UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

LUIZ FELIPE DO CARMO

CICLOS ESCOLARES, ESCOLA CABANA E TEMAS GERADORES

UFPA/PA
2006

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

LUIZ FELIPE DO CARMO

CICLOS ESCOLARES, ESCOLA CABANA E TEMAS GERADORES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Pará como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Professora Doutora Rosângela Novaes Lima.

UFPA/PA
2006

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação
Biblioteca de Pós Graduação em Educação da UFPA, Belém

Carmo, Luiz Felipe do

Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores/ Luiz Felipe do Carmo. Orientação de Rosângela Novaes Lima._ 2006.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Belém, 2006.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Escola Cabana – Projeto Político-Pedagógico. 3. Educação Pública. I. Título.

CDD: 21 ed.: 379

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Banca Examinadora:

Orientadora: Professora Doutora Rosângela Novaes Lima (CFCH/UFPA)
Professor Doutor João dos Reis Silva Júnior (DEED/UFSCAR)
Professora Doutora Maria José da Silva Aquino (CFCH/UFPA)
Professora Doutora Terezinha Fátima Andrade M. Dos Santos (CED/UFPA) (suplente)

DEFESA: REALIZADA EM 05/04/2006 NO AUDITÓRIO DO COLEGIADO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONCEITO: EXCELENTE

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

DEDICATÓRIA

Aos educadores que trabalham anonimamente em alguma escola perdida nesse vasto território amazônico. A eles o meu respeito, minha admiração e o meu carinho, porque foi um deles que conduziu meus primeiros passos no caminho do conhecimento.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao meu amado pai, o poeta **Júlio Maria do Carmo**, esplêndida figura humana, a quem tive a honra e a alegria de conhecer e conviver (in memoriam).

À minha amantíssima mãe, **Laurivalda Fernandes do Carmo**, esteio da família, mulher de fibra e de coragem, companheira eterna de meu pai.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

AGRADECIMENTOS

À minha mulher Suzethe, companheira de todas as horas, com quem tenho partilhado todas as alegrias e tristezas desta fase da minha vida.

Ao nosso filho Luiz Carlos: que operou uma verdadeira revolução na minha vida.

A nossa filha Laura Francisca: mais uma mulher definitiva na minha vida.

À professora doutora Rosângela Novaes Lima, pela orientação firme e carinhosa nessa dura empreitada.

Às amigas e colegas de mestrado, Gorete e Vanja, pela amizade e incentivo constantes.

À professora Clarice, diretora da ERC "Lar de Maria", e aos colegas da FUMBEL (Fundação Cultural do Município de Belém), pela colaboração em meus estudos de preparação ao concurso do mestrado.

Aos professores e técnicos da Escola Práxis, local da pesquisa, pela colaboração inestimável durante este trabalho.

Ao professor Eliezer Rego, meus mais profundos agradecimentos pela colaboração decisiva nesta pesquisa.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado em Educação da UFPA: Rosângela, Ronaldo, Paulinho, Ney, Orlando, Olgaíses, Terezinha, Sonia, Rosana, Ivany, Laura, Gorete, Vanja, Auxiliadora, Fabrício, Angélica, Antonio Carlos, Diselma, Elinilze, Elza, Araújo, Raimunda, Ray, Miriam, Osterlina e Sonia Ely, pelas contribuições inestimáveis à minha formação como acadêmico.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação: Conceição Mendes e Edilamar Costa.

A todos aqueles que foram importantes na minha formação: da alfabetização à Universidade.

Aos trabalhadores do Brasil que, trabalhando diuturnamente, me proporcionaram a oportunidade de estudar em escolas e universidades públicas. A eles o meu eterno agradecimento.

À Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL), pela liberação para freqüentar o mestrado, ao seu ex-presidente Dr. Antonio Carlos e seu atual presidente, Dr. Heitor Pinheiro, pela inestimável colaboração.

Ã Secretaria Executiva Estadual de Educação (SEDUC), pelo apoio e liberação para o curso mestrado.

Ao IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis), na figura de seu Gerente Executivo em Belém, Dr. Marcílio Monteiro, assim como ao Dr. Antonio Melo (NEA), pelo apoio decisivo nos últimos meses de conclusão desta dissertação.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

SUMÁRIO

Resumo.....09
Abstract.....10
Listas de Quadros.....11
Lista de Abreviaturas e Siglas.....12

Introdução.....13
1. Primeiras Palavras.....14
2. Origem, Problema, Objeto, Objetivos e Categorias da Pesquisa.....16
2.1. A Instituição Escolar e Vida Cotidiana como Campo de Pesquisa.....27
3. Procedimentos Metodológicos.....36
3.1. Unidade Escolar escolhida para locus da pesquisa.....37
3.2. As estratégias e procedimentos da Pesquisa.....38

Capítulo I -Ciclos na Escola: História, Limites e Tensões 42
1. O Tempo e a Organização Escolar.....43
2. A Escola Seriada: História e Contestação.....45
3. A Reorganização do Trabalho Escolar em Ciclos.....49
4. A Nova LDBEN9394/...e a Flexibilização dos Tempos Escolares.....51
5. A Radicalização das Propostas dos Ciclos e a Possibilidade de Mudança na Estrutura Escolar.....56
6. Breve relato de algumas experiências brasileiras em ciclos escolares.....58

Capítulo II - Os Ciclos Escolares em Belém do Pará (1992-1996) (1997-2004).....67
1. A Educação no "Governo do Povo": uma alternativa democrático-popular.....93
2. O Projeto Interdisciplinar da Rede Municipal de Ensino de Belém.....121
3. Interdisciplinaridade e Temas Geradores: percursos, tensões e labirintos.....144

Capítulo III – A implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores na Rede Municipal de Ensino de Belém do Pará 155
1. A implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores na Escola pesquisada: Escola Práxis.....165
2. A "Escola Práxis" e o Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores 171
3. O Cotidiano Escolar e a Representação Docente sobre o Projeto Interdisciplinar Via Temas Geradores e outras questões.....184

IV -CONSIDERAÇÕES FINAIS 201
REFERÊNCIAS 216
ANEXOS.....235

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

RESUMO

Este trabalho acadêmico de final do curso de mestrado procurou captar como vem se processando a reorganização da escola fundamental brasileira com a perspectiva da implantação do regime de ciclos, em particular do regime de ciclos de formação. Procurou destacar as relações entre educação e política com o intuito de desvelar as dificuldades que se interpuseram na transição do regime seriado ao regime de ciclos. Assinalou as experiências que mais se destacaram na implementação dos ciclos, mormente aquelas que mais radicalizaram esta possibilidade de mudança na estrutura escolar. Este caminho foi adotado no entendimento de que o espaço das representações e da cultura, bem como dos fundamentos teóricos e das intenções políticas que compuseram o rol das configurações em que se basearam as diferentes propostas de ciclos, anteciparam, em alguma medida, as possibilidades e as limitações dessas propostas. Algumas experiências da segunda metade do século XX, e, em especial, da década de 1990, são recuperadas. Iniciativas pioneiras na adoção de ciclos escolares, em diferentes tempos e espaços, são revisitadas, possibilitando uma visão panorâmica das mesmas, suas múltiplas determinações e o cenário contraditório em que as mesmas se enredaram. Tendo como metodologia a entrevista semi-estruturada, a observação e a análise documental e bibliográfica, realizou uma recuperação histórica dos fundamentos político-pedagógicos da implantação dos ciclos na cidade Belém do Pará, com destaque para a proposta da Escola Cabana (1997-2004), concluindo com um estudo de caso em uma escola periférica da Rede Municipal de Belém, onde indagou sobre a pertinência do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores como centro da construção do currículo escolar. Este trabalho também revela que a distância entre a proposta oficial e a prática escolar, entre o plano das orientações e a prática cotidiana escolar em si, precisa de mais atenção daqueles que têm responsabilidade com as políticas públicas educacionais, sob pena de captarem apenas o fenômeno e a superficialidade, deixando o concreto-real na penumbra.

Palavras-chave: ciclos, cotidiano, representação e alienação.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ABSTRACT

This academic work of end of the master's degree course tried to capture how it comes if processing the reorganization of the Brazilian fundamental school with the perspective of the implantation of the regime of cycles, in peculiar of the regime of formation cycles. He tried to detach the relationships between education and politics with the intention of revealing the difficulties that intervened in the transition of the serial regime to the regime of cycles. He marked the experiences that more they stood out in the implementation of the cycles, especially those that more radicalized this change possibility in the school structure. This road was adopted in the understanding that the space of the representations and of the culture, as well as of the theoretical foundations and of the political intentions that composed the list of the configurations in that they were based the different ones proposed of cycles, they advanced, in some measured, the possibilities and the limitations of those proposals. Some experiences of the second half of the century XX, and, especially, of the decade of 1990, they are recovered. Pioneering initiatives in the adoption of school cycles, in different times and spaces, they are revisited, making possible a panoramic vision of the same ones, their multiple determinations and the contradictory scenery in that the same ones got entangled. Tends as methodology the semi-structured interview, the observation and the documental and bibliographical analysis, it accomplished a historical recovery of the political-pedagogic foundations of the implantation of the cycles in the city Belém of the Pará, with prominence for Escola Cabana's proposal (1997-2004), ending with a case study in an outlying school of the Municipal Net of Belém, where it investigated on the pertinence of the Project Interdisciplinary with Temas Geradores as center of the construction of the school curriculum. This work also reveals that the distance between the official proposal and the school practice, between the plan of the orientations and the school daily practice in itself, needs of more attention of those than they have responsibility with the education public politics, under penalty of they just capture the phenomenon and the superficiality, leaving the concrete-real in the twilight.

Words-key: cycles, daily, representation and alienation.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

LISTAS DE QUADROS

Quadro I – Relação entre Ciclos e Séries p. 69

Quadro II – Organização do Ensino em Ciclos Básicos p.70

Quadro III – Rendimento e evasão por série/ciclo na SEMEC–Belém de 1993 a 1996 p. 90

Quadro IV – Implantação do Ciclo Básico em Belém (1992-1996) p. 92

Quadro V -1ª. ALTERNATIVA p. 104

Quadro VI - 2ª. ALTERNATIVA p. 104

Quadro VII - Concepções Pedagógicas e Princípios da Escola Cabana p. 111

Quadro VIII - Diretrizes e Ações do Projeto Escola Cabana p. 120

Quadro IX – Turnos de Funcionamento das Escolas p. 125

Quadro X – Carga Horária das Disciplinas p. 126

Quadro XI - Organização das Horas Pedagógicas dos Ciclos I e II p. 128

Quadro XII- Organização das Horas Pedagógicas dos Ciclos III e IV p. 128

Quadro XIII - Implementação do Sistema de Ciclos Básicos nas Escolas Municipais p. 129

Quadro XIV – Transversalidade X Interdisciplinaridade p. 143

Quadro XV – Estratégia de Participação Popular p. 144

Quadro XVI – Carga Horária Disciplinar p. 157

Quadro XVII – Trabalho com o conhecimento realizado na Rede Municipal p.164

Quadro XVIII – Matrícula Inicial dos Ciclos em 2004 p. 165

Quadro XIX – Funcionamento dos Turnos da Escola p. 168

Quadro XX – Discriminação Geral dos Sujeitos da Pesquisa p. 170

Quadro XXI – A Diversidade de Formação e Experiência Profissional dos Sujeitos p. 171

Quadro XXII – Modelo Sócio-econômico da Escola p. 178

Quadro XXIII – Problematização e as questões-geradoras p. 181

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aplicação do Conhecimento
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento (Banco Mundial)
CB I	Ciclos Básicos I
CB II	Ciclos Básicos II
CB III	Ciclos Básicos III
CB IV	Ciclos Básicos IV
CEAL	Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer
COED	Coordenadoria de Educação
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ER	Estudo da Realidade
FEPPEP	Federação Estadual dos Professores Públicos do Pará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUMBEL	Fundação Cultural do Município de Belém
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorizaçãodo do Magistério
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OC	Organização do Conhecimento
OEA	Organização dos Estados Americanos
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PNEES	Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais
PROALFA	Programa de Alfabetização para funcionários da PMB
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

INTRODUÇÃO

1. Primeiras Palavras

Em 1986 adquirimos um livro fundamental para nossa formação enquanto professor público e militante político. Tratava-se do livro do educador francês Georges Snyders *"Escola, Classe e Luta de Classes"*. Lá se vão quase vinte anos e, no entanto, uma frase de Snyders continua válida e atual.

> *A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo.É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objectiva de luta* (SNYDERS, 1981:106).

As palavras de Snyders tinham endereço certo. Ele se colocava contra a concepção de escola de seus compatriotas Baudelot-Establet e Bourdieu-Passeron[1], assim como criticava com bastante aspereza a noção de desescolarização de Illich. Para Snyders, essas concepções, respeitando seus vieses específicos, trariam em seu bojo aspectos que levariam a uma total descrença na possibilidade da escola participar da luta contra a desigualdade. Na visão desses autores, a escola estaria inteiramente nas mãos da burguesia e os professores se reduziriam a meros agentes executivos das vontades do Estado. Reconhecendo o contributo desses autores, Snyders rebate essa posição:

> *Os nossos autores tiveram o mérito essencial de denunciar a função reprodutora da escola, o seu êxito prova como a escola é classificada de opressiva quer por alunos quer por professores, mas fizeram-no numa tal perspectiva que vedam a possibilidade de lutar pelo avanço da escola; Illich de forma definitiva; Baudelot-Establet, e também, embora menos abertamente, Bourdieu-Passeron, até a revolução.*(SNYDERS, 1981:112).

Apesar de achar justo tudo o que foi colocado por esses autores acerca do papel segregativo da escola, Snyders, ao mesmo tempo, afirma que tudo também é falso pela atmosfera de impotência, de abandono que envolve essas análises. Conclui dizendo que

---

[1] Trata-se das obras: A Reprodução de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron e A Escola Capitalista em França de Roger Establet e Claude Baudelot. Para uma boa análise destas obras, assim como da contribuição de Althusser e Illich, indicamos o excelente livro *"Produção da Escola – Produção da Sociedade"*, de André Petitat publicado pela Editora Artes Médicas.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

apesar de ter aprendido muito com esses autores, está muito insatisfeito com o que foi ensinado. Sua convicção é a de que:

> *A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus "próprios coveiros".(...) A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ele é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras (*SNYDERS, 1981:105-106).

O que Snyders está nos comunicando é que no espaço escolar não há qualquer possibilidade de ação educativa neutra. Toda proposta pedagógica para a escola pública de uma sociedade contraditória enfrenta as mesmas contradições que esta sociedade. Nesse sentido, uma proposta pedagógica poderá estar favorecendo ou os interesses da manutenção da ordem social de dominação e exploração dos trabalhadores ou o questionamento, a crítica e a transformação desta ordem (MURAMOTO, 1992:52, apud DA COSTA, 1997:1).

Por outro lado, a luta pela escola não pode estar desvinculada das lutas sociais em seu conjunto, da luta de classes na sociedade capitalista. Evidentemente que não cabe à pedagogia fazer a revolução; mas, mesmo no capitalismo, é possível margem de manobra para a prática de uma pedagogia progressista. Sempre é bom repetir, a solução da crise social não virá pela via pedagógica ou escolar; mas é preciso acrescentar que também não há avanço pedagógico sem avanço no próprio seio da escola e que, necessariamente, compreendem lutas pedagógicas, lutas sindicais e lutas políticas.

As considerações iniciais desta pesquisa buscam demarcar o terreno, tanto contra a escola salvívica, redentora e sem conflitos, vista como panacéia de todos os males sociais, bem como contra a escola reprodutora dos desígnios dominantes, vista apenas como simples Instituição ou Aparelho Ideológico de Estado[2].

Qualquer proposta pedagógica que se queira exeqüível tem que partir da escola como locus privilegiado da ação educativa e do currículo; que leve em consideração não apenas o plano das orientações, das normas e diretrizes impostas por um controle central que regula a escola e que é reforçador do poder do Estado e de seus órgãos executivos. É preciso observar o outro lado: o chão da escola, a vida cotidiana escolar em que grupos e subgrupos se

---

[2] "Como principal Aparelho Ideológico do Estado, a escola, de acordo com Althusser (1971), geralmente , desempenha muito bem sua função política e, assim, fornece aos estudantes as atitudes apropriadas para o trabalho e para a cidadania. Isto inclui:" respeito pela divisão técnico-social do trabalho e, em última instância, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classes "(ALTHUSSER, 1971:132, apud GIROUX, 1983:37).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

manifestam, aberta ou veladamente, filtrando, reorganizando e, às vezes, até reelaborando tacitamente as normas legais frias que emanam dos gabinetes do poder.

> *Assim, mais claramente, vai-se percebendo a importância da vida cotidiana da escola e dos "sujeitos individuais" que a integram, vai-se encontrando um espaço de intersecção entre sujeitos que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Esta interferência dos sujeitos individuais não elimina a constante presença do Estado na escola, mas funde-se a esta, impossibilitando, por vezes, de estabelecer com precisão o limiar entre o estatal e o civil* (DA COSTA, 1997:2).

Esta pesquisa tem sua origem na nossa participação durante cerca de um ano e meio (1997 – 1998) na discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, projeto este implementado em função da vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 1996 para a Prefeitura de Belém do Pará. Como membro fundador do Partido dos Trabalhadores (PT do Pará), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Pará (SINTEPP) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), participamos ativamente, a partir dos anos 80 do século passado, do conjunto das lutas sociais que se desenvolveram em Belém, no Pará e no Brasil. Foram anos difíceis, mas inesquecíveis. Como professor público estadual vinculado profissionalmente, desde 1982, à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e, posteriormente, a partir de 1990, como técnico em assuntos culturais, à Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL), foi nos dado a possibilidade de participar da organização de nossa categoria de Trabalhadores em Educação, ainda na vigência da ditadura militar (1964-1985). Num processo político coletivo de luta contra o regime de arbítrio, contando com a participação de dezenas de milhares de companheiros, entre eles[3] do companheiro Edmilson Rodrigues, prefeito de Belém em duas gestões (1997-2000 e 2001-2004) e da companheira professora Rosângela Novaes Lima, atual professora doutora da Universidade Federal do Pará (UFPA) e orientadora desta dissertação, conseguimos, em duras jornadas de luta, organizar politicamente nossa categoria e lançar a semente para a criação da FEPPEP (Federação Estadual dos Professores Públicos do Estado do Pará), fundada em 1983, que, posteriormente, transformou-se, em 1988, no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP). Esta semente também contribuiu para que o Partido dos Trabalhadores (PT), liderando uma frente de partidos progressistas, elegesse como prefeito de Belém um

[3] São muitos companheiros, alguns inesquecíveis, pela coragem e desassombro: Francisco Almeida, Ivan Carlos, Inácio Obadia, Nailson Marcelino, Ronaldo Silva, Hugo Mateus dos Santos, Carlos Fortes, Haroldo Soares, Luiz Araújo, Silvia Nádia, Wilson Barroso, Luiz Cavalcante, Maria José Cavalcante, Isabel Marina, Antonio Carlos Barros, Delma Santos, Nádia Cristina Britto Ferreira, entre tantos outros.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

representante da categoria dos professores, o ex-presidente da FEPPEP: o professor Edmilson Rodrigues.

Pesquisar e analisar a trajetória da Escola Cabana – mesmo em um recorte diminuto da realidade – é uma tarefa difícil e, ao mesmo tempo, fascinante. São tantos e grandes os laços que nos ligam a essa saga por todos nós vivenciada, que o esforço a ser feito para manter o mínimo de distanciamento crítico epistemológico será profundamente sofrido, mas ética e academicamente necessário e intransferível.

2. ORIGEM, PROBLEMA, OBJETO, OBJETIVOS E CATEGORIAS DA PESQUISA

O cenário desta pesquisa é fruto do envolvimento do autor com a discussão e implantação do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belém – Escola Cabana – conseqüência da vitória eleitoral de uma frente de partidos progressistas[4], encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 1996. A Escola Cabana – como ficou conhecido o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belém – surgiu no âmbito de um grande movimento de renovação pedagógica, produto da luta dos trabalhadores brasileiros contra a ditadura civil-militar (1964-1985) e pelo direito a uma educação pública de qualidade para todos. A sociedade brasileira experimentou ao longo da década de 80 um rico processo de luta pela redemocratização, com a emergência do novo sindicalismo, de um partido popular de massas, propiciando uma organização social comprometida com as lutas históricas pela superação das relações sociais que vem mantendo o Brasil como uma das sociedades mais injustas e desiguais do mundo. Esse movimento nacional logrou ganhos significativos na afirmação dos direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da Constituição de 1988. É neste contexto que se afirma a perspectiva da ampliação do espaço público e da escola pública, gratuita, laica, unitária e universal.

No entanto, os anos 90 nos reservariam enormes dissabores. O processo de reestruturação produtiva capitalista capitaneada pelos países centrais, tendo à frente o Reino Unido de Margareth Thatcher e os Estados Unidos de Ronald Reagan, iniciaria uma profunda modificação no panorama econômico internacional. A crise do Estado de Bem-Estar Social, também chamado de keynesianismo, na verdade, crise do sistema de acumulação fordista e de regulação social, fez com que a burguesia internacional impusesse ao mundo um violento

[4] Esta frente era composta pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Verde (PV) e Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ajuste econômico – onde é postulada a tese neoliberal da retirada do Estado da economia – com a restrição de ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade; à volta das leis do mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais (FRIGOTTO, 1996:80).

Numa visão mais ampliada, Mészáros (2002) parte do pressuposto de que o novo metabolismo do capital é muito mais profundo do que se pode supor à primeira vista. Colocando de forma clara os limites da II Internacional Socialista liderada por Lenine, segundo a qual o capital havia exaurido a sua tarefa civilizatória, Mészáros, ao contrário, aponta que as crises do início do século XX como uma transição do "capital da totalidade extensiva à totalidade intensiva": se o capital nos tempos de Marx havia conquistado a "totalidade" do planeta e não restava nenhum território para submeter à lei do capital, o grau de penetração do sistema nestes territórios – isto é, a intensificação da exploração e do alargamento da sua lógica expansiva – estava longe de ter alcançado os seus limites absolutos, conseguindo então "retardar marcadamente o tempo de sua saturação".

Expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, crônica e permanente, com a irresolubilidade de sua crise estrutural fazendo emergir, na sua linha de tendência já visível, o espectro da destruição global da humanidade, sendo que a única forma de evitá-la é colocar em pauta a atualidade histórica da alternativa societal socialista. Os episódios ocorridos em 11 de setembro e seus desdobramentos são exemplares dessa tendência destrutiva (ANTUNES, 2002:3).

No Brasil, o governo Collor de Mello (1990-1992), o primeiro governo eleito pelo voto direto, após vigência do golpe de 1964, buscou implementar um projeto hegemônico para integrar de forma ainda mais subordinada o Brasil à nova ordem mundial dentro do ideário da globalização neoliberal.

> *Sua primeira medida de impacto, no dia seguinte, foi o anúncio do plano econômico (Plano Collor1) denominado de confisco. Congelou os depósitos bancários, as cadernetas de poupança, os preços e os salários por quarenta e cinco dias. As cadernetas de poupança foram devolvidas em parcelas, conforme o prazo estabelecido pelo governo. A justificativa para essa medida adotada foi derrotar a inflação que havia chegado ao patamar de 80% ao mês.Por um curto período a inflação caiu para 3%, mas, no terceiro mês, a inflação voltava a crescer chegando a 12%. Em fevereiro de 1991, o governo Collor anunciava o Plano Collor 2 (já com descrédito da população), como mais uma tentativa de equilibrar a inflação. Fracassou.*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *Essa decisão custou caro ao país, provocando um aumento da dívida pública, a queda do Produto Interno Bruto (PIB), ocasionando um aumento do desemprego, além do "trauma" da população* (LIMA, 2000: 176).

O impeachment de Collor foi a expressão política de sua incapacidade de concretizar tal projeto. O governo Itamar Franco (1992-1994) que o sucedeu, tendo à frente Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Ministro da Fazenda, a partir de 1994, sob a vigilância doutrinária das agências multilaterais, teve a competência para começar a efetivar de fato o ajuste neoliberal.

> *Nesse período se viveu um processo de reciclagem dos interesses do capital internacional, que buscavam por uma série de razões conjunturais, afastar o Estado do processo de acumulação capitalista. A riqueza que o Estado controlava, principalmente nas áreas estratégicas da economia, seria entregue ao grande capital, porque o capital nacional, a burguesia, não teria condições, no processo de crise, de competir com o grande capital internacional* (LIMA, 2000: 181).

O governo Itamar procurou incorporar, através do Plano Real, as condições impostas pelas agências internacionais, tendo como eixo central a reestruturação produtiva, apoiada na desregulamentação, na privatização e na progressiva liberação econômica. A educação é vista como "eixo básico da estratégia social", em que o ensino fundamental aparece como prioridade, junto à valorização do magistério. Coloca em prática o acordo firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e os pressupostos da Declaração de Nova Delhi (Índia, 1993), através da construção do Plano Decenal de Educação Para Todos, onde busca catalisar o debate educacional através de um espírito descentralizador, inovando ao reconhecer a escola como um interlocutor legítimo no processo de planejamento da política educativa.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002) aprofundou os ajustes neoliberais em um país já minado pela extrema miséria e desigualdade social. As conquistas das lutas dos anos 80 foram quase todas interditadas em nome do ajuste da economia, da descentralização, da flexibilização e da privatização. A educação, como direito social e subjetivo de todos, passar a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado. Esse furacão neoliberal levou o sisudo periódico inglês "The Economist" a comentar que FHC tinha feito em quatro anos o que Margareth Thatcher, primeira-ministra da Grã-Bretanha, levou 13 anos para fazer.

> *Como solução para a os problemas da crise, propõe-se a Reforma do Estado (reforma administrativa, reforma fiscal, previdência social e*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *privatização), que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico, diagnosticando a crise como culpa do Estado e do capital. Busca-se atrair o capital especulativo com altas taxas de juros e aumentam as dívidas externa e interna. Trata-se todavia, de tornar o Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, transferindo para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado* (SOUSA, 2004:38).

Este cenário "coincide" com a assunção ao executivo de estados e municípios do Partido dos Trabalhadores (PT), principalmente nas grandes capitais como Porto Alegre (1990), São Paulo (1989), Belo Horizonte (1993) e Belém (1997), o que deu início a uma série de experiências educacionais em que novas matrizes conceituais, potencialmente contrárias aos preceitos neoliberais, foram colocadas em prática.

Apesar de todas as dificuldades impostas pela contradição do novo governo municipal de Belém, em sua primeira gestão (1997 a 2000)[5], tanto com o Governo Estadual (Almir Gabriel - PSDB) quanto com o Governo Federal (FHC - PSDB), o programa do novo governo se propôs a inverter as prioridades sociais, nas quais a educação surge como a prioridade das prioridades. Para a educação, o programa novo governo municipal previa:

> *A universalização da oferta da educação infantil e do ensino fundamental, a democratização do sistema de ensino, a qualidade social da educação e a valorização dos profissionais da educação assegurados pela democratização do aceso e permanência com sucesso. Instituição dos Programas Bolsa-Escola e Poupança-Escola, pagando salário para criança carente mantida na escola. Um programa contínuo de Educação de Adultos.Participação na gestão dos diferentes segmentos que compõe a escola. Uma escola voltada para a cidadania, para um processo dinâmico de transformação do conhecimento e na construção de um a relação democrática entre educandos e educadores* (Diretrizes Básicas, 1997).

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana surgia então como a principal proposta do governo municipal para a área da educação. O programa central da Escola Cabana pode ser resumido no combate à fragmentação do conhecimento, à rígida estrutura disciplinar do currículo, aos tempos escolares que não respeitam os ritmos e a dinâmica de aprendizagem dos alunos e à forma de gestão escolar. O núcleo dessa proposta pode ser encontrado na noção de *Ciclos de Formação Interdisciplinares.* A Escola Cabana se propõe então:

> *a construir uma proposta de Ciclo de Formação como superação da estrutura disciplinar, gradual e seriada; efetivar a gestão democrática, através do fortalecimento dos espaços de participação popular no interior*

[5] O Governo do prefeito Edmilson Rodrigues (PT), em Belém do Pará, teve duas gestões. A primeira de 1997 a 2000 e a segunda de 2001 a 2004, como resultado da reeleição.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *da escola, tantos das suas instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Grêmios Estudantis), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar e com a comunidade exterior à escola; implantar uma avaliação processual e emancipatória do desempenho escolar, onde o aprender a aprender seja constituinte do ato educativo; e ainda, adotar a prática do planejamento participativo, enquanto instrumento democrático e fundamental na construção do projeto político-pedagógico da Escola (*OLIVEIRA, 2000: 3-4).

Como se pode notar pela citação acima, o desafio era muito grande. Na verdade, o que estava em curso era uma mudança na concepção de escola, na forma e no conteúdo; mexer nas velhas estruturas seculares da escola e, principalmente, na estrutura disciplinar e seriada; democratizar seus espaços de convivência abrindo a escola à influência e participação democrática da comunidade, de fato e de direito; repensar e mudar seus princípios de avaliação e de planejamento, enfim, fazer com que a escola se transformasse em um *locus* de *formação humana global* (ARROYO, 1999).

O documento intitulado *I Conferência Municipal de Educação: Escola Cabana Dando Futuro às Crianças* (1998) traz algumas proposições que nos aproxima do nosso objeto de estudo. O documento se refere ao processo de mediação que poderia romper com a lógica racional de conhecimento escolar cumulativo e progressivo, que trata a realidade de modo estanque e fragmentado. Para isso, propõe que tanto o conhecimento acumulado pela humanidade quanto o saber fruto da experiência cotidiana, sejam problematizados por meio das temáticas geradoras:

> *Os conhecimentos elaborados cientificamente, assim como os vividos pela experiência cotidiana da população são problematizados e colocados em articulação interdisciplinar, internalizando conceitos e metodologias, que podem ser organizados por temáticas geradoras.*
> (BELÉM, 1998: 36).

Para a SEMEC (Secretaria Municipal de Educação), a interdisciplinaridade passa a ser assumida como uma proposta capaz de subverter o saber particularizado contra uma organização da escola que reproduz a visão de mundo historicamente dominante e que, segundo o documento em questão, nos faz submissos de uma cultura fragmentada a qual reforçou/reforça a exclusão social em todas as suas dimensões (BELÉM, 1998:35).

Pelo exagero da cota de responsabilidade que é dada à escola no que concerne à mazela da exclusão (na verdade fruto das relações sociais de produção e dominação) e de que ela reproduz apenas a visão dominante, não se deve esquecer que a escola é um terreno de luta de

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

classes e, portanto, permeada pelas duas ideologias fundamentais, como já foi aludido anteriormente por Snyders.

Mas, no que concerne à interdisciplinaridade, a Escola Cabana propõe a reorganização da ação educativa escolar no sentido de superar a perspectiva disciplinar reducionista, individualizada na direção da conquista do conhecimento em sua totalidade. Essa intenção assim se expressa:

> *Ao assumir a interdisciplinaridade enquanto um princípio de sua prática educativa, a Escola Cabana se dispõe a profundas transformações, o que implica assumir que todo o seu coletivo é sujeito participativo na vida da escola e como tal deve apontar superações às suas situações problemáticas, assim como, a vivenciar suas conquistas. É neste movimento que a escola consegue desvelar as temáticas significativas para o seu trabalho escolar, investigando e diagnosticando dados da realidade vivenciada pelo coletivo* (BELÉM, 1998:36).

Partindo do princípio que a prática interdisciplinar é um trabalho coletivo, a Escola Cabana se pergunta: Como é possível a quebra da construção individualizada do conhecimento disciplinar? Que conhecimentos são significativos para que este trabalho se estabeleça? Como chegar até eles?(BELÉM, 1998:36).

Sem citar fontes ou autores, que só nos foi possível depreender pelo acesso à bibliografia, o documento em questão evidencia que a implementação da interdisciplinaridade se fará através dos Temas Geradores:

> *O exercício coletivo de diversos profissionais envolvidos aponta para que se criem pontos e contrapontos acerca de determinada realidade provocando a integração de conceitos e metodologias. Uma prática interdisciplinar exige, além de uma postura interdisciplinar, uma ação coletivizada que faz superar a intenção preliminar e os limites de cada disciplina frente a problematização da realidade* (BELÉM, 1998:36).

A proposta "avança" no sentido de descrever, de maneira bastante sucinta, o que os "profissionais envolvidos" deveriam entender para a instauração dessa prática curricular. Esses diversos profissionais deveriam implementar a "integração de conceitos e metodologias" por meio de:

> *uma nova "ordem" na compreensão de Currículo, onde os conteúdos não estão acabados e não se desdobram linearmente, mas sim estão colocados frente a um processo dialógico e são instigados pelas temáticas propostas. Os objetos de conhecimento das diversas disciplinas devem responder a uma ação crítica e reflexiva coletiva expressa por um fim sócio-histórico, a realidade colocada em cada questão.* (BELÉM, 1998: 37).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Apesar da forma peculiar de redação dos autores do documento, fica aparentemente entendido que os Temas Geradores tem como princípio o trabalho coletivo, baseado no diálogo mediado pela realidade social, em que as disciplinas escolares devem trabalhar com os temas (geradores), advindos dessa mesma realidade, de maneira crítica na construção e reconstrução de conceitos.

Há que se destacar que o mesmo texto sobre os Temas Geradores que fora publicado no documento de 1998 *(Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças*) foi republicado, *ipsis literis*, no documento de 1999, chamado *"Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular*", mudando apenas o título da seção, renomeado para: *A Interdisciplinaridade como Princípio da Prática Educativa*. Uma revisão do texto para torná-lo mais claro, seria uma boa iniciativa.

Em um documento anterior, a SEMEC já tentava definir seu conceito de interdisciplinaridade ponderando que, a partir da obtenção dos Temas Geradores junto à comunidade escolar, se buscaria a necessária superação do individualismo dos conhecimentos disciplinares pela "articulação e inter-ação (sic) das diversas áreas do saber" no processo de ensino-aprendizagem, de modo que a escola pudesse cumprir o seu papel de socializadora do saber já sistematizado, sem reproduzir ideológica e impotentemente um fazer pseudo-científico, que só serviria para manter a exclusão escolar que sofrem milhares de crianças, jovens e adultos, para quem os tradicionais conteúdos trabalhados nas escolas não tem grande valor significativo, visto serem desvinculados culturalmente de suas vidas concretas (BELÉM, 1997: 13).

Enfim, os dois documentos (1998:36 e 1999:29) procuram formular uma espécie de roteiro prévio, ou melhor, um planejamento envolvendo todos os sujeitos que atuam na educação escolar, além dos professores. Temos então as etapas necessárias à concreção do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores:

- ✓ Encontro para construção coletiva – onde é feita a análise sócio-antropológica da realidade. O estudo da localidade evidencia uma ação investigativa do cotidiano da escola e sua comunidade, levantando e definindo a(s) temática(s) que se apresenta(m) como de interesse geral, discutindo suas possibilidades para o trabalho de cada área e/ou disciplina, assim como sua relevância e significado para a construção do saber coletivo, levando suas hipóteses, fazendo interrelação e análise;

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

- ✓ Distribuição dos Grupos para elaboração do Plano de Trabalho por Ciclo – onde é realizada a discussão e seleção de subtemáticas por interesse e profundidade em cada ano do ciclo com detalhamento em cada área e/ou disciplina; seus objetivos, políticas e procedimentos metodológicos – evidenciando parcerias com outras instituições e comunidade organizada;
- ✓ Reencontro para Construção Coletiva – onde é realizada a socialização e compatibilização do que foi definido em cada Ciclo, evidenciando os conteúdos críticos da realidade e buscando desvelar suas categorias (interrelação conceitual que faz compreender a realidade em suas várias dimensões), expressa uma leitura político-pedagógica, assim como a filosofia Coletiva da Escola – são bases contextualizadoras que se apresentam como eixos de trabalho. Define-se também o tempo de trabalho com a temática (bimestral, semestral ou anual...).

Nosso estudo situa-se na área de Políticas Públicas Educacionais e está relacionado ao eixo conhecido como Qualidade Social da Educação, cujo recorte pode ser anunciado como uma análise político-pedagógica da implementação do Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador da Escola Cabana, por meio das representações dos professores(as) de uma determinada escola da Rede Municipal de Ensino de Belém.

Depois da exposição anteriormente feita da teoria e da dinâmica processual dos Temas Geradores formulados pela Escola Cabana, a ser retomada nos capítulos subseqüentes, o tema do nosso estudo, como já anunciamos, é a análise política das práticas na implementação do Projeto Interdisciplinar da Escola Cabana via Temas Geradores na Rede Municipal de Ensino de Belém, na segunda gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (2001-2004), do Partido dos Trabalhadores.

A literatura da área nos adverte para as grandes dificuldades encontradas na implementação de um currículo crítico numa sociedade extremamente desigual e desumana. Por exemplo, o professor Antônio Fernando Gouvêa da Silva, assessor da SEMEC-Belém (2000-2002), em sua tese de doutoramento, nos adverte de que:

> *Partir da "realidade do aluno, diálogo, projetos interdisciplinares, cidadania crítica", passaram a ser jargões que, já algum tempo, fazem parte do repertório do educador, incorporados, muitas vezes, de forma linear a outros antagônicos. São muitas vezes, falas ostentosas que procuram, por um lado, aludir a uma suposta atualização no campo*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *pedagógico e, por outro, inibir qualquer possibilidade de ingerência externa na prática educativa. Entretanto, basta perguntarmos como tais qualificações vêm sendo implementadas na prática para termos um silêncio desconcertante como resposta* (DA SILVA, 2004:8).

Aqui está, formulado pelo professor Antônio Fernando Gouvêa DA SILVA, o nosso problema. Este problema também é percebido claramente em diversos documentos oficiais da Escola Cabana. A própria Escola Cabana se pergunta: Como é possível a quebra da construção individualizada do conhecimento disciplinar? Que conhecimentos são significativos para que este trabalho se estabeleça? Como chegar até eles?(BELÉM, 1998:36). Será que o Projeto Interdisciplinar da Escola Cabana, via Temas Geradores, é apenas mais um jargão? O que devemos considerar na análise da realidade local? Quais devem ser os objetos de estudo? Quais critérios devemos adotar na seleção de situações significativas? Como realizar recortes do conhecimento sistematizado a partir de uma realidade específica? (DA SILVA, 2004:9).

Procurar responder algumas destas questões é um dos objetivos desta pesquisa, sendo seu objeto de estudo as representações que os professores da RME de Belém (Escola Práxis)[6] elaboram sobre a possibilidade da quebra da construção individualizada do conhecimento disciplinar via Temas Geradores. Por isso, delimitamos como âmago desse objeto de estudo os obstáculos político-epistemológicos e, por isso mesmo, éticos e filosóficos, da prática desenvolvida pela SEMEC/Escola Cabana/Escola Práxis no que tange à participação dos sujeitos, à contextualização e às metodologias utilizadas nos momentos de seleção dos objetos de estudo das práticas, nos critérios de seleção dos conhecimentos acumulados pela humanidade que comporão os portifólios das disciplinas/áreas, na sistematização metodológica do processo de ensino aprendizagem e na organização do tempo-espaço do currículo. Em outras palavras: os professores da rede municipal (em parceria com a comunidade escolar - Escola Práxis), conseguiram cumprir todo o processo concernente aos Temas Geradores, na busca de uma prática social problematizadora, ética e transformadora?

Em conseqüência desses questionamentos, surgiram as seguintes questões-problema: Qual o significado das experiências desencadeadas a partir da implantação do Projeto Escola Cabana? Que lógica o fundamentam? O Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores na avaliação dos docentes contribuiu para a melhoria do processo ensino-aprendizagem? Quais as dificuldades (ou facilidades) encontradas pelos professores do CB I e CB II da "Escola

---

[6] Nome fictício dado à escola *locus* da pesquisa de campo.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Práxis" na implementação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores? De que forma os espaços coletivos de formação e trabalho ajudaram na compreensão do processo de reorganização do conhecimento escolar?

Temos, então, a partir das mediações acima descritas, os objetivos da pesquisa:

Objetivos:

Geral: Estudar as representações que os docentes da RME de Belém (Escola Práxis) fazem da possibilidade da quebra da construção individualizada do conhecimento disciplinar (Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores).

Específicos: Efetuar um estudo sobre os ciclos escolares no Brasil e, em particular, no município de Belém, propostas pelos diferentes governos municipais, via ISEBE (Instituto dos Educadores de Belém), a partir dos anos 90; Analisar as representações que os/as professores/as de CB I e CB II da "Escola Práxis" atribuem ao trabalho coletivo nos "Ciclos de Formação" do Projeto Escola Cabana; Verificar se a estratégia do projeto Interdisciplinar via Temas Geradores na avaliação docente constitui uma estratégia adequada à melhoria do processo ensino-aprendizagem; Perquirir como foi desenvolvido o processo teórico-metodológico do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores: o Estudo da Realidade (ER), a Organização do Conhecimento (OC) e a Aplicação do Conhecimento (AC) na "Escola Práxis".

Nesta pesquisa, as análises sobre a educação escolar serão realizadas na perspectiva ético-ontológica de Lukács, que parte da compreensão de que os homens são os únicos sujeitos responsáveis por sua história – portanto, apenas eles são capazes de atualização das possibilidades de sua própria emancipação. Para tal, na real apreensão da práxis educativa no desenvolvimento do gênero humano tem-se, necessariamente, que buscar apoio na afirmação lukacsiana da prioridade ontológica da realidade (objetividade) – a única instância capaz de engendrar as reais condições de passagem do gênero em-si para o gênero para-si. Se na Ontologia de Lukács se encontram os fundamentos capazes de esclarecer a especificidade de atuação dos complexos sociais é, no entanto, no campo da ética que se viabiliza a apreensão da função social da práxis educativa em sua radicalidade, como atividade imprescindível ao desenvolvimento do gênero humano.

> *No campo pedagógico, a percepção por parte dos educadores das contradições da proposta tradicional de ensino é fundamental, porém não assegura a mudança no fazer-pedagógico. Muitas vezes, discussões pedagógicas apontam dificuldades na prática do ensino que, embora*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *aceitas pela maioria dos participantes, pouco influem na rotina escolar. É importante percebermos que a mudança depende da práxis constante de todos os segmentos da comunidade escolar e deve acontecer no espaço e nas condições hoje existentes, na perspectiva de superação dos limites observados e da conquista de condições coletivamente almejadas* (DA SILVA, 2004:10).

Dito isto, vamos apresentar a organização das secções que constarão da escritura desta dissertação:

Na INTRODUÇÃO procuramos destacar o nosso posicionamento, ou melhor, a nossa filiação ontológica, epistemológica e ético-crítica como forma de orientar a construção e a organização de uma práxis educativa progressista. Apresentamos o nosso referencial teórico-metodológico, nosso tema, nosso objeto de estudo, nossos objetivos e as questões-problema.

O CAPÍTULO I se compõe de uma reconstituição da reorganização da escola pública brasileira na perspectiva de implantação do regime de ciclos, em particular do regime de ciclos de formação. Dentre as várias acepções de ciclo, priorizamos aquelas que mais radicalizaram a possibilidade de mudança da escola. Algumas experiências da segunda metade do século XX e, em especial, da década de 1990, são recuperadas. Iniciativas pioneiras na adoção dos ciclos em diferentes tempos e espaços são revisitadas, possibilitando uma visão panorâmica das mesmas, suas múltiplas determinações e o cenário contraditório em que as mesmas se enredaram.

No CAPÍTULO II é feita uma breve análise da concepção dos Ciclos Básicos na educação municipal em Belém [(1989-1992) (1993-1996)] e do papel do ISEBE nessa formulação. Analisamos, a seguir, a concepção, os princípios e as principais diretrizes do Projeto Interdisciplinar da Escola Cabana (1998-2004), perquirindo seus fundamentos, suas bases ontológicas e epistemológicas, suas determinações, contradições e limites históricos, assim como a compatibilidade entre o dito e o feito, entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação em si.

No CAPÍTULO III fazemos uma incursão ao chão da escola, verificando como os atores concretos no seu cotidiano se relacionaram com a Proposta da Escola Cabana, como foram construídas e reconstruídas as propostas, princípios e eixos pedagógicos da proposta educacional da Prefeitura Municipal de Belém no período de implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores, entre 2001 e 2004. Buscamos verificar como os professores de uma determinada escola da Rede Municipal de Ensino (Escola Práxis) se

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

posicionaram e procuraram trabalhar dentro da nova concepção curricular, suas relações com a comunidade e o reflexo dessas relações no cotidiano escolar.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS buscamos realizar uma síntese do nosso trabalho, resgatando as principais questões levantadas e apontando para as possibilidades concretas do regime de ciclos, que, de alguma forma, já foram incorporados ao cenário da educação brasileira.

2.1. A Instituição Escolar e Vida Cotidiana como Campo de Pesquisa

Esta pesquisa parte do pressuposto de que toda mudança educacional pode implicar uma mudança mais ou menos ampla envolvendo o universo docente, o universo escolar, a comunidade e a sociedade na qual se inserem, sem perder de vista a perspectiva histórica desse processo e os aspectos contraditórios que o envolvem. Para abordar esta realidade é preciso ter em conta a organização da escola, com suas múltiplas determinações sociais, e também as diferentes culturas profissionais que ali se encontram e se confrontam. A possibilidade de uma mudança educativa implica igualmente em aprendizagens, na emergência de novos valores, na consideração de novos saberes.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural, significa compreendê-la através de sua inserção no movimento da história, assim como de perceber o dinamismo do seu que-fazer cotidiano, do seu dia-a-dia construído por homens e mulheres, alunos e professores, adultos e crianças, sujeitos sociais e históricos. Falar na escola como espaço sócio-cultural implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana busca se inserir num determinado tipo de reforma[7] educacional de abrangência sócio-cultural, que entende os diversos atores nela envolvidos como portadores de diversos papéis, que apresentam conflitos variados e que constroem diferentes representações sobre a realidade. Parte também do pressuposto de que os conteúdos de uma reforma educacional não podem e não tem um significado único e definitivo. As múltiplas determinações a que estão submetidas faz com que tais reformas cheguem à escola e sejam compreendidas e filtradas nas relações contraditórias entre o universo escolar e o universo social e político mais amplo (SOARES, s.d: 5).

[7] De acordo com Popkewitz (1997:12) "reformar é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores,nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Não possui um significado ou definição

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Esta pesquisa pretende examinar como se movimentaram (elaboram/representam) os diferentes sujeitos-docentes que "protagonizam" a perspectiva de mudança paradigmática da educação da Rede Municipal de Ensino (RME). A partir do cotidiano escolar, com suas regras, seus estatutos, suas normatizações e suas transgressões, supõe-se que é possível esquadrinhar, em determinado momento, como essa possibilidade de mudança se incorpora ou não ao imaginário que os docentes constroem de sua própria prática social e pedagógica, quais os discursos e representações que daí emergem e quais os pressupostos em que se embasam.

Este estudo vai fundamentar-se nas teorias da *análise do cotidiano* (HELLER, 2004 e 1977) e (KOSIK, 1976); na *teoria das representações* (LEFEBVRE, 1983) e no *conceito de alienação* (LUKÁCS, 1982) sem, no entanto, deixar de recorrer a diferentes autores[8] que contribuíram de forma especial para o aprofundamento dessas categorias de análise.

