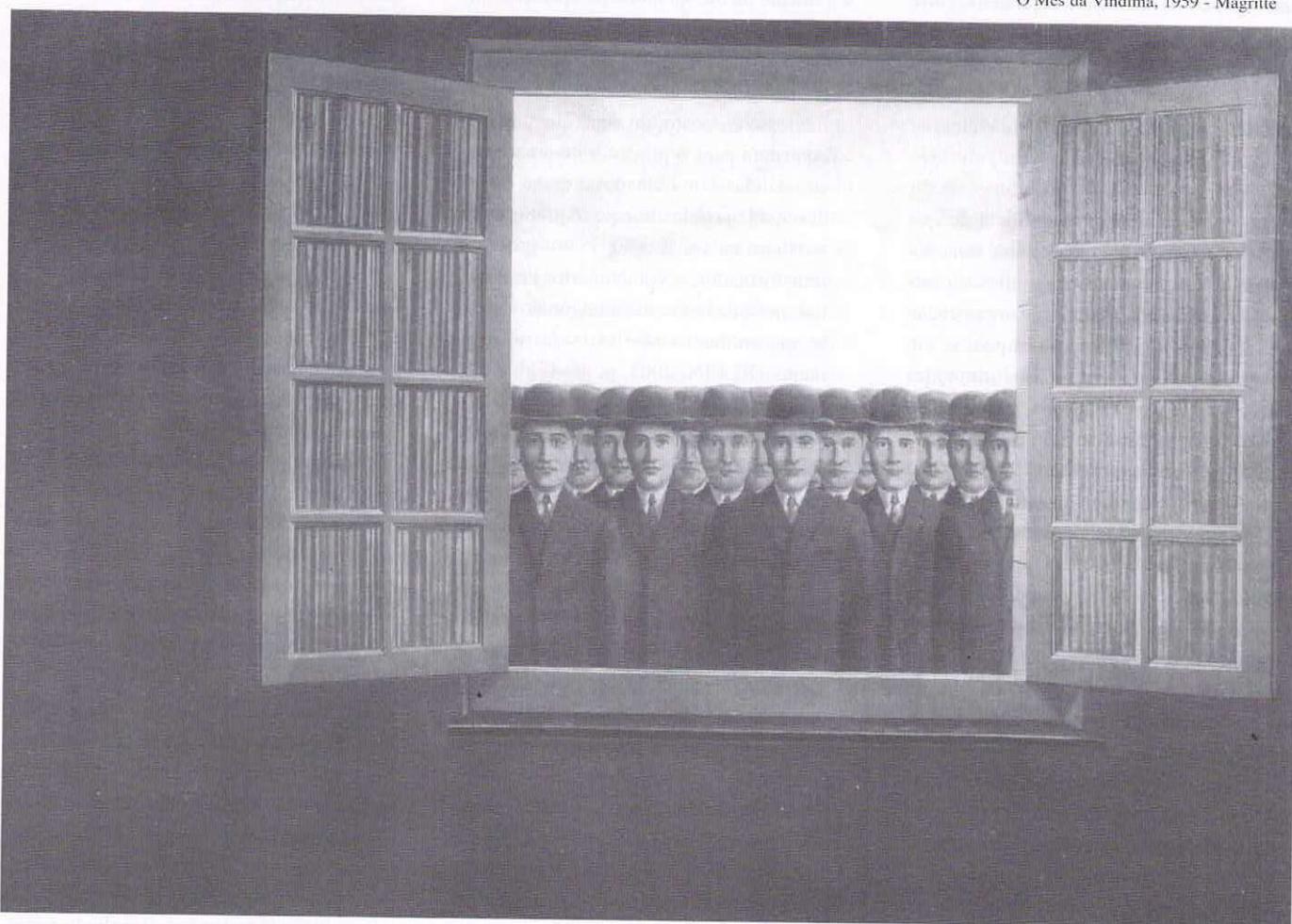


Maria Aparecida da Silva ¹

Ciclo: uma organização escolar progressista²

O Mês da Vindima, 1959 - Magritte



Introdução

O presente texto é uma síntese da pesquisa ³ que realizei acerca da implantação da organização escolar em ciclos na Rede Municipal de Curitiba, mais especificamente, uma investigação sobre a concepção política que direcionou esta organização escolar para os filhos da classe trabalhadora, nas duas gestões do prefeito Cássio Taniguchi ⁴, no período compreendido entre 1997 e 2004.

A pesquisa procurou responder se a po-

lítica que direcionou a implantação dos ciclos de aprendizagem em Curitiba-PR, na gestão referida, teve como prioridade uma preocupação social de caráter transformador ou esteve voltada à racionalização capitalista, portanto, com uma preocupação social, mas de caráter conservador. A organização escolar em ciclos foi inserida, nesta pesquisa, no conjunto das idéias que, historicamente, pretendem eliminar as reprovações na escola pública, ou seja, as idéias aqui denominadas não-reprovação ⁵.

