

Universidade Federal Fluminense

Edna Abreu Barreto

**Mediações e produção de sentidos em políticas de
currículo: os contextos de construção da política de ciclo
na experiência da Escola Cabana (1997/2004)**

Niterói/RJ

1998

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Edna Abreu Barreto

**Mediações e produção de sentidos em políticas de
currículo: os contextos de construção da política de ciclo
na experiência da Escola Cabana (1997/2004)**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal Fluminense, como exigência parcial
para obtenção do Título de Doutora em
Educação, sob orientação da professora Mary
Rangel

Niterói /RJ

2008

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

B273 Barreto, Edna Abreu.

Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004) / Edna Abreu Barreto. – 2008.

163 f.

Orientador: Mary Rangel.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f. 133-140.

1. Currículo – Ensino fundamental. 2. Política educacional – Belém (PA) – 1997-2004. 3. Escola Cabana – Belém (PA). I. Rangel, Mary. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375.0098115

DEDICO

Aos meus pais (*in memoriam*)

No início do mestrado me despedi do meu pai,

No início do doutorado, de minha mãe.

Seriam seus últimos ensinamentos

Acerca da simultaneidade e fluidez de nossas vidas?

À minha filha Cecília e meu próximo filho, produzidos durante a tese,

Frutos do amor maduro, sereno, incondicional com Raniery.

Com eles experimentamos a surpresa esperançosa da vida,

Cultivando e colhendo pedaços de sonhos,

Em nossas poesias cotidianas.

AGRADECIMENTOS

Procurar vestígios de tantas relações; vestir-me das lembranças de tempos, angústias e sonhos coletivos; juntar fragmentos de vidas no labirinto das recordações, e ser grata a tantos ombros, abraços, olhares, cumplicidades. São vastos os acolhimentos encontrados ao longo de uma vivência frágil e intensa. Algumas são significativamente cúmplices de minhas errâncias e andanças.

Uma grande família com 11 irmãos onde desde cedo aprendemos a lutar, disputar afetos, ajudar na sobrevivência, implicar-se mutuamente, festejar, chorar, enterrar nossos mortos;

Uma segunda família de amigos em tantos lugares, em tantos pontos, com motivos os mais diversos para escolhê-los e tê-los como opção de apoio e equilíbrio;

Em Belém, desde Léa e Laura que nos primórdios da minha andança abriram sua casa e serviram como abrigo inicial e primordial;

À família de Claudionor, um grande companheiro e amigo onde passei muitos natais;

A tia Ray, Alairço, Ada e Rogério, família que me adotou e que eu também adotei;

Ao Orlando, Ney Cristina e Paulinho que em São Paulo me ajudaram e continuam me apoiando seja perto ou distante;

Ao Kil Abreu, que me acolheu em sua casa, em São Paulo, quando me vi por um momento sem referências próximas;

Ao Fernando Reis, outro a acolher-me e transmitir um afeto caloroso seja em São Paulo ou em Salvador;

Ao Jadson, pelas cumplicidades e vivências compartilhadas nas salas de aula do interior da UFPA e as tantas limitações desse espaço que nos angustiavam;

A Odete, amiga e ombro sempre disposto, com quem dividi a longa noite de despedida de minha mãe;

A tantos professores da UFPA com quem aprendi e construí importantes vínculos, Zélia Amador, Telma Lobo, Josenilda, Clarice, Celita, Damasceno, Karla, Genylton, Socorrinho;

A uma grande amiga e professora, Stela Menezes (*in memoriam*) que compartilhou sua casa e experiência de vida e com quem aprendi tantas coisas simples;

A um grupo de amigos em Belém que não deixam sentir-me só, Alda e Marquinho, Luziane e Evandro, Guissela, Alessandro, Marco, Bruno;

Aos grandes amigos no Rio, com quem contei para viver momentos alegres, tristes, festivos, Cris, Guga, Midi, Dani, Patrícia e Luiz, Pablo, Marcia, Mercia, Tuca (nas suas férias pelo Rio); Paulo André;

À Ary, Patrícia, Lara e Edna que ninaram Cecília, ainda na barriga, e cuidaram do início frágil da minha primeira gravidez;

Às amigas do grupo de yoga para grávidas, que juntas puderam compartilhar a maravilhosa experiência de tornar-se mãe, Aline, Anne, Camile, Flaviane, Gabriela, Gisele, Juliana, Mayard e Verena;

À Fadyinha, nossa mentora espiritual que com sua presença serena e experiência me acompanhou na aventura intensa e entranhada de parir uma filha;

Aos amigos do doutorado que me abraçaram em momentos difíceis e com quem dei boas risadas, especialmente, Acildo, Adriana, Margarida, Mariana, Célia, Jaqueline de Gramont, João; Mercês, Dani, Ênio, Alba;

Ao grupo de pesquisa em políticas de currículo da UERJ que me recebeu, me acolheu e com quem dividi questões teóricas e construí relações prazerosas, em particular, Rosanne, Rozana, Ana, Silvia;

A Alice Lopes, um agradecimento especial por permitir minha participação no grupo de pesquisa em políticas de currículo da UERJ, pelos diálogos e incentivos na produção da tese, pelas importantes contribuições na qualificação e depois dela e, finalmente, por sua seriedade e serenidade como pessoa e pesquisadora, que me servirão como referências para produzir conhecimento em educação.

Aos professores da banca examinadora da tese pelas importantes contribuições para o aperfeiçoamento da versão final;

À professora Mary Rangel, pela confiança no meu trabalho e apoio incondicional;

A Universidade Federal do Pará que permitiu essa qualificação com minha liberação total;

À CAPES, pela ajuda financeira, indispensável pra quem produz tese fora de sua sede.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BM – Banco Mundial
BID – Banco interamericano de Desenvolvimento
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB – Ciclo Básico
COED- Coordenadoria de Educação
DABEL – Distrito Administrativo de Belém
DABEM – Distrito Administrativo do Bengui
DAGUA – Distrito Administrativo do Guamá
DAICO – Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS - Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT - Distrito Administrativo do Outeiro
DASAC - Distrito Administrativo da Sacramenta
DAENT - Distrito Administrativo do Entroncamento
FAE – Ficha de Acompanhamento Escolar
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HP – Hora Pedagógica
HTP – Horário de Trabalho Pedagógico
ISEBE – Instituto de Educadores de Belém
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NPADC – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
ONU – Organização das Nações Unidas
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PMB – Prefeitura Municipal de Belém
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA – Plano Pedagógico de Apoio
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPS – Partido Popular Socialista
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social democracia Brasileira
PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO – Organização Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

O presente estudo analisa a experiência de reorientação curricular da política de ciclos para o ensino fundamental do município de Belém- Pará, em duas gestões municipais, (1997/2000 e 2000/2004) e procura compreender as mediações e os possíveis sentidos dos textos e discursos produzidos nessa política curricular. O trabalho se insere nas análises propostas pelo campo do currículo, e a perspectiva teórica considerou o currículo como política cultural, onde estão em jogo disputas pela significação e produção de determinados desenvolvimentos simbólicos. O referencial teórico que subsidiou minha análise partiu do conceito de ciclo político contínuo, como formulado pelo teórico inglês Stephen Ball. Essa formulação, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, propõe a existência de um ciclo político contínuo composto de cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Analisei os documentos, considerando os textos curriculares a partir da complexidade dos processos que envolvem sua produção, rompendo com análises que entendem serem os documentos “oficiais” as marcas de governo, enquanto as práticas são locais de implementação desses discursos ou de revolta contra eles. A metodologia utilizada partiu das contribuições da pesquisa qualitativa em educação e na análise documental refletiu sobre a complexidade dos textos e discursos produzidos pela política de ciclos da Escola Cabana. Considerei na análise empírica dos documentos a política educacional simultaneamente como discursos e como textos. Realizei entrevista de caráter aberto e flexível com um dos técnicos que participou da gestão na Escola Cabana, objetivando compreender o processo de produção e apresentação dos documentos para a rede municipal. Analisando o contexto de influência e de produção dos textos da política de ciclos, como proposto no ciclo de políticas, argumentei que o percurso de construção dos textos, consolidado no decorrer dos oito anos de gestão da Escola Cabana, passou de um discurso mais restritivo, relativamente ao contexto da prática, para outro mais aberto e com possibilidades de leituras diversas. Esse percurso foi sendo alterado no decorrer da construção da política, embora em muitos momentos seja possível perceber uma tentativa de restringir os sentidos da prática. Considerei finalmente que compreender o caráter indeterminado das políticas curriculares pode ampliar as possibilidades de análise, uma vez que se considera a pluralidade dos processos que envolvem a produção de políticas curriculares no contexto difuso da cultura contemporânea.

Palavras chave: políticas de currículo/ ciclo de políticas / Escola Cabana

ABSTRACT

This study analyses the experience of the curriculum reorientation of the cycle policy for the “ensino fundamental” (elementary + middle school) in Belém city, Pará state, Brazil, during two consecutive terms of the municipal government (1997-2000 and 2000-2004), and attempts to understand the mediations and the possible hybrid meanings of the texts and discourses produced in this curriculum policy. This work is part of the analyses proposed by the field of curriculum, and its theoretical perspective considered the curriculum as a cultural policy, where disputes for meaning and the production of certain symbolic developments are at stake. The theoretical reference that subsidized my analysis drew from the concept of continuous policy cycle, formulated by Professor Stephen Ball, an English researcher. Highlighting the complex and controversial nature of the educational policy, his theory proposes the existence of a continuous policy cycle that comprises five contexts: the influence context, the context of text production, the practice context, the context of results, and the context of political strategy. I analyzed the documents, considering the curriculum texts as complex processes that involve their production, breaking with the analyses that treat the “official” documents as exclusive elaborations of government, while practices are the setting for the implementation of these official discourses, or a rebellion against them. The methodology used came from the contributions of qualitative research in education, and the documents were analyzed according to the texts complexity and the discourses produced by the cycle policy of Cabana School. In the empirical analysis of the documents, I considered the educational policy as discourses and texts simultaneously. I interviewed one of the technicians who participated in the cabana school management on an open and flexible basis, aiming to understand the production process and the documents presentation to the municipal school system. Analyzing the contexts of influence and production of texts of the cycle policy, as proposed in the policies cycle, I argued that the course of these texts construction, consolidated during the eight-year term of cabana school management, turned from a restrictive discourse, in relation to the practice context, to another type of discourse – now more open and likely to allow different readings. This course was gradually altered along the policy building although, on many occasions, it is possible to notice there was an attempt to restrict the senses of practice. Finally, I considered that understanding the undetermined

aspect of the curriculum policies can enlarge the possibilities of analysis since one considers the plurality of the processes that involve the production of the curriculum policies in the diffuse context of the contemporary culture.

Keywords: curriculum policies; policy cycle; cabana school

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	05
AGRADECIMENTOS	06
LISTA DE SIGLAS	08
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO.....	15
A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	18
A POLÍTICA DA ESCOLA CABANA E A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA REDE.....	21
A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE	24
CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	27
CAPÍTULO I - A GLOBALIZAÇÃO CULTURAL E A COMPLEXIDADE DA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO	32
I.1 - HIBRIDISMO E AMBIVALENCIA NA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO	38
I.2 - POLÍTICA DE CURRÍCULO A PARTIR DA CENTRALIDADE DA CULTURA: LUTAS POR SIGNIFICAÇÃO.....	46
CAPÍTULO II - OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DA ESCOLA CABANA	50
II.1- A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA ESCOLA CABANA NO FOCO DA ANÁLISE	52
II.2 - A POLÍTICA DE CICLOS E AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA ANALISADA NAS PESQUISAS	61

II.3- QUESTÕES LEVANTADAS COM A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE A ESCOLA CABANA	64
 CAPÍTULO III - CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA DE CICLOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CABANA.....	67
III.1 - PRIMEIROS FUNDAMENTOS DA POLÍTICA DE CICLOS: A DISCUSSÃO DEMOCRÁTICA	73
III.2 - A PESQUISA “CIENTÍFICA” CONSOLIDANDO A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE CICLOS	76
III.3 - A CONTINUIDADE DO PROJETO ESCOLA CABANA COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR.....	85
 CAPÍTULO IV - O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO NA POLÍTICA DE CICLOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CABANA.....	91
IV.1 - O ARGUMENTO DA FALTA DE COMPREENSÃO DOS CICLOS COMO BASE PARA SUA MANUTENÇÃO NA REDE E PARA ROMPER COM A DISCIPLINARIDADE	92
IV.2 - OS CRITÉRIOS PARA ADESÃO À POLÍTICA DE CICLOS E A OPÇÃO PELO CICLO DE FORMAÇÃO	98
IV.3 - A AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO DE MUDANÇA DISCURSIVA NA POLÍTICA DE CICLOS.....	105
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
 REFERÊNCIAS	133
 ANEXO A – FICHAS DE REGISTRO SÍNTESE	142
A.1 - Proposta Final de Registro Síntese	142
A.2 - Propostas de Registro Síntese Construídas pelas Escolas	144
A.3 - Proposta de Registros Síntese Construídas nos Distritos	149

INTRODUÇÃO

O estudo empreendido neste trabalho se insere no contexto das análises propostas pelo campo do currículo que, a partir dos anos 90, em função da sua complexidade, apresentou como marca principal o hibridismo¹. Vinculado ao hibridismo cultural da sociedade contemporânea, esse traço, ao mesmo tempo em que pode garantir maior vigor ao debate, revela também certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo. A diversidade orgânica do campo, mais do que sua uniformidade mostra que diferentes discursos são reterritorializados e contestados, misturando-se influências, interdependências e rejeições (LOPES e MACEDO, 2002).

O caráter híbrido que vem caracterizando o campo do currículo tem alterado de tal maneira as análises que há uma redefinição do campo, gerando tanto uma reterritorialização de suas referências quanto a construção de novas preocupações, resultando como principal tendência certa discussão de cultura.

Em recente trabalho que analisou a produção de conhecimentos sobre currículo nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1996 a 2002, com foco na escola básica (LOPES, et. al. 2005 c), constatou-se o aumento da produção sobre cultura inserida numa matriz teórica assumidamente pós-estrutural. Todavia, o estudo concluiu que os princípios das discussões políticas da teoria crítica continuam referenciando as análises.

No estudo se observou uma contradição entre a base teórica na perspectiva crítica e a tendência prescritiva nas análises. Nesse sentido, das 453 teses e dissertações analisadas, 90% propunham recomendações e intervenções nos currículos escolares, sendo a principal delas a alteração nos cursos de formação de professores. Disso resulta que o trabalho com autores críticos não tem superado o caráter prescritivo do campo.

Com base nos mesmos dados do estudo anterior, Paiva et. al. (2006), em outro trabalho, discutindo especificamente as produções sobre política curricular, salientam que ainda existe uma visão da política curricular como produção de governo dirigida à implementação nas escolas básicas, daí a tendência em considerar a prática como local para a implementação da política.

¹ Sobre o conceito de hibridismo na discussão curricular, ver Dussel (2002), Lopes e Macedo (2002), Lopes (2005), Macedo (2004); no debate sobre cultura ver, entre outros, Bhabha (1998), Hall (2003) e Canclini (2003).

Não se percebeu nas teses e dissertações a incorporação dos conflitos como constitutivos do processo de produção de políticas curriculares, o que mostra uma tendência a não compreender a política curricular como um campo de luta e embate de projetos em constante disputa por diferentes grupos, sujeitos e governos.

A complexidade da análise de política de currículo, no caso brasileiro, ganhou contornos mais significativos, uma vez que desde o final dos anos 90 passamos a conviver com propostas curriculares tidas como antagônicas: de um lado, estados e municípios adotando os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, apresentados pelo Ministério da Educação em 1996, como política curricular nacional, e de outro, experiências de governos de esquerda, notadamente do Partido dos Trabalhadores, com projetos curriculares que afirmavam se contrapor a essa diretriz como referência.

Partindo-se de uma separação entre o que se considerava oficial (PCNs) e alternativo (experiências do PT), as análises, ora questionavam a dissipação da diferença em discursos antagônicos que apresentavam em seus documentos curriculares similaridades discursivas (CORAZZA, 2001), ora defendiam que palavras associadas às lutas progressistas foram assimiladas e recontextualizadas por setores mais conservadores, afirmando, portanto, diferenças entre os dois discursos (MOREIRA, 2000).

Em ambos os casos ainda existia uma lógica binária e de oposição na análise e interpretação dos textos curriculares, sendo que tais mecanismos são insuficientes para compreender as conexões complexas e dinâmicas que se estabelecem entre os sujeitos, os processos e os dispositivos que produzem as práticas discursivas (FLEURI, 2001).

Compreendo, com Macedo (2007, p.36), que essa separação - nossos e deles - não se aplica à análise de políticas de currículo na medida em que os textos curriculares não são enunciados em seus supostos sentidos originais, pois são documentos híbridos, construídos na luta por hegemonias. Para a autora, “no interior de algo que poderíamos conceber como posições legitimadas, há uma pluralidade de grupos em disputa”.

No contexto desse cenário, esse trabalho compreende a política de currículo como política cultural em que estão em jogo disputas por significação e pela produção de determinados desenvolvimentos simbólicos, sendo os textos curriculares construídos por mediações complexas que geram recontextualizações e hibridismos nos termos propostos por Ball (1992, 1994, 1998 2001) e Lopes (2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006 b, 2006c).

A ambigüidade que caracteriza os textos das políticas, no contexto difuso da cultura contemporânea, mostra que se tornou mais difícil a análise de políticas de currículo

considerando o papel do Estado como determinante em última instância das relações que definem as políticas sociais. Deixou de ter sentido a compreensão verticalizada das políticas, sejam aquelas que consideram a relação de cima pra baixo ou de baixo pra cima, porque o processo que envolve a produção de textos curriculares resulta de uma complexidade de elementos, difíceis de serem captados se considerarmos apenas um contexto, sejam aqueles mais amplos ou os específicos.

Buscando matizar a compreensão de políticas curriculares para além dos antagonismos, analiso as condições de produção do discurso, considerando a complexidade dos processos que envolvem a produção de textos curriculares. Os nexos entre política de currículo e cultura são buscados, pois compreendo que as políticas de currículo estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores em um constante processo de interpretação das interpretações (BALL, apud LOPES, 2004).

Com essas premissas, analiso a produção de sentidos na política curricular de ciclo para o ensino fundamental, desenvolvida no município de Belém, Pará, Brasil, no período de 1997 a 2004. Em dois governos municipais construídos num arco de alianças (PT, PC do B, PPS, PCB e PSTU)² tendo à frente o Partido dos Trabalhadores, desencadeou-se a política educacional denominada Escola Cabana que tinha entre seus objetivos principais a reorientação curricular da rede via aprofundamento da política de ciclos. O tema da escola em ciclos foi o balizador das mudanças curriculares apresentadas pela política da Escola Cabana, cujo mote central passou a ser o processo de não retenção entre os ciclos e posteriormente a utilização do tema gerador como organizador do currículo escolar. Esse governo utilizou em seus discursos e textos políticos, a avaliação emancipatória e a organização do conhecimento curricular via tema gerador, como possibilidades de democratização das relações no interior da escola e reversão dos elevados índices de retenção e evasão escolar.

Procuro compreender os processos de construção dos textos curriculares produzidos pela experiência da Escola Cabana para o ensino fundamental, considerando as mediações possíveis nessa construção e os sentidos produzidos nos discursos sobre ciclos e não retenção na rede. Com essa pesquisa, pretendo contribuir com a construção de um referencial teórico que rompa com a idéia unilateral na análise de políticas de currículo, tomando como referência a abordagem do ciclo de políticas.

² O PSTU não participou do arco de alianças do segundo mandato.

A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

O referencial teórico que subsidia minha análise parte do conceito de ciclo político contínuo, como formulado pelo teórico inglês Stephen Ball. Essa formulação, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, propõe a existência de um ciclo político contínuo composto de cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Inicialmente, o autor trabalhou com os três contextos primários, incorporando posteriormente o contexto dos resultados e da estratégia política na abordagem do ciclo.

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Atuam aqui, as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É o local onde os conceitos ganham legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto, diferente do contexto anterior, que se relaciona com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, está normalmente articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Estes representam a política, e essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.

O contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Esse argumento assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Aqui se considera que a análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas, das dimensões, suas implicações e das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

O contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada .

A importância do ciclo político contínuo no exame de políticas educacionais é a substituição de modelos lineares de interpretação das políticas, pela complexidade desse processo entendido como multifacetado e no qual perspectivas macro e micro são articuladas (MAINARDES, 2006).

Nessa análise, as políticas educacionais são vistas como processos de negociação complexos, nos quais momentos como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o processo de implementação são associados. Os textos produzidos nas políticas não têm, portanto, sentidos fixos e claros, e a transferência de sentidos de uma arena política ou educacional a outra é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação (LOPES, 2004). É importante considerar os constrangimentos e a tentativa de regular os sentidos das práticas pelos textos das políticas, todavia, como existe sempre a necessidade de legitimação simbólica, concepções diversas são buscadas nos textos das políticas, gerando discursos híbridos.

Com base na análise de Ball (1994), Lopes salienta que os textos das políticas, mesmo não podendo controlar todos os sentidos que serão lidos, agem buscando limitar as leituras, visando realizar o que entendem ser a leitura correta. As ações que visam restringir os sentidos possíveis de serem lidos nos textos das políticas incluem os dispositivos legais, os sistemas de financiamento e os sistemas de avaliação.

A distribuição de tais recursos não se sustenta por si mesmo e nem apenas por mecanismos coercitivos, há a necessidade de associar mecanismos simbólicos de legitimação dos discursos. Um dos mecanismos freqüentemente associado é a apropriação de discursos legitimados socialmente. Nessa apropriação é feita uma bricolagem de discursos legitimados,

que geram, por sua vez, híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos (LOPES, 2004 a, 2004 b).

Ball (1998, p. 132) considera em sua análise que grande parte das políticas:

(...) são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são trabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática.

Na tentativa de se criar acordos, os textos das políticas produzem discursos ambivalentes, sendo que a consequência desse processo não é a existência de adulteração de textos supostamente originais, mas a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas (LOPES, 2005 a).

Ao associar o processo de recontextualização por hibridismo nas análises de políticas curriculares, Lopes (2004 a) argumenta que é possível concebê-las como políticas culturais que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação almejada. A autora, todavia, adverte que esse processo não implica a adoção de qualquer sentido aos textos das políticas curriculares.

Compreender as possibilidades de hibridização em políticas de currículo não significa que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas curriculares. Não é possível ler qualquer coisa em qualquer texto, sem limites. Não é possível hibridizar qualquer texto, estrutura ou objeto cultural; não é qualquer texto, estrutura ou objeto cultural que se deixa hibridizar (LOPES, 2004 b).

Considerando que definições curriculares oficiais necessitam de legitimação simbólica, Lopes (2005 a) destaca que um dos processos em que se dá essa legitimação é a produção de documentos que incorporem discursos previamente legitimados no contexto educacional. Como exemplo, a autora analisa a participação de pesquisadores do campo do ensino de química como mediadores na construção do discurso oficial da disciplina química, em recentes políticas de currículo.

Com os conceitos de recontextualização por hibridismos, considera não ser possível interpretar os discursos curriculares como unicamente determinados pelas definições oficiais. Com isso, argumenta que o próprio adjetivo “oficial” indica apenas a origem governamental de um texto, visto que não há uma separação absoluta entre o que é produzido no contexto oficial e em outros contextos (LOPES, 2005a).

Na análise desse trabalho, portanto, procuro contribuir com a construção de um referencial que possa analisar a política de currículo, considerando as contribuições pós-estruturalistas, no sentido de compreender as mediações e os textos híbridos produzidos pelas políticas curriculares, tomando por base a centralidade da cultura. Nesse sentido, faz parte dos meus questionamentos teóricos compreender qual a produtividade do conceito de hibridismo e ambivalência na análise de textos políticos considerando o contexto difuso da globalização cultural. Outra questão que procuro entender é a análise de políticas de currículo como política cultural, tomando por base a relação de poder difusa no cenário da centralidade da cultura.

A POLÍTICA DA ESCOLA CABANA E A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA REDE

A política educacional do município de Belém do Pará se inseriu num conjunto de experiências administrativas desenvolvidas no Brasil desde os anos 80 do século XX, que se apresentaram como contra-hegemônicas relativamente ao modelo neoliberal de políticas propostas pelo Governo Federal nesse período.

São experiências como a Escola Cidadã, de Porto Alegre, a Escola Plural, de Belo Horizonte, e muitas outras já registradas na literatura educacional³. Apresentavam-se como políticas democráticas e participativas pelo fato de se contraporem à lógica formal das escolas tradicionais brasileiras, que no seu formato organizativo, têm privilegiado apenas o segmento já favorecido da sociedade.

Pelo argumento da democratização e participação popular, a inversão de prioridades que direcionava o fazer político desses governos, resgatava o conceito de cidadania participativa articulando os nexos entre saber-poder a favor dos excluídos das políticas públicas.

Na esfera educacional isso se desdobrava através da democratização das relações cotidianas na escola, princípio de ação do qual deriva o compromisso político com a

³Consultar, dentre outros: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999; ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

viabilização de um intenso processo participativo, para concretizar um ensino de qualidade com inclusão social.

Esses propósitos democratizadores e inclusivos passaram a imprimir a direção política da educação no município de Belém, a partir de 1997. Visando garantir a referência histórica da organização da sociedade civil amazônica, esse governo optou por resgatar um movimento que simbolizava a resistência à opressão dos dominantes, nomeando o projeto da Secretaria Municipal de Educação como Escola Cabana.

Tratava-se de referência a uma revolta popular, conhecida como Cabanagem⁴ (1835-1840), ocorrida na Amazônia, e que buscava materializar no espaço local as conquistas sociais advindas da independência do Brasil e da adesão paraense a tal condição. De acordo com a Secretaria de Educação de Belém, nomear o projeto educacional retomando a referência à Cabanagem, não era “um simples lance de marketing, mas a expressão de uma concepção”, resgatando e homenageando a “rebeldia e a coragem dos nossos ancestrais” (SEMEC, 1999 a).

Para garantir tal referência histórica, a Secretaria Municipal de Educação argumentava em favor de um movimento de reorientação curricular, que buscava construir coletivamente uma nova proposta de educação, sintonizada com o projeto de emancipação das classes populares e pautada nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania. As diretrizes básicas apresentadas para garantir os princípios propostos foram:

*a democratização do acesso e a permanência com sucesso;
a gestão democrática do sistema municipal de educação;
a valorização profissional dos educadores;
a qualidade social da educação (SEMEC, 1999 a, p.01).*

Nos primeiros documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação, havia um discurso de que tal proposta educacional era contrária aos fundamentos da política neoliberal que vinha sendo desenvolvida pelo Governo Federal. Nos termos do documento, a proposta estava sendo apresentada para a rede municipal numa conjuntura desfavorável uma vez que:

⁴ De acordo com MAIA NETO (2001, p. 81), existem diversas interpretações históricas sobre o significado de tal movimento político, no contexto específico da realidade amazônica. Com base nesse autor, assinalo que o movimento revolucionário, que eclodiu em 07 de janeiro de 1835, quando os cabanos tomaram o poder na cidade de Belém, vincula-se a uma luta contra a ordem estabelecida na Província paraense, contrapondo-se aos segmentos sociais tradicionalmente ligados às estruturas de poder desde a época colonial, geralmente portugueses, cujos segmentos sociais eram constituídos por funcionários civis e militares do governo provincial.

(...) As políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal estabelecendo mecanismos de bloqueio dos recursos educacionais dos estados e municípios quase que exclusivamente para o ensino fundamental, a apresentação de um custo-aluno incompatível com o potencial financeiro do nosso país, os cortes nos gastos públicos como parte dos acordos com o FMI, o descompromisso do Estado com a Educação Infantil, os seguidos cortes operados pelo Governo Estadual nos recursos transferidos para a Prefeitura de Belém, tornam a apresentação e a implementação de uma proposta inovadora e revolucionária, um gesto grandioso e desafiador. Estamos em Belém, remando contra a maré conservadora e excludente que assola nosso querido Brasil (...) (SEMEC, 1999 a).

A Secretaria Municipal de Educação de Belém entendia que não bastava uma reforma da educação nos seus aspectos formais, pois era preciso transformar as relações existentes na prática cotidiana, estabelecendo um novo olhar dos educadores para com as crianças, consolidando espaços democráticos de decisão, pondo fim a uma cultura de exclusão e expulsão do aluno, respeitando as diferenças .

Visando construir uma escola superadora do modelo tradicional, elitista e antipopular, a organização da estrutura escolar proposta deveria repensar as práticas pedagógicas e encaminhá-las para princípios como: conhecimento interdisciplinar, organização do processo escolar em ciclos de formação e avaliação na perspectiva emancipatória.

Em grande parte dos trabalhos produzidos em teses e dissertações⁵ que analisaram a política educacional da Escola Cabana, existiu uma forte crítica ao caráter centralizador das diretrizes propostas para a política educacional, o que se apresentava como contradição relativamente às idéias de participação popular subjacentes nos discursos dessa experiência. Na análise preliminar desses trabalhos, foi possível perceber que, apesar da pertinência dessa crítica, muitas dessas conclusões apresentavam de forma separada a produção e a implementação das políticas, e não raro consideravam o contexto da prática como o local de implementação, assumindo por vezes um olhar prescritivo sobre a prática. Por sua vez, muitas dessas análises consideraram os documentos produzidos na política da Escola Cabana com sentidos fixos, e os discursos oficiais foram tomados como os produtores privilegiados da política.

Considerando a base teórica que fundamenta esse trabalho, procuro evitar dicotomias na análise da política de currículo da Escola Cabana e, assim, pretendo

⁵ Dispondo de um total de 19 trabalhos produzidos sobre o tema em diversos cursos de pós-graduação no país, considerei a possibilidade de analisá-los em conjunto e dediquei o II capítulo para desenvolver essa tarefa.

compreender as mediações e os sentidos produzidos no que se refere aos ciclos e avaliação, destacando os embates e conflitos como produtores dos textos e discursos.

Procuro analisar como foi consolidado o processo de construção dos discursos da política de ciclos para o ensino fundamental na Escola Cabana, considerando o contexto de influência e de produção de texto nos termos propostos pelo ciclo de políticas. Tomando por base os compromissos sociais dos governos petistas, procuro identificar quais foram os compromissos partidários dos textos produzidos nessa experiência, buscando compreender quais sistemas sociais buscavam legitimar.

Considerando a opção da política curricular da Escola Cabana de construir a reorientação curricular com base nos ciclos de formação, tendo como mote central a não retenção entre os ciclos, algumas questões se apresentaram como problemas a serem investigados no curso dessa análise.

Como se deu a produção dos documentos da política de ciclos da Escola Cabana, considerando o contexto de influência e de produção do texto?

Quais as principais influências que contribuíram para a construção do discurso de reorientação da política de ciclos?

Quais sistemas sociais buscavam legitimar os discursos favoráveis à avaliação emancipatória que balizou a reorientação dos ciclos na Escola Cabana?

Quais sentidos da prática foram produzidos no processo de construção dos textos curriculares da Escola Cabana?

A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

A opção por essa abordagem mais matizada da política curricular foi sendo consolidada a partir das conclusões da minha dissertação de mestrado que analisou a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - no Estado do Pará⁶. Com um estudo centrado no papel do Estado capitalista no contexto neoliberal dos anos 90, concluí parte daquela análise considerando as novas possibilidades que a política educacional brasileira vinha apresentando com a materialização das experiências educacionais dos governos de esquerda.

⁶ Refiro-me à pesquisa feita na dissertação: BARRETO, Edna Abreu. **Estado e políticas curriculares nos anos 90: impactos na realidade paraense**. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2000.

Com isso, procurei demonstrar as novas possibilidades das políticas de currículo, que pautadas no debate público, apontavam a “revisão do princípio de mercado como elemento constituidor das reformas educativas” (BARRETO, 2000, p. 157). Naquele momento, já estava em andamento no município de Belém uma dessas experiências de políticas educacionais de cunho mais democrático e popular, que havia me chamado a atenção no curso do período de elaboração da dissertação. Todavia, percebi um certo viés unidimensional na minha análise, considerando a centralidade do papel do Estado na produção de políticas de currículo, o que me fez procurar alicerces teórico-metodológicos que pudessem corroborar uma construção teórica que incorporasse de forma complexa, os processos materiais e simbólicos embutidos na produção de discursos e textos curriculares.

Como demonstrou uma análise de teses e dissertações produzidas sobre políticas de currículo⁷, na qual minha dissertação é mencionada, esta foi inserida no núcleo de estudos políticos que tornaram problemáticas certas referências economicistas que entendem a política educacional como subjugada à lógica econômica. No entanto, o estudo considerou que no meu trabalho ainda havia uma centralidade no papel do Estado como definidor de políticas de currículo.

De fato, a perspectiva de análise centrada no Estado, ainda foi característica daquele trabalho, devendo-se isso, em parte, ao fato de no momento da elaboração da minha dissertação, haver poucas referências teóricas no campo do currículo que escapassem ao viés mais unilateral nas análises de políticas pensadas como vindas de cima pra baixo, principalmente depois de 1996 com a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Governo Federal.

A partir do aprofundamento teórico do campo do currículo e das implicações que o conceito de cultura passou a operar no debate sobre políticas de currículo, senti necessidade de ampliar o referencial teórico metodológico na compreensão das políticas de currículo, buscando sair do binômio centralização da formulação/descentralização da operacionalização, que guiou parte das minhas análises na dissertação.

A minha perspectiva é contribuir com a análise que compreende a política de currículo para além das decisões e relações de poder dos governos, considerando outras dimensões da política e não apenas a ação estatal e/ou os limites e possibilidade de aplicação da política na prática (LOPES, 2006c).

⁷ Trata-se do trabalho intitulado: **Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações**, apresentado por OLIVEIRA, Ozenira Victor, no GT de currículo da 28ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED, 2005.

Trata-se de questionar a relação macro/micro na análise de políticas de currículo, entendendo que a mera divisão entre esses pólos é mais difícil de ser sustentada no contexto da centralidade da cultura no mundo contemporâneo. Como argumenta Power (2006), a teoria centrada no Estado não oferece um referencial adequado para se analisar os contextos locais, tanto quanto não fornece os meios para lidar com o aspecto empírico.

A autora considera necessário ligar as respostas locais à agenda do Estado, embora considere que essa é uma atividade difícil. Destaca que há uma tendência nas análises de políticas educacionais em considerar os microestudos como descritivos e os macroestudos como analíticos. Nesse sentido, argumenta que “essa suposta superioridade não apenas leva os macroanalistas a se considerarem em vantagem teórica, mas há também uma crença implícita, e às vezes explícita, de que os seus argumentos são moralmente melhores” (POWER, 2006, p. 27).

O que a autora defende é que essa “oposição histórica” precisa ser revista pra que possamos tratar de assuntos contemporâneos. Nesse sentido, o trabalho que venho desenvolvendo, ao analisar a produção de sentidos da política curricular da Escola Cabana, procura romper com essa oposição histórica e com o binarismo latente nesse tipo de análise, para assim compreender a pluralidade dos processos que envolvem a produção de discursos e textos curriculares.

Defendo, portanto, a idéia de currículo como campos culturais sujeitos a conflitos e disputas em torno da representação e da produção de determinados significados simbólicos. Compreendendo que a política atua no espaço do indecível e do não racional, sendo as identidades construídas no terreno “precário e vulnerável” da luta política, entendo que o currículo deve ser compreendido como política cultural superando a idéia de poder linear. Isso implica considerar que “o poder não deveria ser concebido como uma relação externa ocorrendo entre duas identidades pré-constituídas, mas sim como constitutivas das próprias identidades” (MOUFFE, 2001).

Para mim, não se trata de mera complementação de estudos já feitos, mas de um debate mais amplo sobre como considerar os textos curriculares a partir dos processos mediadores que os configuram, rompendo com análises que entendem serem os documentos “oficiais” as marcas de governo, enquanto as práticas são locais de implementação desses discursos oficiais ou de revolta contra eles. Na perspectiva que me movimento, as práticas são tomadas como produtoras de sentidos para as políticas.

Esta pesquisa, ao procurar compreender os contextos de influência e de produção do texto da política de ciclos na Escola Cabana, pode contribuir com o entendimento da

complexidade que envolve a produção de políticas de currículo e os sentidos produzidos nos vários contextos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Em um contexto social, cultural, histórico e epistemológico, marcado por mudanças significativas na configuração da própria geografia planetária, questões acerca da busca do conhecimento e da verdade tornaram-se temas dos mais cruciais e complexos para as pesquisas sociais. Questiona-se o paradigma dominante que compreendeu a produção do conhecimento, como sendo o reflexo e a interpretação transparente da realidade que estava resignada à espera do pesquisador que a descreveria.

O modelo hegemônico de pensar a ciência nos levou a endeusar a metodologia da pesquisa com seu formato enquadrado e homogeneizador. Para Costa (2002, p.18), a angústia, o medo e a paralisia que nos causa a tomada de decisão, ou os argumentos sobre nossas metodologias de pesquisa, não se devem ao fato de que somos despreparados para utilizar apropriadamente instrumentos, técnicas ou métodos, “mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização”.