Na perspectiva acima aludida, a trama escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a *possibilidade* da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa sobre o outro. É por isso que esta abordagem amplia e detalha a análise educacional na medida em que busca apreender os processos reais cotidianos que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar (DAYRELL, 1996:1).Em relação à construção do cotidiano *como possibilidade*, a filósofa Agnes Heller acrescenta:

> *Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades e as conseqüências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível na vida cotidiana calcular com segurança científica a conseqüência possível de uma ação* (HELLER, 2004:30).

Ao procurarmos examinar de forma mais detalhada o cotidiano escolar, nosso objetivo é apreender os nexos e as experiências vividas em escalas singulares que palpitam na vida diária do interior de cada escola. Essas questões teóricas e concretas carecem de estudos mais conclusivos e de maior aproximação com o universo mesmo da escola, estudos esses que articulados dialeticamente com os aos estudos macrossociais, resultem em uma análise que dê conta do fenômeno educacional e escolar de forma mais abrangente e global.

No sentido helleriano, o *cotidiano* pode ser entendido como o existir das pessoas, com o seu agir em meio às intersecções de relações sociais, nas ações corriqueiras, sobre as quais

---

essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder".

[8] Nos referimos a Marx, Engels, Gramsci, Manacorda, Mészaros, Vázquez, Contreras, Konder, entre outros.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

não se sente necessidade de refletir com profundidade sobre a própria condição. O cotidiano, nesse aspecto, nasce com a modernidade, na medida em que pode ser compreendido como parte dessa realidade em que o agir humano manifesta um alto grau de automatização. Heller (2004:18-19) divide a vida social humana em dois grandes âmbitos: o da vida cotidiana e o âmbito das esferas não-cotidianas, sendo que o segundo tem sua gênese histórica no primeiro e sua existência já caracteriza um certo estágio de desenvolvimento da sociedade. A esfera da vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano (*objetivações genéricas) em-si*, que constituem a matéria para a formação elementar dos indivíduos; a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos); e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Já as esferas não-cotidianas se constituem a partir de objetivações humanas superiores (objetivações genéricas para-si), isto é, mais complexas, como *as ciências*, *a filosofia*, *a arte*, *a moral* e *a política* (ROSSLER, 2004:12, grifos nossos).

A vida cotidiana é parte inerente à existência de todo e qualquer indivíduo. Nessa esfera do ser social, o indivíduo se apropria da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, bem como dos usos e costumes de sua sociedade. Sem a apropriação dessas objetivações seria impossível a sua existência e convivência em qualquer sociedade humana, independentemente do nível de desenvolvimento dessa mesma sociedade. Na verdade, seria inviável a existência do indivíduo como ser humano. Por isso, a filósofa húngara afirma que a *vida cotidiana* é composta pelo conjunto de das atividades voltadas para a *produção da existência do indivíduo* e a *vida não-cotidiana* é composta por aquelas atividades voltadas para a *reprodução da sociedade* (HELLER, 2004:22).

> *A vida cotidiana é a vida do homem por inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O Homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguça-los em toda sua intensidade* (HELLER, 2004:17).

A *cotidianidade,* com efeito, consiste em uma esfera onde o indivíduo procura satisfazer suas necessidades essenciais, ou seja, são necessidades determinadas por motivações de caráter pessoal. Já as atividades *não-cotidianas* são determinadas por motivações genéricas, isto é, que se referem à universalidade do gênero humano, a qual

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

também não pode ser visto como um dado *a priori* já existente nos primórdios da história humana, por isso mesmo fruto de um longo e conflituoso processo de *resultados possíveis*. Como a própria filósofa húngara menciona em vários momentos, existe uma grande variabilidade no grau de universalidade das motivações genéricas do comportamento individual, em especial se observarmos que as objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política) trazem as marcas das contrariedades de sua gênese histórica*, a qual tem ocorrido até o presente em meio à divisão social do trabalho, à propriedade privada dos meios de produção, enfim, em meio à luta de classes* (ROSSLER: 2004:26).

Quando se refere à categoria *trabalho*, Heller (1977:119-122) procura fugir à imprecisão de situá-lo entre *"as formas de atividade cotidiana"* ou *"entre as imediatamente genéricas",* apresentando para essa precaução dois aspectos: 1) como *execução* de um trabalho qualquer é parte orgânica da vida cotidiana; 2) como *atividade* de trabalho é uma objetivação imediatamente genérica. Marx, para distingui-los, se serve de dois termos distintos: ao primeiro denomina *labour*, ao segundo *work.* Tratando-se de *labour*, destaca a não eliminação do aspecto ontológico do trabalho, enquanto fonte de reprodução tanto do indivíduo singular quanto da sociedade como um todo. Contudo, chama a atenção para o fato de que quanto mais alienado for o trabalho, menor será a apropriação necessária à execução do trabalho, tornando a sua reprodução como trabalhador um processo antagônico à sua reprodução como ser humano. Ou seja, "*quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas"* (HELLER, 2004:38). O trabalho visto como *work* deve atender, como produto, às necessidades de produção e reprodução da sociedade e, portanto, exige que o indivíduo se aproprie de conhecimentos e habilidades que são produtos da atividade social e histórica, produzindo o desenvolvimento da sociedade pela soma dos trabalhos individuais. Quanto mais superadas forem as contradições entre *labour e work* mais o indivíduo conseguirá fazer de sua produção individual um processo de desenvolvimento e não apenas um meio de sobrevivência.

A cotidianidade é o núcleo onde o agir humano que pode ser instrumentalizado para a manutenção de uma ordem socialmente injusta. Isto porque as ações e as atividades mais corriqueiras e prosaicas passam a ser progressivamente controladas de fora, a partir de fios invisíveis (ou visíveis, mas não percebidos em toda sua sutileza) que fixam as atividades mais variadas como: o horário de trabalho, seu descanso, seu lazer, o objetivo de vida, de tal forma

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

que o homem perde quase completamente sua capacidade de pensar sobre o agir e passa a executar tarefas sem vontade própria, como uma máquina; assim, ele vai se tornando um autômato através de uma rotina empobrecedora e alienante. Por isso, a vida cotidiana,

> *é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres, o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação* (HELLER, 2004:18).

O mundo da escola é uma esfera especial da cotidianidade, onde se pode observar indícios de alienação quando um professor (ou quaisquer membros da escola) se subordina aos ditames da burocracia e passa a caminhar sem autonomia, submetendo-se aos mecanismos de controle da vida cotidiana que, nesse caso, são os inúmeros mecanismos de vigilância e punição (FOUCAULT, 1975) que normatizam[9] a profissão docente. Quando o professor assume este tipo de postura contribui para o crescimento da alienação, ou, como diria KOSIK, do mundo da *pseudoconcreticidade*:

> *A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a "cisão do único", é o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si". A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e abstratas representações, tem que destruir a aparente independência do mundo dos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do visível , o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência . (...) A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem que efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu valor derivado* (1995:20-21).

SAVIANI (1997:17) chama a atenção para a responsabilidade do professor quando afirma que a ação educativa é,

---

[9] Essas normalizações referem-se aos diversos mecanismos de controle da profissão docente que se manifestam em diferentes formatos: LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PCN's(Parâmetros Curriculares Nacionais), estatutos e normatizações de toda espécie, burocracia escolar, obediência cega à direção, etc..

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.*

Ressalte-se aqui a importância do educador quanto à compreensão da alienação e sua superação – *objetivação genérica para-si* -, pois o produto de seu trabalho – *o educando* – resultará deste processo e que mesmo na sociedade capitalista as possibilidades existem para a realização de um trabalho educativo na qual o educador se relacione conscientemente com os aspectos de *labour* e *work,* sem muitas contradições. Duarte, corroborando tais reflexões, afirma que em: "*(...) uma reflexão sobre o papel da educação escolar na formação do indivíduo, defendo a tese de que esse papel é o* <u>*mediador*</u> *entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo*" (DUARTE, 2001:01, grifo nosso, LFC).

A concepção adotada nesta pesquisa vai distinguir os conceitos de "cotidianidade" ou "dia-a-dia" e o conceito de "vida cotidiana", distinção esta feita por Heller (1977:21). Segundo a filósofa húngara, a vida cotidiana se constitui das ações espontâneas de valorização da vivência, onde os sujeitos romperiam com a lógica da uniformidade, configurando instantes de luta pela afirmação das diferenças e pelo respeito à alteridade. A vida cotidiana possibilita momentos de superação da mimese e de criação de novas possibilidades a partir da espontaneidade.A cotidianidade (ou cotidiano), ao contrário, tende a ir subtraindo o espaço da vida cotidiana sem, no entanto, suprimi-la totalmente. Conseqüentemente,

> *Na ótica lukacsiana, a vida cotidiana é insuprimível. Não há sociedade sem cotidianidade, não há homem sem vida cotidiana. Enquanto espaço-tempo de constituição, produção e reprodução do ser social, a vida cotidiana é ineliminável. O que, em LUKÁCS, não lhe confere nenhum caráter meta-histórico: se toda sociedade existe e se põe a cotidianidade, em cada uma delas, a estrutura da vida cotidiana é distinta quanto ao seu âmbito, aos seus ritmos e regularidades e aos comportamentos diferenciados dos sujeitos coletivos (grupos e classes, etc.) em face da cotidianidade* (NETTO, 1996:66).

Mas a vida cotidiana não se põe sempre como uma prisão ou um mergulho sem volta. Muito pelo contrário, CARLOS, a esse respeito, destaca que há momentos onde,

> *...o cotidiano é muito mais que o inconsciente fluir de dias sempre iguais; é no cotidiano que o cidadão se encontra diante das coações e vigilâncias; mas na repetição também pode surgir a essência do imaginário.(...) Há, portanto, criação de um mundo prático e sensível a partir de gestos repetitivos. Há brechas no cotidiano que abrem espaço para o criativo* (CARLOS, 1996:99-100).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

É justamente nestas frestas que existe a possibilidade de se recuperar a espontaneidade, de resgatar o vivido. Não há possibilidade de viver, de forma absoluta, o cotidiano ou a vida cotidiana. Vivemos, na verdade num emaranhado de relações sociais, vivendo, ao mesmo tempo, na cotidianidade e fora dela. Não existe uma cotidianidade fechada e sem possibilidades de transição para uma outra esfera superior.

Assim, na concepção adotada neste trabalho, "cotidiano" (ou cotidianidade) se diferencia de "vida cotidiana", pois esta é entendida, a partir da distinção feita por Heller (1997), como se constituindo daqueles momentos em que as ações são espontâneas, tratando-se, por isto, de momentos de valorização da vivência. A *vida cotidiana* constituiria, desse modo, momentos de revolução constante, já que nela, através desses momentos, as pessoas romperiam com a lógica da uniformidade, configurando instantes de luta por uma mudança das "ordens" que estão colocadas. A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. A vida cotidiana possibilita momentos de superação da mimese[10] e de criação de novas possibilidades a partir da espontaneidade. Segundo Heller:

> *A vida cotidiana é a do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias* (HELLER, 2004:17).

O *cotidiano* tende a ir roubando o espaço da *vida cotidiana* sem, no entanto, suprimi-la totalmente. É justamente nessas frestas que buscamos a possibilidade de recuperar a espontaneidade, de resgatar o vivido. Assim não podemos pensar, por exemplo, que podemos viver, de forma absoluta, ou *cotidiano* ou a *vida cotidiana*, mas vivemos num emaranhado de relações sociais em que estamos, ao mesmo tempo, no *cotidiano* e fora dele. Isto significa que não estamos falando de um *cotidiano* fechado, sem possibilidades de sair desse nível da realidade social.

O grande problema passa a ser a passagem do *homem inteiro* (muda relação de sua particularidade e genericidade) para o *inteiramente homem* (unidade consciente do particular e do genérico). Esta passagem ocorre quando se rompe a cotidianidade; quando um projeto, uma obra ou um ideal convoca inteireza de nossas forças e então suprime a heterogeneidade.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Há nesse momento uma objetivação. A homogeneização é a mediação necessária para suspender a cotidianidade. Há, segundo Agnes Heller, quatro formas de suspensão da vida cotidiana, de passagem de meramente singular ao humano-genérico. São elas: o trabalho, a arte, a ciência e a moral. Esta suspensão da vida cotidiana não é fuga: é um circuito, porque dela sai e retorna a ela com qualidade superior, ou seja, na medida em que essas suspensões se tornam freqüentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida (CARVALHO, 1996:27-28).

Essas suspensões que implicam nestas objetivações, de maneira alguma suprimem a cotidianidade, ela é insuprimível e ineliminável. Elas engendram uma espiral de qualidade em termos humano-genéricos pois, via a homogeneização, os indivíduos estabelecem uma saída e um retorno à cotidianidade em um novo patamar. Ao retornar o indivíduo se comporta com mais eficácia e percebe a cotidianidade como um espaço compulsório de humanização, de enriquecimento e ampliação do ser social. A dialética cotidianidade/suspensão é a dialética da processualidade da constituição e do desenvolvimento do ser humano (NETTO, 1996:70-71).

A noção de representação deste trabalho está referenciada nos estudos do teórico marxista Henry Lefebvre. A representação é um complexo de fenômenos do cotidiano que penetra a consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto abstrato quando essa percepção do imediato está desvinculada do processo real que determina sua produção. O elemento próprio das representações é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.Mas essa representação não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas (CURY, 1985:24).O momento da representação é um momento abstrato porque, ainda que realmente inserido nas relações essenciais pensa a realidade em direção oposta à natureza desta. Isolando o que é dialético, faz-se acompanhar de uma percepção do todo que não é só ingênua, mas também caótica e obscura. Esse isolamento, por sua vez, é produto de condições históricas, e tem por função petrificar essas condições em favor dos interesses dominantes (idem, 1985:42).

> *Se o poder capitalista ocupa o espaço que gera, o cotidiano é o solo sobre o que se erigem as grandes arquiteturas da política e da sociedade. Esta*

---

[10] Mesmo a vida social mais elementar seria inimaginável sem a imitação. A mimese humana distingüi-se daquela animal já em suas formas mais primitivas; com efeito, o homem é capaz de imitar não apenas momentos e funções isolados, mas também inteiros modos de conduta e ação (HELLER, 2004:88).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *interessante propriedade não lhe retira a ambigüidade, misto de pobreza e riqueza, nele o insuportável e o atraente misturam-se, o mal-estar e a satisfação amalgamam-se. A reprodução das relações de produção faz alastrar as contradições fundamentais*...(LEFEBVRE, 1973:101, apud CURY, 1985:42).

Em seu livro *"La Presencia y la Ausencia: contribuición a la teoria de las representaciones",* Lefebvre (1983) faz uma interessante exposição sobre o conceito de representação. É um livro em que o autor, depois de comentar os vários conceitos atribuídos à representação, chega a um conceito suficiente a partir do qual iremos desenvolver nosso referencial. Diz ele:

> *Representação como significação filosófica é a mais ampla, sem dúvida a mais importante e a que dá a chave das demais. Invade o pensamento filosófico desde KANT, sem por ele ter sido definida com clareza. Para a filosofia moderna, a representação não é a verdade nem o erro, nem a presença nem a ausência, nem a observação nem a produção e sim* ***algo intermediário****. Os filósofos se propuseram a transcender a representação pelo conhecimento, ou, pelo contrário, mostrar que o conhecimento não pode realizar essa operação; o qual limita o conhecimento às representações e a sua crítica. Dos exames dos textos resulta que Marx e os marxistas confundiram, habitualmente, representação e ideologia* (LEFEBVRE, 1983:15, tradução nossa).

Uma das contribuições mais importantes de Lefebvre sobre a cotidianidade está na denúncia de sua manipulação. Essa manipulação é muito importante quando formos analisar as representações dos sujeitos no interior da escola, isto é, na própria cotidianidade escolar. Para ele o cotidiano programado vivido pelo homem é fruto da modernidade e a modernidade apresenta-se como o império das representações.

Para Lefebvre (1983:61) não é possível compreender os fatos sociais sem que sejam representados sob a forma de "imagens, signos, coisas mais ou menos apropriadas, figuras triviais ou abstratas". Os símbolos presentificam as coisas ausentes, a linguagem permite nominá-las, preenchendo as ausências através de representações. Nesse sentido, as representações são interpretações que expressam sentidos e significados; fazem parte das práticas sociais e das memórias coletivas. O passado está no presente e a memória permite sua presentificação na forma de representações, daí a necessidade de recorrer à perspectiva histórica para entender o contexto que produzirão as representações docentes que farão parte desta pesquisa.

As representações, na perspectiva lefebvriana, são vistas como um fenômeno e uma possibilidade social pelo fato de que apenas os seres humanos são capazes de tê-las. Assim,

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

as representações sociais são as representações que os homens constroem para viver e para manter a sociedade, sendo de natureza individual e coletiva. As representações sociais só se tornam perceptíveis na medida em que têm sua máscara desvelada. Elas têm o poder e a força de produzir equivalências que encobrem e dissimulam ou ressaltam aspectos importantes da realidade. Por isso mesmo, no contexto social, elas podem fortalecer a dificuldade de aproximação entre a presença e a ausência de certo componente da realidade, alimentando e acirrando interpretações apaixonadas que fortalecem a incomunicabilidade entre esses dois pólos.

As representações sociais, coletivas e individuais podem inclusive criar formas que se revestem de requisitos e argumentos de lógica e, por isso, é importante para esta pesquisa dialogar também com os educadores que podem desenvolver uma docência crítica. Para transitar de uma docência alienada a uma docência não-alienada, ou, de outro modo, de uma docência dominada pela cotidianidade a uma docência na esfera não-cotidiana, conduzida na perspectiva das representações, é preciso desenvolver nos sujeitos docentes a capacidade de decodificar as representações do que fazem, falam, ouvem e acreditam, superando a visão de que a criticidade está em se referir apenas de forma denunciadora sobre certo tema ou posição. Criticar passa então a ser a capacidade de desvelar significados e não apenas uma atitude de denúncia.

Para Lefebvre, as representações se formam entre o vivido e o concebido, diferenciando-se de ambos. O concebido, como campo do discurso articulado, procura divulgar o eixo de saber a ser promovido e naturalizado. Representa assim o *corpus* teórico-ideológico de uma determinada época. O vivido é formado tanto pelas subjetividades individuais como pelas formas de convivência social e coletiva dos sujeitos num determinado contexto específico. As representações se instauram mediando as relações dialéticas e constantes entre o vivido e o concebido, algumas se mantém e transformam o concebido e o vivido; outras somem sem deixar vestígios (LEFEBVRE, 1983:223).

3. Procedimentos Metodológicos

A abordagem metodológica desta pesquisa caracteriza-se como "estudo de caso" que se desdobrará, conforme as referências anteriores, no campo da dialética, privilegiando-se a compreensão dos fenômenos por meio da categoria da totalidade da qual se retiram as categorias operativas desta pesquisa: cotidiano, representação e alienação.. A categoria da

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

totalidade é uma das categorias centrais do pensamento marxiano. No entanto, Lefebvre nos alerta para o perigo de se fetichizar o conceito de "totalidade" por meio de um abuso dogmático. Por isso, ele prefere o uso do termo "totalização" que sugere que se deve buscar a totalidade a partir da descrição fornecida pelos estudos que identificam o funcional, o estrutural ou o formal e criticá-los e ultrapassá-los a fim de alcançar a natureza do funcional, estrutural e formal dos fenômenos (LEFEBVRE, 1961, II: 189 a 191, apud PENIN, 1995:11).

Da mesma maneira, Kosik (1995:42) afirma que "*no pensamento dialético o real é entendido e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também sua* ***criação***[11] *estrutura e gênese".* Essas considerações são de suma importância para esta investigação no sentido de que possamos estabelecer um processo de análise que dê conta da realidade concreta do problema a ser pesquisado: a possibilidade da quebra da construção individualizada do conhecimento por meio do projeto interdisciplinar via temas geradores. Por isso, tendo em vista o nosso critério de investigação e o nosso referencial teórico apoiado em Lukács, Kosik, Heller e Lefebvre, procuramos dar ênfase na análise do cotidiano para entender as ações dos sujeitos que se movimentam na escola e com isso apreender a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar e sua potencialidade transformadora. No entanto, nossa análise seria intensamente prejudicada se ficássemos apenas nas ações e nos processos escolares sem sua articulação imanente com o todo social. Ou como infere Lefebvre: não é possível conhecer a sociedade (global) sem conhecer a vida cotidiana (...) e não é possível conhecer a cotidianidade sem o conhecimento da sociedade (global) (LEFEBVRE, 1961, II:102, apud PENIN, 1995:13).

3.1. Unidade Escolar escolhida para *Locus* da Pesquisa

A unidade de análise é uma escola de ensino fundamental escolhida através dos seguintes critérios: 1) bom nível de aceitabilidade do Projeto Escola Cabana, uma vez que uma postura docente francamente contrária às inovações implementadas poderia configurar-se numa prática pedagógica oposicionista sem interesse para discuti-lo e analisá-lo criticamente; 2) clientela predominantemente oriunda das camadas populares, ou seja, menos privilegiadas do ponto de vista econômico e social; 3)escola de nível fundamental, pois no Brasil a incidência de inovações tem ocorrido de modo sistemático nos oito primeiros anos de escolarização e, na atualidade, a prática da interdisciplinaridade tem tentado se efetivar nesse

[11] Grifo do autor.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

nível de ensino. Para tanto foram feitos vários contatos com a SEMEC-Belém, levantando-se junto à Coordenação de Educação, uma relação de escolas que atendessem aos critérios estabelecidos.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Práxis", localizada em Belém do Pará, no Bairro da Princesa, à passagem Nossa Senhora do Ó, nº 59, Distrito Administrativo do DASAC[12]. É uma escola de porte médio para as dimensões das escolas da Rede Municipal de Ensino. Possui dezoito salas de aula, trabalhando em quatro turnos, com aproximadamente 1.525 alunos. No primeiro e segundo turnos funcionam Educação Infantil, CBI e CBII, no terceiro CBIII e CBIV, e no quarto turno, Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui também uma sala de leitura, uma sala de secretaria, copa, refeitório, banheiros para alunos e professores e quadra de esportes Conta atualmente com cerca de 54 professores(as), 04 coordenadores pedagógicos, 02 administradores escolares e 01 diretor geral. O período de pesquisa de campo se estendeu de junho a novembro de 2005.

3.2. As Estratégias e Procedimentos da Pesquisa

O foco do estudo será centrado nos professores e professoras do 1º e 2º. "Ciclos de Formação" (CB I e CB II do turno da manhã e intermediário), a quem identificamos como *Professores(as) de Educação Geral (normalistas ou de magistério), geralmente em nível médio,* embora a maioria, por força de lei, já possua a graduação completa. Trata-se de uma categoria particular de docentes em que a formação acadêmica específica numa área do conhecimento não é fundamental para o seu mister. Esta forma especial de inserção no universo escolar irá se refletir na maneira desses profissionais representarem a proposta da Escola Cabana que, em seus diversos documentos, se propõe a romper com a cultura escolar fragmentada, disciplinar, dividida em áreas e departamentos e, por isso mesmo, requer uma mudança radical nas relações profissionais no interior da escola e a construção de novo tipo de profissional.

[12] Através do Plano Diretor em 1994, o município de Belém passou a ter oficialmente uma nova organização administrativa com oito distritos integrados por bairros e ilhas, assim distribuídos: a) Distrito Administrativo de Belém (DABEL), b) Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS), c) Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT), d) Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), e) Distrito Administrativo do Bengui (DABEN), f) Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), g) Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT) e, h) Distrito Administrativo do Guamá (D'AGUA).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Para a escolha da amostra referente ao trabalho de campo, buscamos utilizar critérios de representação, ou seja, procuramos trabalhar com profissionais de níveis variados de adesão à Escola Cabana, que lhe atribuíam significados diferentes, de modo que pudéssemos configurar um amplo universo de "vozes" da escola, de diferentes âmbitos discursivos e práticos. Como critério paralelo, mas não determinante, estava a disponibilidade do professor(a) para colaborar com a pesquisa. O procedimento de coleta centrou-se primordialmente nas entrevistas semi-estruturadas e na percepção do cotidiano organizacional-cultural da escola. Procuramos acompanhar, na medida do possível, algumas atividades escolares que tenham relações com o nosso objeto de estudo como as reuniões semanais dos Ciclos de Formação (CB I e CB II) através das Horas Pedagógicas (HP's), as reuniões do Conselho de Classe, as reuniões com pais, etc. Nossa atenção esteve voltada para captar a maneira pela qual esses profissionais, por meio das diversas orientações a que estavam submetidos, das formas de organização do trabalho, das relações que se estabeleciam entre os diferentes sujeitos e suas representações, contribuíam para a mudar a relação da escola com conhecimento (novo currículo) através da implementação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores.

Todos esses desafios postos pela implementação da Escola Cabana que foram enfrentados pelos docentes, considerados pela SEMEC parte primordial na re-significação do trabalho com o conhecimento, exigiu desta pesquisa, além da apuração da práxis da reorientação curricular via Temas Geradores, entender como esses professores(as) re-significam sua práticas, seus saberes e sua própria identidade profissional em um contexto de mudança. Ou, de outro modo: saber se os professores(as) têm, de fato, a maior responsabilidade nesse processo, se estão preparados e formados adequadamente para isso, ou se são apenas bodes expiatórios de um processo muito mais amplo e complexo que ultrapassa a miopia de quem confunde mudanças sociais com reformas pedagógicas, por mais bem intencionadas e radicais que sejam.

Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados foram os seguintes:

1. **Análise de documentos primários referentes à:**
   - publicações realizadas pela SEMEC-Belém sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana;
   - publicações que apresentam avaliações parciais da implementação da Escola Cabana;

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

- teses e dissertações que abordam aspectos relativos à reorientação curricular, sobretudo na análise da Interdisciplinaridade via Temas Geradores;
- Documentos oficiais do Governo Federal, de Estados e Municípios, Leis, Decretos, Regulamentações, Portarias, Conferências Internacionais, etc.
- Relatos da prática pedagógica produzida pelos educadores da escola pesquisada sobre o processo de implementação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores;
- Outros documentos e relatórios produzidos na escola pesquisada.

2. **Análise documental secundária** – a partir do levantamento bibliográfico de obras que analisam as práticas de implementação da Interdisciplinaridade via Temas Geradores em outras cidades brasileiras, mormente aquelas administradas pelo PT (Partido dos Trabalhadores), assim como obras que buscam articular a educação com outras dimensões sociais como: a economia, a política, a moral, a ética, a estética, a saúde, o meio-ambiente, enfim, que articulem o homem como um ser de totalidade;
3. **Pesquisa de campo** – a técnica de coleta de dados utilizada, além das anotações sobre a movimentação cotidiana da escola, será a entrevista semi-estruturada porque propicia uma flexibilidade necessária para que os atores possam discorrer com liberdade sobre o tema pesquisado;
4. **Análise dos Dados -** Os dados obtidos serão analisados pelo método de análise dos conteúdos, ou seja, através das categorias exteriorizadas nos discursos produzidos pelos sujeitos e percebidas por meio de elementos mais significativos e dimensões mais relevantes para os objetivos propostos.

Cremos que pesquisar numa escola que conseguiu, em tese, cumprir com o Programa da Escola Cabana é uma grande oportunidade de se avaliar, com relativa precisão, o alcance e a profundidade com que o Projeto se incorporou ou não às práticas dos sujeitos que dão vida a essa escola. Sabemos de antemão que um Projeto é um vôo de muitas possibilidades e que entre o concebido (projeto), o vivido (a prática escolar) e o percebido (a compreensão por parte dos sujeitos), estão as diferentes ideologias, os valores, os conceitos e pré-conceitos, os símbolos, os signos, os conflitos, os interesses, enfim, as lutas de classes. Não podemos nos esquecer, sob penas de ficarmos da epiderme do problema, que o principal conflito da

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

sociedade capitalista se dá entre o capital e o trabalho, entre a produção social das riquezas e sua apropriação privada.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

CAPÍTULO I - Os Ciclos na Escola: História, Limites e Tensões

A história do povo brasileiro, dos setores populares em especial, pode ser reconstituída a partir de fatos marcantes de exclusão e de submissão, através das múltiplas formas de exploração como trabalhador, criança, mulher, negro (ARROYO, 1995:01).A herança que as crianças e os jovens, hoje a maioria da população, recebem dessa história, caracteriza-se pela opressão, pela carência, pelo descrédito e pela ausência de perspectivas, pela perplexidade. A sociedade vem discutindo, ampliando sua consciência e se organizando para intervir nessa situação, promovendo debates, realizando pesquisas das experiências educacionais, bem como apresentando propostas concretas contrárias às posições de governos de orientação explicitamente privatista, que vêm deslocando a educação de um direito para um produto de mercado. Gentili (1996)[13] que, entre outros autores, estuda a forma pela qual o neoliberalismo encara o sistema educacional, chama a atenção para a construção de um "novo imaginário social" em que a educação se desloca da perspectiva do direito social para a lógica de mercado, impondo às escolas padrões de cunho produtivista e desenvolvendo nas pessoas habilidades e competências demandadas pelo sistema econômico vigente. A virada mercantilista na educação procura se assumir como o único caminho possível para a "qualidade", desqualificando outras alternativas, buscando impor um modelo acabado e "imune" às críticas:

> *Esta visão elaborada pelo corolário neoliberal afirma a educação como uma mercadoria a mais, um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado educacional. O mercado educacional garantirá a hierarquização da qualidade do serviço colocado à disposição dos usuários, ou seja, dos consumidores. A mercoescola é o ajuste neoliberal na educação* (AZEVEDO, 1995:31).

A própria escola pela qual vinham lutando os setores populares se torna cada vez mais uma instituição seletiva e excludente e menos um espaço de integração. O povo vinha lutando para se inserir através dela na cultura e na sociedade; mas a escola se estrutura como mais um mecanismo sofisticado de exclusão social e cultural (ARROYO, 1995:2).O rápido avanço do neoliberalismo[14] fez com que os movimentos sociais e urbanos dinamizassem sua organização

---

[13] As idéias de Pablo Gentilli presentes neste trabalho estão em Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário, In Escola S. A., CNTE, Brasília, 1996.

[14]A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é o responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e eqüidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado Mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde,educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado(FRIGOTTO, 1995:83-84).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

em todo Brasil na luta pelos direitos: pela terra, pelo espaço urbano, pelo transporte, pelos recursos públicos para creches e escolas, por postos de saúde, pelos serviços públicos, pela qualidade de vida e pela cidadania. Entre esses movimentos, um se destacou: o movimento de renovação pedagógica e a luta por uma escola pública de qualidade para todos.

> *O movimento social de renovação pedagógica*[15] *destes últimos 15 anos recoloca a luta pelo saber e pela cultura na direção da sua desprivatização. No embate entre a tradição privatista e mercantil das necessidades e a tradição social progressista e pública dos direitos e das liberdades, o movimento de renovação social e pedagógica se situa na concepção pública de qualidade na educação* (ARROYO, 1995:67).

No Brasil, particularmente a partir da ascensão aos governos estaduais e municipais de administrações consideradas progressistas, principalmente nas grandes capitais [(Porto Alegre (1990), São Paulo (1993), Belo Horizonte (1993), Belém (1997),entre outras)], iniciou-se uma série de experiências educacionais em que novas matrizes conceituais foram colocadas em prática. Muitas propostas de organização da escola surgiram no bojo dessas lutas. Neste capítulo priorizamos o período da década de 1990 sem, no entanto, deixar de fazer um breve retrospecto da trajetória dos ciclos, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Iniciativas pioneiras foram revisitadas na tentativa de obter uma visão de conjunto das experiências mais importantes, assim como as contribuições que se foram construindo ao longo do tempo até a configuração de propostas mais radicais questionadoras da estrutura da escola: os ciclos de formação ou de desenvolvimento humano.

1. Tempo e reorganização escolar

Em um texto antológico[16], Miguel Arroyo, emérito educador brasileiro de origem espanhola, refletindo sobre as relações entre educação e escola afirma:

> *No Brasil, a nação não reflete seu próprio rosto, reflete o rosto da burguesia. Qualquer concepção que as camadas populares possam construir a partir de suas práticas sociais, políticas, organizacionais, é sistematicamente negada, desestruturada, sob pretexto de ser contrária aos interesses nacionais. Nós, intelectuais, a exemplo do Estado brasileiro, sempre nos lastimamos pelos ignorantes – sempre pensamos por eles. É uma forma de não reconhecer o saber social, a construção coletiva da*

[15]Movimento composto pelas organizações da sociedade civil como ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação), ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras) e Fórum Nacional de Educação, entre outras.

[16]Neste texto genial, Arroyo se antecipa aos seus contemporâneos, critica o escolacentrismo e relativiza a importância da escola vinculando-a à árvore vigorosa dos movimentos sociais.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *educação que está em processo apesar das tentativas de esmagá-la* (ARROYO, 1987:03).

E referindo-se a possibilidade das classes dirigentes de se educarem em outros espaços que não o ambiente escolar, conclui:

> *Até agüentavam por longos anos a escola, as classes dominantes, que fundamentalmente não aprendem o que sabem na escola. Existe uma enorme quantidade de espaços onde elas podem refletir, estruturar o pensamento burguês. É isto que é negado às classes subalternas. Se apenas a escola fosse negada, não seria tão grave. A diferença entre o saber adquirido e dominado pelas classes dominantes e o das classes subalternas não é devido ao fato dessas últimas terem menos escolas. É que elas não têm a possibilidade de construir e estruturar seu pensamento, enquanto sujeitos de conhecimento e de cultura. Não lhes é permitido pensar, lhes são negados tempo e espaços* (ARROYO, 1987:4).

A última frase deste excerto coloca o busílis da questão: aos trabalhadores (onde quer que trabalhem ou estudem) e aos seus filhos (principalmente na escola) são negados o direito de pensar, são-lhes negados tempos e espaços. Tempo e espaço: que categorias são essas tão fundamentais para a estruturação do pensamento burguês, mas que são negados às classes subalternas? Em relação ao tempo, Marx tem uma frase célebre que diz: "O tempo é o campo do desenvolvimento humano[17]".Apoiado em Correia (2004:02), parto da noção de que o tempo é uma categoria cultural construída historicamente. O espaço e o tempo são realidades construídas individual e socialmente, todos os lugares e tempos de nossas vidas como indivíduos ou membros dos grupos são construídos coletivamente e neles nos autoconstruímos, formamos a nossa auto-imagem.É uma realidade psicológica e cultural construída na vivência e representação coletiva. A escola não é apenas o espaço objetivo onde aprendemos e nos formamos. É o tempo-espaço subjetivo, vivido culturalmente onde nos apreendemos a nós mesmos de forma objetiva e subjetiva, individual e coletiva.

Na prática educativa não é o tempo em si mesmo que se tenta apreender, mas a sua relação com o sujeito, na medida em que é capaz de colocar o sujeito em questão, quando participa de sua produção ou de sua fragmentação.Toda atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim se constitui a reflexão do homem sobre si mesmo e sua relação com o mundo e com os outros.A escola é a dimensão temporal e espacial da

---

[17]E continua: "O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições etc. está toda ela absorvida pelo trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. Ë uma simples máquina, fisicamente destroçada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia. E, no entanto, toda história da moderna indústria demonstra que o capital, se não lhe põe freio, lutará

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

moderna educação. Mas essa temporalidade *tácita* da cultura escolar vigente está de tal forma internalizada nas atividades escolares que nem sequer é lembrado nas discussões de planejamento e, muito menos, nas elaborações pedagógicas. A distribuição do tempo é um dado inquestionável e "naturalizado".

Como observa Lima (2003:03), esta temporalidade existe não só na "cabeça" de educadores, pais e alunos, mas está presente também concretamente nos documentos escolares, no regimento, normas, sistemas avaliativos, fichas dos alunos, dos professores, diários de classe, etc. Uma das funções mais importantes dos gestores escolares é garantir o cumprimento dos tempos estabelecidos pela tecnoburocracia escolar, através do planejamento prévio e da organização do tempo dos educadores e educandos.

A organização do tempo em si mesmo não se constitui demérito, pelo contrário, a educação como projeto cultural necessita da organização do tempo para seu devir. A questão que se coloca aqui são os critérios atuais deste planejamento, que priorizam o tempo-espaço institucional, procurando fazer com que os seres humanos se adaptem e se ajustem a ele, distorcendo e negligenciando as demais dimensões formadoras do sujeito. Se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de formação e de ensino tal como eles ocorrem no desenvolvimento humano, evitando as rupturas criadas sempre que fragmentamos uma atividade ou um processo de reflexão por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no cotidiano escolar. Essa noção de tempo leva a que a escola se organize de uma certa maneira, e essa forma de se organizar não é tão nova como tentaremos demonstrar a seguir.

2. A Escola Seriada: História e Contestação

A escola moderna seriada é fruto do iluminismo e da revolução burguesa dos séculos XVIII e XIX, deitando suas raízes já no século XVII[18]. O Brasil herdou o modelo europeu, notadamente o francês, o qual, até muito recentemente, foi marcado pela estruturação temporal da escola do século XIX. A expansão da escola pública francesa, neste século e nas primeiras décadas do século XX, foi acompanhada de um sistema cada vez mais rígido de avaliação, o que trouxe como uma das conseqüências a necessidade de controle do tempo. O

---

sempre, implacavelmente, sem contemplações, para conduzir toda classe operária a este nível de extrema degradação" (MARX, 1974:98-99).

[18]Cf. Manacorda (1992), Cap. VII, VIII e IX.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

primeiro questionamento a essa organização temporal surgiu, após a segunda grande guerra com o plano de reforma Langevin–Wallon, que estabelecia princípios democráticos para a socialização do conhecimento. Este plano ficou engavetado sendo retomado na década de oitenta. A partir da última década a França[19] adotou o sistema de ciclos para a educação fundamental em substituição à seriação. A transformação da organização cotidiana do tempo revelou-se, no entanto, ainda mais complexa que a transformação da seriação em ciclos[20]. Nesse aspecto, devemos recorrer, necessariamente às experiências em nosso país que tem realizado reformas, no nível das redes municipais e estaduais, as quais se propõem a reorganizar o tempo cotidiano de forma, às vezes, mais radical do que observamos em outros países como a França e os Estados Unidos.(LIMA, 2003:17-18).

No Brasil, durante os séculos XIX e XX[21], a educação passou por intensas reformas. A história da legislação brasileira no campo educacional está repleta de boas intenções que ao longo do século XX e no limiar do século XXI ainda imprimem o estigma do fracasso e da excludência. O balanço, no que se refere à qualidade do ensino, ao sucesso escolar da maioria, é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período (BARRETO & MITRULIS, 1999:03). A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir.Estou sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino (ARROYO, 1992). Nos anos de 1950, isto é, em meados do século XX, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª. para 2ª. série do ensino fundamental. Isto, segundo a UNESCO representava em cada 30% de reprovações um acréscimo de 43% no orçamento destinado à educação. Já nessa época, as autoridades

---

[19] O ensino básico público e privado na França é assegurado por 5.841 escolas primárias, 6.741 collèges (5ª a 8ª séries no Brasil) e 4.411 liceus. O primário dura cinco anos: o primeiro dedicado à alfabetização, os dois seguintes a noções básicas de francês, matemática, história, geografia e ciências, aprofundadas nos dois últimos anos. Os alunos fazem provas e se, ao fim do ano, a média for inferior a 10 (de um total de 20) a escola recomenda a repetência, que os pais podem aceitar ou não. Alunos com dificuldades têm aulas de reforço e, se preciso, os pais são chamados a ajudar o professor. Nos ciclos seguintes, o sistema é o mesmo: notas baixas significam recomendação para repetência, mas a decisão cabe a pais e professores.
Disponível em http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Lab/6116/aprovacaoautomatica2.html).

[20] A reorganização temporal da escola em ciclos se insere em um processo de reavaliação pelo qual a escola de ensino fundamental passa em vários paises, incluindo tanto paises latino-americanos quanto os Estados Unidos e paises europeus, entre eles Portugal, Espanha e França.A persistência do fracasso escolar na escola pública, em paises economicamente desenvolvidos, alerta para o fato de que a estrutura da instituição tem problemas sérios, que impedem que sejam atingidos as metas educativas e que o nível desejado de preparo educacional da população em geral seja concretizado na escola (Lima, 2003: 01).

[21] Cf. GADOTTI (1993), BOMENY (2001), HILSDORF (2003), entre outros.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

brasileiras percebiam a enorme desarticulação entre uma escola seletiva e excludente e o desenvolvimento socioeconômico do país. Dados de 1954 dão conta de que a cada 100(cem) matriculadas na 1ª. série, apenas 16(dezesseis) concluíam a 4ª. série. Como reação a esse desastre, a Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória promovida pela UNESCO e pela OEA[22], apontava claramente para a possibilidade de uma promoção automática. Essa decisão se apoiava, entre outras, nas seguintes medidas: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (BARRETO & MITRILUS, 2001:03).

Para a recente civilização urbano-industrial, a educação era a condição fundamental para o desenvolvimento do país, capaz de permitir o avanço tecnológico, incorporar ao mercado de trabalho as grandes massas migradas do meio rural e adaptá-las ao sufrágio universal (voto). O Estado do Rio Grande do Sul foi um dos pioneiros no sentido de flexibilizar esse rígido sistema de ensino, introduzindo uma modalidade de progressão continuada por meio de classes de recuperação para alunos com alguma dificuldade. Esses alunos retornariam às suas classes de origem caso obtivessem êxito, ou permaneceriam nessas mesmas classes até que atingissem a qualificação necessária para prosseguir.

No período entre as décadas de 1960 e 1970, vários estados brasileiros procuraram flexibilizar suas estruturas curriculares com propostas em alternativa à organização seriada. O Estado de Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária, baseada no pressuposto de que os níveis respondiam de forma mais satisfatória às necessidades e aos interesses dos alunos, principalmente no desenvolvimento de sua capacidade de pensar. Em 1968[23], o Estado de Santa Catarina fez uma experiência radical e ampliou de quatro para oito

[22]Conferência organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pela OEA (Organização dos Estados Americanos).

[23] Tendo como referência a legislação que normatiza o ensino institucionalizado, nota-se que a possibilidade de organização não seriada do ensino existe desde a Lei de Diretrizes e Bases nº4.024, de 1961, que, em seu artigo 104, prevê a permissão para "organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios". Se, na Lei nº 4.024/61, tal possibilidade é posta com o caráter experimental, na Lei nº5.692, de 1971, é explicitada como uma alternativa, conforme o artigo 14, parágrafo 4º: "verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento" (SOUZA, 2000).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

anos o ensino obrigatório, o que antecipava a Lei 5692/71 que reformou o ensino de 1º. e 2º. Graus e acabou com a retenção. Ao final da 4ª. e da 8ª. séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles alunos que não fossem aprovados e a escola tinha que se adaptar ao ritmo e à capacidade do aluno. Nesse mesmo ano o Estado de São Paulo fez uma reformulação no currículo da escola primária por meio de dois níveis: o nível I compreendia a 1ª. e a 2ª. séries e o nível II abrangia a 3ª. e a 4ª. séries. O exame para promoção se dava na passagem entre os níveis. O pressuposto da mudança paulista era o compromisso com a democratização do ensino.Mas, setores conservadores se colocaram contra a experiência, alegando o aligeiramento do ensino e a baixa qualificação dos professores, evitando sua efetivação. Em 1970, o Estado de Minas Gerais iniciou a implantação gradual de um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental, em Juiz de Fora, que se encerrou três anos depois com relativo sucesso (BARRETO & MITRILUS, 2001:5).

Evidentemente, todas essas alternativas não tiveram o êxito desejado, não conseguindo evitar a "evasão" e a repetência. Estudos realizados em 1983[24] sobre esse período dão conta que: a) o aligeiramento do ensino para as camadas populares; b) o preparo insuficiente dos professores; c) a falta de material didático que permitisse abordagens mais individualizadas; c) a ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico às escolas, solapou todas as alternativas destinadas a conter ou, pelos menos, amenizar a cultura do fracasso escolar (BARRETO & MITRILUS, 1999:6-7). Na verdade, nesse interregno, as propostas ainda não atingiam as raízes do insucesso escolar.

No período entre as décadas de 1980 e 1990, com o fim da ditadura militar, muitas inovações foram incorporadas às políticas educacionais dos estados das regiões Sul e Sudeste, por meio da chegada ao executivo dos partidos de oposição ao regime autoritário. Segundo Cunha (2003:05), com a retomada das eleições diretas, a instalação da Constituinte e a aprovação da Nova Constituição Federal em outubro de 1988, a sociedade brasileira foi mobilizada para o debate e a discussão sobre a perspectiva de desencadeamento de uma nova política para a educação nacional. Essa nova política fora gestada em inúmeros fóruns de educação por todo o Brasil, culminando com a proposta aprovada na IV Conferência Brasileira de Educação (Goiânia, 1986) e confirmada pela Declaração de Brasília de 1988, onde se elencava os princípios e os eixos em que essa nova legislação deveria se apoiar. Entre outros, destacavam-se: a universalização do ensino fundamental e a organização de um

[24] Sena & Medeiros, 1983; Pereira, s.d, apud BARRETO e MITRILUS (1999:08).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

sistema nacional que assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino, em um sistema único que englobasse as esferas federal, estadual e municipal. Ao mesmo tempo permitisse uma busca constante da qualidade e a imprescindível democratização da gestão e seu controle social.

Apesar de todos os esforços no sentido de estabelecer um diálogo entre os educadores e o Governo Federal, o projeto da sociedade civil foi derrotado no Congresso Nacional, emergindo desse confronto a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oriunda de um Projeto do Senador Darcy Ribeiro, em acordo com o Palácio do Planalto, em 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394/96). Cunha (2003:06) ressalta que, inobstante as denúncias dos educadores de que a lei aprovada é anacrônica para a "sociedade do conhecimento" e para "revolução tecnológica" que se consolida neste início de milênio, alguns avanços são reconhecidos. No entanto, os quatro grandes eixos – *democratização, qualidade, gratuidade e clareza quanto à destinação dos recursos financeiros* - não foram contemplados pelos legisladores, o que acabou impedindo que os princípios norteadores da educação nacional propostos pela sociedade civil fossem acatados, prejudicando uma integração entre os sistemas de ensino da União, dos estados e municípios. No entanto, é preciso frisar que a atual legislação permitiu inovações de caráter oficial da estrutura curricular do ensino fundamental ao flexibilizar sua organização. Essa pequena abertura permitiu que as escolas pudessem se organizar em uma nova estrutura de ensino e de currículo: *os ciclos***.** Como esta reorganização do trabalho educativo escolar tensionou com novas práticas o ambiente aparentemente imutável da escola seriada, é o que tentaremos demonstrar na próxima secção.

