



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Abreu Barreto, Edna; Lopes Casimiro, Alice
OS CONTEXTOS DA POLÍTICA DE CURRÍCULO: a experiência da Escola Cabana (1997/2004)
Práxis Educativa (Brasil), vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 139-148
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89415701004>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

OS CONTEXTOS DA POLÍTICA DE CURRÍCULO: a experiência da Escola Cabana (1997/2004)

THE CONTEXTS OF CURRICULUM POLICY: the experience of the Escola Cabana (1997/2004)

Edna Abreu Barreto*
Alice Casimiro Lopes**

Resumo

Este artigo analisa os contextos de produção da política curricular de ciclos para o Ensino Fundamental, formulada no município de Belém, no estado do Pará (Brasil), no período de 1997 a 2004. A pesquisa fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al., 1992) e procurou incorporar dimensões discursivas e textuais na análise das políticas. A pesquisa envolveu a análise de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belém. A metodologia de análise considerou que não apenas os contextos de produção e de influência se interpenetram, como também incorporam sentidos das práticas das escolas. Os resultados indicaram certa ambiguidade na construção da política, na medida em que a produção final do texto enfatizava a importância do contexto da prática, ao mesmo tempo em que tomava como referência uma crítica à atuação dos docentes.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Ciclo de políticas. Escola Cabana.

Abstract

This article examines the contexts of production of curriculum policy for the Elementary School in a non-retention program (schooling in cycles), as designed in the city of Belém, state of Pará (Brazil) in the period from 1997 to 2004. The research was based on the investigation of the policy cycle approach (BOWE et al., 1992) and sought to incorporate discursive and textual aspects in the analysis of these politics. The research involved the analysis of documents produced by the City Council of Belém. The methodology considered that not only the contexts of development and influence are intertwined, but that they also embody meanings of the practices observed in the schools. The results indicated some ambiguity regarding the development of the above-referred policy, as the final text emphasized the importance of the context in which the practice takes place, while it also criticized the role of teachers in the process.

Keywords: Curriculum Policy. Policy cycle. Escola Cabana.

Introdução

A ambiguidade que caracteriza os textos das políticas, no contexto difuso da cultura contemporânea, nos leva a considerar que o processo que envolve a produção de textos curriculares resulta de uma complexidade de elementos difíceis de serem captados, se levarmos em conta apenas um contexto, como, por exemplo, aquele constituído pelas dinâmicas em torno do Estado, seja ele estabelecido em termos mais amplos ou mais específicos. Em se tratando da análise de políticas de currículo, campo de disputas de políticas culturais, acreditamos que se torna ainda mais necessário buscar romper com

lógicas que separam a produção e a implementação de políticas, marcadas por uma concepção hierarquizada do poder. Assim, consideramos que, na constituição do currículo, entra em jogo uma negociação de discursos culturais na qual resistência e dominação não ocupam posições fixas, sendo capazes de tornar as lutas que constituem os currículos tanto políticas como culturais. (LOPES, 2006). Tal interpretação implica pensar as relações de poder no currículo de forma oblíqua e contingente, em que sua política se caracteriza por ser uma produção de múltiplos contextos que se interpenetram e nos quais múltiplos sentidos se constituem por hibridização de discursos e textos. (BOWE et al., 1992; BALL, 1994).

* Professora da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Pará. E-mail: edna.ab@gmail.com

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com

É com essas premissas que buscamos analisar os contextos de produção da política curricular de ciclos para o ensino fundamental, desenvolvida no município de Belém, no estado do Pará, Brasil, no período de 1997 a 2004. Em dois governos municipais, construídos num arco de alianças (PT – Partido dos Trabalhadores, PC do B – Partido Comunista do Brasil, PPS – Partido Popular Socialista, PCB – Partido Comunista Brasileiro e PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados)¹ que teve à frente o PT, desencadeou-se a política educacional denominada Escola Cabana.² Essa política tinha entre seus objetivos principais a reorientação curricular da rede, via aprofundamento da política de ciclos. Foram analisados, particularmente, os documentos da Escola Cabana produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, que serviram para subsidiar eventos públicos do governo nos quais foram discutidas, com a rede municipal de ensino, as principais diretrizes da política educacional.³