Referencial teórico

Buscou-se no Materialismo Histórico-Dialético a fundamentação teórico-metodológica que norteou as análises da política em questão. Esta opção teórico-metodológica deve-se à convicção de que o materialismo histórico-dialético, possibilita, para além da mera descrição, a explicação dos fenômenos políticos e educacionais, com vistas à intervenção para a transformação. Estes fenômenos são compreendidos

como constituídos social e historicamente, portanto síntese das relações sociais de uma determinada época, situados em determinado contexto histórico e perpassados por relações de classe. Como desvelaram MARX e ENGELS, “a história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes” (MARX e ENGELS, 1848. In: NETO, 1998, p. 4), compreende-se, portanto, que a política, os textos legais e oficiais analisados nesta pesquisa não são neutros, mas resultados do constante embate travado na sociedade capitalista, entre classes sociais com interesses extremamente antagônicos.

Retrospectiva da idéia de ciclos: não-reprovação

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

A idéia de escolaridade em ciclos na sociedade de classes

Em geral, os discursos pela escola em ciclos, sejam estes conservadores ou progressistas, embora antagônicos, têm defendido princípios que, na ausência de reflexão rigorosa, são aparentemente semelhantes (ampliação do tempo, respeito ao ritmo individual, ampliação da aprendizagem, inclusão dos alunos com eliminação das reprovações...). Nesse sentido, para distinguir estes discursos, é fundamental buscar a compreensão do papel da escola, na perspectiva de classe, é o que nos alerta KLEIN (2003)

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

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

Compreende-se que as idéias de não-reprovação são próprias do modelo burguês de escola, portanto estão inseridas num contexto contraditório, com diferentes intenções que, historicamente, prometem a igualdade, mas promovem o oposto. A escola burguesa surge com o objetivo de consolidar a nova ordem em oposição ao feudalismo, o papel da educação era o de “tornar os cidadãos mais iguais” (LOPES, 1981, p. 115). Uma vez que a desigualdade era atribuída às aptidões individuais, caberia então aos cidadãos, nesta nova ordem, aproveitar as oportunidades oferecidas pelo Estado burguês para ascender socialmente. No período da Revolução Francesa foi clara a preocupação com a construção de um sistema de instrução consoante com a nova ordem, em oposição ao poder feudal. Nesse sentido, era preciso que o povo, em especial os camponeses continuasse aliado da parcela mais abastada da burguesia, a fim de que esta se mantivesse no poder. A educação seria então estratégia importante para disseminar as idéias que sustentariam a nova ordem. Esta preocupação com um sistema de instrução é evidenciada num dos relatórios da época, conhecido como relatório Condorcet (séc. XVIII) Neste relatório ob-

servam-se os princípios liberais até hoje defendidos para a educação pública, entre estes a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade. É neste relatório que se encontram, já no surgimento da escola pública, possibilidades de flexibilizar o tempo escolar, ampliando-o ou reduzindo e também as limitações de duração e conteúdos de instrução para os filhos da classe trabalhadora. A instrução seria dosada e condiciona às necessidades imediatas do ofício exercido, portanto, também o tempo de escolarização seria flexibilizado e/ou organizado conforme as necessidades dos proprietários. Este trecho do relatório, destaca a duração em níveis, que correspondia a 4 anos de curso para o grau primário, ilustra a afirmação anterior:

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

Os graus mais avançados de estudo seriam destinados àquelas crianças cujas famílias pudessem abrir mão de seu trabalho por algum tempo:

(...) o pequeno número de anos que as de famílias pobres podem dedicar ao estudo, nos obrigaram a delimitar esta primeira instrução em limites estreitos; e será fácil de afastá-los quando a melhoria das condições do povo, a distribuição mais igualitária das riquezas, resultado necessário das boas leis; os progressos dos métodos de ensino terão conduzido ao momento; quando, enfim, a diminuição da dívida, e das despesas supérfluas, permitirão consagrar aos empregos realmente úteis uma maior porção das rendas públicas. (Relatório Condorcet, 1793)

Havia também a possibilidade de uma forma de aceleração de estudos ou de compensação da ausência de instrução prévia por parte daqueles que não haviam tido aces-

so anterior à instrução, o que era feito nas conferências de domingo:

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

Tanto a duração quanto a instrução estavam subordinadas às exigências advindas do trabalho realizado pelas crianças mais pobres, portanto, o princípio da "igualdade" estava condicionado às condições de classe de cada um. Vale lembrar, como analisado por CUNHA (1980), que a igualdade burguesa nunca foi a igualdade de condições materiais ou intelectuais, nesse sentido o princípio da liberdade permitiria desenvolver as capacidades individuais para o acesso aos bens (materiais ou culturais) almejados. Como se viu, flexibilizar o tempo de escolarização, ampliando-o ou reduzindo-o não é uma novidade e pode atender diferentes interesses, conforme o jogo de forças que se estabelece na sociedade de classes.

