

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**  
**PEDAGÓGICO**

**“CICLOS DE ENSINO EM CURITIBA: O OLHAR DOS PROFESSORES”**

**CURITIBA**  
**2003**

**TELMA FALTZ VALÉRIO**

**“CICLOS DE ENSINO EM CURITIBA: O OLHAR DOS PROFESSORES”**

**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 Doutorando Ângelo Ricardo de Souza, para obtenção do título de especialista.**

**CURITIBA  
DEZEMBRO DE 2003**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	06
1. REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO.....	09
2. ENSINO POR CICLOS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	18
2.1. O ENSINO ORGANIZADO EM CICLOS NO BRASIL.....	26
2.2. O ENSINO POR CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	32
3. CICLOS DE ENSINO EM CURITIBA: O OLHAR DOS PROFESSORES.....	42
CONCLUSÕES.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS.....	69

## RESUMO

O objetivo norteador deste estudo monográfico foi o desenvolvimento de um trabalho que desse conta de explicitar sobre como os professores vêem e compreendem o Ensino por Ciclos. No intuito de enfatizar a importância primordial de se ter claro o que é o Ensino por Ciclos, e como os professores compreendem essa proposta para que possamos garantir um ensino de qualidade, bem como a democratização do ensino.

Para compreendermos o sistema educacional brasileiro atual o presente trabalho inicia-se buscando um histórico das reformas educacionais e dos cursos de formação de professores, em seguida realizou-se uma pesquisa de campo onde se verificou o pensamento dos professores quanto ao ensino organizado por ciclos.

Através do estudo de vários autores buscou-se discutir as políticas empregadas nesta reforma educacional, os fatores atuantes na sua construção e a forma que os professores a compreendem.

Estes fatores são discutidos no intuito de se compreender a organização escolar por Ciclos de Ensino, as posições tomadas pelos professores quanto a adoção desta organização escolar. Desta forma constata-se que há uma divergência de opiniões por parte dos professores, por não se ter claro o que realmente é o Ensino por Ciclos. O presente estudo monográfico busca clarear a compreensão dos leitores, quanto ao que é o Ensino por Ciclos e qual o olhar dos professores relacionado ao Ensino por Ciclos na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

## INTRODUÇÃO

Há uma discussão por parte dos educadores de que o Ensino por Ciclos veio para superar o problema da evasão escolar, os altos índices de reprovação nas séries iniciais e para garantir a permanência do aluno na escola, e tais objetivos seriam atingidos na medida em que o Ensino por Ciclos não exige que todos percorram o mesmo caminho da mesma forma e ao mesmo tempo.

Esta perspectiva garantiria, de certa forma o acesso ao saber e, simultaneamente, ofereceria ao aluno a oportunidade de permanecer na escola sem o problema de reprovações sucessivas que o afastavam anteriormente dela.

No entanto, sabemos que para a implantação de qualquer proposta pedagógica é imprescindível mobilizar o professor, agente principal das mudanças para se obter êxito no que se propõe.

A mudança sistemática de trabalho exige também uma formação constante do profissional em educação, para que ocorram mudanças significativas e coerentes com a proposta do Ensino por Ciclos. E esta mudança significou de certa forma um “rompimento” do fazer docente. Pressupunha que os professores deveriam mudar a forma de avaliar e dessa maneira, suas concepções.

O professor em sala de aula provavelmente reformulou alguma forma do seu fazer diário, mas talvez não sua crença e suas convicções do que é o fazer escolar, sobre como este se dá no dia-a-dia, nas suas relações com os alunos, e de como vêem o Ensino por Ciclos.

O convívio escolar permitiu-me notar que muitos professores apresentam muitas dúvidas ao atuar num sistema diferente do seriado: O que é afinal o Ensino por Ciclos? O que

e como se dá a promoção automática? Como avaliar sem lançar mão dos conceitos e notas antes utilizados? Como preencher uma ficha que descreve o rendimento do aluno?

Essas questões tem levado muitos a refletir sobre as práticas escolares, mas devemos refletir sobre todas as questões que envolvem a escola todos os seus componentes, neste sentido concordo com KEMMIS (apud NÓVOA) quando diz:

“Consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem.” (1997, p.57)

Somente compreendendo a proposta pedagógica é que o professor poderá confrontar-se com o processo e transformar em ensino o conteúdo pedagógico aprendido durante o seu percurso formativo.

Para tanto tenho como objetivo estudar nesta pesquisa monográfica o que pensam os professores da Rede Municipal de Curitiba sobre o Ensino por Ciclos, tendo como objetivo desvelar os seguintes itens: sua compreensão sobre o que é o Ensino por Ciclos; analisar de que forma os professores vêem e pensam sobre essa proposta; quais suas expectativas sobre o Ensino por Ciclos.

No capítulo um faço um breve histórico das reformas educacionais, à partir da década de 20, mostrando sua influência na educação hoje. O capítulo dois fará uma abordagem teórica, analisando que o que os professores pensam, suas crenças, seus hábitos, influenciam sua maneira de ensinar, fazendo um panorama de como o Ensino por Ciclos está organizado em alguns estados do Brasil, abordando o projeto de implantação do Ensino por Ciclos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, como se dá sua organização. O capítulo três e mais

relevante deste estudo, trata-se da pesquisa de campo realizada na RME com objetivo de desvelar o que pensam os professores sobre o ensino por ciclos, e por fim no capítulo seis as conclusões finais.

## *Capítulo 1:*

### **REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO**

Desde a década de 20 as políticas públicas, inspiradas em ideais trazidos da Europa e Estados Unidos foram decisivos na organização e forma do sistema nacional de ensino, a partir desta década com o movimento da Escola Nova no Brasil, dirigentes do país notaram a necessidade de se criar centros específicos de educação, pois o ensino era realizado na casa dos professores, não se tinha instituições específicas para o estudo das letras.

Em 1927 foi realizada a Primeira Conferência Nacional de Educação, promovida pelo governo do estado em associação com a ABE, onde debateram projetos, instituições e reformas nas políticas públicas para a educação.

As inovações na educação provenientes da Europa e dos Estados Unidos foram colocados em prática nos estados economicamente mais prósperos, como São Paulo, servindo de referência e modelo para sua implantação nos outros estados.

A criação de níveis escolares como a escola maternal e os jardins de infância, a divisão das escolas primárias em simples e intermediários e a implantação do ensino seriado, entre outras medidas evidenciaram a influência estrangeira.

A necessidade de formar professores para atuarem no ensino primário foi preocupação constante das autoridades.

Em 1932 é lançado o movimento que leva ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, este manifesto não mede esforços sobre as questões a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade da frequência escolar, a laicidade do ensino, a igualdade de acesso à instrução

independentes do sexo, em fim a elaboração de um planejamento do processo educativo em âmbito nacional.

Na verdade, o que o manifesto apregoa, em resumo, é a democratização, a profissionalização e a unificação do processo educativo no Brasil, pois nota-se no Brasil após 1930 um descompasso existente entre a oferta e a demanda, quer potencial quer afetiva, é um dos aspectos mais graves discutidos nessa fase.

Durante este século foi muito debatida esta questão da oferta e da demanda, pois em 1950 no Estado mais rico do país que era o de São Paulo, havia 42,9% de crianças da faixa etária de 7 a 14 anos, sem receber qualquer educação, e em 1964 em todo território nacional havia 33,72% de crianças dessa mesma faixa etária, que não eram beneficiados pela rede escolar. (LIMA, Desirê. Monografia curso de especialização, 2002 : 40)

Ainda BARRETO:

Durante este século a escola básica passou por transformações significativas no país.

O balanço de seu desempenho no que se refere ao fracasso escolar é seguramente insatisfatório. O problema da repetência é recorrente na educação brasileira, tendo seu índice oscilado entre 60% e 50% nas estatísticas educacionais na passagem das 1º para as 2º séries do Ensino Fundamental durante 40 anos: de 1940 a 1980. (1999, p.28)

A promoção automática, presente em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados desde a década de 60, e em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando a repetência

Cada proposta redefiniu o problema a sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, tanto é que em 1956 houve uma Conferência Regional Latino-Americana

sobre educação primária gratuita e obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos OEA, realizada em Lima.

Almeida Júnior foi o responsável pela recomendação final relativa ao sistema de promoções.

ALMEIDA JUNIOR<sup>1</sup>:

... que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torna-lo menos seletivo, b) o estudo com participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplica-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (1965 : 30 )

Mas este modelo não era gerido pela concepção do professorado brasileiro uma vez que sua concepção era baseada no modelo seriado a de instituição seletiva.

Mas de qualquer forma já na década de 50 se tinha clareza de que o sistema seriado (escola fundamental de função seletiva) era um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país.

Neste sentido podemos observar um pronunciamento do então presidente Juscelino Kubitschek em 1956<sup>2</sup>

“A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em

---

<sup>1</sup> Almeida Júnior. *Repetência ou Promoção Automática?* Revista brasileira de estudos pedagógicos, v.27 n°65 Jan-Março 1965

<sup>2</sup> Sobre esse discurso ver Revista de Estudos Pedagógicos, vol.27, n° 65, Janeiro-Março 1957

nenhuma fase do curso. Terminando este ela é classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. São idéias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao governo federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugerir-las, para elas atraindo o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente essa fecunda iniciativa teria também o apoio técnico e financeiro da União”.

Vemos que numa forma mascarada de aptidão e evasão escolar o presidente deixa nas entrelinhas uma intenção capital, o interesse de enxugar gastos com o ensino, pois uma vez que não há retenção não há ônus ao Estado.

Não há uma preocupação com a cultura, com a aprendizagem efetiva, com a elevação cultural das massas, esse discurso de aptidões não passa de um conformismo idealizado, pois, ninguém é pobre por que quer, ninguém faz essa opção, isso é reflexo de uma sociedade capitalista excludente.

Este discurso não cabe à uma sociedade que esteja comprometida com uma proposta pedagógica crítica formada por cidadãos livres, conhecedores da realidade que o cerca. Para que essa sociedade seja possível a escola deve estar comprometida com a transformação cultural.

Uma escola que seja dada a criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter.

GRAMSCI apud MOCHCOVITCH:

“Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola (...), uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade.” ( 1990, p.57 )

E para GRAMSCI cultura é:

“Organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função da vida, os próprios direitos e deveres (...) o homem é sobretudo espírito, isto é criação histórica, e não natureza”. (1990, p.57)

A compreensão do próprio valor histórico só se consegue com a conquista da consciência, e para que a escola atinja este nível de transformação, um dos caminhos é a concepção de seus processos, um outro caminho será ,a democratização deste ensino, principalmente em nossa realidade onde a concentração de renda, e a divisão de classes é patente.

Vivemos numa sociedade excludente, dividida em classes e a escola está permeada por essa ideologia liberal, burguesa, que hoje é neoliberal, “neo-burguesa”, uma concepção que vem dos princípios do iluminismo no século XVIII, que hoje se utiliza de requintes tecnológicos para uma roupagem, onde o Estado mínimo e a globalização são palavras de ordem.

Observa-se dessa forma que a idéia de promoção automática, que permeia também os documentos de implantação do ensino por ciclos na Rede Municipal de Curitiba, é acolhida por gestões das redes públicas de ensino dos mais diferentes matizes partidários como uma alternativa importante para o enfrentamento do fracasso escolar.

## REFORMAS EDUCACIONAIS X FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de mais nada, precisamos ter em mente de que as reformas escolares são indicadores preciosos da defasagem entre a formação dos professores e o que eles podem fazer hoje.

No Brasil desde o início da década de 20 aos dias de hoje passamos por reformas sucessivas, sempre a procura da “aprendizagem significativa”.

Essas reformas sucessivas se deparam com os mesmos problemas:

Desigualdade de oportunidades, fracasso escolar, dificuldade de encarar a heterogeneidade, de diferenciar a ação pedagógica, de tornar a avaliação mais significativa, dar sentido ao trabalho escolar, de inserir os alunos em projetos, construir cidadania, etc.

Quando falamos em reformas já nos vem a mente uma palavra que é de ordem para o bom andamento desta os “PROFESSORES”.

Neste sentido vale citarmos as palavras de PERRENOUD:

“O que nos ensina o fracasso parcial de quase todas as reformas escolares, além das diferenças de contexto e de conteúdo? Que a mudança quase sempre foi pensada para um corpo de professores que ainda não existia, pelo menos em larga escala, no momento decisivo. É por isso que os professores de hoje na sua maioria não estão dispostos, nem preparados para praticar uma pedagogia ativa diferenciada, envolver os alunos no andamento dos projetos, conduzir uma avaliação formativa e trabalhar em equipe.” (1998 : 11)

No campo da formação de professores nos deparamos com um grande problema, pois, os formadores de formação continuada com maior frequência são colegas que estão apenas um pouco à frente daqueles que eles formam, ou seja, discutimos algo que ninguém ainda encontrou “a cura”.

Se quisermos extinguir o fracasso escolar, o nível de formação do corpo docente deve ser de praticantes reflexivos, capazes de fundar sua ação numa cultura científico e no conhecimento dos trabalho de pesquisa tanto quanto em saberes profissionais coletivamente capitalizados.

No que tange a formação de professores PERRENOUD diz:

“Repensar a natureza das formações iniciais não para correr atrás das reformas, mas para tornar possíveis as mais ambiciosas, fazer com que elas se dirijam cada vez mais a um corpo docente pelo menos em parte. Fazer da formação continuada um vetor de profissionalização mais do que um simples portador de conhecimento, métodos ou de novas tecnologias” (1998 : 18)

Outro problema com relação a formação de professores é que as instituições de treinamento de professores e as escolas públicas tem, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais, a organização escolar não só modela a estrutura e as experiências daquilo que os professores fazem nas escolas, mas também orientam a forma como os mesmos são preparados nas instituições de treinamento profissional.

Na ênfase em se obter dos educadores o domínio de técnicas pedagógicas, geralmente evita questões sobre os objetivos e anula o discurso da crítica e da possibilidade.

John Dewey argumenta que os programas de treinamento de professores enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. (GIROUX, 1999 : 159)

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.

Para ARROYO:

“Uma das tarefas urgentes das pesquisas e análises das políticas e do currículo de formação é superar a visão tradicional e avançar em outro olhar que leve a pesquisas, teorias políticas e currículo, na direção mais constante mais permanente no velho e sempre novo ofício de educar, humanizar, formar as mentes os valores, os hábitos, as identidades de produzir e aprender o conhecimento.” (1999, p. 153)

Para ser um intelectual transformador é necessário desenvolver um discurso compatível com a prática, tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, também desenvolver um discurso que una linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas, criar condições que dêem aos alunos a oportunidade de tornar-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar.

