

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**SETOR DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

**PEDAGÓGICO**

**“CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENSINO POR CICLOS”:**

**UMA INTRODUÇÃO À PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE**

**APRENDIZAGEM DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA EM 1999**

**CURITIBA,  
OUTUBRO/2000**

**LILIANE DE MORAIS VARESCHI**

**“CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENSINO POR CICLOS”:  
UMA INTRODUÇÃO A PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE  
APRENDIZAGEM DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA EM 1999**

**Monografia apresentada para  
conclusão do Curso de Especialização em  
Organização do Trabalho Pedagógico,  
ofertado pelo Departamento de  
Planejamento e Administração Escolar  
(DEPLAE) do Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná, tendo  
como orientador o Professor Mestrando  
Ângelo Ricardo de Souza, para a obtenção  
do título de Especialista.**

**CURITIBA  
OUTUBRO/2000**

**“Se teus projetos têm prazo de um ano,  
semeia trigo.  
Se teus projetos têm prazo de dez anos,  
planta árvores frutíferas.  
Se teus projetos têm prazo de um século,  
então educa o povo.  
Porque, semeando trigo, terás uma  
colheita;  
plantando árvores frutíferas,  
obterás cem colheitas.  
Mas, educando o povo,  
colherás mais de cem vezes.  
Se deres um peixe a uma pessoa,  
ela comerá uma vez.  
Se ensinares a pescar,  
ela comerá a vida inteira...”**

Kuan Tseu, poeta chinês do século VII

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço ao meu marido José Ailton pela colaboração e pelo tempo gasto em auxílio na elaboração deste trabalho, contribuindo com idéias muito importantes para as conclusões apresentadas aqui. Ainda incluo todos os amigos, que de uma forma ou de outra estão presentes nos textos, moldando-os com suas valiosíssimas opiniões.

## SUMARIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>05</b>
<b>2. OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE CURITIBA .....</b>	<b>19</b>
2.1. DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS: .....	20
2.1.1. A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação .....	20
2.1.2. A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação .....	28
2.1.3. A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem, Diretrizes Curriculares – em Discussão .....	38
2.2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS .....	42
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu da necessidade de se conhecer com mais profundidade a proposta de ensino por ciclo apresentada pela Secretaria Municipal de Educação às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação*.

A SME implantou uma proposta de organização do tempo escolar de forma verticalizada, sem a real participação dos professores, seja na construção da proposta, seja na opção da mesma.

Com base nisso, entendeu-se ser relevante questionar: qual a concepção pedagógica que embasa a proposta *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação*, apresentada no ano de 1999 pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba às escolas?

As hipóteses levantadas como possíveis para se responder essa pergunta foram: o documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação* da SME não apresentava uma concepção pedagógica, pois, sua intenção não é discutir uma nova proposta de organização do tempo escolar, no caso os ciclos, mas sim, a redução de gastos, visando apenas uma qualidade mercadológica; e também, que a mesma tinha como suporte apenas uma concepção economicista e administrativa, sendo assim, não possui ressonância com o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino, que foi embasado, em sua construção, pelas práticas pedagógicas dos professores.

Análises preliminares do documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de implantação*, deixam transparecer indícios de defesa de uma concepção neoliberal de educação. É perceptível que não há preocupação por parte da SME por uma educação solidária e não excludente. Isso ficará evidente no segundo capítulo deste trabalho.

O que também ocorreu com os outros dois documentos, *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de implantação (1999)* e *A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem – Diretrizes Curriculares – em discussão (2000)*.

A introdução da organização escolar por ciclos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pode-se afirmar com tranqüilidade, deu-se da pior forma possível. Primeiramente porque ela foi gestada verticalmente e sem o conhecimento dos professores, diferentemente de outras propostas, que foram gestadas pelas práticas alternativas dos professores. Outra questão importante refere-se à forma de implantação: aqui as escolas tiveram 17 dias úteis<sup>1</sup> para optarem por aderir à proposta, ou seja, as escolas foram constrangidas a aderir à proposta, enquanto que nas outras propostas<sup>2</sup> a adesão foi discutida e amadurecida, no mínimo, por um ano, para então ser implantada.

Grande parte das escolas, em Curitiba, optou por ciclar<sup>3</sup> todas as turmas simultaneamente. Isso significou alterar drasticamente toda uma organização no meio do processo, já que a proposta foi apresentada em abril, quando o ano letivo já estava em curso, e sua implementação era automática. Documentos destinados à organização escolar, como: o projeto político pedagógico, o regimento

<sup>1</sup> Conforme Cronograma de Implantação, página 46, do documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1999*.

<sup>2</sup> Como a Escola sem Fronteiras de Blumenau, a Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Cidadã de Porto Alegre, entre outras.

<sup>3</sup> Essa vem sendo a terminologia utilizada pelos professores ao expressarem a adesão da escola onde trabalham à proposta da SME de ciclos de aprendizagem.

escolar, os planos de ensino, entre outros, tiveram que ser alterados, às pressas, com uma lógica diferente da lógica do ensino seriado, lógica essa, que não foi amadurecida pelo corpo docente das escolas. O resultado disso foi a produção de documentos fragmentados, sem consistência pedagógica e que são incapazes de auxiliar no processo pedagógico.

Sem uma internalização da nova lógica por parte dos professores, o cotidiano escolar continuou funcionando dentro da lógica seriada, com a diferença de que, ao final do ano letivo, a aprovação seria automática.

Um outro ponto que não pode ser esquecido é que as escolas optaram em abril pelos ciclos, sendo sua implementação automática, portanto, no mesmo mês. No entanto, o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino, construído na lógica do ensino seriado, somente começou a ser revisto pelos professores no segundo semestre de 1999. Ou seja, os professores tiveram que trabalhar na lógica dos ciclos, sob orientação de um documento escrito na lógica seriada.

Diante deste quadro fica evidente a necessidade de se analisar a proposta expressa pela Prefeitura Municipal de Curitiba, via Secretaria Municipal de Educação.

Este documento tem como objetivo geral a pretensão de definir a concepção pedagógica expressa na proposta *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação*.

O trabalho foi desenvolvido utilizando como metodologia a pesquisa documental, uma vez que o documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem - Proposta de Implantação* foi elaborado há menos de um ano, o que impossibilita uma pesquisa de campo. Assim como os outros dois documentos, *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação* escrito no segundo semestre de 1999 e *A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem –*



*Diretrizes Curriculares – em discussão* apresentados às escolas no dia 04 de setembro de 2000.

O primeiro capítulo do presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica, onde se discutem basicamente conceitos e categorias que se relacionam com tempo, espaço e organização escolar por ciclos. O segundo capítulo expõe a descrição dos documentos *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação*, *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação* e *A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem – Diretrizes Curriculares – em discussão* e a análise dos mesmos. E por fim tem-se a conclusão apontando generalizações, respostas e dúvidas.

## 1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*... muito mais, sempre*

Voltando-se os olhos para a discussão da democratização da escola, observar-se-á que, desde o Estado Novo, apesar da sua política de privilegiar o ensino primário colocando a sua obrigatoriedade e gratuidade, até hoje, dois problemas se colocaram de forma contundente: a retenção escolar e a desregularização do fluxo de alunos ao longo da escolarização (provocado pela própria retenção).

Esta realidade da escola brasileira vem sendo bastante estudada:

Durante anos, as análises realizadas sobre a produção da retenção vêm apontando duas ordens de conseqüências indesejáveis: os prejuízos que causa à organização e ao financiamento do sistema de ensino e os obstáculos que interpõe ao processo de aprendizagem dos educandos e suas nefastas decorrências no plano pessoal, familiar e social. (BARRETO e MITRULIS, 1999:29).

Estas observações dão conta de alguns aspectos,

Mas educadores e dirigentes da educação reconheciam outros inconvenientes da retenção escolar, tão ou mais prejudiciais quanto os prejuízos econômicos que dificultavam a organização de um sistema de ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Eles se referiam ao indivíduo, ao desenvolvimento do educando como pessoa, e aos obstáculos à aprendizagem. A formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação da criança, o desgosto da família, agiam como fatores de desestímulo à aprendizagem e entendia-se que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança. (BARRETO e MITRULIS, 1999:31).

O problema da retenção escolar sempre perseguiu a educação brasileira. As várias reformas educacionais, nos diversos governos brasileiros, buscaram as formas mais variadas de eliminar ou pelo menos de diminuir a retenção escolar, mas nunca conseguiram lograr este intento, pois as reformas não mexiam a fundo na estrutura seletiva e excludente que marcavam a escola brasileira.

Estas duas conseqüências, em maior ou menor grau, justificam a necessidade de se buscar uma outra forma de organização escolar que não seja excludente e seletiva.

Buscar uma outra forma de organização escolar não excludente significa romper com uma concepção de educação seletiva que:

... por natureza de educação de poucos, tem sua eficácia subordinada ao critério da qualidade do aluno (...), visando a oferecer educação supostamente adequada apenas a alunos selecionados, tem nas reprovações seu índice de eficiência. Quanto mais reprovar mais eficiente será. (TEIXEIRA, 1999:303).

*contextualizar esta do ensino que não*

Advém daí, o fato de a retenção ser tão normal na escola que, se o professor não reter alguém, é ele que é incapaz de ensinar. Portanto, ele se vê obrigado a reprovar alguns alunos, afim de provar sua capacidade.

Outro fator natural "da organização das escolas para finalidade seletiva é o menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes" (TEIXEIRA, 1999:101-102).

Assim: "Este conceito de que a educação é essencialmente de triagem, pelo qual se prepara a elite de um país, é extremamente arraigado na própria história da educação no mundo" (TEIXEIRA, 1999:304).

Nesta perspectiva, a educação seletiva acaba por se perpetuar como natural, da mesma forma como na natureza é natural a seleção das espécies.

A contrapartida para a educação seletiva é a concepção de educação gratuita e para todos, onde

...não se trata de fixar um tipo de educação eliminando os incapazes, mas de descobrir o tipo de educação capaz de levar cada um ao máximo desenvolvimento de suas capacidades (...). Trata-se, além disto, de descobrir o modo de aprender e o que pode o aluno aprender a fim de levá-lo o mais longe que for possível no seu processo de educação. (TEIXEIRA, 1999:304).

O entendimento de que a escola é gratuita e para todos não pode permitir uma escola que selecione. Ela deve garantir a todos o direito ao acesso e à permanência, além de buscar o sucesso no desempenho escolar dos alunos.

É neste sentido que é de extrema pertinência discutir o tempo escolar. Afinal, é a organização do tempo que determina as possibilidades pedagógicas da sala de aula, pois,

O tempo escolar obedece a uma lógica institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. É fundamental, sobretudo, para entender e corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência, o crônico fracasso escolar que exclui os setores populares do seu direito à educação básica. É fundamental, para entender parte das tensões dos profissionais com o trabalho escolar. (Escola Plural, II – Reorganização dos tempos escolares, 1994).

LOURO, nos coloca que: "... o tempo é uma 'relação', supõe uma construção social que se transforma historicamente e que é apreendida pelos sujeitos. Seu controle e medição estão estreitamente ligados ao poder social" (1996:120).

A construção da concepção do tempo escolar se deu de tal forma e se consolidou de um jeito, que parece ser impossível qualquer possibilidade de alteração.

A temporalidade da cultura escolar vigente está de tal forma internalizada, que o tempo, tal como ele está organizado, não é sequer lembrado nas discussões

pedagógicas e nunca é seriamente questionado. Esta temporalidade existe não só na 'cabeça' de educadores, pais e alunos, mas está presente, também concretamente, nos documentos escolares, no regimento, normas, sistemas avaliativos, fichas dos alunos, dos professores, diários de classe, etc. (LIMA, 1998:05).

Esta concepção de tempo escolar está de tal forma internalizada no cotidiano dos professores que se tornou quase que impossível vislumbrar uma outra possibilidade de organização. Quando se busca uma outra organização, a primeira impressão que se tem é a de que está se retirando um conhecimento que é direito do aluno. Não se consegue perceber que esta forma de organização foi que retirou dos alunos uma educação reflexiva e de qualidade. LIMA apresenta alguns destes aspectos que faz com que não se perceba as implicações do tempo escolar:

Podemos ressaltar, aqui, alguns aspectos que nos ajudam a entender porque, sem rever a questão temporal na educação, não conseguiremos obter grandes resultados nas modificações educativas que buscam melhorias na aprendizagem dos alunos. Aceitamos e procuramos nos adaptar às exigências da divisão do tempo na instituição, sem examiná-la e criticá-la, mesmo quando temos a intuição (ou certeza) de sua inadequação: que falta tempo para ministrar uma matéria, que falta tempo ao aluno para assimilar algo e, principalmente, quando se quer realizar algo de forma diferente em sala de aula, mas 'não se pode, porque não há tempo'. (1998:04-05).