De acordo com a literatura pesquisada, também Wallon (séc. XIX), na França, propôs uma organização escolar em ciclos, que pode ser conhecida no Plano de Reforma Langevin-Wallon. Este plano foi gestado nos núcleos de resistência à 2ª guerra mundial, dos quais Henri Wallon participava. O projeto era parte importante na reconstrução social do pós-guerra e visava a reformulação do sistema educacional francês. Seus propositores intencionavam romper com a extrema seletividade do sistema educacional francês. Wallon preocupava-se com o caráter político da educação, que deveria estar fundamentado na democracia e na justiça social e criticava o sistema educacional francês por lançar aos filhos dos trabalhadores o trabalho manual, em detrimento do intelectual, enquanto aos filhos da classe abastada destinavam-se o prosseguimento

nos estudos e o trabalho intelectual.

Nos mecanismos de não reprovação, pressupostos da organização escolar em ciclos no Brasil

Os estudos de autores como MAINARDES (2005) e BARRETO e MITRULIS (2001) possibilitam afirmar que as atuais políticas de ciclos mantêm pressupostos das idéias contidas em propostas anteriores que intencionavam superar o analfabetismo e os altos índices de reprovação, obviamente mantidas as características de cada contexto histórico, político, pedagógico e econômico.

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

Dos mecanismos de não-reprovação, a promoção automática, com promoção pautada na idade cronológica, parece ter sido eleita pelos governos, em especial até a década de 70, como a forma mais interessante para regularizar o fluxo e economizar recursos, pois as reprovações representam um alto custo para o Estado.

Foi a partir de 1980 que os mecanismos de não-reprovação parecem receber uma outra conotação, para além da mera regularização do fluxo e economia de recursos. Observam-se argumentos teóricos e políticos em favor de uma ampliação da aprendizagem, com alargamento do tempo, em especial para os processos de alfabetização inicial (1ª e 2ª séries) das crianças da classe trabalhadora, excluídas do acesso prévio ao conhecimento, como o têm as crianças de classe mais abastada econômica e culturalmente. Parece ter havido nos anos 80 uma tentativa de ruptura com um modelo conservador de não-reprovação. Verificou-se, entretanto, que esta política iniciada por grupos progressistas, com a implantação dos ciclos Básicos de Alfabetização⁷ também teve limites impostos pela

descontinuidade dos grupos que o implantavam e pelo não cumprimento, por parte dos gestores que desencadearam a política, da concretização das necessárias condições físicas, materiais e humanas que efetivariam uma ampliação da aprendizagem das crianças da classe trabalhadora.

Anos 90: O Estado neoliberal e a escolaridade em ciclos

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

A queda do socialismo real, assim como das políticas do Estado de Bem Estar Social, fortaleceram o modelo econômico neoliberal, que poderia ser sintetizado pelas suas ações de desregulamentação do trabalho, transnacionalização do capital e liberdade total ao mercado na determinação das regras econômicas e das relações sociais. Esta opção (neoliberal) das classes dominantes internacionais na condução de suas economias atinge os países periféricos ou do chamado Terceiro Mundo, com a colaboração de organismos de "cooperação" internacional, tanto aqueles diretamente ligados à economia, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), quanto aqueles que se afirmam comprometidos com aspectos sociais e de estreitamento das relações internacionais como UNESCO, UNICEF, ONU.

No Brasil, essa política ainda assistemática

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

É interessante destacar, conforme análise de SILVA JUNIOR (2002), que a política implementada nos moldes do Estado de Bem Estar Social operacionalizou uma ampliação artificial dos direitos, no sentido de “alargamento dos direitos sociais”, para atender as demandas do capitalismo baseado na produção fordista, o que num outro momento, com a política neoliberal, assumiu a forma de “cidadania produtiva, isto é, os direitos sociais tornam-se mercadorias”. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 22) É esta idéia de mercantilização dos direitos que vem norteando, de maneira mais intensa, a política dos governos dos anos 90, no Brasil. A análise de VIEIRA (2001) pode ser empregada para sintetizar a ação desses governos, fundadas numa matriz de pensamento que substitui a igualdade pela equidade, ou seja, de políticas de universalização, as ações dos governos direcionam-se para as políticas de focalização⁸. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a desigualdade, compreendida como desvantagem natural pela ótica liberal burguesa, anteriormente compensada pelo “acesso igualitário”; no modelo neoliberal, passa a ser considerada um déficit, portanto ainda de ordem natural e de responsabilidade individual, o que deverá ser compensado por ações de ordem técnico-burocrática e focalizada. A política que direciona estas ações está, de acordo com VIEIRA (2001) centrada na competitividade como objetivo, no desempenho como diretriz política e na descentralização como esquema institucional.