GIROUX considera que<sup>3</sup>:

Ao ver o professor como intelectual, torna-se possível repensar e reformular aquelas condições e tradições históricas que tem impedido que os educadores assumam seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos (...) é imperativo não somente considerar os professores como intelectuais, mas também contextualizar, em termos normativos e políticos, as funções sociais concretas que os mesmos desempenham. Assim torna-se possível especificar melhor as diferentes relações que os professores tem com o seu trabalho e com a sociedade na qual tal trabalho se desenvolve. (1988 : 24)

---

<sup>3</sup> GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez, 1988, 2º ed.

HERBERT KOHL citado por GIROUX, vê o professor transformador, intelectual, aquele que conhece seu campo e tem uma larga visão sobre outros aspectos do mundo, que usa sua experiência para desenvolver teorias e questões e que volta a interrogar a teoria com base em maior experiência. São poucos os professores que tem essa capacidade de análise, justamente por não serem ensinados desde a sua formação a questionar, analisar, criticar.

Intelectual é também alguém que tem coragem para questionar a autoridade e que se recusa a agir contra sua própria vivência e julgamento. (KOHL 1983, p.29)

Desde os primórdios tempos somos ensinados a respeitar e não questionar, principalmente quando se trata de decisões políticas, por isso é necessário revermos nossos cursos de formação de professores, nossos ideais educacionais, nossa prática diária, etc, para que possamos ter poder e consciência ao desvelar a natureza ideológica da teoria e da prática educacionais, tornando-se assim possível questionar a função política e pedagógica à nós infringidas.

## Capítulo 2:

### O Ensino por Ciclos: Uma análise documental.

O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino.

Como já dito, há grande discussão quanto à forma de implantação do Ensino por Ciclos, pois ela teria sido tomada de forma verticalizada sem a real participação dos professores, seja na construção da proposta, seja na sua adesão, o que tem gerado grande polêmica sobre a manutenção ou não desta proposta pedagógica. Muitos professores desejam que se volte para o sistema seriado, pensando que a solução do problema está na reprovação, nas avaliações constantes, mais ou menos na linha argüida por GIROUX<sup>4</sup> quando este diz:

“ O professor é visto como um receptor passivo do conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação.” (1997: 159 )

Concordo com os professores quando dizem que a proposta foi adotada de forma rápida sem uma capacitação e preparação mais ampla, mas devemos ter em mente de que a reprovação também não é a solução dos problemas, devemos atentar para o ensino e a aprendizagem. Mas para isso ainda há necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente, pois, ainda hoje vemos que este espaço é pouco respeitado<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Giroux, Henry. *Os professores como intelectuais*. Artmed, Porto Alegre, 1997

“Fixados na retórica da reforma, os padrões da escolarização e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele.”  
(POPKEWITZ: 22 )

Vivemos num sistema capitalista, onde o econômico é que gera, e rege todas as decisões, e estas acabam sendo impostas sem a reflexão e tomada de decisões juntamente com os professores.

É imprescindível investir na formação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem na implementação das políticas educativas.

“ Acreditamos que os educadores são cada vez mais defrontados com a especificação de práticas racionalizadoras através de uma lógica de comodificação individual que é ditada por uma relação instrumental com a economia. Estes são educadores que cada vez mais sentem que não sabem o que é estar ao lado de um estudante, mas que assim o desejam desesperadamente. ” (GIROUX : 1997:166)

Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as questões ideológicas e econômicas de seu trabalho.

“ Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais, que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. As

---

<sup>5</sup> POPKEWITZ, Thomas. *Reforma Educacional uma política sociológica*. Porto Alegre, Artmed, 1997.

escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros.”  
(GIROUX : 1997:162)

Mas para que o professor desenvolva tal posição necessitamos de um currículo que cultive o discurso teórico crítico sobre a qualidade e o propósito da escolarização e da vida humana. Segundo documento oficial, de Curitiba, 1999, p.05<sup>6</sup> revela que a educação passou a ser uma questão estratégica no cenário da economia mundial, uma vez que o Brasil tem um dos mais ineficiente sistema educacional da América Latina, onde o objetivo principal é assegurar a todos as mesmas oportunidades de educação, evitando a exclusão social e o crescimento do desemprego nas grandes cidades e no campo.

“O estudo da reforma escolar deve concentrar-se nas rupturas e reformas das relações entre diversos elementos da escola na sociedade maior, assim como o currículo e a formação de professores tornaram-se associados às noções seculares de educação moral e socialização trabalhista. Neste sentido, são as relações entre diversos elementos que concedem à reforma a sua significação como uma prática social.” (POPKEWITZ, 1997 : 31)

Decisões tomadas unilateralmente perdem de vista a complexidade empírica das práticas sociais da escola e as formas em que a mudança é produzida por isso para que haja qualquer intenção de mudança, há de se ter uma postura de preparação e estudo por parte de todos envolvidos para que estes também possam apoiar e buscar o sucesso da mesma<sup>7</sup>.

Somente compreendendo a dinâmica de um sistema tão complexo como o educativo, os programas de reforma podem ser eficazes. Este sistema, em qualquer país é o produto de sua história. Seus períodos e peculiaridades têm uma origem concreta e que em muitos casos temos

---

<sup>6</sup> Projeto de Implantação : Rede Municipal de Curitiba, 1999.

perdido o senso sobre sua razão de ser . Às vezes é fácil detectar a origem de uma determinada característica que obedece a decisões pontuais tomadas em um determinado momento, mas em outros casos é difícil detectar desde o presente a origem das formas de organização, as práticas de seleção de alunos, os modos de trata-los. (GIMENO SACRISTÁN, 200:28)

Notamos que não basta diferenciar o currículo ou “reformatar” o sistema de ensino é necessário ter em mente que tipo de sociedade queremos, que pessoas desejamos para então termos uma transformação de qualidade, devemos rever o conceito do que é ser professor, o que é uma sociedade justa que tanto falamos, o que é ser um aluno crítico, esses conceitos se perderam dentro de nossa sociedade, cada professor faz seu trabalho da forma como este acha ser a melhor, isto tem se dado porque vivemos num sistema capitalista financeiro opressivo onde o tempo urge, as pessoas são instigadas a pensar em si próprias. A educação é que tem como papel principal rever essas práticas e ajudar os seus alunos a ter uma visão crítica construtiva dessa realidade. E como já dito para que se reverta esta situação é necessário revermos nosso currículo e reconhecer que as escolhas que fazemos com respeito a todas as facetas do currículo e pedagogia são carregados de valor, significa nos libertarmos de impor nossos próprios valores aos outros.

Existe um outro ponto que devemos 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 que? 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. (ARROYO, 1999: 76-77)

---

<sup>7</sup> SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo: uma reflexão da prática*. 3º ed, Porto Alegre, Artmed, 2000.

Não basta trocar o sistema seriado pelo Ensino por Ciclos que todos os problemas serão solucionados, há de se pensar em todo o sistema educativo como este será atingido, como se dará a nova metodologia de trabalho, se os envolvidos compreenderam a nova proposta.

O documento de Proposta de Implantação da Secretaria Municipal da Educação – SME diz que o Ensino por Ciclos apresenta novas formas de pensar educação, pois, passa a se preocupar com o sucesso do aluno, e não esperar que ele fracasse no final do ano porque não conseguiu atingir os conteúdos mínimos daquele período. Com relação à autonomia não está mais diretamente ligado à idéia de hierarquia, mas à rede interdependente em que as escolas atuarão integrando experiências, apoiando iniciativas e avaliando os resultados estabelecidos numa visão sistêmica<sup>8</sup> de interações e relações. Com relação a aspectos pedagógicos o número de alunos na pré-escola passa de 25 para 30 alunos, e o número das 2º séries passará de 35 para 30 alunos.

O documento da SME diz que a composição de turmas levará em conta: Idade; Competência acadêmica/ desenvolvimento biopsicossocial; Avaliação, acompanhamento sistemático do aluno. Esse sistema pressupõe a progressão continuada, que é levar em conta o aproveitamento qualitativo do aluno de forma criteriosa, não praticando a promoção automática com o fim.

O que nós devemos ter claro é que o alvo principal dessas reformas são os alunos, eles é que estão dentro das salas de aula, que estão vivenciando as reformas.

---

<sup>8</sup> Usam o termo visão sistêmica no sentido de que não há mais uma centralização de poderes, uma hierarquização mas que todos juntos escolas e dirigentes do sistema vão buscar juntos as soluções para os problemas.

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação.

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude.

Muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (GIROUX, 1997 : 157).

Em todo o processo ocorrido na implantação do Ensino por Ciclos notamos que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. Neste sentido o currículo seguido nas escolas conta muito sobre qual posição social se está atendendo. O currículo reforça a sociedade que vivemos, nossas escolas em vez de prepararem os estudantes para ingressarem na sociedade com habilidades que lhes permitam refletir criticamente e intervir no mundo a fim de muda-lo, as escolas são forças que, de modo geral, socializam os estudantes para se conformarem com a sociedade presente.

GIROUX afirma:

“O currículo representa uma expressão de disputa em torno de que formas de autoridade política, ordens de representação, formas de regulação moral e versões do passado e

do futuro deveriam ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos.”

(GIROUX, 1997: 169)

O que muitos professores não percebem é que esta política curricular não está explícita, mas contida de maneira oculta ou inconsciente e quando os professores não refletem nas suas próprias concepções básicas a respeito do currículo, eles fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamento. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional.

Neste caso devemos concordar com VASCONCELLOS quando diz:

“A escola tem desempenhado bem o seu papel, pois recebe crianças curiosas, vivas, alegres e em poucos anos consegue deixa-las obedientes, desgostosas, passivas”.

Onde já se viu ter alunos fazendo aquelas desagradáveis perguntas: Qual o sentido do que estou aprendendo? Para que serve isto? Qual a importância disso para o meu futuro? (2000: 17)

A educação tem como tarefa fazer com que a criança passe a compreender a estrutura da sociedade em que vive, o sentido das transformações que estão ocorrendo, passando de mero sujeito inconsciente do processo social a membro atuante da sociedade no sentido de favorecer sua transformação ou a ela se opor.

Segundo RODRIGUES:

Temos criado neste país, uma geração-tartaruga, uma geração medrosa, recolhida para dentro de si. E estamos impregnados por esse espírito de tartaruga.

Não temos coragem para contestar nossos dirigentes, para nos opor às suas propostas e criar soluções alternativas.

O que desejamos afinal desenvolver em nós mesmos e nos nossos jovens?

A mudança ocorrida com implantação do Ensino por Ciclos traz grande desafio para a educação refletindo principalmente na prática pedagógica do professor e isto tem gerado uma inquietação em alguns profissionais da educação que vêm se questionando sobre sua prática diária, analisando sobre algumas questões:

- Qual o objetivo da educação organizada em Ensino por Ciclos?
- Qual é o meu compromisso frente aos educandos?
- Que conteúdos são relevantes?
- O que é aprendizagem significativa?
- Tenho clareza de quais objetivos quero alcançar?
- Tenho refletido, analisado, reformulado minha prática diária?

É necessário que o professor compreenda e resgate o seu papel, para haver uma aprendizagem significativa, crítica, autônoma, deverá existir um trabalho de forma atitudinal, ou seja, trabalhar com conteúdos que realmente levem os alunos a atitudes posteriores, que tenham significado em suas vidas, e não mais da forma meramente conceitual, uma educação de emancipação.

Concordo com Affonso Romano de San'Anna 1990 quando diz:

“O melhor professor seria aquele que não detém o poder nem o saber, mas que está disposto a perder o poder para fazer emergir o saber múltiplo. Neste caso, perder é uma forma de ganhar, e o saber recomeçar.”

## **Capítulo 2.1:**

### **O Ensino organizado por Ciclos no Brasil**

Com o processo de abertura democrática que se verifica a partir da década de 80, governos dos Estados especialmente São Paulo, Minas Gerais e Paraná, incorporam nas políticas educacionais algumas medidas de reestruturação dos sistemas estaduais e municipais de ensino tendo em vista sua redemocratização.

A começar esta reestruturação de ensino em São Paulo, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num continuum, as antigas 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade.

A iniciativa de se justificar por critérios políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. Questionava-se a segmentação artificial do currículo e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1<sup>a</sup> série, eram, até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Propunha-se, por sua vez, um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implantação.

O ciclo básico não previa uma redução dos conteúdos trabalhados nos dois primeiros anos de escolarização. Possibilitava antes maior flexibilidade de organização curricular quanto ao agrupamento de alunos, à revisão de conteúdos programáticos e à utilização de

estratégias de aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade da clientela, bem como em relação à escolha de critérios de avaliação.

A proposta do ciclo básico veio por vezes acompanhada de atendimento paralelo dos alunos com maiores dificuldades, de incentivo à permanência dos professores mais experientes nas séries iniciais e de suprimento de material pedagógico específico, embora tais medidas nem sempre tivessem perdurado nas redes de ensino.

O que é o caso do Paraná, o ciclo básico foi implantado em 1988 na Rede Estadual e junto com ele o programa de contra turno mas que com o tempo por motivos políticos deixou de ser ofertado.

Segundo comentário da Superintendente de Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEED) Yvelise Arco-Verde diz: "Sem reforço, o ciclo estava virando aprovação automática" (...) o aluno que demora um pouco mais para aprender não recebe nenhuma atenção especial e acaba sendo empurrado de uma etapa para outra, acumulando dificuldades" ( 2003 )

No caso do Paraná o ciclo básico de Alfabetização começou a ser implantado em 1988, inicialmente para as duas primeiras séries do Ensino Fundamental. Cinco anos depois ele foi estendido para as quatro primeiras séries e aos poucos foi adotado por alguns municípios. A idéia era doar aos alunos mais tempo para a alfabetização e a aquisição de outros conhecimentos, respeitando o ritmo de cada um e evitando o desestímulo da repetência.

A introdução do ciclo básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram. Se na década de 70 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80 a ênfase desloca-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando seu desempenho.

Nas propostas curriculares que abordam o tema, a tônica recai sobre a avaliação diagnóstica. Se o aluno não vai bem, a questão não está em perguntar o que há de errado com ele; antes, interessa saber de que maneira trabalhou o seu professor, que conteúdos elegeram como os mais importantes, que abordagens utilizou para acercar-se melhor da realidade do aluno e como se organizou a escola para oferecer-lhe oportunidades mais adequadas de aprendizagem, tendo em conta a bagagem cultural que o aluno traz. A intenção é que a avaliação forneça os elementos necessários à melhoria da qualidade do ensino, deixando de funcionar como uma arma contra o aluno, um exercício de poder sobre ele.

Dessa forma a idéia de ciclo ou bloco tem sido acalentada em alguns sistemas de ensino não só como um princípio que abole as séries, mas como uma orientação pedagógica que informa a reordenação dos componentes curriculares ao longo do período de escolarização.