Principalmente a partir da década de 80, muitos Estados e Municípios vem buscando uma forma de organizar o tempo escolar, que não seja a forma seriada. As justificativas apresentadas, em maior ou menor grau, partem do problema da retenção escolar. Algumas das propostas organizadas por estes Municípios e Estados buscam uma outra forma de organização por entenderem que a cidadania começa desde o nascimento e ser cidadão é ter acesso e permanência garantida na escola, com a certeza da qualidade e do sucesso. Já outras, porque a retenção significa uma perda econômica muito grande. Mas, nestes dois casos, a organização por ciclos é a que vem se mostrando como alternativa ao sistema seriado.

Percorrendo a trajetória das experiências brasileiras, observa-se que a idéia de ciclos é acolhida por gestões das redes públicas de ensino dos mais diferentes matizes partidários como uma alternativa importante para o enfrentamento do fracasso escolar. As justificativas para sua implantação povoam os argumentos dos governos que se auto denominam populares, tanto quanto daqueles considerados de centro ou mais à direita, numa convergência de idéias que vão construindo propostas, que ainda que diversificadas entre si, revelam muitos consensos em termos do encaminhamento das políticas educacionais para o ensino fundamental. (BARRETO e MITRULIS, 1999:45).

De acordo com a justificativa apresentada, os Municípios e Estados fazem a opção pela forma de organização dos ciclos que se mostre mais adequada ao seu projeto de governo, a sua concepção de educação e a sua concepção de homem e sociedade.

Os ciclos podem ser organizados de três formas, como nos dizem KRUG e AZEVEDO:

... os ciclos podem ser organizados com base na aglutinação de duas séries, como propõe o MEC, ou com base no princípio de que, para passar de um ciclo para o outro, é necessário que um bloco de conteúdos seja assimilado pelo aluno, o que vem a construir os Ciclos de Aprendizagem. Além dessas duas perspectivas, ainda existem os Ciclos de Formação ou as escolas por Fases de Formação, que buscam seu referencial teórico-prático em autores da primeira metade do século XX, como Vygotsky, Wallon e Piaget. (2000:09).

Trabalhar organizando o tempo escolar dentro de uma proposta de Ciclos de Formação pressupõe que “Possibilitar espaços-tempos maiores para o processo de aprendizagem e desenvolvimento é acreditar em uma educação pautada nos princípios da solidariedade, da vida e de todas as dimensões pelas quais se desenvolve o ser humano” (BACHMANN e WEIDGENANT, 1999:139). As outras duas formas de organização dos ciclos não pressupõem estes princípios. Elas se enquadram em qualquer princípio educacional e político, ou seja, em qualquer projeto de sociedade.

Os ciclos surgem como uma resposta às necessidades da vida contemporânea. Desta forma:

Se, por um lado, podemos ver a escola por ciclos como produção da modernidade, por outro, podemos vê-la em um momento diverso do início da divulgação do pensamento moderno no nosso país e tendo por trás de si políticas públicas com intenções diferentes. A escola por ciclos de formação surge como uma outra concepção de escola, pois se apresenta com uma outra estrutura que promete o fim da exclusão, da defasagem idade-turma, tão comuns na escola seriada. Surge, especialmente, pretendendo dar conta do acesso ao conhecimento com uma qualidade diferenciada, considerando, para tanto, na sua estruturação, a existência de ritmos e tempos diferenciados de aprendizagem, sem, no entanto, perder de vista um projeto de sociedade e as condições de efetivação desse projeto. Nesse contexto, os conhecimentos e habilidades essenciais seriam alargados pela valorização e entendimento da cultura. (TRINDADE, 1999:114).

Na busca, por uma outra organização do tempo escolar que garantisse a todos o direito de acesso, permanência e sucesso, além de um projeto de sociedade verdadeiramente democrático e participativo, cidades como:

São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro; Porto Alegre (...), investiram esforços na tentativa de superar a fragmentação das propostas curriculares estaduais, buscando estruturar o currículo a partir de princípios supostamente mais integradores, capazes de catalisar as contribuições das experiências pedagógicas emergentes no sentido de possibilitar uma aprendizagem mais bem sucedida aos grupos diferenciados da população que a escola deve atender. Promoveram reformulações do conceito de currículo, entendendo-o como instrumento de organização e atuação político-pedagógica da escola. Atribuindo grande importância à prática voltada para a transformação social, enfatizaram a idéia de integração do currículo como recurso para a reflexão sobre a realidade e reiteraram o propósito de inserção do aluno na sociedade como cidadão autônomo, consciente e crítico. (...) Estas prefeituras adotaram princípios diferentes para a organização curricular, como a interdisciplinaridade em São Paulo, os temas transversais<sup>4</sup> e os eixos norteadores em Belo Horizonte, ou os conceitos-chaves e núcleos conceituais no Rio de Janeiro. Tais princípios estão fortemente vinculados a problemáticas da sociedade contemporânea, assumidas nas lutas sociais pela mudança das relações de trabalho, pela preservação do meio-ambiente e da saúde, pela construção de identidades coletivas, pelo respeito à diversidade de expressões culturais e contra qualquer forma de discriminação. (FLEURI, 1999:124).

Portanto, a

7 → não é suficiente  
 para a  
 Fleuri e outros

<sup>4</sup> Utilizados como princípio na Proposta Pedagógica Escola Plural, 1994 e em 1997 pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

... concepção de currículo não é a de arrolar conteúdos a serem transmitidos, mas a de que currículo é a definição de um projeto claro de formação do indivíduo em que os conteúdos são encarados como elementos mediadores do desenvolvimento, e que estes elementos incluem não somente o conhecimento organizado em um sistema (geralmente referido como conhecimento formal), mas também as formas de atividade humana inerentes à construção deste conhecimento que são a utilização dos sistemas expressivos (meios de se expressar e de se comunicar) e das técnicas de pesquisa (observação, análise, comparação, síntese). (LIMA, 1998:15).

Mas não basta mexer no currículo, nas concepções. É preciso ter em mente que sociedade se quer, que homem se quer e aí sim, fazer uma mudança radical. Radical no sentido de ir as raízes, de vasculhar e de transformar a educação, como esclarece ARROYO:

Existe um outro ponto que deveremos ponderar para enfrentarmos adequadamente a defasagem: é urgente rever a estrutura da escola. Não é suficiente mexer com as concepções do professor, mexer com a concepção da escola. É necessário mexer com as estruturas excludentes do nosso sistema escolar. Por quê? Porque os valores não andam soltos, as concepções não pairam no ar esperando ser estimuladas para mudar a realidade. Os valores de exclusão estão materializados nas estruturas sociais, políticas, econômicas, familiares, e também nas estruturas escolares. Esta é a questão mais delicada que tem merecido pouco nossa atenção. Quem reprova não é o professor apenas com sua concepção, sua cultura e seus valores, ânimo ou desânimo. O grave é que somos obrigados a reprovar. Porque os processos escolares e a lógica do sistema escolar foi feita para selecionar, peneirar os mais dedicados, os mais inteligentes e separar os que não dão para as letras e a cultura. Nossa sensibilidade política sente-se incomodada com a seletividade da nossa escola, mas continuamos mantendo essa estrutura seriada. (1997:76-77)

Abandonar ou simplesmente trocar a organização seriada pela a organização por ciclo não significa a redenção dos pecados da escola seletiva, como também não significa eliminar todos os problemas e dificuldades da escola. Significa sim, buscar uma outra atitude frente a este problema. KRUG e AZEVEDO explicam isso:

Basta trocar a organização de série para ciclos que todos os problemas enfrentados pela escola serão superados: equívoco, uma vez que mudar apenas a organização dos tempos escolares não dá conta da construção de uma escola diferenciada da escola tradicional em sua teoria e prática. São necessárias transformações que possibilitem o trabalho coletivo, a avaliação como processo investigatório do desenvolvimento humano, uma concepção epistemológica e pedagógica adequada a uma escola que se organize para a aprendizagem de todos os seus alunos. (2000:09).



A eliminação dos problemas e dificuldades da escola está diretamente relacionada à vontade dos governos em promover políticas sociais, em ter um projeto para uma sociedade justa e igual para todos.

A educação nos ciclos de formação “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” (LIMA, 1998:12). Quando a educação nos ciclos não está adaptada ao homem, ela somente está a serviço do capital, seja para cumprir com os acordos feitos com o FMI e/ou Banco Mundial ou para produzir trabalhadores para abastecer o mercado.

Esse novo entendimento de educação e currículo que os ciclos de formação trazem, o entendimento de que estes estão a serviço do homem e de sua humanização, muitas vezes é confundido:

Equivocadamente, a idéia de ciclo é, muitas vezes, associada à aprovação automática e à ausência de avaliação. 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 em outras se inserem dentro de um projeto mais amplo de democratização da educação, principalmente na busca da aprendizagem de todos os educandos. Assim, enquanto algumas secretarias de educação enfatizam a permanência na escola e a promoção automática, outras têm claro que a mera permanência física no espaço escolar não significa aprendizagem e desenvolvimento. Nestas secretarias, surgiram assim as propostas de educação inclusiva, que consideram educadores e alunos como sujeitos culturais, o que significa que a ação educativa só pode se estruturar em torno do conhecimento, da cultura e da tecnologia, historicamente situados. (LIMA, 1998:31).

Há lugares em que até os professores, às vezes, até mesmo os que estão na Secretaria de Educação, buscam uma proposta de ciclo não economicista. Porém, o projeto político imposto por determinados governos, sejam eles municipais ou estaduais, impossibilita esta concepção por estar sustentado no neoliberalismo e submetidos às necessidades do mercado.

Os Ciclos de Formação são mais que uma proposta pedagógica.

Eles são uma proposta de estruturação da escola dentro de uma perspectiva de sociedade mais justa. Portanto,

(...). O ciclo de formação implica, por sua própria natureza, em algumas especificidades que fazem com que, ao ser introduzido, ele já traga em si a reformulação do conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia. (LIMA, 1998: 09).

Os ciclos de formação estão dentro de uma abordagem teórica

histórico-cultural, onde:

... a concepção do desenvolvimento humano, em Vygotsk, é coincidentemente uma teoria de educação. Por 'educação', Vygotsk entendia que é a mediação entre o desenvolvimento individual e social, tematizando o desenvolvimento a partir do contexto cultural.

Desenvolvimento, portanto, não é algo que possa ser definido quantitativamente. Não pode ser definido, mas compreendido. Desenvolvimento é algo novo, que somente será possível de ser compreendido, se for olhado como algo para o qual não existe medida, e como algo diferente do já conhecido. (FICHTNER, 1999:32).

LEITE, afirma que Vygotsky, como representante do chamado

sociointeracionismo, afirma que:

... entende ter diante de si um homem fundamentalmente social e cultural que na troca com o outro, vai construindo sua rede de relações que não passa só pelos conceitos, mas também pelos preconceitos. Assim, para ele, todo conhecimento se dá em dois níveis: o inter-pessoal e o intra-pessoal. Diferentemente de entender o desenvolvimento de forma faseológica, para este autor, o que fazemos hoje com ajuda (nosso nível de desenvolvimento potencial), amanhã poderemos estar fazendo sozinhos (nível de desenvolvimento real). Chama zona de desenvolvimento proximal a distância entre estes dois níveis. Portanto, a relação com a aprendizagem não é retrospectiva, mas prospectiva. Para Vygotsky, a aprendizagem propicia o desenvolvimento. (1999:37).

E explicita que Piaget já percebe o homem de forma diferente:

... aponta para um sujeito eminentemente cognitivo. Delineia um desenvolvimento etapista – para ele todos os sujeitos, mesmo que respeitando o seu ritmo próprio,

passarão por estágios de desenvolvimento cuja linha de análise é, prioritariamente, a aquisição cognitiva, a construção de conceitos. Em seus estudos elabora a idéia de que esse desenvolvimento precede a aprendizagem, isto é, para aprendermos algo temos que ter esquemas de assimilação que nos permitam fazê-lo e, num processo contínuo de sucessivos equilíbrios, acomodações e assimilações vamos construindo nossa rede de entendimentos. (LEITE, 1999:37).