A análise dos anos 90 foi fundamental para a presente pesquisa, não só pelo fato da gestão Taniguchi estar inserida nessa década, mas porque as idéias neoliberais presentes nas políticas brasileiras acabaram por dar a direção à implantação da escola organizada em ciclos. Nos anos 90 a idéia de não-reprovação assumiu a forma de ciclos de aprendizagem e de ciclos de formação, passando a fazer parte tanto do discurso e

ação de grupos conservadores, quanto de grupos progressistas. Uma tentativa de resistência ao modelo neoliberal de escola é descrita por MAINARDES (2005). Segundo o autor, uma versão progressista de organização escolar em ciclos teria chegado ao Brasil por influência da reforma educacional francesa. Essa experiência foi consolidada em São Paulo, por iniciativa de gestões do Partido dos Trabalhadores. Aos poucos, estas experiências tornaram-se uma “espécie de marca registrada do PT, entendida como uma medida essencial para superar o fracasso escolar e uma oportunidade de construir um projeto alternativo de educação”. (MAINARDES, 2005, p. 10) O aparato legal e os documentos curriculares dos anos 90 também incorporaram esta idéia de escolaridade em ciclos, o que, de acordo com FERNANDES (2005), foi uma retomada das experiências dos grupos progressistas com os Ciclos Básicos de Alfabetização nos anos 80. Entretanto, como se sabe, os anos 90 são fortemente marcados por uma concepção de Estado mínimo e a educação sofre as conseqüências desse modelo, que lhe impõe ações cada vez mais conservadoras. Exemplo dessa opção conservadora se deu no governo de FHC, quando ocorreu a elaboração dos PCNs, com especial influência da Reforma Espanhola, através da assessoria de um de seus formuladores, o psicólogo César Coll. Esta reforma é duramente criticada por atribuir à educação “uma visão tecnocrática e de psicologização dos problemas sociais” (SANTOMÉ, 2004) e por sua aproximação crescente com os ideais neoliberais. Sobre a estrutura dos ciclos proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na sua versão introdutória de 1995, Nereide SAVIANI (1999) analisa que estes não rompiam com a lógica seriada, uma vez que limitavam-se a dividir o Ensino Fundamental em quatro ciclos, ou seja, os ciclos consistiriam em séries de dois anos. Além disso, criticou a hierarquia atribuída aos conteúdos das áreas do conhecimento, sendo que a divisão estabelecia conteúdos considerados essenciais e outros secundários.

A política de ciclos de aprendizagem em Curitiba

O contexto municipal

Foi nesse contexto político e econômico de Estado mínimo que se deu a implantação da escolaridade em ciclos em Curitiba.

A continuidade do grupo lernista⁹ por décadas, revezando-se, entre a gestão da prefeitura de Curitiba ou do governo estadual, conferiu um delineamento conservador à gestão urbana e educacional, como destacado nos estudos de SÀNCHEZ (2003) e TAVARES (2004). Estas pesquisadoras mostraram que a concepção tecnocrática de planejamento esteve direcionada para a construção de uma “cidade-mercadoria” (SÀNCHEZ, 2003), que pretende atender interesses burgueses. A educação, inserida no conjunto das políticas desse modelo de urbanização, seguiu esta mesma lógica, sendo gradativamente lançada para a responsabilidade dos tecnocratas do planejamento. Essa direção esteve presente nos documentos oficiais, sendo constatada em várias passagens dos textos e depoimentos analisados. Isto comprovou a hipótese lançada anteriormente de que os ciclos foram parte importante do planejamento tecnocrático do governo Cássio Taniguchi. Portanto uma escola organizada em ciclos era estratégia importante para o alcance dos resultados almejados pela gestão, o que foi comprovado pelo “Relatório básico do projeto gestão estratégica para resultados, na SME de Curitiba”.

A gestão do grupo lernista teve uma ruptura na década de 1980, no período denominado transição democrática, quando iniciaram-se as eleições diretas para governador de Estado e posteriormente as eleições para as prefeituras municipais. Nesse período vários Estados e Prefeituras foram assumidas pela oposição, então representada pelo PMDB. SANCHÈZ (2003) destaca que os movimentos sociais e sindicais intensificaram-se e fortaleceram-se nesse período, criticando as políticas urbanas direcionadas à cidade, o que foi capitalizado pela oposição ao grupo lernista. Assim, devido à maior participação popular, algumas conquistas foram efetivadas nesse período em termos educacionais, entre estas: as discussões para a construção de uma escola pública comprometida com a classe trabalhadora, com a aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, o que foi sistematizado no Currículo Básico de 1988. Porém, com o retorno do grupo lernista em 1989 a 1992, com o próprio Jaime Lerner, seguido por Rafael Greca, de 1993 a 1996 e por Cássio Taniguchi, de 1997 a 2001 e de 2002 a 2004 houve um retrocesso nos avanços democráticos anteriormente conquista-

dos. O trabalho em torno de uma escola pública voltada à classe trabalhadora, com um currículo escolar que explicitamente afirmava esta opção foi, de acordo com análise realizada por SOARES (2003), gradativamente desconstruído, cedendo lugar a uma concepção eclética para o currículo escolar, o que se consolidou no documento denominado Diretrizes Curriculares (2000).

Na gestão Taniguchi, o serviço público seguiu uma linha explicitamente privatista e, no que diz respeito ao “processo de implantação” dos ciclos de aprendizagem, a pesquisa revelou a predominância do caráter conservador atribuído à organização escolar em ciclos, tanto no discurso oficial, embora camuflado de participativo, quanto nas práticas que efetivaram esta política.

A implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem em Curitiba

A implantação da escolaridade em ciclos em Curitiba esteve aliada a um projeto mais amplo de gestão, porém da gestão estratégica centrada em resultados, nos moldes da gestão empresarial. Foi o que se contactou ao analisar os documentos referentes a um acordo firmado entre a PMC e a FGV/EBAP. Deste acordo resultou o Projeto Gestão Estratégica Centrada em Resultados na Prefeitura Municipal de Curitiba. A secretaria escolhida para realizar o programa-piloto foi a SME por atender alguns critérios como: apresentava níveis razoáveis de liderança, portanto estratégica para a adoção deste modelo também por outros órgãos ou secretarias; assegurava maior visibilidade externa das melhorias e exigia menor volume de recursos.

Consta que o objetivo principal do projeto era o seguinte: “Desenvolvimento de base metodológica que favoreça a implementação gerencial no âmbito da Prefeitura Municipal de Curitiba (...)” (PROJETO FGV/EBAP-IMAP, 1999)

A leitura dos relatórios referentes a este projeto possibilitou afirmar que foi no bojo de uma experiência-piloto para uma gestão centrada em resultados que se discutiu e deu o formato para a implementação da escola organizada em ciclos de aprendizagem em Curitiba. Num destes relatórios, o relatório 4, a escola ciclada foi discutida como parte da “estrutura de programação” para a secretaria, constando como um dos sub-pro-

gramas do Ensino Fundamental (FGV/EBAP-IMAP-SME, 1999, p. 101) O mesmo relatório destaca a missão, a visão e os valores, que englobam os princípios para a dimensão estratégica da S.M.E, os mesmos constantes no primeiro documento acerca da implantação dos ciclos, enviado às escolas, no ano de 1999, “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem-Proposta de Implantação” (24 de março de 1999). Tanto este quanto o segundo documento¹⁰ enviado às escolas foram elaborados por equipes técnicas especialmente constituídas para este fim, o que denota o caráter centralizador deste processo.

O documento do Conselho Estadual de Educação, o parecer 487 de 12/11/1999 é outra evidência da forma impositiva de implantação dos ciclos em Curitiba, pois os caminhos foram totalmente contrários àqueles que levariam a uma direção democrática. O documento “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem-Proposta de Implantação” fora enviado às escolas em março de 1999, indicando que as escolas deveriam justificar sua opção pela implantação imediata ou gradativa dos ciclos até o dia 16 de abril de 1999, entretanto, a aprovação do Projeto pelo CEE se deu somente em novembro do ano de 1999. Portanto, o Conselho Estadual de Educação aprovou um projeto referente a uma política que já havia sido implantada.

Para justificar a implantação dos ciclos afirma-se que, ao invés do investimento em ampliação da rede física, atualmente faz-se necessário investir no rendimento escolar. Este argumento está fundamentado em dados demográficos que apontam para o envelhecimento da população, portanto, afirma-se que já não há mais necessidade de ampliação da rede física escolar, pois a demanda está atendida. Entretanto, de acordo com a SME, embora a demanda esteja atendida, o rendimento escolar vem mostrando-se precário, dados expõe que em 1998 as retenções atingiam uma média de 12% nas turmas de 1ª a 4ª séries, chegando a 19% nas turmas de 1ª series. Este problema motivou projetos, entre estes o ALFA 41, realizado no ano de 1997, que priorizou 41 escolas da Rede Municipal que tinham um índice de retenção muito elevado nas primeiras séries. O projeto consistia em capacitar os professores alfabetizadores, em especial nas formas de intervenção na produção escrita dos alunos.

Aliada à necessidade de eliminar as reprovações, o que tem argumentos políticos e pedagógicos diversos, está também outra justificativa que se apóia na questão universalização *versus* demanda. Logo na apresentação do documento “A escola municipal e os ciclos de aprendizagem-Proposta de Implantação” (24 de março de 1999), descreve-se a missão destinada à Secretaria Municipal de Educação, que consiste em: “Ser um elo ativo do desenvolvimento de Curitiba, assegurando ao aluno educação de qualidade para o exercício da cidadania, atendendo à demanda”. Como se observa, esta missão está voltada ao desenvolvimento da cidade, bem como ao atendimento à demanda, o que difere do princípio de universalização. Esta distinção entre atendimento à demanda e o princípio da universalização está no fato de que, o primeiro apóia-se na idéia de flexibilizar a oferta educacional, entendendo-a como necessária àqueles que são classificados como necessitados de determinado serviço, portanto numa perspectiva de focalização; ou ainda como alternativa àqueles que optarem por esta oferta, tratando-se, então, de uma “livre escolha” entre o disponível no mercado educacional. Já a universalização apóia-se na idéia de acesso educacional igualitário a todos. A escola universal, gratuita e obrigatória, portanto comum para todos, premissa da burguesia revolucionária, passa pelas contradições do sistema capitalista, que produz uma escola dual; ou seja, uma escola para formar trabalhadores subservientes e outra para preparar os dirigentes. É assim que, ao trabalhador, destina-se um mínimo de instrução, como defendia Adam Smith, “à gente comum”, educação em “doses homeopáticas” (SAVIANI, 1986, p. 20)