Observando a distribuição dos componentes curriculares no conjunto das propostas dos estados, verifica-se que é freqüentar a apresentação de conteúdos por blocos ou meros agrupamentos que não recebem nome específico, mas que guardam uma certa unidade interna, a qual se reporta a um período de tempo maior do que o ano letivo. Não obstante a regra é a inexistência de um princípio coeso de ordenação do currículo que presida a proposta como um todo em cada estado. Cada escola elabora seu currículo, de forma que mantêm a unidade apenas em relação ao ciclo, mas o conteúdo tem sido organizado em séries.

Em meio a essa variedade de formas adotadas no país, se de um lado fica evidente a desarticulação interna das tentativas de ordenação do tempo encontradas nas propostas curriculares, de outro, é inegável o esforço no sentido de superar a segmentação artificial e sucessiva produzida pelo regime seriado e a busca constante de princípios que possibilitem a

articulação do trabalho e das práticas escolares em torno de referenciais mais abrangentes e integradores.

### A Nova Lei de Diretrizes e bases da educação e o Ensino Básico

Ao flexibilizar a organização do ensino básico a lei nº. 9394/96 reforça os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), já presente na lei nº. 5.692/71<sup>9</sup>.

A sugestão do regime de ciclos difunde-se mais amplamente no bojo das reformas educacionais, sendo que muitas administrações retomam e reelaboram propostas experimentadas em outras gestões, multiplicando iniciativas com uma série de características comuns nas mais diferentes redes de ensino de estados e municípios do território brasileiro. A proposta dos ciclos tem vindo ancorada a projetos políticos que passam a estar mais atentos; à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil de seus alunos; um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado as práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; há um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares.

As escolas são incentivadas a utilizar os meios disponíveis para levar o aluno ao aproveitamento das atividades escolares para seu desenvolvimento cognitivo e social, segundo seus ritmos e estilos pessoais, experiências de vida e conhecimentos já apropriados. Os professores são orientados a rever usos inadequados da avaliação como o de estímulo externo ao estudo ou controle moral, disciplinar, substituindo-os por uma valorização que contemple: conhecimentos, tudo sempre como referência à função social do ensino fundamental.

---

<sup>9</sup> Documento em anexo 1

De forma que BORGES E TARDIF APUD MIZUKAMI E MONTALVÃO:

(...) O docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas, que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individualmente e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho. (2002: 102-103).

O Município de São Paulo que adotara, em período a LDB, a organização em ciclos distribuídos em três blocos de três, três e dois anos, com a nova lei e a partir da instituição do sistema de ciclos pelo Conselho Estadual de Educação, reduzem de três para dois os ciclos de aprendizagem.

No Estado do Ceará a implantação é gradativa: inicia-se com a adoção dos dois primeiros ciclos em 1998 em 40% das escolas. No ano seguinte os ciclos iniciais estendem-se a mais de 40% das escolas.

O currículo é estruturado a partir de eixos norteadores especificados por áreas de conhecimento que se pautam por uma perspectiva integradora.

Percorrendo a trajetória de algumas experiências brasileiras, observa-se que a idéia de ciclos é acolhida por gestões das redes públicas de diversos estados e municípios.

Nos últimos anos, contudo, o sistema passou a receber muitas críticas pela falta de condições adequadas para sua implementação.

Tanto estados e municípios como é o caso particular de Curitiba deixaram de oferecer acompanhamento no contra turno e com isso surgiu a acusação de aprovação automática. Segundo reportagem na Gazeta do Povo de 4 de maio de 2003 p. 8 mostra que a mesma

discussão ocorreu em outros estados. Em São Paulo, o sistema foi um dos temas mais polêmicos da última eleição para governador. No ano passado, o deputado federal Alceu Colares, do Rio Grande do Sul, apresentou um projeto que propunha o fim dos ciclos. A proposta não chegou a ser votada.

A partir desses registros podemos afirmar que não há efetivamente um modelo de ciclos escolares.

Por essa razão, os sistemas de ensino e as escolas vêm sendo convidados a ensaiar formas inovadoras de implantação dos ciclos que permitam superar os efeitos prejudiciais à oferta de uma educação democrática e de qualidade que assegure a todos o direito de aprender.

## Capítulo 2.2:

### O Ensino por Ciclos na Rede Municipal de Curitiba

Este capítulo está baseado no projeto de implantação do Ensino por Ciclos na Rede Municipal de Curitiba de 1999, onde se refere à implantação dos ciclos como opcional, exercitando o princípio da autonomia escolar e gestão democrática. Mas podemos visualizar que a adoção do ensino por ciclos não foi opcional como mostra o registro oficial, pois no próprio calendário de seminários dirigidos às escolas da Rede a respeito do ensino por ciclos se dá no mês de Abril a Outubro<sup>10</sup>, isso nos revela uma forma sutil de pressão às escolas para que optassem pelo ensino organizado em ciclos. E essa pressão é nítida no momento em que vimos debates e intervenções judiciais nas escolas que estão lutando para voltar com o sistema seriado, dessa forma notamos que não houve uma autonomia real na adoção do ensino por ciclos pelas escolas elas tinham um tempo determinado para sua implantação.

A organização do Ensino Fundamental na RME<sup>11</sup> se constitui de quatro ciclos onde:

Ciclo I: com duração de dois ou três anos letivos onde a faixa etária corresponde de seis a oito anos de idade.

Para a matrícula inicial no Ensino Fundamental, serão atendidos prioritamente, alunos a partir de sete anos, atendida esta demanda e conforme vagas disponíveis serão matriculados alunos com seis anos.

Ciclo II: com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de nove a dez anos.

---

<sup>10</sup> Para maiores detalhes ver anexo 2

<sup>11</sup> RME: Rede Municipal de Ensino

Ciclo III: com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de onze a treze anos.

Ciclo IV: com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de treze a quatorze anos.

Nas escolas que ofertam somente os primeiros anos do ensino fundamental (do primeiro ao quarto ano ou ainda pré-escolar ) são organizados somente em ciclos I e II<sup>12</sup>.

Em 1999, dez escolas iniciaram a organização em ciclos com as classes de primeiro ano do Ensino Fundamental; 11 com as classes de primeiro e segundo ano; 16 com as classes de pré-escolar e primeiro ano; 28 com as classes de pré, primeiro e segundo ano; e 38 já organizaram todo o primeiro segmento ( ciclo I e II ) do Ensino Fundamental em Ensino por Ciclos.

Ao final do mês de Maio de 1999, fundamentados na deliberação nº 033/93, de 12 de Novembro de 1993 do Conselho Estadual de Educação do Paraná<sup>13</sup>, cento e três escolas iniciaram a implantação do ensino por ciclos, apresentando desta forma a SME, na forma de plano de ação, os procedimentos administrativo-pedagógico e os recursos que julgavam necessários para a efetivação do processo.

Para a composição das turmas, o Ensino por Ciclos deve considerar os seguintes critérios:

Ciclo I: turmas com trinta alunos.

Ciclo II, III, IV: turmas com trinta e cinco alunos.

---

<sup>12</sup> A título de detalhamento deste dado ver Quadro 1 em anexo 3

<sup>13</sup> Conforme orientação do Conselheiro Teófilo Bacha Filho, em Fevereiro de 1999, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba poderia implantar, já no corrente ano letivo, a organização escolar em ciclos, amparada pelas normas para implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, Deliberação nº 33/93, de 12/11/1993, do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

A maior reivindicação para a implantação do Ensino por Ciclos por parte dos educadores tem sido por capacitação dos profissionais, aumento do número de professores para atuarem como co-regentes e apoio pedagógico e psicopedagógico<sup>14</sup>

Segundo documento oficial desde o primeiro semestre deste ano (1999) vem sendo oferecida para todos os profissionais da RME uma série de seminários, ciclo de estudos e encontros por área de conhecimento com o objetivo de subsidiar as equipes durante o processo de implantação. Nos seminários serão apresentadas experiências de outros sistemas de ensino cuja organização escolar se dá por ciclos. Nos ciclos de estudos, são levantadas dúvidas que as equipes apresentam a respeito da nova organização escolar.

Quanto ao apoio psicopedagógico, inicia-se um estudo interno sobre quem são de fato as crianças que as escolas consideram como precisando desse tipo de atendimento. A identificação dessas crianças e a urgente identificação de suas possibilidades podem contribuir para a criação de procedimentos pedagógicos adequados ao seu desenvolvimento.

Implícita a organização assumida coletivamente pelos profissionais da SME em 1999 está a noção de que: a aprendizagem e a escolaridade são processos contínuos, o saber é o 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.

Para o sucesso dos alunos e da escola como um todo a capacitação continuada dos professores é imprescindível. Além do processo de capacitação presencial, a SME vem

---

<sup>14</sup> Estes dados foram retirados da *enquete organizada e distribuídas nas escolas da Rede Municipal de Curitiba, e dentre os questionamentos dos professores estes tópicos foram os mais significativos. Esta enquete está contida no capítulo três deste estudo monográfico. Anexo 4*

investindo desde 1995 no programa de capacitação profissional à distância nas áreas do conhecimento<sup>15</sup>.

A RME adota como referencial o Currículo Básico adotando uma postura de práticas pedagógicas interdisciplinares, havendo necessidade de uma revisão do Currículo Básico das escolas da Rede para que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sejam melhor explicitados e melhor compreendidos por todos na perspectiva da organização escolar em ciclos.

Esses conteúdos precisam ser ressignificados pelos profissionais da RME, sem que seja deixado de lado à visão crítica e humanista da realidade que se observa no Currículo e com ele pode se construir. Para tanto há de se manter uma reflexão permanente por parte dos profissionais da educação sobre as práticas de sala de aula e da escola como um todo<sup>16</sup>

Para que a aprendizagem seja significativa as atividades didáticas devem:

- a) Partir da identificação dos conhecimentos prévios dos alunos – conjunto de percepções, valores, práticas e interpretações construídas até um dado momento e do princípio que todos tem 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.

---

<sup>15</sup> Número de profissionais atingidos até o momento: Alfabetização (3057); Matemática (2951); Geografia (2475); Ensino da Arte (1784); Ciências (1073)

f) Oportunizar o controle voluntário progressivo do desenvolvimento, por meio da tomada de consciência das estratégias de aprendizagem utilizadas.

g) Permitir o acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos alunos de forma a reorganizar a própria ação didática<sup>17</sup>

Na organização do Ensino por Ciclos a essência é possibilitar que o aluno se desenvolva integralmente, que amplie seu leque de argumentações, de percepções e de possibilidades de criação. Portanto, são necessárias ações didáticas que suscitem nos alunos o estudo independente e a elaboração conjunta; a problematização e a busca de respostas; a participação consciente e a identificação de limites e possibilidades.

Mas para que esses preceitos se concretizem há de se ter um comprometimento por parte de todos envolvidos, Secretarias Municipais, organizações escolares, e professores e alunos, pois um projeto só é significativo à partir do momento em que todos envolvidos se mobilizem para o seu sucesso. O que notamos é que essa aprendizagem não ocorre nas escolas por uma série de fatores, há sempre uma rotação de tarefas, não há envolvimento por parte das pessoas sempre repassam suas responsabilidades a outros, nunca havendo um momento de reflexão onde todos juntos busquem soluções, sempre se espera pelo outro.

Para a aprendizagem efetiva e o trabalho por ciclos há que se ter uma reorganização do tempo escolar, onde o tempo e o espaço escolar ganhem maior flexibilidade, é um desafio a ser enfrentado pelas escolas na atualidade, pois o ritmo dos processos sociais vem exigindo uma constante reordenação da vida cotidiana dos sujeitos.

Com relação à avaliação pretende-se que esta seja um processo formativo e contínuo, de caráter participativo e dinamizador do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno.

---

<sup>16</sup> Síntese retirada do projeto de implantação da Rede Municipal de Curitiba. P. 29,30.

<sup>17</sup> A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação 1999, P. 30

Entende-se que a avaliação formativa é um componente obrigatório neste processo de mudanças pautada na regulação individualizada das aprendizagens, na diferenciação das intervenções didáticas e dos encaminhamentos pedagógicos, na diversidade de estratégias e de ritmos de aprendizagem.

Esta avaliação visa ao acompanhamento das aquisições sucessivas que o aluno faz ao longo do processo educativo, considerando seus avanços e conquistas, permitindo o estabelecimento de relações entre as ações didáticas e as estratégias de aprendizagem, possibilitando indicativos para a superação das dificuldades ocorridas durante o processo ensino-aprendizagem

Decorrente das questões atinentes à avaliação, a progressão do aluno no ensino por ciclos depende exclusivamente da frequência mínima de 75% do total da carga horária letiva no ciclo, que é determinada legalmente e regulamentada pela escola no seu Regimento Escolar, devendo ser de ciência dos pais ou responsáveis.

Nos casos em que o aluno não atingir a frequência mínima exigida por lei, este permanecerá no ciclo de origem, no máximo um ano. O que sugere que se o aluno faltar 50% em dois anos consecutivos ele será promovido da mesma forma.

Na perspectiva dos ciclos compreende-se que não há reinício no processo de aquisição do conhecimento. O que existe são alunos prosseguindo na compreensão dos elementos culturais e naturais, construindo patamares cada vez mais elevados de entendimento da totalidade do saber produzido pela humanidade<sup>18</sup>. Incorpora-se, nessa perspectiva, o entendimento de que a progressão na escolaridade formal é um direito assegurado a todo aluno, assim como a continuidade de seus estudos.

---

<sup>18</sup> *Parágrafo contido na proposta de implantação, p. 41. Sob este aspecto nos surge o questionamento: Será que os alunos realmente estão aprendendo mais após a implantação do ensino por ciclos? Uma possível resposta a esse questionamento pode ser visualizada no capítulo três deste estudo monográfico.*

Nesse processo o professor deve assumir um papel de um pesquisador que investiga quais problemas os alunos enfrentam na construção dos conceitos, das atitudes e dos procedimentos que compõem o Currículo, identificando possíveis causas e propondo intervenções.

Cada escola deve buscar alternativas de registro próprias da ação avaliativa, que venham garantir uma visão de continuidade do processo de aprendizagem, procurando superar às dificuldades dos educandos no decorrer do ciclo, levando em conta a ampliação e flexibilização do tempo.

Atendendo à Deliberação nº 06/99, de 07 de Abril de 1999, do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

As formas de progressão nos ciclos serão expressas após análise e parecer do conselho de classe, em ficha própria de acompanhamento da vida escolar do aluno, e poderão ocorrer na forma de:

- Progressão Simples (PS): para alunos que prosseguirão 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<sup>19</sup>

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.