Na análise dessa política, buscamos, então, 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. Analisamos 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 pela abordagem do ciclo de políticas de Ball. Para o autor, na leitura desenvolvida em nosso grupo de pesquisa,⁴ como já amplamente discutido em outros trabalhos (LOPES, 2006; DIAS, 2009; MATHEUS, 2009), a abordagem do ciclo de políticas é uma forma de superar análises estadocêntricas da política educacional e de incorporar dimensões discursivas e textuais para a análise das políticas. Nessa perspectiva, nenhum

dos contextos que compõe o ciclo assume posição hierarquicamente superior na definição de sentidos para as políticas. Tampouco o foco no contexto de influência e no contexto de produção dos textos das definições políticas desconsidera sentidos das práticas nas escolas. O contexto de influência nessa pesquisa⁵ é composto não apenas por definições políticas globais, que são capilarizadas nos Estados-Nação, mas em como essas definições se expressam textualmente em documentos curriculares nacionais, como os parâmetros curriculares. (BRASIL, 1998). O contexto de produção dos textos das definições políticas, por sua vez, envolve o poder central institucionalizado no governo do estado do Pará nesse período e a rede de relações políticas que se expressam textualmente nos documentos curriculares. Não só esses dois contextos se interpenetram e mantêm relações próximas, como incorporam em seus textos e discursos, sentidos das práticas das escolas. É a esses sentidos, recontextualizados e, portanto, ressignificados de forma híbrida (LOPES, 2006), na sua rede de relações com os contextos, que buscamos analisar.

O ciclo de políticas: produção de discursos e textos curriculares

A abordagem do ciclo de políticas de Ball destaca a natureza complexa e controversa da política educacional e foi elaborada no âmbito de um conjunto de pesquisas sobre políticas educacionais no Reino Unido, desenvolvidas a partir das mudanças curriculares do fim dos anos 1980. Esse ciclo, inicialmente interpretado com três contextos primários e posteriormente ampliado para cinco contextos, consiste de: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política. (BOWE et al., 1992; BALL, 1994).

O contexto de influência é onde 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. Bowe et al. (1992) e Ball (1994) conferem certo caráter de origem a esse contexto, que buscamos rebater ao salientar o caráter cíclico entre os contextos.

O contexto da produção de texto está normalmente articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Esses representam a política, e essas representações podem tomar várias formas: textos

¹ O PSTU não participou do arco de alianças do segundo mandato.

² Com esse nome se faz referência a uma revolta popular, conhecida como Cabanagem (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.

³ Os documentos selecionados para a pesquisa foram: os dois programas de governo da Frente Belém Popular; os anais do I Fórum Municipal de Educação, realizado em dezembro de 1997; e os anais da I Conferência Municipal de Educação, realizada em dezembro de 1998. 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. Alguns desses cadernos foram tomados como documentos-síntese dos discursos da política da Escola Cabana e serviram como material de análise.

⁴ Como já discutido em Lopes e Macedo (2010), Ball algumas vezes tende a considerar um predomínio do contexto de influência internacional, reintroduzindo certa hierarquia entre os contextos e destacando aspectos globais. Em nosso grupo de pesquisa, procuramos trabalhos com a abordagem do ciclo de políticas questionando esse predomínio e essa hierarquia.

⁵ A abordagem do ciclo de políticas de Ball constitui um modelo heurístico, portanto os contextos não são territórios fixos, mas são definidos a partir da política investigada, tendo em vista o foco de pesquisa.

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 nos diferentes espaços da produção de textos competem para controlar as representações da política. Mas, como toda representação depende da relação entre representante e representado e da produção mútua de suas identidades (LA-CLAU, 1993), os textos produzidos nesse contexto sempre expressam negociações de sentidos entre todos os contextos de produção da política.

O contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas nas propostas supostas como originais. Nessa perspectiva, os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de produção das políticas educacionais, interpretando e conferindo sentidos próprios aos discursos e textos que circulam na prática. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o que as políticas educacionais significam. Por sua vez, a natureza das políticas depende desse processo de significação e não de uma essência determinada *a priori* por relações socioeconômicas.