3. A Reorganização do Trabalho Escolar em Ciclos

No período pós-ditadura militar, entre o final dos anos 80 e o começo dos anos 90, vários estados brasileiros ensaiaram mudanças em seus sistemas de ensino. Essa flexibilização do trabalho escolar vem se consolidando e questionando os tempos e espaços escolares rigidamente organizados. Esse repensar da temporalidade escolar constitui objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento que pesquisam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A grande novidade eram os Ciclos Básicos que reestruturavam as antigas 1ª. e 2ª. séries, impedindo a retenção entre elas. Os estados que começaram essa experiência foram: em primeiro lugar São Paulo, depois Minas Gerais e Paraná. O que houve não foi uma desseriação completa do 1º. Grau, apenas a junção entre a 1ª. e 2ª. séries. Pela modéstia do

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

empreendimento, pode-se avaliar as resistências de que foi alvo. A iniciativa se justificava por motivos políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular (BARRETO & MITRILUS, 1999:10). Esta forma eclética da introdução dos ciclos no Brasil, misto de seriação e os ciclos, tornou-se, na verdade, um mascaramento do regime seriado, sem ter conseguido resolver os impasses das diferenças sociais, do gargalo da retenção, da "evasão" e da exclusão.

Nesse período, o aparecimento dos modismos piagetianos convivendo com orientações comportamentalistas, colaboraram para deixar em segundo plano determinantes sociais possivelmente mais importantes, optando por adotar na prática uma tentativa de visão de neutralidade política, conduzindo a escola a reducionismo pedagógico mutilador, deslocando a discussão da implantação dos ciclos, de relevantes aspectos sociais para o campo do mero cognitivismo e de interação subjetiva. Governos[25] de orientações ideológicas diferentes optavam pela concepção construtivista, sendo que os profissionais da educação raramente eram ouvidos. Mesmo assim, os educadores continuaram sua luta pela democratização da escola e pela flexibilização, tentando deslocar, por exemplo, a avaliação escolar reduzida a medidas classificatórias e de rendimento explorada pelas correntes comportamentalistas, para uma concepção mais processual, pautada em enfoque mais descritivo sobre o modo como operam os mecanismos de aprendizagem e a construção do conhecimento do aluno.

Gradualmente, outros elementos foram sendo observados e outras propostas começaram a tomar corpo. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, foi introduzido o sistema de Bloco Único com a criação de Escolas de Tempo Integral[26], cujo objetivo era assegurar um melhor atendimento às crianças das classes majoritárias da sociedade, cujo currículo voltava-se para um processo abrangente de socialização e de "resgate da cultura popular" e atendimento das necessidades básicas da população. Ele incorporava os princípios do Ciclo Básico quanto à flexibilização do tempo escolar, mas era mais ousado na sua organização: incorporou a faixa dos 6 (seis) anos de idade como escolarização obrigatória, rompendo com a estrutura rígida dos 7(sete) aos 14(quatorze) anos da Lei 5692/71. O Bloco Único tinha cinco anos de

[25]De acordo com Lima (2001:07), na segunda gestão de Jader Barbalho no Governo do Pará (1991-1995), foram introduzidos os Centros de Ensino Básico (CEBs) que visavam transformar a 1ª. e a 2ª. séries do ensino fundamental em ciclo básico de alfabetização, como desobstrução do fluxo escolar.

[26]Quanto às escolas de tempo integral, recomendo a leitura de um artigo chamado: O direito ao Tempo de Escola, do educador Miguel Gonzalez Arroyo, in: Cadernos de Pesquisa, n. 65, maio de 1988, p. 3-10.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

duração, o que incluía as classes de alfabetização mais os 4 (quatro) anos inicias do ensino fundamental.

A novidade da desseriação tensionou a pedagogia da reprovação, como nos ciclos. Aqui entra a influência decisiva de Vygotsky (1991, 1991, 1991, 2000) pelo reconhecimento de que a criança não deve ser avaliada apenas pelos conteúdos que aprendera, mas, sobretudo, pelo que ela poderia desenvolver com os conhecimentos que adquirira. Por isso, não se deveria avaliar apenas o nível dos objetivos propostos e sim a capacidade subjetiva da criança perante esses objetivos. No entanto, a resistência dos professores e pais, excluídos da discussão e sem compreensão adequada da proposta, minou a permanência da experiência. Apesar de tudo, ela trouxe diversas contribuições que foram mais tarde incorporadas por outras inovações educacionais, como os Ciclos. A Nova LDBEN9394/96 e uma tímida orientação para a flexibilização dos tempos escolares deram legalidade a várias experiências que colocaram em cheque as raízes centenárias do modelo seriado.

4. A Nova LDBEN9394/96 e a Flexibilização dos Tempos Escolares

Antes de se repensar a organização do ensino fundamental em ciclos, faremos aqui uma pequena retrospectiva relativa à busca da qualidade na educação pública. Creio que não podemos pensar essa luta sem levar em consideração as diferentes forças sociais, seus programas e ideários que se articularam na defesa de seus interesses. Como já observamos anteriormente, diferentes momentos dessa batalha social expressaram concepções e práticas que se digladiaram sobre as melhores propostas para a educação.Com base em Arroyo (1995:65), pensamos que, em grandes fases, essa tensa confrontação assim se expressaria: 1º.– a luta pela escola pública e pela cultura nos anos 50[27]: qualidade social e cultura na educação; 2º.- as reformas dos anos 60 – 70, a Lei 5692/71: desqualificando a educação e seus profissionais; 3º.- o movimento de renovação pedagógica iniciado no final dos anos 70, começo dos anos 80: construindo a escola pública e democrática; 4º.- a qualidade neoliberal (ou qualidade total) do final dos anos 80: reprivatizando o público, a gestão eficiente da escola desqualificada; 5º.- repensando nosso projeto progressista reafirmando a qualidade sócio-cultural da educação. Penso que, apesar de ainda estarmos hoje (2004) no olho do furacão neoliberal, questionamentos e avanços se fazem perceber, apostando que um outro mundo é possível. No Brasil, esse sentimento começa a se alastrar em mentes e corações. A

[27] Cf. Manfredi (1996), Hilsdorf (2003), entre outros.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

tentativa de deslocar a educação do campo do direito para o campo da lógica mercantilista suscitou grandes reações da sociedade brasileira, que já vinha de um duro enfrentamento contra a tecnicista LDBEN5692/71. Agora, a proposta é qualidade total[28] na educação. Essa proposta se afirma não ideológica. No entanto, trata-se de desobrigar o Estado dos meios de criar espaços públicos que dêem conta do avanço da consciência dos direitos.

O debate, como afirma Arroyo (1995:68), está colocado na transferência de responsabilidades públicas do Estado para a comunidade escolar. Abandona-se a luta pela construção de um sistema escolar que dê conta de um projeto cidadão e de sociedade, pretensão que vem das reformas dos anos 20, do movimento dos Pioneiros da Educação dos anos 30 e que esteve nas disputas entre renovadores e conservadores pela Lei n. 4024/61. Nada disso faz parte dos objetivos neoliberais que confia cegamente nas leis do mercado aplicadas aos serviços sociais.

Os movimentos sociais, os sindicatos, as organizações populares continuaram a sua luta tentando influenciar a concepção de educação. Duas vertentes importantes no que toca a qualidade da educação se apresentam: 1) a ofensiva neoliberal que retoma a estreita concepção de qualidade das reformas dos anos 50-60, colocando sua ênfase nos métodos de gestão eficiente da escola. 2) a ofensiva da sociedade que se filia às lutas de mais de 200 anos pelos direitos sociais e políticos, que no Brasil tiveram seu ápice nos anos 50 e início dos anos 60, que incorporava as contribuições trazidas pelo movimento democrático, das igualdades de gênero, raça, classe, etnia e pelos movimentos sociais dos anos 80 e 90, que desembocou da Constituição de 1988.

No final dos anos de 1980 do século XX investimos em reformas de currículos, injetamos criticidade nas áreas humanas e repetimos na LDBEN 9394/96 que a função da educação nacional é formar o cidadão consciente e crítico capaz de transformar a sociedade. Arroyo (1995:69-71) considera que demos muita ênfase à relação democracia-cidadania-conhecimento-consciência, com um questionamento: por que dessa ênfase? E responde: o nosso ideário de esquerda sempre deu destaque ao conhecimento, à consciência porque pertencemos a uma esquerda originária das idéias do Iluminismo. Uma esquerda que passou da falsa consciência à consciência crítica e considera que esta é a grande divisória da sociedade e da história, conseqüentemente, considera ser esta por excelência a função da

[28]Aparentemente, por exemplo, as idéias envolvidas no conceito de Qualidade Total podem se remontadas àquilo que se convencionou chamar, naquela conjuntura, de tecnicismo educacional.(...) A educação é o alvo

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

educação escolar. Mas, não se pode ficar nessa limitação de formar para a cidadania crítica. Essa discussão é insuficiente para se chegar de fato às raízes que estruturam os mecanismos escolares e sociais. Mas, não se deve deixar intocado o modelo "privado" de escola e de profissional recortados em áreas, disciplinas e grades impostas pela Lei 5692/71. Esse entulho autoritário ainda resiste no cotidiano de nossas escolas.

O sistema escolar e a organização do trabalho permanecem muito semelhantes ao que ficou definido nos anos de 1970. A Lei 9394/96 é muito tímida a esse respeito. Mas, como já vimos, deixa uma brecha para uma nova organização escolar: a organização em ciclos.Para uma mudança tão especial, era de se esperar, como afirma Alavarse (2002:04), que a Nova LDBEN o fizesse com clareza, possibilitando interpretações precisas desse modo de organização do ensino. No entanto, ainda encontramos dispositivos que não trazem elementos que apóiem uma re-significação da organização escolar. Os ciclos aparecem indicados nos artigos 23[29] e 24[30], entre um rol de possibilidades de organização da educação básica. Outras possibilidades são mencionadas de organização, no entanto, há um conjunto de outros

---

estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais (SILVA,1995: 224 -225).

[29] "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa da organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (LDB, 9394/96, artigo 23).

[30]Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; II - a classificação em qualquer série ou etapas, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis (LDBEN, 9394/96, artigo 24).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

dispositivos que evidenciam que o modelo tomado como referência na apresentação das diretrizes e bases da educação nacional é o modelo seriado. Pode-se notar que a lógica tomada como referência para a organização da educação se desenvolve em torno das idéias de anualidade, classificação, promoção, currículo seqüencial e a série como unidade de referência para o agrupamento de alunos. A LDBEN 9394/96, em uma das menções ao currículo, reincide nessa delimitação seriada e fragmentada, além de adotar uma concepção preocupante de formação cultural mediante ações curriculares, como se pode deduzir do artigo 26[31].

Uma análise da instituição escolar revela que esta, através de sua estrutura e organização, de sua cultura, de seus rituais e práticas, atua como um mecanismo de exclusão de crianças e jovens do direito à escolaridade. O Compromisso Nacional assinado publicamente representava um grande desafio ao Brasil. A proposta de melhorar esse quadro se deu na elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Nesse plano, o Ministério de Educação e Cultura propôs, entre outras medidas, a flexibilização da seriação, considerando a divisão do ensino fundamental em ciclos de dois ou mais anos como instrumento eficaz *no combate à repetência e na melhoria da* aprendizagem (ANDRADE, s.d: 14).

Esses processos de transmissão de conhecimento, de avaliação, as concepções de conhecimento, de aluno e de sociedade que perpassam as práticas escolares são fatores que influenciam diretamente no sucesso ou fracasso do/a aluno/a. No caso da escola pública, principalmente para as crianças de camadas populares, o insucesso tem sido mais freqüente do que o êxito. É necessária uma leitura na íntegra das disposições gerais da Nova LDBEN 9394/96. A lei, no seu conjunto, é marcada por uma polifonia (várias vozes que se cruzam, se intercalam e se sobrepõem): setores privatistas da educação; trabalhadores em educação das escolas públicas; entidades mantenedoras de escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias; entidades de pesquisa e comunidade científica. Fruto de uma ampla mobilização dos movimentos sociais (principalmente do sindicalismo docente) e de um amplo leque de experiências pedagógicas inovadoras que vêm acontecendo espalhadas em alguns

[31] Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDBEN, 9393/96, art. 26).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

pontos do país, as disposições gerais representam as "vozes" daqueles que representam novos olhares para uma formação do educando em suas várias dimensões.

É isso que se constata quando há flexibilização no que diz respeito à organização de "tempos escolares" (séries, períodos, ciclos, grupos não seriados, etc.); permite adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, embora exija o cumprimento de carga horária de 800 horas/anuais e 200 dias letivos, excluído o tempo reservado aos exames finais; permite a classificação do aluno com base nos seus conhecimentos prévios; admite formas de progressão parcial nos estabelecimentos que adotam regime seriado. No entanto, a verificação do rendimento escolar apresenta avanços e retrocessos. Avança, quando propõe uma nova concepção de avaliação que deve ser contínua, qualitativa com a possibilidade de aceleração de estudos. Retrocede, quando no mesmo inciso[32] torna obrigatório um período para recuperação.

É preciso considerar, ainda, que essa concepção de avaliação fica comprometida quando esta mesma lei dá poderes à União para avaliar quantitativamente as escolas, com base num currículo comum, comprometendo a autonomia pedagógica do trabalho escolar. Com base em Arroyo (1995:73), pensamos que a escola enquanto instituição, para além da boa vontade de seus mestres, mantém a mesma ossatura rígida e excludente desde que foi constituída há mais de cem anos. A escola seriada não é democrática nem igualitária. Ela peneira, exclui em nome das lógicas das precedências, dos pré-requisitos, das séries, das médias, dos ritmos de aprendizagem. Para se superar essa lógica excludente, faz-se necessário construir coletivamente um novo ordenamento dos tempos escolares. É preciso construir um projeto novo que fosse à raiz dessa ossatura escolar carcomida, injusta, fatalista, obstacularizadora do sucesso das crianças e jovens das classes populares. É necessário tocar em privilégios, em áreas específicas, grades que perpetuam uma visão tecnicista e segregadora de currículo.

Ousar se fazia necessário para enfrentar o inimigo em seu próprio campo: o campo da organização dos tempos e espaços. Esse enfrentamento, que ainda está em seu devir ou “dever-ser”, se deu com a chegada aos executivos de estados e municípios de partidos considerados progressistas, principalmente do Partido dos Trabalhadores, o PT. Isso

---

[32] Ao referir-se às incumbências da escola e dos docentes, a lei recomenda aos estabelecimentos de ensino "prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento" (Inciso V do art. 12), e aos docentes, que devem "zelar pela aprendizagem dos alunos" (inclso III do art. 13), bem como "estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento" (inciso IV do art. 13), e, finalmente, na letra "e" do inciso V do art.. 24 a lei é taxativa quando afirma que um dos critérios para a verificação do rendimento escolar compreende "a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos".

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

demonstra que apesar de não ser um projeto de ruptura, a chegada aos executivos de frentes partidárias consideradas progressistas, proporcionou experiências riquíssimas entre educação, escola e sociedade, onde o questionamento da organização escolar assumiu proporções nunca dantes vistas.

5. A Radicalização das Propostas dos Ciclos e a Possibilidade de Mudança na Estrutura Escolar

As experiências de ciclos no ensino fundamental estão presentes em vários pontos do Brasil e em vários países do mundo. Nesse sentido, torna-se importante saber e refletir que existem várias propostas educacionais, não só no Brasil, mas em diversos países. Propostas implementadas há mais tempo, como é o caso da França, indicam uma estrutura que possibilita a formação humana ressignificando o processo de aprender. Como já mencionamos, não são poucos países que organizam seu sistema de ensino por ciclos: Portugal, Espanha, Argentina, Inglaterra e Canadá têm, na sua organização, diferentes maneiras de estruturar os tempos e espaços escolares[33].

No Brasil, são muitos os caminhos que levaram aos ciclos e suas diferentes acepções. Nesta secção vamos tratar dos ciclos que tentaram romper com a estrutura mesma da escola seriada. Estas experiências estão localizadas principalmente nas grandes capitais, como São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Brasília, Belém, assim como em outras cidades menores como Blumenau e Santos. Pensamos, com Andrade (s.d:14), que no decurso dos anos 90, as discussões e propostas de políticas de reestruturação do sistema educacional aproximaram-se da necessidade de reestruturar a organização do trabalho escolar. As razões que justificaram a mudança do paradigma escolar tiveram sua origem em reivindicações que sustentavam os movimentos de renovação pedagógica ao final dos anos setenta e começo dos anos oitenta. As práticas transgressoras de muitos profissionais da educação consolidavam propostas precedentes, que se realizaram ao longo da história, com intuito de uma educação inclusiva e universal. As grandes jornadas de lutas travadas pelos movimentos sociais, culturais e pedagógicos, assim como as pesquisas e teorias de diferentes áreas alicerçavam e fortaleciam as discussões pedagógicas, trazendo novas reivindicações e possibilidades de uma escola mais humanista.

[33] Cf. Perrenoud (1999:7-26).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

No campo da aprendizagem reiterou-se a evidência de que o sujeito aprende em todos momentos da vida e não só na escola, onde permanece apenas uma parte do dia. Começava então um questionamento sério da organização do currículo que tomava o domínio de cada matéria (conteúdo) como requisito para a mobilidade dentro do sistema de ensino, que era, com freqüência, a verdadeira e única meta educacional (BARRETO e MITRULIS, 1999:14).A concepção do conhecimento em rede [34]contribuiu para subverter a hierarquia dos tempos escolares, que servia de álibi para a reprovação e pretendia inaugurar uma era de grande liberdade para escola e professores no sentido de poder construir e desconstruir o currículo. Essa nova visão de pensar o universo escolar e sua organização foi explicitamente assumida pelo Partido dos Trabalhadores em várias cidades em todo o Brasil. Esse desafio se configurou de maneira radical, no ensino de 1º. Grau, no início da década de 90 pelas prefeituras de São Paulo e Belo Horizonte. Em geral, a nova proposta procurava identificar, a partir do cotidiano escolar e de suas práticas e rituais, os processos e a lógica temporal em que acontecem as relações com o conhecimento, a dinâmica ensino-aprendizagem, a lógica que legitima o caráter seletivo da prática escolar.

Arroyo (1996:22-24) ajuda a identificar alguns dos princípios que norteiam a escola seriada: 1) é uma lógica transmissiva que organiza todos os tempos, tanto do professor quanto dos alunos, em torno dos "conteúdos" a serem transmitidos. Os conteúdos constituem os fundamentos da organização em graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações e reprovações; 2) essa lógica temporal dá prioridade ao caráter precedente e acumulativo, de sua transmissão e apreensão; 3) essa lógica temporal se apóia em supostos "ritmos médios" de aprendizagem, independentemente da diversidade de ritmos culturais dos alunos e alunas, de suas origens sócio-culturais e das diferenças de socialização, das diferenças de gênero, etnia, classe social. Essas crianças terão que aprender nos mesmos ritmos e ao mesmo tempo; 4) conseqüentemente, só será considerado aprovado ou promovido, o aluno que aprender na média ou acima de todas as habilidades pré-definidas para cada recorte de conteúdo das matérias ou disciplinas. Se não conseguir atingir a média proposta em

[34] Quando as fontes de informação se multiplicam rapidamente em tempos de mudança acelerada e passa a prevalecer nas sociedades contemporâneas a idéia do conhecimento em rede, a escola deixa de ter um papel tão marcado na pura transmissão de conhecimento, devendo transformar-se em facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e valores de convivência que aspiram a melhoria da qualidade de vida (Barreto & Mitrulis, 2001:14).Porém, não como uma rede, no sentido apontado por Foucault, com suas

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

uma só disciplina ou matéria, será condenado a repetir todo o processo em todas as disciplinas até que atinja o êxito simultaneamente em todas elas; 5) essa lógica trabalha com tempos pré-definidos, ou seja, tem tempo para aquisição da escrita, tempo para o cálculo, tempo para o recreio, etc. Essa seqüenciação obrigatória é cumprida pelos professores que são forçados a ser féis seguidores desse programa pré-estabelecido; 6) essa lógica temporal vem sendo reduzida, encurtada, pois a sorte do aluno pode ser decidida na primeira avaliação com o estigma de uma nota vermelha que o classifica como incompetente ou "fraco"; 7) essa lógica é dicotômica, pois separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação artística, física, da sexualidade.Separa o tempo administrativo do tempo pedagógico, o tempo de ensinar e de recuperar, o tempo de capacitação e de trabalho, o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar. O tempo, então, passa a ter a centralidade nas propostas de ciclos que vão ser encaminhadas nas gestões petistas. Essa nova concepção de tempo desloca o eixo principal dos conteúdos para os educandos e suas dimensões. O educando terá um tempo mais longo e flexível, respeitando-se assim os ritmos diferenciados e diversos do desenvolvimento dos seres humanos. A seguir passamos a expor um resumo das principais experiências já efetivadas ou em curso no Brasil.

6. Breve relato de algumas experiências brasileiras de organização em ciclos escolares

1)***Escola Pública Popular e Democrática*** - A gestão progressista de São Paulo (1989-1992), sob a administração da prefeita Luiza Erundina, tinha à frente da Secretaria de Educação Municipal a figura emblemática de Paulo Freire. Educador de renome internacional, Freire e sua equipe buscaram montar um projeto educacional que mudasse a cara da escola e rompesse de fato com a prática de seletividade, exclusão social e autoritarismo. Era preciso reinventar a escola e democratizá-la, fazê-la geradora de alegria, superando seu elitismo e sua dicotomia. Contando, em 1992, com uma rede de 353 escolas de ensino de Fundamental com mais de 400 mil alunos e 30 mil professores, o desafio era gigantesco, proporcional ao tamanho da cidade. A política educacional se definia pelo objetivo de construção de uma *escola pública popular, democrática e de qualidade*. Dessa nova orientação política derivaram quatro diretrizes: 1) *democratização da gestão*, com o objetivo de incrementar – ou estabelecer – a participação dos vários segmentos nas decisões da política educacional; 2) *democratização do*

---

descontinuidades, saltos, tensões e multiplicidades de cruzamentos de fluxos, onde ocorre a dissolução do Eu e da origem.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

acesso, pois se verificava um contingente significativo de crianças fora da escola; 3) *educação de jovens e adult*os, já que naquela época São Paulo contava com um número estimado de um milhão de analfabetos e 2,5 milhões de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade; 4)*nova qualidade de en*sino, que se procurou atingir mediante três grandes eixos: a)movimento de reorientação curricular; b)interdisciplinaridade; e c)formação permanente dos educadores.Um novo Regimento Comum das Escolas Municipais, no qual se formula a proposta de "ciclos de aprendizagem"[35] dessa administração, é elaborado, pois:

> *"De 1989 a 1991 estivemos criando condições estruturais mais amplas para uma alteração profunda no ensino fundamental no que se refere à sua organização curricular; embora já tivéssemos convicções prévias quanto à necessidade de romper com a seriação estanque no 1º grau, não queríamos implantar uma mudança que fosse feita sem uma recuperação das escolas, um trabalho forte com as comunidades, a valorização profissional dos educadores e sua formação permanente".*
>
> *O novo Regimento, apoiado na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propôs uma organização escolar regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, garantindo-se um regime de ciclos para todo o Ensino Fundamental.*
>
> *A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompe com as práticas de seletividade, exclusão social e autoritarismo; a ruptura com o regime de seriação (um dos fatores básicos para o elevado índice de reprovação, evasão e fracasso escolar em nosso país) não buscava diminuir artificialmente nossos índices de retenção e evasão, pois se não por outras razões, tínhamos já conseguido reduzi-los, entre 1989 e 1991, aos mais baixos patamares das últimas décadas (em 1991, média de 12% de retenção e 5% de evasão).*
>
> *Dessa forma, a partir de 1992, o Ensino Fundamental foi estruturado em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries); a avaliação passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que devem ser discutidos com os educandos e seus responsáveis (quando for o caso), as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório); e, finalmente, a retenção só ocorre ao final de cada ciclo (se retido, o educando refaz somente o último ano do ciclo correspondente)* CORTELLA (1992: 61) apud ALAVARSE, 2002: 12).

A proposta da interdisciplinaridade em São Paulo preconiza a necessidade de mergulhar na realidade, propondo que a escola rompa com seu isolamento e tentando identificar, através de pesquisa na comunidade, os principais problemas sociais sofridos pela população que mora em seu entorno. Após essa pesquisa, de um sem número de falas, são selecionados os temas geradores, oriundos dos problemas sociais e que serão o ponto de partida do currículo. As disciplinas são chamadas a interpretar esses temas, mesmo que guardem a sua especificidade

---

[3535] Um ciclo de aprendizagem é definido em primeiro lugar pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências de base visadas pelo conjunto do curso. Nesse sentido, os ciclos têm a função que antes tinham as séries anuais: constituir marchas, progressões. A diferença é que essas etapas são plurianuais."(THURLER,2001: 19).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

própria. Todos os saberes são chamados a reinterpretar criticamente as questões suscitadas pela pesquisa e pelos temas geradores: os saberes dos alunos, dos professores, das camadas populares, entre outros. Considerando que a especificidade das áreas do conhecimento decorre da evolução histórica do modo pelo qual elas foram socialmente construídas, o tema gerador procura restabelecer a relação com o todo através da inter-relação entre as áreas, com o suposto de uma melhor compreensão do fenômeno ou situação (BARRETO, 1998:28-29).Esta concepção de ciclos articulava um conjunto de aspectos inseparáveis: a democratização da escola como garantia de acesso e permanência, concebendo que a escola só se justifica quando explicita a relação entre seus objetivos e atividades, consubstanciados em seu currículo. O que se propõe é uma escola diferente que seja significativa para seus alunos, que os tome como sujeitos, que não trate o conhecimento fora da história. Contudo, alguns problemas apareceram com relação aos temas geradores. Como essa proposta se baseia na experiência de Paulo Freire, na educação de adultos, que são programas de curta duração, de forte conotação social, onde os alunos já têm larga experiência de vida, como transferir essa mesma configuração para um público infanto-juvenil, em cursos de longa duração? O que ficou patente pelos relatos da literatura (BELO HORIZONTE, 1994; DA COSTA, 1997.) é que, como se trata de um curso de longa duração, o fato da escola se debruçar toda sobre o mesmo tema, fez com que a condução e a direção do programa disciplinar ainda pautado em "conteúdos" se tornasse claudicante e a abordagem muito complexa em função das idades das crianças na série ou ciclo correspondente. Ou como afirma Barreto (1998:29):

> *como a visão de área é demasiado genérica para aclarar a progressão possível, termina prevalecendo uma referência explícita à seqüência de conteúdos tradicionalmente trabalhada pelos professores, a reboque da necessidade de integração proposta mediante os temas geradores.*

2) ***Escola Plural*** - a experiência[36] da capital mineira já absorve e percebe as dificuldades da experiência paulista e propõe uma outra concepção de ciclos: os ciclos de formação ou desenvolvimento humano. A organização por *Ciclos de Formação* organiza o ensino

[36]As propostas pioneiras são: Belo Horizonte - Escola Plural, iniciando sua discussão em 1994; Porto Alegre - Escola Cidadã, 1995; Distrito Federal - Escola Candanga, 1997, Blumenau - Escola sem Fronteiras, 1997 e Belém - Escola Cabana,1997. Estas propostas partem de uma análise das práticas existentes no seu contexto escolar e propõem a construção de uma proposta coletiva, ressignificando a concepção de Educação Básica universal. Elas têm como objetivo flexibilizar e ampliar os tempos e os espaços da estrutura escolar, centralizando-as na formação plena dos sujeitos.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

fundamental em nove anos distribuídos em fases do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. Essa organização inclui as crianças de seis anos de idade.

- ✓ Primeiro Ciclo: seis, sete e oito anos, que corresponde ao ciclo humano da infância;
- ✓ Segundo Ciclo: nove, dez e onze anos, pré-adolescência;
- ✓ Terceiro Ciclo: doze, treze e quatorze anos, adolescência.

A idéia de incluir os de 6 (seis) anos no primeiro ciclo tem um caráter social, pois os setores populares têm muita dificuldade de permanecer muito tempo na escola. Então, quanto antes eles forem incluídos na escola, melhor, porque às vezes as crianças têm que sair de casa muito cedo para sobreviver.Mas o mais importante é que, com a preocupação de entender e respeitar os ciclos da vida, a Escola Plural propõe organizar a educação infantil em dois grandes ciclos: o da primeira infância, de 0 (zero) a 2(dois) anos e o da segunda infância, de 3(três) a 5(cinco) anos. Na educação fundamental, o primeiro ciclo seria dos 6(seis) aos 8(oito) anos, ainda na infância. Os de 6(seis) estão mais próximos, pela sua maturidade, pelo seu autocontrole, pela sua relação com a família e com o espaço, aos de 7(sete) e 8(oito) anos, do que com os de 5(cinco) para baixo.Além disso, não existem somente os ciclos biológicos, existem os ciclos culturais também. Antigamente, uma pessoa com 60 anos era considerada muito velha; hoje uma pessoa é muito velha aos 90 anos. De qualquer maneira, há muito se considera a mudança dos 6(seis) para os 7(sete) anos como uma passagem. Nesse momento começava a escola, a primeira comunhão, a primeira confissão, etc. Só entravam com 7(sete) anos aqueles que completassem essa idade até o dia 30 de abril. Então, dois terços terminavam a primeira série com 8(oito) anos (muito tarde!), sobretudo nos setores populares, porque nas camadas médias e altas se levam as crianças muito cedo para a escola (escola maternal, etc.).

A Escola Plural busca se diferenciar da proposta da capital paulista ao fazer restrições, entre outras, à concepção de interdisciplinaridade como lugar de intersecção de disciplinas afins e avalia que, embora ela assegure um trabalho mais coletivo dos professores, não contempla o educando como participante ativo da construção e produção do conhecimento[37].

---

[37] A Escola Plural admite como avanço a tentativa de trabalho mais integrado entre as disciplina: "O que se questiona nessa visão é o fato de se desconsiderar o ponto de vista do aluno, mantendo a concepção de que a apresentação de um tema sob vários pontos de vista, por si só, já garante uma visão relacional do aluno. Na verdade não há garantia de que o aluno consiga construir as relações apresentadas. Para eles, as informações podem ser vistas de formas isoladas e fragmentadas, pois aprender a estabelecer relações exige um nível de

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

A *Escola Plural* opta, então, pelos projetos de trabalho[38], acolhendo os mais variados projetos elaborados por suas escolas a partir de princípios diversos, tendo como ponto de partida o encontro entre o saber sistematizado, as vivências dos alunos, a participação coletiva e as questões sociais. Tendo à frente o professor Miguel Arroyo, seu principal articulador, a *Escola Plural* partiu, como revela seus principais documentos[39], das práticas pedagógicas emergentes de sua própria rede escolar.

A proposta educativa de Belo Horizonte consiste numa tentativa de acolher os múltiplos projetos e práticas inovadoras, que já vinham acontecendo na rede, em um projeto político-pedagógico. Segundo Moreira *et al* (s.d: 4-5), sua construção envolveu a participação de professores do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e das administrações regionais do município, que instalaram grupos de discussão da proposta, que foi autorizada em 1994 pelo Conselho Estadual de Educação, e implementada a partir de 1995, nas 173 escolas[40] da rede.

A Escola Plural fundamenta-se em dois princípios: *o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva*. Com base nesses princípios são apresentados quatro núcleos considerados vertebradores da proposta: *eixos norteadores*, *conteúdos e processos de formação plural*, *reorganização dos tempos escolares e a nova lógica de avaliação.* Os eixos norteadores da proposta, que têm por finalidade orientar cada ciclo, tratam, em síntese, da necessidade de tornar a escola um espaço democrático que respeite as diferenças culturais e individuais. E que promovam, não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a socialização dos educandos. Para a construção dessa nova identidade da escola, defende-se

---

compreensão que precisa ser construído . Isto é, a visão globalizadora tem que ser construída pelos alunos e não "dada" pelos professores (BELO HORIZONTE, 1994: 34).

[38] Projeto de trabalho não é uma fórmula e sim uma concepção de educação. O que temos de questionar é por que ensinamos essas disciplinas. Por que, dos 6 mil campos de estudos que existem, ensinamos apenas oito? Por que não ensinamos Antropologia, Cosmologia, Sociologia, Economia? Ensinamos as mesmas desde o final do século 19. Hoje sabemos que 80% das coisas que aprendemos na escola não nos servem. Não dão sentido ao mundo em que vivemos, não nos disciplinam, não nos socializam. Quando eu morava aqui no Brasil, fiz uma organização do currículo a partir de 12 problemas. Não me preocupei com disciplinas, pensei apenas nos problemas. Vida, morte, ser humano, cosmos, origem da vida, são alguns deles (HERNÁNDEZ, Fernando, entrevista à Revista Nova Escola n. 154/agosto de 2002)

[39]Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte (1994), Cadernos da Escola Plural, vários, etc.

[40] A Escola Plural envolveu, no período de 1995 e 1997, aproximadamente 146.600 alunos do Pré-Escolar à 8ª série e 9.700 profissionais da educação, incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares. Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é constituída por 179 escolas, com aproximadamente 11 mil professores e 200 mil alunos, oferecendo o atendimento em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e as modalidades de educação especial e de jovens e adultos(...)(BELO HORIZONTE, 1994: 35).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

uma nova identidade do seu profissional, possibilitada por uma capacitação permanente dos professores.

O desenho curricular da *Escola Plural*, tomando por modelo o currículo espanhol, busca incorporar temas contemporâneos de grande apelo social e que transitam para além dos campos específicos das diferentes áreas do conhecimento escolar. Esses temas passam a atuar como eixos transversais que perpassam os diferentes componentes curriculares.A educação para a cidadania aparece como tema transversal nuclear, secundado por temas importantes como meio-ambiente, a diversidade cultural, as questões de gênero e etnia, a educação sexual, entre outras.A lógica da construção da identidade tem prevalência sobre a lógica institucionalizada do ensino, já que esta é vista como seqüenciação associada a etapas e pré-requisitos que, via de regra, se prestam a justificar a repetência e a exclusão. No entanto, alguns problemas são reconhecidos na proposta.

Com relação aos Projetos de Trabalhos, há uma diferença entre o plano do discurso e a realidade. Embora muitos professores afirmem trabalhar com projetos, nos registros escolares se observam apenas temas relacionados a efemérides ou assuntos da atualidade, tais como: dengue, vacinação, Copa do Mundo, em que a preocupação está em arrolar os conteúdos que tenham "pontos de contato" com o tema proposto. Isto se identifica mais com a proposta dos Centros de Interesse de Decroly, do que com a abordagem sugerida por Hernandez e Ventura assumida pela *Escola Plural.* Como reconhece o próprio Arroyo (2002:04), a proposta globalizadora de Hernandez e Ventura é mais fácil de se concretizar nos ciclos iniciais, onde os professores têm formação polivalente, facilitando o entendimento de um trabalho mais global. Entre os professores de 3º. e 4º. ciclos a resistência tende a ser maior pela formação especializada em determinada área (ou campo de saber), encetando um certo conservadorismo em defesa dos estatutos disciplinares, dos seus fundamentos epistemológicos e mais refratários a uma abordagem mais globalizadora. Por isso, o trabalho coletivo, entre diferentes áreas, principalmente no âmbito da interdisciplinaridade, ainda é um desafio a ser superado. Arroyo percebe essa contrariedade:

> *Ficam assustados os professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento, os de 5ª a 8ª séries. Os professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª já trabalham com 30 a 40 alunos, sozinhos, durante quatro horas. Então, têm de ter uma criatividade muito grande, para trabalhar as diferenças internas desses alunos. Uma coisa lamentável na formação de professores no Brasil é o precoce licenciamento. Na maior parte dos países do mundo, inclusive na Argentina, onde estive semana passada, o professor de 5ª a 8ª é o mestre, formado no curso de Magistério de Nível Superior. Não é formado de Matemática ou História, para, depois, dar aula a uma*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *criança de dez anos, na 5ª série. Sua formação é de professor, aprende a tratar o educando como educando, na totalidade de suas dimensões* (ARROYO, 2002:04).

Tudo indica também, como hipótese, que os professores da rede municipal mineira percebem que a utilização da metodologia dos projetos e a ausência de referencias curriculares fazem com que os alunos da Escola Plural fiquem defasados em conteúdos se comparados com alunos de outras escolas, o que poderia indicar uma desigualdade frente aos alunos de outras redes quanto às avaliações institucionais (SAEB, ENEM[41], Vestibular, etc) e na disputa pelo mercado de trabalho. No entanto, novas pesquisas serão necessárias para uma avaliação mais concreta dessa experiência em termos de comparação com a escola seriada.

3) **A *Escola Cidadã***, experiência da capital gaúcha, seguiu os passos da Escola Plural, com pequenos ajustes conceituais. A proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Porto Alegre também procurou demarcar o combate à evasão e à repetência como forma de garantir o acesso ao conhecimento. A proposta buscou centralizar a importância do currículo que se expressa através de um conjunto de atividades que, de maneira direta ou indireta, interfere no processo de criação, produção, transmissão e assimilação do conhecimento, apoiando-se em uma visão processual que permitisse o movimento de ação-reflexão-ação. Tal como na Escola Plural, ele estruturou-se em três ciclos, de três anos cada, promovendo um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem. A organização do ensino foi feita por complexos temáticos[42] – assuntos ou relações profundas – que concentram conceitos e temas a serem extraídos de um processo de problematização e que norteiam, em seu estudo e aprofundamento, toda a atividade do ano ou do ciclo.

Esta forma de organizar o ensino se opõe ao modelo tradicional seriado influenciado pelo modelo de organização do trabalho taylorista-fordista: o trabalho da escola é segmentado e fragmentado; os indivíduos trabalham isoladamente, com funções especializadas que se expressam nas chamadas grades curriculares e nas velhas disciplinas. Isso dificulta e até mesmo impede a compreensão do processo de trabalho, e inibe a capacidade de estabelecer

---

[41] Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).

[42]Conceito correlato aos Temas Geradores de São Paulo (capital) e aos Projetos de Trabalho da Escola Plural (BH). Pistrak – educador russo contemporâneo à Revolução de Outubro de 1917, pregava o ensino pelo Sistema dos Complexos: um sistema que garante a compreensão da realidade atual pelo método dialético, pelos quais se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com a realidade maior, numa interdependência transformadora (PISTRAK, 1981).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

relações, de produzir sínteses, produzindo, na verdade, um conhecimento parcializado da realidade, formando indivíduos com amplas dificuldades de uma leitura mais globalizada dos diferentes contextos e situações.

A Escola Cidadã procura desconstruir esta lógica, utilizando-se do acúmulo científico oferecido pela pesquisa do desenvolvimento humano na idade escolar e referenciando-se em teóricos como Wallon (1995), Vigotsky (1995), Piaget (1972; 1973) e Paulo Freire (1973; 1992; 2001). Assim, surge um novo modelo de organização de escola e do conhecimento, onde os tempos e ritmos de cada indivíduo são trabalhados e considerados na sua singularidade.Tal como nas propostas anteriores, aboliu-se o conceito de aprovação e reprovação; trabalha-se com a noção de aprendizagem para todos e a avaliação é emancipatória, pois seu objetivo não é classificar ou selecionar, mas identificar e responder a desafios pedagógicos que garantam o sucesso da aprendizagem de cada aluno(a) (AZEVEDO, 1999:151).

Entre as inovações implantadas, pode-se destacar: a) a preocupação com a *formação qualificada* dos profissionais em serviço; b) a figura do professor itinerante, um para cada três turmas, para compartilhar o trabalho do professor referência; c) a promoção de reuniões semanais pedagógicas por turno, promovidas nos horários de funcionamento das escolas, garantindo a participação dos professores e professoras. As reuniões pedagógicas mensais também são garantidas; d) a criação de Laboratórios de Aprendizagem que funcionam como um espaço de investigação e superação das dificuldades de aprendizagem, oferecidos aos alunos (as), em turno diferente do que estão matriculados e das Salas de Integração e Recursos para atendimento mais especializado; e) a oferta de uma diversidade maior de disciplinas no currículo como Francês, Espanhol, Inglês, Informática, Formação Política e Social e espaços ampliados para disciplinas como teatro, música e artes plásticas; f) oferta de um Complemento Curricular, também no turno inverso, como Curso de Fotografia; g) a existência de uma Coordenação Cultural responsável pela participação dos alunos (as) e da comunidade nos eventos culturais da cidade (idem:154).

Embora essas inovações sejam extremamente válidas em termos de qualificação da proposta curricular, elas precisam ser mais bem articuladas para que possam ser mais bem aproveitadas. Existem muitas reclamações quanto ao planejamento mais integrado das áreas ou disciplinas de forma a reduzir os danos causados pela fragmentação do tempo de trabalho. A mudança constante de professores, salas, disciplinas, faz com que as atividades pedagógicas

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

sejam constantemente interrompidas, transferidas para as aulas seguintes e nem sempre retomadas com o devido encadeamento. As saídas freqüentes para outros ambientes, se mal planejados, acabam por favorecer a dispersão, dificultando a relação afetiva entre professores e alunos (XAVIER, et al, 2000:06). Por outro lado, as escolas mais periféricas lidam com alunos e com os problemas extremamente complexos de sua comunidade, fruto do abandono e da miséria. A diversidade cultural associada à enorme desigualdade social traz para a escola um caldeirão de problemas a ponto de explodir. Lidar com essas diferenças por meio de um corpo docente ainda mal preparado, mal remunerado e com baixa auto-estima é assunto a ser superado. Essas constatações se concretizaram em todas as administrações ditas populares pela implementação de inúmeras greves por parte daqueles a quem os governos julgam ter centralidade neste processo: os(as) professores(as). Sem apoio dos(as) professores(as) e da comunidade escolar não há como se ter sucesso, mesmo que relativo, em qualquer processo de mudança escolar.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

CAPÍTULO II - Os ciclos escolares em Belém do Pará (1992-1996) (1997-2004)

O Ensino Fundamental em Belém, assim como em todo o Brasil até 1996, era regido pela Lei 5.692/71, em regime seriado, composto em graus de ensino. O 1º. Grau contendo oito séries, estava dividido em 1º. Grau Menor (1ª. a 4ª. série) e 1º. Grau Maior (5ª. a 8ª. série). A política educacional do Município de Belém é gerida, e ainda o é, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), órgão da administração direta da Prefeitura Municipal de Belém. Entre 1989 e 1992,

> *As necessidades educacionais do município eram atendidas por dois sistemas. Um deles era oficial, congregando 47 escolas e atendendo a Educação Infantil, Fundamental e Supletivo. O outro, não oficial, atendia o excedente não absorvido pelas escolas da rede, por meio das Escolas Comunitárias, conjunto formado por 141 Centros Comunitários espalhados pela periferia de Belém, atendendo a crianças de Educação Infantil e 1ª. a 4ª. séries em espaços da comunidade geralmente com precárias condições de infra-estrutura e pedagógica* (SANTOS, 2003:33-34).

Essa precariedade de condições pedagógicas e infra-estruturais levou o ensino municipal a uma situação de extrema degradação, onde o clientelismo era exercido de maneira ostensiva através da celebração de convênios entre a SEMEC e os Centros Comunitários[43], na qual lideranças populares dirigentes destes centros eram cooptadas politicamente e passavam a fazer parte do esquema eleitoral do poder da hora. Essa forma de convênio isentava o poder público de muitas de suas obrigações repassando-as aos Centros Comunitários. Por exemplo: os professores não possuíam vínculo empregatício, eram geralmente estudantes de magistério, indicados pelos dirigentes comunitários, via de regra entre seus familiares. De acordo com o Secretário Municipal de Educação da época,

> *Os professores desses centros comunitários tinham um preparo, uma qualificação muito baixa, muito rudimentar. Conseguimos nos reunir com todos esses centros comunitários e começamos um trabalho de melhoria de padrão não só de salário daquele professor como começamos a exigir dos centros comunitários relatórios sobre a qualificação daquele pessoal e chegamos a cortar alguns centros que realmente não tinham a mínima condição de histórico de aula. (...) Veja o número, mais de quatrocentos centros comunitários na época que eu assumi, enquanto que escolas municipais só tínhamos trinta* (Jussiê Gonçalves, BELËM,1998, apud LIMA, 2000:207).

[43] Centros Comunitários são (ainda) organizações populares, nascidas na década de 60, que organizavam moradores de determinado bairro na luta pela melhoria das condições de vida. Lutavam por Moradia, Transporte, Água, Esgoto, Educação, entre outras reivindicações junto aos poderes públicos.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

A diagnose realizada pela Secretaria Municipal de Educação em 1989 ressaltava que, entre outros problemas, um dizia respeito a *"organização do sistema que gera distorções acentuadas no que se refere às questões de acesso e terminalidade, implicando também numa grande seletividade".*Aqui era reconhecido pela própria SEMEC aquilo que se constituía o maior de todos os problemas no dizer da maioria da população de Belém: os altos índices de "evasão" e repetência nas escolas municipais.

Agindo sempre à revelia dos interessados, ou seja, dos trabalhadores da educação e da comunidade escolar, a SEMEC contratou uma assessoria externa para que pudesse elaborar um "projeto educativo" que mostrasse uma solução para os problemas apontados na referida diagnose. Foi com surpresa que a rede recebeu um "grande pacote" que ficou conhecido como "proposta azul", referência à capa azul do documento, mas que oficialmente era conhecida como "PROPOSTA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS".

O documento anteriormente citado se propunha a alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Reversão do fracasso escolar, que naquele momento, na rede municipal se caracterizava pelos altos índices de evasão e repetência;
- ✓ Adequar as escolas municipais às idéias modernas de educação defendidas por Piaget, Vygotsky, Ferreiro, Freinet...;
- ✓ Uma reestruturação curricular que buscaria uma identidade maior com a realidade sócio-econômica e cultural dos alunos;
- ✓ A consolidação de uma sociedade democrática onde a participação fosse uma marca maior e onde o bem estar de todos fosse uma meta;
- ✓ Suplantação de um modelo de educacional baseado na transmissão de conhecimento por um que valorizasse a possibilidade dos discentes de construírem seus próprios conhecimentos, sem desprezar aquele já acumulado no decorrer da história da humanidade.

Como eixos norteadores, esta proposta vislumbrava:

- ✓ Uma mudança de concepção que deveria saltar do molde transmissor para o de construtor de conhecimentos;
- ✓ Uma revisão da sistemática de organização do ensino e que ampliaria o "1º Grau de 8 para 10 séries", descaracterizando a Alfabetização como pré-escola.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Esta nova organização estaria sendo feita por ciclos que se apresentariam em quatro níveis, numa correspondência assim proposta:

Quadro I – Relação entre Ciclos e Séries

SÉRIES	CICLOS
Alfa, 1ª. e 2ª.	I
3ª. e 4ª.	II
5ª. e 6ª.	III
7ª. e 8ª.	IV

Fonte: Belém, 1997a.

O Ciclo Básico na educação fundamental, em Belém do Pará, começou a ser implementado, de fato, de forma gradativa somente a partir de 1992, na gestão do Vice-Prefeito Augusto Rezende (1991-1993), que substituiu o prefeito eleito Said Xerfan, quando este se desincompatibilizou do cargo para concorrer ao Governo do Estado do Pará. Esta estratégia visava, acima de tudo, combater as altas taxas de reprovação e evasão. Para se ter uma idéia aproximada dessa catástrofe social, no período entre 1990 e 1992, de um total de 68.126 matrículas no Ensino Fundamental Diurno, se "evadiram" cerca de 6.074 alunos (9,84%) e a reprovação chegou ao patamar de 21.672 alunos (31,81%). Se somarmos os índices de evasão aos índices de reprovação, teremos o significativo número de 41,65% de fracasso escolar (BELÉM, 1977a). Ou seja, o percentual de aprovação era praticamente igual ao percentual de fracasso escolar.