---

<sup>19</sup> Projeto de implantação, p.43

Na RME de Curitiba, a viabilização do processo participativo na gestão escolar vem se consolidando nos últimos anos por meio da implantação da eleição de diretores, da busca efetiva da ação dos Conselhos de Escola, da política de descentralização de ações administrativas e pedagógicas.

Com a implantação do ensino por ciclos, pretende-se estreitar a parceria entre escola e a comunidade, por meio da construção de projetos que visem à melhor e mais completa formação do aluno.

O trabalho escolar deve se voltar para a concretização de uma visão mais abrangente de currículo, em que 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.

A promoção de reuniões e encontros com a comunidade, à participação dos alunos em grêmios e conselhos (de classe, de escola de alunos) em que a ação escolar é discutida vêm configurar uma prática democrática, possibilitando a construção de uma escola mais viva em que a comunidade tem cada vez mais papel ativo<sup>20</sup>.

Por meio desta documentação podemos notar que a implantação do Ensino por Ciclos na Rede Municipal de Curitiba, possui alguns preceitos que podem permear o sucesso do aluno, mas desde a implantação em 1999 até hoje percebemos um grande descontentamento por parte dos professores, das escolas e comunidade, com relação a esta organização de ensino.

Notamos também que o trabalho por parte de muitos professores continua o mesmo, ou seja muda-se a roupagem mas o conteúdo continua o mesmo, e com base nesses dados é

---

<sup>20</sup> O cronograma de implantação do Ensino por Ciclos na Rede Municipal de Curitiba segue em anexo 2.

que surgiu o meu interesse em investigar o que os professores da Rede Municipal de Curitiba pensam sobre o Ensino por Ciclos.

Percebo que falta um trabalho conjunto entre escolas, órgãos executores e comunidade para que esta implantação tenha sucesso, pois com esta discussão muitas vezes os alunos que são o objetivo principal tem ficado esquecido, pela insatisfação corrente nas escolas.

Corro o risco de afirmar que o que percebo é que se criou um círculo vicioso em torno do Ensino por Ciclos, muitas pessoas têm criticado sem ao menos saber o que esta reorganização do ensino propõe e onde quer chegar, e estes não se preocupam em pesquisar, buscar, entender a proposta de ensino simplesmente criticam.

Neste sentido gosto de usar as palavras de Paulo Freire quando este diz:

O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia (1995, p. 59).

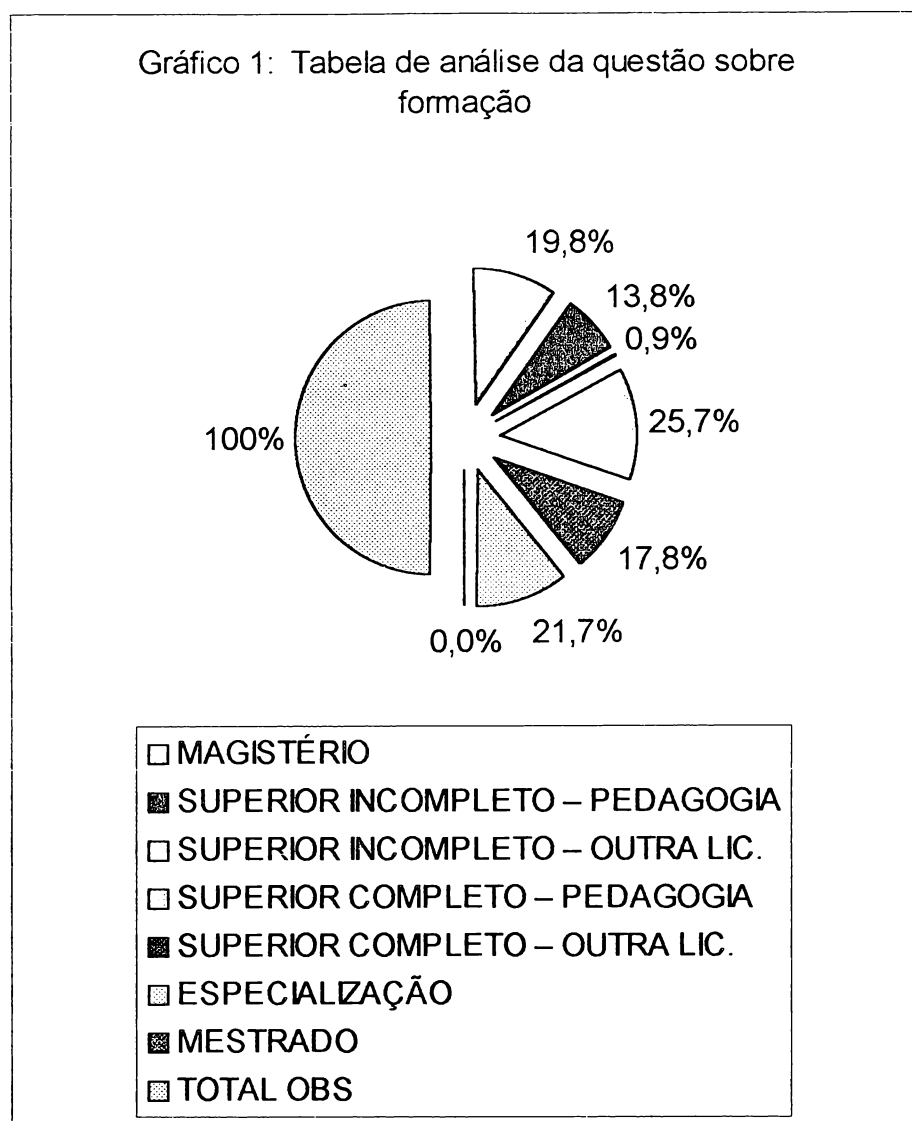
Diante desta afirmação de Freire, um dever que temos, é procurar, com rigor, conhecer o objeto de nossa crítica. Não é ético nem rigoroso criticar o que não conhecemos, não podemos criticar algo pelo que ouvimos falar. A crítica fácil, ligeira se alastra irresponsável e, não raro, se perde no tempo. Com isto não estou querendo dizer se o ciclo é bom ou é ruim mas quero apenas junto com todos fazermos uma reflexão sobre as atitudes e decisões que tomamos para não recorrermos ao fracasso, este é o momento de regatarmos o ensino e aprendizagem que tem ficado muito aquém em nossas escolas, junto refletirmos sobre a melhor maneira de se utilizar esta reorganização curricular em benefício de nossos alunos, não apenas dizer que está ruim que nada presta, devemos lutar pelo que consideramos direito.

A exigência de conhecer o pensamento a ser criticado independe do bem-querer ou do malquerer que tenhamos à pessoa, instituição cujo pensamento analisamos.

Em toda essa discussão sobre o ensino por ciclos o que devemos ter como alvo principal é o resgate do ensino-aprendizagem, é termos em foco nosso aluno, ele é quem precisa de uma educação que permeie todos os preceitos necessários para seu crescimento pessoal, intelectual, humano dignamente.

As questões que permearam esta enquête teve como objetivo fazer uma análise sobre qual o pensamento dos professores sobre o ensino por Ciclos, num primeiro momento esta enquête abordou a educação brasileira, suas políticas públicas referente à educação para então chegarmos, ao pensamento dos professores quanto a esta organização do ensino. Tentamos elaborar uma enquête que não fizesse a pergunta direta sobre o que o professor pensa sobre o Ensino por Ciclos, tendo como preceito de que eles sabem quais são as respostas certas para esta questão, de modo que não ficariam à vontade para responder o que realmente pensam.

## Análise da enquête:



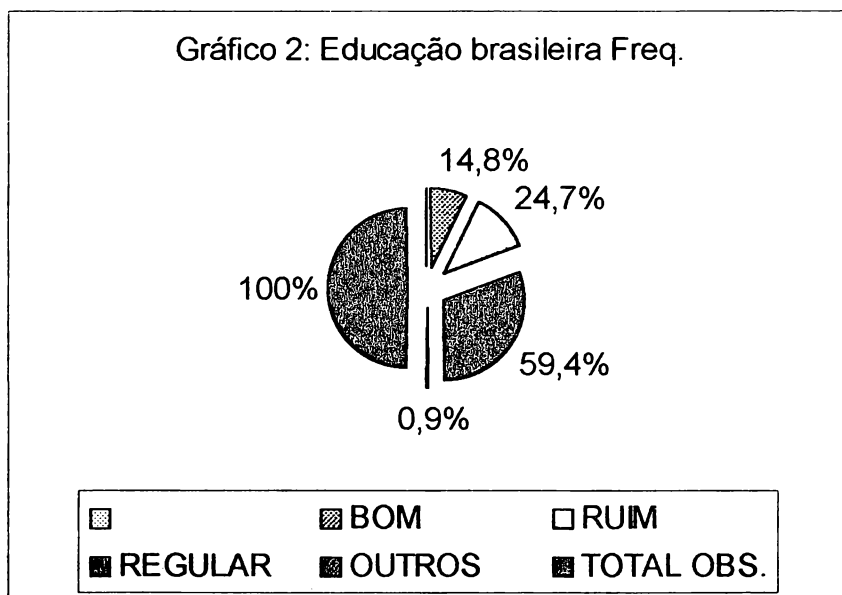
Com relação à formação podemos notar que 19,8% do professorado possui a formação magistério; 25,7% possui curso superior completo pedagogia, este número é mais expressivo porque agora na Rede Municipal de Curitiba é exigência ter curso superior completo para as séries iniciais, o que considero um grande avanço, pois teremos professores melhor preparados, com uma bagagem teórica maior para que se possa aplicar nas situações diárias.

O desenvolvimento profissional deve estar intimamente relacionado com o desenvolvimento da escola com o desenvolvimento e a inovação curricular com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade. A escola deve ter

uma visão com unidade básica de mudança e formação, para tanto deve haver existência de liderança instrucional entre os professores, a existência de uma cultura de colaboração e existência de uma gestão democrática e participativa.

Devemos refletir que o desenvolvimento e inovação curricular são determinados pelas concepções e pelo papel que os professores assumem na prática cotidiana, ou seja, o desenvolvimento profissional tem relação com a imagem assumida pelo professor.

Também notamos que esta questão de formação não é apenas pela exigência dos órgãos competentes os próprios professores estão se conscientizando da necessidade de estar investindo em sua formação, o mercado de trabalho está altamente competitivo, e para lidarmos com as situações de sala de aula é necessário termos uma bagagem teórica que dê sustentação para o tratamento adequado das situações diversas com que nos confrontamos.

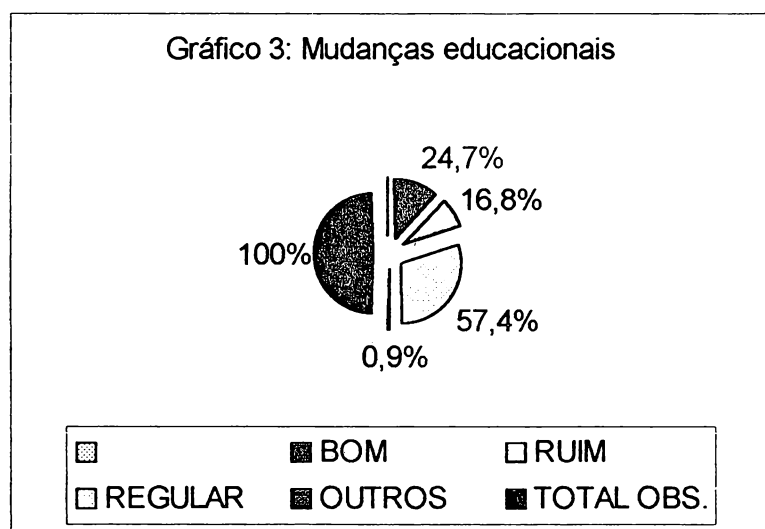


Conforme pode ser observado no gráfico 2 notamos que 59,4% de todo professorado considera regular a educação brasileira, este é um índice preocupante pois mais da metade está insatisfeito com a educação e este é um ponto em que devemos parar e analisar quais os caminhos que devemos adotar para que este quadro seja superado. No contato diário que os professores estabelecem com o contexto escolar estão contidas suas experiências como

estudante, às vezes essa formação escolar foi caracterizada por uma formação tradicional, que recaem nas relações econômicas, qualidade dos cursos e políticas educacionais etc.

Observamos nessa questão uma preocupação geral relacionada à qualidade da educação uma vez que as faculdades estão se proliferando, oferecendo cada vez mais cursos aligeirados, sem qualidade, algumas dessas faculdades oferecem o curso de pedagogia em apenas dois anos, como podemos eleger um currículo que aborde uma educação de qualidade em apenas dois anos?

Essa formação precária irá refletir em todo o nosso sistema educacional, pois, professores mal preparados, resultam também em alunos mal preparados.



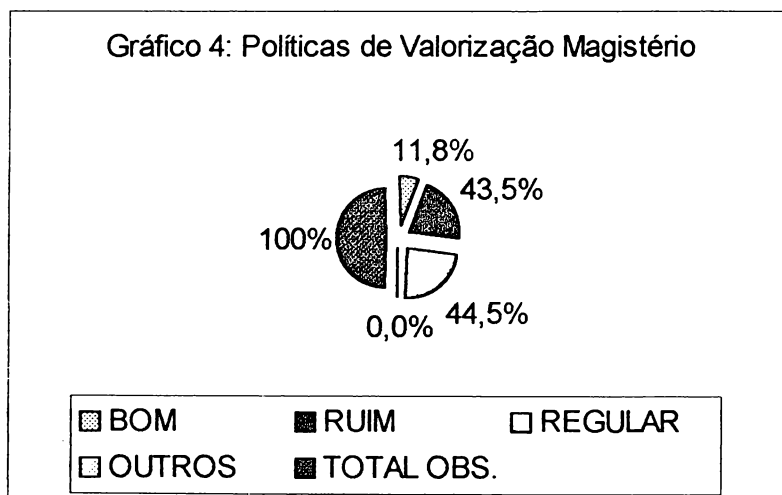
Quando analisamos o gráfico 3, que mostra às mudanças ocorridas na educação, 57,4% de todos entrevistados considera essas mudanças insuficientes, que fracassaram em algum momento no percurso de implantação, em contraponto 24,7% as consideram eficientes.

A última década tem assistido ao ressurgimento do interesse na mudança educacional, as instituições fiscalizadoras tem lançado mão de diversos instrumentos de avaliação da educação ENEM, SAEB, CENSO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO, a vista de resgatar uma educação de qualidade, com isso lançam-se diversas reformas educacionais

como mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. Neste sentido vale refletimos quando POPKEWITZ diz:

Com o passar do tempo e quando analisado o aspecto das relações, torna-se evidente que as escolas e universidades estão sendo sujeitas a um maior controle instrumental. A avaliação dos esquemas, previamente usados pelos administradores, tem sido considerada pelos professores como um meio de julgar o que é válido em sala de aula (...) As orientações funcionais das reformas do ensino e da pesquisa tornam-se epistemológica e socialmente mais importantes. (1997 : 146).