Na interpretação de Mainardes (2006), a importância do ciclo político contínuo no exame de políticas educacionais consiste na substituição de modelos lineares de interpretação das políticas, pela complexidade desse processo entendido como multifacetado e no qual perspectivas macro e micro são articuladas. Acrescentamos a esse entendimento a visão de que as políticas são processos de negociação complexos, nos quais momentos como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o processo de implementação estão associados. (BOWE et al., 1992). 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. (BALL, 1998). É importante não desconsiderar os constrangimentos e a tentativa de regular os sentidos das práticas pelos textos das políticas. Todavia, como existe sempre a necessidade de legitimação simbólica e como o processo de saturação de sentidos por um sistema de poder nunca é completo (HALL, 2003), concepções diferentes são entrelaçadas nos textos das políticas, gerando discursos híbridos. Com base na análise de Ball, Lopes (2004a) salienta que os textos das políticas, mesmo não podendo controlar todos os sentidos que serão lidos, agem buscando limitar as leituras, visando a 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, contudo tais ações não atuam apenas coercitivamente. Há necessidade de associar mecanismos simbólicos de legitimação dos discursos aos processos de indução, por exemplo, via distribuição de recursos. Um dos mecanismos frequentemente associados às distintas formas de legitimar é a apropriação de discursos legitimados socialmente. Nessa apropriação, é feita uma bricolagem de discursos, que geram, por sua vez, híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos. (LOPES, 2004a, 2004b). Acordos são assim criados, mas, para tal, discursos ambivalentes, capazes de gerar novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas, são produzidos. (LOPES, 2005).

Por exemplo, mesmo considerando a colonização da política educacional pelos discursos mercadológicos, Ball (1998) defende que não existe uma tradução direta ou pura desses princípios em textos ou em práticas concretas. Ressignificando o conceito de recontextualização de Bernstein, o autor argumenta em favor das complexas relações entre ideias, sua disseminação e recontextualização, afirmado que essa ocorre no interior e entre campos “oficiais” (centrado no Estado) e “pedagógicos” (formado por pedagogos nas escolas, faculdades e departamentos de Educação, nas revistas especializadas e nas fundações privadas de pesquisa).

As complexas relações que compõem as reformas devem ser, por conseguinte, analisadas ao longo do tempo e em termos da sua relação com elementos variados. (BOWE et al., 1992). 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.

Assim, com base nas análises de Ball, Lingard (2004) 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. Em virtude dessas conclusões, o autor defende que a perspectiva do ciclo político é útil para questionar uma literatura tradicional que opera com uma relação linear de cima pra baixo entre a produção e a implementação de políticas.

Contexto de influência e de produção de texto na política de ciclos da Escola Cabana

Na política educacional da Escola Cabana, o contexto de influência pode ser identificado nas diretrizes políticas construídas no arco de alianças (PT,

PC do B, PPS, PCB e PSTU) que levou o PT a governar o município de Belém, no estado do Pará, Brasil em dois mandatos (1997/2000 e 2001/2004). Destaca-se que o protagonismo desse processo foi alicerçado no PT, tanto nos discursos gerais sobre política quanto na referência educacional. O primeiro programa de governo da Frente Belém Popular 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”. (PROGRAMA, 1997, p. 14). Nesse sentido, apontava como diretrizes da política educacional: democratização do sistema de ensino, qualidade social da Educação, valorização dos profissionais de Educação, democratização do acesso e permanência com sucesso. Não deixava, contudo, de expressar uma tentativa de articulação com um discurso social mais amplo de vinculação direta entre Educação e desenvolvimento social.

Nos discursos do governo era possível perceber um viés crítico às propostas curriculares nacionais, entendidas como sendo baseadas em uma matriz neoliberal. Ainda assim, evidenciamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) e os livros didáticos como referência e partes de um contexto de influência da reforma, na medida em que esses documentos eram utilizados na atuação dos professores. A pesquisa de campo de Santos (2003, p. 213), por exemplo, evidenciou 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 PCN e dos livros didáticos como principal instrumento de organização dos conteúdos, não seguindo, portanto, a orientação da Escola Cabana. Assim, a influência desses textos se desenvolveu seja pela crítica ou pela aceitação dos mesmos, no todo ou em parte.