> *A implantação do Ciclo Básico se deu, portanto, em função desse quadro educacional da rede municipal de ensino. Assim, a SEMEC realizou, em agosto de 1992, os Ciclos de Estudos da proposta curricular, visando discutir com o conjunto dos professores uma nova organização do currículo para a Secretaria Municipal de Educação de Belém. Essa atividade possibilitou a base das discussões para a construção para a construção do currículo e constituiu uma alternativa concreta de intervenção da Rede Municipal para a gestão de 1993 a 1996* (SANTOS, 2003:39).

A proposta, que pretendia ser a mais democrática possível, foi submetida a uma discussão na rede através desses Ciclos de Estudos com os diversos profissionais. Este encontro teve a duração de duas semanas e contou com a presença de cerca de 830 (oitocentos e trinta) profissionais distribuídos em diversos módulos participativos. Os professores da Rede Municipal, após esses Ciclos de Estudos, aceitaram a nova proposta desde que esta fosse implantada gradativamente. Esse receio por parte dos professores fez com que o Ciclo Básico I fosse implantado em apenas três escolas: Gabriel Lage, Comandante Klautau e Maria Heloísa de Castro (1992) e, no ano seguinte (1993), em todas as escolas da Rede Municipal,

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

envolvendo as crianças da 1ª. Série, e em três escolas, o CBI atendeu crianças oriundas de 1ª. e 2ª. Séries.

> *O Sistema de Ciclos iniciou-se por etapas sucessivas, ou seja, a cada ano letivo o ensino seriado iria sendo substituído pelos Ciclos Básicos, até a sua formação completa.Em 1994, o Ciclo Básico I funcionou em todas as escolas da rede envolvendo as crianças oriundas de 1ª. e 2ª. séries, enquanto o Ciclo Básico II funcionou apenas em quatro escolas. Em 1996, já estavam funcionando normalmente os Ciclos I e II, englobando os alunos de 1ª. a 4ª. séries.*(LIMA, 2000: 216).

Essa proposta curricular, segundo seus formuladores, estava baseada nas concepções teóricas de vários autores, entre eles: Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e Freinet, voltada para a democratização do sistema educacional na perspectiva da reversão do fracasso escolar e requalificação da escola pública, e para as expectativas e experiências dos educadores.

> *A Reformulação dos Currículos Escolares contribuiria para a permanência e aproveitamento do aluno na escola, quando novas técnicas pedagógicas seriam trabalhadas. Todas essas ações culminariam com a Valorização do Educando, que se daria a partir de ações que visavam o atendimento do aluno, através de Oficinas de Preparação para o Trabalho e dos Cursos de Língua Estrangeira (Inglês e Francês), contribuindo para a ampliação de oportunidades educacionais do ensino fundamental oferecendo alternativas de trabalho, não só para o aluno, mas também para a comunidade escolar* (LIMA, 2000: 209-210).

A possibilidade de se pensar o tempo escolar sob uma outra perspectiva, era um dos principais pontos da proposta educacional dos Ciclos Básicos. Nessa perspectiva, os Ciclos Básicos abrangeriam as séries em ciclos de estudo de dois anos, primeiramente de forma experimental. Ao final do Ciclo, se o aluno não obtivesse o domínio dos conteúdos mínimos, seria retido no ciclo por mais um ano. Essa reorganização do trabalho educativo foi realizada em quatro níveis, englobando desde a Educação Infantil até a 8ª. Série do 1º. Grau. Então, o esquema da organização do ensino para a Rede Municipal de Educação que vigiu até 1996 foi o seguinte:

Quadro II – Organização do Ensino em Ciclos Básicos

Nível	Correspondência em Séries	Duração
Ciclo Básico I	Pré-Escolar e 1ª. e 2ª. Séries	2 anos
Ciclo Básico II	3ª. e 4ª. Séries	2 anos
Ciclo Básico III	5ª. e 6ª. Séries	2 anos
Ciclo Básico IV	7ª. e 8ª. Séries	2 anos

Fonte: Proposta de Reformulação Curricular, Belém, 1992.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Um dos grandes problemas dessa alternativa é que ela já trazia embutida a proposta de opção metodológica pelo construtivismo. Como já dissemos em páginas anteriores, o construtivismo piagetiano foi uma epidemia que grassou na educação brasileira. O que percebemos no cenário educacional é a elaboração de políticas educacionais sem a participação de seus principais sujeitos: os educadores. Tais políticas têm sido definidas, salvo raríssimas exceções, de fora para dentro da escola e trazem como traço marcante o uso do senso-comum para apoiar modelos educacionais. Exemplo disso em nosso país é a iniciativa de se tomar o construtivismo/interacionismo como o único modelo explicativo das relações ensino-aprendizagem. A forma como tais modelos chegam ao professor, como foi o caso de Belém, o coloca como um dos modismos presentes na educação, inviabilizando, por vezes, que se atinja os modelos de referência que dão suporte às práticas docentes. Por conseqüência, não temos assistido a transformações substanciais nas práticas nas salas de aula.

Como ocorreu, então, o equívoco de substituir todo o processo educacional pela psicologia piagetiana? É um grande equívoco pensar que existe um método de Piaget, ou de sua discípula, Emília Ferreiro, seja para alfabetização, seja pra qualquer tipo de ou nível de educação. Os próprios autores deixam isso muito claro. A posição de Piaget não deixa dúvidas quando afirma: *"é sobre o aspecto espontâneo da inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei, porque sou psicólogo e não educador*"(PIAGET, 1973:7-8). Quanto à Emília Ferreiro, "*ela faz questão de não personalizar qualquer trabalho de alfabetização e de deixar claro que não criou nenhum método, nem sequer uma proposta de alfabetização"* (apud FERRAZ, 1989:18). Tudo começou por que nos Estados Unidos, na década de 60, surgiu a idéia de que o desenvolvimento social e o avanço tecnológico e científico dependiam do aperfeiçoamento do sistema educacional. A sociedade americana vivia a síndrome do Sputinik que colocava naquele momento a União Soviética à frente da corrida espacial. Então, para isso era fundamental a descoberta de um bom "método". Foi dada à psicologia esse privilégio de que poderia solucionar os problemas da educação e conferir à sua prática um estatuto científico. Neste contexto tecnicista foi introduzida a Psicologia Genética de Piaget. O tecnicismo, com tendência à "neutralidade científica", propugnava *"a adaptação social como fim da educação a ser atingido através do aperfeiçoamento dos meios"(*RIBEIRO,1993:15). Ora, a introdução de Piaget caía como uma luva, já que eram desconsideradas a especificidade e a natureza essencialmente social da educação. Esta é a razão principal do construtivismo vir ser adotado por governos de diferentes perfis

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ideológicos: não discutia os princípios e os fins da educação, apenas fazia uma redução de toda a complexidade da educação a seus elementos psicológicos, "científicos", "neutros".(POEL & POEL, 1996:30-33).

Para Piaget o *"construtivismo consiste no entendimento de que o conhecimento é resultado de interação entre sujeito e objeto"(*RIBEIRO,1993:15). Do ponto de vista histórico-epistemológico, mais importante do que apenas superar os unilateralismo na análise da relação sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação, considerando-se que sujeito e objeto são históricos e que a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente. Duarte (2003), citando Azanha, explica que o interacionismo-construtivista de Piaget se apóia nesse modelo biológico, pois:

> *(...) a concepção de funcionamento cognitivo em Piaget é a aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente. Ser bem sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo à satisfação dessas mesmas necessidades* (AZANHA, 1993:24).

Essa imposição do construtivismo misto na Rede Municipal de Ensino, também chamado na rede de construtivismo demista (relação ao consultor Pedro Demo), se constituiu em uma afronta geradora de inúmeros equívocos e mal-entendidos entre os professores e a direção da SEMEC, chegando mesmo a ser rejeitada por grande parte da categoria. É sempre bom lembrar que a proposta dos Ciclos Básicos da SEMEC era uma cópia fiel da proposta do Governo do Estado de São Paulo implementada nos anos 80[44].

Mas a grande possibilidade de ruptura, efetivada a partir de 1992, foi a alteração do tempo de um ano de aprendizagem para dois anos no Ciclo Básico. Essa mudança tinha como

---

[44] No Estado de São Paulo, inúmeras medidas foram sendo tomadas na tentativa de amenizar o problema da repetência na primeira série do primeiro grau da rede pública estadual. No início da década de 80, foi criado o projeto do Ciclo Básico, (Decreto nº 21.833, de 28/12/1983), implantado em fevereiro de 1984, com duração de dois anos e promoção automática da 1º para a 2º série do ciclo. As outras séries constituíram outros ciclos que foram sendo progressivamente implantados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Em 1988 (Decreto n.º 28.170 de 21/01/88) foi instituída a Jornada Única do Ciclo Básico ampliando a permanência do aluno de primeira série de 4 para 6 horas diárias. Surgiu o Coordenador do Ciclo Básico, e a concepção pedagógica norteadora passou a ser construtivista e sócio-interacionista. Porém, apesar das várias alterações, os problemas não foram resolvidos, mas acrescidos de muita polêmica, pela falta de assessoramento, controvérsias nas orientações aos professores, desconfianças e muitos outros entraves a um melhor desempenho do projeto do Ciclo Básico (GARCIA, s.d: 5-6).Qualquer semelhança com Belém não é mera coincidência.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

objetivo principal eliminar o grave gargalo de reprovações e evasões que se materializavam na 1ª. e na 5ª. Séries. Na 1ª. prevalece a problemática da falta de familiaridade com a escola, que representa o começo difícil de todo processo que coloca diante das crianças situações desconhecidas e inesperadas. Na 5ª. série, o problema mais típico é a dificuldade de adaptação à nova sistemática marcada por docentes de matérias e não mais de turmas, e, outras vezes, pela mudança de escola, já que havia muitas que possuíam apenas o 1º. Grau Menor até a 4ª. série (BELÉM, 1996: 6).

A proposta de escola por Ciclos Básicos cuja discussão foi iniciada e implementada na gestão municipal, entre 1989 e 1992, teve sua continuidade na gestão do Prefeito Hélio Mota Gueiros (1993-1996), tendo à frente da Secretaria Municipal de Educação, sua esposa, a professora Therezinha Moraes Gueiros.

De acordo com o documento *"Sistema de Educação para um desenvolvimento sustentável no Município de Belém",* a nova administração afirma que "ao oferecer o seu programa de Governo à Câmara Municipal (1993), a atual administração da Prefeitura de Belém, por seu Prefeito Hélio Gueiros, apresentou as idéias básicas para o planejamento estratégico de Belém, com sentido de construir caminhos que possam levar ao desenvolvimento, tendo como horizonte cenários possíveis e desejáveis". Nesse documento são lançadas as três estratégias principais: a) O tratamento do município sob a ótica do desenvolvimento sustentável; b) A definição da qualidade de vida a perseguir; c) O destaque à Educação Básica, reconhecida como principal estratégia do desenvolvimento humano moderno.

O objetivo desta administração era, portanto, incluir o Município de Belém na ótica moderna do desenvolvimento sustentável, noção que incluiria pelo menos três componentes básicos ou desafios sistêmicos que formariam um todo concatenado: econômico, social e ambiental. No plano econômico, tratava-se de trabalhar vocações produtivas de Belém, sobretudo potencialidades de inserção na economia nacional e internacional, abrindo oportunidade de acompanhar desafios da modernidade, sem perder a marca própria histórica e cultural. No plano social, tratava-se de acentuar vertentes relevantes de equalização de oportunidades, enfocando de modo particular as populações mais pobres e periféricas. Como a educação receberia destaque particular, a face social seria sinalizada por outras dimensões, tais como: saúde, saneamento, lazer, promoção e assistência social. No plano ambiental,

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

tratava-se de construir um perfil atualizado dos problemas e maneiras de enfrentá-los de modo a direcionar um rumo consistente para o futuro. O tom da política seria conservacionista, no sentido de unir qualquer intervenção com extremo cuidado ambiental, sem destruição. Belém teria que incorporar a imagem positiva de metrópole ambientalmente adequada, prestando tratamento devido à biodiversidade, à ocupação de espaços, à integração entre a natureza e o homem (BELËM, 1994:4-5).

De acordo com os princípios acima estabelecidos é criado o Sistema Municipal de Educação, através da Lei n º 7.722 de 7/6/1994, composto de dois subsistemas: a Rede de Unidades de Educação Básica e a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. O primeiro era composto pelas unidades escolares já existentes na Rede Municipal. O outro foi criado pela nova administração, tendo como princípio de que a educação representa a vantagem mais decisiva face às oportunidades de desenvolvimento sustentável[45], desde que qualitativa, moderna, centrada na cultura e no equilíbrio ambiental.

Para operacionalizar estes dois subsistemas, a equipe da SEMEC lança mão da seguinte estrutura:

1. *Cria em 1993 o Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE) para capacitação permanente de seus agentes educacionais, sejam professores, técnicos ou diretores da Educação Básica;*
2. *Constrói o Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, entendido como centro irradiador de práticas de Educação Ambiental e formadora de recursos humanos capazes de implementar atividades ligadas ao manejo e conservação do ambiente, em que professores e alunos sejam*

[45] Não é nosso objetivo discutir neste momento a questão do desenvolvimento sustentável. No entanto, nos últimos trinta anos, uma ampla gama de atores, do Banco Mundial a organizações não-governamentais, abraçou a bandeira da sustentabilidade e propõe novas fórmulas para alcançar o "bem-estar" e a prosperidade, através do "desenvolvimento sustentável" e da desregulamentação dos mercados, em nome de interesses políticos e econômicos diametralmente diversos. A questão ambiental conquistou, assim, não só um caráter social, mas geopolítico em que se colocam em pauta os interesses político-econômicos de distintos blocos, organizações e estados-nação. Diversas concepções de desenvolvimento sustentável então se apresentam: 1) as que consideram o mercado como força reguladora de desenvolvimento, em uma abordagem econômico-liberal; 2) aquelas que consideram o Estado e suas instituições de regulação e de planejamento como instrumentos indispensáveis para garantir a prevalência do bem comum no processo de desenvolvimento, essa abordagem poderia ser chamada de ecológica-tecnocrática de planejamento; 3) aquelas que confiam na atuação e mobilização política da própria população e das organizações da sociedade civil dentro de uma abordagem política de participação democrática. Para nós, a proposta de desenvolvimento sustentável do Governo Gueiros se encontra na primeira concepção, pois, apesar do discurso dito conservacionista, a SEMEC afirma que "a ameaça à natureza e a miséria que atinge boa parte da humanidade seriam decorrentes da crise de percepção humana, que nos teria levado a uma visão inadequada do mundo". A solução seria uma visão sistêmica, advinda do sistema biológico, como uma rede que se faz a si mesma, indivisível e inseparável. Mas, e sempre tem um mas, *"as pressões por uma maior flexibilidade, qualidade e produtividade dos anos 80, passam agora a exigir competência e capacidade de aprendizado de empresas e trabalhadores. Os trabalhadores, além de "saber fazer", precisam também "conhecer"e, acima de tudo, "saber aprender*"(BELÉM, 1993:6). Isto significa uma adaptação ao modelo de acumulação flexível, própria da reestruturação produtiva capitalista, proposta pelo neoliberalismo e implementada a partir dos anos 80 do século passado.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

levados a construir conhecimento a partir da pesquisa planejada, atendendo também às demandas comunitárias;

3. *Inaugura o Liceu Ruy Meira, no bairro do Guamá, voltado para a formação de profissionais de ensino não-formal. Era uma oferta de profissionalização para pessoas de baixa renda com baixa escolaridade para aprendizado de ofícios requisitados pela população urbana como carpintaria, eletricista, encanador, corte e costura, uma espécie de faz tudo;*
4. *Cria o Liceu – Escola Raimundo Cardoso, centro de projeto de desenvolvimento sustentável para o Distrito de Icoaraci, contava com uma base física – Plano de saneamento básico e recuperação ambiental; uma base comunitária – a organização da Sociedade Amigos de Icoaraci; uma base cultural – museu biblioteca, escolas de restauro, de réplicas de peças museulógicas; um Centro de Produção de Cerâmica da Amazônia; uma base pedagógica – Liceu e Escola de 1 º Grau mestre Raimundo Cardoso, do Paracuri.* (BELÉM. 1994: 9-10).

Essa estrutura do sistema educacional da SEMEC deixa evidente a visão dual do ensino permitido pela Lei 5692/71. A SEMEC elabora uma proposta educacional com dois objetivos: um primeiro voltado para a educação propedêutica em que o sistema regular/básico de 5ª. a 8ª. séries encaminhava para o 2º. Grau, aonde o aluno chegaria, se possível, até à universidade. O segundo profissionalizante, voltado para a camada pobre da população de "baixa renda" com cursos profissionais requisitados pela população urbana (eletricista, encanador, corte e costura, uma espécie de faz tudo) e para a formação de artesãos ceramistas, sem criar expectativa de continuação de estudo, mas de imediata absorção pelo mercado de trabalho e geração de renda.

Na verdade, Gueiros construiu algumas vitrines, como o Liceu do Paracuri, o Liceu do Guamá e a Escola Bosque e deixou de lado o resto da rede, sucumbido em seus precários convênios clientelistas com os centros comunitários. Cerca de 18.000 crianças estudavam sob o regime de (69) convênios[46] no final de 1996. Somente na Escola Bosque foram gastos cerca de R$ 6000.000,00(seis milhões de reais), que, segundo a avaliação técnica do "Governo do Povo", constituiu-se num caso explícito de superfaturamento. De acordo com os técnicos, o valor da Escola Bosque não ultrapassaria os R$ 2000.000,00 (dois milhões de reais). Aliás, foi o próprio Consilha (Conselho Popular da Ilha de Caratateua) que pediu uma auditoria no orçamento da Escola Bosque.

[46] Nesses convênios, o equivalente aos salários dos professores era repassado ao presidente do centro comunitário conveniado. Dos 147 professores que trabalhavam nesses convênios, 133 possuíam formação em Magistério (2ª. Grau) e 14 eram leigos. Houve grande pressão política para a renovação dos convênios. Mas a SEMEC encerrou os convênios, criou os "anexos", prédios alugados anexados às escolas, onde foram lotados professores pertencentes à rede municipal. Acabava assim este tipo de clientelismo.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Ao lado dessa estrutura, a formação dos professores e a reformulação curricular eram vistas como fundamental na estratégia de minorar a inquietante situação dos índices de retenção e "evasão" escolares dos alunos do ensino fundamental. Era preciso qualificar a rede herdada, recuperar fisicamente as escolas municipais, dotando-as de mobiliários e equipamentos; material didático para professores e alunos e valorizar do magistério.

Era também imprescindível, para a SEMEC, um novo processo de formação para melhor compreensão da nova organização do ensino em Ciclos Básicos. A criação o ISEBE (Instituto dos Educadores de Belém) buscou atender essa expectativa. Como órgão da SEMEC responsável pela formação e capacitação dos educadores e pela reconstrução de um novo que-fazer pedagógico, o ISEBE visava também a superação da "débil formação inicial docente":

> *A Secretaria municipal de Educação solicita e consegue com a Lei 7.722 de 7 de junho de 1994, em seu artigo 11 – que autoriza a revisão da estrutura funcional, técnica e administrativa da SEMEC – a criação do Instituto dos Educadores de Belém – ISEBE – destinado à formação permanente dos docentes e demais servidores do sistema, fazendo parte da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, em seu parágrafo 1º. e prescrevendo no parágrafo 2º. que o ISEBE deveria "representar a vanguarda didática, teórica e prática no campo de educação básica municipal, tendo como compromisso último o direito constitucional dos alunos, em particular, seu desempenho escolar adequado"* (BELÉM, 1996:10).

Com uma visão iluminista e compensatória, o ISEBE acreditava que tinha como "missão" salvar da ignorância os "pobres" professores "carentes" de um saber mais "acadêmico" que os retiraria das "trevas" e do "atraso intelectual" a que estariam submetidos e lhes oferecer condições materiais que os parcos salários não poderiam suprir. O ISEBE se considerava *"a vanguarda didática, teórica e prática"* da educação municipal, uma espécie de "farol do saber" como reconhece um dos seus principais idealizadores. O principal consultor da SEMEC, no período Gueiros, admite que,

> *Por conta disso é fundamental que os poderes públicos ofereçam aos professores condições de estudar sempre, com destaque para modalidades mais profundas e estruturais como as aludidas 80 horas semestrais, mas incluindo, também, uma "casa do professor", onde possa encontrar biblioteca, videoteca, informática, informação, <u>já que não tem salário para abastecer-se pessoalmente dessas coisas</u>; laboratórios de aprendizagem, nos quais seja sempre possível acompanhar os avanços nessa área e testar práticas e teorias concretamente; entidades voltadas para fomentar a aprendizagem moderna, como o Farol do Saber em Curitiba, o ISEBE*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *(Instituto dos Educadores de Belém) em Belém, e assim por diante* (DEMO, 2005:6, grifos nossos).

Para o ISEBE, como aponta Demo (2005), o grande problema da formação dos professores era a falta de cursos de formação, de acompanhamento e de avaliação dos resultados da qualidade oferecida. Além dos salários sempre insuficientes, que pela visão reducionista de Demo, impossíveis de serem reajustados adequadamente.

Como compensação, *"já que não tem salário para abastercer-se pessoalmente dessas coisas*", são propostos então cursos de longa duração, com cerca de 360 horas, equivalente a uma especialização, em que fosse possível acompanhamento e avaliação permanente do curso e dos participantes. Ao final do curso, o professor concluinte receberia uma gratificação de 20%. Como nem todos os professores tiveram acesso a este curso, a ilusão de benefício passa apenas pela propaganda midiática, mas não engana o professor. ele se insurge com greves e paralisações tratadas com grande violência e descaso pelo Governo Gueiros. É no conflito, é esgarçando as contradições, que se pode reconhecer as verdadeiras intenções dos governantes. A postura autoritária de Gueiros se chocava com a retórica intelectual-populista da SEMEC e colocava por terra as diretrizes e princípios tão habilmente elaborados pelo ISEBE, a partir da proposta paulista da década de 80. Neste momento, o ISEBE aparece aqui na sua verdadeira função: fábrica de retóricas e ideologias.

> *Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos.*(ARROYO, 2000).

Quaisquer mudanças na direção da melhoria da qualidade da educação envolve uma série de investimentos: por parte dos professores, em estudos; por parte dos órgãos oficiais na elaboração de projetos de ressocialização do professor e de formação continuada e valorização profissional do docente; e, por parte do Estado (Municipal), na captação e alocação dos recursos financeiros e humanos. Estas necessidades entram em contradição com a condução das políticas públicas, na atualidade, mais voltadas para a redução dos investimentos do Estado nas áreas sociais, dentro da visão neoliberal que tem predominado como tendência mundial. Este fato repercute no sistema público de ensino que vem apresentando problemas, considerados por Nosella (1998) como populismo educacional, pelo

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

aligeiramento das exigências escolares e o simulacro do sucesso escolar, manifesto nos índices estatísticos positivos (GARCIA, s.d: 6).

Vários autores (Porlán, 1999; Contreras Domingo, 1996; Hernández, 1998; Pérez Gómez, 1996) concordam que a aprendizagem docente não funciona como um mero sistema de adição ou substituição de alguns conhecimentos por outros. Consideram academicismo ingênuo crer que o professor, em contato com uma série de fundamentos disciplinares, será capaz, de maneira automática, de transferir determinados conceitos, saberes, atitudes, valores, habilidades do contexto acadêmico ao profissional. É uma falsa crença imaginar que, por exemplo, um professor formado na cultura escolar tradicional aceite, compreenda e adote a teoria construtivista como sua, de modo que ela passe a orientar as rotinas de sua classe, pelo simples fato de haver entrado em contato com ela. Isso confirma a opinião de que os professores, para além de meros consumidores de conhecimentos acadêmicos, a eles apresentados em cursos de formação inicial ou em serviço, são elaboradores ativos de conhecimentos profissionais.

Contudo, o Projeto de Formação Permanente dos Educadores do ISEBE foi concretizado por meio de um Curso de Fundamentação Teórico-Prático (360 h), distribuído em cinco etapas alternadas, chamadas de Fundamentação Teórico-Prática e Prática Assistida, cujo objetivo geral era dar continuidade ao processo de estudos e aprofundamento com os educadores da rede, visando a reconstrução da prática interdisciplinar e a qualificação da escola. De acordo com a justificativa de uma das etapas do curso, o objeto da Prática Assistida I era discutir a situação dos profissionais de 5ª a 8 ª séries, propiciando reflexões que os levem a atuar de forma integrada, tanto verticalmente, com os outros de CBI e CBII, quanto horizontalmente com as outras áreas de conhecimento, percebendo conhecimento e currículo de forma holística, ou seja, interdependente e inter-relacionado (BELËM, 1995: 3). Esta etapa visa retomar o processo vivido pelo educador tendo como eixos: a (re) construção do conhecimento; a *interdisciplinaridade*; e os novos pressupostos teórico-metodológicos das áreas de conhecimento que compõem o currículo da escola. No entanto, noção de interdisciplinaridade[47] na versão holística é vista como um reducionismo epistemológico. Um perspicaz pensador contemporâneo pondera que:

---

[47]Na verdade, a pan-interdisciplinaridade cogita a volta à velha unidade, que começa a desmoronar já na produção do conhecimento por Aristóteles, séculos antes de Cristo. Sua nova versão (travestida) é o holismo, especialmente prenhe de religiosidade. Nesse sentido, a pan-interdisciplinaridade é a abdicação fácil e ingênua da categoria totalidade, pois confunde o conjunto das múltiplas determinações do real e/ou a "unidade

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *O pensamento complexo não considera um sistema segundo a alternativa do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes), nem do holismo, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo. Isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos da parte ao todo, do todo as partes, para tentar compreender um fenômeno* (MORIN, 1996: 75).

Aliás, é bom registrar que uma das referências à interdisciplinaridade do projeto educativo gueirista se encontra na área de integração escola/comunidade, através dos *Projetos Interdisciplinares Integrando Escola/Comunidade,* que partiriam da criação de um sistema de educação em rede, descentralizado, que atenderia à formação dos indivíduos, com capacidade criadora e profissional, para interagir e redimensionar as condições de vida de seu meio-ambiente e de sua cultura, com apoio da Educação Ambiental e do Turismo Ecológico. A partir daí surgiriam os planos pedagógicos de cada escola para o saber fazer, conhecer e aprender (LIMA, 2000:217).

A programação do curso de 360 horas visava estabelecer um "continuum" entre projetos comuns e projetos individuais, pois, segundo os autores, ao interagirem os sujeitos se reconstroem mutuamente, redimensionando as visões de mundo e as formas de intervenções dando intencionalidade à ação-reflexão, objetivando propiciar situações que possibilitasse ao cursista: elaborar seu projeto pedagógico; elaborar textos científicos da sua área de atuação; elaborar e reformular constantemente seu material didático próprio; estar sempre se atualizando e se aperfeiçoando.

A avaliação era feita a partir das produções e ações dos cursistas: produção de um texto científico individual; produção de um texto científico coletivo; produção de um texto científico final e participação nas atividades elaboradas e discussões. Na avaliação, além dos requisitos acima descritos, ainda eram considerados: estrutura textual (no caso dos textos); a objetividade; base teórica; relação teoria-prática; contextualização.

Na produção final do curso ainda eram exigidos os seguintes aspectos: elaboração do projeto pedagógico próprio em articulação com o projeto coletivo da escola; bases teóricas; relação teoria e prática; contextualização; coesão e coerência textual e perspectiva crítica e criativa.

---

indiferenciada" (ETGES, 1993) da obra humana com uma unidade metafísica qualquer (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995:24).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

É interessante notar que o alto nível de divisão social do trabalho escolar continuava bastante presente na estrutura e nas exigências do curso de acordo com a função técnica dos sujeitos, haja vista que consideravam ainda os seguintes aspectos avaliativos, de acordo com cada função exercida na escola. Para docentes: o nível de desempenho dos alunos que formam a (s) turma (s) em que atua (m); para supervisores/orientadores: o nível de articulação do trabalho pedagógico na escola; e para administradores, diretores e vice-diretores: o nível de articulação e desenvolvimento do Projeto Pedagógico da escola (BELÉM, 1996b: 2).

O grande objetivo do ISEBE era transformar a prática do educador, da perspectiva de repassador de conhecimento para a de construtor de conhecimento, ou seja, investir na formação de um educador-pesquisador.

No entanto, questões extremamente relevantes como as tensões vividas pelos professores no cotidiano escolar, as condições de trabalho, a baixíssima valorização profissional, a extenuante carga horária que, não raramente, ainda hoje, é exercida em nível estadual, municipal e privado (manhã, tarde e noite), entre outras mazelas[48], acabavam por frustrar essas expectativas. Como ser pesquisador da própria prática diante de tensões que envolvem relações perversas, controle externo, burocratização do trabalho e responsabilização do professor pelo fracasso ou sucesso de seus alunos? Ou: o que se entende por pesquisa quando se fala em professor-pesquisador?

Contreras Domingo (2002) em sua crítica aos conceitos de Schön e Stenhouse[49], salienta os limites das reflexões e da pesquisa que se esgotam na sala de aula e nos elementos da prática de cada professor. Adianta ele (Contreras) que não se pode deixar a reflexão docente a seu próprio curso, sob o risco de ficar restrita às experiências e círculos viciosos nas quais se encontram encarceradas. Esse tipo de reflexão não os levaria a superar o senso-comum e, por isso, dificilmente chegariam a analisar criticamente os fatores estruturais que condicionam sua atividade profissional. Conceber o trabalho dos professores como trabalho

---

[48] Levantamento realizado pela Divisão de Assistência ao Servidor (DIAS) e no Setor de Serviço da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) traz inquietantes revelações sobre a saúde mental dos professores. A partir de uma amostra de 290 fichas de professores, em sua maioria de 1º. Grau, tanto na capital, como no interiro do estado, revela que todos eles haviam solicitado readaptação de função por motivo de saúde, nos anos de 1988, 1989 e 1990. Submetidos a exames médico-psicológicos, os dados registraram que os motivos para mudar de função eram: 1) distúrbios de voz: 39,3%; 2) transtornos mentais, neuroses e psicoses: 20,3% e 3) problemas alérgicos: 18,9% (CARVALHO, 1993:11)

[49] CONTRERAS DOMINGO observa que a dimensão da crítica do contexto social no qual está inserida a prática desse chamado "professor-investigador", ou qualquer outro professor, está ausente nas formulações de STENHOUSE e SCHÖN. Para ele é preciso que a reflexão não fique restrita à sala de aula. A prática reflexiva tem que questionar as estruturas em que o docente trabalha, assim como a realidade mais ampla, de modo a contextualizá-la histórica e criticamente.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pela qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002: 156-158). No entanto, o principal consultor da SEMEC permanecia com sua visão reducionista de que apenas a formação inicial é a responsável pelo mau desempenho dos professores, especialmente dos licenciados:

> *Por exemplo, em pesquisas de rendimento escolar facilmente surge o fenômeno surpreendente de que as normalistas muitas vezes se desempenham melhor que os licenciados. Na rede pública do Município de Belém, em 1994, das 39 escolas pesquisadas, as 17 mais bem colocadas, sem exceção, eram escolas que tinham apenas as 4 primeiras séries. Com efeito, parece que as entidades de ensino superior "conseguem" produzir um licenciado que não se diferencia da normalista. Tomando-se em conta que a preparação conduzida nas Escolas Normais já não é suficiente, parece um disparate abusivo este resultado* (DEMO, 2005:3).

Pela ausência de discussão política suficiente com os educadores, por uma carga horária teoricamente pretensiosa[50], pautada numa visão reducionista de uma certa "biologia do conhecer", e desvinculada da realidade mesma das escolas, muitos encomendavam os trabalhos finais do curso (360 h) para terceiros, através de pagamento, o que, se por um lado demonstrava uma ética duvidosa de alguns docentes, por outro, denunciava a absoluta falta de sensibilidade dos formuladores das políticas públicas educacionais municipais em acreditar "de que a cada nova proposta vinda do alto a escola se moverá" (ARROYO, 1999:34). Nesse sentido,

> *(...) esses riscos persistem, sobretudo, na atuação desligada do contexto em que se vive, quando predominam práticas despolitizadas e esvaziadas de conteúdo ético. Também favorece a alienação e a rotinização do trabalho, quando se mergulha na repetição enfadonha de fórmulas e se permite o prevalecimento de registros e controles burocráticos, esquecendo-se das*

[50] Temos como pano de fundo sempre modernas teorias da aprendizagem que apontam, com grande veemência, a necessidade de esforço reconstrutivo no aluno e a presença orientadora do professor, cuja função central não é a aula, mas a dinamização do aprender a aprender e do saber pensar. Veja alguns autores importantes: MATURANA, H., VARELA, F. El Árbol del conocimiento. Santiago: Editorial Universitaria, 1995; MATURANA, H. , VARELA, F. De Máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo. Santiago: Editorial Universitaria, 1995; WINOGRAD, T., FLORES, F. Understanding computers and cognition: a new foundation for design. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood, 1986; DAMÁSIO, A.R. O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994; GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996. O fato de não citarmos Piaget ou Vygostky não significa que não sejam autores importantes, como são muito importantes os trabalhos do GEEMPA, de Porto Alegre (com destaque para Esther Grossi). Queremos apenas mostrar outras linhas, sobretudo interdisciplinares (DEMO, 2003:7).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *situações emergenciais do contexto social e cultural em que se atua* (ARANHA, 1996:26).

Com essa *postura tutelar sobre os professores* sempre tidos como desqualificados para sua função, a cada nova administração um novo diagnóstico é requerido e, quase sempre, o fracasso dos alunos é atribuído à inepta formação inicial dos docentes. É fato recorrente que,

> *Em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escola, aos profissionais, sobretudo de educação básica. Este é o primeiro traço: pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que preescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se* (ARROYO, 1999a:133).

Por isso,

> *Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos.* (ARROYO, 1999:4)

O discurso corrente na Secretaria Municipal de Educação de Belém, no período de 1993 a 1996, com relação ao fracasso escolar, era de que este não significava o fracasso do educando, ou seja, do próprio indivíduo que chega à escola, estando presente a concepção de que o fracasso escolar possui uma amplitude sócio-histórica relacionada ao fracasso de um sistema de ensino e da própria sociedade em que se encontra contextualizado. Entre esses discursos podia-se ouvir que,

> *As causas do fracasso escolar são múltiplas, exógenas e endógenas. Entre as causas exógenas, conta-se principalmente <u>a pobreza das famílias</u>, tanto material quanto política. No plano material, as condições muito desfavoráveis de sobrevivência prejudicam o desenvolvimento físico e intelectual das crianças. E no plano político, a falta de ambiente positivo cultural – linguagem limitada, inexistência de material de leitura, impropriedade de local para estudar, falta de apoio familiar etc. Entretanto, sobre estas causas a escola tem reduzida influência, por mais que ofereça merenda e mesmo material de leitura. A escola recebe um aluno cercado de problemas graves, o que vai exigir um esforço redobrado dos professores. (...) As causas endógenas referem-se ao próprio sistema educativo (...). <u>Por outro lado, temos a deficiente formação dos professores</u>* (BELÉM, 1996:2, grifos nossos).

Aqui está patente a visão de educação compensatória, assistencialista e com total desrespeito pela origem e condição sócio-cultural dos alunos. Por essa formulação do ISEBE, os alunos pobres chegariam à escola descompensados do ponto de vista material e, do ponto

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

de vista cultural, devido à falta de um ambiente "positivo" – linguagem limitada, inexistência de material de leitura, impropriedade de local para estudar, falta de apoio familiar, etc. Mas, é exatamente sobre essas condições excluidoras que um novo projeto de escola precisa se debruçar e refletir em conjunto com docentes, discentes e comunidade de entorno. Ou a escola do ISEBE é para omitir a realidade? Por que os alunos pobres não têm acesso à leitura? Por que sua linguagem é "limitada"? Qual é a linguagem correta e completa? Por que eles moram em local impróprio para o estudo? Como moram os alunos pobres? Por que as famílias não lhes dão apoio? Será que o aluno da SEMEC mora com uma família dita "normal", composta de pai, mãe e filhos? Ou está vivendo em outra estrutura familiar, se é que está? Quais são os graves problemas dos alunos a que o ISEBE se refere? Por que esses alunos são excluídos dos direitos sociais mais elementares?

Mas, o ISEBE procurando desvincular a escola dessas condições sócio-econômicas, ainda tem a desfaçatez de dizer que "*sobre estas causas a escola tem reduzida influência, por mais que ofereça merenda e mesmo material de leitura. A escola recebe um aluno cercado de problemas graves, o que vai exigir um esforço redobrado por parte dos professores"*.

Ora, esses graves problemas são frutos de condições estruturais perversas, permeadas por uma desigualdade social gritante, que nenhuma formação contínua ou curso de 360, 500 horas ou 1000 horas vão resolver. Querer jogar toda essa responsabilidade nas costas do professor é, no mínimo, uma miopia pedagógica ou, quem sabe, uma grande esperteza política de fundo ideológico. Aquela ideologia que para Marx é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza sócio-econômica. A classe social dominante oculta seus verdadeiros propósitos, servindo-se para isso da ideologia:

> *Esta é, pois, um conjunto de idéias levando uma vida independente, como se submetessem unicamente a suas próprias leis. O fato é que as condições de existência material dos homens, no cérebro dos quais se desenvolve este processo ideológico, determina, em última análise, o curso desse processo, e este fato fica inteiramente ignorado pelos pensadores*"(SEVERINO: 1986:8).

O ISEBE insiste que o aluno oriundo da população "carente e periférica" terá maiores dificuldades e que sua única oportunidade na vida é a escola pública. Por isso, este aluno vai precisar de um docente "extremamente competente" e de uma escola com "condições adequadas", de um "sistema honesto" (sic) e eficaz. Assim, o primeiro passo, segundo o ISEBE é refazer toda a formação inicial dos docentes de forma radical, através de

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

uma organização dinâmica e recorrente de cursos, em rodízio, para atingir a todos. Tais cursos somente serão adequados se forem organizados de maneira a promover a competência necessária (BELÉM, 1996:7). Que competência é essa alardeada pelo ISEBE? A resposta é a seguinte:

> *Com isto podemos afirmar que nenhum método de alfabetização é melhor que a proposta do próprio docente, desde de que competente. O "mestre" se forma precisamente neste tirocínio construtivo. Um docente competente demonstra logo sua competência formulando logo sua proposta própria de alfabetização, que colhe das teorias em voga e das práticas com que se confronta. Se isto conseguir, conseguirá fazer do aluno sujeito de seu próprio processo de emancipação* (BELÉM, 1996:7, grifos nossos).

Mais uma vez é o professor o responsável solitário pelo sucesso ou fracasso do aluno. Se ele for "competente" saberá criar seu próprio método de alfabetização com base nas *teorias em voga.* Que teorias são essas? Segundo o ISEBE, o aprender a alfabetizar está ancorado no princípio do *aprender a aprender*, e se este processo for mal conduzido, repercutirá inevitavelmente no relacionamento pedagógico com o aluno. E, mais uma vez, culpando o professor, arremata: *"Nisto reside boa parte do fracasso escolar. Muitas vezes os alunos não aprendem porque o docente não aprendeu a aprender*" (BELÉM, 1996: 8). Dito isto, podemos inferir que para a ideologia isebiana são duas as principais causas do fracasso escolar: a primeira é a condição social do aluno oriundo da periferia e, por isso, "culturalmente carente"; a segunda é a incompetência crônica dos professores que não "aprenderam a aprender". O consultor da SEMEC à época é bastante claro:

> *Dito isso, buscamos desenhar, muito preliminarmente, alguns traços do profissional moderno, começando por aduzir que, fazer-se profissional moderno não pode significar ser engolido pela modernidade, mas precisamente pôr-se a cavaleiro dela. A educação de qualidade não está apenas na base da modernidade, mas é a condição essencial de sua humanização. Trata-se de formação da competência humana, plantada na cidadania que sabe reconstruir conhecimento, ou seja, sabe pensar, aprende a aprender* (DEMO, 2003:4).

O que estaria por trás dessa ideologia do aprender a aprender? De acordo com Duarte (2003:9), a ideologia do *aprender a aprender* pode ser assim formulada: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo (nas quais está ausente o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade) do que aquilo que pode ser repassado (ensinado). O construtivista espanhol César Coll é um dos defensores desse princípio, chegando mesmo a apresentá-lo como a finalidade última da educação. Esta

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

formulação tem suporte nas contribuições de Piaget, onde o psicólogo suíço defende que o problema da educação é o de conduzir o adolescente para soluções prontas e não para um método que lhe permita construí-las por conta própria. De acordo com Piaget, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Para Piaget, a formação humana é amplamente prejudicada quando verdades, que se poderia descobrir sozinho, são impostas de fora: nós privamos os alunos de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente. "*Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno "aprenda a aprender".* (COLL, 1994:136, apud DUARTE, 2003:7).

Podemos perceber aqui duas idéias articuladas e complementares: a primeira é a de que aquilo que o indivíduo aprende sozinho é superior, em termos educativos e sociais, ao conhecimento que ele poderia adquirir através do legado de outra pessoa, na escola, por exemplo, por meio do professor; a segunda, o método de construção do conhecimento é mais importante que o próprio conhecimento socialmente produzido. Além disso, para ser verdadeiramente educativa, a atividade do aluno dever ser estimulada e orientada pelos seus próprios interesses e necessidades. É preciso ressaltar ainda que, além de buscar por si mesmo o conhecimento construindo seu próprio método, se faz necessário que o catalisador desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é indispensável que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade do aluno, na linha da concepção funcional de educação de Claparède (1954). Para completar, essa proposta deixa claro que a educação deve preparar os indivíduos para a velocidade das mudanças sociais, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais as transmissões de conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas eram suficientes para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação construtivista deve pautar-se no fato de que vivemos numa sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro, pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Esta postura está muito próxima das necessidades e da filosofia da reestruturação produtiva neoliberal. Senão, vejamos o que diz um conhecido autor: o êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro (...) A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a re-aprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão que ser re-convertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência (FONSECA, 1998:307, apud DUARTE, 2003: 10-11, grifos nossos).

É evidente o caráter adaptativo dessa pedagogia. O objetivo principal é formar o indivíduo com competências desejáveis às condições de desempregado, excluído, periférico. Aos educadores caberia conhecer a realidade social, não para criticá-la e fazer uma educação comprometida com as lutas sociais transformadoras. Pelo contrário, esse conhecimento é para saber quais as competências que essa realidade espera desses indivíduos. Por isso, quando alguns educadores e psicólogos do ISEBE apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação "no sentido da gestação de um sujeito crítico e criativo, capaz de dar conta de seu destino com devida autonomia e participação"(BELÉM, 1996:3), é bom atentar para um detalhe: essa criatividade não deve ser confundida com a busca da transformação radical da sociedade e de superação da sociedade capitalista, mas sim de uma criatividade em termos de encontrar novos meios de modo a adaptar esse sujeito às novas necessidades do capital na sua atual fase de acumulação flexível.

> *Esse construto teórico, ainda que hermético, possibilita refletir sobre as conseqüências teóricas decorrentes das pedagogias assentadas em teorias cognitivas, como as do aprender a aprender ou noção de competência (que dão sustentação à reforma curricular, à formação docente, à formação profissional, à gestão democrática, ao financiamento, à avaliação, à municipalização e, especialmente, ao projeto político-pedagógico das instituições escolares, a partir dessa perspectiva da prática educativa. Poderíamos então afirmar que o alcance de tais teorias será sempre de aproximar da realidade por meio exclusivo do plano teórico e no que ela tem de aparente para colocar-se objetivos também nesse mesmo plano, isto é, o da aparência*(SILVA JR., 2003:307).

Não há qualquer dúvida que a proposta do ISEBE de "aprender a aprender" é ideológica, pois oculta, sob uma falsa capa de modernidade, seu verdadeiro rosto: trata-se de uma bandeira que sintetiza uma concepção de educação voltada para a formação, nos

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

indivíduos, da disposição para uma constante, infatigável e alienada adaptação à sociedade regida pelo capital. São estas "as teorias em voga" que o ISEBE, na ânsia de modernidade, busca ocultar, mas que, veladamente, impõe: o construtivismo.

Essa concepção seria confirmada pelo MEC, a partir do lançamento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)[51], tendo no professor espanhol César Coll seu principal assessor e ideólogo. Diz Coll:

> *Seria um erro, entretanto, pensar que as respostas sobre o que ensinar e quando ensinar determinam unidirecionalmente a resposta sobre como ensinar. A influência se exerce também em sentido oposto, pois a resposta às duas primeiras perguntas depende em parte de como foi entendido o processo de aprendizagem. (...) Assim o que ensinar, quando ensinar e como ensinar são três aspectos do currículo intimamente interrelacionados; por isso, é absurdo considerá-los de forma totalmente independente. (...) Com efeito, a concepção construtivista da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica, que abrange uma série de opções básicas sobre como ensinar foi o ponto de partida e o referencial contínuo para as decisões que fomos adotando, a fim de delinear um modelo de Projeto Curricular* (COLL, 1996:45, apud AZANHA, 2004).

Paulo Freire percebe com bastante agudeza essa pretensa dicotomia entre conteúdos e métodos e refuta com maestria esse reducionismo epistemológico do aprender a aprender. Para Freire não há como abandonar aquilo que já foi produzido historicamente pela humanidade, nem mesmo pela justificativa do compromisso político de classe. Diz ele:

> *Minha tese não é que, em nome de minha visão da classe trabalhadora, eu irei politizar as crianças e esquecer de ensiná-las o conteúdo fundamental. Não, de meu ponto de vista é cientificamente impossível fazer isso. Essa dicotomia de política versus conteúdo não é invariavelmente científica. Ela é politicamente errônea e cientificamente distorcida. Minha tese, portanto, é a de que ensinando o conteúdo necessário no campo da biologia, ou história, ou língua, eu debato, esclareço e elucido a luta de classes na sociedade. Ela está incluída em todo o conteúdo, porque eu aceito a escola como parte dessa luta. A escola não pode estar ausente dessa luta* (FREIRE, s.d:2).

A equipe que assumiu a Secretaria Municipal de Educação parece perceber os equívocos cometidos no período de implantação da proposta dos Ciclos Básicos em 1992 e procurou "ajustar" o ensino seriado à nova forma de organização em Ciclos Básicos. A

[51]A versão definitiva dos PCNs de 1ª. a 4ª. série é de janeiro de 1997. O Diário Oficial da União do dia 30 de março de 1998 publicou o parecer homologado das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A relatora e conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE), Regina Alcântara de Assis afirma que "a magnitude da importância da educação é reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o singulus, o cíveis, o socius, ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

proposta curricular baseada em Ciclos Básicos foi legalizada em 1993 através de uma solicitação encaminhada ao Conselho Municipal de Educação por meio do Processo nº 506/93, julgado e aprovado em 18 de novembro de 1993 pelo Parecer nº 257/93. Esse parecer, no seu Art. 1º, estabelece que ficava aprovada a Proposta Alternativa Curricular para as Escolas Municipais mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, em seus 4 (quatro) Ciclos Básicos.