A concepção política que direcionou a organização em ciclos em Curitiba

Ao desenvolver a análise-crítica⁹ dos textos oficiais da política de ciclos de aprendizagem em Curitiba, em confronto com os documentos do sindicato e da universidade e depoimentos de profissionais do Magistério, percebe-se que aqueles apresentam claramente a visão empresarial destinada à educação, com ênfase na busca por resultados. Especificamente sobre a suposta participação para a implantação dos ciclos, afirma-se que foi “deflagrado processo de discussão nas comunidades escolares sobre

a proposta secretarial de "as escolas municipais transformarem a organização escolar em ciclos de aprendizagem" (A escola municipal e os ciclos de aprendizagem- Projeto de implantação, 1999, p. 14). Dessa forma o próprio documento indica que esta foi uma política oficial formulada pela SME, cabendo às escolas implantarem o ciclo de forma gradativa: iniciando pelo CICLO I, que abrangeria as 1ª e 2ª séries, ou implantando de forma imediata os CICLOS I e II, ou seja, reorganizando todo o segmento de 1ª a 4ª.

A maioria das escolas aderiu à política de ciclos de forma gradativa implantado primeiro o CICLO I, o correspondente ao contínuo de 1ª e 2ª séries, o que parece indicar uma desconfiança e um certo cuidado das escolas com esta política. A esse respeito assim manifestou-se o coletivo de uma das escolas em correspondência enviada ao então superintendente de educação: "os profissionais da SME que acompanharam de perto esse processo são testemunhas de que a resistência das escolas pautava-se, essencialmente na incerteza de que as condições propostas seriam de fato garantidas".

Por outro lado, embora tenha havido este cuidado por parte da maioria das escolas, fazendo a implantação gradativa, houve uma parcela do magistério que aderiu à política sem maiores questionamentos. SANTOS (2005), ao realizar uma pesquisa junto aos professores da Rede Municipal constatou que, embora a maioria considere que a implantação dos ciclos tenha sido autoritária e centralizadora, ao serem questionados se concordavam com esta condução, afirmaram que sim. Nesse caso, podemos afirmar que uma parcela do magistério foi alvo de uma in-consciência de classe proletária, uma vez que não se reconhecem como e com os interesses dos trabalhadores, justamente por não localizarem seu lugar na estrutura do capitalismo. Essa in-consciência de classe leva, parafraseando Lukács (1960), a uma passividade ou a uma certa oscilação inconseqüente entre os interesses da classe dominante e os da classe trabalhadora. Portanto eventuais participações ou tomada de posição tomam um caráter vazio e confuso. Para Lukács (1960), "(...) uma condição inelutável da manutenção do regime burguês é que as outras classes se iludam, permanecendo com uma consciência de classe confusa." Essa consciência de classe confusa impede que os trabalhadores se organizem para reivindicar direitos e mantenham a burguesia protegida de uma intenção

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

Constatou-se, portanto, que esta forma neoliberal permeou não apenas o currículo, como construiu a (in) consciência de classe de parte dos profissionais do magistério que, embora reconhecessem o caráter autoritário da política, não opuseram resistência. Apesar dos esforços empreendidos pelo sindicato, nas várias instâncias organizadas para estudos que debatiam a questão, esta forma neoliberal, atuou junto aos professores com mecanismos sutis de controle por resultados, numa perspectiva conservadora, o que FARIA (2004) analisa como "seqüestro da subjetividade", impondo limites cada vez maiores à necessária organização e consciência de classe do magistério, na perspectiva dos trabalhadores. O atendimento à busca pela produtividade almejada na gestão Taniguchi foi realizada em muitos momentos, por parte do magistério, sem a necessária reflexão sobre as implicações desta política para o cumprimento do papel da escola pública na transmissão e assimilação do saber elaborado. Como estratégia de convencimento, os discursos oficiais procuraram mostrar a "possibilidade" de uma conciliação entre divergentes teorias, fazendo acreditar que aqueles que impõem alguma resistência o fazem no intuito de perturbar a ordem ou por falta do devido compromisso pedagógico. Essa idéia afasta gradativa e sutilmente os professores da reflexão coletiva sobre sua própria práxis e sobre sua condição de trabalhador.

Acredita-se que uma dessas estratégias foi a desconstrução do Currículo Básico, conforme analisado por SOARES (2003) nas gestões anteriores do grupo lernista, o que teve a sua continuidade e intensificação na gestão do prefeito Cássio Taniguchi, quando foram instituídas as novas diretrizes curriculares (2000). Estas diretrizes foram carregadas de um ecletismo teórico, como se autores amparados em concepções divergentes de sociedade, pudessem compartilhar harmonicamente de idéias sobre alguns pontos como ensino / aprendizagem e avaliação. Esse ecletismo teórico é analisado por FRIGOTO (1998), como parte integrante da perspectiva pós-moderna, por constituir-se, entre outros aspectos por uma "soma de teorias", como se não houvesse concepções divergentes em termos de visões de mundo, ou melhor, como se já não existisse, após a derrocada do socialismo real e dos movimentos amparados pelas idéias

as marxistas, uma oposição ao capitalismo na sua fase atual.