No que se refere ao contexto de produção do texto, esse envolveu um percurso discursivo que foi sendo alterado no decorrer 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. Assim, contexto de influência e contexto de produção de textos, nas acepções de Ball, precisaram ser tratados de forma inter-relacionada ao longo da pesquisa.

Durante o período inicial de formulação dos fundamentos da política educacional da Escola Cabana, na primeira gestão, foram utilizadas como referências as experiências desenvolvidas nas prefeituras de

São Paulo, na gestão Paulo Freire,⁶ Belo Horizonte⁷ e Porto Alegre.⁸ No decorrer da gestão da Escola Cabana, tanto a Escola Plural como a Escola Cidadã foram investigadas, por intermédio de visitas frequentes a Belo Horizonte e Porto Alegre, respectivamente, realizadas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Belém, visando a conhecer na prática a forma de encaminhamento das propostas educacionais.

Na experiência da Escola Cabana foi também comum a influência de importantes teóricos do campo da Educação,⁹ muitos dos quais não apenas tinham uma produção crítica sobre Educação, como também militavam no PT e já haviam participado e contribuído com outras experiências de gestão do partido. Essa foi uma marca da experiência da Escola Cabana que tanto pode significar a busca de maior embasamento teórico quanto por maior legitimidade da proposta, pois o direcionamento acadêmico-político ajudava a consolidar suas bases e garantir maior adesão.

A construção do discurso favorável à participação popular, que compunha as principais diretrizes da política de governo proposta no início da gestão, 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.

Destaca-se que, no município de Belém, era a primeira vez que uma coalizão de partidos de esquerda conseguia alcançar a 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 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.

Havia também uma crítica da prefeitura ao governo do estado em relação à redução de verbas e à maior dificuldade no repasse para o município, prejudicando o andamento dos projetos apresentados pela Escola Cabana. Essas disputas por projetos políticos diferenciados, entre prefeitura (do PT) e governo do estado (protagonizado pelo PSDB), permearam prin-

⁶ A Professora da USP, Lisete Arelalo, foi uma das principais colaboradoras na experiência da Escola Cabana.

⁷ O Professor Miguel Arroyo, que participou da experiência na Escola Plural de Belo Horizonte, contribuiu no início da gestão da Escola Cabana.

⁸ No debate curricular proposto pela Escola Cabana, participaram mais diretamente alguns assessores da Escola Cidadã, de Porto Alegre.

⁹ Dentre os principais intelectuais que contribuíram com a gestão da Escola Cabana e influenciaram discursos e textos produzidos na gestão, destacam-se Vitor Paro e Celso Vasconcelos.

cipalmente 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, I., 2004; SOUSA, C., 2004) que analisaram a experiência da Escola Cabana, foram citadas as dificuldades de diálogo entre governo federal, estadual e prefeitura, os quais, em muitos momentos, prejudicaram financeiramente a política educacional da Escola Cabana, exigindo mudanças no projeto de Educação.

Resgatando o contexto histórico da construção da política de ciclos em Belém, é possível dizer que a mesma teve 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. A opção pela manutenção da política de ciclos partiu da premissa de que os ciclos não haviam sido bem compreendidos pelos docentes, visto que houve poucas discussões na rede.

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 entendida como 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”. (PROGRAMA, 1997, p. 6).

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”. (PROGRAMA, 1997, p. 7). Acreditava, todavia, ser necessário debater os assuntos propostos porque “é no confronto e no conflito de ideias que os significados ganham sentidos e avançam na construção de uma prática educativa libertadora”. (PROGRAMA, 1997, p. 10).