Buscando uma articulação com a perspectiva teórica do trabalho, e procurando evitar uma separação teoria/metodologia, considerei a política educacional da Escola Cabana, simultaneamente como discursos e como texto, nos termos propostos por Stephen Ball (apud LOPES, 2004, 2006).

Nessa análise, tomando por base a interpretação Foucaultiana, os discursos são entendidos como práticas sociais imersas em relações de poder e saber, que formam os objetos dos quais falam. Isso significa que nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui. No entendimento da política como discurso, trata-se de compreender como certas idéias ganham força, ou não, dentro de relações materiais de produção.

Compreender a política como textos, significa considerá-los como representações codificadas e decodificadas de maneiras complexas, sofrendo múltiplas influências (LOPES, 2006). Os textos da política serão tomados como qualquer representação expressa pela fala ou

escrita e, na investigação, procuro compreender as orientações, os conceitos e as definições da política de ciclos e avaliação na Escola Cabana. Considero que os textos da política são mais legíveis e, por vezes, tentam colonizar os sentidos da prática, mesmo que nem sempre isso seja possível. Procuro, assim, compreender as múltiplas dimensões e entrelaçamentos dos textos produzidos pela política curricular da Escola Cabana, considerando as interações complexas que formaram esses discursos, dentro de condições históricas nos quais emergiram.

Defini, prioritariamente, pela análise documental na pesquisa, considerando os documentos como fonte privilegiada e rica, de onde podem ser retiradas evidências que ajudam nas questões postas pelo foco da pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Partindo da perspectiva de Le Goff (2005, p. 76), o documento não foi tomado como artefato inocente, pois ele próprio é “parcialmente determinado por sua época e seu meio”. Considerando essa premissa o autor argumenta que o documento precisa ser compreendido como produção consciente ou inconsciente das sociedades do passado, “servindo tanto para impor uma imagem do passado quanto para dizer a ‘verdade’”. Nesse sentido, considero com o autor que “é preciso desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção”.

Analisando a política curricular como política cultural, argumento, com base em Macedo (2006, p. 163), que os textos políticos não são guias absolutos da prática, mas produtos culturais produzidos num processo permanente de negociação de posições, “num misto ambivalente de controle e resistência”. Nesse sentido, os documentos foram analisados, procurando-se identificar “os discursos negociados” que fizeram emergir os acordos políticos possíveis e que trouxeram a marca do hibridismo que caracteriza os textos curriculares.

Os documentos analisados foram selecionados a partir da definição do foco da pesquisa, tendo em vista a compreensão dos contextos de influência e de produção dos textos na produção da política de ciclos da Escola Cabana. Para analisar o contexto de influência da Escola Cabana, considerei os dois programas de governo da Frente Belém Popular como importantes documentos que continham os principais acordos que deram base para a política educacional, no contexto da articulação que levou o Partido dos Trabalhadores à vitória eleitoral em dois governos municipais.

Tanto para o contexto de influência como de produção de texto, analisei os documentos da Escola Cabana produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, que serviram para subsidiar eventos públicos do governo que discutiram com a rede municipal as principais diretrizes da política educacional.

Para isso, selecionei os anais do I Fórum Municipal de Educação, realizado em dezembro de 1997. Esse documento continha uma síntese elaborada pela Secretaria Municipal de Educação a partir das principais questões levantadas durante a I Jornada Pedagógica, que construiu o primeiro diagnóstico da rede municipal de educação, e que fora sistematizada e devolvida à rede quando da realização do I Fórum; os anais da I Conferência Municipal de Educação, realizada em dezembro de 1998, que continham as bases da política municipal de educação, após quase dois anos de governo.

Nessa experiência, foram produzidos alguns cadernos de educação, espécie de livro/texto que serviu para divulgar a política educacional e/ou orientar as ações das práticas, sendo sua publicação responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Tais documentos foram produzidos durante toda a gestão e ora vinham com a assinatura dos gestores da política, ora apresentavam a assinatura dos elaboradores de cada texto, sendo freqüente a presença de professores da rede e/ou assessores da Secretaria. Essa característica de assinatura autoral foi comum em documentos do início da gestão e do final da mesma, e em grande parte reproduziam a síntese de experiências desenvolvidas pela Secretaria em conjunto com a rede. Alguns desses cadernos foram tomados como documentos-síntese dos discursos da política da Escola Cabana e serviram como material de análise nesse trabalho.

Considerando o grande número de documentos publicados e buscando compreendê-los no curso de sua apresentação para a rede, senti necessidade de entrevistar um dos sujeitos que participou como técnico referência⁸, da equipe do ensino fundamental, encarregado por dois Distritos Administrativos de Belém⁹. A entrevista foi coletada no dia 01 de junho de 2007 e foi gravada com autorização do entrevistado. A mesma teve um caráter aberto e flexível, iniciando com uma exposição sobre as bases teóricas do meu trabalho, considerando os contextos de influência e produção do texto, nos temos propostos por Ball, visando construir junto com o entrevistado quais foram esses contextos no caso da Escola Cabana. Esse sujeito foi selecionado por ter participado de toda a gestão da Escola Cabana e porque produziu um trabalho acadêmico que analisou tal política a partir da visão dos gestores. Ressalto que no decurso do período da entrevista já havia tido contato com algumas

⁸ Na política da Escola Cabana os profissionais designados como técnicos referência, atuavam simultaneamente na Secretaria de Educação e nas escolas, sendo responsáveis por fazer a interlocução com o cotidiano, acompanhando e assessorando no planejamento e nas ações desenvolvidas nas escolas.

⁹ Na primeira gestão do governo petista, Belém foi dividida em 08 (oito) Distritos Administrativos, que agregavam bairros próximos e descentralizavam a administração municipal. Esses distritos foram denominados como: Distrito Administrativo de Belém (DABEL); Distrito Administrativo do Bengui (DABEM); Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA); Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO); Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS); Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT); Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC) e Distrito Administrativo do Entroncamento (DEENT).

teses e dissertações que analisaram a Escola Cabana, que se mostraram como importantes elementos de aprofundamento da minha análise sobre o tema.

Visando consolidar a investigação proposta nesta pesquisa, a análise deste trabalho está assim dividida:

No primeiro capítulo procurei questionar o viés unilateral nas análises de políticas educacionais que tornaram o fenômeno da globalização econômica como determinante último das mudanças operadas no cenário educacional. O objetivo foi cotejar a análise, a partir de aportes teóricos pós-estruturalistas, visando contribuir com o entendimento de que discursos e textos curriculares são construídos por mediações complexas, considerando a paisagem difusa da cultura contemporânea.

No segundo capítulo, com base na análise de teses e dissertações produzidas sobre a experiência da Escola Cabana, busquei compreender de que maneira os discursos produzidos por sujeitos investidos da legitimidade acadêmica construíram a referência sobre essa experiência, destacando o entendimento sobre política e sua relação com a produção dos textos.

No terceiro capítulo, considerando as formulações de Stephen Ball acerca do ciclo de políticas que caracteriza a formulação de políticas educacionais, analiso o contexto de influência na produção da política de ciclos para o ensino fundamental na Escola Cabana, desenvolvida em Belém, Pará, no período de 1997 a 2004.

Para analisar o contexto de influência que subsidiou a reorientação da política de ciclos na Escola Cabana, tomei como base a entrevista realizada em junho de 2007 com um dos técnicos que participou da gestão na experiência de Belém, Pará; analisei os dois programas de governo da Frente Belém Popular, apresentados durante duas campanhas eleitorais; e considerei dois relatórios de pesquisas realizadas pela equipe de pesquisa e documentação da Coordenadoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação. Analisei, também, alguns cadernos de educação produzidos durante a gestão, que foram distribuídos na rede como forma de divulgar as propostas apresentadas pela Escola Cabana.

No quarto capítulo, considerando os contextos que compõem o ciclo de política nos termos formulados por Ball, analiso o contexto de produção do texto na política de ciclos para o ensino fundamental da Escola Cabana, entendendo este como o local no qual os discursos foram construídos, resultado de disputas e acordos.

Na análise deste capítulo, considerei tanto os documentos elaborados para subsidiar eventos locais, organizados pelo poder municipal para debater as opções da política municipal de educação, quanto os cadernos de educação publicados com o objetivo de

divulgar a política da Escola Cabana. Procurei construir a análise observando a trajetória de construção dos argumentos que justificaram a adoção da política de ciclos relacionada com a não retenção na rede.

Nas considerações finais do trabalho destaco alguns elementos importantes da política de ciclos da Escola Cabana, buscando evidenciar as principais mediações produzidas nos discursos e textos dessa experiência. Considerando a base teórica que fundamentou a análise, procuro evidenciar o percurso discursivo que foi sendo consolidado no decorrer dos oito anos de gestão da Escola Cabana, passando de um discurso mais restritivo, relativamente ao contexto da prática, para um discurso mais aberto e com possibilidades de outras leituras. Esse percurso foi sendo alterado no decorrer da construção da política, embora em muitos momentos seja possível perceber uma tentativa de restringir os sentidos da prática. Destaquei também nesse momento do trabalho, os possíveis desdobramentos e potencialidades que mereceriam outra investigação, considerando o contexto da prática e as reinterpretações produzidas nesse contexto.

CAPÍTULO I - A GLOBALIZAÇÃO CULTURAL E A COMPLEXIDADE DA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO

A ambivalência parece medrar dos próprios esforços para destruí-la, tornando cada vez mais distante e nebulosa a perspectiva original de um mundo ordeiro e racionalmente estruturado inscrito num sistema social igualmente ordenado e racional. A ânsia instruída de escapar à ‘confusão’ do mundo exacerbou a própria condição de que se queira escapar. (BAUMAN, 1999, p. 242).

Com os debates sobre as mudanças culturais impulsionadas pelo fenômeno da globalização, tenciono discutir a complexidade desse fenômeno no contexto difuso da cultura contemporânea, com vistas a compreender a política de currículo como política cultural onde estão em jogo disputas por significação. Com os aportes de autores pós-estruturalistas, procuro questionar o conceito de cultura que tem subsidiado os debates sobre políticas de currículo, buscando entender as hibridizações que são produzidas no âmbito local, com textos e discursos ambivalentes.

Muitos dos enfoques sobre política curricular partiram do entendimento de que a lógica subjacente ao fenômeno da globalização era definidora das reformas educacionais implementadas em grande parte dos países desde o final do século XX. Sob o argumento do “Estado impotente”, diante das determinações econômicas impostas pela globalização neoliberal, as análises se centravam muitas vezes na unilateralidade e verticalização das políticas curriculares, que, vindas de cima para baixo, se impunham de forma definitiva em governos nacionais e nas práticas cotidianas.

Os debates acerca do fenômeno da globalização tiveram grande impacto nas análises sobre as políticas educacionais nos últimos anos do século passado. De um modo geral, os argumentos vincularam a globalização aos processos de dominação econômica no que se caracterizou como a nova ordem mundial com as grandes corporações multilaterais, empresas transnacionais e bancos internacionais vinculados à expansão do pensamento neoliberal, comandando a política econômica e subjugando a educação às determinações vindas do mercado.

Considerando uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização, Santos (2002) argumenta que estamos diante de um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, interligadas de modo complexo. Por isso, explicações monocausais e interpretações monolíticas parecem pouco adequadas para analisar a extraordinária amplitude e profundidade das interações transnacionais decorrentes do fenômeno da globalização. Para o autor, é falsa a idéia de que a globalização é um fenômeno linear, monolítico e inequívoco.

Santos (2002, p. 55) combate a falácia de determinismos nas análises dos processos que envolvem a globalização e considera necessário produzir uma reflexão teórica crítica, no sentido de captar a complexidade dos fenômenos que envolvem a globalização e a disparidade dos interesses que nela se confrontam. Tendo em vista o conjunto diferenciado de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos da globalização, argumenta que, “não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, existem em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural”.

Assentado no conceito de “sistema mundial em transformação”, argumenta que a teoria a ser construída deve dar conta da pluralidade e da contradição dos processos de globalização em vez de tentar subsumir em abstrações redutoras. Nesse sentido, propõe uma teoria aberta às possibilidades de caos no qual uma grande instabilidade gera uma situação de turbulências e bifurcações. Com base em uma série de novos processos da globalização, salienta que múltiplas e distintas combinações de posições globais e/ou locais podem conformar progressivamente critérios rígidos como centro, semiperiferia e periferia.

O autor argumenta ainda que as análises dos processos de globalização e das hierarquias que eles produzem devem centrar-se nos critérios que definem o global/local porque ambos são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização. Com base em tais argumentos, define o modo de produção da globalização como o:

(...) conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais, e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival (Idem, 2002, p. 63).

O autor considera que a implicação de tal concepção é a idéia de que não existe globalização genuína já que ela é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo.

Nas análises de Rizvi (2004, p.140), o autor chama a atenção para o fato de que grande parte da literatura recente considera a globalização apenas pelo aspecto econômico, esquecendo-se de mencionar as mudanças culturais produzidas nesse processo. Enquanto o surgimento da economia global é uma das principais características, argumenta que a fase contemporânea da globalização não pode ser compreendida adequadamente sem que se faça referência a suas dimensões culturais. Isso porque o surgimento de novas formações culturais transformou as paisagens culturais através de uma variedade de maneiras desiguais e caóticas.

O autor assinala que os fluxos globais - em cenários da mídia, étnicos, financeiros e tecnológicos - passam a ter tanta ou talvez mais importância do que as instituições nacionais. Essas condições tipificam a globalização cultural como um conjunto de práticas transculturais que diferem das fases anteriores da globalização porque no contexto atual não há um centro único irradiador ou um caráter orquestrado pelo Estado. Isso significa que “o fluxo do tráfego cultural pode, muitas vezes, estar simultaneamente voltado para muitas direções diferentes” (RIZVI, 2004, p. 141).

No entendimento do autor, mesmo não sendo possível compreender os fluxos culturais entre as nações, desconectados de suas realidades econômicas e políticas, há que se ter uma abordagem mais integrada para evitar uma análise da globalização como se esta fosse outra forma de ocidentalização, por vezes interpretada como McDonaldização, Americanização, Hollywoodização.

Considerando que os fluxos culturais globais estão repletos de ironias e resistências, Appadurai (2001, p. 20) adverte que a tensão entre homogeneização e heterogeneização cultural é o problema central das interações globais na atualidade e que a complexidade da economia global atual está relacionada com certas deslocamentos fundamentais entre economia, cultura e política. Para o autor, a globalização da cultura não significa homogeneização da cultura, mas inclui uma variedade de instrumentos de homogeneização, que são absorvidos e reutilizados em formas de diálogos heterogêneos pelas economias políticas e culturais locais.

O que torna novo o processo atual de globalização cultural, na análise do autor, é o fato de que, no mundo atual, tanto os pontos de partida como os pontos de chegada estão em situação de flutuação cultural e, portanto, a busca de pontos de referência sólidos e firmes são extremamente difíceis.

Nas análises de Stuart Hall (2003), a globalização contemporânea pode ser vista como uma novidade contraditória: o sistema é global no sentido de que sua esfera de operações é planetária, sendo poucos os locais que escapam a seu alcance. Ao mesmo tempo, o sistema não é global se por isso entendermos uniformização e produção de resultados idênticos.

Mesmo sendo um processo que busca a homogeneização, a globalização tem causado efeitos diferenciadores, não podendo controlar ou saturar tudo dentro de sua órbita. Junto com a tendência homogeneizante, a globalização apresenta efeitos inesperados como “a proliferação subalterna da diferença” e as conexões laterais, que o eixo vertical do poder é obrigado a considerar (HALL, 2003, p. 60).

Com tais argumentos, o autor considera que os clássicos binarismos iluministas da modernidade são deslocados por um conjunto disseminado de “modernidades vernáculas” com o jogo que produz os efeitos de diferença numa onda de similaridades e diferenças que recusa as divisões fixas (DERRIDA, apud HALL, 2003, p. 60). Isso implica que o valor político de cada conceito ou significado não pode ser essencializado, mas determinado em termos relacionais.

Com o conceito de globalização vernacular, Lingard (2004) analisa a convergência e a divergência de políticas educacionais no âmbito global, considerando que a reestruturação educacional é e não é resultado da globalização. Com base em Appadurai, Lingard (2004) usa o conceito de globalização vernacular para analisar os resultados matizados do choque de práticas de cima para baixo (context-productive) e movidas por políticas e práticas localizadas (context-generative). Para o autor, existe uma tensão de implicações mútuas nos processos culturais provocados pela globalização, gerando homogeneização e heterogeneização simultaneamente.

Com base nas análises de Ball, Lingard (2004, p. 73) argumenta que as políticas educacionais são sempre incompletas, na medida em que lidam com uma profusão descontrolada de práticas locais e que os contextos nos quais as políticas são produzidas têm forças paritárias. Com isso, o autor defende que a perspectiva do ciclo político “é uma forma útil de reconceitualizar aquilo que a literatura tradicional das políticas considera uma relação linear de cima pra baixo entre a produção e a implementação de políticas”.

O afastamento da lógica determinista acerca dos efeitos da globalização tem levado ao entendimento de que a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói (GIDDENS apud BALL, 2001, p.102,). O autor propõe, “em termos da interação entre o nacional e o global na política educacional”, uma análise relacional. Isso significa que para compreender os efeitos da globalização nas políticas educacionais é necessário analisá-los “como produto de um nexos de influências e interdependências, resultando em ‘inter-relação, multiplexidade e hibridização’ numa ‘mistura de lógicas globais, distantes e locais’ “ (BALL, 1998, p.132, grifos do autor).

No curso das políticas de currículo, Ball e Bowe (1998, p.106) destacam a complexidade dos processos que envolvem a construção de textos curriculares no qual se articulam momentos da legislação, documentação (produção de documentos curriculares) e da prática. Os textos resultantes desses momentos não estão fechados ou fixados e a transmissão de seus significados está submetida continuamente a filtros interpretativos e impugnações.

Para os autores, esses processos constituídos pelo ciclo político contínuo são compostos por âmbitos e lugares significativamente diferentes, dentro dos quais se encontra em jogo uma variedade de interesses. No interior desses processos, o Estado, as leis e as escolas são capacitados de modos diferentes.

Mesmo considerando a colonização da política educacional pelos discursos mercadológicos do neoliberalismo, Ball (1998, p.132) defende que não existe uma tradução direta ou pura desses princípios em textos ou em práticas concretas, isso porque “o processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de bricolage”.

Usando o conceito de recontextualização de Bernstein, Ball (1998, p.133) argumenta em favor das complexas relações entre idéias, sua disseminação e recontextualização, afirmando que esta ocorre no interior e entre campos “oficiais” e “pedagógicos”. O primeiro, diz o autor, é criado e dominado pelo Estado e o último é formado por pedagogos nas escolas, faculdades e departamentos de educação, nas revistas especializadas e nas fundações privadas de pesquisa.

As complexas relações que compõem os processos de implementação das reformas devem ser analisadas ao longo do tempo e em termos da sua relação com elementos variados (BALL, 2001, p.105). Tomar como referência da análise aspectos genéricos e centralizados, seja via globalização ou Estado-Nação, é uma maneira limitada de compreender os efeitos das recontextualizações e hibridizações produzidas pela história local.

A elaboração de um currículo nacional como política educacional deve ser compreendida tanto como objeto, quanto como sujeito da luta acerca do significado. Nesse sentido, o Estado não deixa de ter poder, porém tal poder se acha fortemente circunscrito pelas características contextuais das instituições (BALL e BOWE, 1998).

Os autores destacam a importância de analisar tais reconfigurações, considerando o contexto da prática, e mostram como em diferentes instituições educacionais há uma produção múltipla de sentidos em relação aos textos curriculares “oficiais”. Investigar o contexto da prática significa compreender os choques e enfrentamentos dos discursos contrapostos que atuam nesses ambientes, pois existem questões contingentes a afetar de diferentes maneiras

um texto curricular, tendo conseqüências intencionadas e não intencionadas para a educação (BALL e BOWE, 1998).

Considerando, particularmente, a atuação de comunidades disciplinares em diferentes escolas com suas histórias e tradições locais, os autores analisam a produção dos sentidos diversos que esses grupos produzem em relação às políticas curriculares. Isso implica considerar as características micropolíticas das organizações escolares porque há um submundo organizativo a ser analisado quando se trata de compreender a micropolítica das escolas (BALL, 1989).

No caso brasileiro, Lopes (2004) analisou como a influência de comunidades disciplinares específicos produziu diferenças nos textos curriculares dos PCNs para o ensino médio. Para a autora, a interpretação efetuada por essas comunidades acerca de princípios gerais dos PCNs como interdisciplinaridade, contextualização, tecnologias e competências, assumiu contornos diversos em cada grupo disciplinar, gerando recontextualizações e novos sentidos para a política curricular. Assim, os textos produzidos criam possibilidades diversas que abrem ou fecham as leituras possíveis por parte dos professores e das escolas.

A análise de políticas de currículo que consideram os textos e discursos como sendo produzidos por mediações complexas, nos quais hibridismos e ambivalências podem produzir deslizamentos de sentidos, é também produtiva para favorecer ações contestadoras. Como ressalta Lopes (2005, p. 12)

(...) nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante. Talvez mesmo venham a favorecer, em alguns contextos da prática, ações contestadoras.

Na abordagem efetuada pela autora, articular a análise entre cultura e política na negociação incessante que marca as políticas de currículo, implica considerar as tensões entre global-local no contexto do mundo globalizado que não pode mais ser entendido por pares binários.

Existe um amplo processo de investigação a ser construído que pode possibilitar uma teorização menos homogênea e unilateral sobre políticas de currículo. É nos marcos dessa formulação que analiso a experiência curricular dos ciclos desenvolvida na Escola Cabana.

Nos termos de Ball (1989), trata-se de um problema empírico que deve considerar choques e enfrentamentos entre discursos contrapostos compreendendo-se que existe uma

interação complexa entre a história, a cultura e o contexto da escola, e as intenções e exigências dos produtores dos textos de uma política.

Não é possível compreender de forma relacional uma política de currículo usando explicações verticalizadas e homogêneas que seguem um mesmo percurso: interpretam que discursos globais (globalização econômica) submetem, a um só tempo, estados que elaboram reformas curriculares para atender o mercado, e os textos aí produzidos são aplicados na prática. Nos vários contextos de produção dos textos curriculares existem deslizamentos interpretativos e processos de contestação (BALL e BOWE, 1992).

Considerar de forma relacional os efeitos da globalização em políticas de currículo permite ampliar as possibilidades de análise construindo leituras diversas sobre os vários processos que desembocam em determinados textos curriculares. Com isso também se criam as condições de que outros e diversos sentidos possam ser produzidos nos textos curriculares participando da luta pela significação da política cultural.

Partindo da compreensão de que políticas curriculares são políticas culturais que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos (LOPES, 2004 b, p.113), compreende-se que os textos curriculares são produzidos considerando discursos globais e contingências locais, por isso há sempre possibilidades de recontextualizações, hibridismo e ambivalências.

Com base nessas premissas, passo a considerar no próximo tópico a produtividade dos conceitos de hibridismo e ambivalência no cenário difuso da cultura contemporânea, para entender tais conceitos nos textos produzidos pela política curricular da Escola Cabana.

I.1 - HIBRIDISMO E AMBIVALÊNCIA NA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO

A análise dos discursos produzidos pela reorientação curricular da política de ciclos na Escola Cabana, aqui proposta, ao assumir os argumentos apresentados no ciclo político contínuo como característicos da produção de políticas de currículo, procura compreender os processos de hibridização que caracterizam a construção de textos curriculares. Para isso, discuto os conceitos de hibridismo e ambivalência como possibilidades de interpretação não verticalizada dos discursos da política curricular. O objetivo mais amplo é tanto a superação de concepções binárias na análise de políticas de currículo, quanto a compreensão dos

sentidos e significados produzidos nesse processo “impuro” de produção de textos curriculares.

Considerando a advertência de Canclini (2003) de que “hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições”, mas que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito, considero produtivo utilizar o conceito como premissa para compreender as políticas de currículo implementadas no Brasil desde o final dos anos 90.

Pensar o debate curricular a partir da noção de hibridismo pode contribuir para analisar a complexidade dos processos de produção cultural, políticos e sociais que o configuram, rompendo-se com a idéia de pureza e determinações unívocas. A hibridização não se refere apenas às combinações particulares de questões díspares, também nos recorda que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc.) puras nem intrinsecamente coerentes. Nesse sentido, o hibridismo põe em questão a busca de entidades não contaminadas, considerando que a mescla e a contaminação são bases da identidade (DUSSEL, 2002).

A contribuição para o campo de política curricular é a compreensão do conceito de hibridismo no contexto da análise “dos fenômenos difusos da cultura contemporânea”. O hibridismo é aqui compreendido como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Contrapondo-se ao conceito biológico e essencialista da identidade, da autenticidade e da pureza cultural, o conceito de hibridização contribui para identificar e explicar múltiplas alianças fecundas (CANCLINI, 2003).

Na análise acerca dos processos de hibridização, Canclini¹⁰ (2003) toma como referência os usos modernos e pós-modernos da história, a partir de um dos maiores símbolos da tradição que são os monumentos e seu uso conflituoso no espaço urbano. Procurando compreender que sentidos conservam ou renovam em meio às transformações da cidade, mostra como os monumentos, abertos à dinâmica urbana, se atualizam por meio das irreverências dos cidadãos.

Assinala as tensões que se estabelecem entre a memória histórica e a trama visual das cidades modernas a partir da interação dos monumentos com uma série de manifestações culturais como a publicidade, os grafites e os movimentos sociais modernos, onde os monumentos deixam de ser o cenário legitimador do culto tradicional. Sugere com isso a

¹⁰ Existem críticas ao que se considera o caráter celebratório do hibridismo em Canclini, já que o autor parece considerar que a criatividade individual e coletiva poderia superar hierarquias. A esse respeito, ver, entre outros: Lopes, 2005 e Macedo, 2004.

existência de modos diversos nos quais são reutilizadas as tradições e os monumentos que as consagram, numa transgressão permanente da classificação rigorosa das “coisas” e das “linguagens” que falam delas. No movimento da cidade cruzam-se interesses diversos num “jogo de ecos” em que umas ressoam nas outras, onde as lutas semânticas são encenações dos conflitos entre as forças sociais (CANCLINI, 2003, p. 301).

Para aprofundar a análise da hibridização intercultural, Canclini (2003) lança mão de três processos fundamentais que podem explicá-la: a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais; a desterritorialização dos processos simbólicos; e a expansão dos gêneros impuros.

No primeiro elemento do processo de hibridização, denominado descolecionamento, o autor questiona se é possível explicar a organização da cultura por referência a “coleções”¹¹ de bens simbólicos, argumentando que a agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações, visto que as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis como culto, popular, massivo. Os novos recursos tecnológicos fazem proliferar dispositivos de reprodução não mais identificáveis como culto ou popular e com eles “se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos” (Ibid, 2003, p 304).

Ainda que as possibilidades de aproveitamento das inovações tecnológicas sejam desiguais, podem também promover a criatividade e a inovação, sendo necessário, acima de tudo, entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade numa tendência predominante de que todos os setores misturem em seus gostos, objetos de procedências antes separadas.

Para o autor, não se trata de que a circulação mais fluida e complexa tenha dissolvido as diferenças entre as classes, mas que a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos.

No segundo elemento do processo de hibridização, denominado desterritorialização, o autor analisa as tensões entre desterritorialização e reterritorialização a partir de dois processos: a perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao

¹¹ De acordo com Canclini (2003, p, 302), “a formação de coleções especializadas de arte culta e folclore foi na Europa moderna, e mais tarde na América Latina, um dispositivo para organizar os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados (...). A história da arte e da literatura formou-se com base nas coleções que os museus e as bibliotecas alojavam quando eram edifícios para guardar, exhibir e consultar coleções”.

mesmo tempo, certas realocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.

As transformações que a transnacionalização dos mercados simbólicos trouxe para a cultura contemporânea são analisadas para questionar os antagonismos econômico-políticos e culturais da modernidade, pois novos processos tornam mais complexa a assimetria de poder. Tanto a densa rede de estruturas econômicas e ideológicas, quanto a flexibilização de fronteiras das nações metropolitanas, como a simultaneidade planetária de informações são dados da configuração atual das relações de poder que não se sustentam por pares opostos, ainda que persistam as desigualdades entre as nações.

O autor se refere também às migrações multidirecionais como elemento que relativiza o paradigma binário e polar das análises das relações interculturais. Defende uma cartografia alternativa do espaço social, baseada nas noções de circuito e fronteira, considerando que a análise das vantagens ou inconvenientes da desterritorialização deve se construir em conexão com as práticas sociais.

O terceiro elemento do processo de hibridização, denominado gênero impuro, caracteriza-se por práticas que, desde o seu nascimento, abandonaram o conceito de coleção patrimonial. Como exemplos desses gêneros constitucionalmente híbridos destacam-se os grafites e os quadrinhos.

Os gêneros impuros apresentam um “modo marginal desinstitucionalizado, efêmero, de assumir as novas relações entre o privado e o público entre a vida cotidiana e a política”, sendo as fronteiras móveis, marcadas pela indeterminação dos limites (CANCLINI, 2003, p. 339).

Com esses processos de hibridização, o autor tenciona discutir a reorganização cultural do poder, questionando quais seriam as consequências políticas ao passarmos de uma concepção vertical e bipolar para outra descentralizada, multideterminada, das relações sociopolíticas. A consequência é que os processos de hibridização tornam evidentes que captamos muito pouco do poder se só registrarmos os confrontos e as ações verticais, porque as relações de poder se entrelaçam umas com as outras.

Todavia, adverte o autor (2003, p. 346): “não se trata simplesmente de que, ao se superpor umas formas de dominação sobre as outras, elas se potenciem. O que lhe dá sua eficácia é a obliquidade que se estabelece na trama”.

Os poderes oblíquos admitem um descentramento de poder onde saberes hegemônicos e populares sustentam-se mutuamente a partir das “transações indispensáveis em que ocorrem

os intercâmbios cotidianos” com soluções intermediárias e a combinação de práticas mais flexíveis.

A análise acerca dos poderes oblíquos, dos quais nos fala Canclini, pode ser associada às formulações de Bhabha (2003) que nos sugere um afastamento da perspectiva que concebe o mundo em termos binários. Para o autor, é nas margens deslizantes do deslocamento cultural que as esferas da vida, ligadas por uma temporalidade intervalar, podem ser analisadas em termos de uma “intimidade intersticial”.

Considerando a possibilidade de evitarmos a “política da polaridade”, Bhabha (2003, p. 69, 162) sugere o reconhecimento teórico do espaço-cisão ou o terceiro espaço da enunciação na análise dos efeitos de poder do discurso colonial, que se baseia não apenas no exotismo multicultural ou na diversidade, mas na “inscrição e articulação do hibridismo da cultura”. Com isso, o autor defende, na análise do poder colonial, uma “teoria da hibridização do discurso e do poder, uma vez que o hibridismo é o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes.

Para Bhabha (1998, p. 20, 41), é teoricamente inovador e politicamente crucial passarmos de narrativas originárias e iniciais e focalizarmos os momentos ou processos produzidos na articulação de diferenças culturais, pois é nos “entre – lugares” que se formam os sujeitos. A passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta. Afastar-se de um mundo concebido em termos binários cria possibilidades de uma identidade intervalar e afirma as fronteiras da existência insurgente e intersticial da cultura.

Para o autor, a força parcial e dupla que constitui os discursos discriminatórios do colonialismo perturba a visibilidade da presença colonial e torna problemático o reconhecimento de sua autoridade. O hibridismo, nesse caso, expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação, desestabilizando o poder colonial, mas, ao mesmo tempo: “confere novas implicações a suas identificações em estratégias de subversão que fazem o olhar do discriminado voltar-se para o olho do poder” (BHABHA, 2003, p. 163).

Nessa análise, o autor considera que se os efeitos discriminatórios do poder permitem a vigilância, a diferença que prolifera escapa àquele olho, criando-se uma indeterminação discursiva que produz ambivalências. O hibridismo, portanto, significa aquele desvio ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante. Todavia, adverte o autor, o hibridismo não tem uma perspectiva de verdade a oferecer, não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas em um jogo dialético de reconhecimento. O

hibridismo vem representar a imprevisibilidade do exercício da autoridade, vista como uma presença parcial.

Como política cultural, é possível compreender que discursos e perspectivas diferentes se hibridizam nas políticas curriculares produzindo práticas ambivalentes. Para Bhabha (2004, p.67), é apenas

(...) quando passarmos a compreender que os sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou 'pureza' inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (grifo do autor).

Nos termos formulados por Hall (2003, p. 86), o hibridismo se apresenta como marca de uma lógica cultural da tradução, dentro de um processo que ele denomina como agonístico, pois nunca se completa, permanecendo sempre em sua indecidibilidade, constituindo-se permanentemente de ambivalências e antagonismos. Para o autor, propor uma análise “para além das fronteiras tradicionais dos discursos políticos e suas soluções prontas exige formas novas de pensar a diferença e a identidade, trazendo para o mesmo terreno aquelas incomensurabilidades formais dos vocabulários políticos”.

Esse antagonismo pode não ser acessível numa resolução abstrata, mas negociado na prática, naquilo que o autor denomina como “negociação democrática agonística” ou a “democracia como luta contínua sem solução final”. Isso significa considerar a diferença como espaço genuinamente heterogêneo (HALL, 2003, p. 87).

Nos termos formulados por Mouffe (2001, p. 419), sendo a principal meta da política democrática a não eliminação das paixões nem sua transformação em um consenso racional, o confronto agonístico passa a ser condição essencial para a existência mesma da democracia. A autora considera que a política tem a ver com a dimensão do antagonismo que está presente na sociedade e uma abordagem democrática precisa chegar a um acordo com esse caráter indelével do antagonismo. Nesse sentido, a meta da política democrática poderia ser a transformação de antagonismos em agonismos.

Para a autora, reconhecer que qualquer identidade é relacional e definida em termos de diferença, abre possibilidades de se pensar que “cada identidade é irremediavelmente desestabilizada por seu exterior e o interior aparece como algo sempre contingente”. Dessa maneira, a autora considera que “não há identidades ‘natural’ e ‘original’, já que cada identidade é o resultado de um processo constitutivo”, sendo que estes são processos

permanentes de hibridização e nomadização. A identidade, portanto, passa a ser vista como resultado de um sem número de interações que ocorrem dentro de um espaço, cujas linhas não estão claramente definidas (MOUFFE, p. 420, grifos no texto).

Mesmo considerando que toda identidade participa do processo de hibridização, Hall (2003) adverte, com base em Laclau, que hibridização não significa um declínio pela perda de identidade, mas um fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades, isso porque cada identidade é radicalmente insuficiente em termos de seus outros. Assim, na relação entre universal e particular, é possível construir uma diversidade de novas esferas públicas nas quais todos os particulares serão transformados ao serem obrigados a negociar dentro de um horizonte mais amplo.

Não se trata, contudo, de apelar para particularismos puros, mas considerar que “o ponto de vista da universalidade é cada vez mais posto de lado, como um sonho totalitário ultrapassado”, pois não há formas de se atingir uma sociedade reconciliada. Sob esse prisma, Laclau (2001, p. 237, 240) argumenta que o universal não passa de um particular que em algum momento se tornou dominante. Nesse sentido, como “símbolo de uma plenitude ausente”, o universal emerge “como um horizonte incompleto suturando uma identidade particular deslocada”.

Isso leva o autor (2001, p. 249) a considerar que a democracia é possível, “porque o universal não tem um corpo nem conteúdo necessários”, pois grupos diferentes competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal. Assim, criam-se as possibilidades de construção de “identidades coletivas” a partir de uma “universalidade que coopera através da diversidade” (LACLAU, 2006. p. 37).

Questionando os esforços da racionalidade moderna, Bauman (1999, p. 15) analisa os limites do projeto iluminista, considerando a contingência da existência humana e a ambivalência que caracteriza e atormenta a vida não mais polarizada entre ordem e caos. Defendendo o direito de gerenciar e administrar a existência, a prática moderna apresentou como principal característica um “esforço para exterminar a ambivalência: um esforço para definir com precisão – e suprimir ou eliminar tudo que não poderia ser ou não fosse precisamente definido”.

Nessa tentativa de ordenar o mundo e conter o caos, a modernidade nutriu seu impulso para a ordem a partir do horror da ambivalência, todavia, “foi mais ambivalência o produto final dos impulsos modernos”. O autor considera a ambivalência não como patologia, mas como um aspecto normal da prática lingüística, e decorre de duas das principais funções da linguagem que são as práticas de nomear e classificar (BAUMAN, 1998, p. 21).