O conceito de participação está diretamente vinculado ao que se propõe no relatório Jacques Delors (1998), uma das referências utilizadas pela SME no texto das Diretrizes Curriculares (2000). No relatório vincula-se o sucesso da escolarização ao valor que a comunidade atribui à educação o que significam parcerias entre o poder público e a comunidade, na manutenção tanto do espaço quanto dos serviços públicos. Nesse sentido, sugere-se que as comunidades organizem-se localmente para resolver seus problemas, podendo contar com a ajuda das ONGs, Centros Comunitários e trabalhos voluntários, eximindo o Estado da sua responsabilidade.

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

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

A avaliação, tomada como central na organização curricular, tornou-se o mecanismo mais importante para que a gestão alcançasse o produto almejado. Em analogia com o mundo da produção material, poderíamos afirmar que, assim como a escola privada tem na aula o seu produto vendável, na escola pública a forma mercadoria pode ser inculcada de maneiras diversas: por mecanismos para a produção de resultados interessantes para a gestão que os almeja, por estratégias que garantam visibilidade imediata para a comunidade e por atendimento às exigências dos organismos internacionais. Em Curitiba, essa preocupação centrada nos resultados foi tão enfática que se criou até uma equipe multidisciplinar nos

núcleos de educação, como balizadora da avaliação realizada pela escola, caracterizando uma perspectiva que poderíamos denominar como “ciclos por resultados”. E ainda, essa perspectiva de “ciclos por resultados”, na lógica da empresa capitalista, não só não efetiva a necessária superação da lógica seriada, como a reforça.

Apesar de tomada como central na organização curricular, para a gestão municipal, a avaliação não mereceu o mesmo destaque, pois esta se recusou veementemente a ter suas ações e políticas avaliadas pela sociedade. Esta ausência de avaliação do processo de implantação dos ciclos, bem como suas conseqüências observadas para além dos muros da escola, mobilizou outros grupos¹² da sociedade para fazer esta importante tarefa. Entretanto, embora tenha havido avaliações bem fundamentadas, houve um predomínio de defesas “contra ou a favor” da organização escolar em ciclos esvaziando a reflexão, pois deslocou-se o eixo central da discussão que estaria definido, na compreensão desta pesquisadora, por uma política de fato voltada aos anseios da classe trabalhadora, e pela garantia das condições concretas para a efetivação de uma escola de qualidade. Por esse caminho fragmentado e sem a devida reflexão sobre aspectos determinantes de uma escola de qualidade, desconsiderou-se, também, que a escola está inserida numa sociedade de classes. Portanto, não basta reformá-la superficialmente, alterando nomenclaturas e propostas, sem transformar seus princípios, suas intenções e concepções, de modo a que ela cumpra o papel que lhe cabe, não só para a efetivação do trabalho pedagógico, como na contribuição para a transformação social.

Pode-se afirmar que a escola organizada em ciclos sob uma ótica burguesa tem realizado o que FREITAS (1991) e BERTAGNA (2003) denominaram como “eliminação adiada”, ou eliminação sem exame. Foi comprovada a afirmação de Nereide Saviani (1999) de que uma das estratégias utilizadas para adiar a expulsão do aluno da escola pública é organizar as séries em ciclos de dois anos, além de se atender às orientações dos organismos internacionais para estabelecer um currículo mais flexível e uma avaliação menos rigorosa. Nesse sentido os resultados, na ótica conservadora, estão garantidos e se mantém a promessa burguesa do acesso das camadas populares à escola. Portanto, o contrato burguês da igualdade (do acesso) está preservado, porém sem a

garantia de aprendizagem, o que provoca a reprovação nas séries seguintes de escolarização ou ainda a “expulsão”, denominada nas estatísticas oficiais como evasão. Assim, não se realizam os resultados que interessam verdadeiramente à classe trabalhadora, por meio de uma efetiva aprendizagem aos alunos da escola pública.



Reprodução Proibida, 1937 - Magritte

¹ Pedagoga da Rede Municipal de Ensino, diretora do Sismmac e mestre em Políticas e Gestão Educacional.

² Texto publicado nos Anais do II EBEM, Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Concepção e Método, realizado de 6 a 8 de agosto de 2006, na UFPR.

³ SILVA, M. A. Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2006.

⁴ Cássio Taniguchi assumiu a prefeitura de Curitiba por duas gestões consecutivas, de 1997 a 2000 e de 2001 a 2004. Nesta segunda gestão, o slogan da cidade, de acordo com o Plano de Governo, era Curitiba Capital Social.