Muitas instituições educacionais têm sido avaliadas por meio desses instrumentos, que muitas vezes servem como controle, para que as instituições sigam suas determinações, sobre como se organizar o ensino.

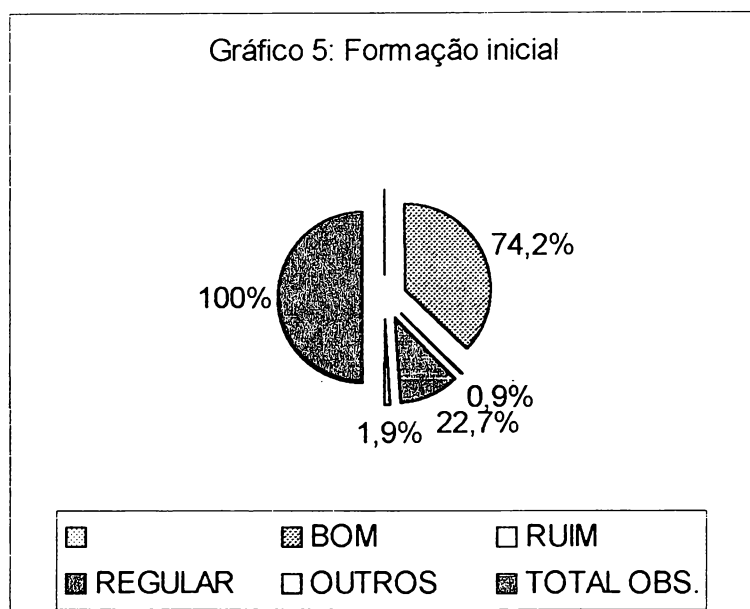


No gráfico 4 observamos que 44,5% as consideram regulares, e 43,5% consideram ruim, apenas 11,88% às consideram boas, isso nos revela um grande descontentamento por parte dos docentes relacionados às políticas de valorização.

As condições de trabalho e políticas de valorização devem ser consideradas como um aspecto importante no desenvolvimento profissional. A melhoria dessas condições e o aumento de autonomia e da capacidade de mudança dos professores, individual e coletivamente, devem estar presentes nas análises de proposta de desenvolvimento educacional, os profissionais das escolas têm reclamado quanto à falta de liberdade no seu trabalho, pois a organização do trabalho deve sempre seguir aos ditames dos órgãos superiores que estão muitas vezes anos fora das salas de aula, e essas reformas são quase sempre elaboradas sem a participação direta dos professores que são os principais agentes.

Sem essa atenção por parte dos reformadores das políticas públicas de valorização do magistério, quase sempre se recorre a possibilidade de se recair no fracasso.

O que nos ensina o fracasso parcial de quase todas as reformas escolares, além das diferenças de contexto e conteúdo? Que a mudança quase sempre foi pensada para um corpo de professores que ainda não existia, pelo menos em larga escala, no momento decisivo. É por isso que os professores de hoje na sua maioria não estão dispostos, nem preparados para praticar uma pedagogia ativa diferenciada, envolver os alunos no andamento dos projetos, conduzir uma avaliação formativa e trabalho em equipe. (1999 : 11)



O gráfico 5 nos revela que 74,2% dos entrevistados estão contentes com sua formação inicial e 22,77% consideram regular e apenas 0,99% consideram ruim. Notamos que os professores estão contentes com sua formação inicial, nos revelando que os professores consideravam a educação de alguns anos atrás boa. E essa educação que estes consideram boa é muitas vezes a educação tradicional que hoje é tão criticada, eles mesmos não se dão conta que sua prática diária está permeada pelo mesmo ensino que hoje criticam. Neste sentido vale citarmos CARVALHO APUD LIMA quando este afirma:

“Encontramos uma rejeição muito grande pelo "ensino tradicional". Quase todo mundo se diz construtivista. No entanto, há evidências de que, apesar de todas as repulsas verbais, hoje se continua fazendo na sala de aula praticamente o mesmo que há 60 anos”. (2002: 218).

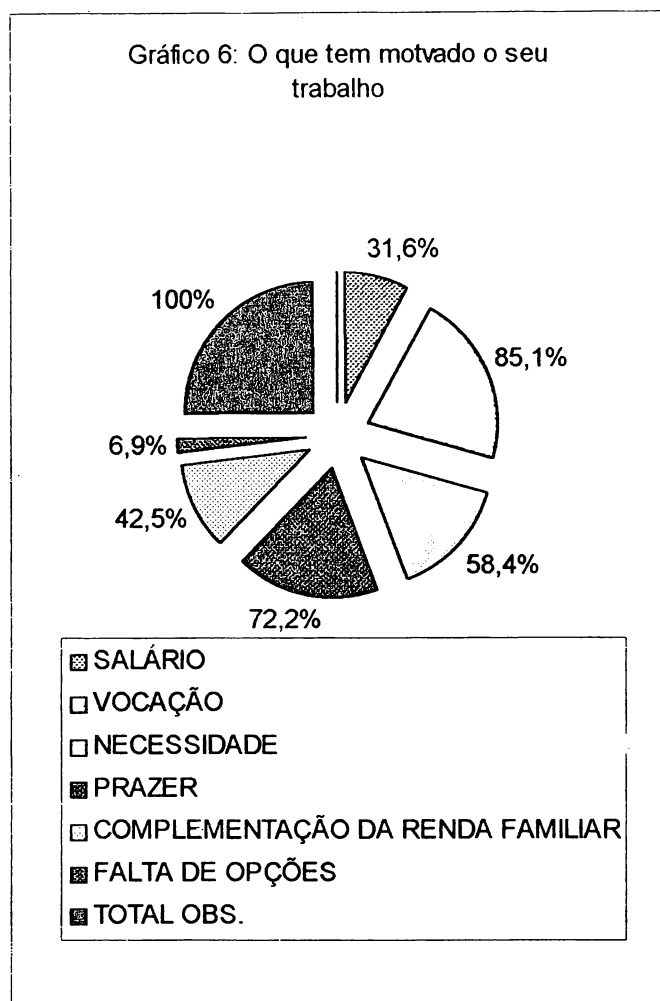
Os professores possuem concepções, crenças, teorias, idéias sobre o trabalho docente. Essas concepções, adquiridas basicamente ao longo de sua formação social e sua biografia escolar, servem para guiar a ação docente e não se modificam somente pelo processo de

formação específica, não basta que o professor tenha acesso a novos conhecimentos acadêmicos para compreendê-los, aceitá-los e buscar colocá-los em prática. O fato de reconhecer que não se sabe algo não desperta, necessariamente, um desejo de aprender, nem tampouco de substituir determinadas concepções por outras.

Vale acrescentar ainda que o trabalho cotidiano docente se apropria e constrói uma quantidade de saberes que constituem os fundamentos de sua prática profissional.

Neste respeito CALDEIRA diz:

"Mesmo considerando-se situações em que a formação inicial possua a qualidade necessária para instrumentalizar os docentes, grande parte de sua formação se dá na escola em que trabalham e essa se constitui, portanto, em um espaço privilegiado de reflexão pedagógica, condição imprescindível para sua formação".  
(1995; p 6).

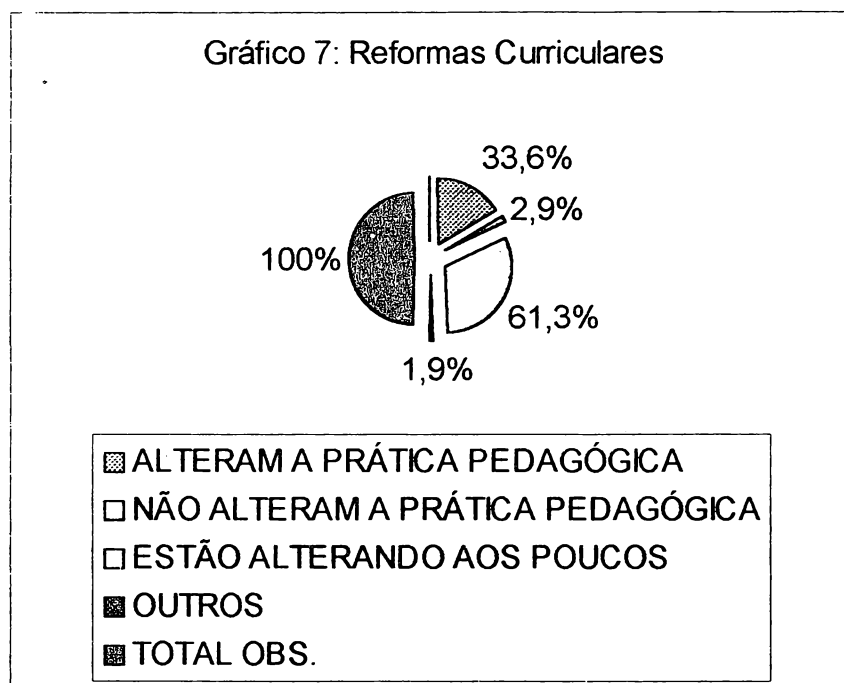


Este gráfico alcança soma superior aos 100% por ser uma questão de múltipla escolha onde as pessoas classificavam os elementos de motivação do seu trabalho. Foram apresentados 6 itens: Salário; Vocação; Necessidade; Prazer; Complementação da Renda Familiar; Falta de Opções.

A opção que aparece em primeiro lugar é a vocação com 85,1%, ou seja da amostra de 101 questionários analisados 86 pessoas marcaram esta opção em primeiro lugar.

Em segundo lugar é o prazer com 72,2% dos votos e em terceiro lugar a opção necessidade com 58,4% dos votos, um número bastante expressivo que nos mostra como o papel da mulher na sociedade tem mudado muito de umas décadas atrás para os dias de hoje, pois no passado às mulheres eram criadas para cuidar do lar e dos filhos, hoje com as

mudanças no contexto social e econômico as mulheres estão cada vez mais presentes no mercado de trabalho, muitas vezes para ajudar na complementação da renda familiar, que aparece na 4ª opção mais apontada com 42,6% e apenas 6,93% dos entrevistados estão na educação por falta de opções.

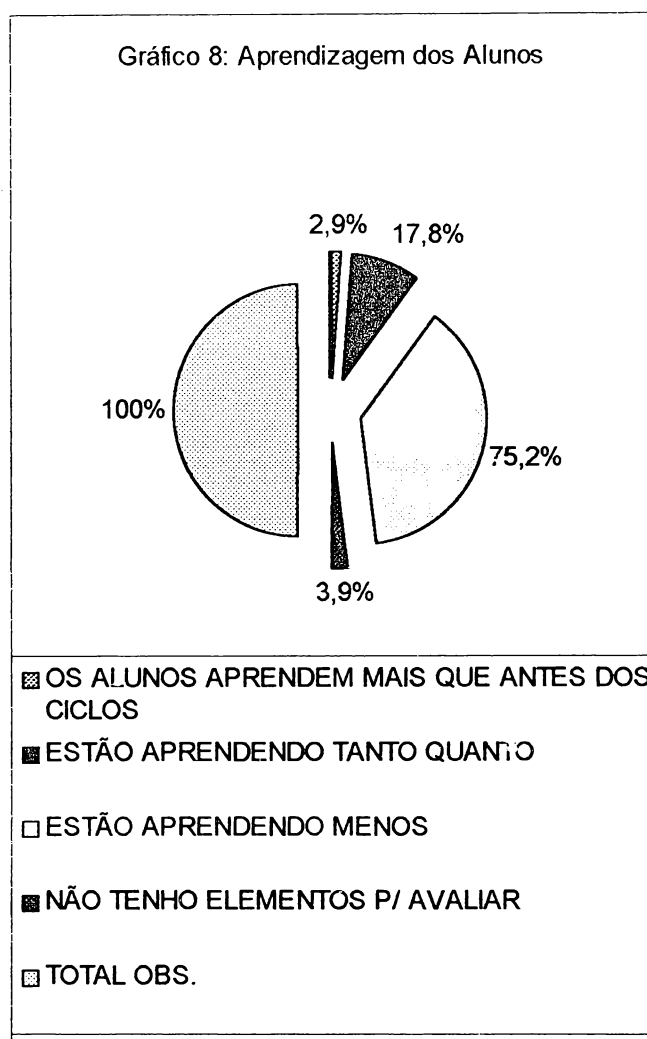


O gráfico 7 trata das reformas curriculares ocorridas na Rede Municipal de Ensino e 61,4% dos entrevistados consideram que essas reformas estão alterando aos poucos a prática pedagógica da escola, o que é real, com o ensino organizado em ciclos houve toda uma reformulação no fazer pedagógico, tivemos que reorganizar o currículo escolar onde o trabalho deixou de ser conteudista e passou-se a pensar em forma de objetivos, ou seja, que ao final do ciclo o aluno atinja tais objetivos, que seja capaz de formar um cidadão crítico consciente de seu papel na sociedade, elaboração de suas propostas pedagógicas, ou seja como o ensino se organizará no decorrer do ano e cada escola tem liberdade de estabelecer seus próprios critérios, a reorganização temporal, encaminhamentos dos alunos com

dificuldade de aprendizagem, estas mudanças revelam um grande avanço na educação, pois antes com o ensino seriado não tínhamos essa preocupação quanto à organização do tempo escolar, não havia atendimento para os alunos com dificuldade de aprendizagem, o currículo era conteudista, os alunos com dificuldades eram simplesmente reprovados de ano não nos interessava saber por que não aprendiam, simplesmente reprovavam.

Dentro dessa análise nos reportamos a ARROYO:

“Uma das tarefas urgentes das pesquisas e análises das políticas e do currículo de formação é superar a visão tradicional e avançar em outro olhar que leve a pesquisas, teorias políticas e currículo, na direção mais constante, mais permanente no velho e sempre novo ofício de educar, humanizar, formar as mentes os valores, os hábitos, as identidades de produzir e aprender o conhecimento”. (1999 : 153)



O gráfico 8 trata da aprendizagem dos alunos com relação à implantação do Ensino por Ciclos. 75,2% dos entrevistados, ou seja dos 101 entrevistados 76 consideram que os alunos estão aprendendo menos que a geração anterior ao ensino por ciclos em contraponto 3% consideram que os alunos estão aprendendo mais após a implantação do ensino por ciclos e apenas 3,96% diz não ter elementos para avaliar.

Essa questão do ensino por Ciclos gera muita polêmica, pois os professores estão preocupados com o alto índice de alunos que estão chegando na 4ª série sem saber ler e escrever, mas sobre esta questão devemos refletir: Com o ensino seriado os alunos aprendiam mais? Podemos notar que antes do ensino ser organizado em ciclos havia um grande índice de evasão escolar, podemos quase afirmar que estes que evadiam da escola eram justamente

esses alunos que não aprendiam a ler e escrever em consequência reprovavam sucessivamente perdendo então o interesse pela escola, nenhum professor atentava sobre o porque este aluno não aprendia.