Nessa perspectiva, foi organizada uma nova concepção de tempo e espaço, implantando a não retenção dos alunos matriculados no CBI que continuariam no ciclo por mais um ano (progressão continuada). Ao final do período, poderiam avançar ou permanecer no ciclo (SANTOS, 2003:58). Nesse sentido, a retenção continuava entre os ciclos.

Outro avanço considerado significativo pela SEMEC foi a criação, a partir de 1994, da FAE (Ficha de Acompanhamento Escolar), em que seriam feitos os registros dos acompanhamentos do aproveitamento da aprendizagem dos alunos nos Ciclos Básicos. A FAE procurava transformar em critérios de avaliação as seguintes nomenclaturas:

- *Continua* – o aluno continua no ciclo após o primeiro ano de ingresso; não tinha a característica de reprovação, mas de continuidade de estudos;
- *Promovido* – o aluno muda de ciclo após o primeiro ou segundo ano do ciclo caso tenha (segundo a avaliação da escola) desenvolvido aspectos considerados como básicos de sua aprendizagem. O aluno poderia ser promovido antes do final dos dois anos de ciclo ou ao final do Ciclo Básico I para o Ciclo Básico II;
- *Permanece* – ao final do ciclo, após dois anos, pela avaliação escolar, o aluno recebe o indicativo para permanecer no mesmo ciclo. (SANTOS, 2003:59).

No entanto, a FAE não foi bem sucedida entre os professores que questionavam a sua difícil compreensão, principalmente no aspecto cognitivo e nos critérios da avaliação. Por outro lado, esses critérios de avaliação contribuíram para dificultar ainda mais os índices estatísticos da rede no momento em que interferiam no resultado final dos trabalhos de levantamento, pois era difícil definir o tempo de permanência nos ciclos.Por outro lado, séculos de uma cultura arraigada aos preceitos de uma avaliação seletiva/classificatória impediam que os professores pensassem uma nova forma de avaliação qualitativa, diagnóstica e processual, conceitos extremamente complicados para serem rapidamente absorvidos pela cotidianidade escolar.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

O fato é que essa mudança (progressão continuada) não foi bem absorvida pela maioria dos professores. Eles rejeitaram a proposta por considerarem que os alunos avançavam sem terem dominado os conhecimentos, sobretudo a leitura e a escrita. Essa avaliação desconsiderava a possibilidade do aluno, mesmo com dificuldades, avançar no ciclo e no conhecimento. Estavam os professores ainda apegados ao conteudismo resultante de séculos de educação bancária e de uma avaliação classificatória, seletiva e excludente. Era evidente para a equipe da SEMEC que a avaliação praticada nas escolas era mais que um instrumento de legitimação do fracasso escolar, ela desempenhava um papel central na concepção pedagógica do sistema de seriação. Mas, ao mesmo tempo, a não retenção interessaria muito ao poder municipal pela grande economia que causava ao erário, às voltas com uma enorme despesa com repetentes, birepetentes, trirepetentes e outros, com muitos mais anos de repetência.

Por outro lado, para os professores, essa nova organização do trabalho educativo não resolvia o problema do ensino-aprendizagem e, não raro, ouvia-se críticas ao novo sistema como identificado com "séries agregadas", "globalização de séries" ou uma forma de "supletivo infantil". A resistência dos educadores que não haviam participado dessa construção se devia, em grande parte, ao pouco tempo de avaliação da primeira experiência logo ampliada para todas as escolas de 1ª. a 4ª. Séries. Outro sério obstáculo foi que, se por um lado, o governo municipal mantinha um discurso dito "progressista" no campo pedagógico, por outro mantinha um severo arrocho salarial, não atendendo às reivindicações sobre as condições de vida e trabalho dos trabalhadores da educação, especialmente as salariais. É ponto pacífico que,

> *O gigantismo das secretarias de educação e do MEC, ocupado por um corpo de mestres, técnicos, pedagogos, tem reforçado o estilo de operar profundas transformações na escola básica brasileira com base em novas propostas curriculares.Por que não se dá a devida importância à construção física da escola, à implantação e distribuição de vagas, aos equipamentos e às bibliotecas, à carreira e aos salários dos professores?* (ARROYO, 1999:139).

Aliás, é muito comum entre as Secretarias de Educação de todo o Brasil, tanto estaduais como municipais, querer transformar a educação sem mudar as condições de vida e trabalho dos educadores. É um caminho inócuo, arriscado e que comumente leva a inevitáveis frustrações para todos. Embora, como muitos afirmam, um salário digno não seja garantia de um bom desempenho do professor, sem ele é praticamente impossível que tal expectativa se

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

realize. Aliás, nesse sentido, Hélio Gueiros sempre foi extremamente grosseiro e debochado com os professores, especialmente com as professoras, a quem recomendou que arranjassem um marido de melhor condição financeira, em vez de ficarem reivindicando melhores salários. Apesar dos discursos "modernizantes" operados por sua mulher à frente da SEMEC, essa era a verdadeira face do Governo Gueiros para a educação. A gestão de Gueiros à frente da Prefeitura de Belém significou um dos períodos de maior achatamento salarial dos funcionários públicos municipais, especialmente dos docentes. Em 2005, o salário básico dos docentes por 100 horas, de todos os níveis, foi reduzido ao salário mínimo, por volta de R$ 300,00. Nesse sentido, qualquer nova pirotecnia pedagógica se parece mais com uma tragédia e que, pela sua alienante repetição, se concretiza como uma grande aleivosia.

Apesar de se observar alguns aspectos positivos da proposta de Ciclos Básicos implementada pela SEMEC, uma pesquisa realizada no final de 1994 pelo NUSP (Núcleo Setorial de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação), intitulado *"Avaliação da Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belém,* baseada na metodologia do SAEB (Sistema e Avaliação do Ensino Básico), aplicada no CBI, 3ª. , 5ª. e 7ª. séries do 1º. Grau constatou, aplicando questões de Matemática e Português, que *"o rendimento destes alunos retratou a imensa dificuldade encontrada para apreender os conteúdos mínimos ministrados, o que se pode estar contribuindo para a ocorrência de altas taxas de repetência e abandono escolar"(*BELÉM,1996e, apud SANTOS, 2003:61).

> *Apesar de uma nova linha metodológica, o Ciclo Básico apresentou como resultado referente à permanência doa alunos na escola que estes continuavam apresentando índices representativos de evasão e repetência, provocando o fracasso escolar. Esta avaliação era realizada pelo professor e os técnicos (supervisor e orientador). O resultado final era continuar, ser promovido ou permanecer* (LIMA, 2000: 218-219).

Quadro III – Rendimento e evasão por série/ciclo na SEMEC – Belém de 1993 a 1996

Ano	Série/Ciclo	Promovido %	Reprovação/Permanência %	Continuam %	Evasão %
1993 a 1996	1ª.	-	-	-	-
	2ª.	14,87	7,07	-	4,09
	3ª.	38,25	15,31	-	7,71
	4ª.	59,11	22,72	-	6,47
	CB I	21,40	20,17	43,24	14,06
	CB II	21,40	4,85	40,39	5,05

Fonte: Unidades Escolares/ NUSP/SEMEC (SANTOS: 2003:62).

A insidiosa prática de culpar a vítima pelo seu próprio flagelo é facilmente observada nas conclusões do documento-pesquisa da SEMEC, onde é mais adequado culpar os alunos

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

pelos baixos rendimentos, atribuindo a eles o ônus de seu próprio fracasso. A pesquisa chega a afirmar que *"ficava patente que o aluno não aprende*"(idem, apud SANTOS, 2003:61). Esta afirmação estava em plena contradição com o que afirmava a SEMEC em diversos documentos, em especial, no documento do ISEBE (BELÉM, 1996:2), no qual os alunos são isentos da culpa do fracasso escolar. Quanto ao professor, o referido documento do ISEBE afirma que o *"fracasso escolar não é culpa do professor, mas é certamente um problema do professor*". Ou então, no mesmo documento, uma nova contradição*: "Nada atrapalha mais o aluno, nem mesmo a pobreza, do que as más condições de aprendizagem oferecidas pelo sistema, em particular o despreparo dos docentes*" (idem: 1996:4).

Ora, num mesmo documento as contradições são muitas e as contradições entre documentos do mesmo órgão são patentes. Isso remete a uma grande desorientação política da equipe que dirigia a SEMEC naquele momento. Queria ser modernizante, progressista, mas se traía frente à primeira constatação de dificuldades na implementação de suas políticas públicas para educação municipal. No fundo, esse discurso "modernizante" era apenas uma cortina de fumaça que escondia o profundo desprezo que a administração Gueiros nutria pela educação pública e pelos educadores. Havia claras contradições entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação em si, entre os vários discursos e, principalmente, entre o discurso e a prática. O Prefeito Hélio Gueiros[52] era o exemplo típico do baratismo[53], onde o clientelismo[54] e o populismo eram a base de seu poder político.

---

[52] Hélio da Mota Gueiros, jornalista, foi deputado estadual e federal pelo Partido Social Democrático (PSD), cassado em 1968 pelo Ato Institucional n. 5. Foi deputado federal no final da década de 60 pelo PMB, ressurgindo na política paraense nas eleições de 1982. Foi eleito senador para um mandato de 1983 a 1991. Deixa o senado ma metade do mandato para ser candidato a governador do Estado pela Coligação Movimento Democrático do Pará (PTB, PCB, PC do B e PDS), comandada, sobretudo pelo PMB, através do Governador Jader Barbalho. Elege-se governador e cumpre um mandato de 1987 a 1990. Em 1992 é eleito Prefeito de Belém pelo PFL para um mandato de quatro anos (1993-1996).(LIMA, 2000: 129).

[53] O Baratismo foi uma corrente política que tinha como sua liderança máxima o general Magalhães Barata caracterizada pelo caudilhismo (tomada e manutenção do poder pela força e despotismo) e pelo populismo (manipulação das massas interioranas e suburbanas, mediante práticas de assistencialismo e paternalismo) e pelo personalismo (centralização e concentração do poder).

[54] Clientelismo é uma forma de poder político baseado no assistencialismo e paternalismo, procurando manter as grandes massas (urbanas e rurais) longe da compreensão das importantes questões da política e das contradições da sociedade.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

QUADRO IV – Implantação do Ciclo Básico em Belém (1992-1996)

Ano	CBI		CB II		CB III		CB IV		Escolas/REDE
	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.	
1992	■								3 escolas
									Rede
1993	■	■							4 escolas
	■								Rede
1994	■	■	■						4 escolas
	■	■							Rede
1995	■	■	■	■					4 escolas
	■	■	■						Rede
1996	■	■	■	■					4 escolas
	■	■	■	■					Rede

Fonte: Unidades Escolares/SEMEC, 1996, apud LIMA (2000:217).

■ Ciclo Básico

□ Sistema Anterior

Mas, no geral, avaliação que se fazia naquela época dos Ciclos Básicos era que sua implantação foi inadequada para a superação da seriação, já que incluía as séries dentro dos ciclos. Por exemplo, a 1ª. e a 2ª. séries seriam o Ciclo Básico I, a 3ª. e a 4ª. séries seriam o Ciclo Básico II e assim por diante. A implantação de apenas os Ciclos Básicos I e II também mostrou a inconsistência da proposta e a continuidade do padrão seriado na rede de 5ª. a 8ª. séries. Isso criou um clima de insatisfação entre os professores dos Ciclos e do Seriado, quebrando a unidade pedagógica e de organização do ensino da rede.

Apesar das enormes contradições que não poderiam ser superadas no âmbito das formulações meramente pedagógicas, não podemos deixar de reconhecer, como SANTOS (2003:65), algumas positividades no "plano das orientações" dos Ciclos Básicos da Rede Municipal de Educação de Belém: a tentativa de alteração da forma de organização do tempo e espaço escolar e do trabalho pedagógico; buscar o envolvimento de uma parcela dos educadores com a proposta de trabalho; procurar uma articulação entre a proposta de formação e a proposta curricular; propor alguma discussão na rede sobre os problemas que afetavam a dinâmica do trabalho; apontar a possibilidade de mudança nas concepções e na

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

prática pedagógicas dos professores; possibilidade de assegurar maior tempo de permanência dos alunos na escola com elevação da média de escolaridade em anos de estudo; indicar uma perspectiva de uma prática transformadora na alfabetização.

Mas, nada disso se concretizou de fato pela ausência dos trabalhadores da educação na discussão e estruturação da política educacional da Rede Municipal de Ensino, principalmente dos Ciclos Básicos. Na verdade, o modelo de Ciclos Básicos implantado da Rede Municipal buscava compensar os altos índices de "evasão" e reprovação, impedindo a retenção entre os anos do ciclo, o que, aliás, como já evidenciamos, não conseguiu evitar a reprovação e a "evasão". Como não conseguia ir ao cerne da questão, os Ciclos Básicos ficavam apenas na superfície do problema, sem tocar na estrutura da escola, na sua forma de organização do ensino, na valorização de fato dos educadores, na sua forma de gestão e avaliação, ou seja, a estrutura escolar herdada do iluminismo da revolução francesa continuava intacta, classificatória e excludente. Nesse sentido, podemos chamar os Ciclos Básicos da gestão Therezinha Gueiros (1993-1996) de Ciclos Básicos Compensatórios concebidos dentro daquilo que Nosella chamou com muita precisão de populismo educacional. Esse populismo educacional teve no ISEBE seu principal formulador.Por isso, o ISEBE atuou politicamente, na verdade, como uma *Fábrica de Ideologias,* aliás, até com muita competência, conseguindo contaminar até alguns membros dirigentes da SEMEC, já na gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues (PT), que resistiram a sua extinção. É essa experiência da educação municipal com os Ciclos de Formação Interdisciplinares, no período entre 2001-2004, cuja administração carregava o *slogan* de "Governo do Povo", que passaremos a analisar a seguir.

1. A Educação no "Governo do Povo": uma alternativa democrático-popular

O programa de governo da Frente Belém Popular (FBP)[55] que orientou a primeira gestão (1997-2000), não deixava dúvidas quanto às intenções de seus formuladores:

> *Inverter as prioridades significa por em prática um projeto de desenvolvimento que assuma a questão social como o principal desafio do governo. Operando uma ruptura com padrões de governo que privilegiam as elites locais, a ênfase passa a ser o atendimento das parcelas mais carentes da população. A prioridade deste projeto de desenvolvimento é a*

[55]É neste cenário adverso que Belém opta, em novembro de 1996, por uma nova experiência administrativa, ao eleger para o poder executivo municipal o professor Edmilson Britto Rodrigues, representando uma frente de partidos progressistas liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT, PC do B, PPS, PSTU, PCB), estabelecendo uma ruptura com a alternância no poder local das antigas oligarquias regionais.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

melhoria da qualidade de vida destas parcelas mais carentes (Programa de Governo da FBP, 1996).

Assumindo o compromisso de alterar o quadro social, político e econômico através de um novo estilo de governar e planejar a cidade, o novo governo tem noção dos obstáculos que vai enfrentar e que, basicamente, se dá em dois aspectos relevantes: 1) uma grande luta contra valores materiais e culturais enraizados; 2) os limites administrativos, jurídicos e burocráticos.

Com a assunção ao poder municipal dessas forças políticas populares, inúmeras proposições gestadas ao longo de décadas contra as forças conservadores puderam ser finalmente colocadas em prática. De modo geral, podemos elencar, de forma sucinta, os princípios do novo modelo de gestão que Belém passaria a adotar a partir de janeiro de 1997:

- Participação popular com controle social como princípio norteador das ações do governo;
- Construção de valores fundados em novas relações econômico-culturais e sociais, na perspectiva de uma sociedade socialista;
- Inversão de prioridades, proporcionando acesso à cidade, de toda a sua população;
- Dever de assumir um caráter antineoliberal em defesa da soberania nacional e dos valores internacionalistas;
- Fortalecer os movimentos e organizações populares para a construção e afirmação do poder popular;
- Construir um projeto de desenvolvimento local tendo como eixo central a qualidade de vida, articulado a uma estratégia regional e nacional;
- Aprofundar o processo de refundação de Belém com vistas a consolidar a construção de uma cidade a partir de sua identidade cultural;
- Valorizar a serviço do servidor público;
- Produzir e dar acesso a informação como instrumento de democratização do poder, da participação e do planejamento da cidade (RODRIGUES e LIMA, 2003: 9)

O prefeito Edmilson Rodrigues percebe as grandes dificuldades para governar uma cidade cercada por um cenário internacional e nacional dominado por uma ideologia do Estado Mínimo, com inúmeras perdas dos direitos sociais dos trabalhadores, contando ainda com governos antagônicos no plano estadual e federal. Vejamos o que ele afirmou:

> *Quando se ocupa um lugar na institucionalidade aparecem as contradições, porque os recursos são escassos e os problemas são grandes e você tem o poder de decisão. Por maior que seja sua história de luta pelos da cidade, você não vai conseguir garantir todos os direitos. Temos plena consciência de que não estamos no poder enquanto povo, mas, sim ocupamos uma parcela do poder. Ocupamos um espaço no Estado, mas que não é o nosso Estado; é uma esfera municipal, uma parcela, uma dimensão do Estado de uma sociedade capitalista com pouco poder em termos de transformação estruturais. No entanto, é um espaço privilegiado para*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

incentivar e consolidar espaços, novos espaços de participação popular, mas isso não se faz por decreto, não se estabelece que o povo tem poder. O poder do povo é o povo que constrói. Daí, que não somos um governo que ajuda o povo, mas é o próprio povo que amplia espaços, se auto-ajudando no processo de uma contra-hegemonia à hegemonia burguesa. O que temos que trabalhar exatamente é com a dimensão histórica, e a história não é um processo linear, uma vitória eleitoral não representa necessariamente a hegemonia[56].

É exatamente a contradição a palavra-chave ou categoria que vai permear toda a gestão da FBP à frente da Prefeitura de Belém. Todo Governo Democrático-Popular (GDP) carrega consigo a marca da contradição, de uma renhida luta de classes, das limitações institucionais e política, como bem compreendiam aqueles que estavam à frente do executivo, principalmente o próprio prefeito Edmilson Rodrigues.

A população de Belém[57] é de aproximadamente 1.600.000 habitantes, foi fundada em 1616, sendo, ainda hoje, a capital do Pará. Localiza-se às margens da Baía de Guajará – formada pelos rios Pará e Guamá – congregando em sua área metropolitana os municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará. A área total do município de Belém é de 505.823 Km^2, grande parte dessa área é insular (332.367 Km^2) congregando 43 ilhas. A parte continental é de apenas 173.786 Km^2. A população é predominantemente urbana, na faixa de 99,3%.

Belém, que tem sua economia articulada à circulação de mercadorias (matérias-primas e manufaturas) e não à dinâmica industrial, teve sua história vinculada a sua importância geográfica, à medida que está situada na entrada e saída da região amazônica, não possuindo, até a década de 1960, uma ligação efetiva com outras regiões do país. Essa condição fez da cidade o centro de distribuição regional, mas com avanço tecnológico nos meios de transporte e comunicação ela perdeu um pouco essa função, embora ainda exerça um papel significativo

---

[56] Entrevista de Edmilson Rodrigues a Pep Valenzuela, 22 de julho, 1999, mencionada da página 18 do livro "Os desafios da gestão municipal democrática – Belém 1997-2000, de Maria Lucia Refinetti Martins, publicação Polis".

[57] De acordo com a literatura, fundada em 1616, a partir da ocupação das terras indígenas pelos portugueses, a cidade de Belém é quase um arquipélago, recortada por canais, rios e igarapés e localizada às margens da Baía do Guajará, onde deságua o rio Guamá. É toda essa água e mais o alto índice de chuvas que aliviam o calor característico do clima da região, quente e úmido.Entre a metade do século passado e o começo deste, Belém viveu o ciclo borracha. São dessa época construções de grande porte preservadas no seu centro histórico. Igrejas magníficas, palácios, sobrados com azulejos portugueses, mercados, praças com coretos de ferro... O Teatro da Paz, na praça da República, e o Palácio Antonio Lemos, sede da prefeitura, são exemplos de um patrimônio arquitetônico admirável.Com o fim do chamado ciclo da borracha, Belém entra no século XX como tantas outras cidades brasileiras, com problemas de administração e de infra-estrutura, de políticas públicas e de investimentos. Contudo, o município de 1,6 milhão de habitantes continua sendo o "Portal de entrada da Amazônia".

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

na distribuição global, tendo em vista a função de entreposto comercial, que organizava a troca de mercadorias entre seu *hinterland* e os mercados externos (MITSCHEIN, 1989). É uma cidade amazônica com problemas estruturais históricos, entre eles, um dos mais graves é desemprego. Na Região Metropolitana de Belém (RMB) as atividades produtivas concentram-se no comércio e na prestação de serviços que somam cerca de 75% do total de postos de trabalho da Grande Belém. Segundo o DIEESE/PA, grande parte da mão-de-obra do município de Belém encontra-se em atividades informais. Ainda, segundo o DIEESE/PA, existem cerca de 400 mil desempregados no Pará, sendo que destes, 140 mil (35%), estão em Belém. Cerca de 270 mil pessoas exercem atividades informais, com renda mensal entre zero e um salário mínimo. A zona pobre da cidade, chamada de "baixadas", detém uma população de aproximadamente 400 mil pessoas vivendo em condições de vida degradantes (BERTOLO, 2004:15-16).

As áreas de baixadas foram incluídas na ampliação urbana de Belém, tornando-se o lugar dos que não tinham acesso às terras altas devido o preço do solo, desta forma, os piores e mais baixos terrenos foram ocupados. Lá os serviços públicos não chegavam e os próprios moradores organizavam o arruamento, construíam estivas e aterravam os trechos alagados. Somente com a ação dos Movimentos Sociais Urbanos (MSU's) e sua pressão sobre o poder público garantiu-se a habitabilidade desses espaços inóspitos, dando origem a novos bairros, resolvendo em parte os problemas de meio ambiente e de serviços básicos à coletividade, como: saúde, educação, saneamento básico, arruamento e asfaltamento. As lutas dos moradores enfaixavam o antagonismo nesses espaços segregados, resultando em melhorias efetivas. No entanto, ainda há locais em que o nível de desigualdade é tão brutal que, mesmo um governo popular, teria dificuldades para diminuir ao máximo as mazelas sociais e garantir patamares dignos de vida, ou seja, a transformação dos valores capitalistas em valores a eles antagônicos e, em conseqüência, uma mudança mais radical em termos de cultura política local, requer uma organização popular firme e coragem para colocar o povo nas ruas. Governo Democrático-Popular sem controle e apoio social é uma caricatura fadada ao fracasso.

Os primeiros atos do "Governo do Povo" revelaram sua intenção de inverter as prioridades, de implementar uma gestão democrática com a participação da população, tentando reverter o quadro da cultura política local de relação entre o poder público e a

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

sociedade. Como primeiro ato de governo foi implementado, através de decreto, o Programa Bolsa Escola. Em seguida foi implantado o Orçamento Participativo e outros programas de alcance popular.

No entanto, a trajetória histórica da cidade sempre foi marcada por práticas políticas-institucionais clientelistas e fisiologistas naturalizadas por relações fundadas na troca de favores e "apadrinhamento político". A política local, nos últimos 30 anos, tem se caracterizado pela alternância no poder de grupos oligárquicos que, no plano da gestão, se portaram e se portam como donos do aparelho do Estado, governando em causa própria e com pouca transparência no comando das ações do poder público.

A partir de 1997, acontece uma ruptura com esse revezamento das elites locais no poder municipal e, também, frente às formas de gerência da máquina pública implementadas nos governos anteriores. Para isso são instituídas as Marcas de Governo que são políticas públicas de desenvolvimento de ações de forma organizada em torno de grandes objetivos, metas de desenvolvimento e de ação, estabelecidas desde o Plano de Governo. Elas expressam a consolidação substantiva e progressiva dos objetivos da Prefeitura Municipal de Belém (PMB). Essa articulação, Marcas de Governo (Políticas Públicas)/eixos estratégicos/participação da população, é justamente o aspecto central do Planejamento Estratégico desenvolvido pela primeira gestão Edmilson Rodrigues (1997–2000). Essas marcas foram sendo desenhadas de acordo com as características e necessidades históricas relevantes da cidade, abrangendo praticamente todos os campos de intervenção das políticas públicas. São elas:

1) *Marca Dar um futuro às crianças e aos adolescentes*[58] – tem como princípios que o futuro depende das oportunidades que se tem na infância e que estas se concretizam na medida em que são assegurados os direitos universais das crianças, inserindo estratégias que tornem viáveis o acesso a educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à saúde e também a geração de renda para os pais. Fazem parte desta marca: O programa Bolsa Escola, Educação de Rua, Arte e Cidadania, Escola

[58] "Dar um futuro às crianças" é a marca que conquistou vários prêmios – como o "Prefeito criança" concedido pela ABRINQ pela segunda vez ao prefeito Edmilson. Na tentativa de zerar o déficit educacional, foi construída em média uma escola a cada dois meses de governo, e hoje o índice de crianças entre sete e quatorze anos fora da escola é de 4%, e só não foi zerado porque o Estado reduziu o número de vagas no ensino fundamental e fechou o turno intermediário. Para estimular não somente a permanência de crianças carentes na escola como também a iniciação nas artes circenses, foi criada a escola-circo, freqüentada pelo aluno no outro período da escola regular, e que deve atingir 800 vagas neste ano de 2000. "Essa experiência é uma verdadeira revolução, pois pegar meninos e meninas que estavam nas ruas, cheirando cola, roubando e transformá-los em profissionais de circo emociona qualquer pessoa séria", relata o deputado Valdir Ganzer do PT. Já por intermédio do projeto "Sementes do amanhã", quase trezentas crianças que trabalhavam catando lixo em um aterro sanitário urbano passaram a freqüentar a escola, praticar esportes e ter acompanhamento na área de saúde na própria sede do projeto. (SPINA, 2000:4).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Circo, Sementes do Amanhã, Proteção Especial, Educação, Trabalho e Cidadania e Escola Cabana, Moleque Pandeiro, Cultura Escola e Alegria, Escola de Esportes, Cores de Belém, etc.

2) *Marca Revitalizar Belém*[59] – incorpora os aspectos urbanísticos, culturais, econômicos e ambientais e significa valorizar as diferentes expressões culturais e alternativas econômicas e tecnológicas, colocados à margem da história da cidade. Fazem parte desta marca: Centro Histórico e Restauração do Patrimônio, Restauração da orla de Belém, projeto Ver-o-Rio, Praça do Pescador, Terminal Fluvial Turístico da Praça Princesa Isabel, Logradouros Públicos, Cultura e lazer, Ordenamento de Feiras e Mercado informal, promoção de moradias e urbanização de áreas ocupadas, Revitalização da economia, Banco do Povo e Fundo Ver-o-Sol.
3) *Marca Sanear Belém*[60] – voltada para a política de saneamento, seja nas questões relativas à limpeza pública, drenagem, controle de alagamentos e pavimentação, seja no abastecimento de água potável, afastamento do esgotamento sanitário, coleta de lixo, e ao aterramento e revestimento das ruas. Fazem parte desta marca: Drenagem e Controle de alagamentos, Água e esgoto, Coleta e Destino do Lixo.
4) *Marca Saúde para Todos*[61] – representa a implementação de uma política voltada para a valorização e manutenção da saúde em detrimento da doença, combinadas

---

[59] A marca "Revitalizar Belém" trabalhava a revitalização paisagística, levando em conta a arquitetura, inclusive a recuperação do patrimônio histórico, e a revitalização econômica e cultural da cidade, tentando com isso reduzir a exclusão social. Vários prédios históricos já foram recuperados, muitas foram as praças inauguradas, pois afinal Belém é a cidade das praças, o que dá a ela "uma vida de rua", além dos projetos que abriram a cidade para o rio.
O Ver-o-peso, um mercado na margem da baía, pré-fabricado em ferro inglês, onde se vende quase de tudo, é o cartão-postal da cidade. Sua remodelação foi um projeto decidido pelo Orçamento Participativo e envolve praticamente todas as secretarias. Tanto a do mercado como patrimônio histórico como a da feira ao lado, com 2.200 barracas. "Atrás de cada barraca há duas pessoas, e normalmente uma barraca sustenta uma família, com uma média de cinco pessoas, então você tem mais de 10 mil pessoas que dependem do Ver-o-Peso. Além disso, ele tem uma importância simbólica para a cidade, 30% das linhas de ônibus passam por lá, algumas sem necessidade, mas historicamente é considerada uma estrutura radial", segundo o coordenador do "revitalizar Belém", José Raiol, secretário de urbanismo. Por décadas, a imagem do mercado tem sido de uma favela em pleno centro da cidade. No projeto de restauração do mercado cada ambulante passará a fazer parte de um conjunto de 24 barracas sob uma tenda, "proporcionando uma reorganização espacial e a manutenção de postos de trabalho". Há várias experiências em que a gestão da questão urbana "não é mais só um problema de arquiteto, não é só o traçado, o desenho, mas sim uma série de ações que leve em consideração a economia, a cultura, o aspecto ambiental, a relação com o entorno urbano, enfim, a cidade no seu contexto mais amplo", finaliza o secretário.

[60] Em termos de serviços públicos, nem sempre é muito fácil identificar o que é de competência de quem entre as esferas de poder. É visível a qualquer um que o grande, se não o maior, problema da cidade está na área de saneamento, compreendendo-se aí também o abastecimento de água e esgoto. A prefeitura realiza a limpeza urbana, parte de drenagem e pavimentação de vias, sendo o esgoto sanitário e o fornecimento de água potável de responsabilidade do estado. A administração municipal optou por ativar uma autarquia criada há 30 anos pela Fundação Nacional de Saúde, para ter governabilidade sobre a política de saneamento em todos campos. "Já que a empresa estadual não faz, nós estamos num processo jurídico e político para retirar do estado esta concessão e assumir esse serviço, como Santo André e Diadema fizeram. Não conseguimos fazer isso, mas não ficamos à espera. Ativamos essa autarquia, que é o Serviço Autônomo de Água e Esgotos", esclarece o prefeito Edmilson. Com recursos próprios, foram implantados sistemas de abastecimento de água e fossas. A prefeitura fez chegar água a 120 mil cidadãos, mas há ainda 400 mil carentes desse serviço (SPINA, 2000:5).

[61] "Saúde para todos" foi também uma marca estratégica para a administração. Municipalizado no início dessa gestão, o serviço de saúde causa uma certa confusão na população sobre a quem compete o quê. Está em construção o segundo pronto-socorro da cidade, com previsão de atendimento para 280 mil pessoas, para desafogar o único pronto-socorro do Pará, que atende cerca de 60% da população belenense e ainda os pacientes que vêm do interior do estado, onde não há atendimento emergencial. No serviço hospitalar encontramos um

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

com necessidades curativas, mas buscando a consolidação de um projeto voltado para a prevenção, articulado à dimensão do trabalho, da moradia, do lúdico, do saneamento básico. Fazem Parte desta marca: Programa Família Saudável, Atendimento Materno-Infantil, Saúde Bucal, Vigilância Epidemiológica e Controle de Zoonoses, etc.

5) *Marca Transporte Humano*[62] – representa uma opção pela vida, pela segurança e pelos interesses coletivos e a humanização do transporte e do trânsito na cidade. Esta marca destaca a importância da melhoria do transporte público acompanhado da racionalização do trânsito, visando a melhoria da qualidade de vida. Fazem parte desta marca: o Programa Transporte Coletivo, Sistema Viário e Coletivo, Programa de Trânsito e o programa Paz no Trânsito.
6) *Marca Participação Popular*[63] – expressa uma concepção, um princípio básico de construção do poder popular, em que a cidade não é constituída de usuários mas de cidadãos que efetivamente decidem e exercem controle sobre os serviços públicos e que têm direito ao exercício de sua cidadania.Fazem parte desta marca: o Congresso da Cidade, o Orçamento Participativo e suas Plenárias Populares, as Audiências Públicas, Conferências Municipais, Conselhos Gestores e Setoriais, Comitês de Fiscalização e Ambientais, e Comissões de Co-gestão, entre outros.
7) *Marca Valorização do Servidor Público e do Serviço Público* – tem por objetivo o reconhecimento da importância do servidor público como pessoa com função social das mais importantes na construção de um projeto de cidade e na afirmação do papel do Estado na sociedade.

Na área da educação duas marcas procuraram dar o norte para o desenvolvimento de uma nova concepção: "Dar um futuro às crianças e adolescentes" e "Participação Popular". Para a consecução destas marcas de governo no campo da educação, surge a proposta do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana. Este projeto começa a ser implementado tendo como princípios a inclusão social e a construção da cidadania. Suas principais diretrizes são:

---

outro exemplo da tentativa do governo estadual de desestabilizar a administração municipal. De acordo com Valdir Ganzer, "o governador Almir Gabriel fechou os serviços de urgência e emergência de todos os hospitais estaduais. O único hospital que tem urgência e emergência no Pará é o Pronto-Socorro de Belém. O governador distribui ambulâncias para todas as cidades trazerem seus doentes para Belém cuidar. No ano passado, 46% da população atendida nesta unidade era de fora da cidade. É mais uma vez a prefeitura cumprindo o papel do governo estadual. Triplicamos o número de postos de atendimento no município".(SPINA, 2000:5).

[62] "Transporte humano" foi a marca de governo que determinou como prioridade nesses primeiros quatro anos o transporte coletivo. Nesse sentido, entre as principais medidas estavam a modernização da frota de ônibus, a implantação de linhas de ônibus convencional e de microônibus, e o fim de monopólios de empresas. A cidade tem a menor tarifa entre as capitais do país – 70 centavos – e reduziu em 6% os acidentes de trânsito graças a ações preventivas e de fiscalização (SPINA, 2000:6).

[63] "Participação popular" e "valorização do servidor público" ocuparam lugar destacado na administração da cidade, e por isso traduzidas em marcas de governo. A primeira encontra explicação no fato de ser o OP o modelo de gestão pública escolhido. Com relação à segunda, o prefeito fala com um certo orgulho, pois se considera relativamente bem-sucedido na relação com os servidores públicos municipais e avalia que talvez seja o único prefeito petista de uma grande cidade que não enfrentou nenhuma greve de servidores em quase quatro anos (SPINA, 2000:6).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Democratização[64] do Acesso e Permanência com Sucesso (ainda não se coloca a questão universalização), Gestão Democrática, Valorização Profissional e a Qualidade Social da Educação.

Nesse sentido, a nova gestão da Secretaria Municipal de Educação realizou em janeiro de 1997 a I Jornada Pedagógica junto às escolas municipais com o objetivo de dialogar com os trabalhadores da educação acerca da realidade vivenciada no cotidiano escolar, para que, a partir desse diálogo, fosse (re) construído de modo coletivo e participante, uma nova Proposta Curricular para a rede que correspondesse ao processo de construção da Qualidade Social da Educação, uma das marcas principais do "Governo do Povo".

A I Jornada Pedagógica mobilizou todos os técnicos da SEMEC num processo de discussão ampla com professores, diretores, técnicos, pessoal de apoio administrativo e operacional das escolas, cuja culminância se deu com o preenchimento de um roteiro de perguntas abertas, onde cada um teve a oportunidade de colocar suas percepções, expectativas e necessidades com relação ao trabalho educativo na escola e de como se percebem nesse contexto.

Os dados sistematizados permitiram um diagnóstico[65] preliminar da implantação dos Ciclos Básicos do governo anterior bastante interessante, com a possibilidade de verificar os avanços e as dificuldades havidas na implementação da proposta. Essas dificuldades se mostraram em vários ângulos, indo desde o âmbito específico da sala de aula, da escola como um todo, até o nível do próprio sistema educacional, apontando para a necessidade da re-significação da proposta em sua totalidade.

Do ponto de vista da organização do trabalho escolar, o diagnóstico revelou que a proposta dos Ciclos Básicos não tinha sido compreendida por uma parcela significativa dos educadores, sendo confundida com "séries agregadas","supletivo infantil" e "globalização de séries". Ficou bastante evidente que a progressão continuada de dois anos entre os ciclos não tinha sido suficientemente entendida pelos professores, continuando a seriação como parâmetro de conduta, haja vista a forma de enturmação com base em critérios associados à série (Por exemplo: CB I em nível de 1ª. série, CB I em nível de 2ª. série, etc.), buscando a homogeneidade das turmas. A pesquisa revelou que a heterogeneidade é vista como um fator

---

[64] A universalização do ensino fundamental só foi assumida pela administração municipal no segundo mandato do Prefeito Edmilson Rodrigues, contra a posição dos técnicos e dirigentes da SEMEC que a consideravam inviável. Os técnicos queriam manter a democratização do acesso. Mas o prefeito fez valer sua posição.

[65] Documento de siatematização da I Jornada Pedagógica – Percepção dos Ciclos Básicos – SEMEC – Junho de 1997. A I Jornada Pedagógica contou a participação de cerca de 697 profissionais da educação e 325 servidores.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

de desqualificação do trabalho pedagógico pelos professores que preferiam as turmas mais "homogêneas", isto é, como menos diferenças entre os alunos.

Outro fator detectado refere-se às dificuldades encontradas quanto à sistemática de avaliação implantada na rede, que aboliu o registro de desempenho do aluno por meio de notas (avaliação quantitativa) e o substituiu por um tipo de avaliação em que a prioridade se restringia a aspectos mais qualitativos, processuais, onde eram considerados os avanços progressivos do aluno em um processo de construção do conhecimento, cujo acompanhamento passa a ser registrado por meio de pareceres e observações do professor, privilegiando determinados objetivos, conteúdos e habilidades cognitivas e psicomotoras observadas no processo de desenvolvimento do aluno, em um novo instrumento de registro chamada de Ficha de Acompanhamento Escolar (FAE), implantada na rede a partir de 1994.

As críticas ao referido instrumento de registro de avaliação revelaram um grande descontentamento por parte dos educadores, pela sua complexidade, por possuir uma linguagem inacessível, principalmente aos pais e de ser incompatível com muitos conteúdos definidos na proposta curricular, sobretudo na ficha do Ciclo Básico II. Com isso, cresceu a resistência entre os educadores e a rejeição à FAE aumentava cada vez mais. O motivo principal, em nossa opinião, era que os princípios dessa sistemática de avaliação, ainda que embrionária, era oposta àquela praticada pelos princípios pedagógicos que balizavam a organização do ensino seriado, baseado naquilo que Paulo Freire chamou de educação bancária, onde os conteúdos absorvidos pelos alunos eram expressos através de dados quantitativos, de notas, médias ou conceitos, geralmente variando de 0 (zero) a 10 (dez). Isso significava um poderoso instrumento de retenção, classificação e de seleção do aluno ao final do período letivo.

Havia também uma associação infundada entre Ciclos e o instrumento de registro, o que revelava os equívocos existentes na apropriação dos princípios teórico-metodológicos que subsidiam a proposta e a própria dimensão de avaliação da aprendizagem. Esses e outros fatos contribuíram para uma relação indevida entre reprovação e organização do ensino em ciclos. As falas dos educadores revelaram posições pouco favoráveis à produtividade dos ciclos, alternando críticas ora à ampliação dos índices de reprovação, ora à massificação da aprovação (BELÉM, 1997a: 3).

Outro indicador apresentado pela I Jornada Pedagógica como demanda significativa da complexidade que envolveu a implantação dos ciclos na Rede Municipal, aponta que os

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

princípios filosóficos – pedagógicos - identificados nas falas dos educadores, deixam evidente que a concepção de seriação como pressuposto de organização do ensino não foi devidamente reelaborada pelos docentes. Este tipo de posicionamento tem sua sustentação na própria sistemática de controle da movimentação escolar que se mantém estruturada em função da matrícula inicial e das taxas de rendimento anual, enquanto os ciclos estavam organizados num "continuum" bianual e pressupunha outros instrumentos de acompanhamento e avaliação educacional.

Contudo, a descontinuidade da implantação dos ciclos que deveria organizá-los em quatro períodos, ocasionou a convivência conflituosa entre de duas sistemáticas de trabalho e de organização de ensino nas escolas: os ciclos e a seriação. Essa mistura trouxe uma sensação de desconforto e contribuiu para uma percepção distorcida dos ciclos se comparados à tradição e ao conhecimento do sistema seriado.

Para a nova administração da SEMEC era preciso re-significar, problematizar os Ciclos Básicos e dar-lhes uma nova concepção mais afeita aos princípios defendidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) para a Educação em todo o Brasil. A proposta reelaborada em Belém para a reforma educacional no âmbito municipal se orientava, em termos políticos, filosóficos e pedagógicos, nas experiências vivenciadas em estados e municípios onde o PT ascendeu ao executivo por vitória eleitoral[66]. O PT inovou em termos de gestão ao implantar instâncias democráticas de participação e decisão popular, promovendo assim espaços de construção da cidadania. Aqui em Belém, assim como em outros estados e municípios, foi instituído o OP (Orçamento Participativo), depois ampliado para Congresso da Cidade, espécies de espaços democráticos onde o povo é convocado a decidir sobre os investimentos públicos, por meio do processo de escolhas de demandas, de eleição de prioridades e de democratização das informações sobre a arrecadação e controle dos gastos públicos.

A SEMEC se propôs a começar a reestruturação curricular a partir da análise do processo de implantação da Proposta Curricular do governo anterior, por meio dos seguintes encaminhamentos:

1) No processo de implantação – revisão dos pressupostos filosóficos, pedagógicos e teórico-metodológicos que nortearam a proposta anterior;

[66] Entre as várias experiências de democratização da escola pública destacam-se: A Escola Pública Popular de São Paulo (1989-1992), a Escola Candanga de Brasília, a Escola Cidadã de Porto Alegre, a Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Inclusiva de Santo André e a Escola Guaicuru de Mato Grosso do Sul, entre outras.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

2) No processo de implementação – a) descontinuidade da implantação dos ciclos; b) ausência de instrumentos adequados para o controle da produtividade nos ciclos; c) materialização de uma proposta de Formação Continuada, subsidiadora do Trabalho Escolar.

Diante dos resultados da I Jornada Pedagógica, a SEMEC desencadeou um amplo processo de problematização, (re) elaboração e de redefinição coletiva dos novos parâmetros de organização escolar, buscando imprimir uma nova visão de qualidade social da educação, mostrando a impossibilidade de se construir um novo paradigma curricular que não leve em consideração a íntima relação entre escola, o conhecimento e os saberes historicamente produzidos e a totalidade social mais ampla. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser visto como uma nova organização escolar com estruturas mais dinâmicas e flexíveis, pressupondo uma renovação progressiva das práticas cotidianas das escolas. Os Ciclos Básicos procuram se basear em princípios filosóficos e pedagógicos que compreendam o desenvolvimento, a aprendizagem e o conhecimento enquanto processos em permanente construção, articulando com maior coerência os princípios da continuidade e a inter-relação destes elementos, não os restringindo a períodos pré-determinados pela seqüência de tempos estabelecida por rupturas anuais. Os ciclos desencadeiam os processos pedagógicos de forma mais totalizante, através da organização de espaços e tempos de interação mais contínuos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a educação em ciclos escolares parte do principio de que o desenvolvimento humano, de modo diferente da escola organizada em séries e etapas de formação, mudando os critérios de enturmação dos alunos, superando as antigas discriminações baseadas em diferenças de classe, etnia, gênero ou ritmos de aprendizagem. Nessa nova forma de organização, os educandos são agrupados conforme a faixa etária, e suas atividades são pensadas de acordo com as vivências culturais, informações e características próprias a cada fase de desenvolvimento.

No entanto, a proposta de organização do tempo escolar em ciclos não teve um desenlace que agradasse a todos. O debate gerou várias posições no Grupo de Trabalho sobre Ciclos, que podem ser resumidas da seguinte forma:

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Quadro V -1ª. ALTERNATIVA

Ciclos	Faixa de Desenvolvimento	Duração	Idades	Enturmação
CB I	Infância	02 anos	7,8,9,10	07 – 08 08 – 09 09 - 10
CB II	Infância	02 anos	10,11,12	10 – 11 11 - 12
CB III	Pré-adolescência	02 anos	12,13	12 - 13
CB IV	Adolescência	02 anos	13,14	13 - 14

Esta proposta estava baseada no argumento de que devido ao curto espaço de tempo entre a implantação e a visualização de resultados na Rede, se justifica a organização do tempo em 04 ciclos de 02 anos cada um, por considerar que outra proposta de periodicidade poderia implicar em maiores dificuldades de aceitação e implementação dos ciclos. Como veremos mais tarde, outros argumentos se somarão a estes.

Quadro VI - 2ª. ALTERNATIVA

Ciclos	Faixa de Desenvolvimento	Duração	Idades	Enturmação
CB I	Infância	03 anos	7,8,9	07 – 08 08 – 09 09 - 10
CB II	Pré-adolescência	03 anos	10,11,12	10 – 11 11 - 12
CB III	Adolescência	03 anos	13,14	12 - 13

Esta proposta estava baseada no princípio de superação de algumas práticas escolares vivenciadas no sistema seriado e propõe:

a) Superação do caráter propedêutico e seletivo do ensino de 5ª. a 8ª. séries;
b) Avança na concepção de ciclos enquanto períodos mais flexíveis para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
c) Promove a continuidade e a articulação do ensino no mesmo ciclo;
d) Estimula professores e equipes técnicas das escolas para a elaboração de procedimentos teórico-metodológicos que superem a desarticulação entre graus de ensino, isto é, entre:

   1º) Ciclos/Seriação e 2º) 1ª. a 4ª. séries/4ª. a 8ª. séries

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Enquanto se desenrolava esta discussão acerca da estrutura de funcionamento dos Ciclos, no interior das equipes da SEMEC acontecia um acirrado debate sobre a estrutura do órgão em si. Era preciso mexer na estrutura anterior já que se detectou uma dualidade de ações no que se referia à formação político-pedagógica dos educadores e à ação pedagógica, atuando ao mesmo tempo e com a mesma estrutura o ISEBE (Instituto dos Educadores de Belém) e o DEED (Departamento de Educação). É preciso que se diga que foram nomeadas pessoas para dirigir esses espaços dentro da mesma estrutura herdada do governo passado. A resistência à extinção do ISEBE foi intensa, tanto por parte da equipe remanescente, como da nova presidente, já na administração petista. Ela chegou a afirmar que existia um complô que visava a destruição do ISEBE. Ora, além dos motivos que já foram amplamente discutidos na análise que fizemos do ISEBE no Governo Gueiros, era um despropósito manter uma duplicidade de equipes[67] realizando um trabalho que podia ser feito apenas por uma, em um governo com parcos recursos e cercado por administrações antagônicas, tanto no plano estadual como no federal. Mas o motivo maior foi mesmo de âmbito epistemológico: o ISEBE trazia o ranço de uma estrutura iluminista, elitista, trazendo no seu escopo a divisão social e técnica do trabalho entre os que pensam e aqueles que executam, entre aqueles que sabem e aqueles que aprendem, entre uma equipe de vanguarda e a massa dos educadores. Isso era insuportável para uma administração popular com intenções transformadoras. Ao constatar que a extinção era inevitável, a então presidente do ISEBE chorou copiosamente. A servidora em questão foi então transferida para a direção do NUSP (Núcleo Setorial de Planejamento da SEMEC). É bom notar que o ISEBE foi extinto de fato e não de direito. Tanto que os cargos DAS continuaram sendo ocupados, inclusive a presidência, cuja titular passou a ser assessora da coordenadora da COED (Coordenadoria de Educação). A COED foi criada para cuidar, tanto da parte pedagógica, como da formação. A Coordenadoria de Arte e Lazer (CEAL) foi criada, para cuidar dos aspectos culturais da educação. No entanto, a antiga divisão entre ISEBE e DEED continuou. A diretora da COED cuidava da parte administrativa e a assessora (com o DAS correspondente à presidência do ISEBE), cuidava da parte pedagógica e de formação, pelo menos nos dois primeiros anos do novo governo.