Dependendo da eficiência com que as funções de nomear e classificar são desempenhadas, a ambivalência tende a aumentar. Assim, dado que a função nomeadora - classificadora da linguagem tem como propósito a prevenção da ambivalência, e a exatidão com que os objetos podem ser separados em classes são fontes últimas de ambivalência, o autor adverte ser improvável que “a ambivalência jamais se extinga realmente, sejam quais forem a quantidade e o ardor do esforço de estruturação/ordenação” (Ibid, 1999, p. 10).

Isso se deve ao fato de que, sendo a ambivalência um subproduto do trabalho de classificação, gera sempre um maior esforço classificatório. Sendo assim, Bauman (1999, p. 11) chama a atenção para o fato de que a luta contra a ambivalência é “tanto autodestrutiva, quanto autopropulsora”, pois o mundo não pode ser comprimido dentro de grades geométricas, como supôs a própria modernidade.

Analisando a construção social da ambivalência a partir da metáfora da existência de amigos, inimigos e estranhos, o autor salienta que a presença do estranho torna problemático o confortável antagonismo de amigos e inimigos. Não sendo nem amigo nem inimigo, mas podendo ser ambos, o estranho é um membro da família dos indefiníveis. Com base em Derrida, afirma que como unidades desconcertantes os estranhos não podem ser incluídos na oposição filosófica binária, ao mesmo tempo em que jamais podem ser constituídos como um terceiro termo. Os estranhos são, portanto, inclassificáveis e questionam o princípio da oposição, a plausibilidade da dicotomia e desmascaram a frágil artificialidade da divisão. Nesse sentido, afirma o autor,

(...) os indefiníveis são todos nem uma coisa nem outra, o que equivale a dizer que eles militam contra uma coisa ou outra. (...) os indefiníveis expõe brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital (BAUMAN, 1999, p. 65, grifos no texto).

No ambiente desse cenário analítico, pensar a produtividade do conceito de currículo como híbridos de muitos discursos, construindo coalizões que dão lugar a consensos particulares (DUSSEL, 2002), contribui para analisar os textos políticos, considerando o terreno precário e vulnerável de sua produção. Nesse sentido, as lutas políticas adquirem dimensões simbólicas e discursivas e a centralidade da cultura é vista no quadro de uma vasta matriz de possibilidades, no qual incontáveis combinações e trocas são feitas (BAUMAN, 2000, p. 155).

I.2 - POLÍTICA DE CURRÍCULO A PARTIR DA CENTRALIDADE DA CULTURA: LUTAS POR SIGNIFICAÇÃO

As relações entre culturas numa lógica binária não permitem compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações. Essa formulação é feita por Fleuri (2003, p.24-25) para argumentar que se o conceito de dominação cultural foi enredado numa lógica bipolar, pode reforçar o processo de sujeição, à medida que obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais.

A centralidade da cultura, como aspecto constitutivo de todos os aspectos da vida social, é o argumento que Hall (1997) utiliza para defender que a cultura tornou-se um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio, e que, sob esse aspecto,

(...) não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam crescentemente simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma ‘política cultural’ (HALL, 1997, p. 20, grifos do autor).

Considerando a centralidade da cultura, Costa, et. al. (2003) analisa a abordagem da cultura com ênfase no seu significado político, já que os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado. Assim, o currículo, entendido como campo de lutas, passa a ser visto como campo sujeito a disputa e interpretação, nos quais diferentes grupos procuram estabelecer sua hegemonia.

Para Veiga - Neto (2003, p. 78), a modernidade esteve mergulhada numa “epistemologia monocultural” e aceitou, sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor e foi pensada como única e universal: única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido, e universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade¹². Nessa perspectiva, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas de cultura.

¹² Mesmo considerando pertinentes as críticas formuladas à idéia de cultura na modernidade, é possível considerar que foi também nesse contexto que os questionamentos e as rachaduras ao conceito se originaram. A esse respeito ver, entre outros, Hall (1997).

Foi apenas nos anos 1920 do século passado que as rachaduras no conceito moderno de cultura começaram a surgir. O deslocamento operado no conceito de cultura marca a crise e a crítica da modernidade, contendo claramente uma dimensão política que evidencia as forças que atuam na imposição de significados e na dominação material e simbólica.

Com a chamada “virada lingüística”¹³, o conceito de linguagem e cultura passou a ser ampliado, pois se tornou impossível compreender a linguagem lógica e ontologicamente fora dela mesma. Nesse sentido, os filósofos da linguagem abdicaram da busca de qualquer critério metalingüístico ou metacultural, de qualquer essência translingüística ou transcultural. Eles despendem-se de uma metafísica da linguagem para o mundo cotidiano; ela não está fundada em um outro lugar. Igualmente, não há um outro mundo a sustentar aquilo que chamamos de cultura (Ibid, p.13).

A consequência de tais formulações para o currículo é a impossibilidade de uma epistemologia monoculturalista porque se compreende que a linguagem não é auto-suficiente, ideal e de conteúdo determinado. Portanto, não cabe à educação, via currículo, apenas dizer àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona. Isso porque o que a pedagogia pode fazer “é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele”. Para Veiga – Neto (2003, p. 13, 14), um tal indeterminismo cria possibilidades para a educação mostrar as regras do que é dito, dos poderes que mobiliza e das regularidades desse dizer, considerando que “estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas”.

Considerando as contribuições de autores ligados ao pós-estruturalismo e ao pós-colonialismo, Macedo (2004, p. 127) argumenta em favor do conceito de cultura como espaço simbólico em que se articulam identidades em meio a interações, lutas e hostilidades constantes. Isso implica a superação de uma noção de cultura estática que presidiu grande parte das relações estabelecidas entre currículo e cultura, para pensá-la como um conceito multifacetado, que vem assumindo diferentes sentidos. Assim, o currículo, como prática cultural, é visto como espaço de poder em que identidades são negociadas.

¹³ De acordo com Silva (1996, p. 238), a chamada “virada lingüística” na teorização social começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. A natureza da linguagem é redefinida, passando esta a ser vista sempre como em constante fluxo, não conseguindo capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia. Vale a pena registrar também, que a idéia de que a linguagem constrói a realidade, já estava presente no estruturalismo, sendo aprofundada com as formulações pós-estruturalistas.

Nos termos propostos pela autora, pensar o currículo a partir da centralidade da cultura implica a redefinição do próprio conceito de currículo e envolve a reconstrução de uma tradição centrada no conhecimento. Desloca-se a ênfase nos processos de adição/subtração de novos conteúdos e busca-se reconstruir o conceito de currículo como prática cultural. Com isso, evita-se a tradição segundo a qual o currículo é visto apenas como produto de uma seleção de conhecimentos e valores, e retoma seu caráter de espaço/tempo ambivalente que se vai construindo na relação entre os muitos mundos culturais que o constituem.

Visando superar a idéia prescritiva e burocratizada de currículo, Macedo (2006, p. 107) sugere que a relação de poder seja pensada no currículo de forma oblíqua e contingente, com base nas formulações de Canclini. Nessa perspectiva, a autora argumenta que o currículo “é o espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à idéia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza)”. Um lugar-tempo de fronteira em que os sistemas culturais são confrontados com sua insuficiência pela negociação com a diferença (Ibid, 2004 b, p. 12).

No caso de analisar políticas de currículo como política cultural, busca-se romper com lógicas que separam a produção e a implementação de políticas a partir de uma concepção hierarquizada do poder, porque isso dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição (MACEDO, 2006 a). Na constituição do currículo entra em jogo a negociação de discursos culturais no qual resistência e dominação não ocupam posições fixas, e as lutas que constituem os currículos são tanto políticas como culturais (LOPES, 2006 b, p. 40).

Como argumenta Hall (2003, p. 255), a complexidade da luta política no contexto atual pode ser vista, sempre, como contínua ocorrendo nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, pois há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.

Na análise de Silva (1999, p. 9, 22), uma de nossas principais tarefas no debate curricular “é abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido”. Isso implica pensar as políticas curriculares como lutas por diferentes significados, pois nos currículos ficam registrados “os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais”. Uma luta por significado marcada pelo caráter incerto, indeterminado e inconstante do processo de significação que faz com que o resultado dessa luta não seja nunca garantido, previsível.

Nesse sentido, compreender o caráter indeterminado das políticas curriculares pode ampliar as possibilidades de análise, considerando a pluralidade dos processos que envolvem a produção de políticas curriculares no contexto difuso da cultura contemporânea. Trata-se, finalmente, de compreender as políticas de currículo na configuração das formas culturais no mundo atual que “são fundamentalmente fraturadas, carentes de regularidade e se justapõem umas as outras” no conjunto dos fluxos culturais globais dissociados (APPADURAI, 2001, p. 25).

Compreendo que nesse debate o que está em questão são as possibilidades de relativizar as fronteiras dos discursos educacionais, analisando a circulação de discursos que geram hibridismos e ambivalências em políticas de currículo. Trata-se de compreender, como sugere Macedo, que o hibridismo é a marca da fronteira do currículo visto que não há significados puros no contexto da interação entre culturas no mundo globalizado.

Cabe neste trabalho, o aprofundamento da investigação sobre os significados produzidos nos documentos de reorientação curricular da política de ciclos e avaliação da Escola Cabana, considerando a produção de sentidos de seus textos e discursos. Antes de adentrar nesse tema, analiso os significados produzidos sobre essa experiência a partir do que dizem teses e dissertações. Com um número considerável de trabalhos construídos em programas de pós-graduação no Brasil sobre a política educacional da Escola Cabana, considereei significativo para essa análise compreender como os sentidos produzidos nesses trabalhos dialogaram com os discursos e textos construídos nessa política e quais as marcas deixadas por essas análises.

CAPÍTULO II - OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DA ESCOLA CABANA

Assumir uma perspectiva mais compreensiva e interpretativa das dinâmicas escolares na constituição do currículo, bem como buscar entender a relação entre essas dinâmicas e outras dinâmicas sociais e culturais nas pesquisas em currículo são possibilidades de superação do enfoque prescritivo nas teses e dissertações. (LOPES, et. al. 2005 c, p. 24).

Ao optar pela análise da política curricular da Escola Cabana, me deparei com outras pesquisas produzidas por teses e dissertações que analisavam tal experiência que foram me sugerindo a possibilidade de construir uma espécie de estado do conhecimento sobre o tema a partir desses trabalhos. O contato inicial com a temática, considerando esse tipo de trabalho, deveu-se ao fato de que, em função da política da Escola Cabana ter sido desenvolvida em dois períodos recentes da história brasileira, ainda não havia publicação suficiente em artigos e/ou livros que pudessem ser tomados em conjunto na análise de uma revisão bibliográfica.

Na pesquisa realizada no banco de teses da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES¹⁴- foi possível identificar 19 trabalhos produzidos em 05 (cinco) teses e 14 (quatorze) dissertações sobre a política educacional desencadeada em Belém-PA, denominada Escola Cabana. Desse levantamento, foi feita a leitura integral de 12 trabalhos, sendo os demais lidos os resumos.

As teses e dissertações sobre a Escola Cabana foram elaboradas em diversos programas de Pós - graduação em Educação e Letras, sendo: 06 (seis) realizados nos dois programas de Educação da PUC/SP; 05 (cinco) no programa de Educação da Universidade Federal do Pará, 02 (dois) no programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 02 (dois) no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, 01 (um) no programa de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 01 (um) no programa de Educação da Universidade Metodista de São Paulo, 01(um) no Núcleo

¹⁴ Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capedw/>

Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - NPADC da Universidade Federal do Pará e 01 (um) no programa de pós - graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense¹⁵.

Os trabalhos analisados foram produzidos, em sua grande maioria, por professores que atuam na cidade de Belém, sejam aqueles profissionais ligados às universidades (federal, estadual, particular), seja da rede municipal e estadual de educação, sendo apenas 1 trabalho que o pesquisador não tinha vínculo funcional. Destaca-se ainda que, em um dos trabalhos, o pesquisador atuava tanto na rede municipal, quanto no sindicato dos professores. Outra questão importante é o fato de que 05 desses trabalhos foram produzidos por sujeitos que participaram como gestores na construção da experiência da Escola Cabana, refletindo de alguma maneira essa visão.

As temáticas abordadas nesses trabalhos foram diversas, mas com uma concentração de estudos sobre formação docente, tanto na análise da política de formação continuada, quanto na participação docente na construção da política de educação infantil, como na percepção docente sobre o espaço e o tempo na organização em ciclos e nos discursos produzidos nos cadernos de educação sobre o bom professor. Os demais temas se dividiram em: avaliação nos ciclos, ciclos e temas geradores, o olhar dos gestores sobre a política, a organização escolar, a interpretação das escolas sobre o projeto e a política de educação especial da Escola Cabana. Embora o foco dessas pesquisas não estivesse voltado para a política de formação, em grande parte dos trabalhos foram coletadas entrevistas com os professores, mostrando também, de alguma forma, que a visão dos docentes foi central na análise da política da Escola Cabana.

Em relação ao tratamento metodológico, as pesquisas combinaram a análise de documentos produzidos pela experiência da Escola Cabana com a pesquisa no interior das escolas, usando para o trabalho empírico: estudo de caso, questionário, entrevistas e observações nas escolas.

Quanto ao enfoque teórico privilegiado, nem sempre eles estavam claramente definidos, mas foi possível identificar as contribuições das ciências sociais, da sociologia das organizações escolares e da história cultural.

Mesmo com uma concentração de pesquisas sobre a formação docente, foram várias as bases teóricas que subsidiaram as análises, sendo que em todos os estudos houve uma

¹⁵ A tese: HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistência**: educação e política. Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004, ficou excluída dessa análise, na medida em que o estudo não tomou apenas a Escola Cabana como referência, pois a mesma se referiu a três (Belo Horizonte, Porto Alegre e Belém) experiências educacionais democráticas.

referência à perspectiva crítica como base de interpretação dos dados. A referência comum foi na discussão sobre carreira docente, formação e identidade profissional, sendo frequentemente citado na análise o teórico Antonio Nóvoa (1992, 1995). Sobre formação docente aparecem ainda como base analítica autores como: Hargreaves, A (1996, 2002), Tardif (2000), Rodrigues e Esteves (1993), Fusari & Rios (1995), Ana Maria Falsarela (2004), dentre outros. Em um trabalho sobre formação docente, aparece como referência central a perspectiva da ANFOPE (2002) sobre o tema.

Nos trabalhos que partiram da perspectiva do estado para compreender a política da Escola Cabana, foi comum a referência a Frigotto (1996) e Gentile (1996, 2000), para analisar a crise decorrente do modelo neoliberal. A influência dos organismos internacionais como definidores das políticas sociais foi analisada com base em Maria Abadia da Silva (2002), Rosa Maria Torres (1996), Vera Peroni (2003), Tommasi, Warde e Haddad (2000).

A partir do contato com as abordagens das pesquisas, as questões que mais sobressaíram nas análises foram política de formação da rede, a reorientação com base na política de ciclos e o sistema de avaliação emancipatória proposto na experiência da Escola Cabana. Essas temáticas foram analisadas considerando-as no conjunto da abordagem sobre reorientação curricular proposto pelas diretrizes da Escola Cabana. Além dessas temáticas, considerei importante analisar como esses estudos entendem a política e sua relação com propostas e práticas, porque dessa relação é possível captar as interpretações sobre as mediações possíveis produzidas na política da Escola Cabana.

II.1- A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA ESCOLA CABANA NO FOCO DA ANÁLISE

Nas teses e dissertações analisadas, a investigação sobre a política de formação continuada, apresentada pela proposta da Escola Cabana, teve maior incidência nos trabalhos. As pesquisas produzidas por professores das universidades locais que não participaram como gestores ou assessores¹⁶ da experiência da Escola Cabana foram as que mais direcionaram críticas à política de formação proposta no projeto Escola Cabana, enquanto os que

¹⁶ Desde a construção dos documentos programáticos da frente Belém - Popular, muitos intelectuais ligados às universidades locais participaram na elaboração das propostas apresentadas na campanha eleitoral. Durante a gestão, muitos professores das Universidades também participaram como gestores ou consultores da política educacional da Escola Cabana.

participaram da gestão fizeram críticas mais pontuais, dividindo com as escolas as impossibilidades de consolidação dessa política.

Dentre os principais questionamentos efetuados pelos sujeitos que não participaram da gestão da Escola Cabana, sobressaiu a idéia de que houve uma contradição entre as formulações teóricas do projeto, embasadas nas perspectivas críticas de formação continuada, e uma centralização nas diretrizes de como deveriam ser consolidadas no contexto da prática tais propostas. Santos (2003) observou uma defasagem entre o proposto e a realidade, Bertolo (2004) destacou o caráter centralizador e a forte estrutura administrativa encarregada de conceber, desenvolver e avaliar a formação e Santos (2005) identificou muitas prescrições de práticas nos documentos produzidos pela Escola Cabana.

Santos (2003, p. 99) observou ainda que as possibilidades de formação continuada “foram reduzidas consideravelmente com a introdução da Escola Cabana” e que na visão dos professores entrevistados, na gestão anterior¹⁷ à Escola Cabana, as “oportunidades de formação continuada foram significativas para ajudar na compreensão hoje da proposta de ciclos”.

A autora argumentou que um dos principais investimentos para que a política de ciclos tivesse êxito deveria ser com a formação continuada, pois “no contato com a escola pareceu importante investir na mudança de concepção dos professores com relação à seriação”. Nesse sentido, a formação continuada deveria possibilitar

(...) maior reflexão e conseqüentemente redimensionamento das ações, para cada educador, em princípio assumir a operacionalização pedagógica do projeto, e paulatinamente romper com as práticas de exclusão entranhadas no cotidiano na escola, como é o caso da cultura do fracasso escolar (SANTOS, 2003, p. 102).

A análise da política de ciclos da Escola Cabana, feita neste trabalho, partiu freqüentemente da idéia de separação entre a mentalidade dos gestores e dos professores. Embora a autora tenha considerado as tensões e os embates entre gestores e professores, argumentando que “em nenhum momento desse processo se perceberam apenas aceitação sem discussão”, a mesma concluiu parte do trabalho afirmando que, “a análise dos dados permite enunciar que a mentalidade e as práticas dos gestores e superiores expressam uma cultura de

¹⁷ É importante ressaltar que a autora desse trabalho integrou a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Belém na gestão anterior à Escola Cabana e sua tese retomou o momento histórico de construção dos ciclos do qual a mesma participou.

que basta escrever uma proposta e ela ocorre por mágica daqueles encarregados de efetivá-la” (SANTOS, 2003, p. 196 e 241).

Criticando tal perspectiva, Santos (2003, p. 242) advertiu para a necessidade de que fossem dadas as condições materiais para que as mudanças pudessem ser consolidadas, evitando-se com isso a “tentativa de efetivar na prática uma teoria que parece deixar toda a iniciativa aos centros educativos e professores”.

Nessa análise, não existiu a crítica ao processo de formulação da política de formação da Escola Cabana e sim de sua implementação no contexto da prática. Ao mesmo tempo, o estudo considerou que não houve de fato uma participação na construção de algumas mudanças propostas pela política da Escola Cabana, mesmo destacando a rejeição dos docentes em alguns aspectos da proposta de ciclos.

Na tese de Bertolo (2004, p. 291), foi confirmada a hipótese inicial de que

(...) a formação continuada do projeto Escola Cabana conserva uma estrutura tradicional de formação, ainda que (re) significada com novos temas e retóricas, que limita a possibilidade de se construir a autonomia de pensamento, a definição de novas alternativas metodológicas que garantam a autoformação participada entre os professores e o amadurecimento de soluções que respondam as necessidades de cada escola em seus contextos singulares.

Considerando a padronização da política de formação proposta, a autora afirmou que os projetos das escolas foram recusados e com isso as necessidades específicas dos professores foram ignoradas e ambos passaram “a viver sob a tutela do projeto Cabano” A partir das entrevistas coletadas com os professores, a autora relatou que houve um traço marcante nos depoimentos: o de considerar a “perspectiva de controle” da administração central, quando esta exercia sua “função reguladora” na definição da política de formação, propondo “de cima para baixo” as medidas necessárias para o sucesso da política (BERTOLO, 2004, p. 272, 286).

Na análise dos documentos e nos depoimentos coletados, a autora mostrou os descompassos entre o pretendido e o realizado na política de formação, considerando que isso se deveu, dentre outras questões, ao forte caráter prescritivo da proposta, que mantinha uma estrutura central de planejamento e coordenação das ações.

Comparando os discursos dos professores e dos gestores da política de formação na Escola Cabana, a autora identificou a existência de uma combinação nem sempre harmoniosa entre, de um lado, a institucionalização de formas colegiadas de participação e, de outro, a

manutenção de princípios e diretrizes estabelecidas fora das escolas. Nesse contexto, a autora caracterizou como “autonomia tutelada” a política de formação da Escola Cabana, pois as escolas se movimentavam dentro de parâmetros definidos externamente (Ibid, p. 273 e 279).

Nessa tese, mesmo considerando um “programa pouco negociável” na política de formação da Escola Cabana, a autora também revelou, em vários momentos da análise, a crítica dos docentes e a não aceitação do que estava sendo proposto, mostrando como os professores “contrários às normas instituídas” apresentavam possibilidades “alternativas” de formação. A esse respeito, assim se posicionou a autora:

(...) ao manifestarem suas contrariedades em relação à metodologia, ao conteúdo e a relação estabelecida com os agentes formadores no projeto Escola Cabana os professores ao longo das entrevistas foram idealizando uma nova perspectiva de formação continuada que eles julgaram mais adequada as suas necessidades. Essa perspectiva inclui várias possibilidades de se pensar a formação dos professores e torna o projeto Escola Cabana mais plural do ponto de vista metodológico à medida que incorpora e potencializa os saberes dos profissionais que estão nas escolas (BERTOLO, 2004, p. 250).

Como no trabalho anterior, nessa análise foi considerado muito mais a implantação da política de formação da Escola Cabana, do que o processo de construção e as possíveis mediações estabelecidas pelo contexto da prática. A participação docente foi considerada mais como resistência e/ou negação da política e não como elemento constituidor dos rumos que a formação foi tomando.

Na dissertação de Santos (2005), que tomou por base a história cultural, na vertente da arqueologia dos objetos, os textos produzidos na política da Escola Cabana foram considerados “objeto cultural, derivados de estratégias visadas para normatizar e modelar práticas dos professores com fins de discipliná-los conforme suas prescrições”.

A autora entendeu os impressos da Escola Cabana como estratégia da Secretaria Municipal de educação “para impor seu modelo pedagógico”. Identificou que nos documentos produzidos pelo órgão gestor havia “uma grande quantidade de prescrições de práticas para os professores”, que ela caracterizou como sendo os “receptores dessa política conformadora de modelos de prática” (SANTOS, 2005, p. 24 a 39).

Em sua análise, considerou que nos vários documentos produzidos pela Escola Cabana havia muitas “prescrições de práticas”, destacando a utilização de vários organogramas explicativos de como trabalhar o tema gerador, ou como deveriam preencher o documento de

avaliação do aluno, por exemplo. Com isso, argumentou que, nesse processo, “o professor atua apenas como executor das ordens vindas dos reformadores” (Ibid, p. 169).

Dentre os trabalhos que analisaram a política de formação, considerando a separação entre produção e implementação, Santos (2005) foi a que menos apresentou as possibilidades de mediação e negociação na prática na construção dos textos da política da Escola Cabana. A autora considerou o contexto da prática como local de implementação da proposta e freqüentemente tomou a política como responsabilidade única da Secretaria Municipal de Educação. A compreensão dos documentos produzidos pela política da Escola Cabana esteve reduzida à idéia de que estes operam de cima pra baixo e se impuseram como norma nas práticas docentes que, submissas, se resignaram a cumprir as determinações “oficiais”.

Os trabalhos produzidos por professores que atuavam no sistema municipal ou estadual de educação, em Belém, refletiram algumas das críticas anteriormente sistematizadas embora tenham sido mais matizadas ao considerarem alguns avanços no projeto de formação. Tanto a análise de Delgado (2005), quanto a de Ferreira (2005), mesmo destacando o modelo prescritivo de formação ou o protagonismo da Secretaria no encaminhamento da política, consideraram alguns avanços na experiência.

Na dissertação de Delgado (2005, p. 123 grifos no texto), foi ressaltado que apesar dos avanços teóricos ainda existiam dificuldades para romper com os modelos prescritivos de formação. Analisando os documentos da política de formação da Escola Cabana, o autor concluiu que havia uma tensão permanente “entre o princípio político e epistemológico do respeito e valorização da experiência da professora e do professor e a ansiedade de colocá-las/os no caminho política e epistemologicamente ‘correto’ ”. Reconhecendo os avanços da proposta o autor considerou que:

(...) no afã de assegurar o êxito de seu intento a proposta de formação docente do Projeto Escola Cabana quis introduzir na prática e na concepção das/os docentes o modo de pensar ‘correto’, ‘fundamentado’, ‘amadurecido’, de gestoras, gestores, técnicas e técnicos da educação municipal, antecipando-se à reais necessidades, anseios, indagações e buscas próprias das educadoras e educadores da RME (DELGADO, 2005, p. 147).

O questionamento feito nessa análise era acerca da definição *a priori* de questões que, mesmo estando na pauta do debate epistemológico sobre a formação docente, nem sempre eram coincidentes com as condições concretas da prática. Isso fez o autor considerar que a política de formação da Escola Cabana estava distante do “modelo epistemológico relacional”

proposto nos documentos da Secretaria e mais próxima do “modelo empirista e prescritivo de formação”. Essa constatação levou o pesquisador a concluir que a política de formação da Escola Cabana oscilou entre duas vontades: “a vontade de prescrever o pensamento e a prática docente e a vontade de valorizar a experiência docente e a cultura da escola” (Ibid, p. 147 e 151).

Na dissertação de Ferreira (2005, p. 14, 144) foi destacada uma contradição entre o que os documentos oficiais afirmavam sobre o papel ativo dos docentes, e a tentativa de subordinar o contexto da prática, na medida em que o programa partiu de “regulamentações externas às escolas”. Nesse sentido, considerou como “participação passiva” a atuação dos professores na experiência da Escola Cabana, pois o processo se deu de forma controlada ou parcial, diferenciando-se do que os documentos propagavam, quando ressaltavam os professores como elementos-chave na política de formação.

Considerando a análise documental e as entrevistas feitas com professores, a autora concluiu que a política de formação da Escola Cabana apresentava muito mais aspectos do modelo clássico de formação. Isso porque “havia uma estrutura administrativa e pedagógica que planeja, executa e avalia as formações sem a ‘participação ativa’ dos docentes e, conseqüentemente, sem a aproximação da realidade das escolas”. Nesse sentido, a autora considerou que a SEMEC era a grande protagonista da política enquanto os professores tinham um papel de coadjuvantes (FERREIRA, 2005, p. 152, grifo no texto).

Referindo-se a modelos mistos de formação, em que se congregavam momentos macro, com as formações oferecidas pela Secretaria fora das escolas, e momentos micro, considerando as horas pedagógicas, que eram formações nas escolas, a autora considerou que “apesar de todos os seus limites e silêncios” a política de formação contribuiu para a consolidação do projeto Escola Cabana (Ibid, p. 165).

Em todos esses trabalhos, foi comum tanto a idéia de que a política de formação da Escola Cabana centralizou suas diretrizes, o que acabou limitando as possibilidades de participação das escolas, quanto à lógica de separação entre a concepção de gestores e professores. Em grande parte das análises, mesmo referindo-se aos conflitos com as práticas, partiu-se da perspectiva de considerar o papel docente como receptor das políticas e não como formuladores, tanto quanto consideraram a política como ação do Governo Municipal.

Nos trabalhos produzidos por sujeitos que participaram da gestão, como consultores ou técnicos, existiram algumas das críticas anteriormente formuladas, considerando principalmente a necessidade de maior diálogo com as escolas, todavia, sobressaiu, nessas análises, uma maior divisão de responsabilidades pela não efetivação ou limites da política de

formação da Escola Cabana. Em alguns casos, foi destacada principalmente a falta de formação docente como limitadores principais da política de formação da Escola Cabana.

Na análise de um dos técnicos que participou na gestão da Escola Cabana, “muitos educadores se colocavam na situação de expectadores, de meros cumpridores de tarefas”, sendo que na maioria das vezes, o trabalho desses professores era “permeado pelo pragmatismo de receber tudo pronto”, delegando a outros a tarefa de pensar a prática docente (SOUSA, 2004, p. 17).

Em relação à política de formação, o autor destacou que desde o início do projeto Escola Cabana havia a perspectiva de valorização dos trabalhadores da educação e a superação da concepção de treinamento. Assim, o diálogo estabelecido com os educadores procurava “romper com a cultura política de intervenção do alto, de fora, tão comum, que vinha se mantendo por décadas”. O autor assinalou que a política de formação tinha como objetivo “despertar no educador o desejo de ‘querer transformar’ “ e, com isso, que estes pudessem repensar suas práticas (SOUSA, 2004, p. 50, 61, grifos do autor).

Considerando que o maior embate entre gestores e professores se deu com a alteração no sistema de avaliação proposto no projeto Escola Cabana, o autor ressaltou que discutir essa temática foi como mexer num “barril de pólvora”, pois os professores rejeitavam essa idéia. Considerou que foi precisamente nesse aspecto que se instalou “o conflito, a divergência, a disputa ideológica entre a nova proposta em elaboração e as concepções cristalizadas dos educadores”.

A partir da entrevista de alguns gestores da política da Escola Cabana, o autor destacou que um dos principais obstáculos enfrentados durante a implantação do projeto foi a cultura escolar seriada, “com sua lógica positivista, linear e fragmentada, reforçada pela formação inicial dos educadores, ainda tradicional e deficiente, que os faz resistentes ao novo, descrentes, preconceituosos” (Ibid, p. 129).

Como nas análises anteriores, nesse trabalho, particularmente, houve uma separação nítida entre professores, técnicos e Secretaria de Educação, como se ambos estivessem em posições divergentes e antagônicas. Nessa análise, sobressai a idéia de que o contexto da prática resistiu à política de formação proposta e isso se deveu, em parte, à falta de maior preparo e disposição para assumir as novas diretrizes apresentadas pelos gestores da Escola Cabana.

Na dissertação elaborada por um dos sujeitos que participou no início da gestão municipal e analisou como as escolas incorporaram a proposta da Escola Cabana foi demonstrado que estas “tinham uma lógica própria de funcionamento” e assim, “não

aceitavam passivamente as diretrizes emanadas dos centros político-administrativos”. Nesse aspecto, considerou que a Secretaria de Educação não poderia perder de vista que iria se confrontar com posturas já sedimentadas nas escolas e que deveria envolver os professores desde a fase de elaboração da política (PINTO, 2006, p. 67, 71).

Com base nas entrevistas dos professores, a autora assinalou que percebeu a “ausência de algumas condições mínimas para que o processo participativo se concretizasse”, todavia, argumentou em relação aos professores que decidiram não participar que estes “imobilizaram-se, perderam a voz, não dialogaram; pela passividade tornaram-se mais indefesos perante as decisões eventualmente autoritárias”. Mesmo considerando que os professores não são totalmente indiferentes às políticas, a autora ressaltou no trabalho que estes “parecem não crer nas possibilidades de influenciar as decisões” (Ibid, p. 71).

A autora também verificou nos depoimentos uma “verdadeira descrença” dos professores em relação ao planejamento participativo e considerou que isso se dava porque

(...) um trabalho mecânico, repetitivo, não exige maiores esforços. Ao passo que fazer um trabalho mais consciente, crítico, significativo, implica que o professor deva se rever, se capacitar, enfrentar conflitos, etc. Se o trabalho do professor está marcado fortemente pela alienação, é claro que não verá o menor sentido no planejamento (PINTO, 2006, p. 74).

Analisando a política de formação da experiência da Escola Cabana a partir da construção da hora pedagógica, a autora considerou que havia “o esforço dos professores para acertar”, embora percebesse que faltasse teoria, mesmo que tivessem muito discurso. Em sua análise considerou que “tudo era resolvido no discurso e os problemas continuavam no concreto” (Ibid, p. 101).

A autora criticou os gestores da política de formação da Escola Cabana por acreditarem que os planos propostos poderiam “ser seguidos cronologicamente passo a passo, dentro de prazos impostos externamente, como se as situações de sala de aula pudessem estar total e permanentemente sob controle” (Ibid, p. 102, 103).

No trabalho de Carmo (2006), que analisou o projeto interdisciplinar via tema gerador, a partir da representação dos professores, foi observada a distância entre a proposta oficial e a prática escolar. O autor desse trabalho também participou na gestão da experiência da Escola Cabana e foi dirigente no sindicato dos professores de Belém.

Analisando positivamente a proposta de formação docente na experiência da Escola Cabana que anunciava a capacidade reflexiva e crítica dos docentes o autor questionou,

contudo, que era “muita sofisticação teórico-metodológica imposta a um docente tão mal formado e tão desvalorizado”. Criticando a “hipervalorização da capacidade transformadora subjetiva do professor e da educação”, o autor argumentou que, com essa lógica, ficava “parecendo, então, que se o professor seguir a cartilha de formação da Escola Cabana acabará se tornando um exímio revolucionário, sem levar em consideração as questões objetivas estruturais” (CARMO, 2006, p. 115).

O autor conclui o trabalho afirmando que a escola não faz a transformação social, tese essa freqüentemente aceita pelos gestores da Escola Cabana. No seu entendimento, essa é uma formulação errada, e no projeto Escola Cabana “se politizou demais a educação municipal de maneira equivocada. Fez afirmações que excediam as possibilidades reais da escola na mudança social”. Nesse sentido, concluiu a análise afirmando que, “fomos, e este pesquisador se inclui, algumas vezes, uma vanguarda com a ‘verdade nas mãos’, ‘salvadores da pátria’ e, muitas vezes, cegos e surdos em nossas certezas” (CARMO, 2006, p. 209, grifos no texto).

Foi comum nas análises daqueles que participaram da gestão, considerar a visão da Secretaria de Educação como críticas avançadas, progressistas, enquanto os docentes foram vistos como tradicionais, passivos, preconceituosos. Esse modo de pensar permeou grande parte dos documentos elaborados pela gestão e pode-se dizer que foram os grandes produtores dos embates vividos nessa experiência.

Os trabalhos produzidos pelos sujeitos que participaram da gestão estiveram divididos entre uma crítica das escolas e das suas mentalidades tradicionais e uma crítica da gestão como pouco sensível às demandas das escolas. De certa forma houve uma contradição nesse aspecto, pois mesmo com as riquezas das entrevistas, os dados foram analisados considerando uma separação muito nítida entre escolas e gestores.

Nos trabalhos até aqui analisados, construiu-se a idéia de que a política de formação na experiência da Escola Cabana procurou romper com a lógica que não considere as necessidades das escolas, embora a perspectiva centralizadora de definição dos princípios dessa política não tenha conseguido efetivar tal princípio. Foi relativamente comum nas análises o argumento de que o planejamento centralizado dos textos da política solapou as possibilidades de maior participação das escolas.

De um modo geral, foram analisados os textos da política da Escola Cabana, considerando a sua implementação e não o seu processo produtivo e as lutas e embates que se deram na construção desses textos. Mesmo demonstrando que existiram divergências entre gestores e escolas, esses embates não foram tomados como constituidores da política de

formação, deixando de considerar o papel produtivo dessas lutas na constituição dos textos curriculares.

As pesquisas mostraram que os objetivos de levar adiante os princípios da política educacional da Escola Cabana estiveram, em muitos momentos, acima dos interesses e das necessidades formuladas pelas escolas. Foi aceito como tese comum nos trabalhos que na experiência da Escola Cabana a política de formação tentou restringir e direcionar os sentidos da prática, mesmo que isso não tenha sido realizado, pelos embates produzidos com os cotidianos investigados.

Os trabalhos de Cunha, (2003) e Sousa, (2004) destoaram das críticas de não participação dos professores na construção da política de formação na experiência da Escola Cabana. Esses trabalhos não tiveram como foco a política de formação, embora tenham se debruçado sobre o trabalho docente a partir das entrevistas realizadas com os professores. Todavia, já nos objetivos da pesquisa, procuraram analisar as experiências positivas das escolas que optaram pelo projeto Cabano. Para isso, foram selecionadas para a coleta de dados as escolas que foram premiadas pelos trabalhos desenvolvidos ou aquelas indicadas pela Secretaria de Educação como as que tinham um envolvimento maior com a política.

Parte das críticas sobre a necessidade de maior participação e diálogo, anteriormente formuladas por teses e dissertações sobre a política de formação na experiência da Escola Cabana, foram reproduzidas quando a análise recaiu sobre outros temas abordados nas pesquisas, como a política de ciclos e de avaliação. Sobre essas duas questões, passo a considerar o que dizem sobre elas os trabalhos aqui analisados.

II.2 - A POLÍTICA DE CICLOS E AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA ANALISADA NAS PESQUISAS

Ainda que a maioria dos estudos sobre a Escola Cabana tenha privilegiado a análise da política de formação, muitos desses trabalhos fizeram referências diretas as propostas apresentadas sobre a reorientação curricular da rede municipal, notadamente no que se refere aos ciclos e avaliação. Tendo como mote central, na experiência da Escola Cabana, a política de ciclos, via a não retenção, os estudos analisaram como se processou no interior das escolas municipais a nova proposta apresentada, sobretudo, no que se refere à avaliação.