⁵ Termo empregado no livro organizado por FRANCO (2001), utilizado aqui como referência às formas anteriores de eliminação da reprovação, que contém pressupostos das atuais políticas de ciclos.

⁶ Os textos oficiais analisados foram os seguintes:

A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: proposta de implantação – 1999,
A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação- 1999,
A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: diretrizes curriculares – em discussão – 2000,
/EBAP-IMAP (Fundação Getúlio Vargas/ Escola Brasileira de Administração Pública e Instituto Municipal de Administração Pública) – 1999.

⁷ Estes aspectos da política direcionada ao Ciclo Básico de Alfabetização são explicitados na pesquisa de MAINARDES (1995), acerca do CBA no Estado do Paraná.

⁸ Focalização é uma idéia da década de 60, para as políticas públicas e sociais, proposta pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), que defendia a racionalização dos gastos públicos, uma vez que acreditava-se que, apesar dos grandes investimentos em políticas sociais, “os resultados dos mesmos são precários e não favorecem os pobres” (in: VIEIRA, 2001, P. 71)

⁹ Lernismo, termo utilizado por SANCHEZ (2003), em análise da urbanização das cidades de acordo com o modelo de mercantilização, para referir-se à gestão e projeto de Jaime Lerner e seus seguidores, Rafael Greca e Cássio Taniguchi, em Curitiba; e empregado por Taís Moura Tavares, como categoria de análise, ao desenvolver tese de doutorado acerca das políticas direcionadas à Gestão Pública do Sistema de Ensino no Estado do Paraná (1995-2002), durante o Governo de Jaime Lerner.

¹⁰ A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação- rede municipal de ensino de Curitiba, 1999;

¹¹ A crítica é compreendida aqui na perspectiva marxiana como “o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites (...)” (TONET, 2001, p. 72)

¹² Entre estes grupos, com opiniões e fundamentações diferentes e divergentes, incluem-se o sindicato do magistério Municipal de Curitiba – SISMMAC, a universidade (UFPR), a Câmara Municipal de Curitiba, que organizou dois seminários para discutir a questão, a mídia e o Ministério Público.

Referências Bibliográficas

- BARRETO, E. S. S. & MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. In: Estudos avançados. Edição especial, volume 15, n.º USP: maio/agosto, 2001.
- BERTAGNA, R. H. Progressão continuada: limites e possibilidades. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- CONDORCET. O Relatório Condorcet, 1793. (mimeo)
- CUNHA, L.M. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 7.ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: proposta de implantação - 1999.
- CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação- 1999.
- CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: diretrizes curriculares - em discussão - 2000.
- CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Relatório básico do Projeto Gestão Estratégica para Resultados, 1999.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- DERMEVAL, S. A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação, ano 5, n.º 11, 1986.
- FARIA, J.H. Economia política do Poder: As práticas do controle nas organizações. Curitiba, Juruá, 2004.
- FERNANDES, C. O. Fracasso Escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas políticas e sociais. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005. (disponível em <http://www.anped.org.br/28/textos/GT13/gt3859int.rtf>)
- FRANCO, C. (org.). Avaliação, ciclos e promoção da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, L.C. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação e Sociedade, Campinas, v.12, n.º 39, p. 265-285, 1991.
- FRIGOTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.) Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KLEIN, L. Fundamentos Teóricos - Os ciclos de aprendizagem e a qualidade da Escola pública. In: Seminário de Educação & Políticas Educacionais: Qualidade da Escola Pública e os Ciclos de Aprendizagem. Coletivo do vereador Nilton Brandão: Partido dos Trabalhadores, agosto de 2003.
- LOPES, E. M. S. T. Origens da Educação Pública: A instrução na Revolução Burguesa do século XVIII. São Paulo, edições Loyola, 1981.
- LUKÁCS, G. A consciência de classe. In: História e consciência de classe. Ed. PCUS, 1960.
- MAINARDES, J. Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 07 a 09 de novembro de 2005.
- MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista; Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.
- NEVES, L. M. W. & FERNANDES, R. Política neoliberal e Educação Superior. In: O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.
- SÁNCHEZ, F. A reinvenção das cidades para um mercado mundial. Chapecó: Argos, 2003.
- SANTOMÉ, J. T. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. Currículo sem fronteiras, v.4, n.º2, pp 5-32, jul/dez 2004. Entrevista.
- SANTOS, J. G. O compromisso social da escola organizada em ciclos: por uma verdadeira aprendizagem. Dissertação de mestrado em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.
- SAVIANI, N. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o Ensino Fundamental? In: Caderno Pedagógico, n.º2, APP-sindicato / março de 1999.
- SILVA JUNIOR, J. R. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA, M. A. Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba - 1997/2004. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2006.
- SOARES, K. C. D. A política de qualificação em serviço dos professores da Rede municipal de ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996): Entre o discurso da "cultura das elites" e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. Dissertação de Mestrado - Curitiba, UFPR, 2003.
- TAVARES, T. M. Gestão Pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995 - 2002). Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista. 2001.
- VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação - Cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H. (orgs.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.