenderem individualmente várias solicitações, perceberam a importância de uma análise mais sistematizada sobre o processo em curso. Foi assim que essas professoras se organizaram e elaboraram uma “análise da proposição de ciclos de aprendizagem da Secretaria Municipal de educação de Curitiba”⁵⁷. Já na introdução da análise, as autoras destacam o papel

⁵⁷ Análise da proposição de Ciclos de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - elaborada pelas professoras Ana Lúcia Silva Ratto, Andrea Gouveia, Carmem de Sá Brito Sigwalt, Lígia Regina

da universidade em relação às redes de ensino e suas propostas educacionais, colocando-se à disposição das escolas públicas e Secretaria Municipal de Educação:

“Cabe ressaltar que o papel de uma universidade não pode ser o de simples denúncia ou crítica das propostas educacionais existentes nas redes de ensino. A função da academia é a de apontar com rigor e radicalidade os limites, as contradições e as possibilidades de avanço das mesmas, colocando-se à disposição das escolas públicas e entidades mantenedoras na tentativa de realizar um trabalho conjunto em busca de melhor qualidade.” (ANÁLISE DEPLAE, s/d, p. 1)

Ao analisar o documento que propõe a implantação dos ciclos (Proposta Curitiba, 1999a), as professoras do DEPLAE destacaram como positividade a idéia de formas diferenciadas de organização curricular e escolar, com o intuito de superação da seriação. Porém:

“Antes de mais nada é preciso que se tenha claro que o objetivo do trabalho com ciclos seria a desconstrução de uma organização escolar que historicamente não favorece um trabalho significativo com os conhecimentos, baseada em práticas seletivas e arraigadas na classificação artificial do aluno. A questão da seriação, entretanto, não é em si e isoladamente a causadora dessa problemática, até porque sempre veio acompanhada de políticas inadequadas de condução do processo pedagógico no seu todo, o que não se pode perder de vista. As questões nodais, portanto, são de paradigma, de concepção, do perfil de ser humano que se quer formar e dos vários limites das políticas historicamente implantadas no país. (ANÁLISE DEPLAE, s/d, p. 02)

Um ano pós a implantação dos ciclos, iniciou-se uma revisão curricular na Rede Municipal de Curitiba, com o que se pretendia atender as especificidades de uma escola organizada em ciclos. O documento traz o título: “A escola organizada em ciclos de aprendizagem – diretrizes curriculares: em discussão (gestão 1997-2000)”. Essa revisão curricular foi realizada por um grupo de pedagogas, na Gerência de currículo da SME. Em texto intitulado “Mudanças educacionais e

Klein, Regina Cely Campos, Sônia Guariza de Miranda – professoras efetivas do DEPLAE (Departamento de Planejamento e Administração Escolar – UFPR). Esse documento será doravante denominado ANÁLISE DEPLAE.

processo pedagógico”, resultado do estudo de pedagogas que participaram diretamente da elaboração das Diretrizes Curriculares, as autoras descrevem a sua experiência na elaboração deste documento, além das suas percepções acerca da compreensão dos professores sobre a necessidade de estudos sobre currículo. Afirmam que o estudo foi motivado pela seguinte questão: “por que a revisão de projetos pedagógicos de respectivas propostas curriculares de escolas públicas municipais de Curitiba são, muitas vezes, realizadas dependentemente de processos de mobilização externos ao contexto escolar imediato?” (SALAMUNES, FONTANA e NUNEZ, s/d p. 2) Ao responder a esta questão, as autoras afirmaram acreditar que a prerrogativa daquela gestão (do prefeito Cássio Taniguchi), a autonomia administrativa e pedagógica das escolas, fundamentadas no princípio da gestão democrática do processo pedagógico seria a condição para que as escolas “articulassem seus projetos pedagógicos e, conseqüentemente, reorganizassem seus espaços e tempos com vistas à superação do modelo pedagógico bancário (Freire, 1997)” (SALAMUNES, FONTANA e NUNEZ, s/d p. 8). Ao justificarem a necessidade de revisão curricular, teceram críticas ao Currículo Básico. Segundo elas, a “revisão da proposta curricular básica do município de Curitiba, (...) já vinha sendo discutida em várias instâncias da instituição havia algum tempo.” (SALAMUNES, FONTANA e NUNEZ, s/d p. 2) Ao criticar o Currículo Básico, as pedagogas afirmaram que

“tomava-se consciência de que o que até então estava apresentado como proposta curricular básica para a rede municipal de ensino de Curitiba não contemplava explicitamente o fato de que idéias e teorias não refletem, mas interpretam a realidade. Além disso, valorizava o conhecimento científico sem explicitar suas limitações quando concebido de forma fragmentária e localista. Sabia-se que o conhecimento pertinente deve enfrentar a contradição e a complexidade presentes na união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2000); e enfrentar o dogmatismo e a polarização de qualquer

ordem. (SALAMUNES, FONTANA e NUNEZ, s/d, p. 5) (sem grifo no original)

Este trecho parece evidenciar que as autoras atribuíam ao currículo básico uma concepção dogmática e polarizada, o que na verdade era a definição por uma concepção marxista de educação. Portanto reconhecia-se num currículo escolar, que vivemos numa sociedade realmente polarizada, numa sociedade de classes, o que exige uma tomada de posição por parte daqueles que direcionam a escola pública, sejam estes gestores ou professores. Esta concepção e opção pela classe trabalhadora eram claras no currículo Básico, principalmente na sua primeira versão em 1988, que foi sofrendo alterações que distorceram a concepção inicial, conforme analisado por SOARES (2003).

Justificavam a mudança curricular em curso por que “observavam um desinteresse recorrente de muitas (os) professoras (es) pelo estudo aprofundado da proposta curricular básica que completava cinco anos na sua última versão. O desinteresse era atribuído à linguagem do currículo Básico, organização textual e não entendimento de seus objetivos. Na visão de muitos docentes, a proposta curricular básica não respondia à necessidade de um documento prescritivo da ação pedagógica.” (SALAMUNES, FONTANA e NUNEZ, s/d, p. 6)

Segundo as pedagogas o texto do Currículo Básico tinha uma “linguagem academicista” e essa característica impossibilitava que este documento “pudesse ser compreendido e discutido em sua totalidade pelo conjunto dos profissionais do município de Curitiba.” (SALAMUNES, FONTANA e NUNEZ, s/d, p. 7) Posição contrária e compartilhada por esta pesquisadora é discutida por SOARES (2003) ao pesquisar a qualificação dos professores no município de Curitiba. Ao abordar as relações entre o Currículo Básico e qualificação docente SOARES (2003) concluiu que

“é possível afirmar que as gestões Lerner, Greca e Taniguchi nunca disseram romper com a proposta do Currículo Básico, no entanto, parecem compor, sutil e gradativamente, um processo de secundarização: o currículo vai sendo secundarizado como elemento da unitariedade da ação pedagógica o que se dá pela crescente dissociação entre os cursos de formação continuada dos professores e o Currículo”. (SOARES, 2003, p. 138)

Assim, o que as pedagogas definem como sendo uma dificuldade por parte dos professores em compreender um texto em linguagem acadêmica, pode ser apenas intenção do grupo que compunha aquela gestão, em consolidar uma outra concepção que não a marxista, definida no Currículo Básico de 1988.

Em seu texto, as pedagogas destacaram que em relação às Diretrizes Curriculares “(...) efetivava-se a elaboração de um documento que, se por um lado representaria a síntese possível de uma equipe de profissionais que atuavam na gestão municipal de um determinado grupo político, por outro, representaria um fomento significativo no processo de discussões sobre o ‘para quem’ o ‘por que’, ‘o que’ e o ‘como’ ensinar no ensino fundamental de Curitiba no início do terceiro milênio.” (SALAMUNES, FONTANA e NUNEZ, s/d, p. 8) Este documento (DIRETRIZES CURRICULARES) foi enviado às escolas em setembro de 2000, com um título que dava a idéia de que estaria “em discussão”. Mas, ao contrário da ação conjunta considerada importante pelas pedagogas, a SME promoveu encontros descentralizados, o que suscitou descontentamento por parte de muitos professores da rede municipal. Alguns depoimentos de professores registrados à época, ilustram o descontentamento com a condução deste trabalho:

(...) as tais diretrizes curriculares, em discussão, como o próprio nome diz, estão em discussão, mas a SME não oferece a nós professores nem tempo para discutir e entender o que o documento quer dizer? Não quero dizer com isso que nós professores municipais não tenhamos condições de questionar o documento, quero mostrar que algumas professoras da UFPR, que dedicam sua vida a estudos de currículo, estão há quase um mês estudando as “Diretrizes Curriculares – em discussão” e, para entendê-las nas linhas e nas entrelinhas, elas estão lendo livros e textos produzidos pelos autores citados no documento. Portanto, isso significa que não é numa

'reunião de apresentação das diretrizes' ou em meia dúzia de estudos nas permanências que nós, professores, estaremos capacitados a complementar e alterar este documento. (VARESCHI. In: Jornal SISMMAC, outubro de 2000)

Nos últimos dias vimos encerrar o prazo que os núcleos estabeleceram para que as escolas fizessem um parecer sobre as Diretrizes Curriculares propostas pela SME neste final de ano letivo. É evidente que a quase totalidade das escolas da Rede não conseguiu concluir seus estudos por conta da falta de tempo, da sobrecarga de trabalho individual e coletiva dos professores, do extenso e muitas vezes incoerente referencial bibliográfico apresentado no documento. Novamente, então, o prazo foi dilatado. (BRUEL. In: Jornal do SISMMAC, novembro de 2000)

(...) Por isso, estamos indignados com a forma desrespeitosa de como a Secretaria de Educação irá proceder na avaliação e reescrita deste documento.

Vejam como a SME estipulou os passos e o prazo para esta avaliação:

Cronograma

1- Discussão no interior das escolas – indicação de um representante da escola para discussão nos núcleos.

2- Discussão no núcleo com os representantes das escolas – indicação de um representante das escolas – indicação de um representante por núcleo.

3- Discussão envolvendo os representantes dos núcleos e SME – indicação de 4 representantes para escrita fina.

4- Discussão e escrita final do documento.

Indicativos para Análise e Discussão na escola a serem apresentados pelo representante da escola:

1- Aspectos positivos

2- Dúvidas (aspectos a serem esclarecidos)

3- Sugestão de alterações

Como podemos observar, não existe uma preocupação efetiva por parte da SME com um Currículo que venha contribuir para um ensino de qualidade, não é possível aceitar que um documento tão importante para a organização do trabalho político pedagógico das escolas receba um tratamento tão aligeirado e sem a possibilidade de uma reflexão crítica. (Jornal do SISMMAC, maio de 2003)

Estas diretrizes são organizadas em três princípios: educação para o desenvolvimento sustentável, educação pela filosofia e gestão democrática do processo pedagógico. Estes princípios foram criticados (CHÃO DA ESCOLA: SISMMAC, 2002; KLEIN, 2003) por seu caráter ideológico, no sentido de que expõem algumas idéias inegavelmente aceitas por todos, mas ocultam as reais

intenções, que de fato atendem interesses de classe (KLEIN, 2003). Sobre o desenvolvimento sustentável, o documento destaca que este conceito se generalizou a partir da publicação do relatório "nosso futuro comum, elaborado entre 1984 e 1987, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas" (DIRETRIZES CURRICULARES, 2000, p. 26) Ninguém pode negar que um "futuro comum" exige, mundialmente, a preservação ambiental. Entretanto, "está oculto que as reservas do terceiro mundo são as únicas existentes no mundo, porque a Europa e os EUA já devastaram toda, ou grande parte, de suas reservas naturais, de onde se extraem as matérias primas empregadas na produção de mercadorias. (...) Portanto, o discurso em torno do desenvolvimento sustentável, não está de fato, preocupado com a preservação ambiental e humana, mas preocupa-se em constituir uma reserva de matéria prima para o capital internacional, para ser gradativamente consumida, conforme seu interesse." (KLEIN, 2003, p. 54) Oculta-se ainda que as grandes empresas poluidoras⁵⁸ são as mesmas que arrecadam milhões para despoluir. Projeções do próprio Banco Mundial, indicavam que "(...) as indústrias ecológicas movimentarão fortunas maiores do que a indústria química. (...)" (GALEANO, 1999, p. 196)

Uma das explicações para a educação pela filosofia está fundamentada no:

Relatório para a UNESCO, realizado pela Comissão sobre a Educação para o século XXI, o projeto educativo da contemporaneidade deve contemplar quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com os outros e aprender a ser. A educação pela filosofia, cujos princípios estão pautados no diálogo, na reflexão crítica, no respeito mútuo, na vivência de valores éticos e na aquisição de significados e sentidos, caminha nessa perspectiva. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2000, p. 42)

⁵⁸ Algumas dessas empresas são: General Eletric, que produz o envenenamento do ar, mas também equipamentos para o controle da contaminação do ar; a indústria química DuPont, que gera acentuado volume de resíduos industriais perigosos e fatura com um setor de serviços especializado para incineração e enterro de resíduos industriais perigosos e a Westinghouse, que além de armas nucleares, comercializa milionários equipamentos para limpar o lixo radioativo. (GALEANO, 1999, p. 197)

Essa perspectiva do “aprender a aprender” desenvolvida pela UNESCO, no relatório JACQUES DELORS (1998) caminha na direção da “autodidaxia”, ou seja, como explica o próprio documento:

A educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender. Quando os professores são ainda em número reduzido, a educação básica é a chave da autodidaxia. Nos países que oferecem aos alunos vários cursos à escolha ela consolida as bases do saber e constitui, ao mesmo tempo, a primeira fase de orientação. (DELORS, 1998, p.127)

Parece tratar-se de uma suposta autonomia que descarta o trabalho do professor e o papel da escola. Para DUARTE (2001c), as pedagogias do “aprender a aprender” largamente empregadas nos textos curriculares atualmente, tratam de uma tentativa de aproximação da teoria de Vigotsky às ideais neoliberais e pós-modernas, o que se faz descaracterizando a concepção marxista própria das idéias deste autor. (DUARTE, 2001c, p2)

Ao buscar as argumentações defendidas para a organização curricular para os ciclos nos documentos oficiais da SME, observa-se que estas estão são muito próximas àqueles destacados no relatório JACQUES DELORS (1998), quando sugere “percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis” e “ritmos especiais de ensino” (JACQUES DELORS , 1998, p. 147) como mecanismo para superar a exclusão.

O relatório do Projeto Gestão Estratégica Para Resultados indicava como objetivo estratégico um “currículo inovador e flexível”, tendo como indicador de desempenho os “índices de aprovação e projetos inovadores” e a “adequação constante do currículo aos avanços científicos e tecnológicos”, como vetor de desempenho. (FGV/EBAP-IMAP-SME, 1999, p.62)

A noção de conhecimento para a escola em ciclos em Curitiba, é extremamente atrelada à solução de problemas cotidianos, pois acredita-se que

“(...) hoje, as oportunidades de trabalho já exigem – e exigirão mais ainda no futuro – um trabalhador que consiga se adaptar às oscilações produtivas e aos ganhos contínuos de qualidade: uma pessoa com boa formação intelectual, capaz de dar respostas criativas às exigências do dia-a-dia”. (PROPOSTA CURITIBA, 1999a, p. 05)

Seria este o papel da escola para a classe trabalhadora, formar trabalhadores para dar repostas criativas às exigências do dia-a-dia? Trabalhadores, para ter emprego, ou melhor, potencial de empregabilidade, que devem dar respostas criativas ao mercado de trabalho! Parece-nos indicar a formação de indivíduos limitados às exigências da sua reprodução imediata, da força de trabalho necessária a um mercado que, por sua vez, exige flexibilidade e fácil adaptação às oscilações. Nesse sentido, pode-se recorrer a DUARTE (2001b) que adverte: Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana.”(p. 39) É importante destacar ainda que, segundo Heller, embora “nem mesmo a ciência e a arte [estejam] separadas da vida do pensamento cotidiano” (Heller, 1985, p. 26), a vida cotidiana é extremamente pragmática, além de ser marcada pela fé, confiança e espontaneidade, não permitindo reflexão intensa e específica sobre algum conteúdo da realidade. Assim destaca HELLER:

“Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades e as conseqüências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a conseqüência possível de uma ação. Nem tampouco haveria tempo para fazê-lo na múltipla riqueza das atividades cotidianas. Ademais, isso nem mesmo é necessário: no caso médio, a ação pode ser determinada por avaliações probabilísticas suficientes para que se alcance o objetivo visado.” (HELLER, 1985, p. 31)

Como se pode perceber, a expressão dia-a-dia é empregada no texto destacado da PROPOSTA Curitiba 1999a como sinônimo de cotidiano, entendido

como aquelas atividades que “fazem parte da reprodução do indivíduo” (DUARTE, 2001b, p. 34). O cotidiano não é o foco desse trabalho, mas nos parece fundamental destacar aqui a crítica de Heller (apud DUARTE, 2001b) sobre esta interpretação de cotidiano que permeia muitos discursos atribuídos à escola. Afirma a autora: “se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade” (p. 38)

Nesse sentido, não se pode limitar a formação de nossos alunos ao reino da necessidade, mas possibilitar que estabeleçam uma relação consciente e de intervenção em sua vida cotidiana, o que exige “apropriação das conquistas efetuadas já historicamente pelo gênero humano” (DUARTE, 2001b, p. 40).

KLEIN (1995), afirma que é realmente na vida cotidiana que aprendemos quase tudo, a partir das experiências que vivenciamos reiteradamente. Entretanto, o cotidiano não comporta todo conhecimento que queremos aprender e nem todo conhecimento está presente de forma imediatamente compreensível, o que exige a existência da escola. Nesse sentido, KLEIN (2003) alerta ainda que

interessa, à classe trabalhadora, o domínio do conhecimento científico histórica e criticamente acumulado e sistematizado. Se isto é o que interessa para a classe trabalhadora, então o papel fundamental da escola é o acesso ao conhecimento. Não, entretanto, qualquer conhecimento, mas ao conhecimento teórico-prático voltado para o desenvolvimento da sociedade, vale dizer, para sua transformação. Se assim é, a necessidade de ensino-aprendizagem do máximo de conhecimentos, da forma mais ampla, mais exitosa e no menor tempo possível, constitui o elemento central da organização do processo. (KLEIN, 2003, p. 49) (sem grifo no original)

Segundo o documento da SME, “é função da escola garantir a aquisição dos conhecimentos básicos e da cidadania, promovendo assim o desenvolvimento econômico e social” (PROPOSTA CURITIBA, 1999a), Como afirmado por KLEIN e

DUARTE, uma escola voltada aos anseios da classe trabalhadora necessita do máximo de conhecimentos, não de conhecimentos básicos, limitados a atender aspectos do dia-a-dia.

HELLER (1985) enfatiza ainda que, se por um lado não é possível e necessário tomar o conhecimento científico para explicar conteúdos em nossa vida cotidiana, por outro, a fé e a confiança ganham destaque nessa esfera da vida, ou seja, a função mediadora desses dois sentimentos é mais intensa na cotidianidade, o que não significa necessariamente que a vida cotidiana seja totalmente destituída de reflexão, mas esta é realmente mais limitada nessa esfera da vida. E explica:

“os homens não podem dominar o todo com um golpe de vista em nenhum aspecto da realidade; por isso, o conhecimento dos contornos básicos da verdade requer confiança (em nosso método científico, na cognoscibilidade da realidade, nos resultados científicos de outras pessoas, etc.). Na cotidianidade, o conhecimento se limita ao aspecto relativo da atividade, e, por isso, o espaço da confiança é inteiramente diverso. Ao astrônomo, não basta ter fé em que a Terra gira em redor do sol; mas, na vida cotidiana, essa fé é plenamente suficiente. (...) Dado que o pensamento cotidiano é pragmático, cada uma de nossas atividades cotidianas faz-se acompanhar por uma certa fé ou uma certa confiança.” (HELLER, 1985, p. 33, 34)

Nesse sentido, ao recebermos na escola o que se denomina como “novas propostas educacionais”, é fundamental, enquanto profissionais da educação e intelectuais, estarmos atentos a argumentos fundamentados na idéia do “aprender a aprender, que prometem defender maior acesso dos alunos a conteúdos básicos, mas que ocultam a flexibilização dos conteúdos curriculares. Esse cuidado é necessário porque, muitas vezes, acreditando nesse argumento, com a melhor das intenções, corremos o grande risco de empobrecer drasticamente o conteúdo escolar direcionado aos alunos das classes trabalhadoras. BARRETO e MITRULIS (2001) ao mostrar as origens da escola organizada em ciclos no Brasil, que, como

destacado anteriormente, foi fundamentada por experiências dos Estados Unidos e Inglaterra, alertam que também nesses países

(...) encontram-se mecanismos sutis de aliar a seleção social aos meandros da (...) trajetória escolar diferenciada. (...) Isso ocorre com maior freqüência nas escolas que atendem alunos de origem popular e grupos étnicos cuja língua materna não é o inglês. Essa prática tem se tornado mais prematura após a avaliação externa nos anos 90 na Inglaterra, sendo que, desse modo, o aluno pode ser relegado, pelo próprio aparato institucional, a um ensino mais pobre, que lhe cerceia posteriormente o acesso a uma trajetória escolar de maior prestígio escolar e social. (...) Em redes escolares norte-americanas, uma valoração diferencial das disciplinas do currículo pode determinar restrições às opções a serem feitas pelo aluno ao longo da escolarização, quando sua escolha ou o seu melhor desempenho incidem sobre as disciplinas práticas e não sobre aquelas de caráter científico ou acadêmico, que gozam de maior reconhecimento social. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 111).