Os estudos mostraram que foi precisamente no aspecto relativo à avaliação que se deram os maiores embates na rede municipal de educação na gestão da Escola Cabana. Como

os professores discordavam da opção da gestão municipal de não reter os alunos entre os ciclos, os estudos revelaram que houve, de alguma forma, uma centralização da Secretaria na opção por esse mecanismo, desconsiderando tanto a opinião de pais como a de professores. Os estudos demonstraram também que os professores eram favoráveis à política de ampliação dos ciclos, proposta na gestão da Escola Cabana, contudo, discordavam, sob os mais variados argumentos, da política de não retenção.

Na pesquisa de Santos (2003, p. 95) foi demonstrado que a principal questão levantada pelos professores que questionavam a não retenção era a falta de domínio da leitura e escrita, preocupação também comum na observação de alguns pais. Não se tratava, portanto, apenas da questão do controle dos alunos que antes se concentrava na mão do professor, mas do domínio do conhecimento.

Em uma das escolas pesquisadas, a autora relatou que em uma reunião, que acabou decidindo sobre a não retenção de alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, houve muita “indignação” por parte dos docentes. Como alternativa para não aceitar tal situação, a autora mostrou que houve “acordos entre os professores por meio de remanejamentos de alunos para ciclos inferiores, visando resolver o problema de dificuldade de aprendizagem” (Idem, p. 226).

Com base nas entrevistas coletadas, foi observado que “na opinião de alguns professores, cada vez mais parece que os alunos avançam sem conhecimento e sem domínio do conteúdo escolar”. Para a autora, faltaram mais discussão e esclarecimentos da proposta de não retenção apresentada pela Escola Cabana.

Na análise de Oliveira (2000, p. 160), o fato da não retenção ter sido o ponto mais polêmico dentro do projeto Escola Cabana se deveu ao fato de que ao “não considerar o acúmulo de conhecimentos como primordial no sucesso escolar”, o projeto rompia “com uma das mais tradicionais estruturas da escola moderna”. Na visão da autora isso não era fácil e exigia “de todos os envolvidos no processo educativo reconstruir seus valores e conceitos sobre educação, suas concepções e práticas pedagógicas”.

Pesquisando o cotidiano de uma escola, a autora ressaltou que houve necessidade de maiores discussões com a rede sobre as mudanças propostas pela reorientação curricular da Escola Cabana. Nesse aspecto, percebeu que a posição contrária aos ciclos se deveu ao fato de que “praticamente não houve discussões amplas e aprofundadas e, possivelmente por isso, muitos não conseguiram entendê-lo e implantá-lo adequadamente” (OLIVEIRA, 2000, p. 294).

Nas duas teses foi considerado que maior preparo docente e discussão aprofundada poderiam resolver o questionamento das escolas acerca da avaliação, caracterizando que a análise recaiu sobre a melhor maneira para serem consolidadas as propostas na prática. Como na análise da política de formação, no caso dos ciclos e da avaliação, também não foram questionados os processos de produção dessa política, mas sua implantação (com ou sem discussão) no contexto da prática. Mesmo criticando a falta de diálogo com as práticas, os trabalhos entenderam o texto da política em seu sentido fixo e freqüentemente foram tidos como mais “avançados” relativamente aos questionamentos feitos por pais e professores no que se refere a não reprovação.

Para Sousa (2004, 75, 77), a polêmica acerca da não retenção entre os ciclos se deu em função de que “o paradigma adotado pela maioria das escolas era o da avaliação enquanto medida, seletiva, classificatória, quantitativa, terminal e não enquanto mediação, diagnóstica, participativa, investigativa”. Nesse sentido, argumentou que “não foi tarefa fácil”, para os gestores da Escola Cabana, fazer os professores compreenderem a diferença entre essas duas perspectivas de avaliação. Foi considerado também que a resistência dos docentes decorria do fato de existir “medo, incerteza, insegurança em reconstruir seus conceitos e valores e havia também, fragilidade na compreensão sobre os ciclos e avaliação”.

O autor se referiu a diversas formas de resistência: ausências nas formações, recusa aos debates, não aceitação da avaliação e até um quadro de “*laissez-faire*” dos educadores que, em muitos casos, “iam para as salas de aulas e diziam aos alunos que a partir daquele dia, não precisavam mais estudar porque a SEMEC havia aprovado o princípio de que ninguém seria mais retido ou reprovado” (SOUSA, 2004, p. 98).

Na pesquisa feita por Pinto (2006, p. 79, 85) foi observado que a relação das escolas com os ciclos de formação revelaram basicamente uma descrença na progressão automática, evidenciando o “apego à reprovação”, por parte dos docentes. Com base em Paro¹⁸ (2001), que define uma série de determinantes internos e externos que ocasionam a resistência à aprovação escolar, a autora argumentou que “é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções”. Todavia, considerou que “a exclusão é, em si, perversa”, sob o ponto de vista do aluno, e nesse aspecto, “o fracasso não é do aluno, mas das escolas que têm sido incapazes de lidar com os segmentos da população a que elas se destinam”.

¹⁸ O professor da USP, Vitor Henrique Paro, assessorou em alguns momentos a Secretaria Municipal de Educação de Belém na discussão sobre progressão continuada. Dentre as obras produzidas pelo autor e utilizadas como referência nos documentos da política da Escola Cabana destaca-se, PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

A autora concluiu a análise afirmando que a implantação dos ciclos foi um processo rico em discussões e polêmico, e “propiciou o confronto entre o conservadorismo pedagógico e as visões identificadas com concepções educacionais mais emancipatórias e comprometidas com as metas de inclusão social” (PINTO, 2006, p. 121).

Esses dois trabalhos, elaborados por sujeitos que participaram da política da Escola Cabana, acabaram por dividir em pólos distintos os discursos das escolas e dos gestores no aspecto relativo à avaliação. Como aconteceu em muitos trabalhos elaborados por aqueles que participaram como gestores, as práticas foram tomadas como locais repetitivos que não queriam a implantação do “novo”, representado pelas propostas de ciclos e não reprovação da Escola Cabana. Nesses trabalhos, foi comum também o uso da própria referência teórica que subsidiou a construção dos textos da política da Escola Cabana, como base teórica da investigação, defendendo as propostas apresentadas pela Escola Cabana com base nos referenciais críticos dessa análise.

De um modo geral as pesquisas relataram os impasses e discordâncias da rede municipal de educação relativamente à opção do projeto Escola Cabana pela não retenção nos ciclos. Seja considerando a falta de preparo docente, ou a não discussão com os professores, surgiu como indicativo nesses estudos que a avaliação foi o aspecto que maior impacto causou nas ações cotidianas das escolas e a maior resistência por parte dos docentes. Os embates e divergências relativamente à política de não retenção entre os ciclos não foram tomados como constitutivos da construção do texto da política nesses trabalhos, destacando, portanto, a crítica ao processo de implantação da política.

Como ocorreu na análise da política de formação, no caso dos ciclos e da avaliação, em muitos trabalhos foi possível observar recomendações de como a política poderia ter sido redefinida para melhor equacionar os impasses e resistências do cotidiano acerca da política de não retenção.

II.3- QUESTÕES LEVANTADAS COM A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE A ESCOLA CABANA

No conjunto dos trabalhos produzidos sobre a experiência da Escola Cabana existe um rico material analítico e empírico, revelando o esforço e a consistência da produção, especialmente no que se refere aos dados empíricos. Foi comum, em todos os trabalhos, uma

análise que partiu tanto dos documentos produzidos, quanto da pesquisa no interior das escolas municipais, bem como de entrevistas com gestores. Esse trabalho mostrou que, mesmo com pouco tempo de pesquisa, no caso das dissertações, houve uma tentativa de aprofundamento da análise da experiência da Escola Cabana. Numa análise coletiva das produções, considero que existem importantes indicadores e possibilidades de articulações de temas e categorias de análise que poderiam proporcionar um olhar mais completo acerca da política educacional da Escola Cabana.

Mesmo com esse denso material empírico, grande parte dos trabalhos analisou os dados considerando a separação entre gestores e práticas ou entre produção e implementação, pouco se referindo nas análises às influências que sujeitos e grupos sociais exerceram na produção da política da Escola Cabana. Ainda que muitos dos trabalhos se referissem aos embates e disputas na construção dessa política, a esfera “oficial” foi tomada como responsável pela produção da política. Nesse sentido, os textos produzidos foram vistos com sentidos fixos, não sendo analisadas as reinterpretações que sofreram no processo de produção da política.

Foi comum, também nesses trabalhos, algum nível de recomendações sobre como deveriam ser conduzidas a política de formação docente, da Escola Cabana, para que as escolas tivessem maior êxito, chegando mesmo a apresentar sugestões no final dos trabalhos.

Considerando as referências teóricas que subsidiam a minha análise nesse trabalho, que partem da premissa de que a produção de políticas curriculares é marcada pelo caráter heterogêneo como constitutivo da construção de discursos e textos políticos, questiono as perspectivas idealizadas de como deveriam ser propostas políticas de currículo que pudessem ser mais bem “aplicadas” na prática. Mesmo a separação entre produção e implementação ou entre teoria e prática podem revelar indícios de que a prática é tomada como local de implementação e/ou de aplicação de teorias. Ainda que criticando as possíveis descon siderações das dinâmicas cotidianas, muitos trabalhos produzidos sobre a política da Escola Cabana acabaram por fazer uma série de recomendações de como poderiam ser feitas adaptações para que a prática fosse alterada e a política fosse implementada a contento.

Como demonstrou Lopes (et. al. 2004, p. 21), ao analisar o currículo da escola básica a partir do que dizem teses e dissertações, ao assumirem a perspectiva de que cabe ao pensamento curricular elaborar modelos de currículo, muitas vezes, acabam sendo produzidos trabalhos prescritivos sobre a prática. Nesse sentido, concluiu que “mesmo quando existe a preocupação em salientar porque a prática é do jeito que é, tenta-se apresentar um modelo de como ela deveria ser”. Na formulação da autora essa definição prévia de como o currículo

deveria ser, baseada em um modelo de currículo construído com os princípios da teoria crítica, passa a servir de base para analisar a prática pedagógica considerando a menor ou maior aproximação ao modelo que se deseja atingir.

Na experiência da Escola Cabana, as análises produzidas em teses e dissertações também foram idealizadoras de práticas e acabaram por desconsiderar os embates e os sentidos produzidos nos textos curriculares por sujeitos e grupos destacando a contingência dessa produção. Mesmo com o grande esforço de registrar as críticas efetuadas pelo contexto da prática à centralização da política de formação, por exemplo, foram desconsideradas as necessárias alterações que os textos políticos podem sofrer no processo mesmo de produção dos discursos da política.

Muitas das principais críticas ao processo centralizador acabaram por encobrir ou tonalizar com menor importância a construção dos textos políticos a partir dos vários contextos que os compõe. Em que pese esse esforço crítico e as bases teóricas que os fundamentaram, muitos trabalhos olharam o contexto da prática como o local da implementação da política (ou mesmo de rejeição), não os vendo como locais também produtores desses discursos.

É importante, finalmente, destacar que tanto os sujeitos que participaram da gestão da Escola Cabana, e produziram pesquisa sobre o tema, quanto os profissionais que atuaram como consultores dessa experiência, ao elaborarem pesquisas que considerem as práticas como locais de implementação das políticas, acabaram também por fazer circular certos sentidos restritivos sobre essa prática, considerando-a como local de implementação e não produção de políticas.

Considerar os processos de produção das políticas como construídos por mediações complexas ajuda na formulação de outros olhares sobre esse processo e pode contribuir com a ampliação da análise de políticas de currículo. No caso da Escola Cabana, as teses e dissertações acabaram por produzir uma separação muito nítida entre discursos “oficiais” e contextos da prática dificultando assim o entendimento das políticas como produzidas por mediações e embates.

CAPÍTULO III - CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA DE CICLOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CABANA

Para se fortalecer, no sentido de romper com o estigma da exclusão, a escola pública brasileira, portanto as do município de Belém, deverão ser o espaço da cultura e lazer onde o processo ensino aprendizagem seja fruto de uma relação prazerosa dos professores com seus alunos, onde se respeitem as diversidades culturais. Para tanto, é necessário romper com a cultura do fracasso tão impregnada no pensar e no fazer dos professores, avançando-se na construção e vivência de uma pedagogia do sucesso. (SEMEC, 1999 a).

De acordo com a abordagem do ciclo contínuo de políticas, o contexto de influência representa a arena na qual normalmente os discursos políticos se iniciam e são construídos. Nesse contexto grupos de interesse disputam para influenciar na definição das finalidades sociais da educação. Atuam aqui as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2007, p. 29).

Na política educacional da Escola Cabana, desenvolvida em duas gestões (1997/2000 e 2001/2004) no município de Belém, PA, Brasil, o principal contexto de influência pode ser identificado nas diretrizes políticas construídas no arco de alianças (PT, PC do B, PPS, PCB e PSTU)¹⁹ que elegeu como prefeito, em dois mandatos, o professor e sindicalista Edmilson Rodrigues²⁰. Destaca-se que a hegemonia desse processo foi protagonizada pelo Partido dos Trabalhadores – PT, tanto nos discursos gerais sobre política, quanto na referência educacional.

Na entrevista que fiz com um dos técnicos que participou na construção da experiência da Escola Cabana, o mesmo destacou que essa política não foi fruto do acaso, pois seus

¹⁹ O PSTU não participou do arco de alianças do segundo mandato.

²⁰ O ex-prefeito de Belém é arquiteto, com mestrado em planejamento do desenvolvimento; professor da Secretaria de Educação do Estado do Pará e da Universidade Federal Rural da Amazônia; foi presidente do Sindicato dos Professores em Educação Pública do Pará – SINTEP, no período de 1983 a 1985; foi Deputado Estadual pelo PT em dois mandatos (1986 e 1990); desfilou-se do PT em 2005 e atualmente é filiado ao PSOL.

fundamentos nasceram do contexto histórico iniciado na década de 80 em torno de lutas pela escola pública. No seu entendimento, essa história de luta política foi marcada pelas disputas na assembléia nacional constituinte, nas lutas em torno de verbas públicas para escolas públicas, universalização do acesso e permanência na escola e gestão democrática que consolidaram a experiência dos movimentos sociais. Para o entrevistado, desde o programa de governo da frente Belém Popular, havia interesse em resgatar as lutas populares nascidas naquele contexto e os pressupostos necessários para efetivar uma educação que fosse interesse da maioria da população.

O mesmo informou ainda que, no início da construção dos textos da Escola Cabana, os documentos elaborados na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (1992) serviram de base na preparação interna do grupo que iria elaborar as propostas a serem apresentadas à rede municipal. Tal influência se devia ao fato de que assessores²¹ externos e internos, convidados pela Secretaria de Educação de Belém, haviam participado também da gestão em São Paulo.

Durante o período inicial de formulação dos fundamentos da política educacional, foram também utilizadas como referências na construção das principais diretrizes as experiências desenvolvidas nas prefeituras de Belo Horizonte²² e Porto Alegre²³. No decorrer da gestão da Escola Cabana, essas prefeituras eram freqüentemente visitadas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Belém, visando conhecer na prática a forma de encaminhamento das propostas educacionais.

Em relação ao contexto de influência ideológica, ressalto que os pressupostos do Partido dos Trabalhadores foram mais evidenciados desde o primeiro programa de governo, quando foi apresentada a metodologia de trabalho para a construção de “um processo de diálogo e incorporação das reflexões dos distintos setores da sociedade”. Essa metodologia incluiu a realização de uma assembléia popular; fóruns temáticos constituídos de conferências, seminários, oficinas de trabalho e debates que contaram com a contribuição de intelectuais, militantes e entidades associativas (PROGRAMA DE GOVERNO, 1997, p. 5.).

²¹ A professora Lisete Arelaro, da Faculdade de Educação da USP, foi a principal assessora da Prefeitura de Belém desde o início da gestão que apresentava a experiência de São Paulo como referência.

²² O Professor Miguel Arroyo, que participou da experiência na Escola Plural de Belo Horizonte, contribuiu no início da gestão da Escola Cabana.

²³ No debate curricular proposto pela Escola Cabana participaram mais diretamente alguns assessores da Escola Cidadã, de Porto Alegre.

O primeiro programa de governo da Frente Belém Popular se referia também a contribuições individuais, socialização de experiências de administrações populares²⁴ e demandas de diversas categorias profissionais como aquelas influências que ajudaram a compor o programa.

Afirmando ser o poder municipal em Belém “oligarquizado” e o “espaço público privatizado”, esse programa propunha a participação popular na gestão pública como forma de reverter as relações paternalistas que existiam na cidade. O objetivo era “implementar uma transformação da cultura política tradicional, pela conquista da hegemonia de uma outra cultura política capaz de dar substância social à democracia e à cidadania” (Ibid, p. 6).

Os princípios programáticos desse programa de governo estavam pautados em quatro pilares: participação popular, transformação da cultura política local, democratização do estado e a inversão de prioridades.

Tendo a democracia como valor central e estratégico para a reversão de prioridades, o documento argumentava em relação ao princípio da “participação popular”, que por este mecanismo seria possível instituir a democracia direta através do orçamento participativo. Este instrumento de co-gestão e descentralização administrativa foi tido como “a marca mais característica das administrações petistas e o principal instrumento para superar as tradicionais formas de poder, reverter prioridades e transformar a cultura política local”. A defesa desse princípio pautava-se na premissa de “independência das organizações da sociedade”, como elemento central para “efetuar uma série de negações que abalam os alicerces da cultura política tradicional” (PROGRAMA DE GOVERNO, 1997, p. 6).

Em relação ao princípio da “transformação da cultura política local”, o documento afirmava que a população poderia vivenciar a democracia participativa através do orçamento participativo, considerado como “a fórmula capaz de viabilizar a hegemonia de um projeto político que significará um aprofundamento da democracia e o recurso estratégico para uma transformação cultural” (Ibid, p. 6 -7).

No que se referia à diretriz “democratização do estado”, o primeiro programa de governo afirmava que era claramente contra o neoliberalismo, pois “este defende o estado mínimo e a privatização dos bens públicos”. A proposta de democratização do estado partia, portanto, da premissa de que a maior “eficiência da ação estatal” seria viabilizada pela ampliação da capacidade de planejamento do setor público e criação de canais de controle social com prestação de contas de todos os níveis (Ibid, p 8).

²⁴ Nesse aspecto, o texto do programa de governo frequentemente se referia às experiências petistas, mesmo sendo um documento que congregava outros partidos.

Assumindo como principal desafio do “governo de mudança” a questão social, a diretriz “inversão de prioridades” procurava operar uma ruptura com padrões de governo que privilegiavam as elites locais. Nesse sentido, a ênfase do projeto de desenvolvimento proposto passaria a ser o atendimento das parcelas mais carentes da população, melhorando a qualidade de vida desse segmento.

A construção do discurso favorável à participação popular que compunha as principais diretrizes da política de governo proposta nesse momento desenvolveu-se como contraponto aos chamados governos neoliberais, tanto no âmbito federal, com o governo Fernando Henrique Cardoso, como local, com o governador do estado do Pará, Almir Gabriel, vinculado politicamente ao PSDB.

Podemos dizer, grosso modo, que na análise acerca dos governos neoliberais, as principais características apontadas como fazendo parte de seus princípios de ação política são: a opção pela redução da interferência estatal no setor econômico, a desregulamentação da economia, as privatizações de empresas públicas e sua regulação pela lógica do mercado, o ajuste fiscal, maior retirada do estado no atendimento das políticas sociais e a contenção de gastos públicos²⁵. As críticas dirigidas a esse modelo de gestão argumentam que a opção mais mercadológica direcionadora das diretrizes desses governos, acaba retirando verbas das ações sociais por considerarem que as mesmas traziam prejuízos ao estado. Foi muito grande a produção teórica crítica relativamente ao governo brasileiro nos anos 80/90, principalmente porque o mesmo assumiu parte das propostas macroeconômicas orientadas por organismos internacionais que tinham a lógica do mercado como principal referência e que reduziam drasticamente as políticas sociais.

Destaca-se que, no município de Belém, era a primeira vez que uma coalização de partidos de esquerda conseguia construir uma possibilidade de vitória referenciando seu discurso no questionamento e oposição ao modelo neoliberal de estado e educação. Para isso o discurso favorável à participação popular tornava-se o elemento central que poderia

²⁵ A esse respeito, ver, entre outras análises: ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995; BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996; CHAUI, Marilena. A universidade hoje. In: **A que ponto chegamos: balanço do governo fncardoso e perspectivas da oposição**. Revista Praga, nº 06. São Paulo: HUCITEC, 1996; OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: PAOLI, Maria Célia e OLIVEIRA, Francisco de (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999; SINGER, Paul. O papel do Estado e as políticas neoliberais. In: GADELHA, Fonseca Maria Regina (Org.). **Globalização, metropolização e políticas neoliberais**. São Paulo: EDUC, 1997.

confirmar essa divergência em termos de forma de governar a cidade, e a consolidação dos princípios programáticos seria efetivada pelas políticas sociais definidas como prioritárias.

Nos primeiros documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação foram feitas várias críticas ao modelo neoliberal de educação, que retirava recursos da educação e utilizava de um processo de descentralização e municipalização que apenas transferia responsabilidades, sem a contrapartida de recursos.

No caso de Belém, havia uma crítica da prefeitura ao governo do estado em relação à redução de verbas e maior dificuldades no repasse para o município, prejudicando o andamento dos projetos apresentados pela Escola Cabana. Existia, portanto, uma disputa por projetos políticos diferenciados, entre prefeitura (do PT) e governo do estado (hegemonizado pelo PSDB), e essas disputas permearam principalmente a primeira gestão do governo petista no município de Belém. Tanto nos documentos da Secretaria Municipal de Educação, quanto em alguns trabalhos (OLIVEIRA, 2000; SOUSA, 2004 e SOUZA, 2004) que analisaram a experiência da Escola Cabana, foram citadas as dificuldades de diálogo entre governo federal, estadual e prefeitura, que, em muitos momentos, prejudicaram financeiramente a política educacional da Escola Cabana.

Existiu, de fato, nessa experiência, uma vinculação tensa entre as diretrizes educacionais propostas pelo Governo Fernando Henrique, especialmente em relação ao impacto do FUNDEF na redução orçamentária do município de Belém. Esse impacto ampliou as tensões, que já vinham sendo produzidas no contexto da prática, entre gestores e professores no que se refere às perdas salariais que a redução dos gastos ajudou a aprofundar. De acordo com a análise de Sousa (2004, p. 84) a redução orçamentária da prefeitura de Belém, decorrente de perdas relacionadas com o FUNDEF, exigiu mudanças nos rumos da política curricular proposta no projeto Escola Cabana.

Em relação à política de educação, o primeiro programa de governo denunciava como grave a situação da educação brasileira com o número preocupante de crianças fora da escola. No caso de Belém, os dados²⁶ indicavam que do total de 375.300 crianças em idade escolar, 90.988 estavam fora da escola o que significava um déficit educacional de 25% para o ensino fundamental e 29,06% para a educação infantil.

Os dados apontavam ainda sobre o sistema de ensino, que de cada 100 crianças que se matriculavam na 1ª série, apenas 11 conseguiam chegar em tempo hábil à 8ª série, sendo que somente na 1ª série a reprovação era superior a 50% e o índice de evasão chegava à casa dos

²⁶ Todos os números relativos ao sistema municipal de ensino, apresentados nesse documento, não constavam da fonte.

13%. Com esses números, o texto argumentava que além de provocar frustração na vida das crianças, esses índices representavam “um desperdício irracional de recursos públicos” (PROGRAMA DE GOVERNO, 1997, p 13).

Diante desse quadro, o documento sugeria que era necessário aumentar o investimento em educação para “alcançar a universalização do ensino e a valorização dos profissionais da educação”. Advertia, todavia, que era necessário esclarecer em que contexto e com quais finalidades esses objetivos seriam alcançados, ou seja, na “construção de novas perspectivas de vida para humanidade, onde todo homem, toda mulher e toda criança tenha alimentação adequada, água limpa, habitação decente, cuidados modernos de saúde e educação” (Ibid, p, 14).

Com essas perspectivas amplas como horizonte, o programa de governo afirmava que a política educacional da prefeitura municipal de Belém estaria “voltada para os interesses emancipatórios e dignificantes da população, relacionando a educação com o projeto de desenvolvimento e de sociedade que almejamos”. Nesse sentido, apontava como diretrizes da política educacional: democratização do sistema de ensino, qualidade social da educação, valorização dos profissionais de educação, a democratização do acesso e permanência com sucesso (Ibid, p. 14).

As diretrizes apresentadas nesse momento ainda não se referiam diretamente ao problema dos ciclos e da avaliação, que no contexto de produção do texto da política aparece mais diretamente. Havia, contudo, algumas indicações de que a diretriz qualidade social do ensino pudesse ser garantida quando o conhecimento fosse entendido como “processo dinâmico em permanente transformação”, e fossem construídas relações mais democráticas entre “educadores e educandos de forma a superar o estigma da ‘educação bancária’ que supõe o educando como receptáculo do conhecimento e o educador como seu único portador” (PROGRAMA DE GOVERNO, 1997, p. 15, grifos no original).

No início da construção do discurso da Escola Cabana, cuja tônica era a democratização das relações no interior das escolas, foram constantes as referências à educação popular, destacando-se as formulações teóricas de Paulo Freire e o questionamento da “educação bancária”. Como fora ressaltado anteriormente, tanto no aspecto teórico quanto na produção de documentos da Escola Cabana, é possível considerar que as formulações de Paulo Freire foram significativas para fundamentar os argumentos em favor de uma política educacional democrática cuja participação e consideração do saber popular fossem as referências principais.

III.1 - PRIMEIROS FUNDAMENTOS DA POLÍTICA DE CICLOS: A DISCUSSÃO DEMOCRÁTICA

Considerando a realidade da rede municipal de educação e a necessidade de consolidar as propostas mais amplas apresentadas nos princípios da gestão que seria iniciada, foram retomados pela Secretaria Municipal de Educação os debates com a rede sobre o processo de adoção da política de ciclos da gestão anterior. Tanto a história de implantação dos ciclos no município de Belém, quanto os dados de um primeiro diagnóstico realizado pela Secretaria foram significativos para influenciar a elaboração de um discurso favorável ao aprofundamento da política de ciclos e da mudança no sistema de avaliação. Todavia, buscava-se fazer a crítica do processo centralizador da gestão anterior e apresentar a nova proposta da Escola Cabana como mais democrática e significativamente diferente, na medida em que ampliava o sistema de ciclos para todo o ensino fundamental.

Resgatando o contexto histórico da construção da política de ciclos em Belém, é possível dizer que a mesma tivera início em duas gestões anteriores à experiência da Escola Cabana, nos governos municipais de 1989/1992 e 1993/1996 que tinham o PFL como grupo hegemônico. O resgate desse processo, e a perspectiva de distanciar-se do que se considerou um modelo impositivo de construção dos ciclos, balizou o debate apresentado pela gestão da Escola Cabana, no sentido de reorientar a política de ciclos da gestão anterior.

Na análise de Santos (2003, p. 42) acerca da história que desembocou na adoção da política de ciclos, nas gestões dos governos do PFL, a autora argumenta que os ciclos naquele período, tiveram também, como justificativa, a reversão dos altos índices de evasão e repetência escolar, principalmente na 1ª série do ensino fundamental e a perspectiva de “democratização do acesso e a permanência das crianças na escola e a qualidade da educação básica”.

As discussões iniciais com a rede visando à adoção dos ciclos básicos se deram durante a primeira gestão (1989/1992) e culminaram com a implantação, de forma experimental, em 1992, do ciclo básico I, em três escolas. Tendo continuidade política, a segunda gestão (1993/1996) foi gradativamente implementando o sistema de ciclos básicos I e II, chegando ao final do segundo mandato com todas as escolas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental cicladas. Nesse período a rede municipal convivia com dois sistemas de organização curricular, visto que o modelo seriado continuou vigorando nas séries de 5ª a 8ª.

Quando encaminhada para aprovação no Conselho Estadual de Educação do Pará, a proposta curricular dos quatro ciclos básicos tinha como argumento jurídico o artigo 14 da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 que previa a adoção pelos sistemas de ensino de avanço progressivo dos alunos. A alteração de série para ciclos foi então aprovada em 18/11/1993 (SANTOS, 2003, 51).

É importante registrar que o questionamento ao sistema seriado, com seus elevados índices de reprovação e repetência, remonta à década de 50/60. Ainda que tenha ocorrido certa redução do debate no período subsequente, considerando o regime militar, Mainardes (2007, p. 62) menciona que a possibilidade de implantação dos “avanços progressivos” previstos na LDB 5692/71 permitiu o surgimento de algumas experiências de não – retenção.

Construindo o resgate histórico acerca do nascimento do sistema de ciclos no Brasil, o autor informa que o mesmo surgiu com essa denominação em 1984, com a implementação do ciclo básico de alfabetização na rede estadual paulista, sendo adotado como referência por diversos outros estados. A principal característica do sistema nesse momento era a reunião dos dois primeiros anos do ensino fundamental, eliminando a reprovação na passagem do 1º para o 2º ano. Surgido como uma política inovadora, no contexto da redemocratização brasileira, o autor argumenta que o discurso que embasou a construção dos ciclos trouxe como principal questão a redução da reprovação e da evasão, a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da escola (MAINARDES, 2007, p. 67).

Quando aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 1993, a mudança de série para ciclos, no município de Belém, muitas outras experiências já haviam se iniciado, seguindo o debate mais amplo na sociedade sobre os limites das séries e das altas taxas de reprovações.

Na proposta aprovada estava prevista a progressão continuada dos alunos intraciclos, sendo que ao final de cada ciclo poderiam avançar ou permanecer no mesmo. Essa proposta causou grande polêmica entre os professores que acreditavam que ela instituía o fim da avaliação e a rejeitaram sob o argumento de que os alunos avançavam nos ciclos sem terem dominado os conhecimentos básicos de leitura e escrita (SANTOS, 2003, p. 58).

Mesmo com os impasses da rede sobre a progressão automática, a autora informa que em 1994 a Secretaria Municipal de Educação apresentou a Ficha de Acompanhamento Escolar – FAE cujo objetivo era o registro de acompanhamento e aproveitamento dos alunos. Os professores consideraram essa ficha trabalhosa e de difícil compreensão, levando o processo avaliativo a tornar-se bastante conturbado.

Santos (2003, p.60) destacou em sua análise que, tanto a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico SAEB (1995), quanto o trabalho de análise estatística do ensino

fundamental da rede de Belém (1996)²⁷ ajudaram a tensionar o debate sobre avaliação, visto que ambos os sistemas aplicavam mecanismos classificatórios de avaliação em contraposição ao que se buscava implantar com o discurso da progressão automática, apresentado naquele momento pelos ciclos.

Visando garantir no cotidiano das escolas a mudança curricular proposta com a adoção dos ciclos, alguns novos espaços foram criados, tais como, sala de leitura, sala de recursos e os laboratórios de informática, concebidos como espaços de aprendizagem. Nesse período, portanto, a organização do sistema de ciclos proposto, todos com duração de dois anos cada, ficou assim estabelecida:

Ciclo básico I - pré-escolar, 1ª e 2ª séries;

Ciclo básico II - 3ª e 4ª séries;

Ciclo básico III - 5ª e 6ª série e o

Ciclo básico IV - 7ª e 8ª séries.

Essa sistemática prevaleceu na rede municipal até 1996, sendo que apenas os ciclos básicos I e II foram implantados em todas as escolas de ensino fundamental.

No que se refere à formação docente, a Secretaria Municipal de Educação criou em 1993 o Instituto de Educadores de Belém – ISEB, órgão vinculado à própria Secretaria e responsável pela política de formação continuada da rede, visando subsidiar os professores na adoção da política curricular que estava sendo proposta com a política de ciclos.

Na pesquisa de Santos (2003) foi demonstrado o pouco impacto que a opção pela política de ciclos gerou na reversão dos elevados índices de evasão, repetência e reprovação da rede municipal de Belém, no período inicial da sua implantação. Isso se deu, tanto porque a lógica do sistema seriado continuava prevalecendo no interior das escolas, quanto porque muitos professores apresentavam insatisfações com a nova sistemática proposta. Nesse último aspecto, os professores reivindicavam melhores condições salariais e maiores discussões sobre a concepção político - pedagógica que embasava a proposta, como demonstra a autora.

Tais objeções apontavam obstáculo à mudança de postura pedagógica dos professores e conduziram apenas a alterações parciais, prevalecendo alguns elementos da concepção teórica e da estrutura anterior seriada, apesar de ser fato que um número significativo de

²⁷ Trata-se da pesquisa “o ensino fundamental diurno na rede de educação de Belém – 1ª a 4ª séries de 1990 a 1994” realizado em julho de 1996, usando como parâmetro a metodologia do SAEB (SANTOS, 2003, p. 60).

profissionais aceitou e se comprometeu com as transformações empreendidas na Rede Municipal.

Resgatando esse contexto histórico de nascimento da política de ciclos em Belém, é possível dizer que a gestão da Escola Cabana já encontrou um terreno propício para aprofundar o debate, pois, em que pese as discordâncias e questionamentos do contexto da prática, o tema da escola em ciclos já havia sido apresentado para a rede pelo menos oito anos antes da gestão da Escola Cabana, inclusive com a criação de espaços físicos que pudessem abarcar as mudanças curriculares.

Considerando as insatisfações vivenciadas no contexto da prática como alicerces necessários para discutir com a rede uma reorientação dessa política, o discurso da Escola Cabana afirmava ser a construção coletiva o princípio fundamental das novas mudanças e a principal diferença relativamente às gestões anteriores. Argumentava também ser necessário maior aprofundamento do debate sobre ciclos com a rede, alegando que na gestão anterior eles haviam sido impostos para o conjunto das escolas. Utilizou como argumento e justificativa para iniciar o debate com a rede as discussões acadêmicas que apontavam os ciclos como mais democráticos para garantir a permanência dos alunos na escola, evitando a exclusão.

III.2 - A PESQUISA “CIENTÍFICA” CONSOLIDANDO A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE CICLOS

A partir dos resultados da pesquisa “o sucesso e o fracasso na educação básica”, encomendada pela Secretaria de Educação, com coordenação da Professora Luciene Medeiros²⁸, consultoria da professora Marli André da Universidade de São Paulo – USP e Rosana Gemaque da Universidade Federal do Pará – UFPA, financiamento e apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, teve início outra fundamentação para a necessária reorientação da política de ciclos da Escola Cabana. As referências dos debates acadêmicos sobre o tema passaram a orientar o discurso em torno dos ciclos, avaliação e participação docente nas mudanças.

²⁸ A Professora Luciene Medeiros, é professora aposentada da UFPA, foi Diretora Geral da Secretaria Municipal de Educação na primeira Gestão da Escola Cabana e na segunda gestão, tornou-se Secretária Municipal de Educação.

A pesquisa, realizada no período de maio de 1997 a dezembro de 1998, abrangeu 14 escolas da rede municipal de Belém e seus resultados foram apresentados em um seminário promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em junho de 1999. Na ocasião do evento foi distribuída aos participantes a síntese dessa pesquisa, publicada em forma de livro, cuja apresentação do documento pelo Secretário de Educação afirmava que realizar a qualidade social da educação significava “fugir do espontaneísmo, planejando ações com base em estudos científicos” (SEMEC, 1999 b).

Desde a apresentação das justificativas do estudo, existia uma tentativa de resgatar os debates acadêmicos propostos acerca do tema sucesso/fracasso da educação básica, tendo como aportes teóricos a teoria crítica. Nesse momento, o discurso favorável a uma nova política educacional, que seria materializada pelos princípios da Escola Cabana, procurava construir um discurso onde o fracasso/sucesso não fossem considerados como responsabilidade apenas dos alunos, mas do modelo educacional que precisava ser superado.

Utilizando como base teórica as análises de Forquin (1996), Arroyo (1992), Carvalho (1997), André e Passos (1997) e Luckesi (1995), dentre outros, o estudo argumentava que era necessário “evitar a perversidade inerente à exclusão escolar”. Para isso, era preciso compreender que as causas do fracasso não eram dos alunos, mas das “instituições escolares que não têm conseguido trabalhar positivamente com os segmentos da população a que elas se destinam” (SEMEC, 1999 b, p. 8 -9).

Com tais premissas, o estudo considerou fortemente o peso “subjetivo” do processo de avaliação docente sobre a aprendizagem dos alunos questionando “se não seria o caso de relativizarmos o poder que atribuímos à avaliação no processo ensino-aprendizagem, como tentativa de diminuir seu peso na produção do fracasso”. O elemento central desse questionamento era relativizar a “culpa do aluno”, chamando a atenção para a estrutura dos sistemas de ensino e para a organização do trabalho na escola, como novos elementos que tornavam mais complexos, “do ponto de vista científico”, a questão do sucesso/fracasso escolar (Ibid, p. 9).