[67] O ISEBE fazia a formação e o DEED cuidava da parte pedagógica. Isso era mais que uma insensatez estrutural era uma apologia ao vanguardismo e ao elitismo. A grande maioria dos educadores queria ir para o ISEBE porque ali se ganhava melhor, se tinha acesso a livros, aos cursos e aos recursos didáticos.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Mas, aos poucos, as equipes foram se rearticulando, e no segundo semestre a nova estrutura já estava praticamente instalada, organizadas por divisões, segundo níveis/modalidades de ensino: Divisão de Educação Infantil, Divisão de Ensino Fundamental, Divisão de Educação do Trabalhador, Divisão de Educação Especial, Divisão de Multimeios e Núcleo de Informática Educativa (NIED). Essa estrutura ainda reforçava uma visão departamental que não favorecia a nova concepção de ciclos que começava a ser gestada na rede. Na verdade, as coordenadorias que foram montadas deveriam estar de acordo com os Ciclos de Formação e suas dimensões sócio-culturais, de desenvolvimento humano, de tempo e espaço, e não pela divisão em níveis e modalidades da Lei 5692/7. Deveria ter sido aproveitada a alternativa dos ciclos que Lei 9394/96 permitia. Mas, a equipe ainda não tinha essa clareza. Era preciso o domínio da nova organização do ensino.

Evidentemente, não foi um início muito fácil. A nova gestão começava por tocar no ISEBE, a "jóia da coroa", uma espécie de núcleo pensante da educação do governo passado. Some-se a isso, a solidariedade de membros do próprio governo contra a essa extinção. Como atesta Sousa (2004:49),ao se reunirem, algumas equipes técnicas se subdividiram (outras não) em pequenos grupos com o objetivo de melhor discutir e apresentar propostas para : a) formação continuada; b) a re-significação do trabalho escolar; c) os Ciclos Básicos; d) o Ensino Fundamental; e) a Educação Infantil; f) a Educação do Trabalhador; g) a Educação Especial; h) os Multimeios e a i) Informática Educativa. Era preciso ajustar as proposições com o novo projeto educacional em gestação.

A disputa entre a nova equipe e os remanescentes do governo anterior eram notórias. Alguns pediram para sair, outros foram redistribuídos nas unidades escolares e, outros, ainda, permaneceram nas equipes, mesmo porque já estavam acostumados aos privilégios do antigo ISEBE. Alguns permaneceram por perceberem as fragilidades de alguns dirigentes da SEMEC e se ofereciam como assessores eventuais. A burocracia cria raízes difíceis de remover e tem uma enorme capacidade de se readaptar, independentemente da orientação ideológica ou/e política do governo da hora.

No final de 1997, com cerca de 400 participantes, entre professores, técnicos, pais, servidores e alunos, foi realizado o *I Fórum Municipal de Educação* (15 a 17/12/1997) onde foram discutidos amplamente os resultados da I Jornada Pedagógica e para onde convergiram todas as discussões ocorridas durante o ano. Este fórum resultou na primeira síntese

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

norteadora da concepção do Projeto Político-Pedagógica da Escola Cabana. Foi um marco que inaugurou uma nova fase na educação municipal de Belém.

O documento *"Projeto Político-Pedagógico: um olhar que re-signifique a educação municipal"* traz o esboço da política educacional do município, contendo as primeiras orientações no que tange: a) organização do tempo escolar; b) processo de avaliação; c) formação continuada; d) gestão democrática. Está organizado em duas partes: 1) discutir os princípios da ação político-pedagógica que norteiam o trabalho de re-significação da ação educativa escolar na direção da implantação da Escola Cabana; e 2) as proposições que visavam por em prática, já no ano de 1998, o Projeto da Escola Cabana.

A Escola Cabana pautava sua ação educativa pelo princípio da Inclusão Social que: a) admite as diferenças, mas não as desigualdades; b) compreende os tempos e ritmos diferenciados dos sujeitos, estimulando sua capacidade de absorção do saber sistematizado e de reflexão crítica sobre a realidade; c) concebe a todos os envolvidos na ação educativa como sujeitos do conhecimento e este enquanto processo cultural de apreensão da realidade; d) uma ação educativa escolar que se faça solidária e fraterna na formação de Homens e Mulheres comprometidos com um Projeto de Humanidade que busque a construção da Democracia Econômica, Social, Cultural e Política entre os Cidadãos; e) um trabalho coletivo que pode mudar o rumo da História e de incentivo às práticas coletivas que deve se dar em todos os espaços, nas salas de aula,nas relações com a SEMEC,na comunidade de entorno da escola, como uma teia, discutindo os problemas da comunidade, efetivados através do trabalho coletivo cotidiano e na formação de uma nova cultura política.

No documento em análise, a SEMEC estabelece algumas categorias para compreender e construir a ação educativa proposta, a partir de uma reflexão rigorosa e radical sobre a realidade educacional, de modo a romper com a fragmentação e a exclusão que têm caracterizado a escola pública. Dizendo-se referenciado no livro de Jamil Cury, "*Educação e Contradição*", o documento argumenta que categorias são "conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações" (CURY, 1985:21). As categorias indicadas são: cotidiano, contradição, conhecimento, cultura, ética e meio-ambiente. Vejamos como o documento conceituava as diversas categorias de análise:

1) O *cotidiano* – nosso dia-a-dia é o espaço de realização das múltiplas relações do nosso tempo, o espaço do homem inteiro, das dificuldades, da individualidade, da coletividade, dos desejos, afetos e paixões, da fruição da vida e da história. Igualmente

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

rejeitado peal tradição filosófica, se coloca nos marcos de nossa reflexão atual como espaço de resgate da totalidade da vida humana, pois o espaço de síntese das micros e macros relações sociais, compreendê-lo como categoria de análise e ação política educacional do município de Belém significa recuperar a dimensão da práxis vivida e dos desejos projetados.

2) A *Contradição* – movimento de permanente negação/construção/reconstrução da realidade, efetiva-se enquanto o motor que dá suporte e faz girar a história dos Homens e Mulheres. O processo de constituição do mundo é marcado pelas permanentes negações e novas sínteses das múltiplas relações que constituem o real, "a tensão entre o já sido e o ainda-não é que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo, do começo ao fim, o desenvolvimento de todas as coisas". Nosso projeto de Escola Pública está instituindo-se num permanente movimento do real; lutamos por uma nova cultura escolar, que seja realmente mobilizadora de Homens e Mulheres, educadores e educadoras, sujeitos do conhecimento, governantes de suas vidas;
3) O *Conhecimento* – compreendido como representação sistemática da realidade, é movimento permanente do ser humano em elucidar o real que o cerca. Nesta perspectiva, os diversos saberes que perpassam a vida cotidiana e os saberes culturalmente já sistematizados devem ser apropriados pelos cidadãos como bens inalienáveis de nosso tempo e espaço de existência. Por isso, o Trabalho Educativo da Escola Cabana deve voltar-se para uma radical socialização das bases de conhecimento constitutivas da sociedade contemporânea, tecnológica;
4) A *Cultura* – expressão do fazer humano, coloca-se como dimensão dos bens materiais e espirituais, que dão o tom de nosso modo peculiar de ser no mundo, resultado de múltiplas determinações históricas do passado, mas também e inegavelmente movimento dinâmico de criação e recriação de nosso mundo. Nesta perspectiva, a dimensão cultural é rica nas/ contradições que permeiam a realidade;
5) A *Ética* – o conjunto sistemático de conhecimentos racionais a respeito do comportamento humano, para esta (a ética) o comportamento moral (seu objeto) é próprio do homem na medida em que ele, agindo de sobre sua própria natureza, cria uma segunda natureza, da qual faz parte sua atividade moral. Sendo assim, como toda superestrutura ideológica, a moral cumpre a função de sancionar as relações e

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

condições de existência, em nosso caso de acordo com os interesses da classe que detém a direção cultural da sociedade;

6) O *Meio-Ambiente* – espaço terreno da produção e reprodução da vida dos Homens e Mulheres na face da Terra, é o produto de um longo processo histórico de ocupação e transformação do espaço pela sociedade; das visões fragmentadas que o consideravam a partir de seus condicionamentos biológicos e físicos, evoluímos para a idéia de considera-lo como um espaço gerado e construído historicamente ao longo de um processo de ocupação e transformação pela sociedade. É preciso que consideremos que foi a partir da Revolução Industrial no século XVIII e suas derivações na organização social do trabalho, fundamentada na racionalizada maximização do lucro e do excedente econômico a curto prazo , baseado no suporte jurídico do direito privado, é que foram geradas as condições materiais para a enorme degradação dos ecossistemas em função da escala de intervenções e da velocidade do ritmo de exploração e consumo dos recursos naturais. A crise ambiental é fruto do modelo de desenvolvimento das sociedades capitalistas.

O documento em pauta conclui que toda a ação educativa escolar da Escola Cabana está perpassada por estas categorias, espécies de *"lentes esclarecedoras da ação pedagógica e política"* da SEMEC, embora reconheça que outras categorias poderiam ter sido escolhidas, pois estas não são as únicas que elucidam o real, mas que buscam construir um futuro de Democracia Econômica, Social e Cultural e Política para as Crianças e Jovens de nossa Belém. Duas perguntas saltam aos olhos: 1) Será que apenas através de ações educativas escolares, com auxílio dessas categorias eleitas, seria possível construir um futuro de democracia econômica, social e cultural para as crianças e jovens de nossa Belém? 2) Por que uma categoria central como a categoria ontológica do *trabalho* não aparece entre as categorias eleitas? Para a primeira pergunta, a resposta parece nos levar a uma exacerbação teórica e ideológica das possibilidades da educação enquanto possibilidade de transformação social. Para a segunda pergunta, a resposta é mais complexa e pode nos levar a diversas ilações. Seria possível falar em Trabalho Educativo sem falar na categoria ontológica do trabalho? Ou os formuladores dispensam essa categoria porque dispensam a sua centralidade?

É preciso que se observe que as categorias eleitas não estão fora de uma visão de mundo progressista. No entanto, o documento não poderia deixar de citar a categoria *trabalho* como elemento estruturante da esfera social, porque ela é indispensável para captar a

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

especificidade da educação no interior do metabolismo sócio-histórico, em relação mediata com a produção material. N'*A ideologia alemã,* de Marx e Engels, pode-se lê: "*O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos"*. A esta necessidade ontológica fundamental, o homem responde de maneira peculiar: produzindo seus meios de existência. Com efeito, afirmam os autores: *O primeiro ato histórico é, portanto,* (...) *a produção da própria vida material*.[68] Nessa perspectiva, a devida apreensão do ser do homem exige que se apanhe, no seu devir existencial concreto, real, a produção e reprodução da sua vida material porque é exatamente aí que reside a diferença *ontológica* entre homem e natureza.

Dito isto, pergunta-se: como e através de que o ser humano (sociedade) assegura sua existência físico-material? Somente uma categoria da ordem ontológica do real – o *trabalho* – , é que, uma vez operada, apreende em movimento a produção material e existencial do ser humano. É por meio dessa atividade protofórmica que o homem responde à necessidade ontológica fundamental de existência como ente objetivo, concreto, real e corpóreo. Como *o trabalho tem estatuto de anterioridade em relação às outras categorias constitutivas da vida humana;* ele é, portanto, do ponto de vista da ontologia do ser social, o momento fundamental, o momento predominante na processualidade do real. Isto nos remete à visão marxista-lukacsiana do homem enquanto ser prático e social, que se produz a si mesmo através de suas objetivações (a práxis, onde *o trabalho é a protoforma do ser socia*l) e organizando as suas relações simultâneas com os outros homens e com a natureza, conforme o nível do desenvolvimento dos meios sócio-culturais – artísticos, científicos, tecnológicos, filosóficos, etc. – pelos quais se mantém e se reproduz enquanto homem.

É por isso que nos causa uma certa estranheza a ausência desta categoria no documento de uma proposta que se afirma transformadora. Inclusive Heller[69], enquanto discípula de Lukács, citada na categoria cotidiano, dá centralidade à categoria trabalho ao se referir às suas duas formas: *work* e *labor*, conceitos já discutidos nesta dissertação na seção introdutória destinada ao referencial teórico[70].

---

[68] Marx, K. e Engels, F. *A Ideologia Alemã...*, (1981:27).

[69] Estamos nos referindo à primeira fase da obra de Heller, em que ela trabalha com referenciais marxistas.Posteriormente, ela rompe com estes princípios e se aproxima dos "referenciais pós-modernos".

[70] No entanto, no mapa contraditório das produções da SEMEC, descobrimos que : "Na busca por um currículo voltado para a construção da cidadania, se faz necessário que o trabalho seja um dos princípios educativos, pois, os homens e mulheres se humanizam pelo trabalho e educação, num processo contraditório no qual estão sempre presentes e em confronto momentos de educação e deseducação, de qualificação e desqualificação e, portanto, de humanização e desumanização"(BELÉM, 1998:39). Trata-se de um texto sobre a educação de jovens e adultos.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

A seguir apresentamos um quadro que sintetiza as concepções pedagógicas e seus princípios orientadores do I Fórum:

Quadro VII - Concepções Pedagógicas e Princípios da Escola Cabana

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	PRINCIPIOS
De Conhecimento	- Admite as diferenças, mas não as desigualdades; - Compreende os tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem do sujeito do conhecimento e propicia a capacidade de reflexão crítica da realidade; - Concebe todos os envolvidos na Ação educativa escolar como sujeitos do conhecimento; - Compreende o conhecimento enquanto processo cultural de apreensão da realidade; - Trabalha com os saberes já sistematizados historicamente, mas também com as representações e concepções que emanam da realidade onde a escola está inserida.
Dos Sujeitos da Educação	Vê os Sujeitos da Educação como seres históricos, daí porque valoriza os diversos saberes sócio-culturais, que são considerados importantes na construção do conhecimento elaborado.
De Trabalho Pedagógico	Busca a superação da fragmentação do trabalho escolar, através de propostas interdisciplinares; desenvolvendo uma nova dinâmica de organização e aproveitamento do tempo escolar.
De Gestão Educacional	Parte da concepção democrática da gestão escolar, o que implica o fortalecimento dos diferentes espaços de participação popular no interior da mesma, com destaque para os processos de eleição direta dos Conselhos escolares e direção de escola.
De Projeto Político-Pedagógico	Adota o planejamento participativo como forma de envolvimento de todo o coletivo da escola no processo de proposição e implementação da política educacional.
De Currículo	Acredita num movimento de renovação pedagógica que promova os vínculos entre cidadania, conhecimento, consciência e avance para um novo ordenamento do sistema escolar, como forma de resgatar a função socializadora, política e cultural da escola.
De Avaliação	Romper com os valores que permeiam a lógica seletiva e excludente da avaliação, cujo propósito é reconstruir uma nova política cultural capaz de conceber a educação como práxis de inclusão social.
De Formação Continuada	Privilegia o espaço da escola, onde se busca discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho escolar e suas implicações sociais, no sentido de construir as alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa.

Fonte:(Belém,1997), apud (Bertolo, 2003:126)

Durante os três dias de realização do I Fórum foram confirmados os eixos norteadores da proposta da Escola Cabana:

- ✓ Organização do Ensino em Ciclos
- ✓ Avaliação Emancipatória
- ✓ Formação Continuada do Profissional da Educação
- ✓ Escola como espaço cultural
- ✓ Interdisciplinaridade como trajetória coletiva para viabilizar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

A defesa da Organização do Ensino em Ciclos se baseia na possibilidade de rompimento com a lógica da seleção, da fragmentação e da discriminação expressos nos altos índices de retenção e "evasão" do regime seriado.Essa nova forma de organização do trabalho escolar buscava a *Qualidade Social da Educação* e tinha como pressupostos:

- Concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução permanente de sujeitos, por isso, algo não linear, mas complexo, marcado por rupturas, descontinuidades, significados, saltos de qualidade gestados nos esforços cotidianos e na ação sobre a realidade;
- Percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento de seus saberes sócio-culturais;
- Construção de propostas interdisciplinares como alternativa 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 Direta para Diretores, Associações), 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 e redimensionamento das ações efetivadas, criando formas de registro que sintetizem o processo pedagógico vivenciado;
- Investimento na prática do planejamento participativo, elemento fundamental para a construção do projeto pedagógico da escola (BELÉM, 1997:4).

A proposta de *Avaliação* da Escola Cabana visava romper com a tradicional lógica avaliativa e classificatória, contribuindo de forma significativa para *a inclusão social*, desnudando o paradigma que dá suporte a esse modelo de cunho conservador de sociedade, sendo uma das responsáveis por uma trajetória de fracassos dos alunos. É vista como orientadora do processo de tomada de decisões, acompanhando a trajetória dos sujeitos, seus avanços, dificuldades e possibilidades, propondo novos caminhos e soluções. Ressaltava que o princípio do *acesso e permanência do aluno na escola com sucesso* era incompatível com uma lógica de exclusão. Para superar esse viés excludente de avaliação em direção a uma nova concepção de educação mais inclusiva e socialmente justa, ela passa ser entendida como um processo diagnóstico e investigativo, baseado em um mecanismo de ação-reflexão-ação.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Avaliar de forma diagnóstica implica necessariamente em avaliar além dos aspectos cognitivos, os aspectos sociais, políticos, econômicos e éticos das relações que se estabelecem na escola. Se a característica é a processualidade, a avaliação não será mais feita por meio de uma única semana de provas ou testes. Será feita através de um planejamento prévio do professor,através de atividades individuais e coletivos, baseadas na construção do Projeto Político- Pedagógico da escola. Nesse planejamento é preciso fazer considerações sobre: O quê avaliar? Para que Avaliar? Como avaliar? Para a aferição dos resultados da ação educativa, a avaliação está inserida na dinâmica de trabalho da escola , no planejamento e na organização curricular, envolvendo os diferentes sujeitos, os pais ou responsáveis, os professores e técnicos. Apresentam-se como instâncias de avaliação escolar o Conselho Escolar e o Conselho de Ciclo. Indica, ainda de forma inicial, algumas características dos instrumentos de avaliação : observação, auto-avaliação, ficha de avaliação individual, teste e avaliação coletiva.

No que concerne à *Gestão Democrática*, o "Governo do Povo" se colocava em sentido contrário ao ajuste neoliberal que reduzia a esfera pública e atacava os direitos sociais dos trabalhadores. Nesse sentido, o I Fórum apontava para a consolidação dos Conselhos Escolares e para as Eleições Diretas para Diretores, ainda que, por si sós, não resolveriam todos os problemas da escola. Mas era preciso exercitar esses espaços como meio de consolidação de uma nova visão coletiva de democracia, processo esse que poderia se ampliar para as demais instâncias sociais. Nesse sentido, o Conselho Escolar passa a ser o espaço privilegiado de discussão e decisão das ações político-pedagógicas que serão desenvolvidas no cotidiano escolar. O diretor de escola tem seu papel re-significado como o grande articulador da política pedagógica da escola a ser construída coletivamente. É proposta também a revisão da Lei 7.722/94, de modo a ajustá-la às exigências que a nova conjuntura impõe como um instrumento a mais na consolidação do projeto de Gestão Democrática.

No âmbito institucional da SEMEC, um novo tipo de gerenciamento procura expressar a nova concepção de gestão democrática. Ficou instituído então 4 níveis de instâncias de decisão democrática em forma de colegiados:

1) *Colegiado Central* – formado pelo secretário; pela diretora geral; assessores especiais; diretor de educação; diretor de esporte, arte e lazer; diretor de planejamento; Assessoria de Comunicação; Assessoria Jurídica; Bolsa Escola e Funbosque.
2) *Colegiado Interdepartamental* – formado pelo diretor de Educação e diretor de esporte arte e lazer (áreas afins da secretaria), coordenados pela Diretoria Geral.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

3) *Colegiado Departamental* – formado pelos coordenadores das equipes técnicas de cada setor em nível de departamento.
4) *Plenárias* – formada por todos os técnicos que compõem a secretaria.

Com relação à *Formação Continuada para a Valorização do Profissional da Educação*, a concepção de formação continuada era "entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, a qual privilegia o espaço da escola, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais, no sentido de construção de alternativas para o enfrentamento de dificuldades de forma participativa" (BELÉM, 1997: 29). Essa perspectiva de formação compreendia a escola em sua condição histórica,tendo possibilidades de se articular e contribuir com os interesses da maioria da população.Busca, também, superar as visões tradicionais de treinamento ou "capacitação de recursos humanos". Diante disso, sugere os seguintes pressupostos básicos para a formação dos profissionais da educação:

- Conceber os profissionais da educação e demais trabalhadores nela atuantes como cidadãos concretos, históricos, cujo trabalho deve garantir, além de sua sobrevivência, a transformação da sociedade;
- Reconhecer as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual cada profissional passou, sem pretender, contudo, recuperar todas as lacunas e deficiências encontradas;
- Fomentar o processo de ação-reflexão-ação em momentos diferenciados, mas articulados, privilegiando as necessidades concretas da escola, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores, consolidando, assim, a teorização da prática;
- Considerar os problemas da prática dos educadores em educação como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão fundamentada que venha ampliar a consciência do educador e apontar caminhos para o refazer de sua atuação;
- Resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer coletivo num projeto de parceria, propício à criação, às trocas, à reconstrução das relações interpessoais e a compreensão da natureza do trabalho pedagógico em sua totalidade;
- Estabelecer parcerias com organizações governamentais e não-governamentais em nível local, regional, nacional e internacional no sentido de ampliar as possibilidades de formação dos trabalhadores da educação;
- Constituir-se num dos eixos de valorização profissional, considerando-se suas condições articuladas a salário, carreira, concurso público, à necessária reformulação do estatuto do magistério e do funcionalismo municipal.

A proposta evoluía para que a formação fosse um espaço de reflexão da prática, num sentido profundo de sua significação, isto é, buscar um distanciamento da prática a um ponto que fosse possível refletir sobre ela por meio de um olhar analítico, reflexivo e crítico, sendo

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

isso incorporado como prática cotidiana. Mas, é notório que a formulação começa a fazer uma carga exacerbada sobre o poder da subjetividade humana: "Assim, não podemos perder de vista que os atos e as práticas não têm valor apenas objetivo, mas são também motivações internas"(BELÉM,1997:31). Quais seriam essas motivações internas? A resposta é: *"Trata-se de criar estratégias para despertar no educador o "querer transformar", o desejo de construir uma nova prática e reconhecer, então, o processo de estudo, aprofundamento e reflexão como elementos que contribuem para a análise e daí para uma intervenção mais elaborada"*(idem:31). Por outro lado, a dinâmica da formação continuada era vista como:

> *...um espaço provocador de um movimento de duplo sentido: Intrasubjetivo, na medida em que visa atingir ao educador – repensar, reconstruir, conquistar autoria. A conquista da (re) apropriação de sua história, do "recolher de seus fragmentos", trabalhar suas representações, é algo que precisa ser trabalhado cuidadosamente. Coisas, dados, que a vivência em grupo de encarrega de "costurar" e, num processo concomitante, instalar semelhante movimento no coletivo da escola. Intersubjetivo – processo do repensar coletivo da prática da escola, "se pensar", construir o hábito de analisar seu trabalho, seus resultados, suas lacunas e estratégias. (...) investir na constituição de sujeitos que se apossem de si mesmos e de seu espaço de atuação, pois acreditamos ser esse um dos passos indispensáveis no questionamento do seu lugar de cidadão* (BELÉM,1997:31).

É louvável a profissão de fé que a Escola Cabana faz na capacidade dos docentes de se reconstruírem, de se "reapropriarem de sua história", de "recolher seus fragmentos", de "conquistar autoria", de se "apossarem de si mesmos". É muita responsabilidade para um docente em que a própria SEMEC reconhece "as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual cada profissional passou (...)". Este docente mal formado, de repente, já tem capacidade para entender Walter Benjamin, de se articular "com os interesses da maioria da população", com coisas, dados que a vivência em grupo possa "costurar" (BELÉM, 1997:30). É muita sofisticação teórico-metodológica imposta a um docente tão mal formado e tão desvalorizado. Além da hipervalorização da capacidade transformadora subjetiva do professor e da educação, algum iluminado iria revelar ao professor todas essas virtudes. Seria um "novo" ISEBE outra vez? Fica 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. É uma temeridade esses arroubos radicais de cunho institucional em uma sociedade marcada pelo individualismo e pela máxima do "cada um por si", onde as principais contradições estão, repetimos, nas relações interclasses e não na suposta falta de consciência dos sujeitos "que uma reflexão fundamentada venha

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ampliar"(idem:30). É possível perceber que, a mesma visão iluminista e psicologizante do antigo ISEBE, ainda contaminava alguma das primeiras e frágeis formulações sobre formação continuada da Escola Cabana. Senão, vejamos:

> *É este um processo que não prescinde da apropriação e domínio de referenciais teóricos definidos, mas que atenta também para o fato de estes só se constituirão em instrumentos "úteis" de trabalho, a partir da sua reconstrução e percepção como necessidade interna. Trata-se de criar estratégias para despertar no educador o "querer transformar", o desejo de construir uma nova prática e reconhecer, então, o processo de estudo, aprofundamento e reflexão como elementos que contribuem para a análise necessária e daí para uma intervenção* (BELÉM, 1997:31).

Se este texto fosse escrito no tempo do antigo ISEBE, ninguém notaria a diferença. Primeiro a teoria, depois a prática, parecendo desmentir a formulação ação-reflexão-ação. Aliás, este texto sobre formação continuada foi escrito por técnicos oriundos da antiga equipe do ISEBE da gestão Gueiros. Pode-se notar com clareza a confusão teórica que reinava nessa transição entre a concepção antiga e a nova concepção de educação, assim como algumas das evidentes fragilidades da nova equipe da SEMEC.

Contudo, a Escola Cabana apresentou, nesse I Fórum, uma Sistemática de Formação Continuada através dos seguintes espaços:

- *Acompanhamento e assessoramento às escolas* – É o espaço que pretende o estabelecimento do diálogo com os profissionais da escola, no sentido de vivenciar o cotidiano da escola, possibilitando intervenções mais significativas, onde buscar-se-á a reflexão permanente da práxis e de suas condições de efetivação, *contribuindo-se com referenciais teórico-metodológicos e didáticos, bem como, com direcionamentos coerentes e democráticos*.
- *Espaço de formação por especificidade de atuação* – Constitui-se de encontros sistemáticos com os educadores das diferentes escolas *por área/nível de atuação*, onde se farão discussões de caráter político-pedagógico a partir de conteúdos específicos, tendo como referencial os indicativos da Jornada Pedagógica com ênfase nos eixos da democratização da gestão e reestruturação curricular.
- *Espaços de Formação por Coletivos de Ciclo* – Sendo um espaço onde os grupos de professores que atuam em um determinado Ciclo, se encontram para uma *reflexão coletiva da prática desenvolvida no espaço-tempo na perspectiva interdisciplinar.*(BELÉM, 1997:32, grifos nossos).

A noção de *Escola como Espaço Cultural*, última seção da primeira parte, procura indagar como vêm sendo compreendidos os conhecimentos culturais (científicos, artísticos, morais, etc.), vividos na escola em todas as suas dimensões, seja para o currículo formal,

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

vivido através das áreas de conhecimento e disciplinas, seja para o currículo informal, manifesto no contexto da escola como um todo e que vai além do ensino (BELÉM, 1997:33).

Segundo a SEMEC, essa visão tradicional de currículo traduz a concepção de conhecimento vivido na escola, no sentido neoliberal, fazendo-a deixar de ser parte do campo social e político para ingressá-la no mercado e fazê-la funcionar a sua semelhança com os objetivos de: atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa, resguardando, desta forma, o interesse do mercado empresarial na educação em função da força de trabalho qualificada; fazer com que a escola seja transmissora dos princípios doutrinários da lógica do mercado como reprodutora da ideologia dominante; (...) (BELÉM, 1997:33).

Como pode se observar, a escola aqui é tratada como reprodutora das relações sociais capitalistas, sem ser dado a ela o benefício da contradição, categoria apontada como um dos conceitos de entendimento da realidade pelo próprio documento. Mas, no mesmo documento, afirma-se que, embora essa visão de currículo seja hegemônica, ela não é monolítica, tendo em vista que a escola é uma instituição social que mantém uma relação dialética com a sociedade, sendo um campo rico de contradições e que, por isso, cria formas de resistências à visão tradicional de uma cultura incontestada e unitária. A maioria dos textos mantém essa dicotomia, talvez por falta de uma revisão de cunho epistemológico, quem sabe por falta de uma consultoria mais atenta às produções da SEMEC.

Em síntese, o programa cultural da Escola Cabana refuta a forma instrumental de como é tratada a "cultura popular", principalmente no que tange ao lúdico, ao lazer e à corporeidade na escola. Combate a visão dicotômica entre espírito e matéria na divisão que a escola opera entre mente e corpo, entre cognição e movimento, reduzindo essas atividades aos espaços de recreio e aos corredores. Mesmo nesses espaços, a vigilância e as regras impedem que a essência do lúdico estabeleça um rico processo de aprendizagem. Sendo assim, o lúdico na sala de aula é visto como manifestação de desordem. Conclui que a desvinculação da <u>multiculturalidade</u> aos conhecimentos produzidos na escola causa-lhe empobrecimento, pois há uma contrariedade entre o currículo formal, ao negar suas relações informais. Sendo assim, o currículo ainda se mantém centrado e restrito na perspectiva disciplinar do conhecimento, estando indiferente ao movimento vivo da cultura popular (BELËM, 1997:34, grifos nossos).

Aqui, dois aspectos chamam a atenção: 1) a questão do currículo centrado e restrito na perspectiva disciplinar, assunto que será tratado na seção deste texto dedicada ao assunto da

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

interdisciplinaridade. 2) a noção de multiculturalidade, a qual faremos um breve comentário à sua inserção no "moderno" discurso educacional.

Apesar de existirem vários enfoques e matizes referentes às perspectivas multiculturais, é possível identificar um nível comum: a identificação do pluralismo cultural com a aceitação do diferente e do diverso como base das relações sociais democráticas. No entanto, as reformas curriculares que apontam para a diversidade cultural são estimuladas por propostas da Organização das Nações Unidas (ONU) que, por intermédio de suas agências tem desenvolvido ações que visam a uma "cultura para a paz". A tolerância foi considerada fator essencial de paz no mundo e definida como *respeito aos direitos individuais e liberdade dos outros, reconhecimento e aceitação das liberdades individuais e apreço pela diversidade cultural,* o que significa não conferir a nenhuma cultura, nação ou religião o monopólio do saber ou da verdade. Nesse sentido, a UNESCO (1995) concentrou esforços na análise de como a educação pode favorecer a criatividade e contribuir para a coesão das sociedades em processo de globalização. Diante disso, algumas questões se colocam: como organizar a educação diante da tensão entre o universal e o singular, respeitando o pluralismo? Como ensinar democracia, necessidade premente, em vista de inúmeros conflitos mundiais causados especialmente por divergências étnicas e religiosas? Nesse enfoque, o trabalho com contextos multiculturais, o entendimento, o respeito e o diálogo, são vistos como formas de educação capazes de contribuir para a formação da tolerância, do consenso, da concordância, combatendo a xenofobia, a violência e os conflitos sociais (LOPES, 1999:62-63).

Entretanto, diversos autores apontam que termos como multiculturalismo e interculturalismo, bem como, analogamente, pluralidade cultural e diversidade cultural, nem sempre querem dizer a mesma coisa ou têm o mesmo significado. Segundo Sacristán (apud MOREIRA e SILVA, 1995), o termo currículo multicultural é ambíguo e enganador: trata-se de um rótulo sob o qual cabem perspectivas as mais diversas. Tanto pode se referir a uma perspectiva *assimilacionista*, em que uma cultura dominante pode assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema educacional, como pode ser *multiétnica,* constituindo um instrumento para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas, ou pode, ainda, ser associada a um *pluralismo cultural*, em que se busca proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações.Pode-se citar, igualmente, o enfoque *relativista*, segundo o qual toda e qualquer perspectiva cultural é igualmente válida.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Para nós, o entendimento de que o multiculturalismo é uma propriedade das sociedades modernas, marcadas pela *coexistência* de grupos culturais e étnicos, constitui uma definição sem nenhuma consistência. O enfoque ao qual nos filiamos refuta a construção de um *contexto de consenso* e opta pelas formulações contidas nos trabalhos de Perelman (1997) e Pessanha (1997), enfoque esse que, em vez das análises multiculturais e interculturais, como o faz, por exemplo, Santos (1995), parte do pressuposto de que o entendimento do pluralismo no campo da razão nos ajuda a compreender o pluralismo cultural desvinculado de uma perspectiva *relativista*. Por isso, de acordo com Lopes (1999:64), aceitar o pluralismo cultural significa compreendê-lo como pluralismo de racionalidades. Essa visão se opõe ao pensamento hegemônico ocidental, que tem como tradição filosófica a constante tentativa de impor o modelo matemático das ciências físicas e biológicas às ciências sociais, como forma de garantir-lhes o espaço da racionalidade e, portanto, da cientificidade. Esta posição se opõe também ao *relativismo* que defende que toda racionalidade entrou em colapso, visão essa característica de autores pós-modernos que têm suas bases nos princípios nietzscheanos. Nesse sentido, a razão é compreendida como unitária e coagente, não se considerando a possibilidade de uma razão argumentativa, não-coagente e plural. Assim, ser plural é tudo abarcar, é aceitar todos os métodos, é considerar o conhecimento científico, o universal e, ao mesmo, tempo, o singular, o anedótico, sem hierarquias, mas também sem distinções racionais (MAFFESOLLI e ROUANET, 1994). Esse enfoque pode acarretar a equiparação do pluralismo ao irracionalismo (LOPES, 1999:66-67). Por isso, entendemos que devamos ter bastante cautela em relação ao multiculturalismo, sob pena de assumirmos uma bandeira contrária aos interesses das classes subalternas.

No entanto, com relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana (I Fórum), é preciso assinalar e reafirmar que o "Governo do Povo" procurou orientar suas ações em dois princípios basilares: 1) a busca da cidadania e da democracia econômica, social e política; e 2) a inclusão social. Esses dois princípios foram perseguidos por meios de quatro diretrizes: a) democratização do acesso e permanência com sucesso; b) gestão democrática; c) qualidade social da educação; e d) valorização do profissional da educação. Neste documento, a diretriz Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso, embora com referências esparsas, não apresenta as ações correspondentes. Estas somente vão começar a aparecer no documento *Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças* (I Conferência Municipal de Educação, realizada em dezembro de 1998).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Deixamos para comentar o texto *"A Interdisciplinaridade como Opção para Viabilizar a Projeto Político-Pedagógico Coletivo da Escola Cabana"* na próxima seção, porque nela damos início à discussão central desta dissertação. Deste ponto em diante, todos os desdobramentos, documentos produzidos posteriormente, retificações e avanços no Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, vão ser remetidos à diretriz *Qualidade Social da Educação*, onde estão incluídas as formulações pertinentes às modificações da estrutura escolar no que toca à nova organização da ação educativa, à introdução da noção de "ciclos de formação interdisciplinares" e à noção dos temas geradores.

É bom frisar que na segunda parte do documento do I Fórum estão contidas as propostas de organização a serem implementadas pelas equipes técnicas da futura COED (Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação do Trabalhador, Educação Especial, Informática Educativa, Espaços Educativos (Salas de Leitura e Recursos) e pelo Esporte, Arte e Lazer, futuro CEAL). Nosso trabalho de pesquisa se desenvolverá na área do Ensino Fundamental, mais precisamente, nos Ciclos Básicos I e II.

O quadro a seguir sintetiza as diretrizes do "Governo do Povo" para a educação e suas respectivas ações, das quais a Qualidade Social da Educação é o nosso eixo de trabalho, incluindo algumas formulações de documentos posteriores.

Quadro VIII - Diretrizes e Ações do Projeto Escola Cabana

Diretrizes	Ações
1- Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso	1.1 Universalizar o ensino fundamental e elevar a oferta de vagas na educação infantil; - aumentar o número de alunos atendidos pela SEMEC. - mudar o padrão de atendimento das escolas comunitárias. - Expansão da rede através de novas escolas. 1.2 Instituir o programa bolsa familiar para a educação – bolsa escola; - projetos: nenhuma criança fora da escola e sementes do amanhã. - Fomento à criação de emprego e renda. 1.3- Consolidar projetos de esporte, arte e lazer; - projetos: pólo esportivo, cultura escola e alegria, contador de histórias, mala do livro, pólo de danças, interferência literária, produção cultural das ilhas, saúde e lazer e felizcidade. 1.4 Escola inclusiva para pessoas com necessidades educativas especiais. - criação de espaços de inclusão e vivências – EIV's.
2- Qualidade Social da Educação	2.1 Organização da ação educativa escolar - vivenciar os ciclos de formação na educação infantil e ensino fundamental. 2.2- Avaliação emancipatória

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

	- progressão continuada; - turmas de aceleração da aprendizagem; - avaliação no ciclo da educação infantil - avaliação dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais; - instituir novas instâncias de avaliação da ação escolar: conselho escolar e conselho de ciclos. - propor instrumentos e registro da avaliação: arquivo de atividades discentes, diário de classe, registro síntese e acompanhamento individual do aluno. 2.3 Construir uma ação educativa interdisciplinar - os temas geradores 2.4 Educação e tecnologia - os multimeios na escola; - o computador na escola; - o núcleo de informática educativa 2.5- Educação ambiental.
3- Gestão Democrática	3.1 Instituir formas participativas de planejamento, execução e avaliação escolar. 3.2- Rever os regimentos escolares 3.3. Implantar e implementar o conselho escolar 3.4 Eleição direta para diretor de escola 3.5- Rever as atribuições e composição do Conselho Municipal de Educação.
4- Valorização do Profissional da Educação	4.1 Instituir uma política de formação continuada para os profissionais da educação 4.2 Superar concepções e práticas da escola tradicional 4.3 Instituir a Hora Pedagógica (HP) 4.4 Promover um trabalho pedagógico interdisciplinar 4.5 Contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica 4.6 Favorecer a autonomia intelectual e política dos profissionais 4.7 Tornar a escola espaço privilegiado para a formação e construção do conhecimento 4.8 Estabelecer os vínculos necessários à construção de um projeto de trabalho coletivo

Fonte: (Belém, 1997) e (Belém 1998a), apud (Bertolo, 2003:17:18)

2. O Projeto Interdisciplinar da Rede Municipal de Ensino de Belém

O texto *"A Interdisciplinaridade Como Opção Para Viabilizar o Projeto Político-Pedagógico Coletivo da Escola Cabana",* ainda integrante do documento do I Fórum, traz as primeiras aproximações daquilo que mais tarde seria o Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores, dentro da noção de "Ciclos de Formação". O documento está dividido em três partes: a) o Trabalho com o conhecimento; b) a organização da ação escolar; e c) a Possibilidade de Implantação do projeto.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Ao discutir a interdisciplinaridade, o texto inicia com uma reflexão acerca da visão hegemônica hoje na sociedade, marcada pelo racionalismo moderno que concebe o mundo através de uma visão linear, onde o desenvolvimento humano é visto de modo cumulativo e que nos conduz, inevitavelmente, através de leis universais determinadas cientificamente, a operacionalização de modelos autoritários e excludentes de relação entre os homens. Essa concepção de mundo que nos faz a todos positivistas, somente poderá ser superada com a consciência histórica dos limites de nossa constituição de sujeitos culturais do mundo moderno, e também com um permanente rompimento radical e rigoroso com está lógica de homem, de sociedade e de conhecimento.

A Escola Cabana propunha então uma nova compreensão do mundo que concebesse a realidade e o conhecimento como movimento em devir, onde o desenvolvimento humano fosse compreendido a partir de várias produções culturais dos grupos humanos; por isso, nem maior ou menor desenvolvimento, mas, sim, múltiplas culturas, situadas no tempo e no espaço determinados historicamente e, inúmeras vezes, concomitantes. Esta realidade, compostas de culturas diversas, é elucidada a partir de múltiplas relações que se desdobram em múltiplas contradições que se efetivam no real. E querendo demonstrar essas contradições dialéticas a partir da natureza, indaga: *o que é a evaporação da água, senão a superação do estado líquido em gasoso. Portanto, a contradição da água em seus estados líquido e gasoso? Essa transformação não se constitui uma contradição?*(BELÉM, 1997:13). Supomos que não. Alguns autores brasileiros, em trabalhos recentes, têm atacado a concepção dialética da natureza expressa na obra de Friedrich Engels (e em particular em *A Dialética da Natureza* e no *Anti-Dühring*), como expressão de "desvios positivantes" que resultariam no "empobrecimento do método dialético", implicariam "concepções mecanicistas da história" . Moraes (1993: 69-70), ao tratar das questões metodológicas envolvidas na assim chamada "questão ambiental" contemporânea, sustenta que:

> *são hoje numerosas as críticas às formulações de Engels na Dialética da Natureza e no Anti-Dühring e às implicações na concepção mecanicista da história presente na obra de Plekhanov e Bukharin.(...) Na verdade, atualmente, os pensadores marxistas mais refinados restringem a vigência da própria dialética aos fenômenos dotados de materialização social. Assim, é cada vez mais enfática a defesa do materialismo histórico e dialético como método exclusivo das ciências da sociedade (...)".*

Para Sérgio Lessa (1989:336), Lukács, ao abordar a questão da categoria da negação, em sua obra sobre "*A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*" (LUKÁCS, 1979a), teria uma posição inequívoca. Para Lessa, "(...) neste tema em particular, a crítica que (Lukács) faz a

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Hegel é tão radical quanto à que faz a Engels: ambos perderam, cada um a seu modo, a especificidade do ser social ao homogeneizar toda processualidade do ser sob a categoria da negação. Tanto na vertente idealista quanto na materialista, o resultado dessa homogeneização é o mesmo: identificar logicisticamente sociedade e natureza". E, com base em Lukács, Lessa conclui afirmando que:

> *Devemos lembrar, em primeiro lugar, que de identificações deste gênero decorrem interpretações que deformam a integridade do ser social ao igualar a legalidade vigente na natureza àquela que impera na sociedade. Não apenas o stalinismo, mas também as tentativas de identificar luta de classes com a seleção natural na esfera biológica, ou o positivismo, com sua tentativa de reduzir a causalidade social ao tipo de causalidade do mundo físico-químico, têm uma de suas raízes em tal equívoco ontológico*"(LESSA, 1989: 336-337).

Parecendo corroborar as observações de Lessa, conhecido filósofo brasileiro observa que um,

> *outro obstáculo no qual o "marxismo oficial" tropeçava era aquele que se refere às relações da dialética com a natureza. Com uma curiosidade digna de admiração, porém manifestando um espírito um tanto amadorístico, o velho Engels fez algumas observações a respeito do que seria as "leis da dialética"no âmbito das ciências naturais; tomou algumas notas e as deixou com pessoas que as editaram em livro, sustentando a tese de que havia uma dialética que abarcava desde a natureza até a história.*(KONDER, 2004: 7).

Hoje em dia, preocupados com a dilapidação dos recursos – finitos! – do nosso planeta, será muito difícil encontrarmos alguém que nos assegure que o desperdício de água, as atividades industriais danosas ao meio ambiente e a destruição da floresta amazônica são "naturais". Com a "dialética da natureza" se atenuava a ruptura da passagem dos processos naturais aos processos históricos, as categorias básicas da dialética eram trabalhadas de maneira a valer para os dois níveis, o que acarretava certa "naturalização" da história (idem:7). Por isso, consideramos que os exemplos citados pelo documento do I Fórum de "dialeticidade da natureza" (BELÉM, 1997:13) profundamente infelizes. Isto, no limite, poderia nos conduzir, como afirmou Konder, a um processo de "naturalização da história", comprometendo todo o arcabouço teórico até aqui construído. No entanto, este percalço não desqualificava a proposta da Escola Cabana em sua tentativa de assumir uma Política Educacional comprometida com a melhoria da qualidade de vida da maioria dos sujeitos munícipes, produtores de nosso tempo: trabalhadores da educação, profissionais da educação,

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

alunos, pais e comunidade em geral. Esta ação educativa escolar se propõe a repensar as suas ações pedagógicas, particularmente, duas:

- ***o trabalho com conhecimento***
- ***a organização das ações do cotidiano escolar.***

Com efeito, sem uma concepção de conhecimento e uma estrutura escolar que se coadunassem, não poderia haver prática pedagógica inclusiva e uma nova qualidade social da educação. Para repensar o trabalho com o conhecimento era preciso assumir a interdisciplinaridade como "perspectiva mobilizadora para a viabilização do projeto Pedagógico que se efetive coletivamente". Essa mudança de concepção frente ao trabalho com o conhecimento era necessária para a "superação do individualismo dos conhecimentos disciplinares" pela "articulação e inter-relação das diversas áreas do saber no processo ensino-aprendizagem". Isto devia ser feito para superar a visão pseudocientífica que só serve para manter a exclusão de milhares de crianças, jovens e adultos "para quem os tradicionais conteúdos trabalhados na escola não tem grande valor significativo, visto serem desvinculados culturalmente de suas vidas concretas" (BELÉM, 1997:13).Discordamos desta última afirmação: querer superar o conteudismo desprezando os conteúdos ou saberes acumulados historicamente pela humanidade, foi um dos grandes erros do programa pedagógico do ISEBE gueirista, com o tal princípio do "aprender a aprender". No entanto, tal despropósito foi superado na I Conferência Municipal de Educação de 1998, que ajudou a esclarecer diversos pontos, inclusive este. Nesse sentido, as ações para efetivar o Projeto Escola Cabana de forma interdisciplinar, passaram a ser vistas como o conjunto dos processos concretos que tem por finalidade efetivar a qualidade social da educação, garantindo a permanência com sucesso das crianças, jovens e adultos matriculados na Rede Municipal de Educação. Essas atividades concretas e cotidianas da escola configuram sua Ação Educativa; portanto seu Currículo em Ação.

A noção de interdisciplinaridade ainda era rudimentar, pautando-se em resultados de "permanentes investigações elucidativas do real, através de diferentes grupos disciplinares", buscando a superação "do rol tradicional da listagem de conteúdos/habilidades/conceitos a serem trabalhados linearmente", através de conhecimentos significativos que se apresentassem aos sujeitos como "*temáticas geradoras* de novos conhecimentos" (BELÉM, 1997:14). A implementação da interdisciplinaridade, segundo a SEMEC, dependeria também de um Projeto Político-Pedagógico que fosse coletivamente construído, capaz de exprimir

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

majoritariamente as vozes historicamente silenciadas e superar o ensino conteudista e desvinculado da vida concreta dos sujeitos. Mas, era preciso mexer na estrutura da escola, na sua organização. Era preciso ousar e quebrar a forma rígida que organizava a escola por dentro. Era preciso adequá-la à possibilidade de um Currículo Interdisciplinar. A proposta de uma Reorientação Curricular aparece, então, como um conjunto de ações pedagógicas e administrativas, capazes de mudar as feições da escola.