Como se pode constatar, outras experiências de organização da escola em ciclos foram utilizadas no sentido de “alargar o tempo” e reduzir os conteúdos escolares, seguindo essa idéia de conteúdos mínimos, numa ótica pragmática, que impede que o aluno da classe trabalhadora possa ter acesso ao conhecimento científico, restando-lhe permanecer na fé e na confiança. Ademais, esta ampliação do tempo sem as intervenções pedagógicas e as condições de trabalho necessárias pode ocasionar o contrário do propalado pelos idealizadores da política, ou seja, ao invés da maior aprendizagem com a ampliação do tempo, o que ocorre é a redução da aquisição do conteúdo e conseqüentemente do tempo de escolarização, com reprovações nas etapas ou séries posteriores ou ainda a expulsão do aluno, uma vez que este atesta também sua própria incompetência diante da complexificação dos conteúdos nos níveis escolares posteriores e abandona a escola.

3.2.5- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

A preocupação com resultados é tão enfática que torna a avaliação o eixo estruturador da organização em ciclos de Curitiba. Nesse sentido, a avaliação recebe lugar de destaque na organização curricular. Assim destaca a proposta da S.M.E:

“ (...) Esse sistema de avaliação, que é o centro da proposta da organização em ciclos, aponta para a necessidade de as escolas implantarem uma organização que considere cada momento do processo de aprendizagem como sendo o ponto de chegada e partida para patamares superiores de aquisição de conhecimento” (PROPOSTA CURITIBA, 1999a, p.08)

Entretanto, no documento ANÁLISE/DEPLAE (s/d), as autoras desenvolveram uma crítica à tomada da avaliação como eixo estruturador ou orientador da organização da escola em ciclos. Afirmam as autoras que, diferentemente e corretamente, em outros municípios que também organizam sua Rede Escolar em ciclos, o centro da proposta não é uma de suas particularidades, a avaliação, mas

“a concepção de currículo, de homem e sociedade, sendo a avaliação uma de suas dimensões entre outras como: concepções fundantes, organização curricular, apoio educativo e complemento curricular, formas de progressão e recuperação.” (ANÁLISE DEPLAE, s/d, p.16)

Portanto, tomar a avaliação como eixo estruturador da organização em ciclos é, na análise das professoras do DEPLAE/UFPR(s/d), uma direção considerada simplista, por ser parcial, uma vez que nega a totalidade do processo educativo e coloca como centro do trabalho um dos elementos constitutivos deste, a avaliação. Esta que “só adquire sentido em sua relação com a totalidade” (RIBEIRO, 1991, p. 10), se tomada isoladamente, pode meramente provocar uma ampliação dos “índices e taxas de desempenho do sistema educacional” (p. 16) sem efetiva aprendizagem por parte dos estudantes.

A eliminação das reprovações, através da mudança na cultura de avaliação da escola, era um dos objetivos a ser alcançado com a implantação dos ciclos. No documento PROPOSTA CURITIBA 1.999a afirma-se que a opção pelos ciclos está no fato de que esta é uma organização que

apresenta novas formas de pensar a educação, deixando de lado o modelo perverso e seletivo da escola seriada. (...) Nesse novo modelo, o ritmo de aprendizagem dos alunos passa a ser respeitado. Se o estudante apresenta dificuldades para a aprendizagem de conteúdos específicos, haverá oportunidades para a sua recuperação durante o processo.(PROPOSTA CURITIBA 1999a, p. 06)

De acordo com pesquisa realizada por KNOBLAUCH (2003), também acerca da implantação dos ciclos em Curitiba, tomando em especial aspectos sobre a avaliação, afirma-se que a maior alteração provocada na escola foi a forma de registro, com a adoção de ficha cumulativa e parecer descritivo, pois uma prática avaliativa processual já vinha se incorporando ao trabalho dos professores antes da implantação dos ciclos. Apesar disso, as dificuldades com a adoção desses registros em substituição às notas foi evidente, uma vez que “permanece entre os professores uma visão linear de aquisição do conhecimento, o que conduz a um ensino que pressupõe que a aprendizagem deva ocorrer por meio de etapas, as quais devem ser vencidas pelos alunos”. (KNOBLAUCH, 2003, 140) Torna-se claro que para mudar a concepção classificatória própria da seriação, não basta uma medida administrativo-legal, é fundamental investimento em processo de formação dos professores a fim de discutir concepção de sociedade, de educação e conseqüentemente de avaliação, como parte integrante não só da realidade escolar, como da realidade social mais ampla.

O não rompimento com esta cultura de avaliação classificatória é evidente também no pronunciamento da professora diretora de ensino da SME, ao criticar a

compreensão de muitos pais de alunos sobre a avaliação na escola ciclada, destacando que:

os pais pedem sim nota, boletim...estamos acostumados com a cultura da nota. Os pais identificam e gostam de mostrar para os parentes...se ele tem nota azul ou vermelha no boletim. (...) É uma cultura que vem do século XIX, ela não vai mudar do dia para a noite, nós é que temos que promover essa mudança, nós é que temos que conscientizar os pais, é parte do nosso trabalho, de cada um de nós. (EVENTO 1, 2002)

É justamente porque romper com essa cultura não é tarefa fácil, que se exige muito tempo de formação continuada aos professores, também para que estes possam compreender que uma avaliação sem atribuição de notas e conceitos deve ter o devido rigor pedagógico. Apesar da afirmação sobre a importância desta participação dos pais, estes não foram consultados ou participaram de discussões coletivas, sobre a implantação da organização escolar em ciclos. Além disso, a flexibilidade nos conteúdos e uma conseqüente redução em termos de rigor pedagógico, mostra aos pais que seus filhos não aprendem ou não são devidamente avaliados.

A SME apresenta então uma incoerência, pois, de acordo com KNOBLAUCH (2003) por um lado, critica a escola por aceitar durante muito tempo altos índices de reprovação e lançar esta responsabilidade ao aluno, e, por outro, incube os professores de desenvolver projetos para a busca de melhores resultados, mas não oferece aos mesmos um cronograma de qualificação docente, um dos aspectos fundamentais para superar a cultura de reprovação.

A SME, através desta política conseguiu reduzir as estatísticas de reprovação. Entretanto, diferente da intenção de romper com uma avaliação classificatória, pode-se inferir que esta apenas mudou de foco: a seleção e rotulação antes verificadas pela nota, passaram a ser visíveis nas filas para avaliação

psicoeducacional. A responsabilidade pela não aprendizagem continuou sendo lançada ou para a criança, que devia ter algum problema de aprendizagem, algum distúrbio neurológico ou psicológico ou para algum problema de metodologia de ensino. Então, escola e família foram novamente responsabilizadas pelo problema, independente das condições para solucioná-lo, isentando a mantenedora da sua responsabilidade. O depoimento de uma pedagoga do núcleo de educação confirma a afirmação de que, após a implantação dos ciclos, as filas do CMAES– Centros Municipais de Atendimento Especializado⁵⁹ - se ampliaram, porque “todos passam a ter o compromisso de estar atentos ao desenvolvimento do aluno”, o que é, sem dúvida, um aspecto de positividade. Destaca ainda que o pedagogo da escola recebeu mais responsabilidades, referindo-se a um trabalho de pré-triagem que era realizado com os alunos que apresentavam dificuldades mais marcantes em termos de aprendizagem. Nesses casos, as fichas com os registros das observações feitas por professores e pedagogas acerca da aprendizagem do aluno eram encaminhadas ao núcleo e

CMAE, escola e núcleo⁶⁰ analisam se aquele aluno é um caso de encaminhamento porque ele tem mesmo uma dificuldade de aprendizagem ou tem outro comprometimento, que pode ser um problema de desenvolvimento humano, então ele está na fase dele, é

⁵⁹ É importante destacar que, com o elevado número de crianças na fila de espera dos CMAES, as pedagogas passaram a receber a incumbência de realizar uma avaliação prévia das crianças na escola, incluindo neste trabalho uma anamnese. Os CMAES, que já contavam com número limitado de profissionais, ficaram sobrecarregados de trabalho e a solução encontrada foi enviar uma parte deste trabalho para a pedagoga, na escola, limitando ainda mais o papel do pedagogo escolar.

⁶⁰ A pedagoga núcleo refere-se à equipe multidisciplinar, instituída desde a implantação dos ciclos com o objetivo de acompanhar o processo de avaliação dos alunos, realizado pela escola, e decidir sobre sua aprovação ou retenção ao final de cada ciclo. O aluno poderia ter aprovação na forma de progressão simples ou progressão com necessidade de apoio pedagógico, conforme indica o PROJETO CURITIBA (1999b, p. 43). Esta equipe era composta por representantes do CMAE, do Núcleo de Educação, pela pedagoga da escola e pela professora regente e por vezes também pela professora co-regente. Nessa equipe são analisadas as produções das crianças consideradas com dificuldades acentuadas e portanto possíveis retidas no ciclo. Outra tarefa da equipe se deu em função do aumento dos encaminhamentos ao CMAE, esta equipe passou também a fazer uma espécie de mediação entre escola e CMAE, para verificar os casos realmente necessários para atendimento especializado. Assim, as pedagogas da escola receberam incumbências até então não realizadas, como a responsabilidade por fazer uma anamnese com a família e uma pré-triagem, espécie de investigação psicopedagógica, com a criança. Esses registros eram enviados ao núcleo de educação para análise da equipe multidisciplinar. A equipe analisava então as produções da criança, indagava sobre o trabalho realizado pela escola, decidindo sobre a necessidade de encaminhamento especializado ou não.

só mais uma questão de tempo e ele vai dar conta, ou se é mesmo uma necessidade de mudança de postura no encaminhamento metodológico.” Aí, claro, muito mais aluno passa a ser olhado, o volume de trabalho aumenta: como aumenta na escola, aumenta no núcleo, aumenta no CMAE. (...) O CMAE tenta dar conta dessas situações, só que são muito mais casos para se analisar (...) Na medida em que aumentou o trabalho, aumentou pra todo mundo, porque esse aluno não ficou mais abandonado à própria sorte. Todo mundo tem que fazer alguma coisa por ele, aí o CMAE, que tinha uma estrutura, é lógico, ficou com uma fila. Alguns mais outros menos, mas uma fila bem maior. (Depoimento 5 – anexo 8)

Embora se atribua esse aumento das filas aos diferentes olhares sobre a criança, o que é, sem dúvida um aspecto de positividade, há que se perguntar porque tantos alunos foram encaminhados aos CMAES com suspeitas de defasagem ou distúrbios de aprendizagem. Parece que, na ausência de uma avaliação efetiva e coletiva da política de ciclos de aprendizagem, de discussão e definição curricular e metodológica, os problemas se intensificaram na sala de aula e coube novamente à família e aos professores, isoladamente, solucionarem o problema, pois os CMAES, cumprindo seu papel, avaliavam as crianças e encaminhavam a devolutiva, com orientações aos pais e à escola, para que estes tomassem as providências, independente das condições que encontravam para realizar este trabalho. Não eram raros os casos de indicação de atendimentos por profissionais da área de saúde, mas que esbarravam na falta desses profissionais e nas condições precárias das famílias, inclusive para o transporte da criança até o atendimento.

A não superação da cultura de reprovação, como afirmado por KNOBLAUCH (2003) foi reforçada pelo depoimento de uma pedagoga de uma das escolas da rede municipal que pronunciou-se a respeito, afirmando que “automaticamente quando veio o ciclo, todo mundo começou a procurar os problemas e procurando os problemas aumentaram as filas do CMAE, aumentando a fila do CMAE não aumentaram os profissionais, (...) a demora não é culpa deles, é culpa do sistema

que colocou ciclo, mas não colocou um apoio maior...”. Indicaram-se “diferentes olhares” sobre a criança, mas parecem ter faltado, uma vez considerados necessários, discutir que conteúdos observar, sob que concepção observar, além da integração destes diferentes olhares (Educação, Saúde, Assistência, Trabalho).

Nesse processo de avaliação, muitos professores criticavam o trabalho das equipes multidisciplinares pela excessiva intervenção nas decisões da escola. A pedagoga de uma das escolas referiu-se à equipe como “(...) uma forma de diminuir os índices de retenção” (in: KNOBLAUCH, 2003, p. 86). Já no EVENTO 2 (2003), outra professora apontou também os problemas referentes à equipe, afirmando que “(...) existem diferentes posturas nas equipes, não dá para generalizar. Mas um dos problemas bastante pontual, é que as equipes em geral não conhecem as crianças que estão sendo avaliadas, tem contato com os materiais, com suas produções, mas não conhecem esta criança de modo processual como prevê a avaliação posta nos documentos da SME. (...)” (EVENTO 2, 2003, p. 69)

Os questionamentos giraram em torno da superficialidade do trabalho destas equipes e no conhecimento insuficiente acerca do desenvolvimento das crianças em questão. Parece que a avaliação configurou-se como uma busca aos possíveis problemas de aprendizagem das crianças e os encaminhamentos especializados como a solução.

3.2.6 - CORPO DOCENTE

De acordo com a SME, no documento (PROJETO Curitiba, 1999b) analisado, os planos de ação solicitados às escolas indicaram que “a maior incidência de reivindicações tem sido por capacitação aos profissionais que atuam nessa nova

forma de organização do ensino, aumento do número de professores para atuar como co-regentes e apoio pedagógico e psicopedagógico às turmas organizadas em ciclos”.(PROJETO CURITIBA, 1999b, p. 18)

Apesar disso, no mesmo ano da implantação dos ciclos, o magistério, através de seu sindicato, reivindicava condições para um trabalho pedagógico de qualidade:

Manutenção do Currículo Básico como eixo norteador da prática pedagógica na R.M.E;
 Formação continuada e permanente para os professores em horário de trabalho pela S.M.E;
 Manutenção da semana pedagógica, com substituição das teleconferências por palestras e/ou cursos onde haja uma interação direta entre palestrantes e professores;
 Garantia da permanência concentrada. (Jornal SISMMAC, março de 1999)

Em 2002, durante o EVENTO 1, a presidente do SISMMAC , avaliou que a Rede Municipal teve avanços, principalmente na década de 80, com o Currículo Básico, destacando que os ciclos de aprendizagem poderiam também ser uma proposta de qualidade se tivessem as condições para sua efetivação. Afirmou ela:

(...) sou professora na Rede Municipal há dezessete anos, acompanhei toda uma trajetória da Rede e acho que a Rede avançou muito até um determinado momento com o Currículo básico e eu acho que a iniciativa dos ciclos de aprendizagem ela pode ser um marco histórico também se a gente tiver condições para que eles aconteçam. E acho que o grande problema que está acontecendo é não estão sendo dadas as condições, não foram dadas as condições no momento da implantação (...). (EVENTO 1, 2002)

Essa solicitação por condições de trabalho para a organização em ciclos é evidenciada também em pronunciamentos dos professores durante o EVENTO 1, no ano de 2002. O questionamento conferido a SME pela professora destaca que

Na escola não queremos reprovação, queremos qualidade de ensino e, para tanto, necessitamos de condições de trabalho. Quando se fala

em qualidade de ensino por parte dos representantes da SME, por que então: Houve redimensionamento de pessoal no momento em que precisaríamos mais ainda de profissionais? Na semana de estudos pedagógicos, nos dois dias organizados pela SME, não foram aproveitados para se fazer um seminário com todos os professores, para uma avaliação sobre a organização das Escolas em ciclos de aprendizagem? Porque houve pressão por parte dos núcleos para os professores não participarem deste seminário, sendo que há muitos representantes, chefes de núcleos e pessoas do prédio central?(EVENTO 1, 2002)

Além da solicitação por condições de trabalho, é claro no pronunciamento da professora a preocupação da SME com um evento que procura debater estes aspectos, tão questionados pelos professores. Diante da quantidade de problemas mostrados nos materiais analisados sobre o contexto da prática dos professores e sobre como receberam esta política, foram organizadas subcategorias para “corpo docente”, no intuito de melhor apresentação e análise.

3.2.6.1- A qualificação docente:

No PROJETO CURITIBA (1999b), faz-se menção a um período “de expansão do número de escolas e de políticas educacionais de caráter compensatório”, provavelmente como referência à década de 80, até chegar-se a uma proposta curricular própria (o Currículo Básico para a Escola pública de Curitiba, editado em 1988, na sua primeira versão). Afirma o próprio documento que:

“De lá para cá, investimentos significativos em capacitação de professores têm ocorrido na busca da melhoria da qualidade do ensino e na perspectiva do entendimento coletivo dessa proposta curricular básica. Cursos, oficinas, seminários internos e externos têm sido oferecidos em que a concepção pedagógica interacionista e a abordagem metodológica das diversas áreas do conhecimento têm sido o foco central de estudos com professores e equipes pedagógico-administrativas.” (PROJETO CURITIBA, 1999b, p. 3)

Entretanto, apesar de referir-se aos investimentos significativos em capacitação ocorridos paralelamente ao Currículo Básico, nas diferentes áreas do

conhecimento, no ano de 2000, logo após a implantação dos ciclos, desativa-se o Laboratório de Ensino-Aprendizagem (L.E.A.) , local onde ocorriam as capacitações referidas anteriormente. À época, foi solicitado um pedido de informações⁶¹ (anexo 11) sobre a desativação deste local, por um vereador do Partido dos Trabalhadores, em virtude da importância dos cursos proferidos neste espaço para os professores. É, no mínimo, incoerente, uma administração que afirma preocupar-se com a “qualidade da ação educativa” (PROJETO CURITIBA 1999b, p. 2), fechar um espaço de capacitação, próprio para a realização de cursos nos dias de permanência dos professores, sem sequer justificar essa atitude diante do magistério. E o pior, com a extinção do L.E.A, a maioria dos cursos passaram a ser ofertados a distância, conforme afirmado por KNOBLAUCH (2003, p. 40).

Apesar da referência positiva da gestão Taniguchi ao Currículo Básico, verificada nos documentos analisados, já no mês de fevereiro de 1999, o jornal do sindicato indicava que a concepção e os princípios defendidos neste vinham sendo descartados pela SME, que, nas capacitações da Semana Pedagógica, mostrava descompromisso e a ausência da unidade teórica, própria do Currículo Básico. Assim destacava o jornal do SISMMAC:

A SME tem deixado de lado os princípios que norteiam o currículo básico. É preciso resgatar esses princípios que fazem da escola, um espaço onde os alunos são sujeitos históricos e futuros agentes transformadores da sociedade. (Jornal do SISMMAC, fevereiro, 1999)

O sindicato questionava ainda a dinâmica conferida à Semana Pedagógica da Rede Municipal, que impossibilitava maior interação dos participantes entre si e com os palestrantes:

Hoje é extremamente questionável a qualidade da semana pedagógica, uma vez que a mesma foi fragmentada, resumindo-se a um trabalho de teleconferências, onde o professor e professora não

⁶¹ Proposição de número 62.00001.2000, de 03/01/2000.

têm a oportunidade de questionar e aprofundar seus conhecimentos. (Jornal do SISMMAC, fevereiro, 1999)

Mais uma vez, o princípio da autonomia é destacado pela SME, direcionado agora ao Currículo e formação continuada de professores. Nesse sentido, a administração utilizou estratégias que lançavam prioritariamente à escola a responsabilidade pelo sucesso da elaboração e implementação do currículo e a formação continuada dos professores.

GONÇALVES (1994), na sua tese de doutorado sob o título “Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e Escola Pública” adverte que não se pode descartar a autonomia da escola como construção histórica. Porém, no contexto das políticas do Estado neoliberal esta “pode ser apenas cortina de fumaça profundamente atraente e mistificadora a encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países do Terceiro Mundo, ao desenvolvimento econômico na sua fase atual”. (GONÇALVES, 1994, p. 7)

A mesma autora destaca ainda que esta concepção de autonomia lança para a escola uma perspectiva localista, ou seja, esta torna-se “local para encaminhamentos de soluções através de projetos próprios” (GONÇALVES, 1994, p. 14) o que na Rede Municipal de Curitiba passa a ocorrer também por meio dos Projetos Fazendo-Escola. Gonçalves lembra ainda que esta é uma autonomia tutelada, uma vez que há sempre um esquema de controle centralizado no Estado. Quanto aos Projetos Fazendo-Escola (agora renomeados Escola-Universidade) observa-se pela própria lógica fragmentária de funcionamento que estes constituem-se numa “medida para acirrar a competição dentro do sistema escolar” (CONNEL. In: GENTILI, 2001), além da diferenciação de salários, uma vez que somente aqueles aprovados receberão um acréscimo provisório em seus rendimentos, por seis meses, durante a aplicação do projeto. Esse tipo de medida produz, ainda que

sutilmente, entaves à organização coletiva do professorado, que se preocupa em resolver o problema imediato (e legítimo) de ampliação, ainda que provisória do salário, em detrimento da organização coletiva, para real ampliação salarial a todos. Nesse sentido, SOARES (2003) destaca que

Talvez, as atuais configurações da RME de Curitiba, marcadas pela descentralização nos planos do currículo, da gestão e da formação continuada dos professores, sustentada pela idéia de 'autonomia das escolas', esteja em última instância reforçando a diferenciação entre as escolas. Neste sentido parece importante considerar que, quanto mais diferenciadas as escolas, do ponto de vista do currículo, da formação continuada dos professores, dos aspectos físicos, relacionados também à sua manutenção, tende-se a delegar a responsabilidade pela oferta da educação pública, às possibilidades financeiras da comunidade em que cada escola está inserida, possibilitando-lhe, ou não, contar com a 'ajuda' dos voluntários, das parcerias com o setor privado e, ou 'amigos da escola'. Desta forma, é bastante provável que, as escolas com menos recursos, sejam aquelas destinadas à população mais carente. Há, portanto, com a desresponsabilização do poder público, uma tendência em desprivilegiar os mais pobres, já que esta desresponsabilização tende a ser mais grave para aquelas escolas que, também, já se encontram em situação mais precária (SOARES, 2003, p. 65).