Considerando as bases teóricas da psicologia infantil, a organização da Educação Básica em ciclos de formação compreendia que o desenvolvimento humano se processava através de 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”. (BELÉM, 1998, p. 24). Com tais argumentos, justificou-se a mudança nos critérios de en turmação dos alunos, que passaram a ser agrupados

dos a partir da faixa etária, considerando, no processo de aprendizagem, as peculiaridades de cada fase do desenvolvimento humano.

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”. (BELÉM, 1999a, p. 10). Dessa forma, expressava-se uma articulação entre dois discursos com trajetórias distintas, e por vezes antagônicas, no campo educacional: as teorias marxistas e as teorias de base psicológica construtivista. Tal articulação garantia maior apoio à proposta e conciliava esforços na direção da mudança pretendida.

Durante a gestão da Escola Cabana, o discurso político investigado utilizou alguns conceitos legitimados pela teorização crítica da Educação acerca do sucesso e fracasso na Educação Básica, como argumentos necessários para buscar compreender os fatores que interferiam no desempenho dos alunos. Esses argumentos foram construídos com base nos resultados da pesquisa “o sucesso e o fracasso na Educação Básica”, encomendada pela Secretaria Municipal de Educação, com consultoria de professores da Universidade de São Paulo – USP e Universidade Federal do Pará – UFPA.

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 ao coletivo das escolas, em um seminário promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em junho de 1999. Na ocasião, foi distribuída aos participantes do evento a síntese dessa pesquisa, publicada em forma de livro, cuja apresentação pelo Secretário de Educação afirmava que, “para o nosso governo, a Educação é um dos instrumentos fundamentais de conquistas da cidadania e realizá-la com qualidade social significava fugir do espinhoso, planejando ações com base em estudos científicos que têm a prática social como fonte inspiradora”. (BELÉM, 1999b, p. 3).

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 argumento favorável a uma nova política educacional, que seria materializada pelos princípios da Escola Cabana, procurava construir um discurso no qual o fracasso e o sucesso não fossem considerados como responsabilidade apenas dos alunos. Essa responsabilidade era conferida ao modelo educacional que precisava ser superado e às “instituições escolares que não têm conseguido trabalhar positivamente com os

segmentos da população a que elas se destinam". (BELÉM, 1999b, 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". (BELÉM, 1999b, p. 9). 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 complexa, "do ponto de vista científico", a questão do sucesso/fracasso escolar. (BELÉM, 1999b).

Com base na 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" (BELÉM, 1999b, p. 23), 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". (BELÉM, 1999b, p. 23). 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.

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". (BELÉM, 1999b, 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 "certo avanço" de algumas escolas na forma como o conteúdo era trabalhado com os alunos, "encaminhando-se para a interdisciplinaridade". (BELÉM, 1999b, p. 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 des-

ses para lidar com a heterogeneidade da escola. (BELÉM, 1999b, p. 25).

O estudo observou ainda que "entre os professores não existem concepções mais elaboradas de avaliação" e que esses 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. (BELÉM, 1999b, p. 29). 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". (BELÉM, 1999b). 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". (BELÉM, 1999b).

O discurso construído no contexto das abordagens que subsidiaram a construção do diagnóstico da rede municipal de Belém aliou o fracasso da escola básica ao processo avaliativo classificatório identificado no contexto da prática. Por conseguinte, o sucesso foi vinculado à possibilidade de avaliação não punitiva dos alunos, como proposto pela Escola Cabana. Nesse sentido, nos documentos iniciais da Escola Cabana emerge um discurso de culpabilização da estrutura e, em alguns momentos, dos próprios docentes, 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 frequentemente considerados como inseguros, tradicionais e resistentes ao novo, pudesse imediatamente concordar com as propostas apresentadas.

Tal representação da escola na rede municipal de Belém se constituiu como um exterior constitutivo (LACLAU, 1993, 2001) da articulação que construiu a proposta da Escola Cabana. Essa representação dos professores e das práticas avaliativas nas escolas mostrou ser o antagonismo capaz de garantir a equivalência entre propostas de cunho construtivista e propostas de base marxista. As diferenças entre essas propostas permaneceram operando na política e produzindo conflitos, porém foram contingencialmente minimizadas em nome do antagonismo maior a ser superado.