Um artigo do jornal Gazeta do Povo<sup>22</sup> trás uma análise do resultado obtido pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) referente ao ano de 2001, mostrando que os alunos do Paraná apresentam o pior índice de rendimento da Região Sul, onde, 51,84% dos alunos no Paraná têm dificuldade de leitura.

Eles não conseguem ler um texto simples, como um convite para uma festa junina e são incapazes de identificar o tema central de um texto. Deste total 15,23% estão em estágio ainda mais crítico, pois não sabem ler, e essa deficiência também vai refletir nas outras disciplinas, pois são interligadas entre si e dependem da leitura e compreensão do que lêem.

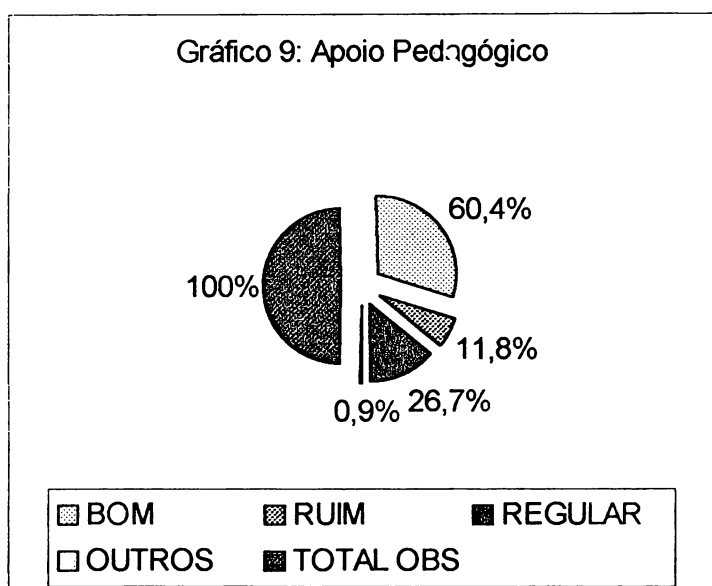
Com esses dados devemos buscar estabelecer uma educação satisfatória onde todos os alunos alcancem o sucesso, e a reorganização temporal do ensino por ciclos colabora para que o aluno alcance o sucesso, sabemos que cada criança possui o seu tempo de aprender e no ciclo a criança pode ter um espaço maior para este despertar, mas para que isso seja possível há de se ter um empenho por parte do professor para que a criança realmente aprenda, pois na minha prática diária vejo ainda muito descaso por parte do professor ouvimos muito o discurso que ele tem tempo ainda, mas se o professor não for o principal interessado no sucesso do aluno este infelizmente vai continuar a chegar na quarta série sem saber a ler e escrever, quando o sistema de ensino era o seriado também tínhamos alunos que chegavam na quarta série sem saber interpretar um texto e/ou escrever um texto simples, o que devemos ver é que a solução do problema não está entre o ensino ser seriado ou por ciclos, o que falta é um comprometimento por parte de todos: famílias, escolas, órgãos competentes, etc, este é o

---

<sup>22</sup> *Gazeta do Povo, Domingo, 04 de Maio de 2003 página 8,9. Anexo 5.*

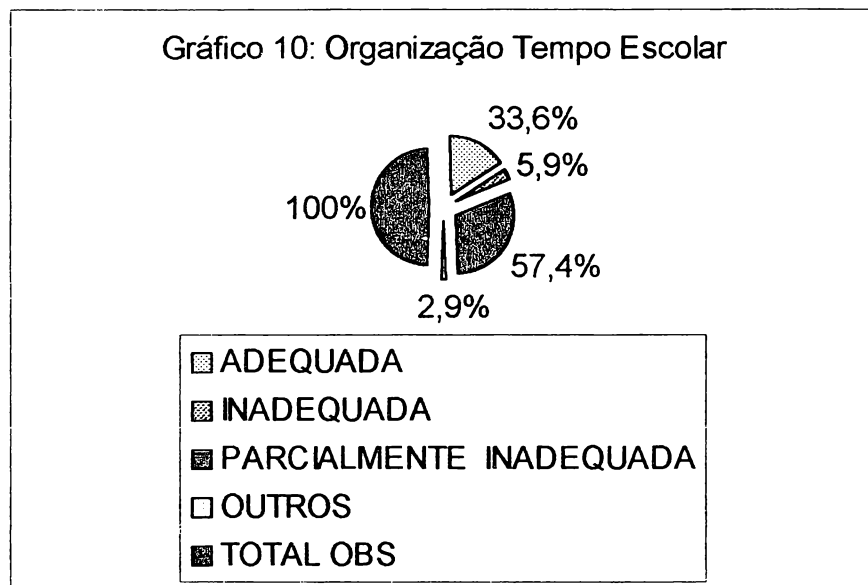
momento de buscarmos as soluções sem críticas infundadas e aligeiradas, baseadas apenas no consenso. Com isso em mente vale citarmos KEMMIS apud Nóvoa quando este diz:

“Consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem”. (1997 : 57)



No gráfico 9 notamos que há uma satisfação por parte dos professores relacionado à este item pois 60,4% o consideram bom. Em virtude disto, vale considerarmos que está havendo uma atenção especial por parte da Secretaria Municipal de Educação quanto à oferta de cursos de capacitação, estão sendo oferecidas aos núcleos de ensino cursos que contemplam todas as áreas de conhecimento, mas ainda as vagas são restritas, a Secretaria devia rever essa questão da demanda para que mais profissionais tenham acesso a esses

curiosos, muitos profissionais estão reclamando por não conseguirem vaga, e quando mandam para as escolas, muitas vezes o diretor (a), não libera o professor por não ser em dia de permanência<sup>23</sup>, implicando em o professor permanecer na escola não podendo comparecer aos cursos.



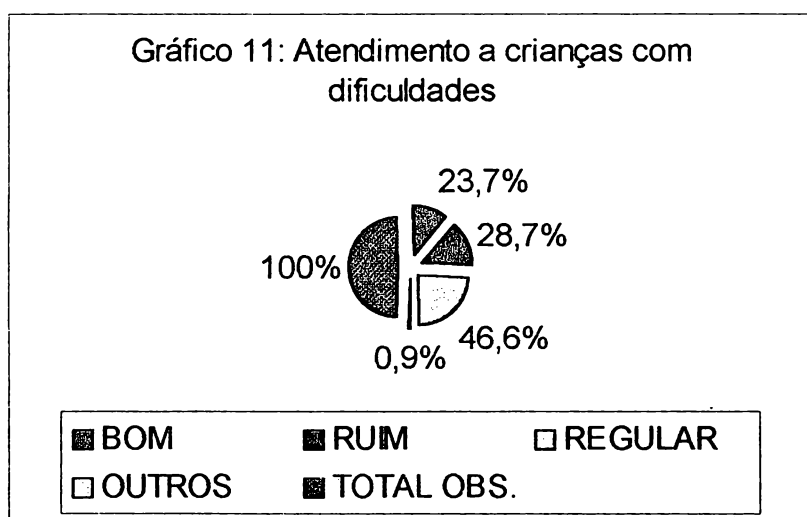
O gráfico 10 discute a questão da organização temporal da escola, e aí também notamos uma divisão de opiniões por um lado 57,43% a consideram parcialmente adequada e 33,66% a consideram adequada.

A questão temporal das escolas é de extrema importância pois o tempo é que rege todo o caminhar, com o ensino organizado em ciclos supunha que o aluno teria mais tempo para sua aprendizagem, mas o que tenho notado nas escolas é que esse tempo não é muito bem dividido, se perde muito tempo com recreação, hora do lanche, atividades extras sem um cunho pedagógico, além de tudo muitos professores continuam seu trabalho de forma seriada, com suas aulas repletas de conteúdos muitas vezes sem significado algum para seus alunos, de

<sup>23</sup> Um dia específico da semana em que o professor não entra em sala de aula, pois seus alunos têm aulas especiais, mas o professor tem que permanecer na escola, para fazer seu planejamento semanal e atender a

forma que há muito desperdício do tempo nas escolas e os professores e equipe pedagógica não se dão conta, isso porque em nossa sociedade não há uma cultura do tempo, este é o de menor importância ou é algo mecânico inconsciente para a grande maioria, o que leva muitas vezes ao fracasso, pois nossa vida é regida por tempos.

A proposta do ensino por ciclos aborda a questão em de se rever os tempos escolares, mas de uma forma ainda irrelevante, não há uma programação séria quanto a esta problemática. O tempo é que constitui a cultura escolar, ou seja a marca da instituição, um composto de espaço, tempo, aluno, comunidade, equipe pedagógica, funcionários, etc, este tempo é que resultará no sucesso ou fracasso de determinada instituição quanto à aprendizagem de seus alunos.

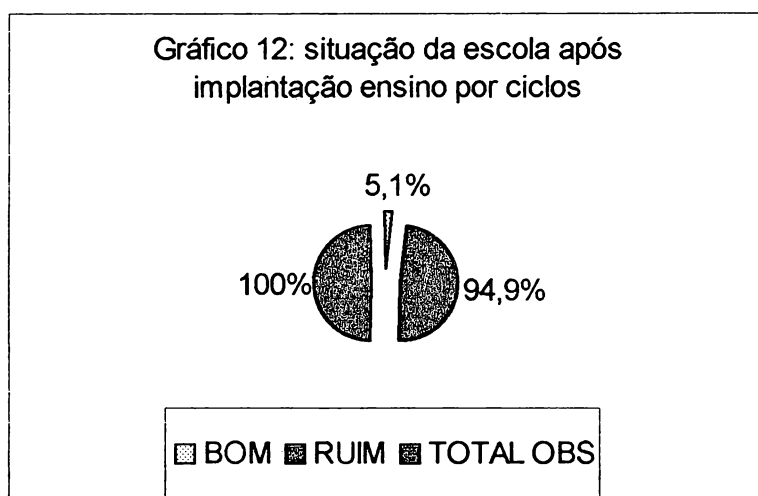


O gráfico 11 trata do atendimento disponível às crianças com dificuldades de aprendizagem. Sob este tópico percebemos quase uma unanimidade entre os professores que estão descontentes, pois há escassez de profissionais especializados nessa área (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos) o encaminhamento é demorado, pois há poucas vagas. Mas

---

alguma solicitação pedagógica.

o que infelizmente os professores não tem considerado é de que está havendo sim uma preocupação com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, podemos considerar isso uma revolução na educação, com o sistema seriado esses alunos eram reprovados, e ninguém se preocupava em encaminha-los, hoje por mais que demore as escolas e professores se preocupam com essa defasagem de forma que estão encaminhando as crianças para atendimento. Os alunos que vão bem caminham, mas os alunos com dificuldades, como vão chegar ao fim do ciclo sem saber escrever? A criança só pode ser retida se obtiver encaminhamento, caso contrário é **aprovada**, com esta prerrogativa nenhuma criança com sérios problemas de aprendizagem está ficando totalmente a quem.



Analisando as respostas podemos notar que é geral a insatisfação dos professores com relação ao ensino organizado em ciclos. Dos 101 questionários, apenas 6 o consideram como momento de ação, transformação e melhoria da educação todo o restante o consideram ruim, alguns consideram que com esta forma de ensino alguns professores começam a desenvolver projetos educativos diferenciados, mas que ainda há muita defasagem porque há falta de materiais, apoio da escola, apoio por parte dos órgãos competentes, falta de compreensão da proposta do ensino por ciclos, falta de cursos de formação competentes, falta de comprometimento de alguns profissionais e professores.

Outra questão muito citada é quanto ao rendimento paralelo (co-regência) aos alunos com dificuldades, o que não ocorre por falta de professores. Cada escola possui cerca de dois professores substitutos, assim como organizar um trabalho efetivo de co-regência se na escola é cheio de imprevistos?

Um desses imprevistos é a falta de professores, pois muitas vezes tem cursos, ou precisam de alguns dias de afastamento, de forma que fica inviável organizar um trabalho satisfatório.

Outra problemática atual é a questão da avaliação, uma vez que não são mais lançadas notas aos alunos, como avaliar?

Há muito tempo, os professores vêm utilizando a avaliação como instrumento de poder e controle, baseado em normas, com cunho sentencioso e seletivo, como um meio de controlar o ensino e excluir os que não servem ao sistema escolar, ou melhor "não nasceram para a escola". Além da avaliação servir para controlar o processo educacional, ela se mostra geralmente separada do restante do processo educativo.

Nessa perspectiva, a avaliação tem se tornado, muitas vezes, o elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, enquanto deveria ser apenas uma das etapas, não uma etapa independente mas uma ação constante sem coerção.

Neste sentido LUCKESI nos alerta:

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que os filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaças; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser

aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. (1995 : 18)

O dilema da avaliação não pára por aí, envolve muitos outros aspectos (político, afetivo, social) e estes não serão resolvidos de uma hora para outra como se, num passe de mágica, os professores, passarem a ter uma prática avaliativa não classificatória e isolada dos outros momentos do processo, uma vez que foram criados num sistema educacional seriado.

O papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem deve ser alterado para que exerça a função primordial de orientar o professor, para que este responda à sociedade com um trabalho educativo de qualidade e para que o aluno possa ser promovido como pessoa, para isto a avaliação não pode servir como um mecanismo de exclusão, mas como uma ferramenta de apoio ao professor que servirá como um termômetro de análise do seu trabalho diário.

Com toda esta problemática do ensino por ciclos podemos observar que a grande maioria está interessada a encontrar caminhos para uma educação de qualidade, pois, ainda não tínhamos visto uma reforma educacional mexer tanto com as pessoas quanto esta, o que considero um avanço, pois antes a grande maioria aceitava as propostas sem discutir, garantir seus ideais, agora as pessoas estão discutindo, ainda que eu considere que muitos estão criticando sem saber, com argumentos infundados, mesmo assim é um avanço na educação, as pessoas estão discutindo sobre a avaliação, o que fazer com os alunos que não aprendem, apoio pedagógico, cursos de capacitação, etc, este é o caminho para começarmos a buscar uma educação de qualidade, ainda há muitas críticas, mas vejo o ensino por ciclos em alguns pontos já citados anteriormente, como revolucionários na educação brasileira. As crianças com dificuldades não estão sendo deixadas de lado, o currículo está deixando de ser

conteudista, as escolas estão criando suas propostas pedagógicas, a gestão escolar passou ser mais democrática, é claro que ainda precisamos de muitos ajustes ainda há muitas falhas, mas com estudo, reflexão sobre nossas práticas diárias poderemos nos tornar professores intelectuais, como GIROUX considera os professores transformadores, críticos, conscientes de seu papel e engajados na luta por uma educação de qualidade.