Essa lógica de diferenciação entre as escolas é percebida pelas famílias, que procuram matricular seus filhos naquelas escolas que consideram como melhores. A partir daí, o poder público parece se deparar com o problema de excesso de procura em algumas escolas e escassez em outras. Ao que parece, para resolver esse problema criou-se uma estratégia denominada geoprocessamento, através da qual as matrículas devem ser realizadas obedecendo ao critério da proximidade da residência. Então, nesse caso, como não convém ao poder central, a comunidade não tem escolha.

A respeito da capacitação dos professores, no evento 1, a diretora de ensino da SME destacou que foi oferecida uma média de 24 horas de capacitação (o que denominou como horas/homem) para todos os professores dos ciclos I e II, na Rede Municipal de Curitiba. Além disso, destacou a diretora de ensino que houve a

veiculação de programas na TV Professor, para capacitação em serviço, o que abrangeu 3.920 professores capacitados por educação a distância.

Apesar disso, depoimentos de professores que não se consideraram devidamente capacitados para atuar na organização em ciclos, coletados no EVENTO 1, em 2002, destacavam as fragilidades não assumidas pela SME nesse aspecto:

Na época da implantação dos ciclos de aprendizagem não houve tempo necessário para o estudo da fundamentação teórica. Atualmente os cursos são oferecidos em horários incompatíveis com os horários das professoras (permanências).
Tivemos pouco embasamento teórico.
(Tenho dificuldades) especialmente no que diz respeito em trabalhar com as diferenças e com a inclusão ao mesmo tempo.
Devido à rapidez na introdução dos ciclos nas escolas da RME e o pouco treinamento da equipe pedagógica da SME, sentimos que não foi suficiente o embasamento teórico, conseqüentemente prejudicando o sucesso do trabalho em ciclos.
Sentimos necessidade da maior oferta de cursos englobando os ciclos de aprendizagem, para que nos mantenhamos sempre atualizados.
Estou aprendendo na prática, tentando entender o processo.
Precisamos de uma capacitação continuada.
Eu me sinto capacitada porque leio, estudo sobre o assunto, porém o que a prefeitura já ofereceu não é suficiente, pois se analisarmos a forma como foi implantada (a escola em ciclos), sem discussão e sem aprofundamento. . Os professores “optaram” sem saber o que era o sistema de ciclos. Digamos que a escola “dormiu” seriada e “acordou” ciclada (...) (EVENTO 1, 2002)

Já no evento 2, a professora representante do sindicato dos professores destacou a importância da formação continuada aos professores, afirmando que:

o professor Arroyo nos diz que, na escola organizada em ciclos, é preciso pensar num perfil de profissional adequado a essa escola: já não basta fazer o mesmo trabalho que fazíamos na escola seriada. Isso exige formação e exige perceber que o professor tem uma identidade, tem características que ele vai desenvolvendo a partir de seu trabalho pedagógico, que precisam ser valorizadas na escola. Aí, eu pergunto: como fazer isso no município de Curitiba, quando nós temos a cada dia uma redução dos cursos e de todas as atividades de assessoramento que tínhamos há um tempo atrás? Não atingia a todos, é verdade, mas atingia a grande maioria dos profissionais da educação.

Hoje nós temos cursos sendo ofertados por sorteio! Essa é uma lógica extremamente neoliberal, porque lança ao indivíduo e à sua sorte a possibilidade de sua formação continuada. Temos ainda cursos ofertados por sorteio, se estiver enganada, por favor me corrijam! (EVENTO 1, 2002)

Evidencia-se, através do discurso da SME, uma visão fragmentada e parcial de formação continuada direcionada aos professores. O importante é oferecer um determinado número de horas/ homem – curso a cada professora e cumprir esta meta, independentemente da especificidade do trabalho pedagógico.

É marcante também na capacitação oferecida aos professores no momento da implantação dos ciclos um acentuado ecletismo teórico. Assim pronunciou uma das profissionais que compunha a equipe técnica para implantação dos ciclos: Diferentes projetos embasaram o processo de implantação dos ciclos. Antes da implantação a equipe diretiva da SME realizou visitas a diferentes localidades brasileiras que já organizavam o ensino em ciclos. (NARA SALAMUNES. In: SANTOS, 2005). O processo foi de fato tão atropelado e verticalizado que sequer a equipe pedagógica responsável pela sua efetivação teve tempo para discutir e definir uma concepção de ciclo que direcionasse as ações pedagógicas. Essa afirmação é marcada também na fala da pedagoga entrevistada ao defender que os ciclos em Curitiba estão ancorados em mudanças no mundo e nas concepções de educação. Ao ser questionada sobre a definição de uma concepção de ciclo para a Rede municipal ela destacou que havia essa definição, citando as diferentes experiências de organização escolar em ciclos em que Curitiba teria se fundamentado. Entre estas experiências foram citadas a Escola Plural, de Minas Gerais, a Escola Cidadã, em Porto Alegre, entre outras. Ela afirmou que a partir dessas diferentes experiências, iniciou-se um processo de estudo e capacitação:

(...) nós começamos a ler muito sobre o assunto e como cada experiência de ciclo se organizava. A partir do momento em que as escolas se manifestaram em ciclar (não foi a totalidade num primeiro

momento, até hoje nós temos escolas seriadas na Rede), mas a partir desse momento, todas, independente de serem seriadas ou cicladas, começaram a receber os cursos, palestras, semana pedagógica. As palestras foram gravadas, para depois serem novamente revistas, caso fosse necessário. O material escrito também era reproduzido e enviado para as escolas (...) (Depoimento 6 – anexo 8)

Uma vez que os ciclos já tinham sido implantados, não se pode afirmar que as palestras de diferentes experiências serviriam para conhecer e optar por determinada concepção de ciclo. Pelo contrário, eram utilizadas experiências diversas e com concepções teóricas também diversas, com o objetivo de capacitação. E, assim, as escolas teriam a “autonomia” centrada em cada escola, para definir a sua concepção e o encaminhamento pedagógico. Em pesquisa⁶² realizada recentemente por SANTOS (2005), as professoras revelaram não ter ainda a devida clareza da concepção, dos pressupostos e da metodologia dos Ciclos de Aprendizagem em Curitiba, além de considerarem a capacitação oferecida pela SME como superficial. (SANTOS, 2005, p. 190).

3.2.6.2- O quadro de pessoal:

Apesar do constatado pela própria Secretaria Municipal de Educação, através dos planos de ação, que indicavam as necessidades das escolas especificamente para os ciclos, por capacitação e ampliação do número de profissionais, observa-se que os critérios de lotação das escolas, questionados na organização seriada, parecem ter sido acentuados na organização da escola por ciclos de aprendizagem, uma vez que o número de profissionais foi reduzido antes mesmo da implantação dos ciclos.

⁶² A pesquisadora enviou 60 questionários às escolas, dos quais retornaram 43. A justificativa para a não devolução dos demais questionários foi o receio de que houvesse identificação dos entrevistados. (SANTOS, 2005, p. 164)

A lotação de pessoal nas escolas foi aspecto polêmico na gestão Taniguchi. Em novembro de 1997, o sindicato do magistério denunciava a situação de uma das escolas da rede (um Centro de Educação Integral) que, devido a um redimensionamento de pessoal, perdia nove professores de seu quadro, comprometendo os projetos pedagógicos realizados pela escola, como literatura, mídia, educação ambiental e laboratório de Ciências, além da permanência concentrada dos professores, quando estes podiam reunir-se de acordo com a série para estudar e planejar suas aulas. O argumento da prefeitura de Curitiba, para redimensionar pessoal, à época, era a escassez de recursos federais destinados à educação. Assim, destaca o jornal do sindicato que, como forma de “adaptar-se aos valores do governo federal, a prefeitura promove o redimensionamento (...)”. (Jornal do SISMMAC, novembro de 1997). Naquela data, o jornal do sindicato questionava ainda que

“Apesar de faltarem professores e pedagogos nas escolas e esta deficiência ser suprida com a exploração de profissionais pelo RIT⁶³, a Prefeitura não quer realizar concurso. Pelo contrário, utiliza os novos critérios de lotação para reduzir vagas nas escolas, deslocando pessoas de um lugar para outro e lhes atribuindo mais tarefas”. (Jornal do SISMMAC, novembro de 1997)

A questão da lotação de pessoal nas escolas parece perpassar toda gestão do prefeito Cássio Taniguchi, voltando a ser destaque nos jornais do sindicato, nos meses de outubro e novembro de 2001, quase dois anos após a implantação da escola organizada em ciclos. Neste momento se elaborava a portaria que estabeleceria o quadro de pessoal nas escolas, priorizando-se uma relação

⁶³ RIT, Regime Integral de Trabalho, foi criado na gestão do prefeito Rafael Greca, em substituição à Hora-Extra, assim diferencia-se justamente por ignorar e não pagar estas horas de trabalho como extras, além de não incorporar este rendimento à aposentadoria do professor. O RIT, criado, a princípio para atender situações de emergência, passa a ser uma medida de economia, pois a PMC deixa de realizar concurso público aproveitando o pessoal já concursado.

numérica entre nº de crianças e professores, em detrimento das reais necessidades inerentes ao processo pedagógico. Essa proposta foi também criticada pelo sindicato porque, através de uma estratégia matemática, reduziria o número de professores e pedagogas (e pedagogos) da escola, em relação ao que se efetivava anteriormente. O principal questionamento do sindicato estava no fato de que o novo redimensionamento de pessoal desconsiderava necessidades da escola organizada em ciclos, como redução do número de alunos por professor, professores co-regentes e para apoio pedagógico, além da permanência concentrada.

A própria diretora de ensino da SME, durante pronunciamento, ao ser questionada sobre a estrutura da organização em ciclos permanecer a mesma que a seriada, destacou que:

Na verdade, a estrutura organizacional não continua a mesma, porque foram implantadas as co-regentes e este ano elas foram incorporadas como vaga fixa, naquele critério de 1 para 19. Eu sei que não é de satisfação de todas as escolas, que muitas escolas sabem e têm necessidade de mais pessoal e nós estamos inclusive, este ano, abrindo RIT para aquelas escolas que estão mostrando essa necessidade. E estamos nos propondo, sim, (porque foi uma proposta junto à comissão do ano passado), a rever a questão dos critérios de lotação. O professor Jacir, que foi a pessoa que encaminhou os trabalhos com relação à revisão dos critérios de lotação, até em função da implantação do Plano de Carreira, reafirmou antes desse nosso encontro que nós estaremos sim, revendo os critérios, após os avanços horizontal e vertical. Mas, nós temos lutado bastante para conseguir mais professores, tenho certeza disso. (Diretora de ensino da SME, EVENTO 1, 2002)

Em março de 2002, a pauta de reivindicações⁶⁴ do Magistério evidenciava novamente a problemática, solicitando que a PMC revisasse os critérios do redimensionamento, reduzindo o número de alunos nas salas e aumentando o número de professores por escola.

⁶⁴A Pauta de Reivindicações abrange, entre outros, aspectos salariais, Plano de Carreira, condições de trabalho, sistema de seguridade e questões pedagógicas, é elaborada em reuniões com os professores representantes das unidades escolares, que levam as dificuldades e necessidades das escolas para a reunião. Estas são discutidas e sistematizadas, passando por aprovação em assembleia dos professores. Posteriormente, no período da data-base, esta pauta é entregue à administração e discutida pelos sindicalistas nas reuniões de negociação com a comissão que representa o prefeito.

Neste mesmo ano, uma das escolas da Rede Municipal encaminhou correspondência ao superintendente da educação, questionando os critérios de lotação de pessoal e solicitando providências, para a continuidade do trabalho com os ciclos. Destacou-se na correspondência que

uma das garantias dadas pela SME (formalmente representada pelos profissionais que coordenaram a implantação dos Ciclos) foi a de que as escolas passariam a contar além do quadro de lotação fixado, com a figura do professor co-regente. Sem dúvida esta garantia favoreceu a decisão das escolas já que foi apresentada como integrante da proposta de Ciclos. (grifo do original)

A queixa da escola estava foi motivada por uma alteração em virtude de um processo de redimensionamento que reduziu o número de profissionais da escola, entre estes professores co-regentes, pedagogos e inspetores de alunos, além de descaracterizar a importância de áreas do conhecimento como Ensino da Arte e Educação Física.

Um quadro comparativo foi feito para mostrar ao superintendente da educação, a situação da lotação desta escola e as dificuldades ocasionadas por tal procedimento. Neste quadro informa-se que o corpo docente, que constava no projeto da escola, aprovado para a implantação dos ciclos (1999), era composto por: 11 professores regentes de turma, 03 professores co-regentes, 02 professores regentes de Educação Física, 02 professores regentes de Ensino da Arte e 02 professores auxiliares de regência, com a distribuição igual nos turnos da manhã e tarde. Já a equipe pedagógico-administrativa era composta por: direção, vice-direção, 2 pedagogos para o turno da manhã e dois pedagogos à tarde e 02 secretárias escolares.

Mas, no ano final do ano de 2001, “a escola foi surpreendida com a notícia (que caiu como uma bomba) de que haviam sido feitas alterações no quadro de

lotação até então vigente⁶⁵. Com a alteração, a escola permaneceu com o seguinte quadro para os docentes: 11 professores regentes de turma e 06 professores auxiliares de regência, com a distribuição igual nos turnos da manhã e tarde. Como se pode observar, foram excluídos da lotação os professores habilitados para as áreas de Educação Física e Ensino da Arte e as 3 professoras co-regentes, para cada turno. Para a equipe pedagógica e administrativa também houve cortes, com a redução do número de pedagogas para 01 em cada turno, sendo que uma das vagas era provisória. Quanto a Secretaria Escolar, permaneceu com dois profissionais, entretanto, a segunda vaga foi assumida por um inspetor de aluno, sem a devida capacitação para o serviço a que foi submetido.

Em outro momento do EVENTO 1, o questionamento acerca da lotação de pessoal foi retomado e a diretora de ensino da SME informou que seriam chamados mais 800 professores para ampliação do quadro:

A questão dos professores é aquilo que já falei para vocês, nós estamos agora, nesse momento, chamando mais 800 professores do último concurso, zerando essa lista. E nós queremos, para o próximo ano, ter mais professores sim. (EVENTO 1, 2002)

Apesar disso, em 2003 as conseqüências da redução do número de profissionais nas escolas, são destacadas pela professora representante do SISMMAC, no evento 2:

Os momentos de permanência, por exemplo, que são os momentos que temos para fazer estudo, planejamento, repensar e avaliar a escola, avaliar o processo pedagógico, o processo de aprendizagem, também vem sendo bastante prejudicados, por conta da falta de professores na escola.

Nós tivemos em 1998, um processo chamado 'redimensionamento' que fez uma redução, não só de professores, mas de todos os profissionais na escola. Em 1999, nós tivemos a implantação dos ciclos de aprendizagem em Curitiba. E isso foi uma incoerência, pois, como é que eu posso implantar ciclos de aprendizagem e reduzir profissionais na escola? Escola organizada em ciclos exige mais profissionais! Exige professores co-regentes e professores para apoio

⁶⁵ Pronunciamento da equipe pedagógico-administrativa da Escola Municipal Wenceslau Braz, coletado da correspondência enviada ao superintendente da educação, em 2002.

em contraturno, o que nós não temos, e quando temos é numa quantidade insuficiente. Exige pedagogos! Exige diferentes olhares sobre esta criança. Não basta um único professor estar fazendo isso. Então, isso é uma incoerência muito grande. (Evento 2, 2003)

Como se observou em depoimento no evento 2, a dificuldade com a lotação de pessoal esteve presente anterior à implantação dos ciclos e não se resolveu durante a efetivação do que se anunciava como uma nova organização escolar. Esta situação comprometeu a qualidade do trabalho e evidenciou-se como uma incoerência pedagógica.

Estes procedimentos de cortes e reaproveitamento de pessoal atendem aos objetivos contidos no Projeto Gestão Estratégica para Resultados, quando se indica para “o desenvolvimento da capacidade de gestão para resultados na Secretaria (...) a transição de uma prática orçamentária muito centrada em” insumos” (gastos com pessoal, material de consumo, serviços, etc.) para um foco em “produtos”, isto é, os serviços que são promovidos pela SME (para outras secretarias, para outros níveis de governo, para a sociedade). (PROJETO FGV/EBAP-IMAP-SME, 1999, p. 198) A lotação de pessoal é então fundamentada na lógica gerencial capitalista e a redução dos profissionais, embora comprometa a qualidade do trabalho pedagógico oferecido aos alunos, não fere o cumprimento legal e formal do direito à educação, uma vez que se lança aos diretores escolares a tarefa de reaproveitar pessoal para garantir os serviços prestados.

3.3 - A REPERCUSSÃO DA IMPLANTAÇÃO E OS DEBATES SOBRE OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM CURITIBA

A implantação dos ciclos de aprendizagem em Curitiba teve, no conjunto do Magistério municipal diferentes compreensões e reações: houve quem, embora defendesse a organização em ciclos, organizou-se e reivindicou as condições para

uma efetivação com qualidade; houve ainda aqueles que simplesmente aderiram à política sem questionamentos, e aqueles que rejeitaram esta organização, solicitando a volta à seriação.

Nesta pesquisa, atribuem-se estas diferentes reações, em especial, à recusa por parte da administração em realizar uma avaliação da organização em ciclos, com a participação daqueles diretamente envolvidos na questão: conjunto do magistério municipal, pais, alunos e demais funcionários das escolas. Algumas das repercussões destas diferentes reações, acompanhadas por esta pesquisadora, foram manifestadas pelo sindicato do magistério municipal, através de discussões, grupo de estudos e na pauta de reivindicações; pela Câmara Municipal de Curitiba, em seminários para debater a questão; pela mídia, em notas publicadas em jornal impresso e até em preocupações do Ministério Público.

A avaliação da implantação é citada no Projeto de Implantação e, na visão da SME, entende-se que esta “vem se dando desde o momento em que as escolas manifestaram sua opção por essa forma de organização escolar.” (PROJETO CURITIBA, 1999b, p. 48) Há a informação de que seriam expedidos relatórios parciais em 1999 e 2000, inclusive “sobre o impacto ocasionado pela organização escolar em ciclos de aprendizagem das comunidades escolares de Curitiba.” A avaliação seria realizada, não de forma ampla e coletiva pela comunidade escolar e conjunto do Magistério, mas através de “(...) registros das equipes escolares sobre aspectos relativos aos encaminhamentos desenvolvidos pela mantenedora para subsidiar o trabalho das escolas (...) e “(...) pelas equipes descentralizadas de apoio pedagógico (Núcleos Regionais de Educação do Município) e por uma equipe intersetorial e especificamente constituída para o acompanhamento do processo de

implantação” (PROJETO CURITIBA, 1999b, p. 48). Como se pode observar a avaliação seria feita pela própria SME e de forma restrita.

Ao fazer uma busca desses registros, foi possível constatar que estes fazem um breve relato da implantação, mostrando que a mesma seguiu as orientações dos documentos oficiais, enviados às escolas. Os relatórios oficiais concluem que “a implantação vem atendendo à programação da Secretaria Municipal da Educação” (Ofício nº 172/2000) e configurou-se como uma construção coletiva (ofícios nº 172/2000 e 242/2000). Destacou-se ainda que, a partir dos planos de ação das escolas, nas negociações entre escolas e núcleos de educação houve destaque para liberação de professores co-regentes, capacitação, aquisição de materiais, construção / obras e reformas e redução do número de alunos para cada turma do ciclo.(ofício nº 172/2000). Um dos relatórios (Ofício 242/2000) apontou ainda os avanços e as dificuldades encontradas pelas escolas. Os avanços citados foram:

envolvimento de todos com a aprendizagem, buscando novas formas de atuação em relação às dificuldades apresentadas, trabalho coletivo, mudanças na prática em relação a avaliação, planejamento integrado e conselho de classe, maior envolvimento dos pais, adequação idade/série, maior tempo para o trabalho com a alfabetização, conscientização quanto a dificuldade de aprendizagem (diferenciação entre dificuldade de aprendizagem e problema de aprendizagem), solicitação de estudos (fundamentação teórica), possibilidade de professores e alunos avançarem juntos nas etapas, descentralização da semana de estudos pedagógicos, oportunizando atendimento das necessidades da escola, envolvimento dos vários segmentos da SME na busca de objetivos comuns, trabalho da co-regente, trabalho no contra-turno com os alunos com maiores dificuldades. (Ofício 242/2000)

Já as dificuldades listadas foram as seguintes:

insegurança da equipe e dos docentes, entender o que é problema de aprendizagem e o que é problema de ensinagem, resistência dos profissionais frente à mudanças, despreparo do professor, mudança de atitude com relação à concepção de avaliação, reestruturação dos conteúdos de forma que contemplem os ciclos, elaboração do parecer descritivo do aluno, falta de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos, planejamento coletivo por ciclo, número de alunos por turma, sugerindo-se: 25 alunos no ciclo I e 30 alunos nos ciclo II, atender os alunos com dificuldades gerais no seu desenvolvimento e

que não avançam apesar do trabalho do co-regente e do atendimento especializado, frequência mínima considerada somente por ciclo, conforme determina a LDB, número insuficiente de co-regentes, quadro funcional incompleto, atendimento aos encaminhamentos especializados realizados, subsidiar ações pedagógicas com alunos em diferentes processos de aprendizagem. (Ofício 242/2000)

Ainda que uma avaliação coletiva não tenha sido efetivada, esta ocorreu de outras formas e por incitativa de outros grupos sociais. Na ausência deste processo, a avaliação ocorreu provavelmente na contramão do que desejava a própria SME, pois as repercussões sobre os ciclos em Curitiba evidenciaram uma avaliação negativa e pejorativa de uma proposta que teria, na sua origem, a intenção de proporcionar “o sucesso do aluno” (PROPOSTA CURITIBA, 1999, P. 01) e a visibilidade da gestão municipal junto à comunidade.