Aliada com a perspectiva de ressignificar a política de ciclos da gestão anterior, e, considerando como elemento de novidade a não retenção entre os ciclos, a construção do discurso da política da Escola Cabana utilizava “do ponto de vista científico” como argumento necessário para buscar superar o fracasso da escola básica. Através de uma nova proposta de reorganização e, principalmente, com a política de não retenção entre os ciclos, a avaliação foi tomada como elemento central desse processo de mudança e o argumento central dos resultados da pesquisa.

Na entrevista que fiz com um dos técnicos que participou da gestão da Escola Cabana, fora revelado que, durante o processo de discussão interna acerca das propostas que deveriam ser apresentadas para a rede municipal, foi relativamente consensual, entre o grupo gestor, que a questão da avaliação seria o mote central da política de ressignificação dos ciclos na Escola Cabana. Acreditava-se que a opção pela não retenção poderia causar maior impacto na rede. Entendeu-se que a não retenção significava avaliação emancipatória e que esse princípio só caberia dentro do sistema de ciclos, desmontando por esse caminho a possibilidade de seriação que ainda vigorava nas práticas das escolas.

Dentro da análise acerca da organização do trabalho pedagógico, foi considerado, nos resultados da pesquisa, que o ensino em ciclos era “uma estratégia política de reversão do fracasso escolar”, sendo identificadas três posições das escolas em relação aos ciclos: posição contrária; posição dilemática e posição favorável.

O documento observou, em relação à posição contrária, que os argumentos utilizados eram “bastante frágeis e até mesmo eivados de equívocos”, sendo que a não reprovação “parece deixar alguns educadores bastante inseguros”. O equívoco ao qual a pesquisa se referia era o fato de as escolas considerarem que a proposta de ensino em ciclos se reduzia à ausência de avaliação. Posicionando-se de forma contrária a essa tese, o documento afirmava que:

(...)A avaliação é muito importante, sendo que muda significativamente a sua finalidade e as formas de avaliação, perdendo sensivelmente a função classificatória para assumir funções mais educativas, investigadoras e diagnósticas. Nessa proposta, o conteúdo perde sua força de transmissão disciplinar e passa a ser uma construção interdisciplinar (SEMEC, 1999 b, p. 25).

Em relação à posição dilemática, os resultados da pesquisa mostraram que também havia insegurança dos docentes em relação ao controle e ao julgamento da aprendizagem dos alunos, tanto quanto uma preocupação com as condições adequadas para o funcionamento da proposta.

Considerando a necessidade de uma mudança da prática e da concepção de ensinar e aprender dos professores, o documento concluiu que “talvez isso seja uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, visto que a nova proposta exige nova postura, um novo olhar sobre e na sala de aula” (Ibid, p. 25).

No que se referia à posição favorável aos ciclos, a pesquisa observou que “existia muito timidamente entre os professores” essa opção e isso demonstrava “um certo avanço” de

algumas escolas na forma como o conteúdo era trabalhado com os alunos, “encaminhando-se para a interdisciplinaridade” (Ibid, pg. 25).

Nos resultados finais da pesquisa foram considerados que os problemas observados nas escolas em relação à política de ciclos resultavam da insegurança de muitos professores e que isso era decorrente da fragilidade teórico – metodológica destes para lidar com

(...) a heterogeneidade; o processo de avaliação que deve ser constante e diversificado; com as condições de trabalho; e a ausência de esclarecimento sobre como agir diante de questões do ponto de vista administrativo e legal, de modo a não prejudicar a continuidade da escolaridade do aluno (SEMEC, 1999 b, p, 25).

Ressalto que o discurso de base construído no contexto dessa pesquisa, ao aliar o fracasso da escola básica ao processo avaliativo classificatório que foi identificado no contexto da prática, e o sucesso à possibilidade de avaliação não punitiva dos alunos, como proposto pela Escola Cabana, acabou por influenciar sobremaneira o contexto de produção do texto da Escola Cabana, como veremos mais tarde.

A relação causal entre sucesso/fracasso e avaliação emancipatória/punitiva serviu também como argumento inicial para um discurso que responsabilizava, de alguma forma, as escolas, pela avaliação punitiva dos alunos e como consequência a atuação docente. Isso, em parte, pode ter ocasionado grandes tensões entre gestores e escolas na construção da política de ciclos da Escola Cabana, como demonstraram algumas pesquisas sobre tal política.

Em relação às horas pedagógicas - HP, política de formação continuada criada em 1988 que destinava quatro horas semanais para que os professores pudessem estudar, pesquisar e trocar experiências, as conclusões da pesquisa indicaram que, mesmo sendo uma antiga reivindicação docente, foi possível perceber que a mesma vinha sendo utilizada de maneira diferenciada pelas escolas e “nem sempre” era utilizada “adequadamente em benefício dos professores e dos alunos” (SEMEC, 1999 b, p 29).

Com isso o estudo afirmava que: “é surpreendente que, diante dos índices de reprovação das escolas da rede municipal de ensino, em Belém (...) o espaço da HP ainda não esteja sendo usado no sentido de buscar coletivamente alternativas para reverter esse quadro” (Ibid, p. 29).

Em relação à avaliação, os resultados da pesquisa consideraram que dentre “as inúmeras tarefas que o professor é desafiado a assumir, a avaliação parece ser a que mais lhe gera inseguranças e dilemas”. Como possíveis respostas para essa situação, o documento apontava tanto a complexidade inerente ao processo avaliativo, quanto à “concepção e formas

historicamente utilizadas pela maioria dos professores quais sejam: a de classificação, de punição expressando formas de poder do docente sobre o aluno” (SEMEC, 1999 b, p 29).

O estudo observou ainda que “entre os professores não existem concepções mais elaboradas de avaliação”, e estes utilizavam de diferentes formas e critérios avaliativos, “quase sempre baseados na subjetividade”. Nesse contexto, foram observadas nas falas coletadas três concepções de avaliação: avaliação como resultado exclusivo da “prova”, avaliação como acompanhamento geral do aluno e avaliação como processo contínuo, investigativo e sistemático (SEMEC, 1999 b, p. 29).

Na concepção de avaliação que tinha a prova como único resultado, o estudo observou que o desenvolvimento cognitivo do aluno “assume valor superior em detrimento das dimensões socioculturais e afetivas” e o objetivo do processo passa a ser verificar se os alunos “conseguiram dominar os conhecimentos estabelecidos pelo professor” (Ibid, p 30).

A segunda concepção de avaliação mostrou-se hegemônica nas falas coletadas na pesquisa, onde critérios como interesse, participação e frequência eram considerados no acompanhamento geral dos alunos e registrados pelos professores no diário de classe. Sobre essa concepção, a pesquisa concluiu ser necessária à criação de mecanismos de controle de tais critérios, pois estes “podem revelar um lado ainda mais perverso que a prova” visto que o poder de decisão “concentra-se exclusivamente nas mãos dos professores”. Com base em Freitas (1995), a pesquisa criticou a informalidade, a assistemática e o caráter espontâneo em que esse tipo de avaliação era realizado, pois, “aparentemente, o processo é altamente improvisado e informal” (Ibid, p. 31).

Em relação ao último critério observado, constatou-se que “alguns professores revelaram indícios de uma concepção de avaliação mais diagnóstica” com formas e critérios construídos coletivamente. Todavia, referenciando-se em Luckesi (1995), o estudo concluiu que “não foi possível observar se esses professores definem o processo avaliativo a partir de objetivos ou da proposta pedagógica da escola” (SEMEC, 1999 b, p 32).

Com base na análise desses três critérios avaliativos, o estudo considerou que os mesmos “são excessivamente amplos e podem ocultar, à primeira vista, o poder do professor e os múltiplos significados que podem expressar”. Contudo, indicaram também que as escolas vivenciavam “um momento de transição, pretendendo, talvez, se libertar da concepção tradicional e ainda hegemônica da avaliação classificatória e punitiva” (Ibid, p. 33).

Ainda em relação à avaliação, o estudo destacou a percepção dos professores acerca da utilização da Ficha de Acompanhamento Escolar – FAE como fora proposta, desde 1993, na gestão anterior à Escola Cabana. Sobre esse instrumento, a pesquisa percebeu uma

insatisfação dos professores em relação ao mesmo, identificando que esse seria o “principal entrave para a implantação efetiva da organização do ensino em ciclos”. A principal crítica dos professores foi direcionada à “falta de entendimento dos itens que a compõe, dificultando-lhes o preenchimento” Sobre a falta de compreensão dos docentes acerca da FAE, a pesquisa afirmou que tal situação revelava questões muito sérias acerca do desempenho dos alunos, pois “se os professores não conseguiam transpor suas informações para as mesmas, supomos o quanto muitos alunos foram injustiçados e excluídos do processo educativo, em virtude desse instrumento” (SEMEC, 1999 b, p. 33).

Como conclusões finais sobre o processo avaliativo, foram identificados dois tipos de iniciativas nas escolas: as inovadoras e as tradicionais. As primeiras foram assim classificadas “porque os profissionais da educação recorrem à avaliação não para classificar, excluir, punir, mas como momentos que proporcionaram a eles refletirem sobre os seus alunos, suas práticas docentes, seus valores, enfim sobre a finalidade de suas ações no processo educativo”. Quanto às iniciativas tradicionais foram categorizadas com essa marca “porque alguns professores ainda se limitam a avaliar seus alunos, exclusivamente através de provas, ou seja, apenas a dimensão cognitiva da aprendizagem” (Ibid, p. 34).

Em relação ao argumento do texto da pesquisa sobre o trabalho docente, cabe ressaltar ainda que na análise acerca dos problemas vivenciados pelos professores foram detectadas questões como: falta de interesse dos alunos, ausência dos pais na escola, falta de recursos materiais, agressividade dos alunos, salas superlotadas, dentre outros. Desse enumerado de questões, as perguntas feitas pela pesquisa são: “Será que os problemas vivenciados pelos professores é somente culpa dos alunos? Será que o professor e a escola não contribuem também para o sucesso e o fracasso escolar?” (SEMEC, 1999 b, p. 49).

É importante ressaltar que essa visão um tanto negativa acerca do processo no qual eram desenvolvidas as avaliações no cotidiano das escolas, no momento em que a política da Escola Cabana procurava se consolidar, acabou refletindo na produção dos textos da política e, pode-se dizer que, em parte, serviram para ampliar a distância entre gestores da política e escolas.

Foi bastante comum nos documentos iniciais produzidos pela Escola Cabana a reprodução dessa análise de culpabilização da estrutura e principalmente dos professores, pelas mazelas encontradas na rede municipal. Na medida em que a política buscava se consolidar e ganhar adesão, é difícil imaginar que escolas e professores tão negativamente avaliados e freqüentemente considerados como inseguros, tradicionais e resistentes ao novo, pudessem imediatamente concordar com as propostas apresentadas.

Vale a pena destacar, que o diagnóstico negativo acerca das instituições e das práticas escolares, aceitas nesse momento, tinha um aval da comunidade acadêmica que elaborou a pesquisa, servindo como alicerce para a construção das propostas que estavam sendo apresentadas para as escolas.

Havia uma direção acadêmica considerada como válida, porque reunia os principais argumentos que colocavam à disposição da política os princípios democráticos e não excludentes. Esses princípios e os caminhos possíveis para sua consolidação foram considerados, em muitos momentos, como os únicos e mais “científicos” de serem atingidos, porque se baseavam na busca de uma transformação social que superaria as desigualdades. Isso seria feito inicialmente pelas transformações no interior das escolas, instaurando processos democráticos e participativos e, posteriormente, pelo fim das reprovações e seriações que representavam o modelo excludente e tradicional.

Negligenciou-se inicialmente que no processo de construção da política, a possibilidade de consolidar novas hegemonias, toma como ingrediente fundamental a indeterminação e os antagonismos, como bem analisaram Laclau (2001) e Mouffe (2001). Um caminho definido *a priori* do processo de construção da política, tornou mais difícil as possibilidades de consolidação do projeto Cabano, ainda que parte desses princípios pudessem ser considerados importantes para discutir as práticas escolares. Existiam uma infinidade de interesses e grupos políticos disputando hegemonias no interior e fora das escolas, e as lutas políticas levadas a cabo nesse processo, deveriam ser consideradas como parte do antagonismo que pressupõe a construção da política.

A opção pela aceitação da influência do discurso crítico na construção do texto da política da Escola Cabana apresentava como possibilidade de superação das exclusões, um caminho progressivo em direção a uma escola livre de contradições, via processos participativos e democráticos na construção dos currículos escolares. O caminho possível para a efetivação desses novos currículos participativos incluía uma reorientação dos ciclos, através da política de não retenção, a construção de um conhecimento interdisciplinar, via temas geradores e a totalidade dos conhecimentos, seguidos de perto por processos participativos e colegiados no interior das escolas. Tudo delineado *a priori* do processo e das condições históricas apresentadas, visando a transformação da escola, que por sua vez poderia contribuir com a transformação social. Questionar ou negligenciar algumas dessas fases, ou colocar-se contra tais perspectivas, poderia ocasionar um retrocesso no processo de construção democrática, já que os discursos “científicos” direcionavam essas ações e esses

discursos eram tidos como verdadeiros, avançados e por isso mesmo, tinham uma direção correta.

Argumentando sobre o papel dos grupos de interesse na construção das políticas de educação, Ball e Bowe (1998, p.107) consideram que o Estado, as leis e as escolas são capacitadas de modos diferentes dentro do processo que compõe o ciclo político. Todavia, os autores destacam que cada vez mais os políticos tomam consciência do papel dos grupos de pressão educativa, principalmente dos professores de quem o Estado depende para garantir a política de currículo.

Em uma das análises que procurou resgatar o percurso de construção do projeto Escola Cabana a partir da visão dos gestores da Secretaria Municipal de Educação é possível perceber o papel do grupo de pressão dos docentes na construção da política curricular. O estudo mostrou que, no que se referia à proposta de organização da carga horária docente, havia no interior da Secretaria Municipal três propostas, a serem apresentadas aos docentes, e, dentre elas, foi aprovada aquela que atendia mais diretamente aos anseios dessa categoria. Sobre isso, ainda que longa, a citação abaixo mostra a forma como se efetivou essas disputas na Escola Cabana:

(...) Após muitas reflexões, esclarecimentos, avaliação, decidiu-se pela terceira proposta (...), de apenas diminuir o número de aulas por turno, com aumento do tempo de aula para 55 minutos. A primeira, que extinguiu o intermediário não era possível ser efetivada, devido não ter condições de construir mais escolas imediatamente e, com isso suprimir o turno. A segunda, por bloco de disciplinas, era de implantação muito complexa para uma rede de escolas com muitos problemas estruturais e pedagógicos a serem considerados. Já a terceira, mesmo limitada, atendia os anseios naquele momento (SOUZA, 2004, p.69-70).

As desconexões entre as estruturas do currículo proposto e os recursos concretos escolares, freqüentemente se constituem em fonte de preocupações e antipatias, constataam Ball e Bowe (1998, p. 121). Isso porque, por um lado os/as professores/as têm a sensação de que o currículo lhe pede coisas que estes já estão fazendo, supondo que estes ainda não as façam; de outro, consideram que lhes pedem coisas não factíveis dentro das limitações em que têm que atuar. Em ambos os casos, os/as professores/as se sentem ofendidos. No caso da Escola Cabana, foi possível visualizar esses impasses e/ou antipatias entre propostas políticas e condições objetivas das práticas, gerando, freqüentemente impossibilidades de viabilização das propostas discutidas pela gestão.

É importante destacar, ainda nesse debate, os significados e possibilidades apresentados pelos estudos centrados nas escolas, cuja complexidade dessa instituição é analisada tomando por base as múltiplas e complexas redes de saberes e práticas que são tecidas neste espaço a partir das vozes dos que fazem a escola nos modos específicos e singulares dessa ação. Compreender a complexidade que envolve as práticas cotidianas implica uma análise das singularidades e especificidades dos sujeitos e grupos sociais, e isso não se efetiva por mecanismos que essencializam os currículos praticados nas escolas (ALVES e OLIVEIRA, 2002).

Argumento, portanto, que no início da construção do contexto de influência, a incorporação de discursos legitimados socialmente, que são condição de produção de documentos curriculares (LOPES, 2005), se deu, na experiência da Escola Cabana, de maneira a privilegiar os discursos acadêmicos. Isso ficou evidente na tensão causada entre gestores da política, professores e pais, na adoção da progressão automática, como princípio de avaliação dos ciclos, por exemplo. Em uma das teses que analisou esse processo, observou-se na escola pesquisada que, por não concordarem com o sistema de progressão automática, tanto pais como professores omitiram dos alunos as informações sobre a não retenção. Como informa a análise, o objetivo de ambos era não desestimular os estudos, daí que mantiveram o fantasma da reprovação (SANTOS, 2003).

A tentativa de apresentar uma contraproposta de ciclos relativamente à gestão anterior, tida no aspecto ideológico como autoritária e neoliberal, acabou por tingir com cores muito negativas as próprias práticas, e as possibilidades de outros discursos serem construídos no processo de construção inicial da política da Escola Cabana ficaram prejudicados. Assim, poucas possibilidades foram apresentadas para que outros sentidos pudessem ser impressos nos textos da política, considerando também o contexto da prática. Houve uma tentativa de restringir as possibilidades de leitura dos textos que seriam produzidos pela política da Escola Cabana, tendo como suporte, não apenas o resultado de uma pesquisa, mas a assinatura da comunidade acadêmica e suas conclusões baseadas em critérios *científicos*.

Assinalando a necessidade de construção de uma escola aberta, com um processo educacional e socialmente integrador, numa perspectiva crítica de educação, a análise da pesquisa considerou finalmente que:

(...) De fato, a mudança profunda no sistema educacional só poderá vir do próprio corpo docente, se lhe oferecerem melhores condições de atuação que respeitem a especificidade de seu trabalho. Isso posto,

a mudança pode iniciar-se com aqueles grupos decididos a assumir as inovações como fazer coletivo (SEMEC, 1999 b p. 49).

Até esse momento, foi possível perceber que o contexto de influência da política de ciclos da Escola Cabana, cuja tônica central recaiu sobre os mecanismos de avaliação, vistos como excludentes, foi produzido tomando como referência principal os discursos críticos da educação. Em alguns momentos da leitura dos documentos percebe-se também a influência mais significativa da ideologia partidária e das experiências do Partido dos Trabalhadores em curso em alguns municípios, do que propriamente do contexto local.

Também foi possível considerar que a discussão inicial sobre avaliação, que foi direcionadora da reorientação da política de ciclos na Escola Cabana, relacionou de maneira direta o binômio sucesso/fracasso, como responsabilidade primeira das instituições autoritárias, e nesse contexto, os docentes foram incluídos no processo de exclusão.

III.3 - A CONTINUIDADE DO PROJETO ESCOLA CABANA COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR

Com a vitória política da frente Belém - popular teve início o segundo mandato (2201/2004) do governo petista, e as diretrizes programáticas apresentadas em agosto de 2000 mostraram a continuidade do discurso político e reafirmaram a necessidade de manutenção e aprofundamento do projeto apresentado na gestão anterior. Se no primeiro programa as influências identificadas no texto da política são mais de ordem ideológica, com predominância dos discursos e experiências de governos petistas, nesse segundo programa vieram à tona a série de ações desenvolvidas pela prefeitura de Belém, durante o primeiro mandato, com destaque para os trabalhos sociais e educação. A educação foi apresentada nesse programa como uma das principais realizações do governo, com desempenhos satisfatórios que necessitavam de continuidade.

Nesse contexto, os convênios firmados, os prêmios recebidos e a consultoria de organismos internacionais como Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, UNESCO, UNICEF e ONU reforçavam o discurso da necessidade de continuidade da gestão para “consolidar os imensos avanços e transformações que vêm se processando na paisagem da cidade” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2000, p. 7).

O documento afirmava que “os êxitos do governo do povo foram reconhecidos em todas as áreas” e principalmente na educação, visto que o prefeito ganhou, por duas vezes, o “diploma de prefeito criança, da Fundação ABRINQ”. Em relação ao atendimento à infância destacou-se ainda que

(...) o programa Bolsa-Escola de Belém foi selecionado entre os vinte melhores projetos de gestão pública e cidadania, pela Fundação Getúlio Vargas, Fundação FORD e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. A Escola Circo foi escolhida pela UNICEF para integrar o programa Criança Esperança (Ibid, p. 23).

Considerando que era necessária uma nova concepção de governo para garantir um processo socialmente construído de gestão democrática, o documento afirmava que:

(...) o Governo do povo não só está desenhando um novo modelo de gestão e planejamento ágil, flexível e participativo, como também, investindo maciçamente no provimento de uma infra-estrutura de informações que hoje situa-se como uma das mais avançadas e inovadoras do país, merecendo prêmios nacionais e internacionais (PROGRAM DE GOVERNO, 2002, p 27).

Dimensionar em que medida a influência desses organismos nacionais e internacionais atingiram diretamente os discursos de base das políticas sociais desenvolvidas em Belém torna-se difícil apenas pela análise dos documentos, mas pode-se dizer que serviram como referência para afirmar a validade do que estava sendo proposto nesse segundo governo, tendo em vista a diretriz da gestão democrática e do controle social. Importa registrar, contudo, que no discurso da política da Escola Cabana, foram freqüentes as críticas aos governos neoliberais, considerando “os cortes nos gastos públicos como parte dos acordos com o FMI” e agências internacionais (SEMEC, 1999 a). Essa crítica, todavia, não se fez presente no momento que o discurso da política buscava construir argumentos favoráveis à necessidade de manutenção da gestão, utilizando-se dos acordos feitos e dos prêmios recebidos pela prefeitura, contando com o aval dos mesmos organismos internacionais. A questão posta, portanto, é que os discursos globais podem ser ressignificados nos contextos locais, atendendo a interesses de projetos específicos, como no caso da Escola Cabana.

Nesse segundo programa de governo, o contexto de influência do discurso relativo à política educacional esteve voltado para a necessidade da continuidade do projeto Escola Cabana, no sentido de atender à necessidade da maioria da população, buscando a inclusão

dos setores sociais historicamente excluídos. Inclusão significava, nesse documento, “possibilitar o acesso e a permanência com sucesso nas escolas”. Mais do que no documento anterior, foi afirmado que a educação tinha como objetivo a “mudança do sistema social vigente, a transformação da sociedade”, tendo como sonho maior a “construção de uma sociedade socialista” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2000, p. 65).

Nesse segundo documento programático, não foram apresentados os índices alarmantes do déficit educacional como necessários a serem superados pela política de educação, mas afirmou-se a necessidade de ampliação do atendimento que vinha se efetivando nos últimos quatro anos de governo. Nesse sentido, considerando que “a educação é prioridade”, os dados apresentados, juntamente com os quadros demonstrativos das entidades conveniadas com a Secretaria de Educação, davam a dimensão exata da importância que tiveram para a continuidade da política partidária os resultados da política educacional da Escola Cabana.

Em relação às diretrizes propostas para a política educacional, continuaram sendo aquelas apresentadas no documento do primeiro programa de governo, a saber: democratização do acesso e permanência com sucesso; gestão democrática da educação; qualidade social da educação e valorização do profissional da educação. Todavia, uma série de ações foi apresentada, para cada uma das diretrizes propostas, no sentido de que fossem concretizadas apresentando um discurso mais diretivo.

Em relação aos ciclos de formação, diferente do primeiro programa de governo onde o tema não aparece diretamente, nesse segundo documento, a questão é proposta na diretriz qualidade social da educação. Essa diretriz apresentava a educação como direito público de todos, tendo como princípio democrático o respeito ao homem e à mulher em sua individualidade e diversidade, o que pressupunha “um novo olhar e um novo fazer pedagógico”. Para isso foram propostas “alternativas de organização do trabalho educativo, em todas as suas modalidades”. As ações propostas foram:

- *Consolidar o projeto político pedagógico da “Escola Cabana”, enquanto processo cultural e por isso dinâmico, em permanente transformação, de caráter plural, onde a cultura, a arte, o esporte e o lazer são elementos de consolidação do direito humano;*
- *Dar continuidade à formação continuada dos/as educadores/as, tendo como locus a escola, rumo à ação interdisciplinar, no sentido pleno da socialização da cultura;*
- *Fortalecer o princípio e a prática interdisciplinar que pressupõem uma ação coletiva na construção e execução do*

currículo, superando os limites de cada disciplina frente à problematização da realidade;

- *Garantir a organização do ensino em Ciclos de Formação em toda a rede municipal, consolidando a concepção de currículo que rompe com a organização hierarquizada e fragmentada do conhecimento, valorizando a bagagem cultural do aluno no sentido da educação para a cidadania;*
- *Investir ainda mais nas garantias das condições materiais e humanas das ações educativas na rede escolar do município (PROGRAMA DE GOVERNO, 2000, p. 67, grifos no original).*

Nesse contexto, o discurso que mais influenciou a elaboração dos documentos foram as ações desenvolvidas pela política da Escola Cabana na gestão anterior e a necessidade de sua continuidade na segunda gestão. Nesse momento, a opção pelos ciclos começava a agregar novas demandas dos gestores, como, por exemplo, a discussão de um currículo interdisciplinar, tendo como metodologia o tema gerador. Como os debates sobre a reorientação dos ciclos e da avaliação haviam direcionado toda a primeira gestão, é possível dizer que, nessa segunda gestão, outros temas foram considerados mais prioritários e necessários para ampliar o debate proposto pela política da Escola Cabana.

Um documento importante, que ajuda a entender a construção do discurso da política de ciclos da Escola Cabana, é o relatório de pesquisa de opinião denominado “a Escola Cabana na ótica dos educadores”, realizado durante a 7ª jornada pedagógica desenvolvida pela Secretaria de Educação, no período de 16 a 19 de março de 2003, quase no final da segunda gestão do governo.

Esse trabalho foi coordenado pela Professora Rosângela Novaes Lima da Universidade Federal do Pará – UFPA e diferente da pesquisa anterior, “O Sucesso e o Fracasso na Educação Básica”, não teve assessoria externa. O tipo de coleta foi diferente já que na primeira pesquisa, com base na etnografia, foram feitas observações nas escolas selecionadas, enquanto nessa foram distribuídos questionários às escolas, sendo recebidos, durante a 7ª jornada, 519 formulários preenchidos.

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira, chamada de identificação docente, procurava levantar questões sobre a pessoa do educador e sua relação com o trabalho e a segunda, denominada a compreensão do educador, procurava investigar suas ações como sujeito co-autor da política educacional. Essa segunda parte foi dividida em cinco eixos: tema gerador; hora pedagógica, avaliação e aprendizagem discente, acesso e permanência do aluno na escola e gestão.

No que se refere ao tema gerador, foi constatado que apenas parte dos educadores (54,53%) havia incorporado tal metodologia de trabalho em sua prática. Com isso, constatou-se “a necessidade de dar continuidade aos estudos sobre os temas geradores, já que parte dos(as) educadores(as) afirmam não trabalharem com eles por terem, ainda, uma insegurança de ordem teórica” (SEMEC, 2003, p. 53).

Em relação à hora pedagógica, vista na perspectiva da Escola Cabana “como o momento de troca de experiências e estudos que permitem ao(à) educador(a) elevar sua competência técnica e reafirmar o seu compromisso político com a sua comunidade escolar”, foi possível concluir que 83,42% dos docentes consideram relevante para sua formação (Ibid, p, 53).

As conclusões acerca da avaliação da aprendizagem, que deveria ser vista na ótica da Escola Cabana “sempre como possibilidade de recomeço de retroalimentação do processo educativo e não como momento final”, considerou que os educadores “parecem já ter superado a concepção tradicional” de educação. Todavia, o estudo fazia a advertência de que apenas 39,50% afirmaram ter “assimilado a proposta de avaliação emancipatória” (SEMEC, 2003, p. 54).

Considerando o caráter mais objetivo desse relatório, as conclusões finais apontavam em termos percentuais a opinião docente acerca da política educacional da Escola Cabana. Com isso, pode-se dizer que o referido relatório serviu mais internamente às ações da Secretaria, com possíveis impactos no redirecionamento discursivo da política educacional acerca da percepção dos docentes sobre a Escola Cabana e uma tentativa de redução das críticas feitas na primeira pesquisa à atuação docente.

No processo de construção das bases que fundamentaram a política educacional proposta para a Escola Cabana, os discursos, que de alguma forma estabeleciam uma relação causal entre sucesso/fracasso ao desempenho docente, relativamente ao processo avaliativo, foram sendo alterados e passaram a ser mais matizados. Em documento produzido no início da segunda gestão da Escola Cabana, que será mais bem analisado no capítulo seguinte, podemos claramente observar essa mudança discursiva quando o documento afirmava que: “a ênfase no processo de formação continuada não parte do pressuposto de que tais profissionais sejam os grandes responsáveis pelo quadro de fracasso evidenciado na educação pública” (SEMEC, 2002, p.15).

Em que pese esse redirecionamento discursivo visualizado fortemente a partir da segunda gestão do governo petista, é possível afirmar que a construção do contexto de

influência da política de ciclos da Escola Cabana incorporou inicialmente os discursos do contexto da prática apenas quando ajudavam a criticar a política da gestão anterior.

O discurso inicial abarcou e tomou como referência principal as formulações do próprio partido dos trabalhadores que, vinculadas ao discurso mais crítico de educação, argumentavam em favor de mudanças na educação que pudessem colaborar com a transformação social. Esse discurso mais amplo pautou-se na crítica da escola e dos seus mecanismos de exclusão e seleção internos, freqüentemente vinculados ao processo de avaliação. Os ciclos estiveram, assim, diretamente vinculados à possibilidade de não retenção e esse foi o maior investimento discursivo operado na construção do contexto de influência da política de ciclos da Escola Cabana. Contando com a legitimação simbólica do discurso acadêmico e da pedagogia crítica, o contexto de influência da Escola Cabana tomou inicialmente a prática como o local de reprodução da escola “elitista e antipopular” que precisava ser superada por uma educação democrática, popular e participativa.

Com a vitória do segundo mandato e a dificuldade de estabelecer um diálogo com o contexto da prática, o discurso mais crítico, relativamente às práticas ditas tradicionais das escolas, passou a ser mais matizado e os documentos começaram a ser produzidos em conjunto com as escolas. Nesse aspecto, alguns documentos tiveram um perfil quase descritivo, com a reprodução das falas dos docentes que optaram pela proposta da Escola Cabana. Para melhor compreender a construção do contexto de produção dos textos da Escola Cabana, passo a analisar os documentos produzidos que deram maior fundamentação às propostas apresentadas no contexto de influência, considerando a política de ciclos.

CAPÍTULO IV - O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO NA POLÍTICA DE CICLOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA CABANA

(...) Não é por acaso que a idéia da progressão continuada é a questão mais polêmica na discussão da organização em Ciclos de Formação, porque é a que maior impacto causa na vida das pessoas (educandos, educadores, pais) e a que mais abala as estruturas da escola tradicional, elitista, organizada para classificar e selecionar os alunos, a partir da ótica neo-liberal, de subordinação da educação aos interesses do capital (...) (SEMEC, 1999 a).

No contexto de produção do texto, Ball (apud MAINARDES, 2007) destaca que somente certas influências são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são consideradas válidas. Aqui as políticas incorporam alegações para falar com autoridade, legitimam e iniciam práticas e privilegiam certas visões e interesses. As políticas são, por excelência, configurações de poder e conhecimento.

Os textos produzidos nesse contexto estão relacionados à linguagem do interesse público mais geral e adquirem diversas configurações: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais. Os textos políticos, portanto, buscam representar a política.

A construção do texto da política de ciclos na Escola Cabana envolveu um percurso discursivo que foi sendo alterado no decorrer mesmo do processo de elaboração da política, passando de um discurso mais amplo, em torno de concepções de educação no ciclo, para um discurso mais objetivo de como garantir no cotidiano das escolas essa proposta, via avaliação emancipatória.

Os documentos analisados, em grande parte, foram produzidos pelas equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação e ora eram assinados pela equipe técnica de cada nível de ensino (infantil, fundamental, jovens e adultos, etc.) que elaborava os subtemas, ora faziam referência apenas ao grupo de sistematização de cada uma dessas equipes: secretário, diretoria administrativa e coordenadorias. Alguns documentos tinham também a assinatura dos assessores internos e externos da Secretaria de Educação. Os textos assinados pelos técnicos

de cada nível de ensino foram aqueles elaborados no início da construção da política, passando depois a vir a assinatura da equipe técnica e/ou coordenações e, eventualmente, a assinatura dos professores. O último documento apresentado à rede municipal, sistematizado num caderno de educação, voltou a apresentar os textos com assinatura dos técnicos e de alguns professores que relataram seu trabalho durante os 8 anos da Escola Cabana.

O início do processo de construção do discurso favorável ao ciclo se deu logo após a nova gestão assumir a Secretaria de Educação, quando foi realizado um levantamento junto à rede para buscar compreender os principais problemas vividos pelo cotidiano escolar. Isso aconteceu no primeiro semestre de 1997, a partir da I jornada pedagógica²⁹, realizada em janeiro daquele ano, que gerou o “diagnóstico preliminar do processo escolar”.

Os resultados do diagnóstico deram base para o segundo momento de construção dos argumentos favoráveis à política de ciclos, que foi materializado no documento que subsidiou o I Fórum Municipal de Educação,³⁰ realizado em dezembro de 1997. O diagnóstico revelou que os ciclos foram confundidos com “séries agregadas, supletivo infantil e globalização de série”, prevalecendo ainda como prática o sistema de seriação. As críticas observadas no momento de construção do diagnóstico foram significativas para redirecionar os rumos da política de ciclos.

IV.1 - O ARGUMENTO DA FALTA DE COMPREENSÃO DOS CICLOS COMO BASE PARA SUA MANUTENÇÃO NA REDE E PARA ROMPER COM A DISCIPLINARIDADE

Mesmo reconhecendo que os ciclos já existiam há cinco anos na rede, a Secretaria Municipal de Educação argumentou que a efetivação dessa política era necessária porque ela ainda não havia sido bem compreendida por boa parte dos educadores. Essa falta de compreensão docente foi entendida como falta de maior diálogo da gestão anterior com a rede, efetuando uma crítica à forma como fora implantando os ciclos. Havia nesse momento a

²⁹ O objetivo da jornada era “conhecer e iniciar o diálogo com os profissionais da Rede”. Nesse período foi feita uma pesquisa buscando se levantar o quadro real de funcionamento das escolas do município. Os dados obtidos foram coletados a partir de um roteiro de perguntas abertas entregues a 1.022 trabalhadores da educação, sendo 697 profissionais da educação e 325 servidores (SEMEC, 1999 a). Os resultados dessa pesquisa serviram de base para uma série de justificativas das opções políticas da Secretaria e foi freqüentemente citado em seus documentos, embora não tenha sido publicada nenhuma síntese analítica do mesmo. As Jornadas Pedagógicas passaram a acontecer anualmente na rede municipal de educação.

³⁰ Esse foi o primeiro grande encontro público realizado pela Secretaria Municipal de Educação para apresentar e discutir com a rede as diretrizes da política educacional da Escola Cabana.

intenção de construir um discurso que distanciasse a proposta de ciclos da Escola Cabana daquela colocada em prática nas duas gestões anteriores, destacando nessa diferença a nova concepção de ciclos e a adoção de processos mais democráticos.

Outro problema apontado pelo diagnóstico foi “a falta de compreensão ou aceitação da sistemática de avaliação que acompanhou a proposta”, destacando-se a Ficha de Acompanhamento Escolar – FAE proposta na gestão anterior para avaliar os alunos no ciclo. Essa ficha foi considerada pelos professores e pais de alunos como “muito complexa, com linguagem inacessível”. Essa situação apontou certa resistência dos professores em trabalhar com os ciclos, visto que a ficha não havia sido bem compreendida por eles (SEMEC, 1997).

O documento do I Fórum evidenciou também, como problema, a descontinuidade da gestão anterior na implantação do sistema de ciclos em toda a rede de ensino, gerando a convivência conflituosa dos ciclos e das séries.

Diante desses problemas identificados no processo de adoção dos ciclos na rede municipal de educação de Belém, a questão que surgiu no documento foi: “porque insistir em algo que aparentemente não deu certo?” A resposta apresentada pelos gestores da Escola Cabana era a “clareza que, de fato, ainda não vivenciamos os ciclos na Rede Municipal de Ensino” (SEMEC, 1997, p. 3).

A crítica apresentada neste documento à gestão anterior se concentrava na organização do tempo cronológico proposto, pois entendia-se que os ciclos I e II³¹, que foram efetivamente implantados na gestão anterior, apenas agregavam as antigas 1ª e 2ª séries e estavam amarrados a tempos anuais e conteúdos seqüenciados que não rompiam definitivamente com o sistema seriado. Havia um interesse em apresentar uma nova proposta de organização do ensino, visto que a concepção ideológica dos gestores era diferente. O novo discurso propunha um espaço efetivo de continuidade e de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo.