## CONCLUSÃO

Este estudo monográfico teve por objetivo desvelar o pensamento dos professores com relação ao ensino por ciclos, para tanto foi realizada uma pesquisa de campo, aplicada à Rede Municipal de Ensino.

O que me chamou a atenção durante a análise da enquête foi o número bastante expressivo de respostas iguais, isso ficou claro na análise da questão 11 que é descritiva., Foram unânimes em dizer que o Ensino por Ciclos é péssimo, não possui nada de bom, salvos seis questionários que vêem esse o momento de transformação na educação, que os alunos e professores estão sendo instigados a buscar seu conhecimento, uma vez que a organização curricular teve alterações e os professores estão sendo incentivados a trabalhar por projetos.

Este consenso nas respostas, acredito que seja como já citei em capítulos anteriores, o fato de que se instaurou um discurso do pessimismo entre os professores onde tudo está ruim, nada é valido e não há saídas, isso se dá, pelo que vivencio na escola, pela simples adoção de idéias e falas de outras pessoas, sem uma reflexão e análise crítica. Este julgamento simples, aligeirado tem influenciado em grande escala os professores da Rede de Ensino.

Analisando essas atitudes nos reportando ao nosso leque de políticas educacionais podemos compreender essa retração por parte dos professores em digerir mais uma reformulação educacional. Nossa história é repleta de fracassos e insucessos educacionais, o que fez com que nós professores nos armássemos contra quaisquer inovação curricular, pois as reformas quase sempre ignoram o papel que o professor desempenha.

GIROUX nos descreve bem essa situação:

Muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (GIROUX, 1997 : 157).

Mas essa lamentável realidade não deve servir como instrumento negativo perpétuo, nós como professores intelectuais devemos estar dispostos para recomeçar, e aprender com as experiências, as adaptando aos novos caminhos, não podemos desistir de nossa luta por uma educação de qualidade, um sonho só pode se tornar real quando nos dispomos a correr atrás dele por mais difícil que seja, barreiras sempre existiram e vão continuar a existir, mas nós devemos ser sábios e diferenciar as coisas, tomar posições somente quando conhecemos o que compõe o lado que adotamos.

Na proposta do Ensino por Ciclos há grandes avanços, o mais importante destes é que os alunos com dificuldade de aprendizagem não estão mais sendo deixado de lado, estão recebendo atendimento, mesmo com todas as dificuldades de atendimento por falta de profissionais, mas esta é uma questão que pode ser resolvida desde que órgãos competentes e professores se unam para o sucesso da mesma.

Os seis professores que abordaram o ensino por ciclos de forma positiva dispuseram um grande passo ao enfrentamento das dificuldades que permeiam uma política educacional, mostraram-se dispostos a encarar mais este desafio, que se põe à nós, é claro que o sistema de ensino possui falhas , mas essas só poderão ser superadas se as deflagrarmos e lutar para que essas possíveis falhas sejam superadas e a aprendizagem seja posta no ápice das discussões,

estamos nos detendo demasiadamente em sistemas de organização, discussões políticas, e estamos nos esquecendo do principais atingidos dessas reformas que são nossos alunos.

Neste sentido gosto de tomar como reflexão sobre nossa prática e atitudes a fala de

RODRIGUES:

Temos criado neste país, uma geração-tartaruga, uma geração medrosa, recolhida para dentro de si. E estamos impregnados por esse espírito de tartaruga.

Não temos coragem para contestar nossos dirigentes, para nos opor às suas propostas e criar soluções alternativas.

O que desejamos afinal desenvolver em nós mesmos e nos nossos jovens?

O instinto de tartaruga ou o espírito de águias? (1992: 118)

A mudança ocorrida com a implantação do ensino por ciclos traz grande desafio para a educação refletindo principalmente como já dito na prática do professor, com isso devemos eleger conteúdos que realmente levem os alunos a atitudes posteriores, que tenham significado em suas vidas, não de mera forma conceitual, mas uma educação de emancipação, para que este “espírito de águias” possa se manifestar.

Este estudo tornou-se relevante a partir do momento em que temos parâmetros para compreender o pensamento do professor, saber o que realmente está pensando, o que contribui muito para os órgãos dirigentes saber quais são os pontos mais deficientes dessa organização, e tentar superar suas deficiências juntamente com os professores.

Neste sentido da prática social vale analisarmos as palavras de POPKEWITZ:

“O estudo da reforma escolar deve concentrar-se nas rupturas e reformas das relações entre diversos elementos da escola na sociedade maior, assim como o currículo e a formação de professores tornaram-se associados às noções seculares de educação moral e socialização trabalhista. Neste sentido, são as relações entre

diversos elementos que concedem à reforma a sua significação como uma prática social.” (POPKEWITZ, 1997 : 31)

Decisões tomadas unilateralmente perdem de vista a complexidade empírica das práticas sociais da escola e as formas em que a mudança é produzida, para que a reforma tenha uma significação como prática social esta deve ser discutida entre todas as partes envolvidas.

Desejo que este momento de “turbilhão” de opiniões, seja um momento decisivo para que encontremos um ponto de equilíbrio entre as partes que constituem o sistema educacional, contribuindo assim para o crescimento dos nossos alunos, para que tenhamos alunos saindo da II Etapa do II Ciclo ou se preferirem da quarta série, sabendo ler, escrever, ou além disso nosso objetivo maior, que sejam cidadãos... cidadãos no sentido mais pleno da palavra.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Elba Siqueira. Os Ciclos escolares: elementos de uma trajetória, IN **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, Fundação Carlos Chagas, Novembro 1999.

BERMAN, M. Louise. **Novas Prioridades para o currículo**. Porto Alegre, Globo, 1979.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento: Porto Alegre: Artmed: 1993.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**: 2 ed. São Paulo: Cortez : 1988.

\_\_\_\_\_ **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre : Artmed : 1997.

JÚNIOR, Almeida. Repetência ou Promoção Automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v 27, nº 65, p. 2-15, Janeiro – Março, 1957.

\_\_\_\_\_ Educação gratuita e obrigatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v 27, nº 65, p. 2-6 Abril – Junho, 1957.

KUBITSCHKE, Juscelino. Oração do Presidente da República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v 27, nº65, p. 141-145, Janeiro-Março, 1957.

LIMA, Desirê Luciane Dominschek. **Das origens a construção da Universidade pública no Brasil: Um olhar sobre as propostas de Avaliação Institucional**. Monografia de Especialização: UFPR : 2002.

MASCARO. Promoção automática e financiamento da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v 34, nº 80, p. 72-76 Outubro-Dezembro, 1960.

MIZUKAMI, M<sup>o</sup> da Graça Nicoletti e (org). **Aprendizagem profissional da docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Paulo : EdUFSCar : 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote : 1997.

POPKEWITZ, S. THOMAS. **Lutando em defesa da alma: A política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre : Artmed : 2001.

\_\_\_\_\_ **Reforma Educacional – uma política sociológica. Poder e Conhecimento em educação**. Porto Alegre : Artmed : 1997.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e Outras**. São Paulo : Brasiliense : 1994.

SACRISTÃN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a prática.** Porto Alegre : Artmed : 2000.

VASCONCELLOS, dos S. Celso. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 11° ed. São Paulo : Libertad : 2000.

## **ANEXOS**

1

# **ANEXO 1**

LDB artigo 23

anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

## TÍTULO V Dos Níveis e das Modalidades DE EDUCAÇÃO E ENSINO

### CAPÍTULO I DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

### CAPÍTULO II Da Educação Básica

#### Seção I Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será

## **ANEXO 2**

Cronograma de Implantação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

**CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO**

Período	Ação
29/03/99	Criação de um grupo para equalização das ações a serem desenvolvidas no processo de implantação da organização do ensino em ciclos de aprendizagem na RME.
24/03/99	Apresentação da proposta de implantação dos ciclos de aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba às escolas.
24/03/99 a 28/05/99	Acompanhamento e orientação da elaboração dos planos de ação das escolas/ pelos núcleos.
16/04/99	Apresentação oficial das escolas sobre a opção pela implantação dos ciclos de aprendizagem na RME.
27,28 e 29/04/99	I Seminário sobre ciclos de aprendizagem da SME Curitiba.
28/05	Apresentação do Plano de Implantação pelas escolas à SME.
31/05, 01 e 02/06	II Seminário sobre ciclos de aprendizagem da SME Curitiba.
28/06	Análise, discussão e compatibilização dos Planos das escolas com os Núcleos.
05/7	Revisão e discussão sobre os planos de ação das escolas.
09/08 a 13/08	III Seminário sobre ciclos de aprendizagem da RME.
De agosto a setembro	Orientação às escolas quanto à revisão dos Regimentos Escolares para adequação à Lei n.º 9394/96 e à organização em ciclos de aprendizagem.
13 a 17/09	IV Seminário sobre ciclos de aprendizagem da RME.
30/09	Apresentação dos regimentos aprovados pelos Conselhos de Escola para ciência da SME e dos órgãos estaduais competentes.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Período	Ação
04 a 08/10	V Seminário sobre ciclos de aprendizagem da RME.
Dezembro/99	Primeiro relatório parcial de avaliação do processo de implantação dos ciclos de aprendizagem na RME.
Maio/ 2000	Segundo relatório parcial de avaliação do processo de implantação dos ciclos de aprendizagem na RME.
Setembro/2000	Terceiro relatório parcial de avaliação do processo de implantação dos ciclos de aprendizagem na RME.
Dezembro/2000	Quarto relatório parcial de avaliação do processo de implantação dos ciclos de aprendizagem na RME.

## **ANEXO 3**

Quadro de relação quantitativa de escolas que aderiram o Ensino por Ciclos

NREs	ORGANIZAÇÃO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM					N.º de escolas organizadas em ciclos	Organização em série	N.º escolas da RME
	CICLO I				CICLO I e II			
	2 anos		3 anos		4 a 5 anos			
	CORRESPONDÊNCIA							
	1.º série	1.º e 2.º série	pré e 1.º série	pré, 1.º e 2.º série				
<b>PR</b>	2	2	6	9	1	20	6	26
<b>BN</b>	-	3	2	1	11	17	-	17
<b>BQ</b>	3	1	3	7	1	15	1	16
<b>BV</b>	1	1	1	3	2	8	10	18
<b>CJ</b>	3	4	2	2	-	11	2	13
<b>PN</b>	1	-	1	1	13	16	2	18
<b>SF</b>	-	-	1	5	10	16	2	18
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>28</b>	<b>38</b>	<b>103</b>	<b>23</b>	<b>126</b>

## **ANEXO 4**

Enquete dirigida aos professores

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

NRE: \_\_\_\_\_

1- Como você classificaria a educação pública no Brasil atualmente?

Boa     Ruim     Regular     Outros \_\_\_\_\_

2- Em relação às mudanças ocorridas na educação (ENEM, LDB, FUNDEF, etc.) você considera que foram:

Bom     Ruim     Regular     Outros \_\_\_\_\_

3- Em relação as políticas de valorização do Magistério (Plano de Carreira, Salários, etc) você classificaria como?

Bom     Ruim     Regular     Outros \_\_\_\_\_

4- Como você considera sua formação inicial ( Magistério/ Graduação ) ?

Bom     Ruim     Regular     Outros \_\_\_\_\_

5- O que tem motivado seu trabalho? Enumere de 1-6 em ordem crescente fatores que mais motivam o seu trabalho.

Salário

Vocação

Necessidade

Prazer

Complementação da renda familiar

Falta de Opções

6- No decorrer dos anos houve diversas Reformas Curriculares na Rede ( Lições Curritbanas, PCN, Diretrizes Curriculares, Ciclos, etc)você considera que essas reformas:

Alteram a prática pedagógica de escola

Não alteram a prática pedagógica da escola

Estão alterando aos poucos a prática pedagógica da escola

Outros \_\_\_\_\_

7- Com relação à aprendizagem dos alunos você considera:

Os alunos estão aprendendo mais que a geração anterior à implantação do Ensino por Ciclos.

Os alunos estão aprendendo tanto quanto os da geração anterior à implantação do Ensino por Ciclos.

Estão aprendendo menos que os da geração anterior à implantação do Ensino por Ciclos.

Não tenho elementos para avaliar essa questão

8- Com base em seus conhecimentos e na sua prática diária no que tange do apoio pedagógico (materiais, cursos, pedagogos...) Você considera:

Bom     Ruim     Regular     Outros \_\_\_\_\_

9- Relacionado à organização tempo (calendário, horário de aula, tempo para cada série/ciclo, etc) das escolas você considera:

Adequada     Parcialmente adequada     Inadequada     Outros

---

10- Com relação ao atendimento disponível às crianças com dificuldades de aprendizagem (pedagógico, psicopedagógico, sala de recursos...) Você considera:

Bom     Ruim     Regular     Outros \_\_\_\_\_

---

11- Como você avalia a situação geral da sua escola após a implantação do Ensino por Ciclos (condição de materiais, acessoramentos, etc).

---

---

---

---

## **ANEXO 5**

Reportagem Gazeta do Povo

EDUCAÇÃO ■ ESTUDO APONTA GRAVE FALHA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO PARANÁ, EM PREJUÍZO DOS ALUNOS

# Crianças alfabetizadas têm dificuldades para ler

Mais da metade dos estudantes que concluem a 4ª série no estado não sabem ler ou lêem com dificuldades

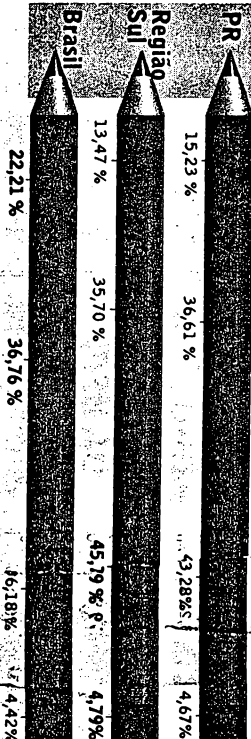
Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sisab), referente ao ano de 2001, mostram que os estudantes do Paraná apresentam o pior rendimento da Região Sul, mas ainda assim estão em situação favorável em relação à média nacional.