3.3.1 - As repercussões no sindicato do Magistério municipal:

Diante da implantação acelerada dos ciclos, houve intervenção da diretoria do sindicato, solicitando ampliação deste prazo por compreender que “é preciso um amplo debate com a comunidade, movimentos sociais, pais e servidores para um aprofundamento da proposta de ciclagem” (Jornal do SISMMAC, abril de 1999)

Na mesma matéria, o jornal informa que foi realizado pelo sindicato no dia 12 de abril de 1999 um seminário, no qual a professora Andréa Gouveia (UFPR) debateu a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, com a participação de 150 professores. Como se observa, o seminário foi realizado pouco antes da data exigida para definição oficial pelos ciclos, o que indicou uma tentativa da diretoria do sindicato de lançar para as escolas a discussão sobre a organização escolar em ciclos e a possibilidade de resistência das escolas a uma política impositiva e acelerada, exigindo da SME um processo mais democrático e responsável, o que não aconteceu.

O título do segundo seminário organizado pelo sindicato: “Totalidade e totalitarismo” indicava a contradição implícita nesta questão, ou seja, a necessária e desejada superação da lógica seriada e excludente, porém diante de uma política que, embora promettesse, não oferecia as condições para esta efetivação. Neste seminário, realizado em outubro de 1999, objetivou-se discutir a organização em ciclos e a gestão democrática. Na ocasião, uma das palestrantes afirmou que “antes de tudo a implantação dos ciclos deve ser um projeto que se diferencie das artimanhas de muitos municípios para camuflar os índices de repetência”. (Jornal do SISMMAC, outubro de 1999)

O sindicato recebeu, desde que se manifestou a implantação, professores preocupados e que apontavam as conseqüências da forma centralizadora que a PMC encaminhou a implantação dos ciclos. Diante da política já definida pela SME, a direção do sindicato criticou como autoritária a forma como foram implantados os ciclos em Curitiba.

A partir das reuniões periódicas com professores representantes das escolas e de discussões específicas sobre o tema, a direção do SISMMAC registrou as reivindicações dos professores, a fim de discuti-las nas reuniões de negociação com a prefeitura. Entre as solicitações do Magistério, para esta nova organização escolar, estiveram em pauta desde a implantação dos ciclos, aspectos como: a redução do número de alunos por turma; a realização de um seminário de avaliação dos ciclos de aprendizagem com todos os profissionais, abordando aspectos como funcionamento e concepção, incluindo-se uma avaliação sobre o cumprimento das promessas feitas pela SME, quando da implantação dos ciclos; a garantia de professores co-regentes e de apoio pedagógico para o contra-turno, a revisão dos critérios de lotação que garantissem um número de professores e pedagogos

adequado às necessidades da escola e até a garantia de professores para as áreas de Educação Física e ensino da Arte; a ampliação e adequação do espaço físico da escola, a ampliação dos profissionais dos Centros municipais de Atendimento especializado, discussão coletiva das diretrizes curriculares municipais.

No grupo de estudos do sindicato, organizado com participação de professores do DEPLAE-UFPR, foram realizadas leituras e discussões voltadas especificamente para a compreensão da escola em ciclos. Um dos resultados desse estudo foi um artigo publicado na revista do sindicato, Chão da Escola (de abril de 2002), onde os professores participantes expõem sua análise crítica acerca das Diretrizes Curriculares, documento que, segundo a SME, seria o referencial curricular da escola em ciclos. Este documento curricular foi elaborado por um grupo restrito da SME e apresentado às escolas em setembro de 2000, sob o título: “Diretrizes Curriculares: em discussão”. Estas diretrizes têm como princípios: a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação pela filosofia e gestão democrática do processo pedagógico.

3.3.2 - As repercussões na mídia

O jornal local Gazeta do Povo, de 16 de junho de 2002, trazia o artigo “Pais e professores questionam sistema de ciclos no ensino”, contendo solicitação de pais de alunos para que a escola pública voltasse a organizar-se de forma seriada, acreditando eles que o retorno à seriação seria a solução para os problemas de aprendizagem dos seus filhos. O mesmo jornal, em 28 de setembro de 2003, trazia o artigo “aumenta a escolaridade, mas não o conhecimento dos brasileiros”, tendo

como subtítulo: quase 60% das crianças brasileiras saem da 4ª série sem saber ler⁶⁶.

No interior da escola, mães e pais, expõem suas observações e preocupações quanto a situação escolar dos filhos. Os depoimentos⁶⁷ destes pais e mães, representam um potencial enorme para observar e avaliar o trabalho desenvolvido pela instituição escolar com seus filhos. Nestas situações, os pais compareceram à escola para conversar sobre a aprendizagem de seus filhos, devido solicitação da pedagoga ou por iniciativa das famílias, freqüentemente preocupados com o rendimento escolar das crianças:

No meu tempo, a gente saía da escola lendo e escrevendo, professora!"

"Tenho um parente professor de 5ª a 8ª, e ele diz que os alunos chegam lá sem saber ler e escrever... Eu não quero que meu filho passe de ano sem saber ler e escrever!"

"A professora me chamou na escola o ano passado e disse que eu devia ensinar minha filha em casa. Eu falei pra ela que quem devia ensinar era ela, não eu. Depois mandou levar a menina no psicólogo, mas custava R\$30,00 por mês na escola, daí não deu pra pagar! Esses dias fiquei nervosa e disse que ela era burra mesmo!"

"O que é classe especial professora? É porque acho que meu filho precisa dessa classe, não sabe ler, escrever. Nem contar de um a vinte ele sabe!"

Ao verbalizarem suas angústias, dúvidas ou opiniões, as famílias dos alunos evidenciaram alguns de seus conceitos sobre avaliação da/na escola, aquisição de conteúdos pelos alunos e papel da escola, além de mostrar a ansiedade familiar devido dificuldades enfrentadas pela criança em termos de aprendizagem, busca de ajuda e ansiedade das professoras a fim de sanar de alguma forma a dificuldade do aluno, quando solicitam que a mãe ensine ou ajude em casa. Um dos depoimentos evidencia ainda que a idéia do empreendedorismo foi assumida e efetivada, pois, na

⁶⁶ Conforme dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) divulgados neste jornal, 52% dos alunos do Estado do Paraná são analfabetos ou analfabetos funcionais.

⁶⁷ Depoimentos coletados no primeiro semestre de 2002, em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

escassez de profissionais nos Centros Municipais de Atendimento Especializado ou nas Unidades de Saúde, coube às escolas contarem com sua autonomia e disponibilizar o profissional, que seria pago pelas famílias.

Em agosto de 2002, duas escolas da rede municipal⁶⁸ publicaram matéria no jornal do sindicato, na qual relataram as condições levantadas em seus projetos pedagógicos, conforme orientações da SME, para a implantação dos ciclos de aprendizagem no ano de 1999. Como se pode ver, estas solicitações são praticamente as mesmas que o conjunto do Magistério vinha fazendo, através do sindicato:

- alocação de professores co-regentes e recuperadores (9 professores na Escola M. Jardim Santos Andrade e 6 professores na Escola Municipal Paranaguá);
- mudança no sistema de avaliação abolindo-se a nota e a reprovação e adotando-se o parecer descritivo e a progressão continuada;
- oferta de capacitação aos docentes, pela Secretaria Municipal de Educação, sobre esta nova concepção de Educação, para que tivessem oportunidade de rever sua prática, com uma nova visão de ensino e avaliação;
- previsão do aumento da infra-estrutura em outros órgãos públicos afins, para atendimento das crianças com problemas mais sérios de aprendizagem: Centros municipais de atendimento especializado, secretaria municipal da saúde, conselho tutelar, com a oferta de maior número de profissionais: psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos.
- na escola Santos Andrade foi prevista a construção de uma sala para a realização da recuperação paralela dos alunos com defasagem de aprendizagem. (Jornal do SISMMAC, agosto de 2002)

Na seqüência, as escolas fizeram críticas a SME porque não atendeu ao que foi destacado no projeto político-pedagógico e porque, no ano de 2001, através de um redimensionamento de pessoal, retirou os professores co-regentes e recuperadores. Quanto à avaliação, criticaram a intervenção da SME nos registros avaliativos e mostraram, pelos argumentos a favor da mensuração, a necessidade de capacitação acerca de uma avaliação formativa; quanto à capacitação oferecida

⁶⁸ Equipe técnico-pedagógica e corpo docente das Escolas Municipais Paranaguá e Jardim Santos Andrade.

pela SME a classificaram como “mínima, superficial, teórica, desvinculada da prática”. Destacaram ainda que, nas capacitações era comum a indicação de que os professores deveriam oferecer um atendimento individualizado e diferenciado aos alunos, sem levar em conta que as turmas eram compostas por um número elevado de alunos, de 30 a 35.

Como destacado anteriormente, em 2002, a implantação dos ciclos repercutiu na mídia local, que explorou o tema, através de duas escolas da rede municipal de Curitiba, que pretendiam um retorno à seriação. Estas matérias, em especial a reportagem do jornal Folha de Londrina, de 15 de setembro de 2002, acerca da situação da aprendizagem de alunos da Rede Estadual do Paraná e Municipal de Curitiba, chamaram a atenção do Ministério Público que também solicitou informações sobre as implicações desta organização escolar na Rede Municipal de Curitiba, em virtude das denúncias proferidas nos jornais impressos sobre a defasagem de aprendizagem dos alunos. O Ministério Público, ao verificar as queixas e depoimentos nos jornais locais, instaurou um “Procedimento Investigatório (...) para averiguação sobre o sistema de ensino fundamental adotado pelo Governo do Estado do Paraná e pela Prefeitura Municipal de Curitiba, posto que não estariam suprimindo as necessidades de aprendizagem dos alunos”.(MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ, Ofício nº 119/03) (anexo 10)

3.3.3 - As repercussões na Câmara Municipal de Curitiba⁶⁹:

⁶⁹ Na Câmara Municipal de Curitiba, foram realizados os seguintes seminários para debater a questão dos ciclos: Evento 1, Seminário ciclos de aprendizagem e suas implicações na Rede Pública de Ensino, organizado e promovido pelo vereador Paulo Frote, na Câmara Municipal de Curitiba, no ano de 2002. Esta pesquisadora esteve no evento, na condição de participante, quando integrava a direção do sindicato dos professores. Evento 2, seminário de Educação e Políticas Educacionais: Os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública, organizado e promovido pelo coletivo do vereador Nilton Brandão, do Partido dos Trabalhadores, na Câmara Municipal, no ano de 2003. Esta pesquisadora participou também deste evento, na condição de representante do SISMMAC, expondo a situação e as reivindicações do Magistério acerca da escola em ciclos no município de Curitiba.

A situação das Escolas Municipais Paranaguá e Santos Andrade foi também motivação para o seminário organizado na Câmara municipal, sob o título: “ciclos de aprendizagem e suas implicações na rede pública de ensino”⁷⁰. Para este seminário foram convidados os seguintes palestrantes, responsáveis pelas respectivas temáticas : Paulo Afonso Schmidt, Secretário Municipal de Educação de Curitiba – Os ciclos de aprendizagem em Curitiba; Jossélia Fontoura, Secretária Municipal de Educação de Santos – Progressão avaliada; Alceu Collares, Deputado Federal – Ciclos: avanço ou retrocesso na educação; Elvira de Souza Lima⁷¹, docente da USP e consultora de educação do Município de Curitiba. Dos convidados mencionados, com exceção do secretário de educação de Curitiba, todos os demais estiveram presentes. O secretário foi representado pelo superintendente de educação e pela diretora de ensino.

Para o vereador que promoveu o seminário, a justificativa para a realização do evento estava no fato de que considerava os ciclos como uma “inovação, com avanços e retrocessos, sendo necessário conhecer mais sobre os ciclos como projeto pedagógico”. Apesar disso, a discussão, evidenciou, logo de início, uma atitude defensiva por parte da SME, que tomou para si a condução do evento. No pronunciamento de abertura um outro vereador, da bancada aliada ao prefeito, disse que Curitiba, a partir da LDB, assim como a maioria dos municípios, optou pelos ciclos e afirmou ainda, referindo-se à organização do seminário, que um “movimento dessa natureza nunca é contra a administração”. Essa justificativa talvez tenha se dado em virtude do movimento das duas escolas ter sido a principal motivação para

⁷⁰ O mandato do vereador conta com a assessoria de uma professora aposentada da Rede Municipal de Ensino e autora de livro didático na área de matemática, responsável também pela organização do evento. Foi ela que, gentilmente, disponibilizou os materiais referentes ao evento, para esta pesquisa.

⁷¹ De acordo com a assessora do vereador, não houve permissão para gravar a fala desta palestrante.

o evento. Essa atitude de defensiva ficou ainda mais evidente no pronunciamento do superintendente de educação, quando afirmou :

toda a estrutura da SME está reunida pela importância do evento. Tomamos a liberdade de convidar a professora Ivanilde, que representa os secretários. Esta é uma reunião de pessoas que tem peso histórico, esta é uma política de estado, não apenas de Curitiba. Gostaríamos que a discussão fosse nesse nível. (EVENTO 1, 2002)

Como se percebe, o superintendente mostrava a preocupação de que a discussão sobre os ciclos tomasse um rumo generalizado, enquanto uma política de Estado e, portanto, não centrada nas questões municipais.

A partir dos argumentos defensivos da SME e também da reivindicação das escolas Paranaguá e Santos Andrade, para o retorno à seriação, a discussão girou em torno do eixo seriação *versus* ciclos. Assim, logo no início do evento foi divulgado um *clipping* sobre a escola organizada em ciclos. Entre as matérias selecionadas estavam o discurso dos candidatos à presidência do ano de 2003, Lula e José Serra, e suas impressões sobre esta forma de organizar a escola. Serra afirmou que tratava-se de uma “experiência que deverá ser melhor concretizada” e Lula associou esta organização à aprovação automática, afirmando que “não queremos quantidade, mas qualidade”, o que evidenciava a polêmica e os problemas acerca desta organização escolar também em outros estados. Divulgou-se também um discurso do jornalista Boris Casoy, que criticava a progressão continuada em São Paulo, pois 30% dos alunos de 4ª série eram reprovados. Esta situação era atribuída, na entrevista, a falta de condições de trabalho dos professores.

O evento, embora não fosse organizado ou promovido pela SME, foi por esta direcionado a maior parte do tempo. Os pronunciamentos seguintes foram carregados de defesas aos ciclos, ora centradas na administração, ora com uma visão romântica de educação e sociedade.

A diretora de ensino, diante das denúncias veiculadas pela mídia, responsabilizando a organização em ciclos por fracassos em termos de aquisição da leitura e escrita, enfatizou que “os ciclos não são responsáveis pelos problemas de defasagem de leitura e escrita na 5ª série”. E acrescentou: “Quando houve denúncias, nós fomos à escola estadual e conversamos com a pedagoga. Se isso acontecer nos comuniquem que vamos até os professores e a SME terá que assumir sua responsabilidade com as escolas.”

Já a presidente da UNDIME-PR (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), convidada pela SME para participar do evento, representando os secretários de Educação, fez defesas românticas e apaixonadas aos ciclos. Ao destacar a importância do seminário, afirmou que se tratava de um evento importante para o futuro da educação paranaense e do Brasil. Segundo ela, “o Paraná dita normas, sim, de qualidade, de excelência⁷² para a educação brasileira”. Retomando o slogan do governo federal em prol da redução da fome e da miséria, afirmou o seguinte: “queremos acabar com a miséria intelectual. Não entendo outra forma de acabar com a miséria que não seja pelo conhecimento...” Na seqüência, ela expôs parte de sua longa experiência com a educação, lembrando uma situação na cidade de Rio Negro (Santa Catarina), onde era diretora de escola, num período em que ainda não havia sido implantado o Ciclo Básico de alfabetização (1985), quando burlou a legislação no intuito de oferecer mais tempo aos alunos, para evitar reprovações. Mas, seu pronunciamento mostrou que não bastou burlar a legislação para oferecer mais tempo às crianças, pois, de acordo com seu relato, ela precisou de algumas condições que não tinha, sendo assim, contou com a ajuda da

⁷² Essa visão de excelência na Educação foi altamente difundida por Cosete Ramos, com a publicação do livro *Excelência na educação – A escola de qualidade total* (1992). A proposta é transformar a escola numa instituição produtiva conforme o modelo da empresa capitalista. Na década de 90, Cosete Ramos foi coordenadora do Núcleo Central de qualidade e produtividade do MEC.

comunidade para resolver problemas de ordem administrativa e financeira da escola: “o clube de mães me ajudou a contratar professores, fizemos almoços...” a defesa pela organização ciclada continuava: “Não havia Ciclo Básico e eu tinha que fazer alguma coisa por aquelas crianças e eu segurei o relatório até 14 de fevereiro. Eu acredito, gente, que a escola precisa e a gente merece uma nova organização de ciclos e de espaços físicos e de posturas de professores...” Seu discurso emocionado resgatou ainda sua participação no que denominou “movimento de conscientização” sobre o Ciclo Básico de Alfabetização, pelo Paraná, quando da implantação. Seu discurso, embora marcado pela preocupação com os alunos, descartava a responsabilidade do Poder Público com a manutenção da escola. Além disso, sua fala pareceu ainda um tanto marcada por uma concepção de Teoria do Capital Humano, ao afirmar que :

se não potencializarmos o melhor material que temos, que é o humano, eu pergunto: onde é que vamos parar? Com 80% de semi-analfabetos, com um Paraná rico e promissor, com um milhão e trezentas pessoas analfabetas absolutas e com quantos analfabetos funcionais? E adianta julgar culpados? Adianta dizer que a seriação ou ciclos é melhor ou pior? Não, só adianta uma coisa: professores, diretores...o diretor é o ditador de uma escola...e eu fico analisando o meu sistema pequeno, meu município de 3800 alunos...e analisando Curitiba e de repente eu penso: o meu ciclo tem 5 anos, vai muito bem e estamos cada dia trabalhando com avaliação permanente e discussão com os professores...e de repente eu pensei: talvez esteja melhor ou pior...mas, gente, cada escola é um sistema...e se o diretor e os professores, desafiados como estão sendo...porque... dizer que um aluno chega na 5ª série analfabeto, tem que mexer com os brios dos pais, com os brios de nós professores e nós não podemos admitir isso. Isso virou fala comum!(...) por que o direito sagrado dele é “aprender a aprender”! Este é o papel da escola... (EVENTO 1, 2002)

É evidente na fala da representante da UNDIME-PR uma visão de que basta unicamente a boa vontade e esforço individual dos profissionais da escola e dos alunos, para que a esta cumpra seu papel. Ilustram esta idéia os seus próprios argumentos:

..nós não podemos mais permitir que nossa criança saia da escola sem ler e escrever...e queremos também que a continuidade dele dê o mesmo respeito que nós estamos dando... nós podemos colegas professores fazer isso e provar para esse país e para cada criança, olhando no olho dela e dizendo: você tem mil possibilidades, só depende de você e eu vou ser a sua ajuda, porque nós podemos e o Paraná precisa de cada um de nós... (EVENTO 1, 2002)

Essas falas ilustram a visão de escola e de sociedade de muitos que fizeram uso da palavra durante o evento. Mostra ainda que, a princípio, as condições para a implantação e efetivação dos ciclos foi ponto descartado das discussões, pois os pronunciamentos giravam no eixo seriação ou ciclos: contra ou a favor. Apesar disso, os questionamentos sobre as condições foram lançados durante o debate por professores, pedagogas de escolas e representantes do sindicato, presentes no evento.

Outra evidência marcante da discussão centrada na organização seriada ou ciclada: contra ou a favor, sem levar em conta as condições para a efetivação de uma organização escolar ou outra, esteve presente nos discursos de outros dois convidados para o evento: a Secretária de Educação de Santos, que mostrou acreditar que uma avaliação punitiva em relação aos professores seria a solução para ampliar a produtividade do sistema educacional e do Deputado Federal Alceu Collares, que acredita que seu projeto⁷³ de alteração da LDB 9394/96 (anexo 12) excluindo os ciclos, resolverá os problemas da educação no País.

Diante desses argumentos, professoras da direção do SISMMAC, presentes ao evento, manifestaram-se, chamando a atenção para a necessidade de abordar o foco principal da discussão, que seriam as condições necessárias para uma organização escolar em ciclos com qualidade. Em seus pronunciamentos, além de alertar para a importância de discutir as condições para implantação e efetivação

⁷³ Projeto semelhante foi elaborado pelo Deputado Rafael Greca, no estado do Paraná.

dos ciclos, as professoras da diretoria do sindicato destacaram que em sua pauta de reivindicações já constava a indicação de um seminário de avaliação da escola organizada em ciclos em Curitiba, com participação de todo o Magistério, o que não foi atendido.

A situação conflituosa e sem discussão efetiva por parte da SME permaneceu. Dessa forma, na ausência de espaço democrático para discussão na própria Rede municipal, outros espaços foram se encarregando de tentativas de discussão. Mas, o seminário de avaliação dos ciclos, proposto pelo sindicato continuava sendo descartado em todas as negociações com os representantes da PMC.

Mais uma vez, a situação passa a ser motivação para um seminário na Câmara Municipal de Curitiba. Desta vez, por iniciativa do mandato de um vereador do Partido dos Trabalhadores, sob a coordenação de uma pedagoga. Para este evento, realizado em 08 de agosto de 2003, intitulado Seminário de Políticas Educacionais: Os Ciclos de Aprendizagem e a qualidade da Escola Pública, foram convidados representantes dos seguintes segmentos: Universidade Federal do Paraná, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação, sindicato dos Professores da Rede Estadual de Educação, a APP- sindicato e SISMMAC - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Educação de Curitiba, além de representantes da comissão de Educação da Assembléia legislativa do Paraná e da chefia de núcleo Regional de educação da SEED .