Com a crítica da gestão anterior, o discurso da Escola Cabana procurava também questionar a política de ciclos proposta naquele momento histórico e, muitas vezes, acabava desconsiderando as discussões que haviam subsidiado a construção da política de ciclos nos moldes em que foram consolidados naquele contexto histórico.

Ao fazer a crítica à não compreensão da proposta pelos docentes ou à falta de maior discussão com a rede, incluía, implicitamente, as construções possíveis produzidas pelo

³¹ Na gestão anterior à Escola Cabana, os ciclos I e II foram organizados como: Ciclo básico I, correspondendo à pré-escola, 1ª e 2ª séries; e o Ciclo básico II, que se referia à 3ª e 4ª séries.

contexto da prática, e, assim, repetia velhas fórmulas de construção política, que, ao se anunciarem como novas, negam a história e tomam como marco zero da política, o momento do novo governo. Um discurso de mudança, que opera com tal lógica, não deixa de procurar sempre os culpados pelas condições encontradas, apontando freqüentemente a sociedade, os sistemas de ensino, os currículos e as práticas tradicionais, esquecendo, muitas vezes, de mencionar o seu próprio discurso e as bases que os sustentam como fazendo parte da construção da política.

A proposta apresentada com a política de aprofundamento dos ciclos pautou-se na idéia de inclusão, tendo a perspectiva de superar o “quadro de fracasso”³² da escola pública. Argumentou-se, naquele momento, que não existiam fórmulas mágicas que pudessem rapidamente transformar a realidade educacional, mas era possível “trabalhar os pontos-chaves dessa lógica excludente”. Para reverter o “quadro de dificuldades” das escolas públicas se justificou no documento a opção “pela implementação efetiva da organização do trabalho escolar em Ciclos básicos, como possibilidade concreta de enfrentamento da lógica da seleção/fragmentação, expressa nos altos índices de retenção e evasão” (BELÉM, 1997, p. 2).

Nesse sentido, a organização do trabalho escolar em ciclos na Escola Cabana pressupunha:

Concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução dos sujeitos, e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos;
Percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento dos diversos saberes sócio-culturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados;
Construção de propostas interdisciplinares como alternativas para a superação da fragmentação do trabalho escolar, seja em relação ao conhecimento científico, às disciplinas curriculares, ou ao trabalho pedagógico no seu sentido mais amplo de organização de horários e tempos escolares, articulação com a comunidade extra – escolar;
Fortalecimento dos espaços democráticos escolares, tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar, desde as salas de aula, reuniões, articulação com a comunidade;
Perspectiva de avaliação enquanto processo, não restrita à mensuração do rendimento do aluno e sim como elemento de reflexão

³² Esse quadro de fracasso fora identificado nos resultados da pesquisa “o sucesso e o fracasso na educação básica”, devidamente analisado no capítulo anterior, como um importante contexto de influência da política de ciclos da Escola Cabana.

e redimensionamento das ações efetivadas, criando formas de registros que sintetizem o processo pedagógico vivenciado; Investimento na prática do planejamento participativo, elemento fundamental para a construção do projeto pedagógico da escola (SEMEC, 1997, p. 4).

Com tais princípios, procurava-se construir um outro discurso de organização do trabalho escolar em ciclos, usando como justificativa de convencimento da rede o argumento da transformação pela inclusão e permanência dos alunos na escola. O caminho percorrido para buscar a mudança no interior da escola se daria através da compreensão do “conhecimento não como um caminho linear, mas como um processo que apresenta continuidade, ruptura e saltos de qualidade gestados nos esforços cotidianos de compreensão e ação sobre a realidade. E é isso que a organização do trabalho escolar em ciclos nos possibilita” (Ibid, p. 5).

No debate que pautou a política de reorientação curricular da Escola Cabana foi freqüente, nos oito anos de gestão, a perspectiva de questionar a lógica disciplinar da escola, visando superar a “concepção de que o conhecimento se adquire através de simples mecanismos de memorização e repetição das informações transmitidas pelos professores” (SEMEC, 1999 a, p.13, 29). Defendendo uma prática interdisciplinar, foi sugerida uma “postura interdisciplinar” para superar os limites de cada disciplina. Esse discurso pressupunha a instauração de uma “nova ordem na compreensão de currículos onde os conteúdos não estão acabados e nem se desdobram linearmente”.

É importante ressaltar que os princípios e diretrizes do discurso interdisciplinar da Escola Cabana tinham por objetivo a construção de uma política curricular integradora. Como já demonstraram duas análises (SOUSA, 2004 e CARMO, 2006) sobre a Escola Cabana, o debate estabelecido no interior da Secretaria Municipal de Educação de Belém, acerca da interdisciplinaridade, foi marcado por dúvidas, incertezas e questionamentos dos técnicos da Secretaria sobre o que seria apresentado como proposta interdisciplinar, via tema gerador.

Na análise de Carmo (2006, p. 77), o autor se referiu à “confusão epistemológica” dos técnicos do ensino fundamental, que acreditavam ser o tema gerador uma metodologia de trabalho e não um dos princípios da interdisciplinaridade. Sousa (2004, p. 77) abordou a falta de clareza da equipe do ensino fundamental, acerca da concretização na prática da proposta interdisciplinar: se seria via projetos ou tema gerador. Ambos os trabalhos relataram que não foi publicado um documento elaborado pela equipe técnica do ensino fundamental, denominado “reorientação curricular”, porque o mesmo continha muitos equívocos, reproduzindo, em partes, um currículo tradicional, centralizado e burocratizado, que, de

acordo com Sousa (2004, p. 104), demonstrava “o quanto este modelo de currículo, de escola estava também internalizado nos gestores”.

A opção pela reorientação curricular via ciclos, interdisciplinaridade, e a perspectiva metodológica dos temas geradores, apresentadas no projeto Escola Cabana, acabaram partindo de premissas pouco esclarecedoras em relação à idéia do currículo como construção social³³, compreendendo-se nesse processo os determinantes sociais e políticos do conhecimento escolar.

Na abordagem sócio-histórica elaborada por Goodson (1997), o conhecimento escolar é visto como artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuação, e não como uma realidade fixa e atemporal. Trata-se de considerar nessa análise que o currículo é “concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e idéias”. Com isso, importa compreender o “papel ativo dos diversos grupos sociais na definição conflitual do currículo, desmistificando assim a idéia de um currículo atemporal, que preexistiria aos processos sociais” (NÓVOA, apud, GOODSON, 1997, p. 10).

No que se refere às disciplinas escolares, Goodson (1997, P. 27) argumenta que as mesmas são “construídas social e politicamente e os atores envolvidos em sua produção empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas”.

A manutenção da estabilidade do currículo disciplinar, ao longo da história do currículo, é, portanto, analisada considerando-se que as disciplinas são organizações capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendam a demandas sociais específicas (LOPES, 2002, p. 155). São, portanto, as disciplinas escolares que “orientam a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente” (LOPES, 2001, p. 157), e, nesse sentido, as lutas por espaço, *status* e recursos precisam ser consideradas na análise acerca das disciplinas escolares (MACEDO, 1999, p. 50).

Como demonstraram Lopes & Macedo (1999), analisando a disciplina escolar Ciências, “o fato de os currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede a criação de diferentes mecanismos de integração”. Ao mesmo tempo, Lopes (2001, p. 158,

³³ A esse respeito ver, entre outros, GOODSON Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997 e YONG. Michael. **O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

160) considera que a criação de currículos integrados pode se tornar disciplinar ou mesmo não atender a objetivos emancipatórios.

A questão posta em tais análises não é a defesa da disciplinariedade nem, tampouco, seu questionamento sem abordar as especificidades do conhecimento escolar, os problemas práticos que um currículo integrado implica ou a compreensão da estrutura disciplinar como “mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder na escola” (LOPES, 2001, p. 161); o que torna o argumento importante é considerar que as disciplinas escolares estão ligadas aos fins sociais do conhecimento e da educação.

Ao criticar o conhecimento e o conteúdo escolar, vistos como responsabilidade do professor, “estruturado(s) por ele numa lógica continuísta de transmissão de saberes” (SEMEC, 2004, p. 169), o discurso da política da Escola Cabana não conseguia sair da perspectiva estática de compreensão dos conhecimentos escolares. Essa crítica acerca da disciplinarização do currículo escolar, visto como linearmente organizado, tornou problemáticas as possibilidades de construção de opções mais plurais que eventualmente já circulavam no contexto das práticas.

Em relação à construção do conteúdo curricular durante a gestão da Escola Cabana, algumas análises demonstraram que, mesmo contrariando orientações dos gestores, as escolas utilizavam os PCNs como referência. A análise de Santos (2003, p. 213), por exemplo, mostrou que, mesmo havendo uma orientação da Secretaria Municipal de Educação para que as escolas optassem por um currículo interdisciplinar, via tema gerador, nas escolas por ela pesquisadas havia em grande medida o uso dos PCNs e dos livros didáticos como principal instrumento de organização dos conteúdos, não seguindo, portanto, a orientação da Escola Cabana.

Com a existência de outros discursos políticos em circulação, e mesmo a consolidação da referência dos livros didáticos no planejamento do currículo escolar, o debate sobre a organização curricular proposto na política de ciclos da Escola Cabana, ao adotar uma crítica restritiva acerca da disciplinarização, vinculando-a ao ensino tradicional, deixou de considerar as condições concretas nas quais se desenvolviam o trabalho pedagógico o que levou o seu texto político a apresentar um caráter menos aberto.

IV.2 - OS CRITÉRIOS PARA ADESÃO À POLÍTICA DE CICLOS E A OPÇÃO PELO CICLO DE FORMAÇÃO

Procurando evitar a crítica de imposição da política de ciclos, como fora observado no governo anterior, os gestores da Escola Cabana optaram pela política de adesão das escolas ao projeto em discussão na rede. Argumentava que as escolas com disposição para “inovar” com “coragem e ousadia”, que optassem pela política apresentada no projeto Escola Cabana, deveriam cumprir os seguintes princípios:

1ª - A adesão ao projeto demanda decisão coletiva da escola, esta decisão deve ser deliberada em Reunião do Conselho Escolar, visto a participação e discussão desta ação por todos os segmentos da escola para construção e efetivação do seu Projeto Político-Pedagógico.

2ª - A existência de algum dos espaços de sala de Leitura, recursos e/ou Laboratório de Informática.

3ª - A vontade coletiva em abraçar um Projeto Interdisciplinar que inove na formulação de novos e significativos Programas de Ensino (SEMEC, 1997, p. 22).

Ainda que tenham sido tomadas tais medidas, destacando-se a decisão coletiva das escolas pelo projeto Escola Cabana como principal critério para a adesão, algumas pesquisas (SOUSA, 2004 e OLIVEIRA, 2000) demonstraram que houve certa pressa por parte dos gestores da política municipal e de algumas escolas em optar o mais rapidamente possível ao projeto. Por parte dos gestores, havia um interesse pelo “desejo de mudança”, e, no que se refere às escolas, “certo aumento no salário” as fazia optar pelas propostas da Escola Cabana sem a ampla discussão sugerida, tornando o processo mais administrativo do que coletivo (SOUSA, 2004. P. 72).

Considero importante destacar que, mesmo que tenha acontecido certa pressa na possibilidade de adoção da política, vale a pena afirmar que isso se deu a partir de um acordo implícito mantido no processo de construção da política, não sendo, portanto, um “defeito” ou imposição dos gestores ou diretores das escolas. Havia interesses mútuos sendo atendidos nesse processo de adesão das escolas ao projeto Escola Cabana, e tanto escolas como gestores da política buscavam formas de participar da política como garantia de que seus interesses fossem viabilizados.

Visando garantir a organização do trabalho pedagógico em ciclos e o planejamento coletivo no interior das escolas, o discurso da política lançou mão de um importante elemento

que poderia garantir maior adesão docente, a alteração no tempo do trabalho escolar a partir de três aspectos interligados: os turnos de funcionamento das escolas, a distribuição do tempo curricular das disciplinas e a jornada de trabalho pedagógico.

Em relação aos turnos de funcionamento das escolas, foi proposta alteração no tempo de aula, que passaria de 45 para 55 minutos, com quatro aulas por turno e não mais cinco. Essa sistemática valeria para os turnos da manhã, intermediário³⁴ e da tarde, permanecendo o turno da noite com a mesma sistemática anterior, “até a superação do período intermediário” (SEMEC, 1997, p. 16).

No que se referia à distribuição do tempo curricular das disciplinas, o documento considerava que havia uma “fragmentação das disciplinas entre si e do núcleo comum com a parte diversificada”, exigindo uma organização “menos fragmentada ao longo do ciclo”, principalmente em relação aos últimos quatro anos do ensino fundamental (SEMEC, 1997, p. 16). Para reverter essa situação, foi proposto que as disciplinas de maior carga horária, como língua portuguesa e matemática, perdessem horas para as disciplinas de menor tempo, passando de seis para quatro horas semanais.

O último elemento de sedução para garantir a adesão dos professores ao ciclo foi a alteração na jornada de trabalho que buscava superar a fragmentação da ação pedagógica e concentrar a carga horária docente em um menor número de escolas. No documento do I Fórum Municipal, os princípios da jornada de trabalho apresentados aos professores que “ousassem” aderir ao projeto foram:

- a) A medida do tempo de trabalho do professor é a hora convencional e não mais as horas aulas. Isso significa admitir o acréscimo percentual salarial dos atuais 45 minutos para 60 minutos dos professores de licenciatura plena.*
- b) A Jornada de Trabalho do Professor compreende: o tempo efetivo em que este desenvolve trabalhos didáticos junto aos alunos; o tempo em que este desenvolve na escola estudos e pesquisas, planejamento e avaliação e outras atividades inerentes a ação docente; o tempo em que este individualmente pode executar atividades inerentes a ação docente, mas não necessariamente na escola.*
- c) O Tempo de Trabalho junto aos alunos dos professores dos atuais CBI e II e dos professores das séries torna-se igual; o valor da*

³⁴ O turno intermediário funcionava no município de Belém no horário de 11h às 15h. Era um turno bastante criticado porque além de comprimir os turnos da manhã e da tarde, esse é um horário que concentra muito calor na cidade, o que inviabiliza o funcionamento adequado das aulas. Houve um esforço da Secretaria de Educação, nesse período, em terminar com esse turno por considerá-lo improdutivo, mas não foi possível, porque a rede não dispunha de estrutura física que pudesse comportar os alunos desse turno, e também porque alguns professores tinham sua carga horária organizada em outras escolas, considerando esse horário.

hora trabalhada será diferenciado apenas pela formação profissional, isto deverá desaparecer com a perspectiva de formação a nível superior para todos os profissionais da Educação Básica (SEMEC, 1997 p. 17, 18, grifos no texto).

Além desses princípios, o documento apresentava em tabelas como seriam organizadas as jornadas mínimas e máximas, o tempo de trabalho docente, a efetivação da jornada dos professores licenciados, bem como as horas pedagógicas.

As horas pedagógicas (HP) foram criadas com o objetivo de maior integração do trabalho docente, efetivando a formação continuada com a destinação de um dia na semana para o encontro coletivo. Visando garantir essa formação em serviço foram organizados os horários de trabalho pedagógico (HTP), onde, no momento das horas pedagógicas, os alunos desenvolveriam atividades nas salas de leitura, de informática, de recursos pedagógicos, com atividades físicas e educação artística.

A reorganização do trabalho docente serviu, portanto, como importante instrumento para garantir a adesão das escolas ao projeto Escola Cabana. Nesse aspecto, ao agregar maior valor ao salário docente com a adoção da hora pedagógica, foi possível fazer com que mais rapidamente as escolas optassem pelas propostas apresentadas para a rede.

Analisando a adesão das escolas à política da Escola Cabana, relativamente às horas pedagógicas, Bertolo (2004, p, 190) mostrou que no primeiro ano de governo essa adesão alcançou 09 escolas, sendo que no ano seguinte esse número subiu para 29. Isso levou a autora a concluir que “o grande atrativo das HPs residiu no vínculo estabelecido pelo projeto Escola Cabana entre formação continuada e salário”.

A autora informou ainda que no segundo ano de governo esse vínculo inicialmente estabelecido entre formação e salário foi alterado, pois não havia recursos suficientes, e a experiência de implantação das horas pedagógicas teve que ser repensada. A partir da entrevista feita com a Secretária de Educação, a autora considerou que a falta de recursos se deu porque não houve um estudo prévio indicando o impacto que essa política poderia gerar na folha de pagamento.

Segundo um dos técnicos que participou da gestão municipal durante a existência da Escola Cabana, e que me concedeu uma entrevista, a mudança de diretrizes, no que se refere às horas pedagógicas, não aconteceu por falta de planejamento. A mudança foi provocada por um equívoco cometido pelo setor administrativo da Secretaria que calculou o benefício, com a mudança de jornada e das horas pedagógicas, considerando o salário base e não o salário real

que agregava gratificações. Esse erro só foi percebido depois de mais de um ano de pagamento das horas pedagógicas no salário dos docentes.

O equívoco desse setor ocasionou problemas políticos para a gestão e danos efetivos na vida de alguns docentes, que haviam se desligado de outras escolas e outros sistemas de ensino para concentrar a atividade no município e tiveram uma redução no salário que não pôde ser resolvida. Os problemas políticos abalaram em parte a confiança das escolas nas propostas que vinham sendo construídas com a rede e foram também o embrião de uma greve da categoria que durou mais de 03 meses e que só foi resolvida com intervenção do diretório estadual e nacional do partido dos trabalhadores³⁵.

A partir desse episódio, o processo de adesão das escolas passou a ser mais lento e condicionado a um maior esclarecimento junto às escolas, por parte dos gestores, com a garantia de que os ganhos salariais seriam mantidos.

É natural, todavia, que esse processo tenha desembocado tantos desentendimentos entre gestores e professores, afinal a vida de muitos sujeitos fora afetada por tal problema e não bastavam justificativas técnicas, pois as circunstâncias desfavoráveis já estavam postas. A questão também reflete o fato de que “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (BALL, 2006, p. 26) e, nesse caso, foi com a vida profissional e pessoal de muitos docentes e gestores que o erro administrativo criou problemas, afetando mesmo a possibilidade de construção do processo de hegemonia do discurso favorável à política de ciclos na Escola Cabana.

No documento do I Fórum de Educação, foi sugerida uma sistemática³⁶ de discussão dos ciclos que culminariam com a construção das propostas a serem apresentadas na I Conferência Municipal de Educação. Outro momento importante de construção do texto da política de ciclos se deu, portanto, com a realização, em dezembro de 1998, dessa I Conferência Municipal de Educação, na qual tanto os princípios de organização da escola em ciclos foram retomados, quanto afirmadas as bases teóricas do que se passou a denominar ciclos de formação na Escola Cabana.

³⁵ Esse episódio ocasionou a demissão dos funcionários do setor responsável pelo erro, pois os técnicos da Secretaria, que eram professores, discordavam dos valores apresentados por eles, mas foram convencidos de que os cálculos estavam corretos. No interior da Secretaria foi definido que o próprio secretário iria responder aos professores pelo problema, tendo sido vaiado e hostilizado em muitas assembléias docentes.

³⁶ A proposta era que: “no 1º trimestre de 1998 cada escola faça uma profunda reflexão sobre os ciclos de formação e suas possibilidades de implementação efetiva, construindo propostas para as discussões que serão realizadas em Plenárias pedagógicas nos Distritos Administrativos de Belém nos meses de Abril e Maio” (SEMEC, 1997, p. 5). Ainda de acordo com o documento, a I Conferência Municipal de Educação aprovaria o Plano Municipal de Educação normatizando todo o ensino fundamental em ciclo.

Nesse momento foi apresentada uma organização dos ciclos diferente do que vigorava na rede até o ano de 1996, passando-se a considerar, na organização dos alunos, a idade, e não mais as séries, como na gestão anterior.

As bases dessa proposta de organização do trabalho pedagógico se contrapunham à pedagogia tradicional, entendida como um “modelo de cunho conservador da sociedade, que concebe a escola apenas enquanto instância de reprodução dos valores culturais dominantes, os quais reforçam a estrutura social vigente, profundamente injusta e excludente” (SEMEC, 1998, p. 23).

Nesse momento de construção do texto da política, as justificativas de continuidade dos ciclos estiveram menos voltadas em demarcar diferenças com a gestão anterior e mais em convencer a rede da importância dessa política, considerando os argumentos da democratização do ensino e da concepção da escola enquanto tempo de formação. Procurou-se também construir um discurso que estabelecesse diferenças fundamentais entre séries e ciclos, agregando justificativas mais teóricas que ratificassem a necessidade de permanência dos alunos na escola, a partir do argumento do desenvolvimento do educando.

No primeiro caderno de educação, publicado em 1999, apresentado como um documento que era fruto de “quase três anos de caminhada” e tido como teorização e relato da prática, as bases teóricas que fundamentavam a proposta de ciclos se vincularam aos “princípios da dialética materialista e às teorias do desenvolvimento infantil na perspectiva sócio – construtivista” (SEMEC, 1999 a).

Com base em Vygotsky, afirmava-se nesse documento que a maturação biológica era um elemento secundário no desenvolvimento do comportamento humano, sendo este determinado, em última instância, pela cultura. Assim, compreendia-se que as conquistas individuais seriam sempre resultantes de um processo coletivo vivenciado no grupo.

Considerando as bases teóricas da psicologia infantil no documento da I Conferência Municipal de Educação a organização da educação básica em ciclos de formação³⁷ compreendia que o desenvolvimento humano se processava através de “sucessivos

³⁷ Nesse momento, há uma mudança discursiva na compreensão e denominação dessa política na experiência da Escola Cabana, que passava de ciclos básicos, nos documentos anteriores, para ciclos de formação. Mainardes (200, p. 72, 73) estabelece diferenças entre os ciclos básicos, como as primeiras experiências de ciclos surgidas no processo de redemocratização brasileiro, nos anos 80; e ciclos de aprendizagem ou formação, como políticas recontextualizadas nas experiências dos anos 90. O autor se refere à versão mais progressista dos ciclos (denominados de ciclos de aprendizagem ou de formação) e versão mais conservadora (referindo-se ao regime de progressão continuada). No que se refere à versão mais progressista, o autor também estabelece diferenças ao considerar o ciclo de aprendizagem como sendo o sistema de organização e promoção baseado na idade dos alunos e apresentando possibilidade de reprovação ao final de dois ou três ciclos; e os ciclos de formação que se baseiam nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e apresentam rupturas mais radicais na organização curricular, visto que, geralmente, não optam pela reprovação no final dos ciclos.

movimentos de equilíbrio/desequilíbrio”. A concepção do ciclo baseava-se, portanto, no “reconhecimento da existência de diferentes fases de desenvolvimento, vivenciadas pelos educandos: crianças, adolescentes, jovens e adultos, os quais constroem seu processo de formação a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico-cultural” (SEMEC, 1998, p. 24).

Com tais argumentos se justificou a mudança nos critérios de enturmação dos alunos, que passaram a ser agrupados a partir da faixa etária, considerando no processo de aprendizagem as peculiaridades de cada fase do desenvolvimento humano.

Nesse momento o discurso da política afirmou que tais critérios mudariam a lógica de organização do trabalho pedagógico, pois “esta concepção é radicalmente diferente da escola organizada em série”. Como o discurso era direcionado para a organização do trabalho pedagógico, a escola foi chamada a buscar “oportunizar a aprendizagem a todos, o que requer enfrentar de forma radical e imediata as razões que dificultam o processo de aprendizagem” (SEMEC, 1998, p. 25).

O documento da I Conferência Municipal de Educação (1998, p. 24) recomendava que “a escola, os professores e a coordenação pedagógica não deveriam se limitar ao estudo do que o aluno já é capaz de compreender e realizar, mas buscar conhecer o que ele será capaz de aprender na interação com o coletivo”.

De certa forma, havia uma mudança no discurso que procurava não apenas se diferenciar da política de ciclos da gestão anterior, mas garantir a adesão da rede à nova sistemática que, nesse momento, já começava a aprofundar as diferenças, propondo-se uma “nova organização da ação educativa”.

Visando superar a distorção série/idade e a lógica da reprovação, foi proposta para o ensino fundamental uma estruturação do trabalho educativo que atendesse aos educandos em seus momentos diferenciados de formação, pois “não se pode dizer, a um aluno que vivencia sua fase de adolescência, que o mesmo deve continuar freqüentando a turma da 1ª série, junto com os alunos de 07 ou 08 anos de idade, porque ainda não domina os conteúdos determinados para aquela série” (SEMEC, 1998, p. 27).

Para garantir a convivência dos alunos no seu grupo etário, o discurso da política, criticando o sistema seriado, afirmava que era necessário mais que “simples memorização de informações, sugerindo que as escolas avançassem para a percepção dos alunos enquanto sujeitos históricos em permanente processo de formação” (SEMEC, 1998 p. 27).

Com o argumento do desenvolvimento diferenciado na formação dos alunos, foi proposta, para o ano de 1999, a organização dos ciclos no ensino fundamental em nove anos, com três ciclos agrupando a seguinte faixa etária:

Ciclo I – 06, 07, 08 anos;

Ciclo II – 09, 10, 11 anos;

Ciclo III – 12, 13 e 14 anos (SEMEC, 1998, p. 27).

Considerando que nem todas as escolas do município ofereciam o ensino fundamental completo, foi proposto também um agrupamento que serviria como período de transição, organizado da seguinte forma:

Ciclo I – 06, 07 e 08 anos;

Ciclo II – 09 e 10 anos;

Ciclo III – 11 e 12 anos;

Ciclo IV – 13 e 14 anos” (SEMEC, 1998, p. 27).

Essa organização de ciclos no ensino fundamental pressupunha como concepção a compreensão de que “o processo de formação dos alunos é contínuo, sendo incoerente interrompê-lo unicamente, quando se constata o não domínio de conteúdos específicos em determinada disciplina, dentro de um período previamente delimitado” (SEMEC, 1998, p. 28).

Com tais pressupostos apresentados para a rede na I Conferência Municipal de Educação, a política de ciclos da Escola Cabana afirmou que “*NÃO SE CONSIDERA A POSSIBILIDADE DE RETENÇÃO DOS ALUNOS NOS CICLOS DE FORMAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL*” (SEMEC, 1998, p.28, destaque no texto).

A partir dessa afirmativa, feita no segundo ano de governo, tem-se um novo direcionamento na construção da política de ciclos na Escola Cabana, cujo processo avaliativo passou a ter centralidade na reorientação curricular proposta.

IV.3 - A AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO DE MUDANÇA DISCURSIVA NA POLÍTICA DE CICLOS

No debate sobre avaliação, retomo o percurso histórico e os argumentos utilizados na construção inicial do discurso da política de ciclos da Escola Cabana. Considerando que foi proposta, pela primeira vez no município de Belém, a não retenção entre os ciclos e que essa opção resultou em um novo momento da discussão, passo a analisá-la destacando a centralidade da avaliação na construção do texto da política de ciclos.

O novo redirecionamento na política de ciclos, via mudança na avaliação, atendia tanto ao discurso que se contrapunha à lógica da exclusão, manifestada nos elevados índices de reprovação, quanto atacava diretamente a escola seriada.

Na entrevista que realizei com um dos técnicos que participou da experiência da Escola Cabana, isso foi claramente afirmado, pois, no seu entendimento: “um dos corações da escola seriada chama-se avaliação”. Essa foi a maneira que a política da Escola Cabana encontrou para romper com as séries, pois dentro do ciclo só cabia a avaliação emancipatória. Na expressão do entrevistado, foi como mexer “num formigueiro”. E essa decisão não foi feita sem um debate interno na Secretaria Municipal de Educação que entendeu que se a política buscava alguma mudança efetiva na prática, isso seria feito via não retenção, pois seria a medida que mais impactaria o cotidiano das escolas.

Na construção discursiva favorável ao ciclo, o argumento da avaliação para inclusão embasava a opção da Escola Cabana. Na medida em que buscava superar a pedagogia tradicional cuja organização do trabalho pedagógico era feita de forma fragmentada, “com cada um no seu devido lugar, sem a menor inter-relação entre si”, a avaliação foi vista como elemento central na perspectiva de construção de “uma escola efetivamente democrática” (SEMEC, 1997, p. 6).

O discurso apresentado nos documentos, nesse momento, era bastante crítico ao trabalho desenvolvido nas escolas, afirmando que a organização do processo educativo girava em torno da avaliação. Considerada como “atividade rotineira, baseada na ênfase dada aos instrumentos sem quaisquer compromissos com o ato de educar, a avaliação vinha se configurando como forma de controle social e comprometendo-se, cada vez mais, com as palavras MEDO, ERRO, NOTA... REPROVAÇÃO” (SEMEC, 1997 p. 6, grifos no original).

Visando “romper com os valores que permeiam a lógica seletiva e excludente da avaliação”, o documento propunha uma reconstrução da avaliação entendendo-a como uma

“nova prática cultural que conceba a ação educativa escolar, numa práxis de inclusão social” (SEMEC, 1997, p. 6).

Buscava-se com esses princípios uma reorientação da prática avaliativa numa perspectiva mais global. De acordo com o documento, essa perspectiva mais ampla pressupunha que

(...) os homens e as mulheres que pensamos devem estar abertos ao diálogo e participar ativamente do processo de construção coletiva da ação político-pedagógica da escola. A sociedade desses homens deve ser aquela que busque a justiça, a solidariedade e a igualdade entre seus participantes (Ibid, p. 07).

Não deixa de ser importante considerar que o texto da política, ao assumir que a avaliação desenvolvida no interior das escolas reproduzia as exclusões, consideradas como atividades rotineiras, partia novamente da idéia de que tudo que existia antes das propostas da Escola Cabana era ruim e que apenas após a adoção da nova política tudo poderia ser melhorado. Como aconteceu com as discussões sobre ciclo, também no caso da avaliação, a escola foi considerada apenas sob o prisma da reprodução das relações desiguais da sociedade, deixando de ser consideradas as possíveis potencialidades das práticas avaliativas em desenvolvimento nos cotidianos escolares.

O texto da política de avaliação proposto pela Escola Cabana freqüentemente considerava os elementos apresentados pelo debate acadêmico acerca do tema, e não raras vezes incorporou aos seus textos apenas essa análise. Como já fora demonstrado em alguns trabalhos sobre a Escola Cabana, a perspectiva de não retenção entre os ciclos, proposta pelo texto da política, aconteceu mais como tentativa de causar um impacto na rede e menos como debate plural de perspectivas a serem construídas, num processo de articulação e convencimentos recíprocos. Vale ressaltar, todavia, que essa política não foi aceita sem questionamentos tanto por parte dos coletivos das escolas, como dos próprios pais que tinham dificuldade em compreender a política de não retenção.

Foi proposto, assim, que a avaliação seria feita considerando os seguintes eixos: o quê, para quê, como e quem avaliar. Essa orientação baseava-se fundamentalmente nas formulações teóricas do professor Cipriano Lukesi³⁸. Dentre as várias possibilidades de discutir a concepção de avaliação na Escola Cabana e garantir maior reconhecimento da proposta, optou-se nesse momento pelo referido autor, de grande reconhecimento na área de

³⁸Professor aposentado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, com vasta publicação na área de educação, trabalhando, dentre outros temas, com avaliação. Tem diversas publicações sobre o tema, dentre elas: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ª, Cortez, São Paulo, 1995.

educação. Sua atuação foi viabilizada pela Secretaria Municipal de Educação, através de um debate com os professores da rede municipal e via reunião com seus técnicos, visando subsidiá-los no atendimento às escolas e na utilização dos pressupostos teóricos por eles apresentados quando das atividades internas da Secretaria junto aos professores.

Os mecanismos propostos para a avaliação pressupunham ir além dos aspectos cognitivos, entendendo-a como processo, com função diagnóstica, que considerava a escola como um todo. Entendendo como processual, no elemento o **quê avaliar**, argumentou-se que a avaliação não seria mais feita em uma semana de provas, mas ao final de cada ação proposta pela escola, “atendendo a um planejamento prévio do professor, mediante a construção de um definido Projeto Político–Pedagógico”. Isso seria feito em um tempo mínimo de um bimestre letivo, finalizado nas reuniões de ciclos, reuniões de pais e semestralmente na reunião do conselho escolar (SEMEC, 1997, p. 07).

Visando o “acolhimento dos educandos”, o **para quê avaliar** indicava que o processo avaliativo deveria oferecer “subsídios para a retomada do processo pedagógico, sem que isto implicasse na retenção/reprovação do aluno que teria o direito de percorrer seu caminho naturalmente através da progressão continuada” (SEMEC, 1997, p. 8). Foi proposto, nesse critério, que os professores usassem de diversas estratégias definidas nas reuniões de ciclos e reuniões de pais, objetivando acompanhar a trajetória do aluno.

Os instrumentos de avaliação, definidos no elemento **como avaliar**, pressupunham que “a avaliação do aprendizado é uma atividade meio; logo, não se operacionaliza despojada de todo um campo conceitual (concepção de educação, escola, homem e sociedade)” (SEMEC, 1997, p. 08) Assim, foi proposta a utilização de vários instrumentos avaliativos tais como: observação, auto – avaliação, ficha de avaliação individual, teste³⁹ e avaliação coletiva. As instâncias avaliativas propostas foram: reunião com pais, alunos, educadores e conselho de ciclo.

A cada um desses instrumentos e instâncias avaliativas, foram arrolados argumentos sobre o que seria proporcionado no processo avaliativo se fossem considerados tais mecanismos.

O primeiro documento sistematizado e apresentado para a rede municipal de educação abordando o tema da avaliação afirmava que não era tarefa fácil “romper com a prática subserviente e passiva que temos”, todavia acreditava que era necessário debater os assuntos

³⁹ Neste procedimento destaco a direção proposta no texto, com um discurso restritivo sobre a prova ao afirmar que: “não há proibição quanto a sua utilização, mas deve-se considerar seus limites. Deve ser utilizado como um instrumento de investigação e não de mensuração de uma situação de aprendizagem” (SEMEC, 1997, p. 9).

propostos porque “é no confronto e no conflito de idéias que os significados ganham sentidos e avançam na construção de uma prática educativa libertadora” (SEMEC, 1997, p. 10).

Nesse momento, o discurso oferecia poucas possibilidades de participação do leitor ao apresentar todas as opções discursivas, tanto de concepção de avaliação quanto de como concretizar no contexto da prática o que estava sendo proposto. Havia certa direção do texto da política, na leitura a ser feita pelo contexto da prática, caracterizando-se como um texto mais restritivo. Como a avaliação tomou a feição de direcionadora da reorientação curricular da rede, havia interesse em delimitar cada passo do processo a ser seguido para que a não retenção fosse claramente compreendida nos moldes apresentados pelos textos da Escola cabana. De certa forma, já havia um histórico no interior da rede municipal de Belém, sinalizando que o tema da avaliação não era consensual e muito menos de fácil aceitação, o que pode ter desembocado nessa opção mais restritiva do texto, deixando, nesse momento inicial, poucas margens de negociação com os contextos da prática.

Na construção da política de ciclos, cujo eixo central passou a ser a avaliação, o discurso continuou sendo bastante crítico em relação às práticas pedagógicas avaliativas, todavia, houve em alguns momentos interesse em ampliar as responsabilidades pelo “alto índice de fracasso escolar”, afirmando que “quem leva a pior” são professores e alunos, isso porque dificilmente questiona-se a respeito do sistema social e educacional, o qual estrutura e organiza a escola justamente para produzir e legitimar fracassos, penalizando principalmente as classes populares (SEMEC, 1998, p. 29).

Nesse momento, mesmo considerando que a progressão continuada era a questão mais polêmica na discussão da organização em ciclos de formação, se manteve a idéia de que “não se considera a possibilidade de retenção dos alunos nos ciclos de formação do ensino fundamental” (SEMEC, 1998, p. 29).

Com tais argumentos, o discurso em torno da avaliação recomendava que cada profissional na sua atuação específica e no coletivo da escola reconstruísse suas concepções e práticas para, assim, romper com as normas burocráticas que organizam os sistemas de ensino. Assim, no texto de apresentação da proposta de viabilização dessa política, afirmou-se que: “os argumentos a favor da retenção dos alunos que apresentam dificuldades na apreensão de conteúdos são coerentes com a lógica precedente da seriação” (SEMEC, 1998, p. 29). Ao estabelecer uma relação direta entre ciclo e não retenção, o discurso da política vinculava as séries à reprovação, e com isso, acabava reduzindo a amplitude dos dois temas.