O que é evidente nos dois é que o homem se desenvolve pelas relações que estabelece com o meio e que o meio estabelece com ele. Nesta perspectiva de se pensar a aprendizagem e o desenvolvimento, é preciso ter claro que:

(...). As imagens e práticas escolares decorrem não só do encontro de sujeitos que vivem no mesmo espaço e em tempo sociais diversos, mas também do modo como cada um desses sujeitos exprime suas necessidades, sua trajetória, suas identidades.

O encontro e o reconhecimento dessas diferenças de perspectivas derivadas do ciclo de vida deveriam dar um outro sentido aos ritmos e práticas escolares. (...)

As demandas culturais dos sujeitos, as necessidades presentes na construção de sua subjetividade poderão encontrar eco em um projeto pedagógico que perceba na escola um espaço público privilegiado para o desenvolvimento de relações sociais em que as diferenças – incluindo aquelas que derivam do ciclo da vida – e os conflitos inevitáveis da vida comum sejam dirimidos de forma democrática. (SPÓSITO, 1999:41-42).

Quando a escola encara uma outra possibilidade de se organizar, de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento, de construir um outro currículo, ela também, concebe a cultura de outra forma. Até por que ela vislumbra uma outra prática social.

A escola coloca-se como possibilidade de acesso, de recriação, ou seja ressignificação dos códigos impostos pela subjetividade capitalística que permeia todos os campos da expressão, produzindo processos de singularização, incentivando a divulgação e circulação destas produções culturais geradas e transversalizadas. Tem como objetivo a ampliação de universos referenciais e modos existenciais dos envolvidos no processo, possibilitando a ressignificação da realidade, atribuindo-lhe novas relações e códigos possíveis de romper com a concepção de cultura enquanto código e postura da ética-estética dominante.

(...). Assim, ocorre um deslocamento na produção da escola através da criação de dispositivos capazes de torná-la menos disciplinar, mais transversal, menos impositiva e prepotente enquanto centro de irradiação de saber e veiculação de serializações subjetivas, mais espaço de agenciamentos e viabilidade aos processos criativos, ressignificando a realidade e gerando desterritorializações, tornando-se menos escola e mais palco do inusitado. (KROEF, 1999:112).

## A escola como palco do não usual, pensa e concebe

... as questões e os problemas, enfrentados nos dias atuais pelos homens e mulheres como objeto de conhecimento; repensarmos os conteúdos escolares, estabelecendo a relação entre as disciplinas curriculares e os temas atuais; rompermos com a concepção de ensino/aprendizagem acumulativa e transmissora, pois a escola está fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, promoção, retenção enquanto a sociedade recria sua cultura, seus valores, tempos, espaços e novos rituais; Repensar os conteúdos escolares não significa abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas os temas atuais, mas resignificá-los. (PIMENTEL, 1999:129).

Resignificar os conteúdos implica em dar uma outra dimensão a estes, ou seja, é dar a dimensão do ponto de vista do trabalhador e não do capital.

Fica claro, portanto, que:

A proposta de ciclos de formação está ligada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento elaborada pela teoria cultural-histórica do desenvolvimento humano, segundo a qual o ato de conhecer envolve várias funções psicológicas. De acordo com Vygotsky, estas funções, chamadas por ele de funções psicológicas superiores, são: a memória, a atenção volitiva, a percepção, a imaginação e o pensamento. E o ato de conhecer envolve, também, formas de atividades específicas, já explicitadas por Wallon e que foram identificadas por Davidov como atividade de estudo, ou seja, o ser humano depende da realização de atividades próprias para a construção do conhecimento formal, atividades estas que dependem da mediação do outro (professor) para serem construídas e que são distintas das que o indivíduo exerce naturalmente na vida cotidiana. (LIMA, 1998:16).

Organizar a escola por ciclos de formação significa também alterar a perspectiva da gestão. Não é mais possível pensar numa gestão centralizadora, onde um decide e aos outros cumpre o fazer. Nos ciclos de formação obrigatoriamente a gestão tem de ser partilhada em todos os seus aspectos pedagógicos e administrativos, pois a escola torna-se uma e tudo que ali acontece é de responsabilidade do diretor, dos professores, dos pedagogos, dos funcionários, dos alunos e da comunidade onde ela está inserida.

... a inclusão de todas as funções administrativas no processo de reorganização temporal e espacial é imprescindível. A função de diretor, que foi assumindo gradativamente, nas últimas décadas, um caráter cada vez mais administrativo,

necessita recuperar sua dimensão pedagógica. O diretor é, antes de tudo, um educador.

A gerência da unidade escolar deve servir primeiramente à ação educativa, ou seja, ela deve ter como prioridade a concretização das condições necessárias para o desenvolvimento humano e todas as aprendizagens que os alunos necessitam realizar. (LIMA, 1998:20).

Mas, para que realmente se concretize uma forma de gestão mais flexível e democrática, é necessário que se observe o seguinte:

No caso de redes de ensino, esta flexibilidade só será possível se aliada a modelos mais flexíveis nas instâncias superiores de administração, também. Portanto, a idéia de coletivo (que discutiremos mais a diante) refere-se ao conjunto de todas as funções existentes na escola e não só aos docentes. (LIMA, 1998:21).

É praticamente impossível que a escola consiga democratizar suas relações se a Secretaria de Educação e os Núcleos Educacionais não possuam também uma prática democrática. As secretarias e os núcleos educacionais existem para dar suporte aos professores e não para vigiá-los e tolhê-los em suas práticas transformadoras. Logo, como parâmetro para que a escola engendre um processo interno de democratização e de fundamental importância que os órgãos que lhe dão suporte também mantenham com ela uma relação dessa magnitude.

Outra alteração provocada pelos ciclos é o processo de avaliação. Se a escola não seleciona mais, a avaliação não pode ser dos resultados. Ela tem que ser do processo, para servir de instrumento de reelaboração da didática e da metodologia do professor.

Na escola a avaliação é parte constitutiva do processo de formação do aluno. Ela assume um papel epistemologicamente ligado ao currículo, uma vez que os princípios adotados na avaliação definem a própria relação com o conhecimento. (...). Uma aprendizagem efetiva envolve, no entanto, processos mais complexos para a formação de conceitos e para o estabelecimento de conexões estáveis entre as informações. Da mesma forma, a aplicação de conhecimentos de determinada disciplina em outras áreas do conhecimento, na solução de problemas práticos da vida cotidiana e a formulação de novas questões fazem parte de aprendizagens efetivas.

Do ponto de vista processual, a avaliação contribui na definição do encaminhamento do currículo e faz parte, indiretamente, do planejamento pedagógico das formas de atividade pelas quais se pretende desenvolver o currículo.

A avaliação é o primeiro eixo do processo de escolarização a ser alterado pela implantação de ciclos: a modificação do tempo escolar desloca o papel da avaliação tradicional, ou seja, da avaliação que serve para determinar a progressão ou a retenção, para uma dimensão formadora. (LIMA, 1998: 25).

A formação do coletivo de professores é outro ponto que os ciclos exigem. O que não poderia ser diferente, uma vez que a gestão é partilhada. Todos os profissionais que trabalham na escola, desempenhando as mais diversas funções, passam a exercê-las de forma educativa e cabe ao coletivo de professores, pedagogos e diretor, organizar este processo educativo e avaliá-lo com o intuito de planejar e direcionar este processo.

Conseqüência imediata da implantação de ciclos é a modificação das relações profissionais entre os professores, uma vez que eles irão compartilhar o mesmo aluno durante o ciclo. A responsabilidade pela formação do aluno passa a ser do coletivo, desta forma a aprendizagem será conseqüência da ação de vários educadores, bem como o processo de avaliação dependerá da colaboração de uma equipe.

A definição de ações pedagógicas é responsabilidade, ao menos, de todos os professores que estão ensinando no ciclo. A comunicação entre educadores é gerada pela nova estrutura e a organização do tempo e espaço passa a ser, necessariamente, coletiva. (LIMA, 1998:27).

Os ciclos de formação não vieram com o intuito de eliminar o fracasso escolar, contrapondo-se ao sistema seriado. Eles vieram como uma outra forma de organização da estrutura escolar, a fim de priorizar o homem e suas relações com outros homens, com a cultura, com o desenvolvimento. Portanto, observa-se que:

Em diferentes momentos nos quais se advogou a idéia e se propôs a implantação de ciclos, ou de alguma medida de flexibilização dos tempos escolares com o intuito de implantar uma educação capaz de atender os anseios de uma sociedade mais democrática, as justificativas têm destacado como providência primordial o envolvimento dos educadores, o esclarecimento da sociedade e o debate com as famílias. Em todos os casos a questão subjacente é a de que, sem a adesão desses diferentes segmentos sociais nenhuma medida, por mais defensável que seja no plano do ideário político e pedagógico, logrará sucesso no domínio das práticas que têm impacto nos processos de mudanças sociais. Os ciclos não se implantam por decreto! (BARRETO e MITULIS, 1999:46).

Os ciclos são construídos mediante a incorporação pelos educadores, pelas famílias... de que educação, aquisição de conhecimentos é um direito de todos, pois os conhecimentos são frutos da interação do homem com o homem, do homem com a natureza e sua constituição se deu ao longo da história da humanidade.

## 2. OS CICLOS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A opção neste trabalho por uma metodologia de análise bibliográfica se deu pelo pouquíssimo tempo de implantação da proposta de ciclos de aprendizagem em Curitiba. Esta proposta foi apresentada às escolas em março de 1999. Contando da sua apresentação as escolas até a presente data, a proposta está com um ano e sete meses de vigência, o que é muito pouco para uma mudança que se pretenda na escola e que inviabiliza uma análise completa e eficaz dos seus resultados práticos, proporcionada por uma pesquisa de campo.



## 2.1. DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS:

### 2.1.1. A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem

#### Proposta de Implantação Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1999

Em março de 1999, a Prefeitura de Curitiba, mais especialmente a Secretaria Municipal da Educação (SME), encaminhou às escolas municipais a **Proposta de Implantação** de uma nova forma de organização escolar denominada ***A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem***. Esta proposta, a ser discutidas nas escolas durante 23 dias corridos (24/03/99 a 16/04/99)<sup>5</sup>, como o próprio nome diz, colocava para as escolas como forma de organização os Ciclos de Aprendizagem.

Isto surpreendeu as escolas que tiveram que, em um curto espaço de tempo, fazer opção por uma nova forma de organização, cujo entendimento estava longe ainda de ser incorporado e que alterava em muito, desde que levada a sério, o modo como se estava acostumado a proceder e entender a dinâmica escolar.

O processo de opção das escolas, na sua maioria, se deu após uma única leitura do documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem - Proposta de Implantação*, normalmente em turnos e dias separados, pois a SME não

---

<sup>5</sup> Conforme Cronograma de Implantação, página 46, do documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1999*.

possibilitou às escolas a dispensa dos alunos para que os professores pudessem ler e discutir em conjunto a proposta. Algumas escolas foram exceções por terem “batido o pé” ou por terem organizado a reposição do tempo de aula “perdido” pelos alunos, porque os professores reuniram-se para discutir o futuro de toda a organização daquela escola.

Somada a esta situação, ocorreu ainda a pressão institucional por parte da SME e dos Núcleos Regionais de Educação, aos professores, pedagogos e diretores, conforme inúmeros depoimentos informais<sup>6</sup>. Estes relatam que nas reuniões com o Núcleo ou com SME surgiam comentários como: “os professores e as escolas que não optarem imediatamente e integralmente pelos ciclos de aprendizagem não são professores conscientes do seu papel de educador, estão na escola só por dinheiro”, “quem diz não aos ciclos é o professor que ainda é tradicional e que não quer mudar por comodismo”. Espalhou-se ainda pela Rede que apenas as escolas que fizessem a opção pelos ciclos de aprendizagem é que teriam capacitação pedagógica e receberiam recursos financeiros e humanos. Na época, muitas das escolas estavam com falta de professores e havia ainda o boato de que os colégios estaduais que não haviam aderido ao PROEM (Programa de Expansão Melhoria e Inovação do Ensino do Médio), tiveram cortados os recursos repassados pela Secretaria Estadual de Educação. Nesta situação, com medo de ocorrer na Rede Municipal o mesmo que no Estado, e precisando de mais professores, os diretores acabaram por convencer os professores de que seria melhor para a escola a adesão aos ciclos de aprendizagem.