As discussões neste seminário abordaram aspectos referentes à escola organizada em ciclos, abrangendo as diretrizes para os ciclos nas redes Estadual e municipal, sob responsabilidade das respectivas superintendentes de educação, as professoras Yvelise Freitas de Souza Arco Verde e Denise Maria Chella Machado;

uma análise das políticas educacionais nas redes estadual e municipal, feita pela professora Andréa Caldas, da UFPR; os fundamentos teóricos dos ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública, explicitados pela professora Ligia Klein, da UFPR; a luta dos trabalhadores em educação e a qualidade da escola pública, nas redes estadual e municipal, expostas pelas professoras Marlei Fernandes, da APP-sindicato e pela professora Maria Aparecida da Silva, do SISMMAC.

O evento foi justificado por se compreender que

“a reflexão sobre os ciclos de Aprendizagem e a qualidade da escola Pública, é sem dúvida um tema de extrema importância, que está no chão da escola e envolve prática pedagógica, política educacional e mais do que isso, um projeto de sociedade.

Por isso, ao pensarmos este seminário tivemos o cuidado de convidar a academia para as reflexões teóricas necessárias, representada pela UFPR, as entidades de classe, APP-sindicato e SISMMAC, que lutam em defesa dos educadores e com a dimensão da relação teoria e prática. Também trouxemos o poder público responsável pela elaboração e implementação das políticas educacionais, através das secretarias estadual e municipal de educação.” (EVENTO 2, p. 7, 2003)

Especificamente no que se refere à Curitiba, logo na abertura do evento, o vereador destacou que “o tema deste seminário Os ciclos de Aprendizagem e a qualidade da escola pública, buscará discutir a implantação dos ciclos em Curitiba. Agora é evidente que a implantação dos ciclos não é exclusividade do município... o ciclo básico é uma proposta pedagógica, uma proposta educacional do País, do Paraná e de Curitiba”. Na seqüência da reflexão do vereador sobre o tema pode-se inferir que ele ressaltou o caráter de continuidade da educação e, portanto, a importância de discussão coletiva da temática, uma vez que ambas as redes, estadual e municipal, são responsáveis pelo Ensino Fundamental: as crianças que concluem a 4ª série ou 2ª etapa do ciclo ingressam na rede estadual, para cursar a 5ª série e, apesar das queixas freqüentes dos professores e pais e das

repercussões na mídia, não existe diálogo entre as duas redes de ensino para garantir uma continuidade com qualidade. Afirmou ele:

(...) eu entendo que a discussão sobre ciclos não termina na 4ª série, se o aluno está alfabetizado ou não. Ela impacta justamente na 5ª série quando o aluno chega lá praticamente sem domínio da língua escrita. A dificuldade chega até a 5ª série, mas o reflexo desta situação, todos os professores do ensino fundamental e Médio acabarão sentindo dentro da sala de aula. (EVENTO 2, 2003)

Também era esta a preocupação de uma professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba, no ano anterior, ao afirmar que

O ciclo foi implantado sem uma maior discussão e avaliação pela comunidade; há necessidade dessa discussão e também com autoridades e segmentos envolvidos com a Educação; há necessidade de uma avaliação inclusive com professores da segunda fase do Ensino Fundamental para analisarmos o que está acontecendo com a formação de nossas crianças, com a qualidade do ensino e escutarmos as opiniões dos pais e suas necessidades. Há necessidade de um maior envolvimento e comprometimento da Secretaria Municipal de Educação. (QUESTIONÁRIO EVENTO 1, 2002)⁷⁴

Na recusa da SME e conseqüente ausência de uma avaliação da política de implantação dos ciclos em Curitiba, outros sujeitos sociais tomaram para si esta tarefa. Nesse processo, como se viu, embora tenham ocorrido também críticas e posicionamentos coerentes e bem fundamentados, houve um predomínio da discussão centrada em torno da seriação *versus* ciclos, explorada principalmente pela mídia local e por alguns parlamentares e reforçada pelos representantes da SME, o que não ajudou a refletir sobre a questão. FRIGOTTO (1998, p. 34-35) aprofunda esta análise ao refletir sobre a perspectiva pós-moderna, afirmando que

“vivemos, particularmente no campo educacional, mas não só, uma espécie de ‘anorexia’ teórica ou ‘impulsão’ pelo instantâneo das alteridades, um insuportável presentismo’ (Hobsbawm), onde cada um

⁷⁴ Este questionário foi entregue a professores de escolas de todos os núcleos regionais de educação de Curitiba, pelos organizadores do EVENTO 1, antes da realização do seminário e gentilmente disponibilizados para esta pesquisa.

no limite, tem sua própria teoria igualmente válida. Neste contexto parece-nos importante buscar evitar uma dupla armadilha: das polarizações contra ou a favor ou do inútil e estéril caminho do ecletismo. Como nos lembra Tilly, neste particular, ‘ a soma das teorias, infelizmente, não é teoria alguma’ (Tilly, 1984 apud Arrighi, 1994: XI)”.

FRIGOTTO (1998) buscou com a filósofa Marilena Chauí uma das explicações para o pós-modernismo: Para esta filósofa, o pós-modernismo seria a manifestação teórica da política neoliberal . Para ela o pós-moderno configura a crise da razão, que se explicita em quatro aspectos:

- negação de que haja uma esfera da objetividade. Esta é considerada um mito da razão, e em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejante;
- negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência;
- negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão;
- negação de que o poder se realiza à distância do social, através de instituições que lhe são próprias e fundadas na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social (Chauí, 1993. In: FRIGOTTO, 1998, p. 34)

Este direcionamento político conservador que se imprimiu à organização em ciclos em Curitiba provoca um desgaste inclusive neste modelo de escola comumente compreendida como “(...) herdeira de uma postura progressista, que vê na escola um espaço transformador (...)” (FREITAS, 2004, p. 15). A experiência de Curitiba mostra que a implantação dos ciclos de aprendizagem, por si só, não dá conta de efetivar a promessa de romper com um modelo de escola seletivo e excludente. Mais do que nunca, é evidente que uma concepção de sociedade e educação voltada à classe trabalhadora, com a efetivação das condições físicas, materiais, pedagógicas e humanas é fundamental para que a escola cumpra o seu papel, garantindo real aprendizagem aos alunos. Alterações superficiais tendem a

acentuar o quadro de exclusão uma vez que apenas disfarçam a situação, ao invés de superá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A implantação da escola organizada em ciclos na rede municipal de Curitiba, objeto de estudo desta pesquisa, teve como recorte de investigação o período correspondente à gestão 1997 a 2000 e 2001 a 2004, quando esteve no governo municipal o prefeito Cássio Taniguchi, por dois mandatos consecutivos. A reflexão sobre a implantação da escola organizada em ciclos procurou discutir o caráter da política que direcionou essa implantação em Curitiba, se conservador ou transformador.

Procurou-se discutir como se configura a organização da escola em ciclos sob a ótica dos trabalhadores e sob a ótica burguesa. Para tanto buscou-se fundamentar o trabalho na perspectiva teórica marxista, o que permite compreender e definir o papel da escola na sociedade de classes, com interesses antagônicos. Partiu-se da compreensão de que a escola é fundamental na instrumentalização intelectual dos trabalhadores para a luta pela superação da exploração na sociedade capitalista, o que só é possível integralmente com a superação da própria sociedade de classes.

Nesta pesquisa, a escola organizada em ciclos foi compreendida inserida num contexto contraditório, onde estão em cena interesses da classe hegemônica em oposição aos interesses dos trabalhadores. Portanto, acredita-se que esta organização pode estar a serviço de um ou outro modelo de sociedade, ou seja, no sentido de legitimar e dar continuidade à exploração através de uma educação para a subordinação e adaptação ao modelo capitalista, ou no de uma pedagogia que possibilite a necessária formação da consciência de classe dos trabalhadores, para uma organização coesa que vise superar o modelo burguês.

Neste trabalho, a escolaridade em ciclos foi inserida no conjunto dos mecanismos de não-reprovação, por entender que este é também um modelo que promete, independente do discurso que o ampara, se conservador ou transformador, superar o fracasso, marcado especialmente pelas reprovações, na escola pública.

A pesquisa bibliográfica indicou que a escolaridade em ciclos não é uma idéia totalmente inovadora, como se pretende afirmar atualmente. Ficou comprovado que esta tem pressupostos que remontam inclusive às origens da organização da própria escola burguesa, que já previa a flexibilização do tempo de instrução, com redução ou ampliação, conforme as necessidades e interesses da produção. O tempo de escolarização e também o conteúdo a ser aprendido eram estabelecidos de acordo com as necessidades dos proprietários. Como se observou no relatório de Condorcet, se condicionava a escolaridade às necessidades do trabalho, sem ferir a igualdade (formal) proclamada na revolução francesa. Assim, qualquer desigualdade era responsabilidade individual, devido às capacidades inatas, uma vez que se acreditava que a natureza não privilegiava a todos com os mesmos talentos, embora coubesse ao estado prover as mesmas oportunidades.

Uma retomada histórica foi necessária para evidenciar o cenário político e econômico que motivou as idéias de não reprovação no Brasil. Desses mecanismos, a promoção automática, com promoção pautada na idade cronológica, parece ter sido eleita pelos governos, em especial até a década de 70, como a forma mais interessante para regularizar o fluxo e economizar recursos, pois as reprovações representam um alto custo para o Estado.

Foi a partir de 1980 que os mecanismos de não-reprovação parecem receber uma outra conotação, para além da mera regularização do fluxo e economia de recursos. Observam-se argumentos teóricos e políticos em favor de uma ampliação

da aprendizagem, com alargamento do tempo, em especial para os processos de alfabetização inicial (1ª e 2ª séries) das crianças da classe trabalhadora, excluídas do acesso prévio ao conhecimento, como o têm as crianças de classe mais abastada econômica e culturalmente. Parece ter havido nos anos 80 uma tentativa de ruptura com um modelo conservador de não-reprovação. Verificou-se, entretanto, que esta política iniciada por grupos progressistas, com a implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização também teve limites impostos pela descontinuidade dos grupos que o implantavam e pelo não cumprimento, por parte dos gestores que desencadearam a política, da concretização das necessárias condições físicas, materiais e humanas que efetivariam uma ampliação da aprendizagem das crianças da classe trabalhadora.

A análise dos anos 90 foi fundamental para a presente pesquisa, não só pelo fato da gestão Taniguchi estar inserida nessa década, mas porque as idéias neoliberais presentes nas políticas brasileiras acabaram por dar a direção à implantação da escola organizada em ciclos. Nos anos 90 a idéia de não-reprovação assumiu a forma de ciclos de aprendizagem e de ciclos de formação, passando a fazer parte tanto do discurso e ação de grupos conservadores, quanto de grupos progressistas. O aparato legal e os documentos curriculares dos anos 90 também incorporaram esta idéia de escolaridade em ciclos, o que, de acordo com FERNANDES (2005), foi uma retomada das experiências dos grupos progressistas com os CBAs nos anos 80. Entretanto, como se sabe, os anos 90 são fortemente marcados por uma concepção de estado mínimo e a educação sofre as conseqüências desse modelo, que impõe ações cada vez mais conservadoras. É assim que os ciclos são também incorporados pela legislação educacional e curricular, com as contradições que perpassam a sociedade capitalista promovendo

embates constantes entre interesses antagônicos. Apesar da pressão exercida para um trabalho mais coletivo, que incorporasse as demandas da sociedade e de grupos progressistas da educação, os textos legais e curriculares, elaborados principalmente de forma centralizadora, no geral atenderam o capitalismo globalizado.

Como indicaram os dados estatísticos do próprio MEC, não se rompeu com a lógica da escola burguesa, pois a exclusão evidenciada nas estatísticas de reprovação das séries iniciais (1ª a 4ª) parece ter sido lançada para as séries posteriores de 5ª a 8ª, caracterizando o que FREITAS (1991, 2002) e BERTAGNA (2003) denominaram como “eliminação adiada”. Com fundamentação em LUXEMBURGO (2003), pode-se afirmar que se efetivou apenas uma reforma, uma alteração superficial, sem alterar a estrutura básica do modelo de escola burguesa, que é essencialmente excludente.

O estudo sobre os anos 90 possibilitou compreender o papel destinado à educação nesta década, com a concepção de estado mínimo atribuída a educação, que embora não diretamente responsável, é tomada como estratégia importante para a acumulação do capital, formando indivíduos adaptáveis ao modelo exigido pelo mercado. Assim, caberia à escola investir nos talentos importantes para a competitividade. A ênfase dos organismos internacionais permanece no ensino fundamental, sendo este muitas vezes compreendido como as primeiras quatro séries deste nível de ensino.

Foi nesse contexto político e econômico de Estado mínimo que se deu a implantação da escolaridade em ciclos em Curitiba. O recorte de 1997 a 2000 e de 2001 a 2004 se justifica porque o mesmo prefeito que implantou a política permaneceu por dois mandatos consecutivos.

A continuidade do grupo lernista por décadas, revezando-se, entre a gestão da prefeitura de Curitiba ou do governo estadual, motivou a busca por compreender a configuração e concepção política deste grupo, através dos estudos de SÀNCHES (2003) e TAVARES (2004). Estas pesquisadoras mostraram que a concepção tecnocrática de planejamento esteve direcionada para a construção de uma “cidade-mercadoria” (SÀNCHES, 2003), que pretende atender interesses burgueses. A educação, inserida no conjunto das políticas desse modelo de urbanização, seguiu esta mesma lógica, sendo gradativamente lançada para a responsabilidade dos tecnocratas do planejamento. Essa direção esteve presente nos documentos oficiais, sendo constatada em várias passagens dos textos e depoimentos aqui analisados. Isto comprovou a hipótese lançada anteriormente de que os ciclos foram parte importante do planejamento tecnocrático do governo Cássio Taniguchi. Portanto uma escola organizada em ciclos era estratégia importante para o alcance dos resultados almejados pela gestão, o que foi comprovado pelo “Relatório básico do projeto gestão estratégica para resultados, na SME de Curitiba”.

No que diz respeito ao “processo de implantação” a pesquisa revelou, a predominância do caráter conservador atribuído à organização escolar em ciclos, tanto no discurso oficial, embora camuflado de participativo, quanto nas práticas que efetivaram esta política.

Pode-se afirmar que a escola organizada em ciclos sob uma ótica burguesa tem realizado o que FREITAS (1991, 2002) e BERTAGNA (2003, p.34) denominaram “eliminação adiada”, ou “eliminação sem exame”. Foi comprovada a afirmação de Nereide Saviani (1999) de que uma das estratégias utilizadas para adiar a expulsão do aluno da escola pública é organizar as séries em ciclos de dois anos, além de se atender às orientações dos organismos internacionais para

estabelecer um currículo mais flexível e uma avaliação menos rigorosa. Nesse sentido os resultados, na ótica conservadora, estão garantidos e se mantém a promessa burguesa do acesso das camadas populares à escola. Portanto, o contrato burguês da igualdade (do acesso) está preservado, porém sem a garantia de aprendizagem, o que provoca a reprovação nas séries seguintes de escolarização ou ainda a “expulsão”, denominada nas estatísticas oficiais como evasão. Assim, não se realizam os resultados que interessam verdadeiramente à classe trabalhadora, por meio de uma efetiva aprendizagem aos alunos da escola pública.

Pode-se afirmar que as queixas de pais, mães e professores das séries posteriores não ocorreram apenas em virtude de sua falta de informação sobre concepção de avaliação ou da arraigada cultura da reprovação, mas de dados observados e situações vivenciadas acerca da (não) aprendizagem das crianças. Destaca-se que, em relação especificamente à aprendizagem, a presente pesquisa traz uma contribuição ao debate do tema, mas não representa um caráter conclusivo sobre a questão.

Vários dados aqui coletados indicam o caráter conservador da política implantada em Curitiba, como por exemplo:

1) a implantação dos ciclos seguiu a lógica centralização/descentralização, na lógica neoliberal, ou seja, o planejamento da política e as decisões estiveram centralizadas nas esferas superiores da Secretaria Municipal de Educação e grupos técnicos do planejamento. Já as tarefas consideradas importantes para garantir os resultados em cada unidade foram repassadas para os professores, sob uma aparente autonomia e poder de decisão. Ainda assim estas tarefas estiveram sob o olhar dos núcleos (descentralizados) de educação.

2) os diretores foram considerados, com algumas exceções, verdadeiros gerentes das escolas e prepostos do poder público. Estes deveriam convencer o seu grupo a executar as tarefas definidas pelos seus superiores, ou seja, coube aos professores legitimar e executar as tarefas para a efetivação da decisão anteriormente tomada, para a busca de resultados.

3) Gestão e a autonomia tiveram seus significados em consonância com as demandas do mercado, ou seja, as escolas deveriam ser gerenciadas com uma autonomia administrativa e pedagógica, o que significava uma aproximação crescente com as parcerias e com o empreendedorismo. Isto descaracteriza gradativamente a educação enquanto um serviço público e a coloca no âmbito da mercadoria.

4) O trabalho pedagógico foi fortemente associado à teoria do capital humano, com preocupações voltadas à produtividade do sistema, ou seja, na busca por resultados. Lembrando que produtividade, para o sistema capitalista significa a quantidade de bens ou produtos que um trabalhador é capaz de produzir a cada hora de trabalho, associa-se, nesta lógica, o trabalho pedagógico a uma tarefa do mundo da produção material. Nesse sentido, com esta analogia, pode-se inferir que a ampliação das aprovações a todo custo seriam os produtos almejados.

5) A avaliação, tomada como central na organização curricular, tornou-se o mecanismo mais importante para que a gestão alcançasse o produto almejado. Em analogia com o mundo da produção material, poderíamos afirmar que, assim como a escola privada tem na aula o seu produto vendável, na escola pública a forma mercadoria pode ser inculcida de maneiras diversas: por mecanismos para a produção de resultados interessantes para a gestão que os almeja, por estratégias que garantam visibilidade imediata para a comunidade e por atendimento às

exigências dos organismos internacionais. Em Curitiba, essa preocupação centrada nos resultados foi tão enfática que se criou até uma equipe multidisciplinar nos núcleos de educação, como balizadora da avaliação realizada pela escola, caracterizando uma perspectiva que poderíamos denominar como “ciclos por resultados”. E ainda, essa perspectiva de “ciclos por resultados”, na lógica da empresa capitalista, não só não efetiva a necessária superação da lógica seriada, como a reforça.

6) Pode-se afirmar que a continuidade e intensificação do processo de desconstrução do Currículo Básico se deu na gestão do prefeito Cássio Taniguchi, quando foram instituídas as novas diretrizes curriculares. Estas diretrizes foram carregadas de um ecletismo teórico, como se autores amparados em concepções divergentes de sociedade, pudessem compartilhar harmonicamente de idéias sobre alguns pontos como ensino / aprendizagem e avaliação. Esse ecletismo teórico é analisado por FRIGOTTO (1998), como parte integrante da perspectiva pós-moderna, por constituir-se, entre outros aspectos por uma “soma de teorias”, como se não houvesse concepções divergentes em termos de visões de mundo, ou melhor, como se já não existisse, após a derrocada do socialismo real e dos movimentos amparados pelas idéias marxistas, uma oposição ao capitalismo na sua fase atual.

A discussão “contra ou a favor” da organização escolar em ciclos esvaziou a reflexão, pois deslocou o eixo central da discussão que estaria definido, na compreensão desta pesquisadora, por uma política de fato voltada aos anseios da classe trabalhadora e pela garantia das condições concretas para a efetivação de uma escola de qualidade. Por esse caminho fragmentado e sem a devida reflexão sobre aspectos determinantes de uma escola de qualidade, desconsiderou-se,

também, que a escola está inserida numa sociedade de classes. Portanto, não basta reformá-la superficialmente, alterando nomenclaturas e propostas, sem transformar seus princípios, suas intenções e concepções, de modo a que ela cumpra o papel que lhe cabe, não só para a efetivação do trabalho pedagógico, como na contribuição para a transformação social.

Constatou-se ainda que esta forma neoliberal permeou não apenas o currículo, como atuou junto aos professores com mecanismos sutis de controle por resultados, numa perspectiva conservadora. Esta é uma das estratégias da gestão capitalista que forma a (in)consciência de classe dos trabalhadores, constatada também em parte do magistério municipal. Estas estratégias da gestão repercutem no que FARIA (2004) denomina como “seqüestro da subjetividade”, o que impõe limites cada vez maiores à necessária ampliação da consciência e organização de classe do magistério. A forma neoliberal impôs ao magistério a tarefa de cumprir as metas da gestão, através da busca pelo resultado imediato, em detrimento da possibilidade da reflexão sobre as implicações desta política para o cumprimento do papel da escola pública, ou seja, a transmissão e assimilação do saber elaborado. Como estratégia de convencimento, os discursos oficiais procuraram mostrar a “possibilidade” de uma conciliação entre divergentes teorias, fazendo acreditar que aqueles que impõem alguma resistência o fazem no intuito de perturbar a ordem ou por falta do devido compromisso pedagógico. Esta idéia esteve presente no planejamento da gestão Taniguchi, realizado em 1998, onde o sindicato foi apontado como “ameaça externa” (Projeto FGV-EBAP-IMAP-SME, 1999, p.86), pela “radicalização das relações sindicais” (Projeto FGV-EBAP-IMAP-SME, 1999, p.87). Essa é uma das premissas do neoliberalismo, afastar os trabalhadores da sua organização de classe.