Nesse momento, o texto também procurou estabelecer diferenças entre progressão automática e progressão continuada, afirmando que na “Escola Cabana a progressão

continuada não significa uma saída fácil para os problemas da reprovação e distorção idade/série, muito menos significa adesão à política de progressão automática”. Nesse sentido, foi proposta uma metodologia de trabalho para que ocorresse a progressão continuada:

- 1) O aluno que não apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem progredirá ao final do ano letivo, normalmente, dentro do seu ciclo ou para o ciclo seguinte.*
- 2) Aquele aluno que vivencia muitas dificuldades no processo de aprendizagem, demonstrando defasagem nos seus estudos, também progredirá, mas sob orientação de um plano pedagógico de apoio, o qual orientará o trabalho educativo a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte (SEMEC, 1998, p. 30, grifos no texto).*

Além dessas duas possibilidades, o texto propôs a criação das turmas de aceleração da aprendizagem cujo objetivo era contribuir com a correção do fluxo escolar desenvolvendo atividades com os alunos que estivessem distantes dos seus pares. O trabalho deveria ter como estratégia central o “resgate da auto-estima desses alunos, profundamente prejudicada diante das repetidas frustrações e do sentimento de fracasso que são obrigados a carregar” (SEMEC, 1998, p. 30).

Esse segundo documento voltava a enfatizar como deveriam ser feitas as avaliações, considerando as instâncias e instrumentos de registros. Com a questão: “que procedimentos e instrumentos deverão subsidiar as dinâmicas de avaliação que se pretende vivenciar em nossas escolas, tendo em vista que a lógica de organização do trabalho escolar em Ciclos exige uma avaliação processual e diagnóstica?” (SEMEC, 1998, p. 32). Para responder tal questão, foram detalhadas as propostas para efetivação da avaliação diagnóstica.

Esse detalhamento incluiu a definição das instâncias de avaliação, como o conselho escolar e o conselho de ciclos, pois a avaliação foi considerada como integrante de um sistema mais amplo de relações e que exigia espaços de trabalho coletivos como condição para superar práticas fragmentadas. No que se refere aos instrumentos de registro da avaliação, o texto da política elaborou um discurso mais diretivo apresentando como deveriam ser realizados os registros dos alunos e como poderiam ser materializados, considerando os seguintes recursos de apoio: arquivo de atividades discentes; diário de classe e registro síntese de acompanhamento individual do(a) aluno.

Considerando que na experiência de ciclos da gestão anterior à Escola Cabana, a ficha de acompanhamento do aluno foi o elemento de maior embate entre gestores e docentes, o texto da política destinou maior tempo de argumentos a esse tema. Nesse sentido, o

documento destacou que a partir da jornada pedagógica de 1998, foi criado um grupo de trabalho composto de profissionais que atuavam nas escolas e técnicos da Coordenadoria de Educação (COED), cujo objetivo era estudar e analisar as propostas de instrumentos de acompanhamento enviadas pelas escolas. Os critérios construídos nesse grupo de estudos deram bases para um novo instrumento de registro que deveria considerar os seguintes aspectos: “como o aluno se comporta nas interações com o grupo; de que forma efetiva a organização das atividades escolares; como alcança os conhecimentos relativos às diferentes áreas de conhecimentos” (SEMEC, 1998, p. 35).

Em outro momento de construção da política de ciclos, alguns elementos propostos no documento anterior são mais explicitados. Essas propostas mais detalhadas constam no caderno de educação nº1, publicado em 1999, que teve grande visibilidade na experiência da Escola Cabana, sendo entregue a todas as escolas do município. Nesse documento, afirmou-se que o registro síntese de acompanhamento individual do aluno deveria destacar os seguintes aspectos:

- 1) As interações no grupo - o objetivo seria contribuir com a formação de cidadãos críticos, participativos, capazes de intervir na sociedade de forma propositiva enquanto seres sociais.*
- 2) A organização do trabalho pedagógico - foram propostas formas variadas (coletiva e individuais) de organização para possibilitar a elaboração de hipóteses, a construção de formas alternativas de resolução de problemas e o estabelecimento de relações entre diferentes saberes.*
- 3) O processo de estudos e elaborações - a escola deveria oferecer possibilidades como o trabalho com a pesquisa, a seleção de fontes de informação (que não podem ficar restritas aos livros didáticos), a análise das ações desenvolvidas, a síntese dos conhecimentos construídos e a reflexão sobre o processo de trabalho efetivado pelo grupo e pelo indivíduo.*
- 4) As áreas do conhecimento – descrição analítica e sintética do professor sobre os avanços e dificuldades do aluno no processo de apropriação/construção dos conhecimentos sistematizados nas diversas áreas curriculares (Belém, 1999 a, p. 28).*

O documento afirmava ainda que as propostas apresentadas para subsidiar a elaboração do registro síntese não deveriam ter um caráter burocrático nem ser estabelecidas como rituais de períodos finais de avaliação, em detrimento do processo.

É possível registrar como momento final de construção do discurso da política de ciclos, cujo eixo central era a avaliação, o caderno de educação nº 05, com a temática específica sobre a avaliação, publicado em 2002, já na segunda gestão da Escola Cabana.

O objetivo desse documento foi apresentar a síntese das discussões que subsidiaram a reelaboração do registro síntese na Escola Cabana. Foi proposto que além das “tradicionais indagações críticas”⁴⁰ feitas sobre avaliação, fossem incluídas as questões “com quem e para quem se avalia”. O discurso apresentado nesse documento buscava inserir o conjunto da escola no processo avaliativo, rompendo com a idéia de olhar apenas o aspecto cognitivo dos alunos. Isso implicava a “necessidade de o cotidiano ser vivenciado intensamente, de todo o ambiente escolar ser investigado desde as salas de aulas, dinamizando-o e problematizando-o”. Tinha-se como horizonte a possibilidade da eliminação do “caráter subjetivo da avaliação realizada, na maioria das vezes, solitariamente pelo educador” (SEMEC, 2002, p. 17, 18).

Nesse momento, o discurso favorável à concepção da avaliação emancipatória apresentou como referência teórica às discussões de Hamilton Werneck⁴¹, através da leitura e debate do livro *A Nota Prende, a Sabedoria Liberta*, onde cada grupo de estudo ficou responsável por estudar um *mito* da avaliação. Outra referência importante foi o professor Celso Vasconcelos (USP)⁴², que proferiu palestra para os professores, em agosto de 2001, e participou de reuniões internas com os técnicos da Secretaria de Educação. No final do texto produzido sobre avaliação, a influência teórica de Victor Paro⁴³ também é apresentada ao discutir a avaliação na perspectiva de consolidar a educação para a democracia, como componente constitutivo da qualidade do ensino.

É importante registrar, como fora feito na análise acerca do documento sobre o sucesso e o fracasso escolar, no capítulo anterior, que na experiência da Escola Cabana foi muito comum a influência de importantes teóricos do campo da educação, notadamente aqueles que desenvolvem trabalhos cuja base teórica é a perspectiva crítica. Muitos desses intelectuais não apenas tinham uma produção crítica sobre educação, como também militavam no Partido dos Trabalhadores e já haviam participado e contribuído com outras experiências de gestão do partido. Essa foi uma marca comum da experiência da Escola Cabana que pode significar a busca por mais legitimidade da proposta apresentada, pois o

⁴⁰ As tradicionais indagações críticas às quais o documento fazia referências eram: o quê, quando, como, com quem e pra quem avaliamos, que já tinham sido apresentadas nos documentos anteriores.

⁴¹ Especialista em educação, conferencista, com várias obras publicadas sobre avaliação, dentre elas: WERNECK, Hamilton. **Prova, provão, camisa de força da educação**. 9ª, Vozes, RJ, 2004; e WERNECK, Hamilton. **A nota prende, a sabedoria liberta**, DP&A, RJ, 1997.

⁴² Doutor em educação pela USP, autor de várias obras, dentre elas: VASCONCELOS, Celso. **Processo de mudança da prática educativa**. São Paulo: Libertad, 1998.

⁴³ Professor titular (aposentado) da Faculdade de educação da USP, Coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Estrutura da Escola e Educação como Prática Democrática. Possui 14 livros publicados sobre gestão, administração, avaliação, etc. dentre eles: PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

direcionamento acadêmico da política ajudava a consolidar suas bases e garantir maior adesão às propostas.

O percurso de construção do registro síntese (RS) que estava sendo apresentado nesse documento, considerando o “movimento de reorientação curricular, desencadeado através da formação continuada”, foi feito considerando o seguinte cronograma de ações:

ENCONTROS	AÇÃO	PARTICIPAÇÃO	PERÍODO
1º Encontro	-Concepções: mitos da Avaliação	Representantes das escolas (aberto a rede)	Junho/2001
2º Encontro	-Estudo do atual registro dos ciclos: Problematização: - Palestra: Avaliação emancipatória: desconstruindo a lógica da exclusão (Prof. Doutor Celso Vasconcelos)	Representantes das escolas (04 educadores por escola)	Agosto/2001 2 dias)
3º Encontro	-Estudo do registro atual e demais registros (Educação de Jovens e Adultos e Ed. Infantil) articulando com os princípios e diretrizes da Escola Cabana	Representantes das escolas (04 educadores por escola)	Outubro/2001
4º Encontro	-Apreciação das propostas de registro síntese das escolas; -Organização das propostas dos distritos	Representantes das escolas (04 educadores por escola)	Outubro/2001
5º Encontro	- Socialização das propostas dos distritos -Definição das diretrizes norteadoras para redação final	Representantes das escolas (01 educador por escola)	Novembro/2001
6º e 7º Encontros	Aprofundamento das diretrizes e elaboração da redação final	Representantes dos distritos (01 educador por distrito)	Novembro/ Dezembro/2001

Fonte: SEMEC, 2002, p. 20 – 21

Buscando a formação plena de homens e mulheres e a garantia do “direito a educação para todos”, o discurso afirmava que a nova organização escolar em ciclos de formação foi construída gradativamente na rede, sendo a formação continuada um dos eixos fundamentais desse processo de construção coletiva. Na perspectiva de incluir de forma mais efetiva a voz dos docentes, o documento passou a considerar que “a ênfase no processo de formação continuada não parte do pressuposto de que tais profissionais sejam os grandes responsáveis pelo quadro de fracasso evidenciado na educação pública”(SEMEC, 2002, p. 14, 15).

A produção do texto assumia nos seus documentos as vozes docentes, passando a considerar que “uma educação transformadora” no sentido proposto pela Escola Cabana já estava sendo desenvolvida nas escolas, todavia, os professores ressaltavam “a necessidade de discutir o ‘miudinho’ da escola no sentido de qualificar a Escola Cabana” (SEMEC, 2002, p. 27 grifos no original).

Os entraves apresentados pelo contexto da prática acerca da adoção do registro síntese proposto na avaliação emancipatória já haviam sido identificados desde a elaboração do diagnóstico, no início da produção do discurso da política, e foram sistematizados nesse texto, considerando as seguintes críticas:

(..) documento extenso, itens que se repetem, dificuldade de compreensão e outros, além de considerarem a necessidade de um assessoramento sistemático por parte da coordenação pedagógica da escola, melhores esclarecimentos junto à comunidade escolar e aprofundamento teórico dos ciclos de formação (SEMEC, 2002, p 27).

Esse caderno tornou-se emblemático da opção do texto da política por assumir as próprias vozes docentes na produção dos textos. Seja através da apresentação do percurso de construção do novo registro síntese, seja pela publicação de poesias e músicas elaboradas pelos docentes, ou mesmo na sistematização de algumas *falas* produzidas no decorrer do processo de discussão, é possível visualizar essa opção do texto da política. Em relação a essas falas, o documento informava que elas “demonstravam uma concepção emancipatória e outras estavam presas à concepção tradicional de educação”. São vários os momentos do texto em que essas “falas” são apresentadas e algumas foram aqui selecionadas porque podem dimensionar como foram incorporadas no texto da política:

*A falta de parâmetros dentro dos ciclos é uma dificuldade.
O ciclo para mim mascara a repetência.
É necessário respeitar o número de alunos em sala de aula.*

Existe ainda a escola tradicional arraigada na escola de hoje, por isso há resistência.

Não dá para discutir o Registro Síntese, sem vislumbrar os princípios e as diretrizes da Escola Cabana.

O professor usa o poder para amedrontar os seus alunos.

O problema não é o conteúdo, mas como passar esse conteúdo. É necessário ver a função social da escola.

Quando não tem nota o aluno não tem interesse.

Falta de clareza quanto aos itens do Registro Síntese (pais, alunos, técnicos e professores).

O Registro Síntese não é o fim. O que vai garantir os princípios da Escola Cabana é o processo educacional (SEMEC, 2002, p. 36 -37).

Havia uma intenção de reforçar os princípios da avaliação emancipatória, como defendidos pela Escola Cabana, usando como recurso o discurso favorável elaborado pelos próprios docentes. O discurso da política operava com argumentos mais voltados para a necessidade de uma construção coletiva do próprio texto, afirmando que isso tinha brotado do interior das escolas do município. Afirmou-se que o documento trazia “a contribuição do coletivo de educadores que, incomodados com o fazer seletivo e excludente, engajaram-se na tarefa de subsidiar e aprofundar o debate acerca da trajetória avaliativa, da reelaboração do Registro Síntese e, principalmente, do processo de ensino-aprendizagem”. Alterava-se, portanto, a construção dos textos da política através da utilização das próprias “falas” docentes.

Ainda que seja possível considerar que as falas registradas nesse documento foram aquelas que interessavam e corroboravam a afirmativa da política da Escola Cabana, reproduzindo e validando esse discurso, não deixa de ser importante registrar, também, a tentativa de uma incorporação mais direta dos discursos das práticas nos documentos, contrariando, portanto, algumas análises sobre os textos produzidos na experiência da Escola Cabana, que a definiram como sendo apenas prescritivas e direcionadoras das práticas.

Havia embates de projetos educacionais e, embora muitos documentos da política da Escola Cabana tivessem de fato, esse caráter mais restritivo e direcionador, o registro das falas docentes nesse documento sobre avaliação pode significar que as disputas políticas alteravam também a produção dos textos.

Alguns trechos de poesias e músicas produzidas por representantes das escolas e distritos dão a medida exata desse novo momento do texto da política. Momento esse marcado também por uma opção quase descritiva do discurso da prática. De fato, na experiência da Escola Cabana, o olhar dos gestores sobre as práticas foi bastante ambivalente, sendo alguns momentos vistos como reprodutores das desigualdades e outros como transformadores das relações sociais.

Retirei alguns trechos do documento sobre avaliação, cuja fala dos docentes registravam aquele momento de maior comprometimento com o discurso da avaliação emancipatória como proposto pela Escola Cabana, como forma de visualizar a perspectiva do texto da política de maior aproximação com os discursos das práticas, desde que mostrassem uma superação da visão tradicional da avaliação.

Na poesia *O olhar*, elaborada por uma professora, se dizia:

*Se você me der a mão
E ajudar pra valer
Eu posso passar de ano
Depende de mim e de você
Não fiquem aí parados
Vocês tropeçaram também
Não me deixem no caminho
Pois isto não nos faz bem (SEMEC, 2002, p. 39).*

Na música *Repensar*, também de um dos distritos, o tema da avaliação e da prática docente é assim representado:

*Eu queria te reprovar
Te reprovar de qualquer jeito
Mas eu sei que vou pecar
Por não te avaliar direito.
Eu preciso repensar
A minha prática de ensinar
E fazer o meu aluno
Cada vez mais avançar (Ibid, p. 41).*

Na *Paródia*, elaborada por representantes de uma escola municipal, as dúvidas sobre o registro síntese que estava sendo proposto foram assim sistematizadas:

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E errei bastante
Agora penso mais
Hoje me sinto confuso
Mas estou buscando
Uma forma mais justa
De avaliar, não sei
Ainda não sei
Conhecer alunos e realidades
Ter compromisso com a sociedade
É o que precisamos para avaliar (Ibid, p. 68).*

O discurso da política procurava fazer com que os docentes pudessem mais explicitamente ver suas vozes inseridas nos textos o que poderia ocasionar uma maior adesão ao projeto da avaliação emancipatória. Sob o argumento de que a política da Escola Cabana possibilitaria a inclusão social pela via da democratização das relações cotidianas na escola, havia a perspectiva de conseguir essa adesão. Era a apresentação de um projeto social que poderia garantir a concretização de um processo democrático de escola. Uma coisa retroalimentava a outra e esse era o objetivo mais amplo da política educacional: questionar a sociedade capitalista e construir uma sociedade democrática, via participação popular.

O texto final produzido sobre ciclos e avaliação emancipatória apresentou as condições de produção de um discurso construído em vários momentos, que teve como diretriz considerar a avaliação “enquanto reconstrução qualitativa do conhecimento”, o que implicava o “acompanhamento sistemático do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos” (SEMEC, 2002, p. 44).

Visando garantir tais princípios, foi ressaltada no texto final a necessidade de considerar vários instrumentos de registro, dentre os quais o registro síntese de desenvolvimento dos educandos. Foram propostas as seguintes orientações aos docentes para o preenchimento desse registro:

- *O processo de formação do educando deve ser entendido de maneira global, a partir das suas interações com o outro (educadores, colegas, funcionários, etc.), bem como o seu nível de compreensão e interesse nas atividades propostas, sua forma de organização de estudos e elaborações e seu nível de compreensão nas áreas do conhecimento;*
- *O preenchimento do Registro Síntese é anual, com parecer final escrito no último ano do ciclo, resguardando os casos específicos: transferência, progressão dentro do ciclo e outros;*
- *Observar que o Conselho de Ciclos é uma das instâncias avaliativas necessárias para a garantia do trabalho pedagógico coletivo, do qual devem participar todos os educadores do ano/ciclo;*
- *Além do Conselho de Ciclo, considerar outros momentos avaliativos tais como: análise e registro dos professores, dossiês dos educandos e outros;*
- *Considerar outros espaços educativos (sala de leitura, de recursos, laboratório de informática) enquanto espaços de construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos educandos (SEMEC, 2002, p. 45).*

O texto também apresentava uma ficha do registro síntese que foi consolidada no decorrer da construção do discurso de avaliação emancipatória. Apresenta também todas as fichas de avaliação que foram apresentadas pelos representantes dos vários distritos administrativos, contendo propostas mais abertas e outras mais fechadas de avaliação. Considerando a importância da discussão da ficha de avaliação e da reorientação da política de ciclos na política da Escola Cabana, anexeí todas essas fichas no final desse trabalho.

As conclusões desse documento retomam a importância dos “sujeitos protagonistas das ações que movimentam a proposta – **os trabalhadores da educação**”. Considerou-se que tal protagonismo era derivado da tomada de consciência desses sujeitos para aspectos como a formação, um currículo que atendesse às necessidades dos educandos, a função social da escola, uma avaliação que beneficiasse e não excluísse. Partindo do princípio de que a proposta da Escola Cabana era produto de uma história de construções coletivas, o texto afirmava, finalmente, que havia a possibilidade de que tal processo tivesse desencadeado essa “explosão de consciências” (Ibid, p. 69, grifos no texto).

Essa “explosão de consciências” fora reforçada no texto retomando-se algumas falas favoráveis dos docentes a aspectos relativos às diretrizes⁴⁴ da Escola Cabana. A cada uma das diretrizes foram selecionadas algumas falas, seguidas de análise dos gestores responsáveis pela produção desse documento.

Selecionei algumas dessas falas por serem representativas do contexto de produção do texto da política da Escola Cabana, considerando a produção de um discurso que objetivava atender às demandas do contexto da prática, desde que estivessem voltadas para assegurar o que estava sendo proposto no projeto cabano.

Em relação à diretriz **qualidade social da educação**, algumas dessas falas selecionadas no documento afirmavam:

(...) vimos que realmente a educação é o fator primordial na vida do ser humano, principalmente daquele que será o futuro (nossos alunos). Porém, devemos ser compromissados, e acima de tudo, construtores de um currículo vivo e continuamente flexível.

(...) os encontros de formação têm, nessa busca, representado e corporificado o que chamamos de construção coletiva. Tem sido a oportunidade que buscamos de construir uma prática mais efetiva e democrática para as escolas.

Todos nós professores sabemos das nossas angústias quando temos que estar freqüentemente avaliando os alunos, e muitas vezes,

⁴⁴ Essas diretrizes referiam-se à: qualidade social da educação; acesso e permanência com sucesso; valorização profissional e gestão democrática.

compartilhamos com os colegas essas e muitas outras situações (SEMEC, 2002, p. 69).

A análise subsequente a essa diretriz afirmava que essas falas são significativas porque mostravam

(...) o avanço dos educadores em desnaturalizar uma situação considerada natural, a de que eles são os donos do saber, e por serem os donos do saber, não podem se angustiar com os problemas educacionais, que vão desde a não apropriação do conhecimento pelos educandos até o reconhecimento da sua frágil formação acadêmica. Destroem velhos mitos, desfocalizando dos educandos a culpa pelo fracasso escolar (Ibid, p. 70).

No que diz respeito à diretriz **acesso e permanência com sucesso**, os destaques feitos no texto mostravam, dentre outras, as seguintes falas docentes:

*(...) as discussões são fundamentais para compartilharmos nossas ansiedades, objetivos e opiniões.
a inclusão social tem que ser feita primeiramente na escola, com os funcionários, para que possamos receber a todos com alegria, determinação e responsabilidade.
A avaliação é um processo cheio de obstáculos, os quais devem ser superados na cotidianidade, visando intervir para o desenvolvimento do educando (Ibid, p. 72-73).*

Nas análises dos gestores da Escola Cabana, essas falas eram significativas porque demonstravam a importância dos docentes considerarem que dar acesso e permanência na escola às crianças das classes populares significava “respeitá-las e reconhecê-las enquanto uma classe social”. O texto também se referia a “atitudes, capacidade de observação e sensibilidades dos educadores” para dar conta dessa diretriz e, finalmente, concluiu que:

É gratificante perceber nas falas citadas, a leveza com que os educadores se colocam enquanto sujeitos da aprendizagem. Ter acesso ao conhecimento não diz respeito somente ao educando, mas ao educador também (Ibid, p. 72-73).

Em relação à diretriz **valorização profissional**, as falas selecionadas procuravam demonstrar como os docentes percebiam o processo de formação continuada que vinha sendo efetivado nos últimos cinco anos pela política da Escola Cabana:

(...) muito bom para nosso crescimento profissional, porque nos fez repensar nossa prática e a importância da participação de todos na construção de um produto final.

tem que acontecer continuamente para que cada professor possa se conscientizar da maneira como está trabalhando, procurar se avaliar melhor, saber trabalhar a criança, dando-lhe atenção, procurando entender suas dificuldades de aprendizagem e ajudá-lo e não excluí-lo.

Quando a Secretaria de Educação promove um evento que tende a formação continuada dos professores que atuam em sala de aula, está tomando uma grande iniciativa e compromisso com a educação (SEMEC, 2002, p. 74 e 77).

A análise dos gestores da Escola Cabana, acerca dessas falas, destacava o papel fundamental dos educadores para a *transformação social* e de como alguns expressavam consciência dessa *construção emancipadora*. Na visão dos gestores, essa tomada de consciência tornava-se

(...) gratificante, pois aponta o objetivo central, o educador entender, compreender que a proposta vai além de um projeto diferente, mas prioriza a construção de sujeitos (educadores/educandos) capazes de intervirem e construir espaços educativos e de sociedade diferentes (SEMEC, 2002, p. 75).

Em relação à diretriz política **gestão democrática**, o texto apresentava as principais falas dos docentes que, na visão dos gestores, representavam o processo democrático que *tenciona o movimento participativo* e principalmente possibilitava a “*emancipação das pessoas radicalizando velhas práticas, posturas autoritárias, enfim de tudo que oprime e desumaniza*”. Essas falas podem ser sistematizadas da seguinte forma:

(...) O momento favoreceu esclarecimentos de dúvidas e nos fez refletir sobre a prática pedagógica COLETIVA na busca de instrumentalizar o aluno para que seja CIDADÃO.

Faço a avaliação deste encontro como algo de suprema importância para o corpo docente das escolas da prefeitura, porque precisamos compreender cada vez mais a proposta da Escola Cabana, para que possamos verdadeiramente construir uma escola e uma sociedade mais justa, igualitária e porque não dizer socialista.

Foi um processo muito rico de discussões sobre avaliação, concepção de homem, mundo, sociedade, onde afloraram questionamentos, reflexões, discordâncias, consensos. Mas considero que faltou a participação e a fala dos pais e/ou responsáveis para nos ajudar a discutir uma proposta que atravessasse realmente os muros da escola

e da Secretaria de Educação (SEMEC, 2002, p. 80, 81, grifos no original).

No contexto de produção do texto da política de ciclos na Escola Cabana, o texto final voltou a abordar a importância da participação coletiva na construção da política proposta, na perspectiva de romper “com a estrutura formal arcaica e cristalizada, existente no interior das escolas, que desafiam a todo instante, a consolidação da Gestão Democrática” (SEMEC, 2002, p. 81).

O texto da política afirmava, ainda, que na fala dos docentes foram destacados os conflitos, as dúvidas e os anseios como necessários e partes do processo coletivo, e que mesmo com os entraves e tropeços, “os educadores que efetivamente perseguem os princípios da proposta Cabana consideram importante persistir e negam o retrocesso à prática tradicional” (SEMEC, 2002, p. 81).

O texto final considerava, portanto, que a política de ciclos apresentava a possibilidade das escolas municipais de Belém saírem da “pedagogia do fracasso” e entrarem na “Organização em Ciclos, na Avaliação Emancipatória, na Pedagogia do Sucesso” (SEMEC, 2002, p. 88), mostrando, como fora analisado, que a opção das escolas pelo projeto, significava maior avanço e possibilidade de saída do fracasso.

Como foi possível observar, os textos da política de ciclos da Escola Cabana passaram de um discurso mais restritivo e unitário, relativamente ao contexto da prática, para incorporá-los nos seus próprios textos políticos, através do resgate das “falas” dos docentes. Nesse documento, foi constante a utilização desse recurso para ratificar e validar as propostas apresentadas pelo texto da política da Escola Cabana. Mesmo que possa ser observada essa mudança diretiva da forma como os textos incorporavam as falas docentes, se compararmos, por exemplo, com os documentos iniciais da gestão, é possível perceber que a incorporação dos discursos da prática, freqüentemente, se vinculavam à aprovação das propostas Cabanas. Assim, verificamos, também, que os documentos continuavam atrelando a possibilidade de sucesso da escolarização à opção das escolas pelas propostas da Escola Cabana, enquanto o fracasso era vinculado à não opção pelas propostas de ciclos e avaliação. Esse seria vencido, se as escolas conseguissem compreender as propostas da Escola Cabana e colocá-las em prática de modo efetivo.

A ambigüidade na construção do texto da política de ciclos na Escola Cabana pode ser vista, na medida em que a produção final do texto procurava enfatizar a importância do contexto da prática, ao mesmo tempo em que tomava como referência de crítica a atuação dos

docentes, pois entendia que estes viam a avaliação apenas como medida e não como processo de aprendizagem.

Depois do intenso processo de discussão do discurso favorável aos ciclos, o texto da política começou a agregar outras demandas apresentadas pelos gestores. Tratavam-se dos debates que já constavam dos primeiros documentos que apresentavam os princípios da Escola Cabana, tais como reorientação curricular via tema gerador e que só nesse momento podiam ser mais bem discutidas com o contexto da prática, pois entendia-se que os debates sobre ciclo e avaliação já haviam alcançado maior amadurecimento da rede.

No último texto produzido pela política da Escola Cabana, publicado no final da segunda gestão, em 2004, o debate sobre ciclos começou a ser agregado nas discussões mais específicas sobre currículo e não apresentou a mesma feição dos textos anteriores, já que o tema gerador passou a ser a questão principal dos discursos de ciclo, e não mais, a avaliação.

O texto foi apresentado no caderno de educação de nº 10, denominado travessias inclusivas de saberes: o projeto político da Escola Cabana (1997-2004), e é uma espécie de balanço final da política apresentada para o município de Belém nesse período. Nesse documento, constam os nomes dos organizadores do caderno, mas cada artigo apresentava o nome dos elaboradores do mesmo. O texto que abordou especificamente o tema da reorientação curricular foi assinado por um dos assessores⁴⁵ da política da Escola Cabana, que também atuou na experiência da escola cidadã em Porto Alegre, que fora vista como um dos contextos de influência da Escola Cabana.

Sobre os ciclos, esse documento final continuava enfocando que essa política procurava romper com o modelo de escola seriada “que se fundamenta na lógica do fracasso escolar e da exclusão social” e que a instituição dos ciclos implicava uma maior flexibilização dos tempos de aprender e ensinar, sendo que “a partir de 2000 as discussões trazem o Tema Gerador como eixo curricular” (SEMEC, 2004 p. 22).

Durante toda a gestão, uma espécie de visão dupla acerca da prática docente foi bastante acentuada nos textos da política da Escola Cabana. Mesmo que o discurso da política tenha alterado essa representação negativa das práticas docentes, ela foi, em muitos momentos, a condutora do discurso da política de ciclos e avaliação. A política de ciclos e a avaliação foram apresentadas inicialmente como contraponto aos governos considerados autoritários, que instituíram os ciclos antes da Escola Cabana e posteriormente passaram a ser o discurso central de mudança e alteração das práticas tradicionais das escolas.

⁴⁵ Trata-se do historiador e professor da rede pública e de Porto Alegre, professor Marco Mello, que assessora movimentos sociais e populares e a reorientação curricular junto às administrações populares.

Em muitos momentos de produção do texto da política de ciclos e de avaliação é possível visualizar a existência de uma visão unificada do contexto da prática, pois o discurso se referia às escolas como se todas tivessem o mesmo perfil, principalmente no início da construção dos textos da política. Todavia, em outros momentos dos documentos esse contexto aparecia com suas especificidades, mostrando as muitas ações que as escolas desenvolviam, em que pese a dificuldade que encontravam para compreender as propostas apresentadas nos textos da Escola Cabana. Essa visão mais positiva das práticas, freqüentemente aparecia nos textos da política quando as escolas consideravam válidas as propostas curriculares da Escola Cabana.

É importante ressaltar que não é incomum, tanto em análises teóricas quanto em textos políticos, a referência às práticas cotidianas como estando presas a rituais rotineiros e repetitivos, querendo, por vezes, fazer crer que esse é o espaço da reprodução, da aplicação de políticas e não o local de produção de textos e discursos.

Tanto a idéia de que as práticas escolares são subservientes aos textos políticos, quanto à lógica que destaca apenas seu caráter subversivo e contestador, esquecem de mencionar a complexidade que envolve a produção de textos curriculares, que em grande medida são produzidos em contextos específicos marcados por contingências históricas e disputas políticas. Há nessa produção uma infinidade de possibilidades e de restrições de leituras, resultado de embates e disputas pelos sentidos que serão impressos nos textos. A construção social desses textos políticos está sujeita a uma série de ajustes e reinterpretações, porque estão em jogo disputas pelos significados do que se entende por educação, não havendo consensos e nem direções fechadas a esse respeito.

No caso da Escola Cabana, mesmo que os gestores da política apresentassem uma concepção discursiva favorável à possibilidade de um texto mais aberto, muitas vezes restringiam as possibilidades de leituras do contexto da prática, na medida em que tomavam esse contexto de maneira unitária, como se todas as escolas atuassem da mesma forma. O texto da política se referia, em muitos momentos, de forma ambígua a esse contexto como sendo produtor de desigualdades, considerando os mecanismos avaliatórios seletivos e excludentes e simultaneamente como o local onde as transformações sociais poderiam ser efetivadas pela mudança das práticas.

Essa dualidade permeou a construção dos textos da política de ciclos e, pode-se dizer, serviram como limitadores das construções coletivas como proposto nos discursos da política educacional da Escola Cabana. Uma vinculação tão direta entre ciclos e avaliação também tornaram problemáticas certas construções nessa política, pois como demonstraram alguns

estudos sobre a Escola Cabana, havia certo consenso no contexto da prática sobre necessidade da política de ciclos, o que não era verdadeiro em relação à política de não retenção. Na impossibilidade de consolidar a hegemonia política do discurso de ciclos, vinculados à opção pela não retenção, os textos revelaram, em sua grande maioria, uma visão negativa das práticas cotidianas e deixaram de se consolidar nos contextos da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise proposta neste trabalho, as políticas educacionais foram vistas como processos de negociação complexos, tomando por base a referência do ciclo de políticas, como formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. Compreendi que os textos produzidos nos vários momentos não têm sentidos fixos e claros, e a transferência de sentidos de uma arena política ou educacional à outra é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação (Lopes, 2004). Como argumenta a autora, nesse tipo de análise é importante considerar os constrangimentos e a tentativa de regular os sentidos das práticas pelos textos das políticas, todavia, como existe sempre a necessidade de legitimação simbólica, concepções diversas são buscadas nos textos das políticas, gerando discursos híbridos.

Analisei os documentos produzidos na experiência da Escola Cabana, considerando a política educacional simultaneamente como discursos e como texto, nos termos propostos por Stephen Ball (1998; apud LOPES, 2004, 2006). Analisar a política como discurso significou compreender como certas idéias ganham força, ou não, dentro de relações materiais de produção. Ao mesmo tempo, os textos foram vistos como representações codificadas e decodificadas de maneiras complexas que sofrem influências diversas, considerando os contextos específicos de sua produção.

No decorrer do trabalho, procurei evitar dicotomias na análise da política de currículo da Escola Cabana e, assim, busquei compreender as mediações e os sentidos produzidos no que se referem aos ciclos e avaliação, destacando os embates e conflitos como produtores dos textos e discursos. Nesse sentido, analisei como foi consolidado o processo de construção dos discursos da política de ciclos para o ensino fundamental, considerando o contexto de influência e de produção de texto nos termos propostos pelo ciclo de políticas.

No primeiro capítulo, discuti a política curricular questionando a referência à globalização neoliberal, uma vez que o tema teve grande impacto nas análises sobre as políticas educacionais nos últimos anos do século passado. De um modo geral, os argumentos vinculavam a globalização aos processos de dominação econômica, e não raras vezes destacavam-se nessas análises apenas as determinações econômicas e as orientações unilaterais de agências internacionais nas políticas estatais, esquecendo-se de mencionar as mudanças culturais produzidas no cenário difuso da cultura contemporânea. Sob o argumento

do “Estado impotente”, diante das determinações econômicas impostas pela globalização neoliberal, as análises se centravam muitas vezes na verticalização das políticas curriculares, que, vindas de cima para baixo, se impunham nos governos nacionais e nas práticas cotidianas. Argumentei, com base em Rizvi (2004), que, enquanto o surgimento da economia global é uma das principais características do fenômeno da globalização, é importante salientar que a sua fase contemporânea não pode ser compreendida adequadamente sem que se faça referência a suas dimensões culturais.

A partir desse debate mais amplo, discuti os conceitos de hibridismo e ambivalência visando apresentar possibilidades de interpretação não verticalizada dos discursos das políticas de currículo. O objetivo foi tanto a superação de concepções binárias na análise do poder, quanto a compreensão dos sentidos e significados produzidos nesse processo impuro de produção de textos curriculares. Argumentei que propor o debate curricular a partir da noção de hibridismo pode contribuir para analisar a complexidade dos processos de produção cultural, políticos e sociais que o configuram, rompendo-se com a idéia de pureza e determinações unívocas.

Pensar a produtividade do conceito de currículo como híbridos de muitos discursos, construindo coalizões que dão lugar a consensos particulares (DUSSEL, 2002), ajuda também a analisar os textos políticos considerando o terreno precário e vulnerável de sua produção. Compreender o caráter indeterminado das políticas curriculares contribui ainda para ampliar as possibilidades de análise, uma vez que se considera a pluralidade dos processos que envolvem a sua produção no cenário atual.

Com isso, é possível superar a idéia de que as políticas curriculares são produções de governo enquanto as práticas são locais de implementação, discutindo-se nas pesquisas os embates e as lutas em torno da significação. Pensar nas relações de poder oblíquas sugere a superação de uma concepção hierarquizada de poder e assim é possível compreender os currículos para além das prescrições.

É importante considerar, como sugere Lopes (2006 b), que na constituição de políticas de currículo entram em jogo as disputas por hegemonia com a negociação de discursos culturais no qual resistência e dominação não ocupam posições fixas, e as lutas que constituem os currículos são tanto políticas como culturais. O currículo foi compreendido, portanto, como campo de lutas, sujeito a disputas e interpretações, nos quais diferentes grupos procuram estabelecer sua hegemonia.

No segundo capítulo, apresentei uma análise sobre os sentidos produzidos em teses e dissertações sobre a política da Escola Cabana, considerando o tema da política de formação e de ciclos propostos nessa experiência, como sendo esses os temas mais evidentes nos trabalhos. Essas temáticas foram analisadas considerando-as no conjunto da abordagem sobre política curricular proposto pelas diretrizes da Escola Cabana. Além dessas temáticas, considerei importante analisar como esses estudos entenderam a política e sua relação com propostas e práticas, porque dessa relação é possível captar as mediações possíveis produzidas na política da Escola Cabana.

Analisando as pesquisas que abordaram o tema da política de formação, argumentei que foi relativamente comum esses trabalhos referirem-se ao planejamento centralizador da política de formação da Escola Cabana, evidenciando uma contradição entre perspectiva teórica crítica e prática política prescritiva, o que acabou por reduzir as possibilidades de participação das escolas. Considerei ainda que os textos da política foram analisados a partir da sua implementação e não do seu processo produtivo. Mesmo demonstrando que existiram divergências entre gestores e escolas, os embates não foram tomados como fazendo parte da construção da política de formação, deixando-se de considerar, nas análises, o papel produtivo dessas lutas na constituição dos textos e discursos da política de formação da Escola Cabana.