Com relação a opção dos pais, esta não foi muito diferente. Os pais foram convocados a comparecer à escola de seus filhos. Em alguns casos todos

---

<sup>6</sup> Estes depoimentos foram colhidos na época em que eu estava disponível como professora em uma escola da rede, dos cursos e palestras em que participei no ano de 1999 e de conversas com professores, pedagogos e diretores no ano de 2000 no Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba onde estou a disposição hoje.

foram convocados no mesmo horário, em outros, os pais foram convocados no mesmo horário em que os filhos estudavam, portanto um grupo foi convocado pela manhã e o outro grupo à tarde, e houve ainda aqueles que foram convocados conforme o horário de permanência<sup>7</sup> da série em que o filho estava matriculado.

Observa-se, portanto, que nem pais e nem professores tiveram reais condições de fazer uma discussão, um estudo e uma opção consciente pela proposta, o que caracteriza a pressão institucional sofrida pelas escolas para aderir à proposta.

Contudo, houve casos de resistência. Das 126 escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 23 não aderiram aos ciclos de aprendizagem em 1999. 103 aderiram aos ciclos de aprendizagem, sendo que destas 38 fizeram a adesão do 1º e do 2º ciclo simultaneamente<sup>8</sup>. Isso representa 36,89% das escolas que aderiram aos ciclos de aprendizagem. Em 2000, apenas cinco<sup>9</sup> escolas não aderiram à proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem.

O documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem - Proposta de Implantação* incorporou a função de discutir as bases conceituais, metodológicas e administrativas, para viabilizar a organização da Rede de Ensino em ciclos de aprendizagem. “A concretização de um projeto inovador, que tem na democratização, descentralização, autonomia, os seus princípios norteadores, reforça o grande desafio de busca de uma estrutura organizacional que fortaleça as nossas escolas”. (SME, 1999:14).

---

<sup>7</sup> Na Prefeitura Municipal de Curitiba os professores conquistaram com muita luta a chamada hora atividade que corresponde a 20% da carga horária semanal de trabalho. Até 1999 a permanência ou hora atividade era organizada da seguinte forma: 1ª série – segunda feira, 2ª série – terça-feira, 3ª série – quinta feira e 4ª série e pré-escola – sexta-feira.

<sup>8</sup> Conforme o quadro I, Relação quantitativa de escolas da RME de Curitiba que participam da implantação dos ciclos de aprendizagem em 1999, p. 16 do documento “A Escola Municipal e os Ciclos de aprendizagem – Projeto de Implantação.

<sup>9</sup> Dados extra-oficiais.

A opção pelos Ciclos de Aprendizagem colocava-se como as “respostas que os novos rumos de desenvolvimento estão a exigir” (SME, 1999:01). Portanto, isso faz parte da “missão” de toda a Rede de Ensino. Há ainda o “compromisso com a autonomia das escolas e com a busca de melhores resultados, tendo por base a gestão democrática” (SME, 1999:01), também há o compromisso com o “sucesso do aluno” (SME, 1999:01).

Que autonomia, que democracia é essa onde as escolas não tiveram nem tempo para criar fóruns de estudo e discussão com os professores, com os pais, com os funcionários e com os alunos, para então decidir sobre uma alteração na organização escolar? Neste prazo curto, é extremamente complexa qualquer possibilidade de definição consciente de uma questão tão importante para o futuro pedagógico da escola como esta. Ainda mais por estar acontecendo no meio de um ano letivo.

Uma outra questão a ser levantada é que a reprovação significava uma “perda econômica, um estigma social, uma frustração pessoal, um insucesso pedagógico” (SME, 1999:04). Estes quatro aspectos foram postos num patamar de igualdade de importância, o que não se configura mais adiante.

Não se pode ainda esquecer as necessidades do mercado. Hoje o mercado demanda por “um tipo de 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” (SME, 1999:05).

Com essas intenções explicitadas até agora, optou-se, no

... momento, pela proposta de organização na Rede Municipal de Ensino em ciclos de aprendizagem, que apresenta novas formas de pensar a educação, deixando de lado o modelo perverso e seletivo da escola seriada. Experimentado com sucesso em algumas redes públicas, o sistema é uma forma continuada e prolongada de

aprendizagem, sem que haja tempo determinado para a fixação de conteúdos. Nesse novo modelo, o ritmo de aprendizagem dos alunos passa a ser respeitado. Se o estudante apresenta dificuldade para a aprendizagem de conteúdos específicos, haverá oportunidades para a sua recuperação durante o processo. (SME, 1999:06).

Observa-se a perspectiva de mudança da forma seriada do ponto de vista da proposta e um tom de autocrítica em relação à seletividade em vigor até então. Por outro lado, denota a consciência de que outras administrações já tinham tido esta preocupação e que vinham tendo um desempenho positivo. Pode-se levantar então a idéia de que se poderia fazer um período de observação e aprendizagem antes de definir completamente se se fazia ou não a opção pela proposta por parte das escolas.

A organização por ciclos ainda possibilitava a substituição da forma tradicional de avaliação, por um “modelo que privilegia um sistema que dá ênfase em aspectos qualitativos do processo de aprendizagem, permitindo compreender a aquisição do conhecimento como um processo contínuo sobre o qual o professor pode interferir positivamente” (SME, 1999:08). Esta substituição da forma de avaliação já era ponto pacífico entre os professores da rede, até mesmo porque ela se colocava desde 1988 com o Currículo Básico. Porém, isso não significava que os professores já possuíam a compreensão de que só mudar a proposta de avaliação não era suficiente. Essa era ainda uma idéia que estava sendo amadurecida. Havia ainda o entendimento de que

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

Os ciclos de Aprendizagem ainda ofereciam “o alargamento dos tempos de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos do aluno, possibilitando uma

diversidade cultural e individual presente nas situações de ensino” (SME, 1999:07). Isso porque, os ciclos apresentam uma “abordagem muito mais integral do aluno, pautada no entendimento de que o desenvolvimento do aluno se dá em função da integração de elementos biológicos, psíquicos e sociais que permeiam o seu processo de vida” (SME, 1999:08).

Portanto, os ciclos aparecem como uma ação que “combate a exclusão social e desigualdades que, via os altos índices de evasão e repetência registrados na escola, modificará uma cultura escolar que, paradoxalmente, torna mais distante o acesso democrático à educação e ao desenvolvimento humano” (SME, 1999:08).

Neste sentido é necessário consolidar o fortalecimento das escolas através da idéia de escola autônoma centrada em resultados, que não está ligada

... mais à idéia de hierarquia, mas à de rede interdependente em que as escolas entre si e as diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação atuarão integrando experiências, apoiando iniciativas e avaliando os resultados estabelecidos numa visão sistêmica de interação e relação. (SME, 1999:07).

Essa integração, propalada na proposta de implantação, já é contraditória uma vez que o documento foi construído apenas por representantes da Secretaria de Educação e, também, porque as escolas, no momento em que ficaram sabendo da intenção da Secretaria, tiveram que aderir à proposta, não tendo sido levado em consideração pela Secretaria que todas as escolas já haviam iniciado o ano letivo na organização seriada. Portanto, aderindo à proposta, já estava explícito, apesar de a proposta não afirmar isso, que a alteração de toda a organização da escola teria de ser feita ainda em 1999.

A organização do Ensino Fundamental se deu na proposta, em três ciclos:

- a) O ciclo I poderia ser organizado na escola, com duração de três anos (aglutinando pré, 1ª e 2ª séries), com duração de dois anos (aglutinando 1ª e 2ª séries), ou ainda, com as duas formas de organização.
- b) O ciclo II teria duração de dois anos (aglutinando 3ª e 4ª séries).
- c) E o ciclo III teria duração de quatro anos (aglutinando 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

Por tratar-se de ciclos de aprendizagem, a aglutinação se deu pelo referencial das séries e não por outros fatores, como o desenvolvimento, por exemplo.

As pré-escolas que estavam instaladas nas creches permaneceriam no espaço físico da creche, mas pertenceriam à escola com relação à documentação dos alunos, acompanhamento do trabalho pedagógico, etc. Essa é uma questão complicada, pois a creche tem uma dinâmica muito diferente da dinâmica escolar, até pelo fato de as duas pertencerem a secretarias distintas. As creches pertencem à Secretaria da Criança. Como então organizar a creche do ponto de vista da escola?

Nesta nova organização da escola em ciclos de aprendizagem, “As turmas deverão ser compostas por idade (conforme critérios de matrícula) e competência acadêmica/desenvolvimento biopsicossocial” (SME, 1999:12).

A flexibilidade da programação curricular seria possível, pelo “acompanhamento sistemático do avanço do aluno” (SME, 1999:12). Esta perspectiva de sistema

...pressupõe a progressão continuada, que é levar em conta o aproveitamento qualitativo do aluno de forma criteriosa, não praticando a promoção automática como um fim. O professor deverá combater, a partir das informações colhidas nas avaliações, o risco do fracasso, modelando sua prática pedagógica de acordo com o andamento do processo de assimilação do aluno. (SME, 1999:13).

A escola começaria a exercer sua autonomia já no início do projeto, “sendo capaz de avaliar suas necessidades e potencialidades, estabelecer metas, definir ações, apontar os resultados esperados, consubstanciando, dessa forma, um plano de ação passível de execução, acompanhamento e avaliação” (SME, 1999:14).

Como exercer uma autonomia se não se sabia para onde caminhar? Até então não havia, nas escolas, uma discussão unitária da necessidade de se alterar a organização escolar para que esta pudesse desempenhar melhor o seu papel. O que havia eram discussões sobre como pôr em prática o que o Currículo Básico expressava com relação à avaliação e à metodologia a ser desenvolvida na sala de aula. No momento em que a escola aderiu à proposta dos Ciclos de Aprendizagem, ela teria que elaborar um plano de ação contendo as metas a serem alcançadas e o que seria necessário para alcançá-las. Como as escolas não tinham uma discussão no seu interior sobre ciclos e por orientação da própria Secretaria de Educação, elas foram buscar referencial em propostas de ciclos de outros municípios, como por exemplo: a Escola Cidadã de Porto Alegre, a Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Candanga do Distrito Federal, entre outras. Porém, como fazer a adequação das propostas destas escolas que são de Ciclos de formação à proposta de Curitiba que é de Ciclo de Aprendizagem?



## **2.1.2. A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem**

### **Projeto de Implantação – Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1999**

(Documento aprovado por unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação conforme Parecer nº 487 de 12/11/1999)

Conforme o Parecer nº 487/99, o presente documento constitui-se no Projeto de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Este documento foi elaborado com a implantação dos ciclos já acontecendo nas escolas, pois o que havia até então era uma proposta de implantação, que foi enviada às escolas, e uma solicitação ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para a implantação dos Ciclos de Aprendizagem. Estes documentos foram elaborados pela antiga equipe que compunha a Gerência de Currículo da Secretaria Municipal da Educação. A atual equipe, coordenada pela Professora Mestra Nara Luz Chierighni Salamunes, convidada a assumir tal cargo em agosto de 1999, teve como primeira função coordenar a elaboração do Projeto de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem, exigido pelo CEE<sup>10</sup>.

O projeto justifica-se no que se entende pelos

---

<sup>10</sup> Conforme entrevista realizada em 29/09/2000, com a prof<sup>a</sup> Mestra Nara Luz Chierighni Salamunes, responsável pela Gerência de Currículo da SME de Curitiba.

... desafios postos hoje à escola pública, em decorrência das transformações no mundo do trabalho, nos meios de comunicação e informação, no exercício da cidadania e na busca da preservação do meio ambiente, entre outros, apontam para a necessidade de uma organização de ensino que contemple fundamentalmente a diversidade cultural e individual dos cidadãos e que tenha o desenvolvimento do ser humano como referência para a construção de aprendizagens significativas. (SME, 1999a, APRESENTAÇÃO).