Porém, como não “(...) há escola que não encontre sua contra-escola” (GALEANO, 1999), esta política impositiva acabou por mobilizar diferentes grupos para debater a questão. Além do próprio magistério, organizado através de seu sindicato, que realizou estudos e debates acerca da questão político-pedagógica da organização escolar em ciclos, de forma coletiva e com apoio da universidade, possibilitando aos professores refletirem sobre sua própria práxis e sobre sua condição de trabalhador; outros grupos da sociedade foram também mobilizados para pensar a escola em Curitiba. Estes grupos, ainda que em alguns momentos tenham encaminhado os debates de forma equivocada, mostraram também sérias preocupações sobre os rumos da educação na cidade. Quiçá, nesse movimento contraditório, tenhamos notícias de “contra-escolas” e de mais pesquisas que aprofundem outros aspectos sobre os ciclos em Curitiba, uma vez que esta é uma política ainda em curso. E os movimentos iniciados de forma solitária em torno dessa temática, unifiquem-se para ganhar força e avancem na direção do que muitos insistem há décadas, ou seja, de uma escola de qualidade para os filhos da classe trabalhadora. Um processo conservador pode, por contradição, possibilitar movimentos opostos de transformação, desde que se construa a necessária consciência de classe para efetivá-los, função essencial de todos aqueles que, de acordo com Gramsci, exercem na sociedade o papel do intelectual orgânico da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P. e SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**. R.J: Paz e Terra, 1995.

AUMENTA a escolaridade, mas não o conhecimento dos brasileiros: quase 60% das crianças brasileiras saem da 4ª série sem saber ler. *Jornal Gazeta do Povo*, Curitiba, 28 de setembro de 2003.

AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Vários Autores. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 2000.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARRETO, E. S. S. & MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. In: **Estudos avançados**. Edição especial, volume 15, n.º USP: maio/agosto, 2001.

BARRETO, E. S. S. & SOUSA, S. Z. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil** – Uma revisão. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n.º 1, p. 31 – 50 jan./abril, 2004.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada**: limites e possibilidades. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In: **Educação e Sociedade**, vol. 24, n.º 84. Campinas, setembro de 2003.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 4.952, de 2001. Alceu Collares. Altera a Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório, versão preliminar, Brasília, 1995.

BRUEL, Ana Lorena. Diretrizes ecológicas refletem a incompetência da PMC. *Jornal do SSIMMAC*, n.º 58, p. 7, novembro de 2000.

BUENO, F. S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD.

CAMPANHA de lutas 99: questões pedagógicas. *Jornal do SISMMAC*, Curitiba, n.º 39, p. 5, abril de 1999.

CASTRO, J. A. e MENEZES, R. M. **Avanços e limites da gestão da Política Federal de Ensino Fundamental nos anos 1990**. Texto para discussão nº 947, Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – Ipea: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2003.

CONDORCET. **O Relatório Condorcet**, 1793. (mimeo)

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, V. S. Formação de professores: uma retomada urgente. *Jornal do SISMMAC*, Curitiba, nº 40, p. 6, março, 1999.

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRITÉRIOS de lotação tentam adaptar escolas para viver com menos verbas. *Jornal do SISMMAC*. Curitiba, nº 28, p. 5, novembro de 1997.

CURITIBA – SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – A escola municipal e os ciclos de aprendizagem – proposta de implantação, 1999a.

CURITIBA – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: Projeto de implantação – Rede Municipal de Ensino de Curitiba (gestão 1997-2000), 1999b.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento de Educação. Ofício 172/2000.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento de Educação. Ofício EE nº 242/2000.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares – em discussão. Curitiba, 2000.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Relatório básico do projeto Gestão Estratégica para resultados. Curitiba, 1999.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIRETRIZES Curriculares, uma discussão. Chão da Escola - Revista do SISMMAC, Curitiba, nº 1, p 16-21, abril de 2002.

DIRETRIZES Curriculares. Que discussão é essa? Jornal do SISMMAC, Curitiba, nº85, maio de 2003.

DREYER, D. e RISCHBIETER, L. **Philippe Perrenoud**: O pensador dos ciclos. Entrevista. <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0108.asp>

DUARTE, C. F. Garantia constitucional do acesso à Educação. In: **L&C**, nº. 35 – maio de 2001a.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2001b.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiniana. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2001c.

ENSINO – Ciclo de Aprendizagem e Qualidade Escolar. Clipping eletrônico. Datamídia: pesquisa e marketing. 2002. 1 videocassete (10'43): gravação em NTSC.

EQUIPE técnico-pedagógica das escolas municipais Paranaguá e Santos Andrade. Implicações da implantação de sistema de ciclos. Jornal do SISMMAC, nº 77, p.7, agosto de 2002.

ESCOLAS pedem mais tempo para discutir sobre ciclos de aprendizagem. Jornal do SISMMAC, Curitiba, nº 41, p. 6, abril de 1999.

FARIA, J.H. **Economia Política do Poder**: As práticas do controle nas organizações. Curitiba, Juruá, 2004.

FARIA, R. M.; MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C. **História**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1993.

FAZENDA. I. C. A. **Educação no Brasil anos 60** – o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1988.

FERNANDES, C. O. **Fracasso Escolar e escola em ciclos**: tecendo relações históricas políticas e sociais. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005. (disponível em <http://www.anped.org.br/28/textos/GT13/gt13859int.rtf>)

FERRARO, A. R. Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes. In: **Fragmentos da globalização na educação**: Uma perspectiva comparada. FERREIRA, M. O. V. & GUGLIANO, A. A. (orgs.). Porto alegre: ARTMED, 2000.

FLACH, S. F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa Gestão 2001-2004.** Dissertação de mestrado em Educação – UFPR, Curitiba, 2005.

FRANCO, C. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto alegre: ARTMED, 2001.

FREITAS, L. C. **A dialética da eliminação no processo seletivo.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 12, nº 39, p. 265-285, 1991.

_____. **A internalização da exclusão.** Educação e sociedade, v. 23, nº 23, nº 80, 2002

_____. **Ciclos ou séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT Educação Fundamental. 27ª reunião anual da ANPED. Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Entrevista. **Consulta Popular - Análise de Conjuntura,** nº. 5, 11 de junho de 1999.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: _____ e CIAVATTA M. (orgs.) **A experiência do trabalho e educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho:** Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Acordo FGV/EBAP – Instituto Municipal de Administração Pública – IMAP. Relatório básico do Projeto Gestão Estratégica para resultados na secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Janeiro de 1999.

GALEANO E. **De pernas pro ar:** A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: LP&M, 1999.

GALVÃO, I. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henry Wallon.** www.crmariocovas.sp.gov.br. s/d.

GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. & _____. (org.). **Escola S.A.:** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, 1996.

_____. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GOES, M. & CUNHA, L. A. **Brasil – os anos de autoritarismo: análise, balanço e perspectivas: O golpe na Educação.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

GOMES, C. A. **Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação.** In: Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan./fev.mar/abril, RJ: ANPED, 2004.

GONÇALVES, M. D. S. **Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e Escola Pública.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1994.

GRAMSCI, A. **Caderno 12.** Apresentação, comentários e revisão da tradução: Paolo Nosella. Universidade Federal de São Carlos, 1989.

Haidar, M. L. M. & TANURI, L. M. A Educação Básica no Brasil: Dos Primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** Vários Autores. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a História.** Série interpretações da história do homem, volume 2, direção de Moacyr Félix. Paz e Terra, 1985.

IANNI, O. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. E. A. (orgs.). **Desafios da globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KLEIN, L. R. **O professor decreta o fim da escola.** In: Intermeio 2 – Revista do Mestrado em Educação – UFMS: Campo Grande, v. 1, nº 2, 1995.

_____. Fundamentos Teóricos – Os ciclos de aprendizagem e a qualidade da Escola pública. In: **Seminário de Educação & Políticas Educacionais: Qualidade da Escola Pública e os Ciclos de Aprendizagem.** Coletivo do vereador Nilton Brandão: Partido dos Trabalhadores, agosto de 2003.

KNOBLAUCH, A. **A avaliação de alunos na implantação de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar.** Dissertação de Mestrado: PUC – SP, 2003.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 28, nº 2, maio / agosto de 2002.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **As políticas de formação: A construção da identidade do “professor sobrando”.** In: <http://www.educacao.ufpr.br>, s/d.

LIMA, C. S. e URBINA, L. M. S. **O capital Humano na gestão da produção** – Uma abordagem microeconômica. Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA/CTA. <http://www.bibl.ita.br/viiiencita/0%20capital%20Humano%20Gestao%20da%20Producao.pdf>, s/d.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação** – Uma reorganização do tempo escolar. Coleção Fundamentos para a Educação. São Paulo, Editora Sobradinho, 2002.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da Educação Pública: A instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**. São Paulo, edições Loyola, 1981.

LUKÁCS, G. A consciência de classe. In: **História e consciência de classe**. Ed. PCUS, 1960.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução?** Tradução de Lívio Xavier. São Paulo: Expressão Popular, 3ª edição, 2003.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto alegre: ARTMED, 2001. p.35-54.

_____. Ciclo Básico de Alfabetização: Da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR). In: **Trajetos**, vol. 2, nº 6(7), dezembro de 1995.

_____. **A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 192, v. 79, 1998.

_____. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR)**. Dissertação – UNICAMP, 1995.

_____. **Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil**. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 07 a 09 de novembro de 2005.

MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Vol 2. São Paulo: Editora ALFA – OMEGA, s/d.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I. Livro primeiro – o processo de produção do capital. Coleção: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**; Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A Ideologia Alemã**. Tradução Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MICHELOTTO, R. M. **O trabalho pedagógico do professor, em matemática: uma análise do Ciclo Básico do Paraná**. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1988.

MIRANDA, M. G. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina**. Faculdade de Educação – UFG. Cadernos de Pesquisa, nº 100, p. 37-48, março de 1997.

NEDBAJLUK, L. **Formação por ciclos: Políticas e Fundamentos**. Dissertação de Mestrado – UFPR, 2002.

NEVES, L. M. W. & FERNANDES, R. Política neoliberal e Educação Superior. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, F.M.G. e BORGES, L.F.P. **Programa de correção de fluxo e a universalização do ensino fundamental no Brasil**. UNIOESTE, Campus Cascavel. s/d. In: http://novaescola.abril.com.br/ed/166_out03/html/exclusivo_encarte.doc busca em 28 de abril de 2006.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P. e SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**. R.J: Paz e Terra, 1995.

PAIS e professores questionam sistema de ciclos no ensino. Jornal Gazeta do Povo. Curitiba, 16 de junho de 2002.

PALHARES SÁ, NICANOR. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, maio de 1986.

PARANÁ não consegue ensinar alunos: sistema de ensino no Estado faz com que estudantes passem de ano sem terem aprendido o conteúdo previsto. Folha de Londrina. 15 de setembro de 2002. Ofício 172/2000.

PARANÁ. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO. Centro de Apoio às Promotorias de Proteção à Educação. Curitiba, 16 de junho de 2003. Ofício nº 119/03.

PARANÁ. Parecer 487 de 12 de novembro de 1999. Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre projeto de implantação dos ciclos de aprendizagem (1ª a 8ª séries), na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

PAUTA de reivindicações do magistério municipal. Jornal do SISMMAC. Curitiba, nº 40, p. 3, março de 1999.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem** – um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

POLLI, S.A. **O Plano diretor de Curitiba e a reforma urbana**. In: http://www.coopere.net/noticias/amb_artigos.shtml, busca em 19/04/2006.

POULANZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PREFEITURA não tem argumento pedagógico para sustentar os ciclos. *Jornal do SISMMAC*. Curitiba, nº 42, p.7, maio de 1999.

PROJETO de Taniguchi privatiza os serviços públicos: a educação e a saúde passarão a ser geridas por entidades de direito privado. *Jornal do SISMMAC*, nº 27, setembro de 1997.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar e Práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

SÁNCHEZ, F. **A reinvenção das cidades para um mercado mundial**. Chapecó: Argos, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. **Currículo sem fronteiras**, v.4, nº2, pp 5-32, jul/dez 2004. Entrevista.

SANTOS, J. G. **O compromisso social da escola organizada em ciclos**: por uma verdadeira aprendizagem. Dissertação de mestrado em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.

SARUP, M. **Marxismo e Educação** – Abordagem fenomenológica e marxista da Educação. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Guanabara: 1986.

SAVIANI, N. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o Ensino Fundamental? In: *Caderno Pedagógico*, nº2, APP-sindicato / março de 1999.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Sobre a Natureza e especificidade da educação. In: **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5692/71. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1991.

_____. **A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira**. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, ano 5, nº 11, 1986.

SEMINÁRIO - Ciclos de Aprendizagem e suas implicações na Rede Pública de Ensino. Câmara Municipal de Curitiba. Mandato do Vereador Paulo Frote, 08 de novembro de 2002.3 videocassetes.

SEMINÁRIO discute ciclos e gestão democrática. *Jornal do SISMMAC*. Curitiba, nº 47, p.8, outubro de 1999.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, K. C. D. **A política de qualificação em serviço dos professores da Rede municipal de ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996)**: Entre o discurso da “cultura das elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. Dissertação de Mestrado – Curitiba, UFPR, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e Escola** – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

SOUSA JUNIOR, L. **Reformas educativas e qualidade de ensino**. UFPB. www.anped.org/24/T0555205584949.doc, s/d.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TANIGUCHI quer privatizar a educação, a saúde e as creches. *Jornal do SISMMAC*. Curitiba, nº 25, junho de 1997.

TAVARES, T. M. **Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995 – 2002)**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

TITTON, M. B. P. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – Universidade Estadual Paulista. 2001.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma análise crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

UFPR – DEPLAE – **Análise da Proposição de Ciclos de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba**. Por: Ana Lúcia Silva Ratto, Andréa Gouveia, Carmem de Sá Brito Sigwalt, Lígia Regina Klein, Regina Cely de Campos, Sônia Guariza Miranda (Mimeo)

VARESCHI, Liliane de M. Pelo resgate do compromisso com a escola pública. *Jornal do SISMMAC*. Curitiba, nº57, p. 3, outubro de 2000.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do Trabalho pedagógico**: do Projeto Político - Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, S. L.. Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H. (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ANEXOS

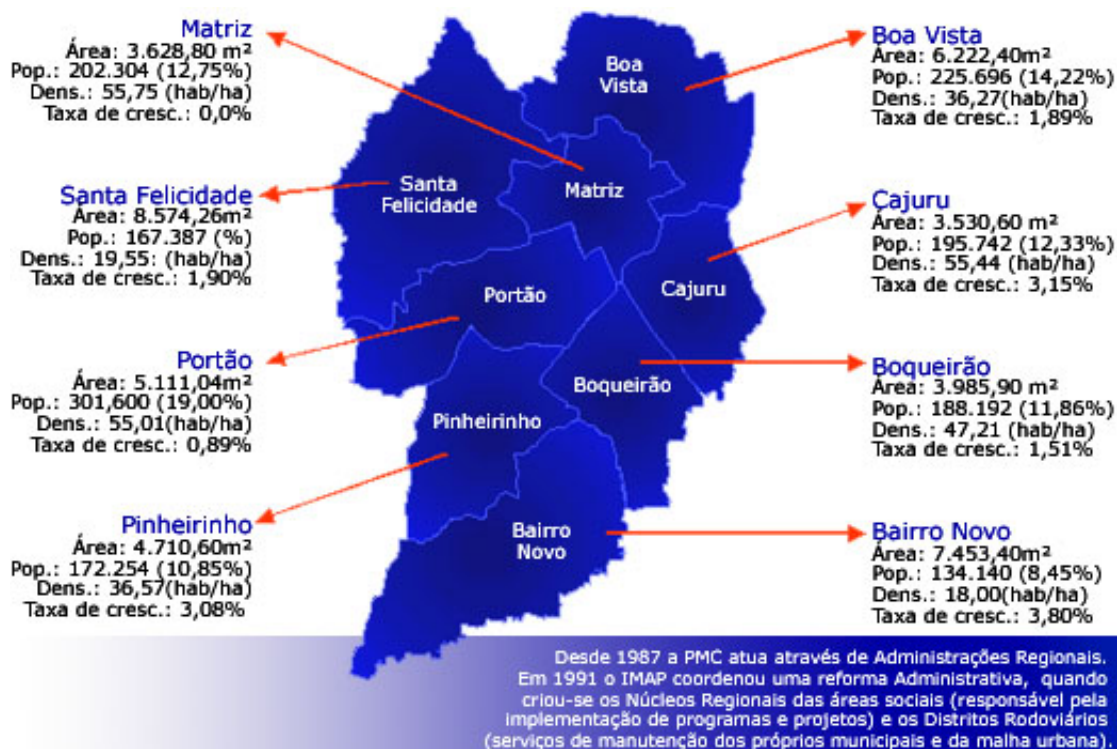
ANEXO 1

ALUNOS REPROVADOS, NO BRASIL, POR SÉRIE:

ANO	TOTAL BRASIL	SÉRIES							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1990	5.253.586	1.404.729	958.221	679.221	450.799	823.348	481.914	300.186	155.123
1991	5.243.012	1.367.585	968.601	968.601	443.084	841.209	490.194	303.671	156.592
1992	5.022.724	1.237.774	932.798	651.379	428.598	820.529	497.068	300.668	153.910
1993	5.062.972	486.697	1.374.202	709.994	517.674	632.907	692.268	414.132	235.098
1994	5.144.290	1.319.225	903.853	619.651	404.659	847.982	551.587	327.847	169.481
1995	5.052.280	1.252.284	973.365	582.169	383.081	821.145	532.083	331.168	176.985
1996	4.643.990	1.190.117	848.446	549.955	356.259	759.658	474.308	295.964	169.283
1997	3.862.345	1.192.773	694.239	424.441	286.099	553.328	349.518	225.778	136.169
1998	3.484.941	1.144.199	620.051	380.610	277.582	437.373	292.522	194.931	137.673
1999	3.735.880	1.023.016	683.056	398.319	343.294	499.037	357.042	248.656	184.460
2000	3.824.495	913.943	681.521	438.002	363.439	536.509	390.132	275.712	225.207
2001	3.876.167	901.878	649.518	437.138	389.401	573.902	389.787	286.136	248.407
2002	4.063.800	867.454	669.099	443.620	396.220	637.910	447.920	325.431	276.146
2003	4.147.757	811.618	668.935	467.355	403.345	665.398	476.331	341.319	299.130

Tabela elaborada a partir dos dados da Educação Básica (de 1990 a 2003) - INEP

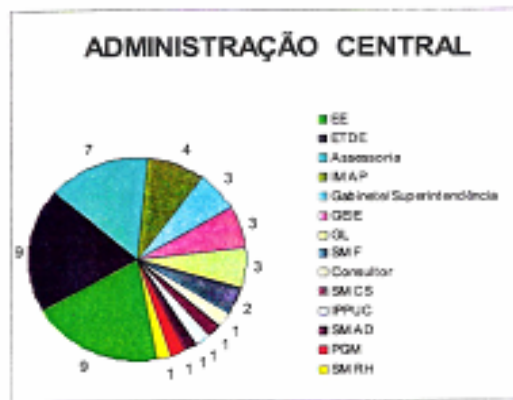
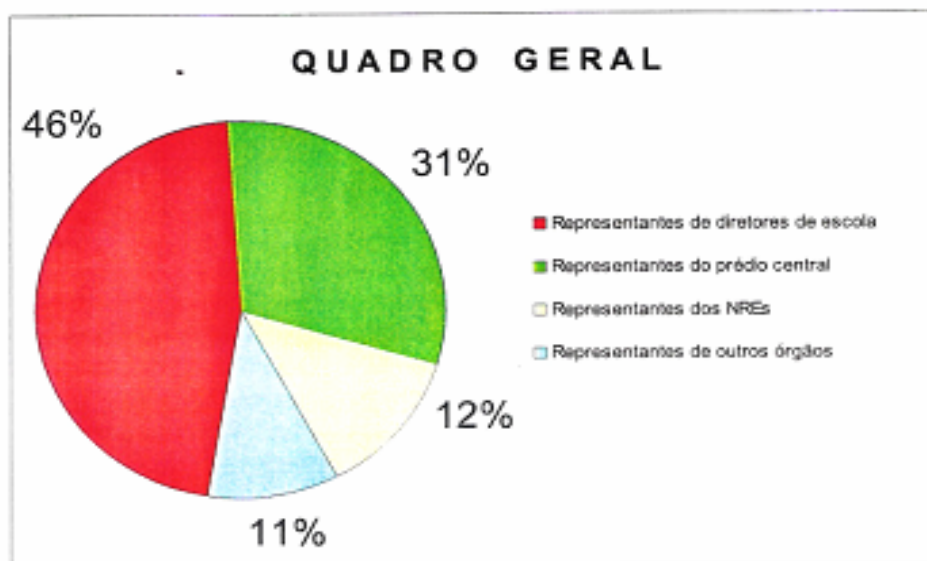
ANEXO 2



ANEXO 3

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
 ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
 PROJETO FGV/EBAP-IMAP
 GESTÃO ESTRATÉGICA PARA RESULTADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA

**PARTICIPAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO
 "PROJETO GESTÃO ESTRATÉGICA PARA RESULTADOS
 NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO"**



ANEXO 4

101

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
 ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
 PROJETO FGV/EBAP-IMAP
 GESTÃO ESTRATÉGICA PARA RESULTADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA

PARTE 3:
PROPOSTA DE TERMO DE REFERÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO
DE ESTRUTURA DE PROGRAMAÇÃO DA SME

ESTRUTURA DE PROGRAMAÇÃO

funpost

PROGRAMA	SUB-PROGRAMA	ATIVIDADES E PROJETOS
· Ensino Fundamental	· Ensino Regular · Educação Integral · Inclusão · Escola Ciclada	
· Ensino Pré-Escolar	· Educação da criança de 4 a 6 anos	
· E. J. A.	- Erradicação do analfabetismo · Educação de 1ª a 4ª série	
· Educação Especial	- Atendimento à P.P.V.E.E. - Educação da P.M.E.E.	
· Desenvolvimento Social	- Educação Permanente - A.P.P.Fs. - Intercâmbio Cultural - Instrumentos de divulgação de informações	
· Informatização	· Pedagógica · Administrativa	workshop de validação

Identificação de atividades e projetos ilustrativos de sub-programas.