No que se referiu aos ciclos e à não retenção, surgiu, como indicativo nas pesquisas, que a avaliação foi o aspecto que maior impacto causou nas ações cotidianas das escolas e a maior resistência por parte dos docentes. Os embates e divergências relativamente à política de não retenção entre os ciclos, não foram, como no caso da política de formação, tomados como constitutivos da construção do texto da política. Também na análise de ciclos e avaliação foi possível observar em algumas pesquisas, recomendações de como a política poderia ter sido redefinida para melhor equacionar os impasses e resistências do cotidiano acerca da política de não retenção, revelando, nessas análises, uma visão prescritiva do contexto da prática.

Considerei, finalmente, que grande parte dos trabalhos analisou os dados a partir da separação entre gestores e práticas ou entre produção e implementação, pouco se referindo às influências que sujeitos e grupos sociais exerceram como produtores da política. Ainda que muitos dos trabalhos tenham se referido às disputas na construção da política, a esfera “oficial” foi tomada como responsável pela produção da política e a prática como implementadora das mesmas. Nesse sentido, os textos políticos foram vistos com sentidos

fixos, não sendo analisadas as reinterpretações que sofreram no processo de produção da política.

Na análise do terceiro capítulo, argumentei que o contexto de influência, como sugere a análise do ciclo de políticas, representa a arena na qual normalmente os discursos políticos se iniciam, considerando os grupos de interesse que atuam para influenciar na definição das finalidades sociais da educação. Destaquei que nesse contexto atuam as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, formando-se aqui o discurso de base da política.

Analizando os documentos, considerei que o contexto de influência ideológica da política da Escola Cabana vinculou-se diretamente aos pressupostos do Partido dos Trabalhadores, bem como às experiências educacionais desse partido em andamento em alguns municípios brasileiros. Destaquei que, no início da construção dos textos da Escola Cabana, os documentos elaborados na gestão de Paulo Freire, à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (1992), serviram de base na preparação interna do grupo que iria elaborar as propostas a serem apresentadas à rede municipal. Tal influência se devia ao fato de que assessores externos e internos, convidados pela Secretaria de Educação de Belém, haviam participado também da gestão em São Paulo.

Em relação aos argumentos para a consolidação da política de ciclos, observei que tanto a história de implantação dos ciclos no município de Belém, na gestão anterior, quanto os dados de um primeiro diagnóstico realizado pela Secretaria foram significativos para influenciar a elaboração desse discurso. Buscava-se fazer a crítica do processo centralizador da gestão anterior e apresentar a nova proposta da Escola Cabana como mais democrática e significativamente diferente, na medida em que ampliava o sistema de ciclos para todo o ensino fundamental.

Considerando as insatisfações vivenciadas no contexto da prática como alicerces necessários para discutir com a rede uma reorientação dessa política, o discurso da Escola Cabana afirmava ser a construção coletiva o princípio fundamental das novas mudanças e a principal diferença relativamente às gestões anteriores. Argumentava também ser necessário maior aprofundamento do debate sobre ciclos com a rede, e para isso lançou mão das discussões acadêmicas que apontavam os ciclos como mais democráticos para garantir a permanência dos alunos na escola, evitando-se a exclusão.

Com os dados de uma pesquisa encomendada pela Secretaria Municipal de Educação e coordenada por um professor da UFPA, foram considerados que os problemas observados nas escolas em relação à política de ciclos resultavam da insegurança de muitos professores e que isso era decorrente da fragilidade teórico–metodológica destes.

A relação causal entre sucesso/fracasso e avaliação emancipatória/punitiva serviu também como argumento inicial para um discurso que responsabilizava, de alguma forma, as escolas, pela avaliação punitiva dos alunos e como consequência a atuação docente. Isso, em parte, pode ter ocasionado grandes tensões entre gestores e escolas na construção da política de ciclos da Escola Cabana, como demonstraram algumas pesquisas sobre tal política.

O diagnóstico negativo acerca das instituições e das práticas escolares, aceitas nesse momento tinha o aval da comunidade acadêmica que elaborou a pesquisa, servindo como alicerce para a construção das propostas que estavam sendo apresentadas para as escolas. Havia uma direção considerada como válida, porque reunia os principais argumentos que colocavam à disposição da política os princípios democráticos e não excludentes. Esses princípios e a direção apresentada foram considerados, em muitos momentos, como os únicos possíveis: um caminho progressivo em direção a uma escola livre de contradições. Essa possibilidade seria viabilizada pelos processos participativos e democráticos propostos para a construção dos currículos escolares que levariam, em última instância, à transformação social e à superação das desigualdades.

O caminho definido, *a priori*, do processo de construção da política tornou mais difíceis as possibilidades de consolidação do projeto cabano, ainda que parte desses princípios pudesse ser considerada importante para discutir práticas democráticas no interior das escolas. Existia uma infinidade de interesses e grupos políticos disputando hegemonias no interior e fora das escolas, e as lutas políticas levadas a cabo nesse processo poderiam ser consideradas como parte do antagonismo que pressupõe a construção da política.

A tentativa de apresentar uma contraproposta de ciclos relativamente à gestão anterior, tida no aspecto ideológico como autoritária e neoliberal, acabou por tingir com cores muito negativas as próprias práticas, e as possibilidades de outros discursos serem construídos no processo de construção inicial da política da Escola Cabana ficaram prejudicados. Houve uma tentativa de restringir as possibilidades de leitura dos textos que seriam produzidos pela política da Escola Cabana, tendo como suporte, não apenas o resultado de uma pesquisa, mas a assinatura da comunidade acadêmica e suas conclusões baseadas em critérios *científicos*.

Na análise do quarto capítulo, considereei que o contexto de produção dos textos da política de ciclos esteve relacionado à linguagem do interesse público mais geral, sendo que este representava a política. Argumentei que a construção do texto envolveu um percurso discursivo que foi sendo alterado no decorrer mesmo do processo de elaboração da política, passando de um discurso mais amplo, em torno de concepções de educação no ciclo, para um discurso mais objetivo de como garantir no cotidiano das escolas essa proposta, via avaliação emancipatória.

Mesmo reconhecendo que os ciclos já existiam há cinco anos na rede, a Secretaria Municipal de Educação argumentou que a efetivação dessa política era necessária porque ela ainda não havia sido bem compreendida por boa parte dos educadores. Essa falta de compreensão foi entendida como falta de maior diálogo da gestão anterior com a rede, efetuando uma crítica à forma como fora implantando os ciclos. Havia nesse momento a intenção de construir um discurso que distanciasse a proposta de ciclos da Escola Cabana daquela colocada em prática nas duas gestões anteriores, destacando nessa diferença a nova concepção de ciclos e a adoção de processos mais democráticos.

Ao fazer a crítica à não compreensão da proposta pelos docentes ou à falta de maior discussão com a rede, incluía, implicitamente, as construções possíveis produzidas pelo contexto da prática, e, assim, repetia velhas fórmulas de construção política, que, ao se anunciarem como novas, negam a história e tomam como marco zero da política, o momento do novo governo. Um discurso de mudança que opera com tal lógica não deixa de procurar sempre os culpados pelas condições encontradas, apontando freqüentemente a sociedade, os sistemas de ensino, os currículos e as práticas tradicionais, esquecendo, muitas vezes, de mencionar o seu próprio discurso e as bases que os sustentam como fazendo parte da construção da política.

Ao criticar o conhecimento e o conteúdo escolar, vistos como responsabilidade do professor, o discurso da política não conseguia sair da perspectiva estática de compreensão dos conhecimentos escolares. Essa crítica acerca da disciplinarização do currículo escolar, visto como linearmente organizado, tornou problemáticas as possibilidades de construção de opções mais plurais que eventualmente já circulavam no contexto das práticas.

Na construção discursiva favorável ao ciclo, o argumento da avaliação para inclusão embasava a opção da Escola Cabana. Na medida em que buscava superar a pedagogia tradicional, cuja organização do trabalho pedagógico era feita de forma fragmentada, a

avaliação foi vista como elemento central na perspectiva de construção “de uma escola efetivamente democrática” (SEMEC, 1997, p. 6).

Não deixa de ser importante considerar que o texto da política, ao assumir que a avaliação desenvolvida no interior das escolas reproduzia as exclusões, partia novamente da idéia de que tudo que existia antes das propostas da Escola Cabana era ruim e que apenas após a adoção da nova política tudo poderia ser melhorado. Como aconteceu com as discussões sobre ciclo, também no caso da avaliação, a escola foi considerada apenas sob o prisma da reprodução das relações desiguais da sociedade, deixando de ser consideradas as possíveis potencialidades das práticas avaliativas em desenvolvimento nos cotidianos escolares.

O caderno de educação, produzido pela política da Escola Cabana, sobre avaliação, foi considerado emblemático da opção do texto por assumir as vozes docentes na produção do discurso favorável à avaliação emancipatória. Seja através da apresentação do percurso de construção do novo registro síntese, seja pela publicação de poesias e músicas elaboradas pelos docentes, ou mesmo na sistematização de algumas *falas* produzidas no decorrer do processo de discussão do novo registro síntese, é possível visualizar essa opção do texto da política pela incorporação das falas vindas diretamente das práticas.

Ainda que seja possível considerar que as falas registradas nesse documento foram aquelas que interessavam e corroboravam a afirmativa do texto da política, reproduzindo e validando esse discurso, não deixa de ser importante registrar, também, a tentativa de uma maior aproximação com o discurso das práticas, contrariando, portanto, algumas análises sobre os textos produzidos na experiência da Escola Cabana, que a definiram como sendo apenas prescritivas e direcionadoras das práticas. Havia embates de projetos educacionais e, embora muitos documentos da política da Escola Cabana tivessem, de fato, esse caráter mais restritivo e direcionador, o registro das falas docentes nesse documento sobre avaliação pode significar que as disputas políticas alteravam a produção dos textos.

Depois do intenso processo de discussão e consolidação do discurso favorável aos ciclos via avaliação emancipatória, o texto da política começou a agregar outras demandas apresentadas pelos gestores. Tratavam-se dos debates que já constavam dos primeiros documentos que apresentavam os princípios da Escola Cabana, tais como reorientação curricular via tema gerador.

Durante toda a gestão, uma visão dupla acerca da prática docente foi bastante acentuada nos textos da política da Escola Cabana. Mesmo que o discurso da política tenha alterado essa representação negativa das práticas docentes, ela foi, em muitos momentos, a condutora do discurso da política de ciclos e avaliação.

Em muitos momentos de produção do texto da política de ciclos e de avaliação é possível visualizar a existência de uma visão unitária do contexto da prática, pois o discurso se referia de uma maneira unificada a esse espaço, principalmente no início da construção dos textos da política. Todavia, em outros momentos dos documentos, esse contexto aparecia com suas especificidades, mostrando as muitas ações que as escolas desenvolviam, em que pese a dificuldade que encontravam para compreender as propostas apresentadas nos textos da Escola Cabana. Essa visão mais positiva das práticas freqüentemente aparecia nos textos da política quando as escolas consideravam válidas as propostas curriculares da Escola Cabana.

Tanto a idéia de que as práticas escolares são subservientes aos textos políticos, quanto a lógica que destaca apenas seu caráter subversivo e contestador esquecem de mencionar a complexidade que envolve a produção de textos curriculares, que em grande medida são produzidos em contextos específicos marcados por contingências históricas e disputas políticas. Há nessa produção uma infinidade de possibilidades e de restrições de leituras, resultado de embates e disputas pelos sentidos que serão impressos nos textos. A construção social desses textos políticos está sujeita a uma série de ajustes e reinterpretações, porque estão em jogo disputas pelos significados do que se entende por educação escolar, não havendo consensos e nem direções fechadas a esse respeito.

No decorrer desse trabalho, procurei, portanto, questionar a lógica de análise de políticas de currículo que partem de premissas unilaterais nessa compreensão e deixam de mencionar a complexidade desse processo. Com base na idéia de que as políticas de currículo são políticas culturais, onde entram em jogo disputas por significação do mundo, argumentei sobre as potencialidades de uma tal análise, considerando a produção e o debate acerca da produção de documentos de uma política específica: a política da Escola Cabana.

Gostaria finalmente de argumentar sobre alguns aspectos do trabalho que mereceriam um maior aprofundamento, não previstos nos objetivos desta pesquisa, mas que apareceram em seu decorrer como importantes. Refiro-me à discussão acerca da opção da política curricular da Escola Cabana pela organização curricular, em detrimento da discussão sobre seleção de conteúdos. Isso me pareceu significativo de ser aprofundado, na medida em que o

discurso da política da Escola Cabana se apresentava como contraponto aos discursos neoliberais de educação, ao mesmo tempo em que fazia as mesmas opções em termos de organização curricular, dessa política, como, por exemplo, os PCNs, deixando a discussão de seleção de conteúdos em segundo plano ou mesmo restrita às escolas, via tema gerador. Estabelecer uma análise, considerando os significados de uma tal aproximação e/ou afastamentos parecem ser importantes para uma melhor compreensão acerca dos sentidos e significados em circulação no debate curricular que, mesmo tendo matrizes ideológicas diferentes, apresentam similaridades discursivas.

O aprofundamento desse elemento na análise poderia também contribuir com a compreensão das possíveis relações estabelecidas entre a política da Escola Cabana e a política nacional de currículo em evidência, via PCNs. Compreender em que medida poderia ser feita uma leitura dos possíveis diálogos discursivos estabelecidos entre esses dois discursos, ditos antagônicos, poderia contribuir com o aprofundamento da análise sobre as reinterpretações e novos sentidos produzidos pelas políticas locais e/ou contextos das práticas sobre as políticas nacionais.

Esse aspecto poderia também aprofundar uma importante questão que tangenciou toda a análise, mas que se desdobraria em outro tipo de trabalho: o contexto da prática. Mesmo que meus objetivos fossem a análise do contexto de influência e de produção do texto da política, o contexto da prática foi sendo permanentemente percebido como fazendo parte do processo de produção da política de ciclos na Escola Cabana. Assim, uma pesquisa do cotidiano escolar poderia significar um importante mecanismo de análise na compreensão das possíveis reinterpretações produzidas nesse contexto, demonstrando os novos sentidos produzidos pelas práticas, relativamente às orientações da Escola Cabana e/ou da política nacional dos PCNs.

Essas são contribuições e desdobramentos futuros que mostram a produtividade do debate sobre política de currículo, que considerem a complexidade desse processo dentro de condições históricas cuja centralidade da cultura apresenta novas possibilidades de análise.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. ; GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio ; MACHADO, Ana Maria Neto. (Orgs.) **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC, 2002 a.

_____. (Orgs.). **O sentido da escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 b.

ALVES, N. ; OLIVEIRA, I. B. de (Orgs.). **Pesquisa do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

APPADURAI, A. *Dislocación y diferencia em la economia cultural global*. 2001.
Disponível em: < [http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/A%20Appaduraicap2. pdf](http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/A%20Appaduraicap2.pdf)>.
Acesso em 20/05/2007.

ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

AZEVEDO, J. C. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M.(Orgs.) **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BARRETO, E. A. **Estado e políticas curriculares no Brasil dos anos 90**: impactos na realidade paraense. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica / PUC. São Paulo, 2000.

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1 , n.2 , jul/dez, 2002. Disponível em < [http://www. curriculosemfronteiras .org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em 27/02/2008.

_____. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, set/dez, 2004. Disponível no site < [http://www. scielo.br](http://www.scielo.br)> . acesso em 02/03/2008.

_____. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social:** uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6 , n.2, jul/dez, 2006. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 22/01/2008.

BALL, S. ; BOWE, R. El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**, v.1, n.2, abr, 1998.

_____. **Reforming education & changing Schools:** case studies in policy sociology. London/ New York: Routledge, 1992.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte.Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG, 2003.

BAUMAN, Z. **Em busca da política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Modernidade e Ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERTOLO, S. de J. N. **Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana:** contradições e contrariedades de um projeto centrado na escola. Tese de doutorado. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG, 2004.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas.** 4ª ed. EDUSP. Rio de Janeiro, 2003.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura: uma aproximação. In: **Educação & Sociedade**, n. 79. Campinas: CEDES, 2002.

CARMO, L. F. **Ciclos escolares, Escola Cabana e temas geradores.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará / UFPA. Belém, 2006.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, 2003.

CUNHA, E. R. *Práticas avaliativas bem-sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN. Natal, 2003.

DELGADO, R.A.C. *Um olhar epistemológico sobre a política de formação contínua docente da Escola Cabana*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará / UFPA. Belém, 2005.

DESPOINTES, V. T. **Um estudo sobre a adoção da proposta de ciclos básicos no município de Belém**: as representações de uma comunidade escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará / UFPA. Belém, 2001.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A.C. ; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, D. L. **Políticas de formação docente do projeto Escola Cabana**: dilemas e desafios da implantação do programa de formação continuada. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará / UFPA. Belém, 2005.

FLEURI, R. M. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, 2001.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, jul/dez, Porto Alegre, 1997.

HECKERT, A. L. C. *Narrativas de resistência*: educação e política. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense / UFF. Niterói, 2004.

KRUG, A.; AZEVEDO, C.J. Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

LACLAU, E. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR. A. ; BURITY, J. A. (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

LE GOFF, J. **A história nova**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LINGARD, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, NICHOLAS C. & TORRES, CARLOS ALBERTO (Orgs.). **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LOPES, A. C.. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino fundamental: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. ; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004 a.

_____. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. n. 26, mai/ago. Rio de Janeiro, 2004 b.

_____. Discursos curriculares na disciplina escolar química. **Ciência e Educação**, v.11 n. 2. 2005 a.

_____. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **28ª reunião anual – ANPED**, 2005 b.

_____. O currículo da educação básica . **28ª reunião anual**: Caxambu, 2005 c. CDRom.

_____. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C ; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006 a.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez: 2006 b. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 04/04/2008.

_____. Políticas de currículo: lutas para definir o conhecimento escolar. **II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**. Universidade do Minho. 2006 c.

LOPES, A. ; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. ; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, R. A. (Org.). **Ciclos em revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada, v. 2, Rio de Janeiro: Wak, 2007.

_____. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez: 2006 a. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 21/03/2008.

_____. A diferença nos PCN do ensino fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006 b.

_____. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004 a.

_____. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Revista Educação em Foco**, v. 8 n. 1, 2, mar/ago/2003, set/fev/2004: 2004 b. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco>> acesso em 02/02/2008.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

_____. O que significa currículo disciplinar. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAIA NETO, J. M. **Pontos de história da Amazônia**. 3 ed. Belém: Paka-Tatu, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade** nº 73. Campinas: CEDES, 2000.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

OLIVEIRA, D. A. ; DUARTE, M. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, N. C. M. de. **A política educacional no cotidiano escolar**: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica / PUC: São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, O. V. Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações. **28ª Reunião Anual – ANPED**, 2005.

PAIVA, Edil. et. al. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, M. C. B. V. **A Escola Cabana no município de Belém (1997-2001)**: entre discursos e práticas. Mestrado em educação. Pontifícia Universidade Católica / PUC. São Paulo, 2006.

POWER, S. O detalhe e o macro contexto: o uso da teoria centrada no estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Revista O Olhar do Professor**, 2006.

Programa de Governo. Frente Belém Popular, Belém, 1997.

_____. **O próximo passo**: qualidade de vida por uma Belém criança. Diretrizes programáticas da Frente Belém Popular (2001/2004), 2000.

RIZVI, F. A educação internacional e a produção da imaginação global. In: BURBULES, Nicolas C. & TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, T. R. L. dos. **Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica / PUC. São Paulo, 2003.

SANTOS, A. M. S. **Os cadernos de educação da Escola Cabana (1997-2004)**: dispositivos textuais e materiais para a estratégia de conformação e prescrição de práticas pedagógicas em Belém. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica / PUC. São Paulo, 2005.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico**: um olhar que ressignifique a educação municipal. I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM. Belém, 1997.

_____. I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Anais**. Belém, 1998.

_____. **Escola Cabana**: construindo uma educação democrática e popular. Cadernos de Educação nº 1: Belém, 1999 a.

_____. **O sucesso e o fracasso na educação básica**. Belém, 1999 b.

_____. **Avaliação emancipatória**: registro síntese da práxis educativa. Belém, 2002.

_____. **A Escola Cabana na ótica dos educadores**: relatório da pesquisa de opinião. Belém, 2003.

_____. **Travessias inclusivas de saberes**: o projeto político pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004). (Caderno da Escola Cabana n. 10). Belém, 2004.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUSA, I. A. de. **Escola Cabana**: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica / PUC. São Paulo, 2004.

SOUSA, C. M. P. de. **A Escola Cabana em Belém**: a participação das profissionais no projeto político pedagógico da educação infantil. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica / PUC. São Paulo, 2004.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. ANPED. Campinas, 2003.

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

YONG, M. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – FICHAS DE REGISTRO SÍNTESE

A.1 - Proposta Final de Registro Síntese

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM		FOTO 3X4
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		
REGISTRO SÍNTESE DO		
DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO		
Escola Municipal:		
Nome do Aluno:		
Idade:	Sexo:	Ciclo: 1º ano 2º ano 3º ano
Filiação:		
Frequência anual % Ano _____	Turma	Turno

PROCESSO DE FORMAÇÃO

SÍNTESE DO CONSELHO DE CICLO E OUTROS MOMENTOS AVALIATIVOS SOBRE OS AVANÇOS E AS DIFICULDADES DOS EDUCANDOS

I – Interações Sócio-educativas

A construção de conhecimentos significativos propostos no cotidiano escolar, permitem avaliar aspectos importantes no desenvolvimento individual e coletivo dos educandos como:

- Processo de socialização (participação, respeito às diferenças, autonomia, auto-estima);
- Outros aspectos considerados.

II – Construções nas áreas do conhecimento:

Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, da relação vivida numa perspectiva interdisciplinar, o educando apresenta o seguinte desenvolvimento nas áreas do conhecimento: Código e Linguagem, Ciências da Sociedade e Ciências da Natureza.

III – Parecer final

A partir das sínteses já pontuadas, indique em que condições se dará a progressão do educando.

Assinaturas:

_____ Professor(a)	_____ Professor(a)	_____ Professor(a)
_____ Professor(a)	_____ Professor(a)	_____ Professor(a)
_____ Professor(a)	_____ Professor(a)	_____ Professor(a)
_____ Professor(a)	_____ Professor(a)	_____ Professor(a)

A.2 - Propostas de Registro Síntese Construídas pelas Escolas

A.2.1 – Escola do DABEN

O Processo de Formação

01 – Interações no grupo:

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

- a) Manifesta opinião própria com argumentação

SIM

NÃO

- b) Ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo:

SIM

NÃO

- c) Ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes:

SIM

NÃO

- d) Desempenha as atividades com autonomia e em favor do coletivo:

SIM

NÃO

02 – Organização do Trabalho Pedagógico

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, o aluno:

- a) Compreende a proposta de trabalho orientada pelo professor:

SIM

NÃO

- b) Questiona e contribui com novas idéias:

SIM

NÃO

- c) Constrói formas alternativas de resolver problemas:

SIM NÃO

d) Conclui as atividades propostas:

SIM NÃO

03 – Processos de Estudos e Elaboraões

No processo de construção do conhecimento, o aluno utiliza os procedimentos básicos:

a) Formula questões sobre o objeto de conhecimento a ser investigado:

SIM NÃO

b) Estabelece relações entre as informações estudadas, com o contexto vivenciado:

SIM NÃO

c) Expõe suas idéias com coerência e lógica:

SIM NÃO

d) Utiliza diferentes formas de registros (escrita, desenho, gráfico, figuras ...):

SIM NÃO

e) Constrói novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas:

SIM NÃO

f) Organiza sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, ...:

SIM NÃO

Obs: Os itens 04 (Áreas de Conhecimento – base nacional/parte diversificada) e 05 (Progressão Continuada), permanecem!

Fonte: SEMEC,2002

A.2.2 – Escola do DAENT

01 – Interações no grupo:

- a) Apresenta frequência significativa na escola;
- b) Participa com interesse das atividades escolares;
- c) Manifesta opinião com argumentação;
- d) Ajuda na construção de regras em benefício do grupo;
- e) Ouve com atenção e respeita opiniões diferentes;
- f) Desempenha as atividades com autonomia em favor do coletivo.

02 – Processo de Estudos, Elaboração e Construção do Conhecimento:

- a) Compreende a proposta de trabalho orientada pelo professor;
- b) Questiona e contribui com novas idéias;
- c) Constrói formas alternativas de resolver problemas;
- d) Organiza e conclui suas tarefas escolares;
- e) Formula questões sobre o objeto de estudo;
- f) Estabelece relações entre informações estudadas e o contexto vivenciado;
- g) Expõe suas idéias com coerência e lógica;
- h) Utiliza diferentes formas de registro ao desenvolver suas atividades pedagógicas;
- i) Constrói novos conhecimentos a partir de informações trabalhadas;
- j) Organiza sínteses variadas no seu processo de estudo.

03 – Parecer Final

Avanços e dificuldades nas Áreas de Conhecimento (Base Nacional Comum e parte diversificada) e progressão continuada.

Sugestão de Legendas:

- para os itens 1 e 2:
 - S (sim)
 - AV (as vezes)
 - PM (precisa melhorar)
- Item 3 (parecer final)

Fonte: SEMEC,2002

A.2.2 – Escola do DAICO

Nome do Aluno:		
Idade:	Sexo:	Ciclo: 1 ano 2 ano
Filiação:		
Frequência anual:	Turma	Turno
Ano _____		
Professores do ciclo:		

I – Na convivência cotidiana de sala de aula, o aluno desempenha as atividades com autonomia em favor de trabalhos orientados pelos professores;

II – Quanto ao processo de construção do conhecimento, o aluno estabelece relações entre as informações estudadas com o contexto vivenciado, construindo assim novos sentidos, significados e referências a partir das informações trabalhadas;

III – Nas áreas do conhecimento, de acordo com os Conselhos de Ciclos, realizados a cada bimestre do ano letivo, o aluno apresentou os seguintes desempenhos:

Língua Portuguesa:
 Matemática:
 Ciências:
 Inglês:
 Geografia:
 História:
 Religião:
 Artes:
 Educação Física:

A.3 - Proposta de Registros Síntese Construídas nos Distritos

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		DABEL	
REGISTRO SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO			
Escola Municipal:			
Nome do Aluno:			
Idade:	Sexo:	Ciclo: 1º ano 2º ano	
Filiação:			
Frequência anual % Ano _____		Turma	Turno
Professores do Ciclo			

O PROCESSO DE FORMAÇÃO

01. Interação no Grupo (Eu e outro)

- Contribui na construção de regras propostas pelo grupo;
- Desenvolve com autonomia em favor do coletivo;
- Participa das decisões coletivas (debates, discussões, etc)
- Construções da autonomia e auto-estima.

02. Organização e Elaboração (compreensão da proposta e produção)

- Compreende e realiza as atividades proposta pelos professores;
- Estabelece as relações entre as informações estudadas nas diferentes áreas do conhecimento, com o contexto vivenciado, registrando através da oralidade e escrita.

03. Progressão Continuada

PARECER – Síntese do conselho de ciclo ou classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: Avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

Assinaturas:

Professor(a)	Professor(a)	Professor(a)
Professor(a)	Professor(a)	Professor(a)
Professor(a)	Professor(a)	Professor(a)
Coordenação Pedagógica	Diretor(a)	

Fonte: SEMEC,2002

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		DAENT	
REGISTRO SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO			
Escola Municipal:			
Nome do Aluno:			
Idade:	Sexo:	Ciclo: 1º ano 2º ano 3º ano	
Filiação:			
Frequência anual % Ano _____		Turma	Turno
Professores do Ciclo			

O PROCESSO DE FORMAÇÃO

01 Interação no Grupo

Na convivência cotidiana da sala de aula, o aluno:

- a) Relaciona-se bem com os colegas, professores e demais pessoas do ambiente escolar;
- b) Participa com interesse das atividades escolares;
- c) Manifesta opinião com argumentação;
- d) Ajuda na construção de regras em benefício do grupo;
- e) Ouve com atenção e respeita opiniões diferentes;
- f) Desempenha as atividades com autonomia em favor do coletivo.

Síntese do conselho de ciclo sobre os avanços e as dificuldades dos alunos a partir das observações dos itens acima

02 Processo de Estudos, Elaboração e Construção do Conhecimento

No processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, o aluno:

- a) Compreende as propostas de trabalho orientadas pelo professor e as desenvolve com coerência e clareza;
- b) Formula questões contribuindo com novas idéias acerca do conhecimento estudado;
- c) Relaciona as informações estudadas com a realidade em que vive, construindo novos valores e posturas;
- d) Organiza sínteses utilizando diversas formas de registro (escrita, oral, desenho, gráfico, dramatização,...);

Síntese do conselho de ciclo sobre os avanços e as dificuldades dos alunos a partir das observações dos itens acima

03 – Áreas de Conhecimento (base nacional comum e parte diversificada)

Síntese do conselho de ciclo sobre os avanços e as dificuldades nas diferentes áreas de conhecimento:

- a) CIÊNCIAS DA SOCIEDADE (História/Geografia/Ensino Religioso):

- b) CÓDIGO E LINGUAGEM (Língua Portuguesa/Língua Estrangeira/Artes/Ed. Física):

- c) CIÊNCIAS DA NATUREZA (Ciências e Matemática):

04 – Parecer Final

Parecer final do conselho de ciclo baseado nos itens 1,2 e 3 acima, indicando de maneira clara a forma de progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo e outras observações

Assinaturas

_____ Professor(a)	_____ Professor(a)	_____ Professor(a)
_____ Professor(a)	_____ Professor(a)	_____ Professor(a)
_____ Professor(a)	_____ Professor(a)	_____ Professor(a)
_____ Coordenação Pedagógica	_____ Diretor(a)	

Fonte: SEMEC,2002

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		DAICO/DAOUT	
REGISTRO SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO			
Escola Municipal:			
Nome do Aluno:			
Idade:	Sexo:	Ciclo:	
		1º ano 2º ano 3º ano	
Filiação:			
Frequência anual % Ano _____		Turma	Turno

I– Quanto a relação em grupo:

- Participação nas decisões coletivas e respeito às diferenças
- Interação com as atividades e trabalhos propostos relacionados aos contextos vivenciados
- Construção da autonomia e auto-estima
- Outros aspectos observados

II– Quanto ao processo de construção e sistematização do conhecimento, o aluno obteve o seguinte desempenho:

- Ciências da Sociedade
- Ciências da Natureza
- Código e Linguagem

III– Progressão do aluno segundo o parecer conclusivo do Conselho do Ciclo:

- Avanços conseguidos e limites a serem observados;
- Circunstância em que se dará a Progressão.

Obs:

- A Formatação seja a exemplo da ETEI;
- Que não seja carbonado;
- Período anual o preenchimento;
- Proposta única para todos os ciclos.

Fonte: SEMEC,2002

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		DAGUA	
REGISTRO SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO			
Escola Municipal:			
Nome do Aluno:			
Idade:	Sexo:	Ciclo:	
		1º ano 2º ano 3º ano	
Filiação:			
Frequência anual		Turma	Turno
% Ano _____			

1– Interação no grupo e organização do trabalho Pedagógico:

- Convivência cotidiana na sala de aula
- Compreende e conclui as atividades propostas
- Expõe suas idéias com coerência e lógica (leitura e escrita)

2– Área de conhecimento (apropriação dos trabalhos nas diferentes áreas do conhecimento).

- Síntese do Conselho de Ciclo sobre os avanços e dificuldades.

3– Quanto à progressão do aluno:

■ Avanços conseguidos e dificuldades a serem superadas e como ocorrerá a progressão do aluno (encaminhamentos)

Obs: Uma única ficha para todos os ciclos; preenchimento anual; permanece registros com pareceres.

Fonte: SEMEC,2002

DASAC			
Escola Municipal:			
Nome do Aluno:			
Idade:	Sexo:	Ciclo: () 1º ano () 2º ano () 3º ano	FOTO 3X4
Filiação:			
Frequência anual	%	Turma	Turno

O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Considerando que o processo de avaliação não é estanque e que tem entre suas finalidades orientar o trabalho pedagógico através das sínteses das instâncias, registros e instrumentos avaliativos utilizados. Os educadores deverão informar, registros (avanços e dificuldades) do aluno(a) durante o ano letivo, visando subsidiar a continuidade da ação educativa para o próximo ano/ciclo.

NO preenchimento deste, deve-se primar pelo discurso significativo e pautado nos temas e/ou assuntos elencados no planejamento da escola e/ou outros, enfocando as diferentes áreas do conhecimento/aspetos cognitivo, social e afetivo de forma objetiva e clara.

Obs: ver em anexo aspectos a serem observados.

PARECER FINAL DO CICLO

Assinaturas dos Educadores

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

1 – Processo de construção do Conhecimento.

■ Na perspectiva de um relato mais objetivo, sugere-se alguns pontos a serem observados, levando em consideração as áreas do conhecimento.

- a) Compreende a proposta de trabalho orientada pelo professor;
- b) Estabelece relações entre as informações estudadas com o contexto vivenciado, construindo novos significados;
- c) Desempenha as atividades com autonomia;
- d) Utiliza diferentes formas de registros (escrita, figuras, desenhos gráficos, dramatização) e organização de sínteses orais.

Obs: É importante lembrar ao professor que o mesmo poderá indicar alguns encaminhamentos que venham a enriquecer o processo ensino-aprendizagem para aqueles que necessitam de apoio pedagógico complementar.

Fonte: SEMEC,2002

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		DABEN	
REGISTRO SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO			
Escola Municipal:			
Nome do Aluno:			
Idade:	Sexo:	Ciclo:	
		1º ano 2º ano 3º ano	
Filiação:			
Frequência anual		Turma	Turno
Ano _____ %			

I– O aluno no cotidiano escolar:

A apreensão e a apropriação de conhecimentos significativos propostas no cotidiano escolar permitem avaliar aspectos importantes do desenvolvimento individual e coletivo do aluno como: o processo de socialização (grupos áulicos, eventos culturais e outros); trabalho pedagógico desenvolvido (compreensão, desenvolvimento e conclusão das atividades); construção do conhecimento (posicionamento e contextualização dos temas trabalhados com a realidade); as formas de registros utilizadas (escrita, desenho, gráficos e outros). A partir dos aspectos citados, relate a participação do aluno sobre as experiências vivenciadas.

II– A aprendizagem dos alunos quanto às áreas de conhecimento:

O processo de avaliação numa perspectiva emancipatória é de fundamental importância à construção e a apreensão do conhecimento pelo aluno e se constitui em subsídios para a análise do desenvolvimento desse educando ao longo dos ciclos. Com base nos registros dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos a partir do princípio da Interdisciplinaridade, relate os avanços e as dificuldades do aluno nos diversas áreas do conhecimento (Código e Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Sociedade).

III– A Progressão Continuada:

Na RME o Ensino Fundamental é dividido em quatro ciclos. Ao longo dos ciclos ocorre a Progressão Continuada, pois a continuação do trabalho pedagógico, com vistas ao desenvolvimento humano integral, se concretiza em uma aprendizagem significativa. Com base nas análises já pontuadas, relate em que condições se dará a progressão do aluno.

Fonte: SEMEC,2002

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		DAMOS	
REGISTRO SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO			
Escola Municipal:			
Nome do Aluno:			
Idade:	Sexo:	Ciclo:	
	M F	1º ano 2º ano	
Filiação: Pai: Mãe:			
Frequência anual Ano _____ %		Turma:	Turno:
Professores do Ciclo			

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO A SEREM OBSERVADOS

I– Na convivência cotidiana da sala de aula:

- Manifesta opinião própria com argumentação, ajuda na construção de regras de funcionamento do grupo, ouve com atenção e respeita as opiniões diferentes do grupo, desempenha as atividades com autonomia em favor do coletivo.

II– No desenvolvimento das atividades pedagógicas e do processo de construção do conhecimento:

- Compreende a proposta de trabalho orientada pelo professor, questiona e contribui com novas idéias, conclui as atividades propostas, organiza síntese orais, escritas, dramatizadas, estabelece relações entre as informações estudadas com o contexto vivenciado.

RELATÓRIO:

III– Áreas de Conhecimento:

Síntese sobre os avanços e as dificuldades do aluno referente ao processo de apropriação dos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento, disciplinas, projetos.

IV– Progressão Continuada:

- Parecer – síntese do conselho de ciclo ou classe sobre em que circunstância se dará a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

Professor(a)	Professor(a)	Professor(a)
Professor(a)	Professor(a)	Professor(a)
Professor(a)	Professor(a)	Professor(a)
Professor(a)	Professor(a)	Professor(a)

Obs: - Apresentação: Princípios da Escola Cabana (linguagem acessível).

- A formatação a exemplo da educação infantil.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)