Se, por um lado, a definição desse antagonismo permitiu a constituição de uma articulação que garantiu a hegemonização da Escola Cabana, por outro, a visão um tanto negativa acerca do processo no qual eram desenvolvidas as avaliações no cotidiano das escolas acabou refletindo na produção inicial dos textos da política e, pode-se dizer que, em

parte, serviram para ampliar a distância entre gestores da política e escolas. Isso porque o antagonismo se desenvolveu em relação ao mesmo contexto do qual depende a produção de sentidos da política.

Ainda que parte desses princípios pudesse ser considerada importante para discutir as práticas escolares e a reversão das desigualdades internas, acabou por ser interpretada como um caminho definido *a priori* na construção da política e, assim, tornou mais difícil as possibilidades de consolidação do projeto Cabano.

Argumentamos, 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, com base na teoria crítica de Educação. 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.

Na segunda gestão, 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, na segunda gestão outros temas foram considerados mais prioritários e necessários para ampliar o debate proposto pela política da Escola Cabana.

Com a vitória política da Frente Belém Popular e o início do segundo mandato (2001/2004), 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 de governos petistas, nesse segundo programa veio 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”. (BELÉM, 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”. (BELÉM, 2000, p. 22). 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. (BELÉM, 2000, p. 23).

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 reelação do Registro Síntese na Escola Cabana.

Foi proposto nesse documento que, além das “tradicionalas indagações críticas”¹⁰ feitas sobre avaliação, fossem incluídas as questões “com quem e para quem se avalia”. O discurso apresentado buscava inserir o conjunto da escola no processo avaliativo, rompendo com a ideia 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” (BELÉM, 2002, p. 17-18).

Nesse momento, o discurso favorável à concepção da avaliação emancipatória apresentou, como referência teórica às discussões de Hamilton Werneck,¹¹ a leitura e debate do livro “A Nota Prende, a Sabedoria Liberta”, onde cada grupo ficou responsável por estudar um “mito” da avaliação. Outra referência importante foi o professor Celso

¹⁰ As tradicionalas indagações críticas às quais o documento fazia referências eram: o quê, quando, como, com que e pra quê avaliamos, que já tinham sido apresentadas nos documentos anteriores.

¹¹ Especialista em educação, conferencista, com várias obras publicadas sobre avaliação, dentre elas: “Prova, provão, camisa de força da educação” (Vozes, 2004) e “A nota prende, a sabedoria liberta” (DP&A, 1997).

Vasconcelos,¹² 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 Paro¹³ também é apresentada, por intermédio do debate sobre a avaliação na perspectiva de consolidar a Educação para a democracia, como componente constitutivo da qualidade do ensino.

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”. (BELÉM, 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” (BELÉM, 2002, p. 27, grifos no original).

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”.

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. Afirmando-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” (BELÉM, 2002, p. 73). Alterava-se, portanto, a construção dos textos da política através da utilização das próprias “falas” docentes. Alguns trechos do documento revelam como os docentes mostravam a 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* (BELÉM, 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* (BELÉM, 2002, 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.* (BELÉM, 2002, p. 68).

O discurso da política procurava fazer com que os docentes pudessem mais explicitamente ver suas vozes inseridas nos textos, o que poderiaoccasionar uma maior adesão ao projeto da avaliação emancipatória e minimizar a visão antagônica sobre os docentes e o currículo das escolas, estabelecida na primeira gestão. Pela valorização da boa prática docente, deslocava-se o antagonismo da política ao

¹² Doutor em educação pela USP, autor de várias obras (por exemplo, Processo de mudança da prática educativa, São Paulo: Libertad, 1998).

¹³ Professor titular (aposentado) da Faculdade de educação da USP, Coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Estrutura da Escola e Educação como Prática Democrática. Possui diversos livros publicados sobre gestão, administração, avaliação, etc.

processo de avaliação excluente. 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.