ANEXO 5

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
 ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
 PROJETO FGV/EBAP-IMAP
 GESTÃO ESTRATÉGICA PARA RESULTADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

MISSÃO*

Ser um elo ativo do desenvolvimento de Curitiba, assegurando ao aluno educação de qualidade para o exercício da cidadania, atendendo à demanda.

VISÃO*

Rede de escolas autônomas e empreendedoras, que atendam às necessidades e expectativas da sociedade, garantam a excelência na educação e busquem o permanente sucesso do aluno, dando ênfase à sua participação cooperativa na sociedade.

VALORES*

AUTONOMIA

Exercício do poder de decisão na esfera onde ele se faz necessário.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Estabelecimento de elos para o desenvolvimento de ações cooperativas envolvendo democraticamente todos os segmentos implicados.

QUALIDADE

Compromisso de constante melhoria e busca de resultados efetivos em todos os processos, dando oportunidade à formação da competência humana para a ação social consciente.

ORGANIZAÇÃO EMPREENDEDORA

Aquela que busca soluções e estratégias inovadoras.

ÉTICA

Capacidade de pensar e agir com integridade, credibilidade e responsabilidade na dinâmica das relações interpessoais, institucionais e cognitivas.

COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Profissionais com embasamento técnico adequado, comprometidos com o aprimoramento permanente e conscientes de seu papel social.

*Versão consolidada em 01/09/1998.

ANEXO 6

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
 ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
 PROJETO FGV/EBAP-IMAP
 GESTÃO ESTRATÉGICA PARA RESULTADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA

PARTE 2:
ELABORAÇÃO DE PROPOSTA DE ESTRUTURA DE PROGRAMAÇÃO

ESTRUTURA DE PROGRAMAÇÃO - QUADRO GERAL

GRUPO 3

PROGRAMA	SUB-PROGRAMA
<p>FAZENDO ESCOLA</p> <p>• COMUNIDADE E AÇÃO</p> <p>• PLANEJAMENTO/ GESTÃO PARA RESULTADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DESCENTRALIZAÇÃO ADMINISTRATIVA • DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA • DESCENTRALIZAÇÃO PEDAGÓGICA • ENTIDADES REPRESENTATIVAS • LIDERANÇAS P/A EDUCAÇÃO • DESENVOLV. DE PARCERIAS • REDEFINIÇÃO DA ESTRUTURA DA SME • SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • COMUNICAÇÃO

ANEXO 7

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
 ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
 PROJETO FGV/EBAP-IMAP
 GESTÃO ESTRATÉGICA PARA RESULTADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DA
 EDUCAÇÃO DE CURITIBA

PROPOSTA DE ESTRUTURA DE PROGRAMAÇÃO*

PROGRAMA/SUBPROGRAMA – G1	PROGRAMA/SUBPROGRAMA – G2	PROGRAMA/SUBPROGRAMA G3
PAI – Programa de Ação Integrada entre o Sistema Educacional e a Sociedade <ul style="list-style-type: none"> • Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico em cada Escola • Apoio aos Conselhos Escolares , APPFs e APPs • Desenvolvimento de Parcerias e Intercâmbios • Desenvolvimento de Lideranças 	Programa de Descentralização <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógica • Administrativa • De Recursos Financeiros 	Programa Fazendo Escola <ul style="list-style-type: none"> • Descentralização Pedagógica • Descentralização Administrativa • Descentralização Financeira
PVP – Programa de Valorização Profissional <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura de Carreira • Implementação de Projetos de Capacitação Técnica para Resultados • Construção Coletiva do Perfil do Profissional da Educação Exigido pela Sociedade Contemporânea • Implantação de Mecanismos de Remuneração Variável para Premiar os Diferenciais de Resultados Alcançados. 	Programa de Valorização Profissional <ul style="list-style-type: none"> • Fazenda Escola • Capacitação • Intercâmbio Profissional, Social e Cultural. 	Programa Comunidade em Ação <ul style="list-style-type: none"> • Entidades Representativas • Lideranças para Educação e Desenvolvimento de Parcerias
PDI – Programa de Planejamento e Desenvolvimento Institucional <ul style="list-style-type: none"> • Ação em Rede para Melhoria da Qualidade do Ensino • Desenvolvimento de Lideranças • Desenvolvimento de Sistema de Pesquisa e Avaliação • Redefinição da Estrutura Organizacional, tornando-a mais flexível • Desenvolvimento de um Programa de Comunicação com informação Eficaz • Implementação da Descentralização em Todos os focos • Implantação de Mecanismos Internos de Planejamento e Controle Financeiro e Orçamentário 	Programa de Planejamento e Programação <ul style="list-style-type: none"> • Integração e Parceria • Reestruturação Organização da SME • Comunicação e Informação • Controle de Resultados 	Programa de Planejamento/Gestão para Resultados <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Avaliação Institucional • Redefinição da Estrutura da SM • Comunicação

* Propostas geradas por três grupos no âmbito do Workshop de Análise Tópica realizada em 20 e 21/10/98

ANEXO 8

Depoimentos da pedagoga de um dos núcleos regionais de educação, coletados em entrevista semi-estruturada, 2006:

Depoimento 1

Esse daí, esse trabalho aí chama-se... foi o planejamento estratégico que foi feito. Que teve assessoria...o trabalho com a Fundação Getúlio Vargas...e lógico, o IMAP sempre participa na questão das pesquisas e de onde está o maior problema, o maior foco disso, né... Como esta população se movimenta na cidade. Então, tem toda esta organização aí, mas o ciclo de aprendizagem houve lógico, todo esse levantamento da população existente ali...

Depoimento 2

Bom, primeiramente assim, os ciclos já tinham sido implantados no Estado há algum tempo né. E a Rede vinha investindo na questão da alfabetização, vinha investindo numa série de coisas... de capacitação, como sempre investiu, né. Mas os resultados estavam muito sérios, com um nível de retenção muito alto nas primeiras etapas principalmente, primeira séries, aliás. E a gente... em 97, nós fizemos um trabalho que se chamou ALFA 41, que foi um projeto que a gente desenvolveu de agosto a dezembro porque... nós fizemos o projeto no primeiro semestre e de agosto a dezembro a gente desenvolveu nas escolas. Que era um trabalho assim de acompanhamento do processo mesmo pedagógico desenvolvido pelos professores e de ajuda imediata. A gente conversava com o professor, nós íamos em duplas na escola, conversávamos com o professor, olhávamos o material de trabalho dele e fazíamos a intervenção, levando esse professor a refletir sobre aquilo que ele estava trabalhando e sobre o que aquele aluno já estava produzindo. Porque historicamente a gente era assim: ou lia ou não lia, ou escrevia ou não escrevia, então você não via o aluno no seu desenvolvimento, na sua produção, no seu processo de aprendizagem, era ou isso ou aquilo. E, a gente percebia o seguinte, muitos alunos (e isso era uma fala, acho que até desde quando...eu sou professora há mais de 38 anos e eu sempre ouvi isso: ah, mas... se mais um mês, mais dois meses e esse aluno passava...então aí agente falava, mas veja, se ele já dá conta de tudo isso agora porque que nós temos que reprovar? Por que nós não investimos e não acreditamos nele? Quando ele voltar das férias, com certeza ele já vai voltar diferente porque a gente nunca é igual ...se a gente fala tanto de avaliação de processo / no processo, então porque nós temos que achar que esse aluno já tem que dar conta de tudo isso agora na primeira série, se ele nem teve nenhuma experiência com a escola, ainda mais o nosso aluno da escola pública, que precisa de mais tempo, porque, na maioria dos casos ele não recebeu estimulação nenhuma, não teve contato com a escrita...e se deu conta em um ano de tudo isso, porque não acreditar nele e levarmos ele para a segunda série, dando continuidade ao processo. Não é eu chegar no início da segunda série e dizer: "não, aqui, agora, você

tem que saber já ler e escrever” . Não, é entender que ele está em processo e que nós todos estamos em processo. Nós adultos, nós também, às vezes lemos um texto hoje que não temos condição de compreender, mas daqui a dois, três anos eu leio o texto e digo: “puxa, como ele escreveu bem, né?” Não é verdade? Então, a gente procurava levar o professor a refletir sobre isso. Foi um processo muito rico para ambos os lados, para nós, que fazíamos parte da gerência de currículo da época, quanto para os professores, que passaram a acreditar...(…) Nas escolas integrais, o aluno ficava lá o dia inteiro e tinha escolas em que passava de quarenta por cento o índice de retenção. Então era uma coisa que não se justificava, porque a culpa ficava sempre no aluno, “a criança não aprendia, a família era analfabeta”, como se a família tivesse obrigação, se a escola é a instituição para ensinar. Então, de alguma forma, a culpa não era da instituição escola, era sempre do outro, da criança. Então, a gente começou a analisar tudo isso aí: vamos ver o que nós podemos fazer, vamos ver o que ela já dá conta, vamos dar continuidade. Ah, mas ele não vai. Então vamos fazer esse processo e vamos continuar o ano que vem. Os professores que quiserem podem ir com sua turma. Porque sempre falavam assim: Ah, mas a professora da segunda série (...) vai dizer que a gente não ensinou, que mandou o aluno sem saber. Bem, se o aluno chegar lá assim, de onde ele estiver, nós vamos ter que ensinar. Se ele chegou na quarta sem ler e escrever, o que não podia, mas se ele chegou, eu estou com ele, eu vou ter que ensinar a ler e escrever. De onde ele estiver, eu vou ter que ensinar a ler e escrever. Então a gente fez todo um trabalho assim: de convencimento, de análise de texto, de capacitação. E, como, na época, nós tínhamos uma equipe que, pra esse trabalho efetivo, era uma equipe reduzida, nós não podíamos atender todas as escolas. Então, nós pegamos 41 escolas que tinham mais que trinta por cento de retenção nas primeiras séries. Por isso que chamou inicialmente ALFA 41.E aí a gente fez todo um projeto, com equipes de trabalho e nós fazíamos capacitação nos núcleos: no núcleo iam as escolas desse grupo e as alfabetizadoras faziam um trabalho de orientação direta, depois nós íamos individualmente em cada escola, para olhar professor por professor.E aí a gente ia dando as orientações e ia mostrando as possibilidades. Na verdade, ensinando a “ler”: quando o aluno, por exemplo, escrevia emendado, o professor dizia que ele escrevia errado. Então, quando a gente começou a ler o emendado do aluno, aí o professor se dava conta de que o aluno estava produzindo, era só questão de segmentação, aí ele começava a ver isso. As professoras diziam: “também, vocês lêem tudo!” a gente começou a treinar o olhar, que na verdade tinha leitura ali, nossos olhos é que não estavam habituados a ler aquilo, estávamos habituados a ler o que era regular. E, a partir disso, que a gente viu que deu resultado, no ano seguinte a coisa começou a melhorar...a gente voltava na escola: Ah, mas e a segunda série. A segunda a gente vai continuar acompanhando, agora, é primeira e segunda...e aí percebeu-se que a continuidade foi boa, porque muitos daqueles alunos realmente deslancharam, lógico que um ou outro (como até hoje ocorre) continuava apresentando um pouco mais de dificuldade, em contrapartida outros tantos avançavam sem nenhum problema. A partir dessa experiência do ALFA 41 que a gente observou que na verdade era na intervenção que nós tínhamos que mudar a forma, foi que surgiu então essa possibilidade de implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede. Acho que por conta também (não sei bem...) mas toda uma história de globalização, muitos países sem retenção ...eu até não vou entrar muito nesses detalhes, porque meu foco é muito mais direto na educação, no pedagógico mesmo...(DEPOIMENTO 1)

Depoimento 3

Eu lembro razoavelmente, a gente discutiu muito sobre as formas né, de como construir esse texto, aí foi montada uma comissão. Do nosso núcleo, quando eu trabalhava aqui no núcleo do (...) eu era pedagoga daí a (...) trabalhava comigo como alfabetizadora...porque nesse momento né...que tem o ALFA41, no ano seguinte, eles colocam no núcleo um pedagogo, que antes o núcleo só tinha uma função administrativa, entendeu? Aí então, cada um dos sete núcleos recebe um pedagogo...a alfabetizadora, na seqüência, depois que começa toda a discussão do ciclo de aprendizagem, aí querendo vir também a continuidade do ALFA 41, vem para os núcleos a alfabetizadora para trabalhar com o pedagogo. Se dá esse processo de implantação também nos núcleos da equipe pedagógica...aí o núcleo passa a ter uma função pedagógica também...a gente foi construindo esse fazer...

Depoimento 4

Da intervenção a partir do ALFA 41, havia possibilidade de já pensar em avaliação processual e não segmentada, seriada, foi aí que houve então a proposta do secretário lá no parque Barigüi com os diretores, houve palestras e já também tinha história de avaliação em processo, os diretores voltaram às escolas para fazer esse trabalho no interior da escola e depois se manifestar, dizendo de que forma gostariam de implantar e o que achavam que era necessário para fazer um bom trabalho com os ciclos. Então, aí houve todo aquele processo...e eles tinham que, se não me engano até abril, não me lembro a data agora exatamente...pra se manifestar por ofício a cada núcleo...nesse íterim, nós, pedagogas de núcleo, fizemos um trabalho nas escolas pra explicar bem o que era... conforme as direções iam até solicitando... e tinham dificuldade ou não em explicar determinado assunto, a gente se propunha a ir até a escola e fazer todo um trabalho com a equipe pedagógica pra tentar dirimir as dúvidas ou explicar o que é uma avaliação em processo, o que é um processo de aprendizagem, essas coisas ...

[Só pra entender, essa opção pelos ciclos a partir do ALFA 41..]

na verdade assim, se havia intenção ou não anteriormente...eu estou falando na minha ótica, né...mas, a partir desse momento, da discussão do ALFA, dessa implantação de projeto, porque...nós não podemos continuar reprovando tanto aluno assim sem saber o porque, quem é que está falhando?A gente capacita, investe muito e o retorno...se todo mundo é capaz de aprender, partindo do pressuposto, né, a partir desses estudos nossos, das inteligências...porque nós reprovamos tantos alunos?Não podemos simplesmente nos acomodar e dizer: Não, é assim mesmo, é normal reprovar trinta, né?Nós chegamos ter escola que reprovou 57% de alunos...de primeira a quarta. Então, na verdade, assim, com esse ALFA, a gente percebeu que era possível dar a continuidade com qualidade...se houve depois deteriorações do processo, vamos dizer assim, que era um cuidado que eu enquanto pedagoga... que eu já era do Estado e presenciei um momento assim de que logo que implantou o ciclo, ele se preocupava com uma área do conhecimento e esquecia outra. Então como eu vivi isso, eu sempre procurei alertar com quem eu trabalhava, essa possibilidade. Agora depois, né, a coisa...

[Como se planejou essa política dos ciclos?]

Encontro com diretores, agora não me lembro se os pedagogos estavam também (1 pedagogo por escola)...houve essa reunião, foi feita uma palestra. A intenção da secretaria em organizar um ensino de forma diferenciada... até porque o mundo mudou...a nossa concepção de mundo também, de educação também mudou...então, nós tínhamos que avançar...e procurar outros caminhos e entender que essa criança não era mais a mesma de 50 anos atrás, aquela coisa toda né...aí nesse momento, os diretores voltaram para a escola, seria então feito no interior da escola, essa consulta, essa organização e, depois se manifestariam por ofício, dizendo se ciclariam ou não.E, se ciclassem, quais seriam as condições⁷⁵ que eles achavam necessárias para que realmente fosse feito um trabalho de qualidade.

Depoimento 5

Quando implanta-se o ciclo, a gente fala para as pessoas que o aluno não é mais só o culpado pelo problema de aprendizagem dele. Então mais alguém tem que estar olhando...então todos passam a ter o compromisso de estar atentos ao desenvolvimento daquele aluno. O pedagogo da escola começa a receber mais responsabilidade realmente, no sentido de fazer uma triagem nesse aluno, fazer uma avaliação sensório para ver se identifica alguma coisa, o professor, o núcleo analisam, há toda uma pré-triagem, uma ficha de observação, chama-se o CMAE e no núcleo: CMAE, escola e núcleo analisam se aquele aluno é um caso de encaminhamento porque ele tem mesmo uma dificuldade de aprendizagem ou tem outro comprometimento ou se é um problema de desenvolvimento humano, então ele está na fase dele, então é só mais uma questão de tempo e ele vai dar conta, ou se é mesmo uma necessidade de mudança de postura no encaminhamento metodológico. Aí, claro, muito mais aluno passa a ser olhado, o volume de trabalho aumenta: como aumenta na escola, aumenta no núcleo, aumenta no CMAE. O CMAE tenta dar conta dessas situações, só que são muito mais casos para se analisar.(...) Depois, com o tempo, viu-se que o CMAE não daria conta da totalidade da avaliação. Então, todo aluno que já tivesse sido encaminhado, não só encaminhado, mas encaminhou no sentido assim: eu (professora) olhei, o pedagogo olhou, fez a sua análise, levou para o núcleo, fizeram a análise junto com o CMAE e chegaram à conclusão: esse aluno realmente precisa ser avaliado, então aí, nem que ele entrasse na fila de espera, mas ele estava encaminhado. (...) Na medida em que aumentou o trabalho, aumentou pra todo mundo, porque esse aluno não ficou mais abandonado à própria sorte. Todo mundo tem que fazer alguma coisa por ele, aí o CMAE, que tinha uma estrutura, né...é lógico, ficou com uma fila...alguns mais outros menos, mas uma fila bem maior.

Depoimento 6

Porque nós começamos então a saber que outros Estados já tinham ciclado e como estava o processo. Então, nós procuramos saber como Minas Gerais se organizou com a escola Plural deles, que foi uma das primeiras que a gente procurou entrar em contato e pedir material, o Rio Grande do Sul, depois a gente viu Brasília, o Mato

⁷⁵ Estas condições constaram nos documentos “Planos de ação” elaborados pelas escolas e enviados aos núcleos de educação, que passariam para o grupo de equalização, a fim de verificar as condições comuns à maioria das escolas.

Grosso...cada cidade, cada Estado denominava sua escola, para caracterizar melhor..aí nós começamos a ler muito sobre o assunto e como cada uma se organizou e a partir do momento que as escolas se manifestaram em ciclar, não foi a totalidade num primeiro momento, até hoje nós temos escolas seriadas na Rede, mas a partir desse momento, todas, independente de serem seriadas ou cicladas começaram a receber os cursos, palestras, semana pedagógica, onde a gente convidava o pessoal do Rio Grande do Sul, de Brasília, as palestras foram gravadas, para depois serem novamente revistas, caso necessário fosse, material escrito também a gente reproduzia e mandava para as escolas...sobre como eles se organizavam, o que era a escola Candanga, por exemplo, como era a escola Participativa, a escola Cidadã, não é?O Silvio, que era um dos “cabeças”, super cabeça mesmo, veio várias vezes a Curitiba falar sobre esse assunto (a gente tem fita dele gravada, sobre como eles se organizavam...)e também foram feitas algumas caravanas, que naquela gestão a gente participou de muitos cursos fora, né?não era assim, às vezes tinha um grande evento no Rio Grande do Sul, então iam lá tantos pedagogos, e mesmo pedagogos de escola ou diretor, quem quisesse ir podia participar do evento, do congresso que teve e depois até visitar uma dessas experiências, houve essas possibilidades.

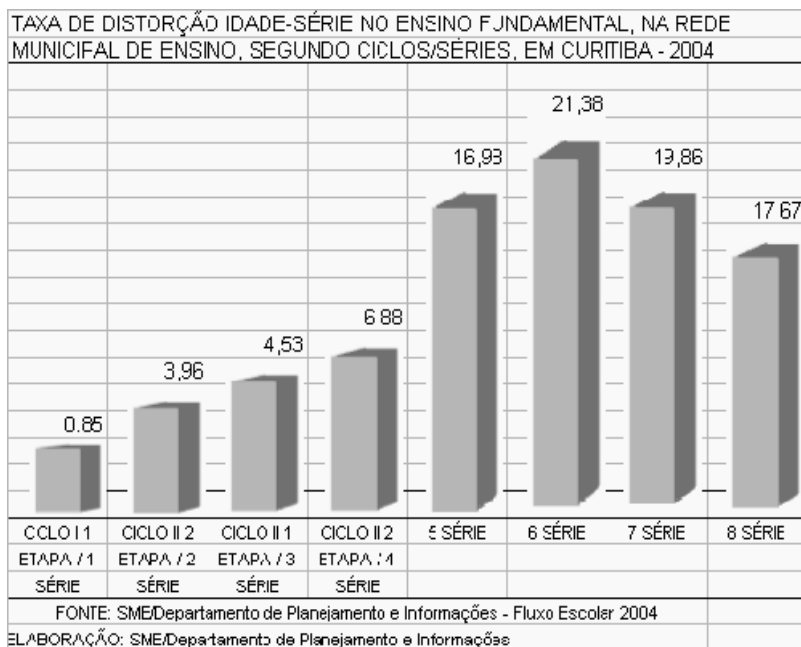
ANEXO 9

TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, EM CURITIBA - 1999 - 2003																
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE - SÉRIE / ANO															
	1999			2000			2001			2002			2003			
	1 A 4	5 A 8	FUND.	1 A 4	5 A 8	FUND.	1 A 4	5 A 8	FUND.	1 A 4	5 A 8	FUND.	1 A 4	5 A 8	FUND.	
ESTADUAL	11,8	30,3	24,7	8,8	27,0	22,0	7,8	25,0	20,5	7,1	23,6	20,4	6,1	22,2	19,4	
MUNICIPAL	16,6	27,7	17,7	11,5	26,1	13	6,7	25,3	8,5	5	20,8	6,3	4	21,6	5,4	
FEDERAL	0,0	8,1	8,1	0,0	7,5	7,5	0	6,7	6,7	0	13,2	13,2	0	5,5	5,5	
PRIVADA	1,8	4,3	3,1	1,8	4,0	3	1,4	3,8	2,7	1,2	3,3	2,3	1,2	2,8	2	
TOTAL	12,7	25,0	18,6	9,2	22,6	15,8	6,2	21	13,3	4,8	19,8	12	3,9	18,7	11,1	

FONTE: INEP/ Censo Escolar 1999 a 2003
ELABORAÇÃO: SME / Departamento de Planejamento e informações

TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, EM CURITIBA 2003			
PRIVADA	97,70%	2,0%	0,3%
FEDERAL	92,70%	7,30%	0,0%
ESTADUAL	79,70%	15,40%	4,9%
MUNICIPAL	94,40%	4,30%	1,3%
	● APROVAÇÃO	● REPROVAÇÃO	● ABANDONO

FONTE: INEP / Censo Escolar 1999 a 2003
ELABORAÇÃO: SME/Departamento de Planejamento e Informações



ANEXO 10

**MINISTÉRIO PÚBLICO**
*do Estado do Paraná***CENTRO DE APOIO OPERACIONAL ÀS PROMOTORIAS
DE PROTEÇÃO À EDUCAÇÃO**

Ofício n.º 119/03


Curitiba, 16 de junho de 2003.