Na seqüência, expressa que a implantação dos ciclos de aprendizagem representa as respostas a desafios e também as alternativas para o fortalecimento da ação educativa e que seus fundamentos estão firmados "... no compromisso entre os representantes de todos os segmentos institucionais com a busca crescente de autonomia administrativa e pedagógica do ensino municipal e o sucesso de todos os alunos,...". Propõe-se ainda a considerar os aspectos de qualidade e de cidadania, uma vez que "... as mudanças na organização do ensino municipal aqui propostas visam à excelência na educação e à promoção da participação cooperativa de todos no processo de formação dos cidadãos. "(SME; 1999a, APRESENTAÇÃO).

Menciona como ponto de partida uma concepção interacionista. A necessidade da "formação da consciência de sujeitos socialmente responsáveis e capazes de agir com efetividade para manutenção da vida no Planeta e para a transformação da sociedade". (SME, 1999a:04). Entende que para isso, se faz necessária

... efetivação de uma educação que de fato contribua para que todos os cidadãos tenham acesso a níveis superiores de qualidade de vida, traduzida aqui como: o aproveitamento dos melhores recursos oferecidos pela ciência e tecnologia; o uso pleno de instrumentos e instâncias de decisão política; o desenvolvimento permanente de todas as dimensões da vida humana, configurado no exercício da convivência cooperativa, socialmente justa e prazerosa. (SME, 1999a:04).

E aponta cinco linhas de ação a serem desenvolvidas, que se entrecruzam. São elas:

- a) Uma revisão da organização escolar municipal, tendo como núcleo de atenção o valor do conhecimento, (...).
- b) Um aprofundamento das questões relativas ao processo de alfabetização desenvolvido nas escolas municipais, (...).
- c) Alterações significativas no sistema de avaliação da aprendizagem escolar na RME.
- d) Criação de um Sistema de Avaliação Institucional (...).
- e) Ampliação da participação da comunidade nos processos de gestão escolar. (SME, 1999a:05-06).

Impulsionaram a mudança na organização do tempo escolar, as alterações nos sistemas de avaliação e aprendizagem das escolas municipais e as possibilidades de organização escolar expressas na LDB nº 9394/96. Estudos permanentes sobre a ação escolar, com variações, apontaram a necessidade de a ação pedagógica:

- a) considerar os diferentes processos de aprendizagem desenvolvidos por alunos de uma mesma turma ou idade;
- b) flexibilizar a organização do tempo escolar (...);
- c) redirecionar procedimentos de avaliação da aprendizagem para que esse processo se configure num reordenamento constante da ação didática;
- d) desenvolver uma reorganização curricular rumo à efetividade da ação educativa, tendo como pano de fundo produções científicas, questões ambientais, o movimento social da atualidade;
- e) considerar que opções a respeito dos significados culturais postos em qualquer currículo escolar estão relacionados à formação de consciências e à organização social, (...). (SME, 1999a:12-13).

Essas necessidades são entendidas como

- ...estratégias que se implementadas de forma integrada podem contribuir para a:
- melhoria geral na qualidade do ensino municipal de Curitiba;
  - viabilização da universalização da educação básica;
  - garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola;
  - manutenção de regularização do fluxo de alunos no que se refere à relação idade-série, ... (SME, 1999a:13).

Assumindo o papel de desencadeadora de todo o processo de reformulação do desenvolvimento do ensino nas escolas municipais da capital paranaense,

... a Secretaria Municipal de Educação, que tem como missão *ser um elo do desenvolvimento de Curitiba, assegurando ao aluno educação de qualidade para o exercício da cidadania e o atendimento à demanda de ensino fundamental do Município*, no mês de março deste ano, propôs às equipes pedagógico-administrativas que fosse deflagrado um novo e amplo processo de discussão nas escolas municipais. Desta vez, sobre a possibilidade de todas as escolas municipais implantarem uma nova forma de organização escolar, avançando da tradicional forma seriada para os Ciclos de Aprendizagem. (SME, 1999a:13).

Após ter deflagrado o processo de discussão nas escolas e comunidade, a adesão ao processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem pelas escolas foi opcional. É importante ressaltar que essa opção não foi tão simples assim como expressa este documento.

A organização do Ensino Fundamental constituiu-se por quatro ciclos, sendo eles:

- 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 setes 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 primeiro 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 a completar no primeiro ano civil do segundo ciclo a dez anos*.
- Ciclo III – *continuum* curricular, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de *onze a completar no primeiro ano civil do segundo ciclo a doze anos*.
- Ciclo IV – *continuum* curricular, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de *treze a completar no primeiro ano civil do segundo ciclo a catorze anos*. (SME, 1999a:14-15).

No final de maio de 1999, as escolas iniciaram a implantação do ciclo de aprendizagem. Para tanto, precisavam elaborar e apresentar à SME, um plano de

ação contendo os procedimentos administrativo-pedagógicos e os recursos necessários para a efetivação do processo de implantação.

Quanto à organização das turmas, os critérios estabelecidos foram:

- “Ciclo I – turmas com 30 (trinta) alunos e faixa etária conforme exposto anteriormente.
- Ciclo II, III e IV – turmas com 35 (trinta e cinco) alunos e faixa etária conforme o já exposto anteriormente”. (SME, 1999a:17).

Dos planos de ação solicitados às escolas, “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”. (SME, 1999a:18).

Para garantir a formação, desde abril de 1999, vêm acontecendo seminários e palestras, com representantes de municípios que já estão organizados por ciclos e com especialistas para abordarem as concepções das áreas do conhecimento (*anexo I*).

Antes mesmo da proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem, por ser o sucesso do aluno uma opção da Rede Municipal de Ensino, vinha sendo construída a necessidade de uma nova forma de organização escolar. Porém, esse não era o entendimento de todos os professores.

Entende-se por opção pelo sucesso do aluno, “buscar empreender uma atividade pedagógica que o leve a pensar e agir com autonomia e responsabilidade em todas as instâncias sociais”. (SME, 1999a:21).

Subentendido à organização de ciclos está a noção de que:

... a aprendizagem e a escolaridade são processos contínuos; o saber é objeto da ação pedagógica; a escola é a principal responsável por essa tarefa e que esta só

tem razão de ser se for orientada para além dos processos de conhecimento, isto é, para a formação plena do cidadão.

Sabe-se que a formação dos cidadãos se dá no âmbito das relações sociais que ocorrem dentro e fora da escola, mas a escola exerce papel fundamental à compreensão dos fenômenos sociais e naturais e à atividade produtiva consciente. (SME, 1999a:20).

Ressalta o lugar de destaque que a ciência merece no ensino “como meio de cognição e como objeto de conhecimento, pois possibilita a elevação do nível de pensamento dos alunos e da capacidade de intervenção na realidade” (SME, 1999a:20).

Coloca também, que o sucesso dos alunos e da escola só é possível com a capacitação continuada dos professores.

Quando o projeto de implantação da escola por ciclo de aprendizagem trata da *Reorganização curricular – abrindo uma discussão*, cita os seguintes autores: Rosa Maria Torres, Nilson José Machado, Fritjof Capra e Demerval Saviani, como se todos tivessem a mesma compreensão de currículo, educação, etc.

Entende que não basta reescrever o currículo para que aconteçam as mudanças na prática pedagógica. É necessário reformular a dinâmica pedagógica com novas e diversas estratégias de ensino. Isso contribui para mudanças disciplinares. Trabalhar com didáticas “que contemplam a assimilação por descoberta individual e por meio de discussões grupais combinadas ao aprendizado memorístico podem contribuir para que o aluno desenvolva uma compreensão mais ampla da realidade”. (SME, 1999a:26).

É importante ressaltar, como diz o projeto, que a realidade é vista como unidade integrada e multidimensional, que compõe a atual tendência de interação das ciências, alterando conseqüentemente o conhecimento. Isso denota que a ciência é dinâmica, portanto os processos escolares precisam ser dinâmicos. Isso também coloca em xeque a transitoriedade das propostas curriculares.

Neste contexto, a interdisciplinaridade é de extrema relevância no processo e para a escola desenvolver um currículo interdisciplinar é preciso entender “que a chave (...) é a idéia de que conhecer é construir uma rede de significados. Isto é, o estabelecimento de múltiplas relações a respeito de um determinado assunto, cujas fontes podem ou não se situar no âmbito de uma única área de conhecimento” (SME, 1999a:24). É necessário organizar, buscar formas disciplinares para se trabalhar com o currículo vigente.

No ponto em que expressa a revisão da prática de sala de aula e nos sub-itens: a) O desenvolvimento se dá em ciclos; b) Os processos de aprendizagem; c) Ensino diferenciado; e d) Revendo tempos e espaços escolares, são citados os seguintes autores: Guiomar Namó de Mello, Philippe Perrenoud, Mario Alighiero Manacorda e Tânia Maria Figueredo Braga Garcia. Aqui também, com o entendimento de que todos eles falam da mesma forma sobre os mesmos assuntos.

Justifica a importância, a necessidade da organização escolar por ciclos pela via de que o desenvolvimento se dá também por ciclos.

O homem é sujeito a uma dupla história: a de suas disposições internas e das situações exteriores. Sua situação psíquica é síntese da interação entre suas condições biofisiológicas e o percurso sociocultural que vivencia.

Cada ser humano é, ao mesmo tempo, síntese das múltiplas dimensões da humanidade até um dado momento e novidade que nela se constrói e nela provoca transformações. É nesta perspectiva de totalidade que a criança e o adolescente precisam ser olhados: buscando-se compreender cada manifestação individual no conjunto das possibilidades humanas e no conjunto das possibilidades individuais. (SME, 1999a:28).

Na busca por situações de aprendizagem que possibilite ao aluno uma visão integrada de realidade e o seu desenvolvimento pleno, é necessário ver o aluno na sua dimensão social (cultural e econômica), psíquica (intelectual e emocional) e biológica (condições físicas). Nesta visão as atividades didáticas devem:

- a) Partir da identificação dos conhecimentos prévios dos alunos (...) e do princípio de que todos têm capacidade para aprender.
- b) Ter como premissa que é pelo uso dos conceitos cotidianos que as crianças dão sentido às definições e explicações de conceitos científicos.
- c) Constituir-se num processo permanente de problematização da realidade social e natural.
- d) Suscitar a busca e a estruturação de respostas cientificamente aceitas às hipóteses elaboradas individual ou coletivamente pelos alunos.
- e) Considerar que o desenvolvimento depende das ações – mentais e práticas – exercidas pelo sujeito no ambiente e com seus pares.
- f) Oportunizar o controle voluntário progressivo do desenvolvimento.
- g) Permitir o acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos de forma a reorganizar a própria ação didática. (SME, 1999a:30-31).

Outros fatores que são necessários a um ensino diferenciado são a flexibilização da rotina da sala de aula e do uso do tempo e do espaço escolar.

A prática avaliativa precisa estar diretamente relacionada à prática pedagógica e acompanhá-la. Seu eixo será o processo de construção do conhecimento e ela deverá estar estreitamente relacionada com todas as atividades escolares.

Portanto, a avaliação se caracteriza como “um processo formativo e contínuo, de caráter participativo e dinamizador do processo de aquisição do conhecimento do aluno” (SME, 1999a:40).

No ciclo de aprendizagem,

... a progressão do aluno de um ciclo a outro depende exclusivamente da frequência mínima de 75% do total da carga horária letiva do ciclo, que é determinada legalmente e regulamentada pela escola no seu Regimento Escolar, devendo ser de ciência dos pais ou responsáveis. Isso porque se o processo de construção do conhecimento se dá de forma contínua, também assim deve ser vista a escolaridade. Nos casos em que o aluno não atingir a frequência mínima exigida por lei, este permanecerá no ciclo de origem, no máximo 1 (um) ano. (SME, 1999a:41).

Nesta prática, incorpora-se a idéia do

(...) entendimento de que a progressão na escolaridade formal é um direito assegurado a todo aluno, assim como a continuidade e terminalidade de seus estudos.



No ensino organizado em ciclos, o aluno pode avançar sempre em seu processo escolar, cabendo à escola empreender ações no sentido de que esse avanço seja efetivo também na aquisição dos conhecimentos escolares.

Entende-se que o processo de construção do saber não ocorre no mesmo ritmo e da mesma maneira entre os alunos, o que implica a necessidade de a escola diferenciar os processos de ensino, criando condições de aprendizagem mais favoráveis para todos e, prioritariamente, para os que mais apresentam necessidades de caráter pedagógico. (...). (SME, 1999a:41-42).

A forma de registrar a ação avaliativa deverá ser buscada por cada escola, somente atentando para que ela garanta uma visão de continuidade do processo de aprendizagem.