Questões finais: mudanças e permanências discursivas na construção da política

A política de ciclos da Escola Cabana passou de um discurso mais restritivo e unitário, relativamente ao contexto da prática, para um discurso que buscava explicitar a incorporação da prática no discurso da política. Se, em um primeiro movimento, a representação do contexto da prática era fixada como antagonismo capaz de garantir a articulação da política, em um segundo movimento esse antagonismo foi cada vez mais deslocado para os processos excluentes de avaliação, tentando trazer a “voz docente” para o centro da política. Mesmo que possa ser observada essa mudança na 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, frequentemente, vinculava-se à aprovação das propostas Cabanas. Assim, os documentos continuavam associando a possibilidade de sucesso da escolarização à opção das escolas pelas propostas da Escola Cabana, enquanto o fracasso era vinculado a 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 ambiguidade na construção do texto da política de ciclos na Escola Cabana é aqui destacada, na medida em que a produção final do texto procurava enfatizar a importância do contexto da prática, do mesmo modo que tomava como referência de crítica a atuação dos docentes, pois entendia que esses viam a avaliação apenas como medida e não como processo de aprendizagem. Durante toda a gestão, uma visão ambivalente acerca da prática docente foi bastante acentuada nos textos da política da Escola Cabana, tornando também ambivalente o antagonismo capaz de garantir a articulação dos diferentes grupos na hegemonização da política. 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 destacar 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 pesa a dificuldade que encontravam para compreender as propostas apresentadas nos textos da Escola Cabana. Essa visão mais positiva das práticas, frequentemente se capilarizou 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. Salientamos que tanto a ideia de que as práticas escolares são sub-servientes aos textos políticos quanto a lógica que destaca apenas seu caráter subversivo e contestador deixam de mencionar a complexidade que envolve a produção de textos curriculares. Em grande medida, esses textos 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 um discurso 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.

Essa ambiguidade permeou a construção dos textos da política de ciclos e, pode-se dizer, serviu como limitador das construções coletivas na política educacional da Escola Cabana. Uma vinculação tão direta entre ciclos e avaliação também tornou problemáticas certas construções nessa política, pois, como demonstraram alguns estudos sobre a Escola Cabana, havia certo consenso no contexto da prática sobre a 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 nesse contexto.

Referências

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

- _____. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London, New York: Routledge, 1992.
- BARRETO, E. A. **Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo**: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana 1997-2004. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- BELÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Anais da I Conferência Municipal de Educação**. Belém: SEMEC, 1998.
- _____. **Escola Cabana**: construindo uma educação democrática e popular. Cadernos de Educação n. 1. Belém: SEMEC, 1999a.
- _____. **O sucesso e o fracasso na Educação Básica**. Belém: SEMEC, 1999b.
- _____. Avaliação emancipatória: registro síntese da práxis educativa. **Cadernos de Educação**, Belém: SEMEC, n. 5, 2002.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil 1996-2006**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LACLAU, E. Power and representation. In: POSTER, M. **Politics, theory and contemporary culture**. New York: Columbia University Press, 1993. p. 277-296.
- LACLAU, E. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 229-250.
- LINGARD, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.
- 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**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 147-163.
- _____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Curriculum de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004a. p. 1-20.
- _____. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004b.
- _____. Discursos curriculares na disciplina escolar química. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 263-278, maio/ago. 2005.
- _____. Discursos nas políticas de currículo. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 04 abr. 2008.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. No prelo.
- MATHEUS, D. **Política de currículo em Niterói**: o contexto da prática. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- OLIVEIRA, N. C. M. de. **A política educacional no cotidiano escolar**: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-PA. 2000. 362 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PROGRAMA de Governo. Frente Belém Popular. Belém, 1997.
- PROGRAMA de Governo. O próximo passo: qualidade de vida por uma Belém criança. Diretrizes programáticas da Frente Belém Popular (2001/2004). Belém, 2000.
- SANTOS, T. R. L. dos. **Analizando a Escola Cabana em espaço e tempo reais**. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SOUZA, C. M. P. de. **A Escola Cabana em Belém**: a participação das profissionais no projeto político pedagógico da educação infantil. 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SOUZA, I. A. de. **Escola Cabana**: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

Recebido em 24/02/2010

Versão final recebida em 11/06/2010

Aceito em 20/06/2010