Senhora Presidente:

Em razão da denúncia noticiada na reportagem do Jornal Folha de Londrina, circulado em 15 de setembro de 2002, informamos que este CAOP de Proteção à Educação, autuou a referida denúncia, mediante Procedimento Investigatório Preliminar nº 119/2002, para averiguação sobre o sistema de ensino fundamental adotado pelo Governo do Estado do Paraná e pela Prefeitura Municipal de Curitiba, posto que não estariam suprimindo as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Assim, solicitamos deste Sindicato, encaminhamento de avaliação e/ou dados estatísticos, estudos ou pesquisas ou qualquer outro expediente que venha a contribuir na instrução da investigação.

Na oportunidade, apresento protestos de alta estima e distinta consideração.



Hirminia Dongan de Matos Diniz
Promotora de Justiça

Excelentíssima Senhora
Professora **JOSETE DUBIASKI DA SILVA**
DD. Presidente do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de
Curitiba - **SISMMAC**
Nesta Capital

Av. Marechal Floriano Peixoto, 1251 - Rebouças - Curitiba - Paraná - Telefone: 219-5203
CEP.80.230-110



Clipping – 15 de setembro de 2002

Gazeta do Povo

Entrelinhas

SERÁ REALIZADO hoje, às 14 horas, o concurso para servidor do Ministério Público do Paraná. As provas serão na Universidade Católica, bloco 1 do campus Curitiba, bairro Prado Velho.

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA / Concurso do Ministério Público começa às 14 horas

Será realizado hoje, a partir das 14 horas, o concurso para servidor do Ministério Público Estadual. Os candidatos devem chegar com 30 minutos de antecedência, portando documento de identidade original (RG), caneta esferográfica azul e comprovante de inscrição. Os portões serão fechados às 13h45. As provas serão no Bloco I da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), no Prado Velho, em Curitiba.

Folha de Londrina

Paraná não consegue ensinar alunos

Sistema de ensino no Estado faz com que estudantes passem de ano sem terem aprendido o conteúdo previsto

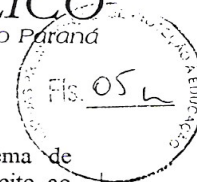
Maique Gueths/ Equipe da Folha

Curitiba - Professores da rede estadual e do município de Curitiba afirmam que os sistemas de ensino adotados pelo governo do Estado e prefeitura não estão conseguindo ensinar as crianças que cursam o Ensino Fundamental - de 1 à 8ª série - em escolas públicas.

O problema estaria na adoção do Sistema Cielado nas escolas municipais - responsáveis pelo ensino de 1 a 4 séries -, que prevê a não reprovação dos alunos. Muitas crianças estariam passando de ano sem terem aprendido o conteúdo previsto. A situação se agrava quando chegam à 5ª série, na rede estadual. Sem a base de conhecimentos necessária, muitos não conseguem acompanhar as aulas. Como resultado, acabam reprovando ou abandonando a escola.

"Em todas as escolas há alunos que chegam à 4ª série analfabetos. Não conseguem escrever uma frase, não conseguem interpretar um texto, não sabem fazer cálculos básicos de matemática", diz a especialista em educação, Gisele Moura Schnorr, da Secretaria de Assuntos Educacionais, órgão vinculado ao Sindicato dos Professores da Rede Estadual (APP-Sindicato). A bola de neve, segundo os professores, continua na segunda etapa do Ensino Fundamental. A crítica, aqui, dirige-se ao programa de Correção de Fluxo, implantado a partir de 1997 pelo governo do Estado.

Com a finalidade de adequar alunos que estavam em séries inadequadas para sua idade, entre 1997 e o ano passado, cerca de 280 mil alunos passaram pelo programa. "É um absurdo, eles colocam os alunos com mais de 14 anos nessas turmas, passam para o ensino médio, mas eles também não aprendem e não conseguem acompanhar o estudo depois", diz Gisele. Para



ela, o Estado e municípios deveriam ter consciência de que quem tem problema de aprendizagem necessita de atendimento pedagógico diferenciado, que garanta o direito ao conhecimento. "É um processo perverso de exclusão, porque no final o aluno também sai da escola, e sem os conhecimentos vai procurar outras alternativas", completa.

"A maior causa da evasão escolar na 5, 6 e 7 séries é porque as crianças não conseguem seguir as aulas", afirma o presidente em exercício do Sindicato dos Professores da Rede Estadual (APP-Sindicato), José Lemos. A denúncia é confirmada pelo promotor Murilo José Digiácomo do 2º Ofício da 1ª Vara da Infância e do Adolescente de Curitiba. Segundo ele, a maioria dos adolescentes encaminhada ao Centro de Integração e Apoio ao Adolescente (Ciad) - órgão de atendimento ao menor infrator - está fora da escola. "Se você for ver, quem abandonou a escola na 5ª série é porque não conseguiu acompanhar", diz.

O problema não é o sistema Ciclado de Ensino. A maioria dos professores é favorável ao programa. "O problema é a falta de condições para que o aprendizado dê certo", diz, lembrando que os ciclos funcionam muito bem em outros países, onde o número de alunos por turma é menor, e há atendimento de contraturno, ou seja, aulas de reforço em horário fora do período escolar que a criança estuda.

O Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (Sismmac) concorda com a avaliação da APP. A rejeição ao sistema, segundo o Sismmac, deve-se principalmente à falta de pessoal necessário para acompanhar os alunos com dificuldades no ensino

Mãe diz que sistema desmotiva as crianças

Curitiba - G., de 11 anos, está na 4ª série da Escola Municipal Paranaguá, situada no Conjunto Saturno, Bairro Santo Inácio, em Curitiba. Quando solicitado para escrever uma frase no quadro negro, ele escreve "quando eu crece eu quero trava de vidracero por que o meu ermão é vidracero". São nada menos do que sete erros em uma frase de apenas 14 palavras. "Isso seria aceitável no máximo para o 2º ano", diz a professora Maria Beatriz de Lima Alves, regente de uma turma com 29 alunos da 4ª série.

Para ela, o sistema ciclado tem trazido prejuízos aos alunos, do jeito que está sendo implantado. Este ano ela espera conseguir reter dois alunos de sua classe. "Não adianta promover esta criança, porque eles não vão conseguir seguir a 5ª série", diz. Ela rebate também as afirmações da secretaria de que a culpa pelo mal rendimento do sistema é dos professores. Se a escola tivesse mais professores, ela mandaria cerca de 17 alunos para aulas de contraturno. Como não há gente suficiente, só oito podem seguir as aulas extraclasse ao mesmo tempo.

Uma mãe de dois meninos que estudam a 4ª série, mas que preferiu não se identificar, acha que seus filhos estão desmotivados no novo sistema. Até o ano passado, eles estudavam em escola particular. "Eles poderiam estar melhor nas matérias, mas não se esforçam porque sabem que vão passar mesmo", diz. (M.G.)

Escolas querem sistema antigo

Curitiba - Duas escolas da rede municipal de Curitiba resolveram tomar a frente nas denúncias de que o atual sistema não está conseguindo suprir as necessidades de conhecimentos dos alunos. As escolas Paranaguá, situada no conjunto Saturno, Bairro Santo Inácio; e Municipal Santos Andrade, no Campo Comprido, entraram com pedido de autorização ao Conselho Estadual de Educação para retornar ao sistema antigo, de classes seriadas. Até agora a secretaria não atendeu ao pedido.



A Escola Municipal Santos Andrade tem 336 alunos divididos em 14 turmas, resultando numa média de 24 alunos por sala. Ao todo, são 24 professores. Já na Escola Paranaguá, com 392 alunos em 14 turmas, a média por sala é de 28 estudantes. A escola dispõe de 22 professores. Ambas reclamam que não têm pessoal suficiente para atender os alunos com dificuldades, que as turmas são muito grandes para trabalhar os alunos individualmente e, ainda, que não conseguem reter um aluno na mesma série quando julgarem necessário.

Segundo a diretora Ana Maria Szeremita Pereira, o movimento começou em novembro do ano passado, a partir de reclamações dos próprios pais, que sentiram que os filhos não estavam aprendendo apesar de estarem passando de ano. "Nós não somos contra o sistema de ciclos, nem queremos reprovar em massa. O problema é que não temos estrutura para atender todas as crianças neste sistema", diz a diretora. Dos 22 professores, 14 são regentes das 14 turmas, seis são específicos para aulas de educação física, ensino religioso e educação artística e dois são auxiliares.

Para atender os alunos que têm mais dificuldades com aulas de reforço fora do horário escolar, chamado de contraturno, os professores chegaram a um consenso. Cada turma pode indicar até oito alunos para estas aulas. O que resulta em 112 alunos que recebem uma vez por semana duas horas de aula extra. "Mais do que isto não dá para atender, por falta de pessoal e espaço", conta a diretora. Para essas aulas, os professores não têm um local específico e acabam usando a sala dos professores, secretaria ou biblioteca.

Outro problema, de acordo com a pedagoga Adriane bello Taques, aparece principalmente na 4 série. "As crianças acabam perdendo o interesse, e elas mesmo dizem que não precisam estudar já que vão passar mesmo", conta. Este ano, ela avalia que pelo menos três crianças deveriam continuar retidas na 4 série. Esta decisão, no entanto, é tomada junto a um Conselho ligado ao Núcleo Regional da Secretaria de Educação, o que, segundo as professoras, só aceita a retenção do aluno se o caso for muito grave. Assim, muitos que não têm condições acabam passando. (M.G.)

ENTENDA O SISTEMA

A Lei 9.394/96 do Ministério de Educação e Cultura, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, faculta aos estados e municípios adotar o sistema de séries ou de ciclos na primeira etapa do Ensino Fundamental (1 a 4 séries).

O sistema de ciclos é praticado em vários países e foi criado com objetivo de reduzir a evasão escolar. O sistema prevê a não reprovação do aluno entre a 1 e 4 séries. A idéia é que a criança não fique desestimulada com as reprovações e, assim, não abandone a escola. Pelo sistema, a criança não tem provas e notas, como é no sistema tradicional, de séries. Ela é avaliada diariamente pelos professores, que devem adequar o ensino à necessidade de cada aluno.

Recomendado pela Secretaria Estadual de Educação desde 1996, hoje o sistema de ciclos é praticado em praticamente todos os municípios, com raras exceções. Várias formas do sistema são adotadas em cidades do Paraná. Algumas prevêem que o aluno só pode ser retido - como é chamada hoje a reprovação - na 4 série. Outras que pode haver retenção na 2 e 4 séries. Outros municípios, ainda, decidiram adotar um sistema misto, com ciclo na 1 e 2 séries e seriado na 3 e 4 séries.

Em Curitiba, a secretaria passou a implementar o sistema a partir de metade de 1999. Das 156 escolas existentes no município, cinco optaram por continuar o sistema em séries. (M.G.)



Governo culpa professores pelo desempenho de alunos

Curitiba - Os representantes das secretarias estadual e municipal de Educação rebatem as acusações de mau desempenho do ensino público apontando as responsabilidades também do outro lado. Eles alegam que as escolas e professores têm autonomia para gerenciar o ensino, e que podem interferir a qualquer hora, fazendo mudanças quando julgam que os alunos não estão aprendendo o quanto deveriam.

O superintendente da Secretaria Municipal, Jaci Bombonato Machado, entretanto, já afirmou que em 2003, depois que as escolas realizarem eleições para os novos diretores, a prioridade da secretaria será "repensar os ciclos". A idéia, segundo ele, é fazer uma ampla discussão com os diretores para levantar os problemas e dificuldades que as escolas estão enfrentando.

Apesar de a secretaria ainda não ter uma comparação sobre o desempenho dos alunos nos dois sistemas de ensino, dados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) mostram que, no Paraná, a pontuação média dos alunos de 4 série em Língua Portuguesa foi de 197 em 1995, caindo para 180 em 1999. Em Matemática a média também caiu de 198 em 1995 para 187 em 1999. Feito por amostragem, o Saeb inclui alunos das escolas municipais, estaduais e particulares.

Segundo Machado, a reformulação do Plano de Cargos e Salários, feita no ano passado, acabou com o quadro de professores temporários existentes, realizou concurso, efetivou quase 8 mil professores e determinou a alocação de um professor para cada 19 alunos, além de professor de educação física, equipe pedagógica e diretor. Hoje, a média é de 15 alunos por turma. "Quem está com mais alunos é porque não soube remanejar seu pessoal de forma adequada", diz.

Na defesa do sistema ciclado, ele lembra que o índice de reprovação nacional nas 1 e 2 séries chegou a 76% em âmbito nacional, caindo para 67% no Brasil atualmente, sendo que em média 80% destes acabam abandonando a escola. "Esta situação chegou a ser chamada de 'genocídio intelectual' por uma professora da Universidade de São Paulo", afirma, defendendo a implantação do sistema ciclado como meio de reduzir as repetências e evitar a evasão.

A responsável pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação, Marlene Comin de Araújo, também ressalta que a responsabilidade de ensinar é do professor e ele é quem deve definir o ensino e o conteúdo que vai passar a seus alunos. "É ele que tem que se organizar, se preparar para estas situações", afirma. Sobre o programa de correção de fluxo, ela lembra que trata-se de um programa temporário, criado em 97 para tentar readequar cerca de 220 mil alunos que estavam com idade e série incompatíveis. Ela acredita que a tendência é reduzir cada vez mais estes números. (M.G.)

Justiça cobrará custas em ações trabalhistas

Agência Folha

São Paulo - A partir do dia 27 deste mês as ações trabalhistas ficarão mais caras. Motivo: a lei nº 10.537, do final de agosto, determina a cobrança de custas e emolumentos na fase de execução. As taxas não eram cobradas nessa etapa dos processos desde 1991, quando foi extinto o valor de referência regional que definia os valores.

ANEXO 11

I - Publique-se

II - Dê-se encaminhamento regimental.

Sala das Sessões, 05/01/2000

Presidente



Câmara Municipal de Curitiba

PROPOSIÇÃO Nº 62.00001.2000

O Vereador, **Tadeu Veneri**, infra-assinado, no uso de suas atribuições legais, submete à apreciação da Câmara Municipal de Curitiba a seguinte proposição:

Requerimento: Pedido de informações oficiais do Município

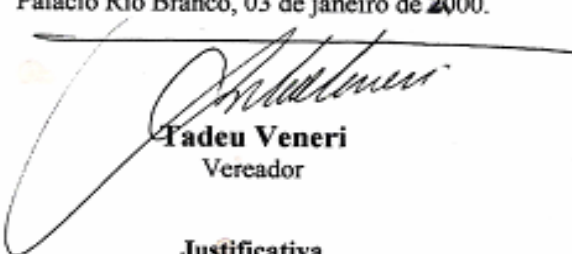
SÚMULA

"Solicita informações sobre o desativamento do Laboratório de Ensino Aprendizagem"

Requer à Mesa Executiva, na forma regimental, seja encaminhado expediente ao Sr. Prefeito Municipal, solicitando as seguintes informações:

- Há estudos no sentido de desativar o Laboratório de Aprendizagem que atualmente funciona no Bairro Portão? Quais as razões?
- O prédio é de propriedade do município ou de particular?
- O prédio necessita de reformas? Qual o custo?

Palácio Rio Branco, 03 de janeiro de 2000.


Tadeu Veneri
 Vereador

Justificativa

Tivemos sempre o Laboratório de Ensino Aprendizagem como um espaço de formação permanente do magistério municipal. Nos preocupa a informação de que esse laboratório será desativado.

O pedido justifica-se no art.5º, inciso XXXIII da Constituição Federal e no art. 82 da Lei Orgânica.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
GABINETE DO PREFEITO

Ofício nº 038-EM/ATL

Curitiba, 31 de Março de 2.000.

Senhor Presidente:

Em atenção ao pedido formulado pelo ilustre Vereador **Tadeu Veneri**, contido na **Proposição nº 62.00001.2000**, dessa Egrégia Câmara Municipal, informo a Vossa Excelência que a desativação do Laboratório de Ensino Aprendizagem – LEA, deu-se pela descentralização das atividades que lá eram desenvolvidas, pois com o número de escolas da Rede Municipal de Ensino não era possível o deslocamento de todos os alunos, optando-se pela descentralização, levando até as escolas os projetos que eram desenvolvidos.

A desocupação se deu também pela otimização de espaços na Secretaria Municipal da Educação – SME, o que permitiu a transferência do LEA para o prédio central, localizado à Rua Marechal Deodoro, 933, mesmo porque aquele local já não oferecia mais conforto e condições adequadas de acomodação

O Centro Municipal de Atendimento Especializado Maria Cândida F. Abrão, que atualmente ocupa o imóvel, será emergencialmente deslocado para uma casa próxima ao Terminal Capão Raso, para melhor atendimento às crianças.

Outrossim, informo que o prédio é de propriedade do Município, alocado à SME, porém já está ajustado com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC a realocação do imóvel, tão logo seja totalmente desocupado.

Finalmente, todas as situações de manutenção mais emergenciais estão sendo realizadas pela Secretaria Municipal de Obras Públicas – SMOP e custeadas pela SME enquanto esta estiver utilizando o imóvel.

Sendo o que se apresenta para o momento, apresento a Vossa Excelência a expressão do meu elevado apreço e distinta consideração.

- Biblioteca Dequuv


Cassio Taniguchi
PREFEITO MUNICIPAL

Ao Excelentíssimo Senhor Vereador
João Cláudio Derosso
PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE CURITIBA
Palácio Rio Branco
N/CAPITAL
gcsb/js

ANEXO 12



CÂMARA DOS DEPUTADOS

**PROJETO DE LEI N.º 4.952, DE 2001
(Do Sr. Alceu Collares)**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º - O *caput* do art 23 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais ou alternância regular de períodos de estudos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

Art. 2º - Revoga-se o § 1º do art. 32, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação

JUSTIFICAÇÃO

Nas três últimas décadas, o País tem enfrentado uma vertiginosa queda na qualidade de sua educação escolar. A democratização, com a conseqüente massificação do ensino, provocou uma corrida aos bancos escolares e desestruturou os sistemas acostumados, até então, ao atendimento privativo das classes privilegiadas. Escolas e professores improvisados, espaços físicos



CÂMARA DOS DEPUTADOS

inadequados, escassez de recursos para a manutenção e desenvolvimento das redes escolares somaram-se para compor o quadro atual.

Nesse contexto, as estatísticas de organismos internacionais têm, há muito, colocado o Brasil em patamares vergonhosos no *ranking* mundial sobre a improdutividade dos sistemas escolares. Repetência e evasão, em curvas sempre ascendentes, passaram a desafiar nossas autoridades e pesquisadores.

Para enfrentar a situação, descobriu-se uma “fórmula milagrosa”: os “ciclos” no ensino fundamental que, de vez, acabaram com a estatísticas da repetência, sem modificar os componentes que constroem a qualidade de educação. Sem demonstrar qualquer aprendizagem, o aluno é promovido para a etapa seguinte do “ciclo”, num processo que – considerado pedagogicamente correto por alguns – aprofunda as deficiências do estudante, sem dar-lhe informações sobre o seu insucesso.

Os “ciclos” têm sido perversos com a escola pública, escamoteando seu fracasso e fornecendo, aos governantes e ao mundo, estatísticas que comprovam a “melhoria” do desempenho da educação brasileira. Um instrumento eficaz para assegurar uma escola de qualidade inferior, aos economicamente desfavorecidos.

Hoje, essa farsa vem sendo denunciada e alguns sistemas estaduais de ensino têm recuado na manutenção desses “ciclos”, reavaliando a iniciativa e retornando à seriação que mostra, com clareza, o êxito ou o fracasso da escola, do professor ou do aluno. Um modelo que diagnostica problemas e permite a busca de soluções adequadas a cada um deles, numa escola sem mentiras.

Pelo exposto, conto com o apoio dos ilustres Pares para a aprovação deste projeto de lei, que elimina da nova LDB um de seus equívocos.

Sala das Sessões, em de agosto de 2001

Deputado **Alceu Collares**