Quanto ao registro, este se dará por meio de “fichas cumulativas próprias a cada unidade escolar – fichas de acompanhamento – e na documentação escolar oficial que compreende: o histórico escolar, a ficha individual do aluno, com parecer parcial ou conclusivo, e guia de transferência (...)”. (SME, 1999a:42).

A progressão dos alunos se dará de duas formas, em fichas próprias de acompanhamento da vida escolar do aluno e após análise do Conselho de Classe, sendo estas formas:

- progressão simples (PS): para o aluno que prosseguirá normalmente seus estudos de um ciclo para outro.
- Progressão com necessidade de apoio pedagógico (PA): o aluno com alguma dificuldade progride para o ciclo seguinte mediante elaboração e acompanhamento de plano didático de apoio.

O estabelecimento de critérios para a avaliação do aluno deve estar estritamente vinculado à organização curricular. Baseado nos conceitos definidos para cada ciclo e nos critérios gerais a eles referidos, o professor elabora sua proposta de ação, considerando as características próprias do grupo em que atua. (SME, 1999a:43).

Os ciclos pretendem “estreitar a parceria entre a escola e a comunidade, por meio da construção de projetos que visem à melhor e mais completa formação do aluno” (SME, 1999a:44). Além de estreitar a parceria, pretende-se continuar a viabilizar o processo participativo na gestão escolar, que vem se dando nos últimos anos pela: “implantação da eleição de diretores, da busca

efetiva da ação dos Conselhos de Escola, da política de descentralização de ações administrativas e pedagógicas” (SME, 1999a:44).

Deve-se buscar uma visão mais abrangente de currículo, onde os

...fatos sociais e naturais da comunidade se constituam fonte de problematização e pesquisa. Para que isso ocorra, os diversos segmentos da comunidade escolar devem exercer um papel ativo nos processos de decisão pedagógica, requerendo da escola a viabilização de mecanismos que propiciem essa prática democrática. (SME, 1999a:44-45).

Para avaliar o processo de implantação dos ciclos, a SME construiu um calendário para a elaboração de relatórios parciais. Estes aconteceriam nos meses de dezembro de 1999, maio, setembro e dezembro de 2000, onde seriam registradas as “análises sobre aspectos pedagógicos e administrativos do processo de implantação e sobre o impacto ocasionado pela organização escolar em ciclos de aprendizagem nas comunidades escolares de Curitiba” (SME, 1999a:48).

### **2.1.3. A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem**

#### **Diretrizes Curriculares – em discussão / 2000**

Este documento foi apresentado às escolas municipais no mês de setembro de 2000 e tem como objetivo dar a linha para que as escolas elaborem o seu currículo na visão dos ciclos de aprendizagem.

O documento expressa que,

Aos pouco vem se construindo o entendimento de que a organização do ensino em ciclos de aprendizagem é uma das alternativas apresentadas pela educação de Curitiba ao movimento social da atualidade, marcado por mudanças intensas nos processos de produção e de consumo e pela necessidade de se formar cidadãos para um novo modelo de desenvolvimento econômico social. (SME, 2000, Apresentação).

Como alternativa ao movimento social atual o documento organiza-se de forma a mostrar como a Rede Municipal de Ensino de Curitiba foi, ao longo de sua existência, criando situações de reflexão e de mudanças na sua prática escolar. E que como conseqüência dessas, chegou-se a organização por ciclos de aprendizagem. Portanto, agora, faz-se necessário a adequação do currículo na perspectiva dos ciclos de aprendizagem.

Neste sentido,

Para auxiliar as escolas na construção de suas propostas curriculares e por se entender que as escolas municipais de Curitiba compõem uma rede de ensino que precisa manter uma unidade de intenção, apresenta-se, a seguir, os princípios para a educação em Curitiba.

Os princípios da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável, da Educação pela Filosofia e da Gestão Democrática do processo pedagógico* são a explicitação resumida do conjunto integrado e aberto que se pretende sejam as construções curriculares nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Ao se pensar na educação para o *Desenvolvimento Sustentável*, está se partindo da realidade socioambiental resultante da ação do homem até este momento histórico e sobre as intenções educacionais que se fazem necessárias para a recondução da vida humana na sua interação com o todo universal.

Ao pensar na *Educação pela Filosofia*, está se propondo que a realidade pedagógica nas escolas da RME seja constituída pelo diálogo reflexivo em todas as instâncias escolares e educacionais. E, especialmente, que a relação professor-aluno seja resultado do entendimento de que o conhecimento não está “pronto” para ser utilizado, mas em constante construção, que se dá pelas interações e sucessivas aproximações dos objetos de estudos. Essa aproximação só se dá na busca e reflexão permanente no exercício da liberdade de pensamento.

Ao se pensar na *Gestão Democrática do processo pedagógico*, está se propondo que as relações humanas que ocorrem na escola (entendida em toda sua complexidade cultural) sejam a plena construção da democracia e da justiça social. (SME,2000:19-20).

Estes princípios que fundamentam a educação por ciclos de aprendizagem em Curitiba não acrescentam áreas do conhecimento a serem trabalhadas nas escolas. São privilegiadas as seguintes áreas do conhecimento: ciências, educação física, educação religiosa, ensino da arte, geografia, história, língua portuguesa e matemática.

Neste documento é expressa a concepção de currículo em rede. “Conceber o currículo em rede significa considerá-lo um processo transformativo; uma integração de experiências ricas, abertas e complexas, cujo centro de análise e intervenção muda conforme mudam os focos de seus agentes” (DOLL, 1997. In: SME, 2000:17).

As Diretrizes não apresentam conteúdos a serem desenvolvidos, mas sim, objetivos a serem alcançados em cada ciclo. Faz exceção à área de geografia que, além dos objetivos, apresenta eixos orientadores. “Se se pretende construir um currículo aberto, em rede, os conteúdos devem ser selecionados/construídos no

âmbito de cada instituição de ensino, a partir dos princípios expostos anteriormente e das características socioambientais locais. (SME, 2000:52).

*As diretrizes – em discussão* apenas apontam uma proposta metodológica a ser utilizada em sala de aula. Portanto, entende-se que essa proposta deverá ser construída pelas escolas.

Os autores citados nas *Diretrizes – em discussão* são: João Batista Bastos, Gro Harlem Brundtland, Fritjof Capra, Clóvis Cavalcanti, Marilena Chauí, César Coll, Marisa Varraber Costa, José Auri Cunha, J. Delors, Willian E. Doll Júnior, Leila da Costa Ferreira, Jean Claude Forquin, Moacir Gadot, F. L. Galichet, Henry A. Giroux, Marcos Simioni Henriques, Francisco Imbernóm, Walter Omar Kohan, José Carlos Libâneo, Matthew Lipman, Heloisa Lück, Rualdo Menegat, Edgar Morin, Maria Novo, M. L. Pelizzali, Selma Garrido Pimenta, Célia Maria Carolino Pires, J. Gimeno Sacritán, Boaventura de Souza Santos, Marisa Schneckenberg, Tomaz Tadeu da Silva, Ann Margaret Sharp, Laurence J. Splitter, Celso do S. Vasconcellos, Paulo F. Vieira, Miriam Jorge Warde e Maria Luiza Xavier. Nas *diretrizes – em discussão* subentende-se que todos estes autores coexistem sem divergências. Porém, é sabido que muitos desses autores pertencem a correntes, concepções e realidades diferentes, o que inviabiliza a simples junção dos mesmos, como é o caso, por exemplo, Jean Claude Forquin e Boaventura de Souza Santos, ou então, J. Gimeno Sacritán e César Coll. Estes autores discutem assuntos diferentes sobre perspectivas diferentes. Alguns discutem do ponto de vista da escola, outros passam próximos da educação, mas não a discutem propriamente. Isso apenas vem para reforçar o entendimento de que a SME não possui uma concepção clara de homem, de sociedade, de educação e, portanto, utiliza, dos autores, o que lhe interessa e na perspectiva que lhe interessa. Com tamanho ecletismo, poderia se dizer que a SME pretende lançar uma nova concepção pedagógica, porém isso não se dá dessa

forma. Uma nova concepção pedagógica precisa ser estudada, discutida e elaborada dentro de uma prática verdadeira de sala de aula. Ou ainda que ela compreenda por interacionismo a junção de tudo o que é bom nos diversos autores, desde que estes façam a união entre o indivíduo e o ambiente social, independente da concepção política e ideológica que possuem e, portanto, propalam. Essa compreensão é própria do senso comum e não da prática científica.

## 2.2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

O documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação* refere-se a si como sendo um documento que exhibe “uma discussão de bases conceituais, metodológicas e administrativas” (SME, 1999:07). No entanto isso não é visível. O documento pouco expressa a discussão que diz exhibir. É vago e ambíguo. O que é extremamente negativo, uma vez que ele foi o único documento que as escolas receberam para discutir e aderir aos ciclos de Aprendizagem. Somente após o mês de agosto de 1999 é que a SME elaborou um segundo documento que chegou às escolas apenas em meados do mês de novembro, muito depois de as escolas terem optado e implantado os ciclos. Optado, após uma clara pressão institucional, como se pode observar anteriormente na descrição deste documento.

No segundo documento, *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação*, as questões básicas para a sua construção são mais explícitas e contam com autores que justificam a opção por esta forma de organização escolar. Este somente foi escrito por exigência do CEE e não com o intuito de ser mais uma referência de reflexão e discussão nas escolas.

A proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem, por não esclarecer e contextualizar suas intenções, acaba sendo incapaz de dar o norte, de dar a direção das concepções, dos encaminhamentos, das avaliações necessárias

para que se construa coletivamente uma política educacional que supere a exclusão e a seleção tão fortemente arraigadas na prática escolar. Já o segundo documento aponta um norte em consonância com o projeto maior para a prefeitura como um todo.

O primeiro documento tenta expressar o “compromisso com a autonomia das escolas e com a busca de melhores resultados, tendo por base a gestão democrática” (SME, 1999:01). Também há o compromisso com o “sucesso do aluno” (SME, 1999:01). Outro detalhe que não pode ser aqui esquecido é que no mesmo documento, e até na mesma página, a Secretaria afirma ser a autonomia das escolas o seu sonho. Estas considerações são verdadeiras falácias, pois,

Contraditoriamente, advogando o compromisso com a autonomia da escola, a busca de melhores resultados com base na gestão democrática e a expressa orientação para o sucesso do aluno, a proposta de ciclos de aprendizagem da Prefeitura Municipal de Curitiba foi concebida pela gerência superior da SME, sem consulta prévia às escolas. Caracterizada por um processo aligeirado de discussão, após a sua concepção imposta verticalmente, a indução pela implantação envolveu precariamente professores e pais. As comunidades se viram obrigadas a tomar a decisão de implantá-la – em muitas escolas em turnos separados – no mesmo dia em que recebiam a proposta, não havendo condições mínimas, sequer de tempo, para as discussões complexas e decisivas em questão. (RATTO, s/d: introdução), (Grifos nossos).

Estão quebrados assim os conceitos de democracia e de autonomia.

Esta foi a realidade expressa em todas as escolas da rede e que a SME faz o possível para negar. Para isso frisa no segundo documento que as escolas tiveram plena autonomia para decidirem se estavam ou não em condições de assumir a implantação dos ciclos. Que espécie de sonho é este? Como explicar a contradição expressa no documento proposta? Como pode uma Secretaria considerar que suas escolas são autônomas quando sua proposta reorganização escolar foi gestada sem a participação dos professores? Sonho! Com certeza não foi o que os professores e



os pedagogos pensaram quando foram “convidados” a participar como colaboradores na tarefa de executar a implantação dos ciclos de aprendizagem.

A SME ofereceu às escolas simplesmente autonomia de execução e não autonomia de decisão como propala nos seus documentos. “Configura-se nesta postura a arcaica forma, modernizada nos discursos neoliberais pelas roupagens de racionalização administrativa, de conceber propostas no topo da pirâmide do poder, e de fazer executar as mesmas na base da força de trabalho” (RATTO, s/d: Autonomia).