O documento propõe então a re-significação dos tempos e espaços escolares através do redimensionamento de três estruturas internas: a) Os Turnos de funcionamento das escolas; b) A distribuição do Tempo Curricular das Disciplinas e c) a Jornada de Trabalho dos Professores (com a introdução da noção de Hora de Trabalho Pedagógico – as HP's). Esse novo tipo de organização da ação educativa permitiria um tempo maior para a formação dos professores, para o trabalho coletivo (HP's), e re-significava o papel das disciplinas escolares. Promovia uma tentativa concreta de desfragmentação da organização disciplinar, referente ao binômio espaço-tempo, de modo especial no trabalho dos docentes licenciados, lotados em turmas de 5ª. a 8ª. séries. Pela Lei 9394/96, é preciso cumprir os 200 dias letivos de maneira integral. A primeira providência foi aumentar a duração das aulas de 45 para 55 minutos, fazendo com que o turno de aula fosse de 4 de aulas de 55 minutos, ao invés das 5 aulas de 45 minutos, com intervalo (recreio) de 15 minutos. Isso funcionaria nos três turnos, menos no noturno que dependeria da extinção do turno intermediário. Esse aumento de carga horária permitia um tratamento mais digno aos conteúdos disciplinares e garantia ao professor maior tempo em sala de aula ou para outra atividade curricular. O quadro abaixo demonstra essa nova perspectiva:

Quadro IX – Turnos de Funcionamento das Escolas

Horário	**1º. turno**	**2º. turno**	**3º. turno**	**4º. turno**	
1ª. aula	7:00 às 7:55	11:00 às 11:55	15:00 às 15:55	1ª. aula	19:30 às 20:15
2ª. aula	7:55 às 8:50	11:55 às 12:50	15:55 às 16:50	2ª. aula	20:15 às 21:05
RECREIO	8:50 às 9:05	12:50 às 13:05	16:50 às 17:05	3ª. aula	21:05 às 21:50
3ª. aula	9:05 às 10:00	13:05 às 14:00	17:05 às 18:00	4ª. aula	21:50 às 22:40
4ª. aula	10:00 às 10:55	14:00 às 14:55	18:00 às 18:55		

Fonte: (BELÉM, 1997:16).

Outro aspecto fundamental foi a busca de equiparação melhor do tempo entre as diferentes áreas do conhecimento representado pelas diversas disciplinas. Algumas disciplinas, como Matemática e Português, possuíam cargas horárias maiores que as outras. Possivelmente, devido à visão tecnocrática da antiga Lei 5692/71, mantida na concepção

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

neoliberal da Lei 9394/96, de que para o mercado o mais importante era apenas ler, escrever e calcular, ou seja, um ensino meramente instrumental. As outras dimensões do ser humano não eram tão consideradas nesse tipo de visão curricular. Com a re-significação curricular, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática que possuíam carga horária entre quatro e seis horas, passaram a ter apenas quatro. Por outro lado, as disciplinas História do Pará, Estudo de Questões Regionais e Literatura Paraense que funcionavam como áreas de conhecimento independentes, voltaram ao seio das disciplinas "mães". Ou seja, História do Pará retornou ao currículo de História, Estudos de Questões regionais ao de Geografia e a Literatura Paraense ao de Língua Portuguesa. Assim sendo, as outras disciplinas passaram a ter um tratamento mais eqüitativo. O quadro abaixo nos dá uma visão aproximada dessas mudanças:

Quadro X – Carga Horária das Disciplinas

Disciplina	N º de aulas na semana	N º de aulas no mês	N º de aulas no ano	N º de aulas nos Ciclos III e IV
História	3	15	120	480
Geografia	3	15	120	480
Ciências	3	15	120	480
Ed. Artística	2	10	80	320
Português	4	20	160	640
Matemática	4	20	160	640
L. E. Moderna.	1	5	40	160
Ed. Física	2	10	80	320
Ens. Rel.	1	5	40	160
Totais	23	110	920	3680

Fonte: (BELÉM, 1997:16).

Como já salientamos, o tempo de aula passou de 45 minutos para 55 minutos, de forma a compactar o tempo das disciplinas, com intenção de evitar a enorme fragmentação da jornada dos professores, às voltas com cargas horárias pulverizadas em diversas escolas, provocando um desgaste inútil e contraproducente para com a atividade pedagógica. Buscou-se então concentrar a carga horária desses professores em uma ou duas escolas, no máximo. Esse acréscimo de tempo de 45 minutos para 55 minutos teria o proporcional/correspondente em salário. Com isso, foi possível estabelecer dois tetos de jornada de trabalho (um mínimo de 20 horas e um máximo de 40 horas), assim distribuído:

Jornada de Trabalho para Professores de CBI e CBII

Jornada Mínima: 15 horas em sala de aula = 1 turma
04 horas pedagógicas na escola
01 hora individual
20 horas

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Jornada Máxima: 30 horas em sala de aula = 1 turma
08 horas pedagógicas na escola
02 horas individual
40 horas

Jornada de Trabalho para Professores de CBIII e CBIV

Professores de Língua Portuguesa e Matemática

Jornada Mínima: 16 horas em sala de aula = 4 turmas
04 horas pedagógicas na escola
02 hora individual
22 horas

Jornada Máxima: 28 horas em sala de aula = 7 turmas
08 horas pedagógicas na escola
04 horas individual
40 horas

Professores de História, Geografia e Ciências

Jornada Mínima: 15 horas em sala de aula = 5 turmas
04 horas pedagógicas na escola
01 hora individual
20 horas

Jornada Máxima: 30 horas em sala de aula = 10 turmas
08 horas pedagógicas na escola
02 horas individual
40 horas

Professores de ED. Artística e Ed. Física

Jornada Mínima: 16 horas em sala de aula = 8 turmas
04 horas pedagógicas na escola
01 hora individual
21 horas

Jornada Máxima: 30 horas em sala de aula = 15 turmas
08 horas pedagógicas na escola
02 horas individual
40 horas

Professores de Ed. Religiosa e Língua Estrangeira Moderna

Jornada Mínima: 15 horas em sala de aula = 15 turmas
04 horas pedagógicas na escola
01 hora individual
20 horas

Jornada Máxima: 30 horas em sala de aula = 30 turmas
08 horas pedagógicas na escola
02 horas individual
40 horas

Uma das conquistas mais importantes dos educadores foi a introdução da noção de Horas Pedagógicas – as HP's, que foram antecedidas pela conquista da Hora Atividade. Esta pequena alteração no tempo poderia propiciar uma verdadeira revolução no que-fazer das escolas. Esse tempo coletivo poderia instigar os mais diversos tipos de encontros também

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

coletivos. É possível que professores do mesmo ciclo se encontrassem para conversar, planejar, avaliar, estudar, pesquisar, reinventar o conhecimento cotidiano. É possível também que professores de Ciclos diferentes se reunissem com os mesmos objetivos. E por que não, professores, alunos e coordenadores pedagógicos; professores, alunos e pais; professores, pais e diretores, enfim, todos juntos pensando, colaborando, pesquisando, formatando um processo realmente democrático e participativo.

Para isso, se fazia necessário articular uma nova estrutura de trabalho, de modo que, durante o funcionamento das Horas Pedagógicas, outros espaços recebessem os alunos com atividades de ensino-aprendizagem. Assim, Salas de Leitura, Sala de Recursos e Laboratório de Informática passaram a integrar a nova estrutura escolar como espaços pedagógicos de apoio às diversas disciplinas. Isso permitiu aos educadores usufruir as HP's, sem a dispensa dos alunos. Alem desses espaços, a disciplina Educação Artística foi acrescentada, facilitando o rodízio dos alunos, tanto no Ciclo I como no Ciclo II.

As Horas Pedagógicas podiam permitir que professores do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes, licenciados ou não, assim como os docentes dos diversos Espaços Pedagógicos (Salas de Leitura, Salas de Recurso, Laboratório de Informática, Ed. Física e Ed. Artística), pudessem se encontrar para construir esse novo projeto educacional. Os quadros abaixo sintetizam essa estrutura:

Quadro XI - Organização das Horas Pedagógicas dos Ciclos I e II

Segunda –feira	Terça- feira	Quarta- feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Professores Do Ciclo II	Professores Do Ciclo I	Professores Do Ciclo II	Professores Do Ciclo II	SL, SR, LI, E. F. e E. A.

Quadro XII - Organização das Horas Pedagógicas dos Ciclos III e IV

Segunda –feira	Terça- feira	Quarta- feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Aulas Normais	Português, Ciências, L.Estran. Moderna.	Geografia, Ed. Física, Ed. Artística	História, Matemática, Ens. Religioso	SL, SR, LI, E. F. e E.A.

É importante ressaltar que a participação das escolas no Projeto Escola Cabana não se deu por imposição e, sim, por adesão dos trabalhadores da educação de cada unidade de ensino. Por isso, a SEMEC pretendia, pelo menos, uma escola por distrito para participar do Projeto Piloto de implantação da Escola Cabana em 1998.

No entanto, pela falta de experiência administrativa e pela falta de uma consultoria mais atenta aos problemas e limites financeiros da SEMEC, pela implantação das aulas com

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

duração de 55 minutos e da HP sem um projeto político-pedagógico ainda devidamente estruturado, fez com que vários erros fossem cometidos, sobretudo a partir da antecipação do FUNDEF pelo Governador Almir Gabriel, em 1998. Com o aumento do tempo de aula, tivemos o correspondente/proporcional ganho de salário e com a implantação das Horas Pedagógicas – as HP's – (um dia por semana seria dedicado às reuniões, planejamento e estudos internos na escola), tivemos um impacto financeiro considerável.

De repente, todas escolas queriam ser cabanas e todas queriam as Horas Pedagógicas (HP's), mesmo sem uma discussão adequada e profunda sobre o Projeto Político-Pedagógico, afinal havia um ganho financeiro objetivo, considerável. Com perda prevista, entre 1997 e 1998, de cerca de 15 milhões (R$5.509.354, 53 em 1997 + R$ 9.811.506,00 em 1998)[71] em virtude da antecipação do FUNDEF, além da proposta de democratização do acesso e o aumento do número de matrículas, com a expansão da Educação Infantil (51%) e da reposição das perdas inflacionárias anuais dos salários, o orçamento da PMB estourou. Isto obrigou a PMB a reduzir os salários em torno da média de 6%. Foi um abalo na confiança que os trabalhadores da educação depositavam no "Governo do Povo" e na sua política educacional. Em 1999, menos de dois anos, quase todas as escolas da Rede Municipal estavam "cicladas". A velocidade de adesão ao novo projeto pode ser visualizada no quadro abaixo:

Quadro XIII - Implementação do Sistema de Ciclos Básicos nas Escolas Municipais (1992 – 1999)

ANO	CB1		CB2		CB3		CB4	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
1992								
1993								
1994								
1995								
1996								
1997								
1998								
1999								

Escolas Cicladas Sistema Seriado Fonte: (BERTOLO, 2003:135)

[71]Estimativa da SEMEC publicada no documento "Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças" (I Conferência Municipal de Educação), seção "Os desafios de garantir a Universalização da Educação", 1998, p. 7.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Chegamos, então à I Conferência Municipal de Educação, realizada de 15 a 17 de dezembro de 1998, onde foram definidos, dentro da nova situação financeira da PMB, os novos rumos da Política Educacional. O documento "*Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças"* explicitava as decisões tomadas naquela conferência. É um documento em que se pode perceber que a nova administração começa a dominar a máquina do Estado, colocar os "pés no chão" e reconhecer aquilo que o prefeito se referia quando dizia que "*quando se ocupa um lugar na institucionalidade aparecem contradições, porque os recursos são escassos e os problemas são grandes*(...)"(RODRIGUES e LIMA, 2003:10).

Além das explicações das dificuldades financeiras[72] e dos cortes de 25% para o orçamento de 1999, algumas decisões foram importantes para a consolidação da Escola Cabana. Entre outros pontos, foram confirmados como Eixos Básicos os Ciclos de Formação e a Interdisciplinaridade, a Avaliação Emancipatória, a Política de Formação Continuada, a Educação Ambiental e Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos. Também foram confirmadas as diretrizes: Gestão Democrática, Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso, Qualidade Social da Educação e a Valorização Profissional dos Trabalhadores da Educação.

Na seção correspondente à diretriz *"Qualidade Social da Educação",* são definidos que os "Ciclos de Formação" serão os referenciais do trabalho pedagógico. Aponta a pedagogia tradicional como obstáculo que "concebe a escola apenas enquanto instância de reprodução dos valores culturais dominantes e que reforça a estrutura social vigente, profundamente injusta e excludente". Aqui há de novo uma persistência em ver a escola apenas como reprodutora das relações sociais e culturais capitalistas. Embora em outros momentos isso seja negado. Contudo, o trabalho pedagógico com os Ciclos de Formação passa a ser fundamentado nos seguintes pressupostos:

- Concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado, a partir das experiências dos sujeitos-educandos;

[72] Sob a alegação da crise econômica que passa o país e dos sucessivos cortes de investimentos nos setores sociais produzidos pelo governo federal, cujos reflexos se fazem sentir diretamente nos estados e municípios, a administração Cabana teve que redefinir suas metas em termos de ampliação da oferta de vagas na educação infantil e no ensino fundamental. Para fazer frente a crise anunciada no documento em análise, a administração municipal buscou como solução à redução de despesas. Assim, por ato do prefeito, foi decretado um corte na ordem de 25% nos investimentos previstos para o setor educacional no último trimestre do ano de 1998, corte esse que repercutiu diretamente na proposta orçamentária do ano seguinte. Este ato se justifica no texto como uma alternativa para *"enfrentar a crise e adotar medidas preventivas de imediato"* (BELÉM, 1998:8, apud Bertolo,2003:141)

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

- Percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento de seus saberes sócio-culturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados;
- Construção de propostas interdisciplinares como alternativa 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;
- Efetivação da Gestão Democrática escolares, através do fortalecimento dos espaços de participação popular no interior da escola,tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição Direta para Diretores, Grêmios Estudantis) como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar, desde as salas de aula, reuniões, articulação com a comunidade extra-escolar;
- Utilização da avaliação escolar como estratégia para a formação de emancipatória e para a garantia do direito à educação para todos os segmentos sociais;
- Adoção da prática do planejamento participativo, enquanto instrumento democrático e elemento fundamental para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. É através do Planejamento Participativo que os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar são chamados a opinar,planejar, avaliar e implementar a proposta de educação a ser efetivada na escola. A responsabilidade desta forma é compartilhada entre o coletivo, tornando a possibilidade de sucesso bem maior (BELÉM, 1998:23).

Estes pressupostos são quase os mesmos propostos no documento *"Projeto Político-Pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal de Belém"*, discutidos durante o I Fórum de Educação da Rede Municipal. Com um texto bastante irregular, a noção de "Ciclos de Formação" é vista como a possibilidade de romper com a lógica fragmentada do processo escolar e flexibilizar os tempos de aprender-ensinar-desenvolver, oferecendo aos educandos uma formação global humanizadora, socializadora e facilitadora da construção de sua auto-imagem e identidade cultural. Indica também que o desenvolvimento humano não ocorre através de um caminho previsível, universal e linear, ao contrário, se processa de forma dialética, através de sucessivos movimentos de equilíbrio/desequilíbrio que provocam reorganizações na formação global dos estudantes.

Admite que *"existe um percurso de desenvolvimento, resultado da relação entre a maturação do organismo humano e a vivência cultural do indivíduo, a qual cria possibilidades reais de despertar processos internos de desenvolvimento*" (BELÉM, 1998:24). No entanto, não dá nenhuma pista de como esses processos de maturação se

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

relacionam com os processos culturais. Aparentemente, essas bases teóricas teriam como suporte Piaget e Vygotsky, mas não há nenhuma referência, pelo menos até agora, que nos indique essa vinculação.

Para a Escola Cabana, esta concepção é radicalmente diferente da escola organizada em série, em primeiro lugar, por causa da mudança dos critérios de enturmação dos alunos que jamais poderiam ser justificados pela diferença de classe, etnia, gênero ou ritmos de aprendizagem (fortes e fracos). Nessa concepção ciclada os educandos são agrupados conforme a faixa etária em que se encontram, sendo que as atividades serão pensadas e organizadas a partir das vivências culturais, informações e características peculiares a sua fase de desenvolvimento. Mas, mesmo entre grupos de faixas etárias muito próximas, existem diferenças de ritmos e tempos que devem ser respeitadas. Para cada ciclo de formação serão definidos os objetivos a serem atingidos em relação aos componentes cognitivo, afetivo, à construção das habilidades e alcance dos conteúdos historicamente acumulados.

O mais importante é que neste documento da I Conferência é feita a opção pelos "Ciclos de Formação". Essa decisão passou por uma série de debates internos e externos, contando com a presença do professor Miguel Arroyo, consultor eventual da COED, um dos grandes idealizadores da Escola Plural de Belo Horizonte. Ficou definido que a Educação Infantil teria dois "ciclos de formação": um com faixa etária de 0 a 3 anos e outro com faixa etária de 4 a 5 anos. Para o Ensino Fundamental houve uma espécie de manobra política. Para a SEMEC, a melhor estrutura era aquela que compreenderia apenas 3 ciclos, de acordo com as seguintes faixas etárias:

- Ciclo I: 06, 07, 08 anos
- Ciclo II: 09,10,11 anos
- Ciclo III: 12, 13,14 anos

Aqui surge a decisão mais equivocada da SEMEC/Conferência baseada no modelo de Ciclos de São Paulo (1989-1992). Em São Paulo, capital, os tipos de ciclos adotados foram os Ciclos de Aprendizagem, e não Ciclo de Formação. Já tratamos disso em outra parte desta dissertação. Mário Sérgio Cortella, então Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, com a saída de Freire, falava claramente desses ciclos, ainda baseados na seriação. A política educacional da capital paulista se definia pelo objetivo de construção de uma *escola pública popular, democrática e de qualidade*. Dessa nova orientação política derivaram quatro diretrizes: 1) *democratização da gestão*, com o objetivo de incrementar – ou

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

estabelecer – a participação dos vários segmentos nas decisões da política educacional; 2) *democratização do acesso*, pois se verificava um contingente significativo de crianças fora da escola; 3) *educação de jovens e adult*os, já que naquela época São Paulo contava com um número estimado de um milhão de analfabetos e 2,5 milhões de pessoas com menos de quatro anos de escolaridade; 4) *nova qualidade de en*sino, que se procurou atingir mediante três grandes eixos: a)movimento de reorientação curricular; b)interdisciplinaridade; e c)formação permanente dos educadores. O novo Regimento Comum das Escolas Municipais, no qual se formula a proposta de Ciclos de Aprendizagem[73] dessa administração, destaca que:

> *Dessa forma, a partir de 1992, o Ensino Fundamental foi estruturado em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries); a avaliação passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que devem ser discutidos com os educandos e seus responsáveis (quando for o caso), as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório); e, finalmente, a retenção só ocorre ao final de cada ciclo (se retido, o educando refaz somente o último ano do ciclo correspondente)* CORTELLA (1992: 61) apud ALAVARSE, 2002: 12).

Já em Belo Horizonte, a adoção de ciclos na configuração do que se denominou *Escola Plural*, que teve no professor Miguel Arroyo um expoente destacado, sustentava a proposta de Ciclos de Desenvolvimento ou de Formação, se contrapondo ostensivamente aos chamados Ciclos de Aprendizagem, como se deu em São Paulo:

> *(...) Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano.*
> *(...)Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual."* (ARROYO,1999: 158), grifos nossos).

O que Arroyo estava tentando dizer é que não se pode trabalhar com Ciclos de Formação e continuar com Equipes Técnicas por séries ou níveis/modalidades de ensino. E, no caso de Belém, com duas Coordenadorias por áreas (Cultura, de um lado e Educação, de outro), fragmentando ainda mais o processo educativo. Isso só foi possível na Escola Cabana porque a seriação continuava a ser o referencial dos professores, facilitado que foi pela implementação dos Ciclos de Aprendizagem. O que Arroyo tentava explicar (veremos isso

[73]Um ciclo de aprendizagem é definido em primeiro lugar pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências de base visadas pelo conjunto do curso. Nesse sentido, os ciclos têm a função que antes tinham as séries anuais: constituir marchas, progressões. A diferença é que essas etapas são plurianuais." (THURLER,2001: 19).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

mais adiante) é que, em vez de Equipes Técnicas vinculadas aos níveis de escolaridade/modalidade (Infantil, Fundamental, Especial, Eja, etc. teríamos Equipes Multidisciplinares especializadas em Ciclos de Desenvolvimento/Formação. O que significa isso? Teríamos Equipe da Infância, da Pré-Adolescência e da Adolescência. E os Ciclos ou Totalidades para Jovens e Adultos. Seriam equipes especializadas em Ciclos de Desenvolvimento Humano e não em níveis de escolaridade. Teríamos equipes multidisciplinares capazes de entender as complexas relações sociais e escolares, e não apenas um técnico referência[74]. Equipes capazes de entender o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Arroyo, em suas palestras na COED, em 1998, nos afirmou várias vezes que a proposta paulista era uma proposta com muitos problemas e que a consultora paulista da SEMEC tinha plena consciência disso. Mas, a SEMEC houve por bem dar uma desculpa insustentável de que não poderia implementar os Ciclos de Formação, tal como o fizeram Belo Horizonte, Porto Alegre, Brasília, Chapecó, Lages e tantas outras cidades brasileiras, porque *"nem todas as escolas ofereciam o Ensino Fundamental completo"*. Assim, foram implementados os *Ciclos de Aprendizagem* com a seguinte estrutura:

CICLOS DE APRENDIZAGEM

- Ciclo I: 06, 07,08 anos[75]; (Alfa, 1ª. e 2ª. séries)
- Ciclo II: 09 e 10 anos; (3ª. e 4ª. séries)
- Ciclo III: 11 e 12 anos; (5ª. e 6ª. séries)
- Ciclo IV: 13 e 14 anos.(7ª. e 8ª. séries)

Outro "argumento" também muito usado à época, era de que essa discussão era muito complexa e que existiria uma dificuldade muito grande em se alterar a organização estabelecida no governo anterior (Ciclo I e Ciclo II), numa conjuntura extremamente desfavorável, tanto do ponto de vista financeiro como do ponto de vista político. Também informaram de que essa estrutura de Ciclo era apenas "um período de transição", que logo se voltaria aos "verdadeiros ciclos de formação". Passaram-se 8 anos e nada mudou. E até hoje,

---

[74] Técnico da COED responsável pelo acompanhamento e assessoramento pedagógico de determinada escola da rede municipal de educação. Participava das reuniões pedagógicas, organizava em conjunto com a Coordenação Pedagógica da escola as ações da formação em serviço, as atividades curriculares, o cumprimento da gestão democrática, etc,.

[75] A incorporação dos alunos de 06 anos no Ensino Fundamental deve-se a compreensão de que as crianças com idades de 06, 07 e 08 anos, são próximas em seus interesses, experiências, nível de maturação, constituindo um ciclo da infância, cujo momento é peculiar quanto aos processos de representação da realidade (BELÉM, 1998:27).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

grande parte dos professores continua se referindo aos ciclos como se eles contivessem dentro de si as antigas séries. Mais à frente, a pesquisa de campo vai confirmar este fato. Na verdade, não se mexeu na estrutura mais tradicional que era a do tempo de maturação x vivência cultural. Os Ciclos de Formação não são uma estrutura arbitrária, nem uma concepção oportunista. Eles têm uma base científica e pedagógica. Toda transmissão cultural de uma geração a outra recorre a processos que se diferenciam em função da idade daqueles que são educados. A formação das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos sempre foi considerada como ciclos diferentes. Entre um ciclo e outro há peculiaridades que definem conteúdos, processos, experiências, vivências culturais. Cada ciclo seria adequado a cada idade de formação na medida em que seja uma combinação íntima de conteúdos culturais e de vivências de formação intelectual, volitiva, artística, física, politécnica (ARROYO, 1992:52).

Por isso, quando a proposta Langevin-Wallon surge com a possibilidade de se estruturar a educação em ciclos, diz Lima (2003), ela não tem uma argumentação em favor de aumento de aprendizagem, mas de uma re-signficação do processo de aprender. Essa re-siginificação pretende dar à educação uma conotação humanizadora, mais próxima das fases sócio-culturais e orgânicas de cada aluno. Ela surge como a estrutura que possibilitaria a formação do ser humano, tanto como ser cultural, como enquanto ator social. Há uma concepção de educação subjacente que advoga a perspectiva humanizadora do processo educacional. Wallon se baseou, evidentemente, em seu amplo conhecimento sobre desenvolvimento humano, construído a partir de sua pratica clínica, de pesquisador e de educador com base em sua formação médica e filosófica.

> *A educação, organizada em ciclos, deve promover a formação humana, incluindo os processos de comunicação através dos sistemas expressivos (movimento, atividades estéticas, como dança, teatro, mímica, desenho, grafismo, e linguagem enquanto sistema expressivo - literatura, poesia, etc.) e o desenvolvimento das linguagens simbólicas (a escrita, a linguagem matemática e as linguagens específicas de áreas do conhecimento como física, química, arquitetura, etc.).*(LIMA, 2003).

No período que corresponde ao Ensino Fundamental no Brasil (Lei 9394/96), as duas fases iniciais foram divididas em dois ciclos (aproximadamente 6,7 e 8 anos e 9, 10 e 11 anos), Wallon propunha que os objetivos deveriam ser a aquisição "dos instrumentos indispensáveis do conhecimento (leitura, escrita e o cálculo), o que enriquece:“ Os meios de

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

expressão (desenho, linguagem), todas as atividades que podem desenvolver as atitudes de observação e o ensino de uma língua estrangeira"(Plano Langevin-Wallon[76]) (LIMA,2003).

No segundo período, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, o conteúdo central e o estudo da língua materna e uma estrangeira, formação em matemática, a observação do meio e noções de história e geografia que levam ao desenvolvimento nas crianças das noções de espaço e tempo. Outros componentes do currículo são os agrupamentos opcionais. São quatro agrupamentos: científicos, literários, técnicos e artísticos, que serão opções primárias ou secundárias, segundo a distribuição do tempo ou o tempo alocado para cada uma delas (Plano Langevin-Wallon).(Idem, 2003).

Então, a concepção que advoga os ciclos não é uma concepção arbitrária qualquer. É fruto do profundo conhecimento de Wallon, de sua observação e de seu profundo conhecimento de filosofia e educação.

Era preciso, então, que a velha concepção de divisão da educação em níveis de Ed. Infantil, Fundamental e Média fosse reestruturada em ciclos definidos por identidades de idade de formação, conhecimentos, experiências, valores, significados culturais, construção de auto-imagens. A organização do ensino por Ciclos de Formação, por temporalidades de desenvolvimento humano passou a orientar inúmeras propostas e procurava dar uma nova lógica estruturante aos processos escolares de educação e formação, através dos ciclos da infância, da adolescência e da juventude. A Nova LDBEN 9394/96 legitimou esse processo e dando guarida a essas propostas, ao enfatizar que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos (Art. 2º. e 22) e, ainda, propõe a organização escolar por ciclos (Art. 23).

---

[76] Princípios da Proposta Langevin-Wallon: A educação por ciclo se justifica, segundo Wallon, pelo fato de que a educação deve ser adaptada ao Homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política, nacional ou internacional, das ideologias arraigadas e preconceitos nacionalidades ou culturas.
Os princípios gerais do Plano nessa perspectiva são:
1. Justiça: todas as crianças independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas têm direito igual ao desenvolvimento de sua personalidade.
2. Todas as formas de trabalhos sociais têm igual valor. Desta forma, o trabalho manual e a inteligência prática não devem ser menosprezados em relação a outras capacidades.
3. A orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão.
4.Não há especialização profissional sem cultura geral: "a especialização não pode ser obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos (...), uma sólida cultura libera o homem dos limites (estreitos) da técnica" (Wallon, 1964). Com o avanço da técnica, continua Wallon, a especialização torna-se obsoleta; quanto mais especializada, mais cedo se torna obsoleta. Só com base na cultura geral, o indivíduo poderá superar este movimento.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

No que concerne à Interdisciplinaridade, reafirma-se a necessidade de rompimento com a lógica racional que compreende o conhecimento de forma cumulativa e progressiva, que estrutura a realidade fragmentando-a.

A concepção de interdisciplinaridade da Escola Cabana teria suporte nas formulações de Hilton Japiassu, segundo o qual: "ser interdisciplinar é assumir uma *atitude de ousadia*, posto que implica um "vôo coletivo". Mudar os caminhos quando eles são "facilmente aprendidos" é inverter modelos, é contrariar uma ordem que foi sendo consolidada (JAPIASSU, 1976) (BELÉM, 1998:35).

Para a Escola Cabana, era preciso redimensionar a perspectiva disciplinar reducionista, individualizada, no sentido de ampliar em seus sentidos e nas suas habilidades a conquista do conhecimento em sua totalidade. Aqui há uma superação das formulações anteriores ao compreender que os conhecimentos elaborados cientificamente, assim como todos aqueles produzidos pela experiência cotidiana da população devem ser problematizados e colocados em articulação interdisciplinar, através de conceitos e metodologias organizadas por temáticas geradoras.

A partir desta definição, a Escola Cabana assume a interdisciplinaridade como princípio de sua prática educativa, indicando que o todo coletivo é um sujeito participativo que deve intervir na vida da escola, colaborando efetivamente para a superação de seus problemas, assim como desfrutar de suas conquistas. Esta concepção democrática de escola reconhece a existência de sujeitos extramuros que precisam ser considerados e, por isso, a construção de um Projeto Político-Pedagógico que avance para além do ensino em seu sentido estrito, se faz necessário para que se construa um movimento coletivo que faça ecoar todas as vozes historicamente silenciadas.(BELÉM, 1998:36).

O aspecto mais importante neste documento em análise foi a adoção dos Temas Geradores, através de uma transposição do universo da educação popular para o universo institucional escolar. Esta transposição foi feita originalmente em São Paulo, na gestão de Paulo Freire à frente da SME paulistana. Mais adiante veremos como essa transposição se desdobrou.

Ao se propor o trabalho interdisciplinar com os temas geradores, a SEMEC faz questão de ressaltar que não pretende abandonar as disciplinas curriculares ou aproximá-las por temáticas que se apresentam como fundamentais para determinado grupo em determinado espaço-tempo sócio-culturais, mas redimensioná-los enquanto como elementos presentes no

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

cotidiano, entendo o cotidiano como uma categoria do currículo escolar que comporta todas as dimensões do saber, seja ele empírico ou científico.

Nos dois documentos já analisados (1998:36 e 1999:29), a Escola Cabana procura formular uma espécie de roteiro prévio, ou melhor, um planejamento envolvendo todos os sujeitos que atuam na educação escolar, além dos professores. Temos então as etapas necessárias à concreção do projeto Interdisciplinar via Temas Geradores:

- ✓ Encontro para construção coletiva – onde será feita a análise sócio-antropológica da realidade. Será realizado o estudo da localidade, evidenciando uma ação investigativa do cotidiano da escola e sua comunidade, levantando e definindo a(s) temática(s) que se apresenta(m) como de interesse geral, discutindo suas possibilidades para o trabalho de cada área e/ou disciplina, assim como sua relevância e significado para a construção do saber coletivo, levantando suas hipóteses, fazendo inter-relações e análise;
- ✓ Distribuição dos Grupos para elaboração do Plano de Trabalho por Ciclo – será realizado discussão e seleção de sub-temáticas por interesse e profundidade em cada ano do ciclo com detalhamento em cada área e/ou disciplina; seus objetivos, políticas e procedimentos metodológicos – evidenciando parcerias com outras instituições e comunidade organizada;
- ✓ Reencontro coletivo para Construção Coletiva – onde é realizada a socialização e compatibilização do que foi definido em cada Ciclo, evidenciando os conteúdos críticos da realidade e buscando desvelar suas categorias (inter-relação conceitual que faz compreender a realidade em suas várias dimensões), expressa uma leitura político-pedagógica, assim como a filosofia Coletiva da Escola – são bases contextualizadoras que se apresentam como eixos de trabalho. Define-se também o tempo de trabalho com a temática (bimestral, semestral ou anual...).

Completando este quadro verificou-se alguns avanços nas definições das instâncias e instrumentos de avaliação: Conselho Escolar, Conselhos de Ciclos como instâncias máximas da escola e como instrumentos: Arquivo de Atividades Discentes[77], o Diário de Classe e o Registro Síntese de Acompanhamento Individual do Aluno(a).

---

[77] O *Arquivo de Atividades Discentes* seria uma coletânea das produções significativas realizadas pelo aluno e pela turma (exercícios, pesquisas individuais e em grupos, os textos, a participação nas programações da escola) que recebem tratamento específico por parte do professor, historicizando os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. O *Novo Diário de Classe* é uma nova experiência que adota as características de documento síntese das anotações referentes ao desenvolvimento da turma e de cada aluno, através de elementos descritivos e analíticos que permitem acompanhar aspectos significativos do trabalho pedagógico efetivado, tornando-se uma fonte subsidiadora nas reuniões de pais, de professores, do Conselho de Classe, etc. O *Registro Síntese de Acompanhamento Individual do Aluno* faz um acompanhamento sistemático de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos fundamental para o trabalho pedagógico. Ele procura sintetizar os aspectos globais do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos durante o Ciclo, considerando avanços e dificuldades, apontando elementos do processo de formação que redimensionem a ação educativa. Entre os aspectos a destacar nesses registros estão: 1) as interações do grupo; 2) a organização do trabalho pedagógico; 3) o processo de estudos e elaborações; 4) as áreas do conhecimento (BELÉM, 1998: 25-28).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

O processo de formação continuado dos alunos exigia uma metodologia de trabalho que pudesse enfrentar as formas sob as quais se daria a progressão. Foram estabelecidas duas formas:

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 a orientação de um Plano Pedagógico de Apoio, o qual orientará o trabalho educativo a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte.(BELÉM, 1998:30).

As Turmas de Aceleração foram implantadas para funcionar em 1999, com o adendo de não seguir a proposta do MEC (Ministério da Educação), mas de se adequar aos princípios dos "Ciclos de Formação".Estas turmas não seriam isoladas, pois fariam parte dos Ciclos I e II e a proposta era de organizá-las a partir das proximidades etárias para que os alunos pudessem conviver com seus pares em espaço de interação de acordo com seus interesses. As classes de aceleração seriam destinadas ao atendimento de alunos que permanecessem retidos há dois anos ou mais no Ciclo I e dos alunos que ingressassem na escola sem experiência anterior de escolarização, com idade entre 9 e 14 anos (SANTOS , 2003:81).

A partir de 1999, foram realizados vários ajustes na grade curricular, onde foi confirmada a inclusão dos alunos de 06 anos no Ciclo I e da Língua Estrangeira Moderna nos Ciclos II e IV, além da transferência do Ensino Religioso para os Ciclos I e II. Um dos grandes abalos na relação entre professores e SEMEC aconteceu com a redução da Jornada de Trabalho. Outro foi a redução das Horas Pedagógicas (HP's) que passaram a ter nova configuração: os professores de Ciclos I e II continuaram a ter sua HP's semanais, porque possuíam uma jornada de trabalho de turno interiro; já os professores licenciados dos Ciclos III e IV, que tem o regime de hora/aula, tiveram uma redução em suas HP's, passando a desfrutá-las apenas de 15 em 15 dias.

Em outubro de 1999, a SEMEC publica um documento que pode ser considerado o mais importante dos 8 anos de "Governo do Povo", na área da educação: *Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular* É um documento voltado nitidamente para a diretriz "Qualidade Social da Educação". É o mais volumoso e ideológico de todos os textos já publicados, onde é possível verificar o inegável esforço para dotar a Escola Cabana

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

de um Projeto Pedagógico consistente e inteligível. Os textos anteriores foram uma cocha de retalhos, muitas vezes contraditórios e de redação irregular. No entanto, foi uma estratégia arriscada publicar um documento denso para uma categoria sem tradição de leitura. A estratégia mais adequada seria a publicação de pequenos cadernos, entre 30 e 40 páginas, contendo cada um tema específico a ser desenvolvido na formação continuada. Contudo, a opção pelo grosso volume (129 páginas), parecia querer dar respostas às críticas de falta de um projeto mais consistente para a Escola Cabana.

É um texto extremamente ideologizado, talvez por procurar esconder, sob uma suposta radicalidade, as inúmeras contradições e equívocos que marcaram as ações do "Governo do Povo" na educação, durante os oito anos de gestão do PT. Enfatiza que toda proposta pedagógica é permeada por uma concepção de homem, de sociedade e de educação. E ressalta que a Escola Cabana se baseia *"na visão de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadas pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, que se antagonizam na disputa pelo poder pelo poder hegemônico"* (BELÉM, 1998:4). Apesar desse discurso, o documento parece contraditório ao afirmar a escola como Aparelho de Ideológico de Estado (AIE), ao reforçar que "*a escola, portanto, assume uma importância muito grande no contexto atual da organização capitalista, já que a ela é atribuído o papel de formação moral e intelectual das novas gerações, cabendo-lhe a tarefa de unificação e estabelecimento do consenso, a partir da ótica burguesa*"(idem:5).

Ao mesmo tempo, ao considerar a escola como parte da sociedade capitalista, concebe a escola como um espaço de contradições, palco de conflitos e disputas de hegemonias, o que pode levá-la a contribuir de forma efetiva para o processo de crítica, de reconstrução e de recriação das organizações sociais, obviamente se a escola quebrar o isolamento político a qual está confinada e articular-se aos movimentos populares em favor de um novo projeto de sociedade (BELÉM, 1998:5).

É notório em diversos documentos este tipo de formulações contraditórias, que ora diz uma coisa e logo a seguir diz outra. Parece que não havia uma prévia revisão nos textos, parecia faltar uma consultoria mais atenta às publicações oficiais da SEMEC. Aliás, em nenhum dos documentos oficias da SEMEC analisados aparece o nome da consultora paulista.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Ao se dizer parte de um movimento que busca repensar a escola burguesa e de querer transformá-la em uma escola pública de caráter popular, a Escola Cabana se diz referenciada em diversas experiências que vêm se consolidando em todo o Brasil, implementadas por governos democrático-populares: Escola Plural de Belo Horizonte, Escola Cidadã de Porto Alegre, Escola Candanga de Brasília, entre outras (BELÉM, 1999:5). Mas, isto provavelmente não se consubstanciaria. A Escola Cabana foi referenciada de modo quase integral na Escola Pública Popular de São Paulo, construída na gestão de Paulo Freire, durante o mandato da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992).

O documento em análise reafirma os princípios, eixos e diretrizes dos documentos anteriores, mas se dedica de forma mais abrangente às ações relativas diretriz Qualidade Social da Educação, onde se destacam: a organização do ensino em ciclos, a avaliação emancipatória, o trabalho com o conhecimento de forma interdisciplinar, a vivência da escola como espaço cultural, o uso dos multimeios no trabalho interdisciplinar, a educação ambiental, a reconstrução do currículo na educação de jovens e adultos e o tema gerador e a arte, esporte e lazer na Escola Cabana.

Neste documento são explicitados ou/e reelaborados os pressupostos teórico-metodológicos da nova organização da ação educativa escolar, sendo reafirmados os propósitos de superação do modelo de escola tradicional, elitista e antipopular. O trabalho com o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar é a reapresentado como possibilidade de rompimento com esse tipo de escola. Esse projeto interdisciplinar, assim como a avaliação emancipatória e os ciclos de formação fariam parte deste programa destinado a *"romper com a lógica fragmentada do processo escolar e flexibilizar os tempos de aprender-ensinar-desenvolver, possibilitando aos educandos uma formação integral, humanizadora, socializadora e facilitadora da construção de sua identidade cultural e auto-estima positiva"* (BELÉM, 1999:9).

O Projeto Escola Cabana passa então a assumir, de fato, a visão sócio-construtivista, através da fusão da dialética materialista com as teorias do desenvolvimento infantil, visão essa que vai dar o suporte teórico que fundamentará a proposta de organização do ensino em "Ciclos de Formação". Como o desenvolvimento humano não é previsível, nem linear, e sim através de rupturas, saltos, desequilíbrios, não poderiam existir desenvolvimentos iguais, mas faixas de idade de desenvolvimento humano, onde a maturação biológica e o desenvolvimento cultural fossem processos aproximados de vivências sociais. Segundo Vygotsky, a maturação

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

biológica é um elemento secundário no processo de desenvolvimento das formas complexas do desenvolvimento humano, o qual é determinado em última instância pela cultura, ou seja, as características "individuais" de uma criança dependem, na realidade, da interação que esta estabelece com seu meio físico e social, a partir de sua realidade concreta (BELÉM, 1999:10).

É a partir da interrelação entre aprendizagem e desenvolvimento, conhecendo profundamente o educando, sua cultura, seu universo vocabular, seu processo de socialização, que a Escola Cabana poderia redirecionar sua ação pedagógica tendo em vista os processos de desenvolvimento que ainda não foram incorporados pelos alunos e funcionando efetivamente como impulsionadora de novos avanços (BELÉM, 1999:11).

A SEMEC então delibera que a concepção de "Ciclos de Formação" está baseada 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. O Ensino Básico da Rede Municipal de Educação, em Belém, compreende o atendimento à criança e ao adolescente nos níveis da Educação Infantil e Fundamental e aos jovens e adultos, através do PROALFA, além do atendimento dos P.N.E.E.S[78] na Educação Especial Inclusiva, integrando-se a esses atendimentos as atividades extracurriculares de esporte, arte e lazer.

O documento em questão confirma que a Educação Infantil teria dois ciclos de 0 a 3 e de 4 a 5 anos. Os alunos de 06 anos foram incorporados no Ciclo Básico I pelos motivos já explicitados anteriormente. A Educação Fundamental, com nove anos de duração, ficaria, assim, organizada, *no nosso entendimento*, por *CICLOS DE APRENDIZAGEM*.

Ciclo Básico I – 6,7 e 8 anos; (alfa, 1ª. e 2ª. séries)

Ciclo Básico II – 9 e 10 anos; (3ª. e 4ª. séries)

Ciclo Básico III – 11 e 12 anos; (5ª. e 6ª. séries)

Ciclo Básico IV – 13 e 14 anos. (7ª. e 8ª. séries)

O documento apresenta o texto *"A Interdisciplinaridade como Princípio da Prática Pedagógica",* que é, na prática, uma cópia quase fiel do texto *"O Trabalho Interdisciplinar e os Temas Geradores"* publicado no documento da I Conferência. Há um pequeno acréscimo sobre as diversas realidades que a rede vivia naquele momento, com escolas cicladas, escolas com ciclos e séries, escolas apenas com séries. Ao colocar a necessidade do Tema Gerador

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

responder a realidade de cada escola, inicia também uma discussão sobre a *transversalidade* do currículo, questionando qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada. Chega à conclusão de que se a escola não é a única responsável pela preservação da sociedade, *"não podemos negar que ela por uma função social influi de forma efetiva na transformação da sociedade"* (BELÉM, 1999:30). De novo, a exacerbação do papel da escola como promotora da transformação social, papel que a escola decisivamente não tem.

Não se avança em praticamente nada na questão referentes aos Temas Geradores, que é um dos assuntos mais complexos da Educação Popular. Com o que foi discutido até aqui pela Escola Cabana, através de seus documentos oficiais, dificilmente as escolas teriam condições de desenvolver os Temas Geradores como princípio da prática pedagógica. E, realmente, a maioria das escolas da rede não conseguiu cumprir com o Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores, ou se cumpriu, cumpriu apenas parcialmente.

Para a SEMEC, trabalhar com os Temas Transversais requeria tempo para aprofundar não só conceitos, mas também *atitudes e comportamentos*. *"Requer recursos que facilitem a reelaboração por parte dos professores, que por sua vez, devem estar preparados para esse desempenho e não cometer equívocos de dicotomizar o tema transversal do conteúdo curricular tradicional"(*sic) (BELÉM, 1999:30-31). A transversalidade se dá através da integração dos temas às áreas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade. Esse trabalho com a transversalidade por meio de 4 pontos: 1) Os temas não constituem novas áreas/integração; 2) A escola deverá refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes das áreas; 3) Transformação da prática pedagógica; 4) Trabalho sistemático e contínuo em toda a escolaridade.

Quadro XIV – Transversalidade X Interdisciplinaridade

Transversalidade		**Interdisciplinaridade**
Possibilidade de se estabelecer na prática educativa a relação entre realidade/conhecimento sistematizado.	**CONHECIMENTO**	Questiona a segmentação do saber.
Inclusão de saberes extra-escolares.		Considera a interrelação entre os vários campos de conhecimento.

[78] PROALFA- Programa de Alfabetização de Adultos da SEMEC. PNEES - Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

No Quadro abaixo, elencamos os diversos fóruns, encontros, conferências e congressos que contribuíram historicamente para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana:

Quadro XV - Estratégias de Participação Popular Instituídas pela Escola Cabana

Evento	Finalidade	Forma de Participação	Periodicidade
Jornadas Pedagógicas	Criar um clima de participação no interior das escolas ao estimular a prática de debates e reflexões referentes aos problemas e necessidades da ação educativa escolar.	Todos os técnicos da SEMEC e representações de professores, diretores e técnicos por escolas, turno e nível.	1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 e 2003
I Fórum Municipal de Educação	Discutir e elaborar uma proposta para o Ensino Municipal de Belém; Assim como, discutir formas de organização do tempo escolar, processo de avaliação, formação continuada e gestão escolar.	Delegados eleitos nas diversas categorias: professores, diretores, alunos, técnicos e representantes sindicais.	1997
I Conferência Municipal de Educação	Consolidar o projeto político-pedagógico da Escola Cabana; Traçar diretrizes para o Plano Municipal de Educação e Socializar experiências vivenciadas no contexto escolar.	Delegados eleitos nas diversas categorias: professores, diretores, alunos, técnicos e representantes sindicais.	1998
II Fórum Municipal de Educação	Discutir e aprovar uma proposta de reorientação curricular da Educação de Jovens e Adultos.	Delegados eleitos nas diversas categorias: professores, diretores, alunos, técnicos e representantes sindicais.	1999
Plenárias Pedagógicas	Discutir diretrizes administrativas e pedagógicas que serão encaminhadas nas escolas	Todos os técnicos da SEMEC	Mensal
Encontro de Formação de Professores	Discutir diretrizes político-pedagógicas a partir de conteúdos específicos com ênfase na democratização da gestão e reestruturação curricular.	Técnicos da SEMEC e professores por área de atuação	Mensal
Reunião de Diretores	Discutir diretrizes Administrativas.	Técnicos da SEMEC e Diretores das Escolas	Mensal
I Congresso Municipal de Educação	Definir demandas para a educação municipal.	Representações das escolas, do sindicato e de organizações populares.	2003

Fonte: (Belém, 1997),(Belém 1998), (Belém, 1999) e (Belém, 2003),apud (BERTOLO,2003:132)

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

3. Interdisciplinaridade e Temas Geradores: percursos, tensões e labirintos

Apesar de referência à interdisciplinaridade, inclusive com a citação do filósofo Hilton Japiassu[79], através de seu livro "*Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*", assim como algumas alusões à bibliografia de Ivani Catarina Fazenda, podemos afirmar com toda a certeza que esta corrente da filosofia da educação não teve qualquer influência na formulação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores, seja na capital paulista, seja na capital paraense. Todas as formulações teóricas referentes à interdisciplinaridade se baseiam na noção de "Temas Geradores", cuja principal referência é o educador brasileiro Paulo Freire e sua concepção de educação popular. Em São Paulo, na gestão de Paulo Freire à frente da SME (Secretaria Municipal de Educação), duas propostas de trabalho interdisciplinar se polarizaram: a do grupo de português e a do grupo de ciências. A primeira se propunha a trabalhar com disciplinas distintas a partir de alguns princípios comuns, com os quais via coerência da sua visão de linguagem, pensada dialogicamente à luz da teoria bakhtiniana da interação. Enquanto esse grupo propunha deixar que os educadores nas escolas inventassem formas de tornar o que é *multi* em *inter*, o grupo de ciências propunha trabalhar imediatamente com o tema gerador, aplicando aos novos contextos da rede escolar paulista, embora de forma aberta e atualizada, experiências já vividas como ensino de ciências na Guiné-Bissau e no Rio Grande do Norte.