Valores correspondentes ao percentual da população por estado de proficiência

REFERÊNCIAS

## 4ª série do Ensino Fundamental

### Língua Portuguesa



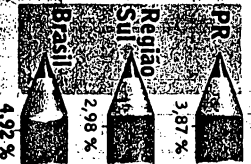
## 8ª série do Ensino Fundamental

### Língua Portuguesa

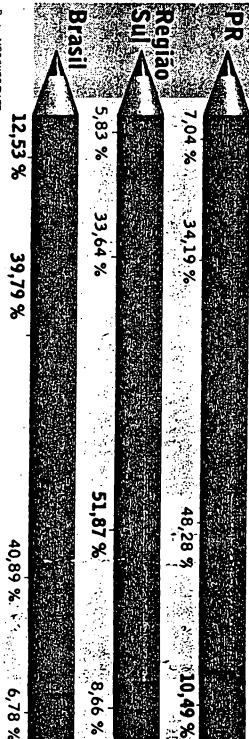


## 3º ano do Ensino Fundamental

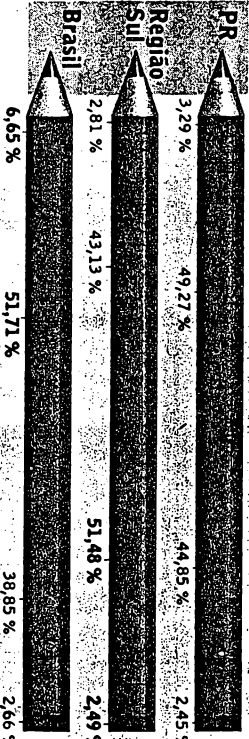
### Língua Portuguesa



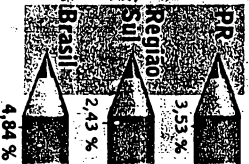
## Matemática



## Matemática



## Matemática



## REFLEXOS

### Déficit atinge adolescentes

As dificuldades de aprendizagem continuam nas turmas de 8ª série do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Entre os inscritos na 8ª série, o desempenho é melhor em Língua Portuguesa, com 65,98% deles no nível intermediário e 11,42% atingindo o estágio comparável à esta série. Mesmo assim, 22,59% apresentam problemas sérios de leitura.

Na disciplina de Matemática, o problema continua com 49,27% dos alunos em situação crítica e 3,29%, no conceito muito crítico. Os números superam o total de estudantes que estão no nível intermediário - 44,85%. O mais grave é que apenas 2,45% atingiram o conhecimento superior e 0,13% estão no nível avançado.

Na primeira vez, a pesquisa envolveu alunos no 3º ano do Ensino Médio. O resultado das provas mostrou que a dificuldade de aprendizagem nas disciplinas de Matemática e Português compromete as crianças na adolescência. Mas, a medida de que os alunos vão crescendo, a dificuldade de aprendizagem se torna cada vez mais grave. Como interpretar um problema? pergunta.

**MAIS DA METADE DOS ALUNOS QUE terminam a 4ª série do Ensino Fundamental no Paraná - 51,84% - têm dificuldades de leitura. Eles não conseguem ler um texto simples, como um convite para uma festa, jorna e são incapazes de identificar o tema central de um texto. Deste total, 15,23% estão em um estágio ainda mais crítico, pois não sabem ler. Os outros 36,61% apresentam alguma habilidade, mas o desempenho está abaixo do esperado para esta etapa da aprendizagem.**

Os dados integram o estudo "Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental", que analisou os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sisab) de 2001. Segundo o levantamento, o desempenho dos alunos do Paraná foi o mais baixo do Sul do país.

O Saeb, implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), testa o conhecimento dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A análise é feita a cada dois anos.

Para a educadora Ana Maria Petratis Liblik, professora do Setor de Educação Teórica e Prática do Ensino da Universidade Federal do Paraná, o quadro revelado não é nenhuma novidade e não está restrito a escolas públicas. Ela acredita que o resultado insatisfatório dos alunos em Português reflete também no aprendizado deficiente de Matemática. "Se a criança não conseguir como vai interpretar um problema?", pergunta.

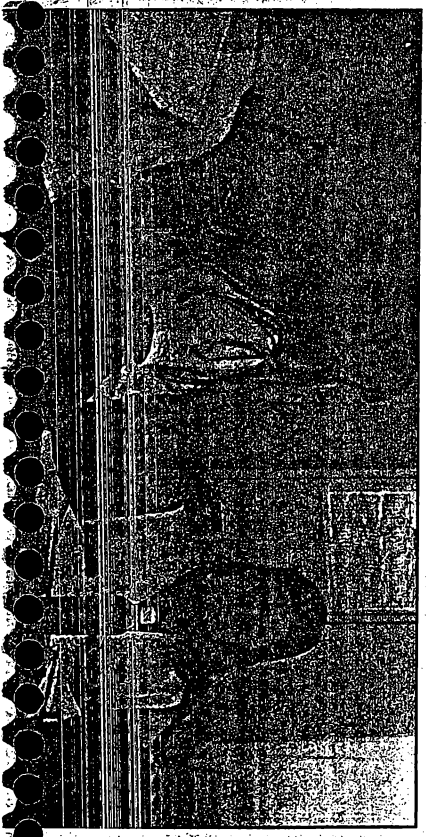


Foto: A. M. Petratis Liblik

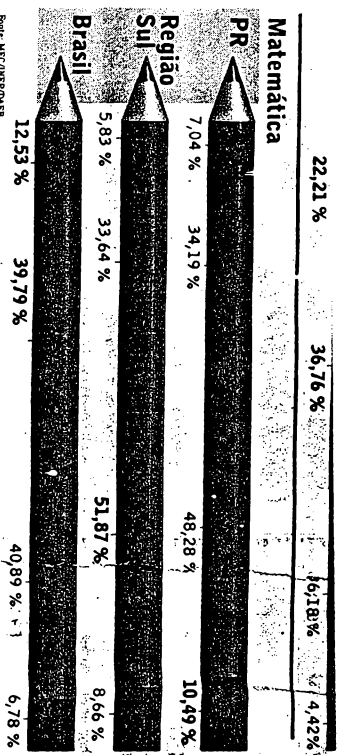
nova leitura do desempenho dos estudantes da 4.ª série do Ensino Fundamental", que analisou os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2001. Segundo o levantamento, o desempenho dos alunos do Paraná foi o mais baixo do Sul do país.

O Saeb, implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), testa o conhecimento dos alunos de 4.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental e do 3.º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A análise é feita a cada dois anos.

Para a educadora Ana Maria Petratis Liblik, professora do Setor de Educação Teoria e Prática do Ensino da Universidade Federal do Paraná, o quadro revelado não é nenhuma novidade e está restrito a escolas públicas. Ela acredita que o resultado insatisfatório dos alunos em Português reflete também no aprendizado de Matemática. Se a criança não consegue ler, como vai interpretar um problema?", pergunta.

### Insuficiente

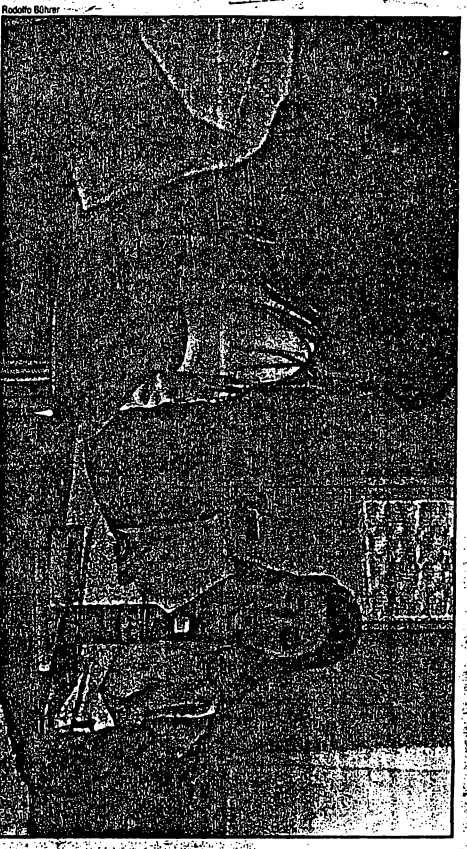
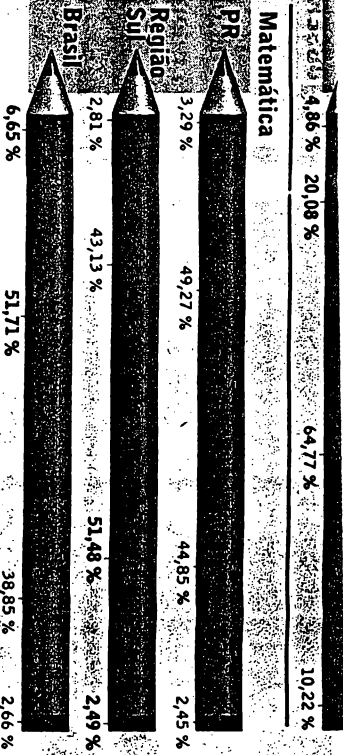
Mesmo entre os estudantes que dominam a leitura são identificados problemas. O nível intermediário inclui 43,28% dos alunos. Estes conseguem ler textos mais complexos, mas não entendem tabelas e reportagens divulgadas em jornais. Apenas 5% podem ser considerados leitores competentes. Eles demonstram habilidades de leitura compatíveis com a série e dominam alguns recursos linguísticos. Só 0,21% estão no estágio avançado — a média nacional é de 0,43%. Na disciplina de Matemática a



### REFLEXOS

## Déficit atinge adolescentes

As dificuldades de aprendizagem continuam nas turmas de 8.ª série do Ensino Fundamental e no 3.º ano do Ensino Médio. Entre os inscritos na 8.ª série, o desempenho é melhor em Língua Portuguesa, com 65,89% deles no nível intermediário e 11,42% atingindo o estágio comparável a esta série. Mesmo assim, 22,59% apresentam problemas sérios de leitura. Na disciplina de Matemática, o problema continua com 49,27% dos alunos em situação crítica e 3,29%, no conceito muito crítico. Os números superam o total de estudantes que estão no nível intermediário — 44,85%. O mais grave é que apenas 2,45% atingiram o conhecimento esperado e 0,13% estão no nível avançado. Pela primeira vez, a pesquisa envolveu alunos no 3.º ano do Ensino Médio. O resultado das provas mostrou que a dificuldade de aprendizado nas disciplinas de Matemática e Português acompanha as crianças na adolescência. Mais de metade dos paranaenses (50,55%) chega à fase pré-vestibular dominando apenas o básico do Português. Em Matemática a situação é ainda pior, pois 64,57% têm conhecimento insuficiente para esta etapa do aprendizado.



A professora Eizete Protoba criou o "caminho da leitura" para motivar alunos.

## Educação deve vir de casa

### Tarefa da escola é dar continuidade a essa formação

A MELHORIA DO ENSINO, LEMBRA A PROFESSORA da UFPR, Ana Maria Liblik, depende basicamente da mudança de mentalidade dos docentes e da própria estrutura social. "Quando a sociedade não der o valor devido ao educador, nada vai mudar". A professora salienta também que a família é fundamental, pois cabe à escola apenas continuar a educação que vem de casa. "Se o aluno chega na escola sem as noções mínimas de valores, o professor gastará mais tempo para impor limites do que para ensinar".

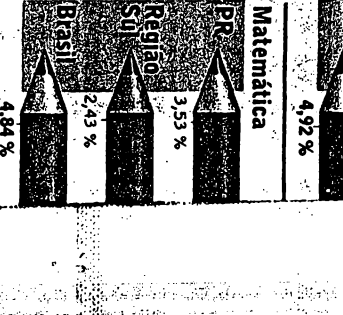
Ana Maria defende a necessidade de se investir na formação e motivação dos professores. Segundo ela, esta é uma fase de transição e descobertas na educação, na qual já se admite que repassar o conteúdo de maneira informal (teatro, dança, música) auxilia o aluno a se interessar e fixar o conteúdo. A professora cita como ponto positivo a redescoberta da biblioteca como espaço de aprendizagem contínua e o investimento que tem sido feito para a compra de novos títulos.

## Município contesta resultados

### Secretaria Estadual de Educação ainda não analisou os resultados

Vera diz que, como o resultado é estadual, não revela o potencial real dos alunos da capital. Segundo ela, existem casos de alunos com deficiência em algumas disciplinas, não são exceção. Ela admite, porém, que a implantação do sistema de "ciclagem do uma análise completa dos

que o descompromisso dos pais com o rendimento dos filhos aumentou. Isso porque, nas escolas públicas, não há mais o risco de reprovação, desde a implantação do sistema de ciclos, em 1996. Eizete Protoba, que trabalha com turmas de Ensino Fundamental, confirma essa tendência. "Muitos alunos reclamam que os pais não estão presentes", conta. Para incentivar, ela busca alternativas em sala de aula. No espaço, dividido por 27 alunos, estão distribuídos livros. "Quem ler, Assim, eles criam o hábito de ler e manusear o livro".



12 e

Venha trocar  
Reinhold  
e L  
Eles falaram  
para o  
Não p  
reciclage

## **ANEXO 6**

Tabelas da Enquete

**TABELA 7: Reformas curriculares**

<b>REFORMAS CURRICULARES</b>	<b>No. Cit</b>	<b>Freq.</b>
ALTERAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA	34	33,66%
NÃO ALTERAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA	3	2,97%
ESTÃO ALTERANDO AOS POUCOS	62	61,39%
OUTROS	2	1,98%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

**TABELA 8: Aprendizagem dos alunos**

<b>APRENDIZAGEM</b>	<b>No. Cit.</b>	<b>Freq.</b>
OS ALUNOS APRENDEM MAIS QUE ANTES DOS CICLOS	3	2,97%
ESTÃO APRENDENDO TANTO QUANTO	18	17,82%
ESTÃO APRENDENDO MENOS	76	75,25%
NÃO TENHO ELEMENTOS P/ AVALIAR	4	3,96%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

**TABELA 9: Apoio Pedagógico**

<b>APOIO PEDAGÓGICO</b>	<b>Nº Cit.</b>	<b>Freq.</b>
BOM	61	60,40%
RUIM	12	11,88%
REGULAR	27	26,73%
OUTROS	1	0,99%
<b>TOTAL OBS</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

**TABELA 10: Organização do Tempo Escolar**

<b>ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR</b>	<b>Nº Cit.</b>	<b>Freq.</b>
ADEQUADA	34	33,66%
PARCIALMENTE ADEQUADA	58	57,43%
INADEQUADA	6	5,94%
OUTROS	3	2,97%
<b>TOTAL OBS</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

**TABELA 11: Atendimento as crianças com dificuldades**

<b>ATENDIMENTO</b>	<b>Nº Cit.</b>	<b>Freq.</b>
BOM	24	23,76%
RUIM	29	28,71%
REGULAR	47	46,63%
OUTROS	1	0,99%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

**TABELA 12: Situação da escola após o ensino por ciclos**

<b>SITUAÇÃO DA ESCOLA APÓS O CICLO</b>	<b>Nº Cit.</b>	<b>Freq.</b>
BOM	3	2,02%
RUIM	98	97,97%
<b>TOTAL OBS</b>	<b>98</b>	<b>100%</b>