Por fim, após a análise dos documentos, com relação à democracia e a autonomia das escolas, o que ficou evidente foi a falácia. A proposta e o projeto não permitem uma real participação dos atores, sejam eles pais, alunos, professores... Isso é mais evidente se comparado à forma como o processo de implantação se deu em outras cidades. Vejamos, por exemplo, a Escola Cidadã de Porto Alegre:

No caso de Porto Alegre, a proposta foi maturada em um processo longo de estudos e debates que culminou com uma Constituinte Escolar, em 1994, que metodologicamente envolveu os seguintes passos: organização de grupos temáticos nas escolas, encontros regionais nas escolas, Congresso Constituinte das escolas Municipais e construção dos Regimentos Internos das Escolas. Todas essas ações se inseriram no Projeto maior da Administração Popular de Porto Alegre, intitulado “Cidade Constituinte”. Em todo esse processo de discussão das escolas, estiveram em foco as questões: o que ensinar, quando ensinar, o que quando e como avaliar. Também estiveram em foco nessas discussões, a concepção de currículo da Escola Cidadã, destacando-se as características de problematização, a construção e a provisoriade do conhecimento, a avaliação emancipatória, a distribuição democrática e solidária do tempo da escola, a gestão coletiva da vida escolar.

Evidencia-se nesse processo a geração coletiva da proposta pelos próprios professores, onde a Secretaria Municipal articulou as discussões não impondo uma única direção, mas respeitando a construção dos professores e a real autonomia das escolas. Entretanto manteve-se a preocupação com a unidade do sistema através da capacitação de todos os profissionais e da divulgação das experiências de construção do processo pelas escolas. Essa dinâmica se articulou com políticas de aumento salarial e garantia de condições adequadas de estudos, planejamento e avaliação da ação pedagógica, através da extensão da quantidade de hora-atividade para o professor. (RATTO, s/d: Breve histórico ...), (Grifos nossos).

A SME expressa nos dois documentos que a autonomia das escolas se daria também pela elaboração de um plano de ações e metas, onde constariam

quais seriam suas necessidades de recursos materiais e humanos para a implantação dos ciclos de aprendizagem. Isso é um verdadeiro disparate, pois é óbvio que os professores sozinhos não teriam

“...condições de analisar em profundidade as perspectivas das varias teorias sociais críticas a respeito das relações escola-sociedade e elaborar bases conceituais consistente para a reestruturação escolar a partir dos ciclos. É papel do poder público viabilizar uma política de capacitação extensiva, baseada em pesquisa, reflexão e diálogo com as várias áreas de conhecimento implicadas. Remeter tal caminhada a escola, em nome de suas especificidades e do seu exercício de autonomia, é inviabilizar qualquer possibilidade séria de reestruturá-la em bases mais democráticas. (RATTO, s/d: Breve histórico...).

?

A impressão que se tem é que a SME remeteu a reestruturação das escolas para estas isoladamente, com propósito claro de inviabilizar práticas alternativas, porém ao mesmo tempo as escolas têm a impressão de que são elas que decidem o seu norte e que a SME apenas as ampara.

E para que a SME tenha a certeza que amarrou as escolas, e que essas vão seguir o caminho indicado pelas diretrizes curriculares e outros documentos por ela elaborados, aponta-se para: “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” (SME, 1999a:05-06).

Essa é uma prática bem conhecida dos professores. É a mesma que o governo federal utilizou nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No discurso, expõe que o documento é apenas uma direção, que os estados e municípios devem apenas se orientar por eles, porém as provas do sistema de avaliação nacional são organizadas levando-se em conta tão somente os tais Parâmetros Curriculares Nacionais.

Observa-se, se não pelo bom senso, pelo simples conhecimento de como se deu esta reestruturação escolar em outros municípios, que a condução de

todo o processo de implantação dos ciclos em Curitiba foi extremamente equivocado do ponto de vista de gerar uma educação com mais qualidade e solidária, de viabilizar a unidade entre escola e comunidade, de propiciar a construção de um projeto de sociedade verdadeiramente menos excludente.

A proposta e o projeto de implantação ressaltam ainda os novos rumos de desenvolvimento e as necessidades do mercado por um tipo de trabalhador que consiga se adaptar às oscilações produtivas, e aos ganhos contínuos de qualidade. Subentende-se aqui que a proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem caracteriza-se pela concepção de formar o homem para o trabalho. Desconsidera-se o desenvolvimento pleno do ser e suas necessidades para além do mundo do trabalho. Um outro ponto que se coloca, é como fazer isso se não existe emprego para todos? A escola por ciclos pressupõe que todos terão direito ao acesso e a permanência na escola. Entretanto, o que fazer com estes alunos, depois de formados, se não haverá postos de trabalhos para todos?

É essa preocupação que se está levantado quando se afirma que agregar economia, trabalho e educação não é tão simples como o documento expressa. Há discussões distintas para cada um destes aspectos que refletem de forma diferenciada, dependendo de qual concepção se está utilizando para produzir essas discussões. Sendo assim, se a concepção expressa na proposta dos ciclos de aprendizagem prevê a educação para o mercado de trabalho, ela se constitui dentro da visão capitalista. Isto a diferencia essencialmente das propostas de ciclos de formação expressas nos documentos elaborados por outras administrações, como, por exemplo, Porto Alegre e Belo Horizonte, que expressam a educação dentro de uma concepção democrática, participativa e solidária do ponto de vista dos trabalhadores e excluídos.

Os dois documentos, proposta e projeto de implantação, afirmam que em Curitiba não é mais necessário expandir quantitativamente a rede, pois a população de Curitiba envelheceu e conseqüentemente, há menos crianças. Portanto, o importante agora é investir no problema de retenção na 1ª série, que chegou a uma média de 19%. As justificativas apresentadas para se resolver o problema da retenção escolar são a “perda econômica, um estigma social, uma frustração pessoal, um insucesso pedagógico” (SME, 1999:04). Apesar de apresentar juntamente com a perda econômica, o estigma, a frustração pessoal e o insucesso pedagógico, no decorrer de toda a proposta de implantação aparecem inúmeras vezes o argumento de que a retenção escolar representa uma perda econômica para o sistema. Portanto, conclui-se que, em Curitiba, a discussão da implantação da organização do tempo escolar em ciclos está muito mais pautada em questões econômicas do que naquelas que se referem ao sucesso do aluno. Estas últimas aparecem praticamente como conseqüências das primeiras, ou seja, o que temos é praticamente uma política de contenção de gastos. Mais uma vez, o que temos é a visão capitalista orientando a escola para que essa se constitua em uma instituição regida pelo Mercado neoliberal.

Ainda no ponto da não necessidade de expansão quantitativa da rede por motivos de envelhecimento da população, cabe ressaltar que, se a preocupação da SME fosse realmente com a qualidade do ensino, este seria o momento conjuntural oportuno para que a SME adotasse a pré-escola como parte integrante e obrigatória dos ciclos, estendendo assim o ensino obrigatório para 9 anos, a exemplo de Porto Alegre, Belo Horizonte, Brasília, etc. Da mesma forma que buscaria a diminuição do número de alunos por turma. Fato que não aconteceu, muito pelo contrário as pré-escolas que trabalhavam com 25 alunos passaram a trabalhar com 30, que a capacidade para o 1º ciclo, no entanto as 2ª séries que

estavam com uma média de 36 alunos tiveram que permanecer com esta quantia até o final do ano letivo de 1999. Adotando a pré-escola e diminuindo o número de alunos por turma, a SME estaria fazendo uma proposta política e pedagógica muito mais articulada com a concepção de ciclos.

Os dois documentos, *Proposta e Projeto de Implantação*, afirmam que em Curitiba não é mais necessário expandir quantitativamente a rede, pois a população de Curitiba envelheceu e conseqüentemente, há menos crianças. Portanto, o importante agora é investir no problema de retenção na 1ª série, que chegou a uma média de 19%. As justificativas apresentadas para se resolver o problema da retenção escolar são a “perda econômica, um estigma social, uma frustração pessoal, um insucesso pedagógico” (SME, 1999:04). Apesar de apresentar juntamente com a perda econômica, o estigma, a frustração pessoal e o insucesso pedagógico, no decorrer de toda a proposta de implantação aparecem inúmeras vezes o argumento de que a retenção escolar representa uma perda econômica para o sistema. Portanto, conclui-se que, em Curitiba, a discussão da implantação da organização do tempo escolar em ciclos está muito mais pautada em questões econômicas do que naquelas que se referem ao sucesso do aluno. Estas últimas aparecem praticamente como conseqüências das primeiras, ou seja, o que temos é praticamente uma política de contenção de gastos. Mais uma vez, o que temos é a visão capitalista orientando a escola para que essa se constitua em uma instituição submetida ao Mercado e às políticas neoliberais.

Ainda no ponto da não necessidade de expansão quantitativa da rede por motivos de envelhecimento da população, cabe ressaltar que, se a preocupação da SME fosse realmente com a qualidade do ensino, este seria o momento conjuntural oportuno para que a SME adotasse a pré-escola como parte integrante e obrigatória dos ciclos, estendendo assim o ensino obrigatório para 9 anos, a

exemplo de Porto Alegre, Belo Horizonte, Brasília, etc. Da mesma forma que buscaria a diminuição do número de alunos por turma. Fato que não aconteceu, muito pelo contrário, as pré-escolas que trabalhavam com 25 alunos passaram a trabalhar com 30, que é a capacidade para o 1º ciclo. No entanto as 2ª séries, que estavam com uma média de 36 alunos, ou mais, tiveram que permanecer com esta quantia até o final do ano letivo de 1999. Adotando a pré-escola e diminuindo o número de alunos por turma, a SME estaria fazendo uma proposta política e pedagógica muito mais articulada com a concepção de ciclos.

Os documentos, *Proposta e Projeto* banalizam a evasão e a retenção escolar ao colocar como desafio, que os ciclos construam procedimentos que garantam a eliminação destes dois problemas da educação municipal. Passa-se a impressão de que os ciclos darão conta espontaneamente de resolver estes dois problemas, pois não se coloca, por exemplo, que boa parte, se não todos os alunos que se evadem da escola, o fazem por ter a necessidade de trabalhar, muitas vezes complementando com 50% a renda da família. Isso significa que mudar a organização da escola não resolve este problema, pois para resolvê-lo, faz-se necessário um conjunto de políticas públicas de cunho social, que viabilizem a esta família abrir mão do trabalho desta criança ou deste adolescente, para que ele possa freqüentar a escola. Somado a isso é ainda necessário organizar o currículo escolar para que esta criança ou este adolescente sinta que a escola é um direito seu enquanto cidadão que o é.

Um aspecto complicado de se compreender, apresentado nos documentos produzidos pela SME, é o argumento que põe o sistema de avaliação como cerne da proposta de organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem. Isso fragiliza a proposta, pois o objetivo central de uma proposta política de reestruturação escolar não pode se basear na aprovação do aluno, uma

vez que essa é decorrência do processo de aprendizagem. Todas as outras propostas de escolas organizadas por ciclos têm como cerne à concepção de currículo, de homem e de sociedade. A avaliação é apenas uma das dimensões a serem transformadas. Essa situação nos impõe como questionamento a provável opção da SME por uma reestruturação que apenas garante a aprovação automática dos alunos, sem ir às raízes do que realmente acontece com a educação municipal, a fim de não provocar uma revolução educacional.

Mas não é só a concepção de ciclo da SME que é equivocada, a concepção pedagógica também se apresenta contraditória nos três documentos elaborados por ela. O primeiro, *Proposta de Implantação*, não menciona nenhum tipo de concepção que sirva de linha mestra. Pode-se subentender que será mantido a concepção expressa no Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino, porém, como é dada autonomia às escolas, também subentende-se que estas poderão optar por outra concepção. O segundo, *Projeto de Implantação*, menciona na sua introdução a concepção interacionista. E o terceiro, as *Diretrizes Curriculares – em discussão*, deixa nas entrelinhas como concepção o que vem sendo chamado por alguns estudiosos de neotecnicismo, pelo fato de apresentar uma classificação dos objetivos em atitudinais, procedimentais e conceituais, ou seja, a Taxionomia de Bloom.

Equívocos e confusões permeiam todos os três documentos da SME. A *Proposta de Implantação*, documento guia das escolas, não possui sustentação teórica explícita, isto é, não aparece no documento qual foi o referencial bibliográfico utilizado. Já os outros dois, *Projeto e Diretrizes*, utilizam lado a lado autores marxistas moderados e radicais, e autores neoliberais, como se o que eles dissessem sobre um determinado tema, por exemplo, currículo, tivesse o mesmo significado, dissesse a mesma coisa.

Com o ideário da preocupação com o sucesso do aluno e da garantia deste, a SME não conseguiu garantir a eliminação da ruptura existente entre a 4ª e a 5ª série. Não foi garantido nem mesmo às poucas escolas municipais que possuem as oito séries do ensino fundamental, organizarem-se com o 2º ciclo abrangendo a 3ª, 4ª e 5ª série.

Um aspecto já observado neste trabalho, trata do desrespeito com os professores, com os alunos e com a comunidade, seja com relação ao prazo de decisão quanto a implantação da proposta nos seus ridículos dezessete (17) dias úteis. Seja na forma de organização do Ensino Fundamental dentro desta concepção de ciclos de aprendizagem proposto pela SME.

Como levar a sério uma proposta que fixa para as escolas que o ensino fundamental será articulado em três ciclos, podendo ser o primeiro de 2 ou 3 anos, dependendo esse se a escola “junta” pré, 1ª e 2ª série ou se “junta” só a 1ª e a 2ª série. Não se pode esquecer que o critério para “juntar” é a disponibilidade de espaço físico para atender a pré-escola. O 2º ciclo “junta” 3ª e 4ª série e o 3º ciclo “junta” as quatro séries que sobraram. Como a escola era que reestruturava a nova concepção, ela podia, por exemplo, “juntar” tudo em dois ciclos ou como melhor lhe conviesse. No entanto, o projeto de implantação apresentado ao CEE prevê quatro ciclos não mais organizados pela “junção” das séries, mas sim definidos pelo pela faixa etária dos alunos. Cada ciclo teria a duração de dois anos letivos, podendo fazer exceção o 1ª ciclo, que pelo não compromisso com a ampliação da escolaridade mínima para nove anos, pode existir e coexistir com duração de dois ou três anos, de acordo, como já dito, com as possibilidades físicas das escolas.

Um importante aspecto a ser levado em consideração ao se analisar os documentos produzidos pela SME é que optou-se pela organização por Ciclos de Aprendizagem, no entanto, utiliza-se como referencial de estudo e pesquisa os



Ciclos de Formação. Como se pode observar, no capítulo I deste trabalho, estas duas formas de organização, Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação, são diferentes na sua constituição política, ou seja, no que tange à concepção de sociedade, de homem, de educação, etc. Portanto, dificilmente ver-se-á aqui o que se vê em Porto Alegre ou mesmo em Belo Horizonte.

## CONCLUSÃO

O projeto que originou este estudo apresentava como hipóteses que: o documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação* da SME não apresentava uma concepção pedagógica, pois, sua intenção não era discutir uma nova proposta de organização do tempo escolar, no caso os ciclos, mas sim, a redução de gastos, visando apenas uma qualidade mercadológica; e também, que a mesma tinha como suporte apenas uma concepção economicista e administrativa, sendo assim, não possuía ressonância com o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino, que foi embasado, em sua construção, pelas práticas pedagógicas dos professores.

As análises desenvolvidas, não apenas no documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação*, que foi o primeiro a ser elaborado e único conhecido quando da elaboração do projeto que originou tal trabalho, mas também, dos documentos *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação* e *A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem – Diretrizes Curriculares – em discussão*, demonstraram que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba esteve muito pouco preocupada com uma proposta de ciclos que viesse a romper radicalmente com a estrutura de educação atual do município.

No documento *Proposta* é visível a preocupação de cunho economicista e a fragilidade e superficialidade que se dá às questões de cunho pedagógico.

Já o segundo documento busca dar um pouco mais de corpo às questões pedagógicas, mas na verdade o que fica evidente é a tentativa de maquiar uma proposta de ciclos, que representa muito mais a diminuição e a extinção da retenção e da evasão escolar por medidas de contenção de gastos, do que uma proposta que entende ser a escola direito de todos, numa perspectiva democrática e solidária.

O documento *A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem – Diretrizes Curriculares – em discussão* se enquadra em qualquer tipo de organização escolar, desde que esta esteja dentro de um projeto neoliberal de administração.

A importância das análises feitas aqui dão-se no sentido de se observar como as escolas estão impotentes e amarradas, tanto no que se refere ao embasamento teórico, quanto no tocante à autonomia real de trabalho, o que inviabiliza a possibilidade de se buscar alternativas concretas de uma superação radical da concepção seriada de educação. Baseadas em documentos norteadores que apresentam grande fragilidade, as escolas ficam sujeitas às tentativas de acertar. Quer dizer, vão construindo no dia-a-dia uma forma de tentar mudar aquilo que há anos foi sua compreensão de como atuar. Encontram assim maior dificuldade e ficam fadadas aos equívocos e desacertos.

As análises possíveis e necessárias dos documentos elaborados pela SME para a implantação dos ciclos não se esgotam nesse trabalho. É ainda importante se trabalhar outras análises que busquem outros vieses de compreensão

de uma proposta que venha com a pretensão de reestruturar a escola nos aspectos tempo, currículo, concepção de aprendizagem, etc.

É fundamental, daqui a alguns anos, quando a proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem estiver realmente consolidada nas escolas, que se pesquise: como foi e o que representou esta proposta frente à tradição e aos costumes da escola? Até onde a escola pode transformar a sua prática quando as alterações propostas vêm de cima para baixo? Os autores que embasaram a proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem foram lidos pelos professores? Se foram lidos, como se deu essa leitura? Se não foram lidos, como os professores puderam ter contato com eles? É necessário que se busque resposta a estas entre outras questões importantíssimas que não puderam aqui ser exploradas pelo fato de a proposta ter apenas um ano e sete meses de implantação.

É importante ressaltar aqui as dificuldades para se fazer esta análise, uma vez que a proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem é muito recente, além de os documentos expressarem uma realidade que não foi vivida nas escolas municipais de Curitiba.

E, por último, cabe explicitar que uma proposta de ciclos que vá para além de uma concepção economicista, buscando a democracia e a solidariedade, é inviável dentro de uma administração municipal que se estrutura numa visão neoliberal, onde estes conceitos, quando existem, são meras palavras longe de seus verdadeiros significados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ARROYO, Miguel. Estudos de aceleração – o que há por trás desta proposta? In: Anais do I Encontro Nacional sobre Estudos de Aceleração no Ensino Fundamental. Brasília, 1997.
2. BACHMANN, Jaime e WEIDGENANT. Escola Sem Fronteiras: construindo cidadania pela educação. In: Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.
3. BARRETO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. In: Cadernos de Pesquisa, nº 108. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, novembro de 1999.
4. BELO HORIZONTE. Escola Plural. Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2ª ed. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1994.
5. CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação. 1999.
6. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação. 1999.
7. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. A Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem, Diretrizes Curriculares – em discussão. 1999.
8. FLEURI, Reinaldo Matias. Currículo e relações multiculturais na perspectiva da educação intercultural. In: Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.

9. FICHTNER, Bernd. Desenvolvimento e aprendizagem humana na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.
10. KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. A escola como pólo cultural. In: Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.
11. KRUG, Andréa e AZEVEDO, José Clovis de. Ciclos de Formação: mitos, diferenças e desafios. Revista Pátio. Ed. Artmed. Porto Alegre, RS, ano 4, nº 14, p. 09, agos/out de 2000.
12. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenvolvimento e aprendizagem. In: Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.
13. LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH (Grupo de estudos do desenvolvimento humano), 1998.
14. LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vonaber (org). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.
15. PIMENTEL, Margareth Teixeira. Desenvolvimento e ciclos de formação. In: Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.
16. RATTO, Ana Lúcia Silva e outros. Análise da Proposta de Ciclos de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação – Deplae (Departamento de Planejamento e Administração Escolar). Mimeografado.
17. SPÓSITO, Marília Pontes. Construindo sujeitos na escola. In: Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.
18. TEIXEIRA, Anísio. A situação educacional em 1960 (seis anos após a Lei de Diretrizes e Bases). In: TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 3ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

19. \_\_\_\_\_. A escola brasileira e a estabilidade social In: TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 3ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
  
20. TRINDADE, Iole Maria Faviero. A construção da escola por ciclos de formação. In: Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.

## **ANEXO I**

**Programa de capacitação das equipes escolares para o primeiro ano de  
implantação dos ciclos de aprendizagem da RME de Curitiba – 1999.**





PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Atividade	DATA	Temas	Docente
I Seminário de Organização da Escola em Ciclos de Aprendizagem	- 27 a 29/04	-Escola Cidadã e os ciclos de aprendizagem -Escola em ciclos: experiência da Escola Candanga – Brasília -Ensino em ciclos: perspectivas teórico-metodológicas	-Sílvio J. Rocha/RS -Isabel C. M. de Assis/DF -Fruituoso de Simões -Dalva C. Ilkiu/PR
II Seminário de Organização da Escola em Ciclos de Aprendizagem	- 31/05 a 03/06	-Conhecendo a experiência da Escola Ciclada de Jaciara -As funções da avaliação na prática escolar -A relação desenvolvimento e aprendizagem na prática escolar	-Cecília C. Alves/MT -Andréa Krug/RS -Cláudia Davis/SP
III Seminário de Organização da Escola em Ciclos de Aprendizagem	- 16 a 20/08 - 20 a 24/09 - 18 a 22/10 - 16 a 19/11	- Ciclos de Estudos	-Profissionais da SME
	- 30/08 a 03/09 - 27/09 a 01/10 - 25 a 29/10 - 22 a 26/11	- Encontro com profissionais das áreas do conhecimento	- Profissionais da SME
	- 09 a 13/08	Ciclo de palestras: -Ciclagem e questões de linguagem - Ciclagem e Questões de linguagem -O papel da Matemática na formação da cidadania -Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos	-Carlos Faraco/PR -Angela Gusso/PR -Antonio Lopes/SP -Elvira Lima/SP
	- 13 a 17/09	- O papel da Matemática na formação da cidadania - O papel do pedagogo e a escola organizada em ciclos de aprendizagem	-Antonio Lopes/SP - Selma Pimenta/SP



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Atividade	DATA	Temas	Docente
(continuação) III Seminário de Organização da Escola em Ciclos de Aprendizagem	-04 a 08/10 -08 a 12/11         -08 a 12/11	- O Ensino da Arte e a escola organizada em ciclos de aprendizagem  - A escola organizada em ciclos  - Ciclagem e as questões de linguagem  - Ciclagem e as questões de linguagem  - Ciências e a escola organizada em ciclos de aprendizagem  - Geografia e História na escola organizada em ciclos de aprendizagem  - Novo paradigma educacional	- Donald Kerr/RS  -Silvio Rocha/RS  -Durvali Fregonesi/PR  - Angela Gusso/PR  -Demétrio Neto/SC  -SaleteTeixeira/PR  -Miguel Arroyo/MG
Palestras Vídeo Gravadas	-27,29 e 30/04 -19/05 -01,02 e 10/06	-Avaliação na escola organizada em ciclos de aprendizagem.  -Organização da escola em ciclos de aprendizagem : limites e possibilidades	-Silvio J. Rocha/RS  - Isabel C. M. de Assis/DF  - Frutuoso de Simões/PR  - Cecília C. Alves/MT  - Andréa Krug/RS  -Claudia Davis/SP  -M.º Madselva Feiges/PR



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Atividade	DATA	Temas	Docente
	- 31 a 03/06	- Escola ciclada em Jaciara	-Cecília C. Alves
		-As funções da avaliação na prática escolar	-Andréa Krug
		-Relação desenvolvimento/aprendizagem	- Claudia Davis
	- 10/06	-Escola organizada em ciclos	-Maria Madselva Feiges/PR
	- 11/06	-Ciclos de aprendizagem e escola cidadã	-Silvio Rocha/RS
	- 04 e18/08	-Quais os caminhos da Ed. Física na escola em ciclos	-Michele O. Escobar/
	- 06 e20/08	-A Arte no contexto da escola organizada em ciclos de aprendizagem	-Donald Kerr/RS
	- 14/09	-Formas de organização de ensino na escola organizada em ciclos de aprendizagem	- Silvio Rocha/RS
	- 16/09	-A Educação Física e a escola organizada em ciclos de aprendizagem-	-Michele O. Escobar/
	- 27/10	(parte 1) -Quais os caminhos da Ed. Física na escola organizada em ciclos de aprendizagem- (parte 2)	-Michele O. Escobar/

Observação: Desde o início dos estudos sobre a escola organizada em ciclos de aprendizagem, foram realizadas consultorias para os profissionais da SME por especialistas de renome no âmbito acadêmico.