A proposta vencedora foi a do grupo de ciências[80], primeiro por ser uma proposta baseada na pedagogia freiriana, segundo, porque era a oportunidade de colocar em prática, no campo institucional, uma concepção que vinha da educação popular muito cara a Freire, e, de modo geral, inspirada especificamente no capítulo 3 da *Pedagogia do Oprimido.*

---

[79] A concepção de interdisciplinaridade da Escola Cabana teria suporte nas formulações de Hilton Japiassu, segundo o qual: "ser interdisciplinar é assumir uma *atitude de ousadia*, posto que implica um "vôo coletivo". Mudar os caminhos quando eles são "facilmente aprendidos" é inverter modelos, é contrariar uma ordem que foi sendo consolidada (JAPIASSU, 1977, apud BELÉM, 1998:35).

[80] Esse grupo era composto, entre outros, por Demetrio Delizoicov, Marta Pernambuco, Ana Maria Saul, A. P. Angotti e Nídia Pontuschka. Lembramos aqui as experiências de Paulo Freire em Angicos no Rio Grande do Norte , em São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau em 1978, todas essas em condições precárias e em ambientes predominantemente rurais. Experiências mais recentes, como a ocorrida no Rio Grande do Norte, em 1987, coordenados por Demétrio Delizoicov, Marta Pernambuco e José Angotti, chamado do projeto "Ensino de Ciências",que partiu dos problemas da "comunidade", nas quatro primeiras séries do 1º. Grau, limitados ao ensino das ciências naturais, são exceções à regra. A educação popular sempre foi desenvolvida fora dos espaços institucionais e, junto às comunidades extremamente carentes.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Na qualidade de oprimidos, os homens encontram-se fatalmente presos a "situações limites", espécies de barreiras intransponíveis "que se apresentam como se fossem determinantes históricos", entorpecedores, diante dos quais não lhes resta cabe outra alternativa senão adaptar-se" (FREIRE, 1973:94).

Para Freire, a "pedagogia do oprimido" é uma "pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação" (FREIRE, 1973:40), tendo nos próprios oprimidos, que saibam ou comecem criticamente, a saber-se oprimidos, um de seus sujeitos. Essa exigência se faz necessária, tendo em vista que nenhuma realidade transforma a si mesma.

A proposta de Freire é, fundamentalmente, uma alfabetização/educação que parte dos problemas existenciais do povo, problematiza-os e conscientiza, tendo em vista a libertação e humanização dos "oprimidos". Propõe como metodologia a pesquisa participante e, como elemento central desta, o diálogo.

Freire sempre ressaltou a centralidade da dialogicidade em seu fazer educacional. Dialógico no sentido do respeito, do diálogo entre os saberes do educando e do educador, aspecto fundamental para a problematização de situações reais, contraditórias vividas pelo educando. Para fazer frente a essa situação de fatalismo, de percepção ingênua do mundo, a "essas barreiras intransponíveis", Freire passou a fazer severas críticas à educação que intitulou de bancária, postulando e praticando, no lugar desta, a educação problematizadora. A educação bancária constituía-se no ato de depositar e consumir idéias, gerando imobilismo, atitudes reacionárias, concebendo o futuro como pré-dado. Nesse sentido, os alunos são objetos passivos da ação de outros, conformando uma postura fatalista decorrente de uma percepção ingênua ou mágica da realidade. O que Freire quer denunciar é que o sistema educacional preconiza de forma taxativa a "cultura do silêncio".

Em oposição à "cultura do silêncio", a educação dialógica e problematizadora questiona essa realidade percebida de forma ingênua/mágica. Nessa concepção, a realidade é concebida de forma dinâmica, reforçando a mudança. O ser humano é visto como ser histórico e o aprendizado deve estar intimamente ligado à compreensão crítica da situação real vivida pelo educando. É Freire quem nos adverte:

> *E não se diga, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões, na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos "Jardins" de São Paulo. Se sou professor de biologia,*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao faze-lo, não posso seccioná-la daquela trama (*FREIRE, 1992:79).

A alfabetização, para Freire, não é um jogo mecanicista de combinar letras. Alfabetizar é muito mais do que ler palavras: deve propiciar a "leitura do mundo". Leitura da palavra e "leitura do mundo" devem ser consideradas numa perspectiva dialética. Alfabetizar não é apenas repetir palavras, mas dizer a sua palavra, ler o mundo.

Uma coisa muito importante na compreensão da concepção freiriana de educação diz respeito à questão dos conteúdos. Qual o papel dos conteúdos dentro da concepção progressista de educação de Paulo Freire? De acordo com Delizoicov (1991), um dos formuladores da transposição didática dos "temas geradores" para o espaço institucional das escolas públicas em São Paulo, o grande alvo das críticas de Freire é a educação bancária e não o desenvolvimento de conhecimentos "universais". Ele observa que a acusação de que a concepção freiriana leva ao espontaneísmo, ao esvaziamento de conteúdos, deve-se à omissão de algo central em sua obra: a investigação temática e o processo de redução temática. Poderiam os "conhecimentos universais", aqueles acumulados pela humanidade ao longo da história, serem considerados como "invasão cultural" ? Freire tem uma posição clara quando reflete sobre isto:

> *Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do "senso comum", também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o "saber de experiência feito", parta do conhecimento sistematizado do(a) educador(a)* (FREIRE,1992:59).

Freire condena o desrespeito ao saber de senso comum, defendendo a necessidade de que têm, educadores e educadoras progressistas, de jamais subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos", com que os educandos chegam à escola. Considera que não é possível *"tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele".* A ação de negar ou subestimar os *"saberes de experiência feitos"* com que os alunos chegam à escola acaba "*constituindo-se em obstáculo ideológico*, (que*) provoca o erro epistemológico*".

Snyders (1988:23), na mesma direção, chama de "cultura primeira" aquilo Freire chama de "saberes de experiência feitos", que, segundo, Angotti (1991:81), está associada ao "senso comum" de Gramsci, isto é, às concepções alternativas, enquanto a cultura elaborada associa-se ao conhecimento sistematizado, apoiado em teorias que permitem sínteses em direção às totalidades. Snyders não se refere à "cultura elaborada" como cultura elitista, monopólio das camadas dirigentes, mas está se referindo à análise crítica, consciente e

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

organizada da realidade. Tanto quanto Freire, Snyders defende a apropriação da cultura elaborada no âmbito escolar da educação formal e afirma que a sua apropriação não pode ser efetivada sem a ruptura com a "cultura primeira". A "cultura elaborada" não é um refinamento da "cultura primeira", do mesmo modo que a "cultura elaborada" não é conseqüência natural do desenvolvimento da "cultura primeira".

Angotti, em sua tese de doutorado, ao tratar da questão dos "conteúdos universais" ressalta que:

> *Conteúdos são limitados pela aprendizagem, são universais embora possam adquirir ênfases distintas para latitudes e longitudes diversas. São as bases do saber conquistado pelas gerações anteriores, para transferência e implementação e mesmo transformação pelas gerações futuras. São tudo isso, talvez mais. Estão presentes em cada área, reconhecidos, geralmente conhecidos pelos docentes, contém um traço inercial que dificulta sua oxigenação, atualização e, mais ainda sua substituição por outro* (ANGOTTI, 1991:111).

Quando Freire, corroborando as ideais de Snyders, fala em "conhecimentos universais" não está se referindo às "caixinhas de conhecimento", a conteúdos fragmentados do ensino tradicional, mas a conteúdos ligados a conceitos universais, supradisciplinares, a que as classes populares têm o direito de saber e superar:

> *No fundo, isso tem a ver com a passagem do conhecimento ao nível do "saber de experiência feito", do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares*[81] *têm* (FREIRE, 1992:84).

E põe um ponto final na discussão ao afirmar que: (...) *numa escola de governo progressista se torna imperioso o ensino de conteúdos, a que se junte a leitura crítica e desocultante da realidade* (FREIRE, 1991:53).

Voltando ao projeto pedagógico paulista, para Delizoicov, um dos problemas de ordem conceitual enfrentado pela equipe da SME-SP estava relacionado ao da seleção dos conhecimentos acumulados historicamente. Na percepção da impossibilidade de uma reforma

---

[81] Abrangeremos pelo termo *classes populares*, ou *classes subalternas*, aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas. Exploração que se liga tipicamente à atividade produtiva, mas se produz e se reproduz também em outras dimensões do processo econômico como um todo. E dominação nos planos social e político, vinculada à exploração econômica, que por seus efeitos acaba identificando as distintas categorias sociais existentes na vida social concreta, nos bairros, homogeneizando-as em atitudes e comportamentos comuns, ainda que analiticamente devam ser distinguidas. Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia (WANDERLEY, 1986:63-64).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

educacional que abrangesse todo o conhecimento, a equipe fez a opção por uma "seleção cultural" de áreas de conhecimento atreladas à realidade vivenciada pela comunidade, que mesmo não estando presentes nos livros didáticos, por serem excluídos dos programas escolares, são de importância fundamental para a formação das crianças.

Baseando-se em Freire e em sua crítica à "educação bancária" e na indignação de Snyders com a desconsideração em relação à "cultura primeira" na escola, o autor se opõe ao livro didático, cujo uso simbolizaria a forma sistemática de transmitir a visão dominante em sala de aula. Para atender a essa expectativa, apresenta uma concepção de interdisciplinaridade que se diferencia totalmente daquela que foi introduzida no Brasil por Hilton Japiassu e Ivani Catarina Fazenda, pois se trata de uma interdisciplinaridade que "respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo, cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento" (DELIZOICOV e ZANETIC, 1993:13). Qualquer semelhança com as posições de Bianchetti, Jantsch e Etges não é mera coincidência.

Esta corrente liderada por Jantsch e Bianchetti se coloca como alternativa à concepção consagrada no Seminário de Nice – França (1970). Estas posições estão expressas no livro organizado por Jantsch & Bianchetti, sob o título: *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, marco da rediscussão da interdisciplinaridade no Brasil, publicado em 1995. Participam com artigos nesse livro, além dos organizadores, Gaudêncio Frigotto, Norberto J. Etges, Roberto Follari, Fritz Wallner e Antônio Joaquim Severino.

No entendimento destes autores, a concepção consagrada em Nice atribui basicamente à divisão ou fragmentação entre os campos do conhecimento e/ou disciplinas o estado doentio das mediações acadêmicas em geral (ensino, pesquisa e extensão).Termos oriundos da área de saúde, como "neurose", "cancerização" e "patologia", são utilizados para diagnosticar os problemas da educação e estabelecer projetos cujo objetivo é a recuperação da unidade "esmigalhada" do mundo do conhecimento. Esta concepção/tendência está presente nos trabalhos de Gusdorf (1983) e Japiassu (1976) e na primeira fase da produção de Fazenda (1992) (JANTSCH & BIANCHETTI, s/d: 2).

A abordagem integradora como possibilidade de um conhecimento mais completo é tido como uma crítica à fragmentação do conhecimento e ao "babelismo" científico. Ela pontua, como já assinalamos, que a pulverização do saber foi responsável por encastelar os pesquisadores em minifúndios de saber, afastando-os da perspectiva de vincular o processo de

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

produção científica às necessidades sociais, o que resultou em dar respostas parciais e insuficientes aos problemas apresentados pela realidade. Portanto, para se buscar essa interdisciplinaridade, seria necessária, acima de tudo, uma *mudança de atitude* do pesquisador do que propriamente uma mudança de abordagem teórica. É por essa entre outras razões que esse pensamento é conhecido também como *Filosofia do Sujeito*.

> *A nosso ver, a filosofia do sujeito é a base e a expressão maior da concepção a-histórica relativa à interdisciplinaridade (...). Não negamos as possíveis contribuições da filosofia do sujeito na produção histórica acumulada do conhecimento. Contudo, seja na circunscrição idealista (autonomia da idéias ou primado explicativo das idéias, ou, ainda, atribuição de suficiência absoluta ao sujeito pensante) ou em outra qualquer (ecletismo, etc.) que incorra em a-historicidade, não vemos substrato suficiente para configurar a construção histórica do objeto "interdisciplinaridade*" (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995:11).

Retornando ao projeto paulista, é bom lembrar que Delizoicov é da área de Ciências, sendo professor de Física, tendo trabalhado nessa perspectiva com docentes do ensino do 1º. Grau no Rio Grande do Norte, em 1987.

Isso demonstra que o Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores da SME-SP está radicalmente vinculado às idéias de Educação Popular, tal como foi desenvolvida por Paulo Freire a partir da década de 60. Mostra também que nas poucas vezes que o projeto freiriano foi colocado em prática, se deu em condições e contextos sociais radicalmente diferentes dos apresentados na capital paulista. Exceto em alguns casos, a educação popular visava estender a alfabetização de adultos para as zonas rurais, em lugarejos não alcançados pela escola formal e em situações de extrema miséria.

Mas, esse processo se tornou extremamente problemático, principalmente na formação das equipes que iriam trabalhar mais diretamente com as escolas. Houve troca das equipes universitárias por falta de disponibilidade; por falta de paciência para a troca de experiência; por resistência às críticas e por não estarem abertos às constantes revisões de percurso. Sobretudo, faltou paciência para suportar muito da desorganização, hesitações, idas e vindas, retrocessos e retomadas, sem que isso fosse claramente discutido e avaliado, na pressa de fazer e mudar.

> *De um lado, hoje podemos ver com mais clareza a intransigência de um método de construir a democracia que levava a resolver, optar (como diziam) por propostas pedagógicas como se opta por estratégias políticas, sem se dar o tempo necessário à reflexão e o espaço específico para o embate das contradições que ela gera. Foi um pouco a falha de origem da proposta hegemônica e o seu "calcanhar de Aquiles", dando margem, entre outras coisas na escola pública – mesmo aquela que se quer*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *preocupada com os indivíduos e os grupos sociais desfavorecidos – à perpetuação da hegemonia das ciências ditas exatas, já corrente na Universidade e na sociedade capitalista* (CHIAPPINI et al, 1994:17).

As diversas áreas envolvidas no trabalho tinham em comum uma metodologia construtivista e interacionista que concebe a relação sujeito-objeto, no processo de conhecimento, como sendo dinâmica e histórica, por isso mesmo aberta e contrária aos esquematismos e dogmas que o têm por algo pronto e acabado a ser mecanicamente incorporado por um sujeito igualmente a-histórico e passivo. Apesar das inúmeras divergências entre as equipes universitárias e as equipes de professores do Ensino Fundamental, entre os próprios professores da Universidade, ou ainda, entre estes e a coordenação do processo, o trabalho continuou e conseguiu formular alguns princípios comuns, baseados em um consenso inicial:

1. Democratização do saber, pela superação da fragmentação tanto das áreas de conhecimento, quanto da organização da escola e da sua relação com a comunidade;
2. Valorização da experiência humana, cultural e lingüística dos alunos, como ponto de partida indispensável ao desenvolvimento de capacidades e incorporação de informações que lhes garantam não apenas o acesso ao conhecimento acumulado como métodos e técnicas que o tornam acessível e passível de ser transformado;
3. Revisão crítica dos programas escolares, de seus pressupostos teóricos e do material utilizado em sala de aula, por professores e alunos, com a participação dos pais;
4. Formação pela interformação de todos os participantes do processo educativo, o que implica o diálogo, sem escamotear assimetrias e diferenças;
5. Valorização dos conhecimentos e experiência de trabalho do professor, como ponto de partida para a identificação de carências na formação básica a serem preenchidas e de um trabalho de contínua investigação, troca e aperfeiçoamento;
6. Ensino público democrático, competente e de qualidade, na teoria e na prática.

Como estratégia da reorientação curricular, a maioria dos envolvidos no projeto paulista optou pela estratégia de utilizar o *tema gerador*, recurso este desenvolvido por Paulo Freire, na década de 60, no livro *Pedagogia do Oprimido*, a partir de sua experiência com a alfabetização de adultos.

O grande problema desta estratégia era a reelaboraração, a reconceituação do "tema gerador" no contexto de um sistema de ensino regular de primeiro grau, com todas as

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

diferenças e especificidades a que uma estrutura complexa e multidisciplinar está subordinada. Como fazer essa transposição? Era esse o grande desafio da equipe de Paulo Freire e das escolas que aderiram ao projeto.

A transposição dessa experiência para uma rede de ensino regular com a extensão e complexidade da rede de São Paulo deixou muitos dos assessores do projeto perplexos. Uma das principais assessoras observa que a experiência "tirou o chão (inclusive) dos professores da universidade (e demais assessores) e das escolas municipais da capital paulista". "Nem a universidade nem os professores tinham experiências sistemáticas para construir um projeto que envolvesse toda a escola" (PONTUSCHKA, 1994:125).

Nesse "universo de insegurança", como observa DA COSTA (1997:32), a equipe da SME-SP aponta como responsável pela construção do programa, e conseqüentemente, do projeto pedagógico*, a escola*! Mais adiante veremos que esse processo se repetirá em Belém do Pará.

Mesmo assim, foi aceito que o projeto partiria, em suas linhas gerais, *exclusivamente da educação popular*. Desde o começo, a proposta que a SME-SP optou previa três fases. Em primeiro lugar, o estudo preliminar da realidade (ER), que objetivava o autoconhecimento da comunidade escolar onde a escola estava inserida. Seriam feitos o levantamento de documentos e fatos relativos ao bairro e sua história, assim como o modo pelo qual seus moradores a vêem, constituiria um primeiro momento desse processo: o chamado "*Estudo da Realidade*". O caminho escolhido para realização desse estudo inspirava-se nos princípios da pesquisa participante, em que o observador participa se observando e o observado participa também como observador.

Essa forma de se buscar as informações tem uma importância muito grande, haja vista que os dados coletados vão viabilizar o desencadeamento de uma ação pedagógica coletiva e interdisciplinar, sendo, por isso mesmo, o ponto de partida e, também, o ponto de chegada do processo político-pedagógico, constituindo-se sua matéria-prima.

Após a organização do material coletado, segue-se sua análise, atendendo alguns princípios: a relação entre a parte e o todo social, isto é, a não desvinculação do *Estudo da Realidade* das determinações mais amplas; entender esses dados ao mesmo tempo dentro de uma objetividade/subjetividade, considerando-se que numa situação ou problema mão existe neutralidade nem a objetividade absoluta; a criação de um sistema de categorias que passa a agrupar mais amplamente as informações obtidas (DA COSTA, 1997:34).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Na segunda etapa, chamada também de *Organização do Conhecimento* (OC), é onde se dá a escolha dos Temas Geradores, fundamentais para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Os Temas Geradores refletem uma questão ou questões que melhor configurem as "situações significativas" da comunidade. A escolha de um ou mais temas é realizada através de uma ampla discussão em grupo, onde professores de diversas disciplinas colaboram de maneira interdisciplinar, a partir de cada uma de suas especialidades.

A seguir são elaboradas as "questões geradoras" a partir da problematização dos diversos temas geradores pelos educadores, procurando explicitar: "para quem" e "o que" dos múltiplos aspectos desses temas geradores podem ser considerados enquanto proposta de trabalho em cada ciclo de desenvolvimento humano.

A terceira etapa, também chamada de *Aplicação do Conhecimento* (AC), é a da construção do programa escolar. É o momento em que se faz a relação entre o conhecimento acumulado historicamente pelo homem e a realidade estudada. Após a seleção de conteúdos levantados por área de conhecimento relacionada com o tema gerador segue-se uma análise numa perspectiva dialógica e interdisciplinar, tanto no nível do planejamento quanto na execução.

Esta etapa que se realiza na sala de aula busca fugir do paradigma técnico-linear que caracterizava o currículo escolar de composição mecânica, formal e superficial. O estudo da realidade e os processos de descoberta de temas significativos trazem uma nova concepção de educação, onde o filho do trabalhador deve encontrar na escola níveis de emancipação intelectual apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém.

No sentido de reforçar a tese de que os conteúdos normalmente transmitidos pelos professores já foram antecipadamente selecionados por alguém a partir de critérios ideológicos, são mencionadas as contribuições de Michael Apple (1982). Segundo essa concepção, o que se ensina nas escolas não é propriamente um "conhecimento universal", mas um "recorte tendencioso" deste. A resposta da SME-SP é a construção de um currículo contrário a uma abordagem burocraticamente pré-estabelecida e desconectada da realidade experencial do "entorno escolar". Na questão da *tradição seletiva*, o autor norte-americano nos esclarece:

> *É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para que grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. Desse modo, pode ter início uma apreensão mais concreta das ligações entre o poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível aos estudantes* (APPLE, 1982:17, grifo do autor).

A preocupação de Apple com a "tradição seletiva" é a de desvendar como a hegemonia é produzida e reproduzida no espaço escolar através do "currículo oficial" (conteúdos programáticos estabelecidos pelas secretarias de educação) e o "currículo oculto" (regras e normas que não são explicitadas, mas que são comunicadas e tacitamente obedecidas). Nos dois casos, segundo Apple, o conhecimento é transmito como "consenso".

Como já nos referimos anteriormente, esses conceitos são, no mínimo, problemáticos porque nessa visão a educação estaria duplamente desconsiderando a ocorrência do conflito como meio de produção de conhecimento e a escola como instituição social permeada pelas contradições da sociedade. O autor norte-americano parece considerar a escola como um aparelho de reprodução do estado, senão vejamos:

> *Por isso, a tradição seletiva prescreve que não ensinemos, ou irá seletivamente reinterpretar (e, portanto, irá em seguida ignorar) a história da classe operária ou a historia da mulher. No entanto, ensinamos a história das elites e a história militar. Qualquer que seja a economia ensinada, ela será dominada por uma perspectiva que se origina na Federação Nacional das Indústrias, ou de algo que o valha. E é difícil encontrar-se informações honestas a respeito de países que se organizam quanto a princípios sociais alternativos. Naturalmente, estes são apenas uns poucos exemplos do papel da escola na criação de um falso consenso* (APPLE, 1982:18).

O projeto educativo da capital paulista proclamava uma forma de fazer e pensar currículo de modo reflexivo e crítico, estabelecendo uma ruptura com a "pedagogia dos pacotes" e com o automatismo presente na estrutura educacional em geral. Os seus elaboradores assim se expressavam: "*Ao fazer currículo desse modo estamos caminhando na direção da construção de um novo paradigma, apoiado na teoria crítica e estabelece uma nova relação entre currículo e realidade*" (SÃO PAULO, 1991:11, apud DA COSTA, 1997:37). Ao se basearem numa reorientação curricular presidida pela "racionalidade emancipatória" e apoiada na teoria crítica, cujos representantes são Horkheimer, Adorno, Marcuse e, principalmente, Habermas, parece ficar claro a não centralidade do trabalho. Nesse último autor, a categoria ontológica do trabalho é substituída por uma certa ação

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

comunicativa intersubjetiva que define como "uma interação mediada por símbolos"[82]. Isso nos remete à listagem das categorias da Escola Cabana, onde a categoria ontológica do Trabalho foi suprimida. Agora podemos entender que não foi um "esquecimento" qualquer, mas uma nítida opção ideológica.

Tal qual na Escola Cabana, a cotidianidade também tem espaço reservado no projeto da capital paulista. Levando em consideração que a relação estabelecida entre currículo e realidade no projeto interdisciplinar se inicia com a coleta de dados e do registro dos dados no entorno em que a escola está localizada, é preciso que algumas referências prévias sejam explicitadas para a compreensão da noção de "vida cotidiana" em seus diversos aspectos. Agnes Heller surge então como aquela autora que destaca a "vida cotidiana" como a vida de todo homem. Todos a vivem, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho. Por outro lado, a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem nela participa com todos os aspectos de sua individualidade.

O que se pode observar é que apesar de todas as referências teóricas no decorrer da exposição da proposta da capital paulista, e, apesar de teorias que atualizam as discussões sobre a educação e o ensino, é indiscutível que elas apenas reforçam o que de central existe na concepção freiriana de educação popular cujas raízes perdem-se nas ações implementadas por Freire na década de 60, ou seja, a reorientação curricular da Ação Pedagógica Interdisciplinar via Temas Geradores confirma, passo a passo, a sua estreita ligação com a educação "problematizadora" e "dialógica" expressa no livro basilar *"Pedagogia do Oprimido*".

Infelizmente, o Projeto da Escola Pública Popular de São Paulo não teve tempo de se estabelecer. Foi implantado em 1992, último ano da gestão da Prefeita Luiza Erundina. Os educadores petistas acreditavam na reeleição da prefeita. No entanto, como já assinalamos, Paulo Maluf venceu as eleições e encerrou imediatamente a rica experiência paulistana.

---

[82] Para aprofundamento da crítica a esta posição de Habermas, remetemos ao livro "FRIGOTTO, Gaudêncio.. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 1996".

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

CAPÍTULO III - A Implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores na Rede Municipal de Ensino de Belém do Pará

Até este momento, mais ou menos por volta do final de 1999, a equipe da SEMEC e a rede não tinham muito claro como fazer um currículo via Temas Geradores. O tema gerador era pensado como metodologia de trabalho. Mesmo que algumas escolas já viessem trabalhando com o tema gerador (desde 1999), na verdade, somente a partir de 2000 passou a haver um acompanhamento sistemático e um pouco mais consistente junto às escolas. Essa condução do problema era muito parecida com a condução havida na capital paulista (1989-1992) que só resolveu implantar o projeto no último ano de gestão, o que caracterizou um grande erro estratégico. Na capital paulista, Paulo Maluf derrotou Luiza Erundina encerrando a experiência freiriana. Em Belém, o PT reelegeu o prefeito Edmilson Rodrigues, dando mais quatro anos de sobrevida à Escola Cabana.

Evidentemente, em Belém, o projeto Escola Cabana foi implantado a partir do 2º. ano de gestão do PT, mas os Temas Geradores só começaram a ser discutidos e implementados, de fato, apenas no segundo mandato do Prefeito Edmilson Rodrigues, a partir de 2001.

Não é nosso objetivo analisar em detalhes esses equívocos para não nos desviarmos do foco desta pesquisa, mas houve necessidade de se corrigir os problemas criados na organização dos tempos das disciplinas com o objetivo de garantir maior adesão ao Projeto dos "Ciclos de Formação", vencendo a resistência dos professores das escolas seriadas que haviam tido perdas salariais. Por isso, foi reajustado o desenho da grade curricular nos Ciclos III e IV: houve o aumento da carga horária de Português e Matemática para cinco horas semanais; História e Geografia teriam cargas horárias diferentes nos Ciclos II e IV. História teria três horas/aulas no Ciclo III e quatro horas/aulas no Ciclo IV; Geografia seria o inverso: quatro horas/aulas no Ciclo III e três horas/aulas no Ciclo IV; volta do Ensino Religioso para os Ciclos III e IV; inclusão das disciplinas Língua Estrangeira Moderna e Arte-Educação em todos os anos dos Ciclos III e IV; as aulas voltariam a ter 45 minutos e as horas pedagógicas voltariam a ser semanais (SOUSA, 2004:101).

Com isso, apesar da tentativa de equilibrar a distribuição dos tempos das disciplinas e áreas de conhecimento curricular e com isso diminuir as resistências da rede, significou, no entanto, um grande retrocesso político-pedagógico impossível de ser contido diante das adversidades estruturais e conjunturais que o "Governo do Povo" passava e das constantes

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

mudanças na coordenação da Equipe de Ensino Fundamental e da saída da Coordenadora da Coordenadoria de Educação (COED). Ficou assim a nova carga horária da rede:

Quadro XVI – Carga Horária Disciplinar

Disciplinas	Carga Horária Semanal	Carga Horária Mensal	Carga Horária Distribuída por Ciclo				
			Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	HP
Português	05	25	25	25	25	25	25
Matemática	05	25	25	25	25	25	25
História	Ciclo III- 03	15	15	15	15	15	25
	Ciclo IV- 04	20					
Geografia	Ciclo III- 03	20	20	20	20	20	25
	Ciclo IV- 04	20					
Ciências	03	15	15	15	15	15	25
Arte-Educ.	02	10	10	10	10	10	25
Ed. Física	02	10	10	10	10	10	25
L. E. Mod.	02	10	10	10	10	10	25
En. Relig.	01	05	05	05	05	05	25

Fonte: DRH,Equipe de Lotação SEMEC/2000, apud SOUSA (2004:101).

Esta manobra permitiu a redução das enormes resistências ao Projeto que vinham se aprofundando em razão dos erros sistemáticos da direção da SEMEC, colaborando para que novas "adesões" pudessem novamente acontecer. Em relação ao Projeto Escola Cabana, o processo de implantação ficou assim: 46 escolas totalmente cicladas (24 de Ciclo I e II e 22 de Ciclo I a IV);11 seriadas (08, divididas entre Ciclos I-II e 03 totalmente seriadas – 5ª. a 8ª. séries).

A presença do professor Antônio F. Gouvêa (2000-2002)(membro da equipe de Reorientação Curricular de São Paulo (capital) durante a gestão de Paulo Freire à frente da SMED), deu novo ânimo à Escola Cabana, mas provocou grande impacto nas equipes, sobretudo na Equipe de Ensino Fundamental. A confusão epistemológica na cabeça da equipe foi percebida com muita clareza. Por um lado, a proposta de um Currículo Interdisciplinar via Temas Geradores fundamentado nos princípios da educação popular freiriana, desfez a idéia de que o tema gerador fosse apenas mais uma metodologia. A questão verificada nos anos anteriores da distância entre teoria e prática, foi mais uma vez observada. A interdisciplinaridade era assunto teórico muito discutido, mas sem nenhum apoio na prática escolar (práxis). Isso era tão verdadeiro que nenhum dos documentos oficiais da SEMEC

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

trazia análises da implementação prática dos Temas Geradores nas escolas. Eram documentos meramente teóricos, diríamos até limitadamente teóricos. A experiência da rede não era tratada como subsídio para repensar o currículo. Pensar a prática passou então a ser prioridade ainda que tardia.

Com a presença dos assessores externos foi possível um certo grau de aprofundamento sobre a concepção e significado dos Temas Geradores, do currículo e do conhecimento escolar. Um dos técnicos da Equipe Técnica de Ensino Fundamental assim se posicionava:

> *Por outro lado isto fez a equipe repensar suas ações, direções dadas ao trabalho e o documento discutido com os Ciclos I e II, denominado de "reorientação curricular" não foi mais publicado. Posteriormente, viu-se o documento cheio de lacunas, visto que partia do conhecimento e não da realidade do aluno e da comunidade, não das práticas; reproduzia, em parte, o currículo tradicional, burocratizado.Percebeu-se o quanto este modelo de currículo, de escola estava também internalizado nos gestores. Iniciou-se assim, nova fase na equipe* (SOUSA, 2004:104).

Em 2001, como nos anos anteriores, foi feita uma avaliação daquilo que tinha sido feito e repensar aquilo que ainda estava por fazer. Optou-se por centrar toda a atenção na construção do Currículo Interdisciplinar via Temas Geradores e na Avaliação: concepção, instrumentos, instâncias e Regimento Interno das Escolas. Os Temas Geradores ainda não tinham sido devidamente problematizados na rede e, além disso, o segundo mandato já tinha começado e a SEMEC continuava a patinar em questões elementares, contribuindo para a insegurança e resistência ativa dos educadores.

A V Jornada Pedagógica buscou discutir especificamente a questão do Currículo Interdisciplinar via Temas Geradores e o Regimento Interno das Escolas. No entanto, havia uma questão que precisava ser resolvida. A SEMEC costumava impingir aos outros as mudanças que ela mesma não se atrevia a fazer. Por exemplo, exigia que as escolas se adaptassem aos "ciclos de formação", mas, administrativamente, continuava a mesma estrutura herdada do governo anterior. A criação dos colegiados em nada alterou a estrutura da SEMEC porque a maioria das decisões ficava nas mãos do Secretário Municipal de Educação, pessoa emblemática do " Governo do Povo", pela forma centralizada e autocrática de resolver questões políticas.

Mas, a principal mudança estrutural ainda não tinha sido implementada. Afinal, o que seria mais importante para a rede: as equipes técnicas herdeiras da seriação ou as equipes multidisciplinares por distritos e por "Ciclos de Formação"? .

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Aqui temos um dos principais nós que não foram ou não puderam ser desatados pela equipe dirigente da SEMEC. Esse nó nem sequer foi percebido pela rede, nem pela maioria das teses e dissertações que pesquisaram sobre a Escola Cabana. Era um problema de origem. Ao se definir por "Ciclos de Aprendizagem", a SEMEC bloqueou outros avanços na organização de sua própria estrutura, e, por conseqüência, das estruturas equipes. Como montar equipes de infância, pré-adolescência e adolescência com os Ciclos de Aprendizagem? Como os Ciclos de Aprendizagem são na verdade junções de séries, e assim continuaram a ser percebidos pelos(as) professores(as), era óbvio que não seria necessário mexer na estrutura das Equipes Técnicas que continuaram se organizando por nível e modalidade de ensino: Equipe Técnica de Educação Infantil, Equipe Técnica de Ensino Fundamental, Equipe Técnica de Educação do Trabalhador (EJA), Equipe Técnica de Educação Especial. No fundo, não houve, de fato, a quebra do sistema seriado tradicional, apesar da aparência. Era uma mudança que na verdade não mudava. Mais ou menos o que dizia Lampedusa: vamos fazer algumas mudanças para que tudo permaneça como está. Os professores perceberam com clareza esta continuidade:

> *No meu ponto-de-vista houve pouca diferença, porque esse projeto foi continuidade daquele que a Therezinha Gueiros deu. Pra mim, não houve muita diferença. A única diferença é que foi trabalhado mais de perto com a "Pedagogia do Oprimido" do Paulo Freire, foi dada mais ênfase a isso. A ver o aluno como ele é* (Professora P03, 45, CBI e CBII).

Toda estrutura traz, explícita ou implicitamente, uma concepção de mundo. Ora, se a Coordenadoria da COED defendia os "Ciclos de Formação", evidentemente a estrutura da COED/CEAL não se coadunava com esta concepção. Como já tínhamos explicitado no nosso documento escrito em 1998, "*Escola Cabana – Uma Nova Concepção de Educação*" – era preciso superar os recortes de conhecimento, as grades curriculares, o predomínio das especificidades. Não estávamos negando o específico e o geral, a parte e o todo. São categorias da dialética. Mas, eles têm uma dinâmica própria que precisa ser compreendida.

No nosso documento, citado anteriormente, dizíamos:

> *Diante dessa perspectiva, uma nova estrutura da COED deve se conformar e expressar essa nova concepção. Mas, como essa nova estrutura expressaria historicamente essa nova forma de entender o processo educacional.Vamos discutir por partes:1)GRUPOS PEDAGÓGICOS DISTRITAIS (GPD'S). A estrutura que expressaria melhor tal concepção seria a construção de GRUPOS PEDAGÓGICOS DISTRITAIS (GPD'S). Esses grupos multidisciplinares, formados por profissionais das diferentes áreas de conhecimento, informariam uma relação de totalidade com o*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *distrito, no seu todo, e com cada escola, em particular. Como em toda relação dialética o todo tem prevalência sobre as partes, as ações gerais, como por exemplo, o Projeto Político–Pedagógico (geral como princípio, mas específico devido a realidade de cada escola), teriam que ser privilegiadas em relação às ações particulares dos grupos que compõem a Coordenadoria de Educação (Educação Especial, Educação Infantil, Trabalhador, Fundamental e Informática (Multimeios). O que se quer dizer com isso? É que são as ações gerais (continentes) que informam as específicas (contingentes). É no processo geral dos embates totalizadores e históricos (por isso mesmo precários, inacabados) que aparecem as necessidades específicas ou particulares* (CARMO, 1998a: 8-9).

E a nossa proposta, muito depois referenciada por muitos dirigentes da SEMEC, assim se colocava:

> *Daí que, invertendo a atual estrutura da COED, reputamos os Grupos Pedagógicos Distritais com uma importância relativa superior aos grupos ou equipes técnicas específicas atuais que compõem a COED. Por se privilegiar os Grupos Específicos como norteadores das ações, é que COED hoje se arrasta através de ações fragmentadas, onde cada grupo trabalha individualmente, por falta de um Projeto Pedagógico Norteador Comum. Não queremos dizer com isso que as assessorias específicas não sejam importantes, mas elas são, taticamente, complementares (contingentes) ao desenvolvimento de um Projeto Político mais global"* (CARMO, 1998a: 8-9).

Aqui, estávamos reafirmando nossa posição: enquanto o domínio das equipes específicas determinarem as ações da COED, estaríamos reproduzindo os recortes de conhecimentos, as áreas específicas, as disciplinas e a fragmentação das ações, já que cada equipe ao dominar pela atual estrutura o seu viés específico, colocaria em segundo plano a Equipes Distrital que é quem realmente determina uma relação de primeiro nível com a cidade, mas não tem o poder de sistematizar e estabelecer uma nova síntese de qualidade superior. Por quê? Porque a forma institucionalizada é a equipe da especificidade, do conhecimento. É ela que têm o peso político da estrutura e da concepção que orientava a SEMEC, reproduzindo a mesma estrutura da gestão passada, apesar da forma "colegiada de gestão". Colocamos entre aspas, porque a forma colegiada de gestão não garantia a democratização porque não foi redefinida a lógica temporal em que se davam os processos do conhecimento e da socialização na escola. Que lógica da organização escolar daria conta das dimensões formadoras do educando? Para nós, que fazíamos parte da Equipe da COED, a organização do ensino, de fato, por Ciclos de Formação era a mais adequada para trabalhar com segurança a temporalidade do desenvolvimento do alunado. Mas, por caminhos obscuros, nunca totalmente esclarecidos, o Colegiado Central optou, com o auxílio da

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

consultora da USP, pelos "Ciclos de Aprendizagem" à moda paulista. E as coisas ficaram do mesmo jeito até o final do governo. Apesar da promessa de mudança para os "verdadeiros ciclos de formação", o que, obviamente, não aconteceu e não iria acontecer. Por quê? Porque na SEMEC se reproduziria a mesma contenda da Plenária Nacional de Educadores Petistas. Ou seja, entre Temas Geradores e Projeto de Trabalho. E neste caso, a consultora paulista levou a melhor.

Deixemos esta questão e retornemos à problemática dos Temas Geradores. Com as assessorias externas de Antonio Gouvêa (SP) e de Marcos Mello (Porto Alegre), entre outros, a equipe procurou desenvolver estudos onde foi possível aprofundar questões referentes à pesquisa qualitativa, concepção de tema gerador, o papel social do conhecimento escolar, os princípios norteadores da educação popular, análise e seleção de falas significativas, a construção do tema gerador, o contra-tema e a rede temática. No entanto,

> *Podemos considerar que a implantação do Tema Gerador teve tempo para estudos e levantamentos insuficientes. A proposta foi definida para ser implantada em 2001, quando entendemos que ela deveria ter sido discutido desde o início da implementação do Ciclo Básico em 1997 pela Escola Cabana* (SANTOS, 2003:206).

Por isso mesmo as equipes não conseguiam dominar as diversas dimensões da proposta educativa municipal em disputa na rede, o que acarretava um acúmulo de trabalho, uma insegurança em relação às temáticas propostas e uma desinformação sobre os rumos a serem tomados. Nas reuniões por distritos, a avaliação era de que, apesar desse desencontro, as principais dificuldades eram: as posturas e as concepções, o tema gerador, o processo avaliativo, a compreensão/avaliação do Projeto Escola Cabana e, sobretudo, a desarticulação do trabalho das escolas. Ou seja, quase tudo.

Nesse ínterim, com a incerteza sobre a forma de atuação, se por equipe distrital ou equipe técnica, a situação começava a se agravar com a saída de diversos técnicos ou a simples troca de equipe, o que acarretava mais um novo tempo de formação e um atraso no cronograma de implantação do projeto de acompanhamento às escolas.

> *Todavia, apesar de se assumir que as ações da COED deveriam acontecer a partir das escolas e, a partir delas, agir coletivamente; que se precisava fortalecer a atuação dos técnicos com discussões que deixassem mais claro seu papel, o entendimento de que a escola era seu lócus de pesquisa e que deveriam compreender que estavam em disputa pela hegemonia de um Projeto Educacional; que representavam, nas escolas, uma Proposta de Governo e não a si próprios ou sua equipe; que as equipes viviam particularidades, mas precisavam visualizar totalidades; que as ações das*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

equipes não poderiam se sobrepor às da COED, mesmo assim, toma-se outro rumo (SOUSA, 2004: 113, grifos nossos).

O debate se orientou para uma série de equívocos apontando que o problema era metodológico e não de estrutura. Segundo os Coordenadores da COED/CEAL era preciso investir em um planejamento mais coletivo, compatibilizar o calendário das equipes e unificar as ações da COED e da CEAL e destas com as escolas. Os Coordenadores da COED/CEAL decidiram que a prioridade de atuação voltaria a ser centralizada nas equipes técnicas. Segundo os pragmáticos coordenadores da SEMEC a mudança estrutural não poderia ser feita porque significava mexer em toda a estrutura da COED (e da SEMEC) e de seus coordenadores (e, principalmente, nos seus cargos de DAS): uma decisão muito complicada (!), diziam eles. Assim, a organização por equipes distritais foi rechaçada. Interesses de grupos de sobrepuseram aos interesses coletivos mais amplos da sociedade.

Ora, o "Governo do Povo" foi eleito exatamente para mexer nas estruturas. Pelo menos em algumas. Se isso não foi feito, as razões devem ser descobertas. Evidentemente, tudo isso teve uma enorme repercussão na rede e em cada uma das escolas. Sobre os Temas Geradores, algumas escolas já tinham iniciado o processo, mesmo que de maneira claudicante. A partir da colaboração dos assessores externos, percebeu-se as dificuldades e os relativos progressos do trabalho com os Temas Geradores, com a organização da pesquisa sócio-antropológica, com os critérios para selecionar as falas significativas, com o papel social do conhecimento, com a participação da comunidade, com o tema e o contra-tema e com a função político-pedagógica da rede temática. Mas, foi muito fácil descobrir o principal problema, de há muito lembrado por Arroyo (1998) em diversos encontros com a equipe da COED: a SEMEC e as escolas elaboravam um discurso *de fora*, *sobre* e não *a partir* dos problemas da comunidade[83]. Pouco se valorizava o entorno da escola. O antigo ISEBE continuava sobrevivendo na COED/CEAL e nas escolas. E nada mais distante da proposta freiriana. Em todos os documentos da SEMEC não se encontrava um relatório que levasse em conta a prática das escolas em relação aos Temas Geradores. Somente, ao apagar das luzes do "Governo do Povo", é que a SEMEC lança o caderno *"Travessias Inclusivas de Saberes: O*

[83] Sempre achamos o termo comunidade um termo ambíguo. Como as palavras não são inocentes é possível um certo questionamento da palavra comunidade, termo tão facilmente empregado pelos educadores para indicar setores sociais tão divididos e heterogêneos, apesar do traço comum da pobreza, mesmo em escolas da periferia da cidade. O detalhe parece insignificante, mas a utilização mecânica do termo nos leva a ver aí um traço ou sintoma de perigoso ecumenismo subjacente a discursos e práticas que se propunham a trabalhar com o conflito e com a diferença (CHIAPPINI et al, 1994:31).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997 – 2004), muito semelhante, na forma, ao documento "*Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular"*: feito às pressas, com um conteúdo irregular, procurando documentar uma prática que deveria ter sido acompanhada desde o início do "Governo do Povo". É um misto de artigos de assessores e relatórios incipientes de escolas sobre os temas geradores. Não se sabe quais os critérios que foram usados para apresentar algumas escolas e não outras.

Em 2002, os Temas Geradores já tinham se espraiado para a maioria das escolas da rede que já contava com 59 escolas. No primeiro semestre de 2002 eclodiu a maior greve dos educadores municipal contra o "Governo do Povo". Pôde-se notar naquele movimento que o poder age, quase sempre, da mesma maneira quando é questionado. Ameaças, punições e perseguições se fizeram atos comuns. A categoria dos professores colocava um ponto final no crédito que havia dado ao gestor municipal. Aliás, o grupo político do prefeito sempre se colocou como um iluminado, como um "salvador da pátria" do professorado. Ensinou aos professores que a luta mais importante era a luta econômica, sindical, corporativa. Levou com ele para a PMB uma categoria que achava que, uma vez que seu representante ascendesse à Prefeitura (ou ao Estado), todos os seus problemas seriam resolvidos. Evidentemente, esse tipo de ilação sempre leva a resultados frustrantes.

No segundo semestre de 2002, após o movimento paredista, procurou-se replanejar todas as atividades, tanto da COED como da CEAL, na tentativa de diluir resistências, dirimir dúvidas e impasses na complexa aplicação dos Temas Geradores, contando para isso com a assessoria externa dos professores Antonio Gouvêa (SP), Leuza (Chapecó-RS) e Marco Mello (Porto Alegre-RS). Era preciso aprofundar as discussões sobre os Temas Geradores, afinal a segunda gestão do "Governo do Povo" caminhava para o fim e a SEMEC continuava patinando em questões fundamentais por motivos já expostos ao longo desta dissertação: Por que um currículo via Temas Geradores? Como se faz a pesquisa sócio-antropológica? Como surgem as falas significativas? Como selecionar as falas? Como construir os Temas Geradores? Como se constrói o Contra-Tema? Como se monta uma Rede Temática?

A SEMEC tentava efetivar uma nova visão de currículo cujas aulas deixassem de ser uma mera transmissão de conhecimentos enciclopédicos, escolhidos sem a participação dos alunos, e desvinculados de seu universo cotidiano, para que estas se transformassem em encontros dialogados e participativos, onde alunos e professores se apropriassem da realidade sócio-cultural de maneira crítica e organizada. A verdade passa a ser então uma construção

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

coletiva ao proporcionar a superação do senso-comum pela consciência filosófica, ou seja, de uma percepção ingênua a uma percepção crítico-dialógica.

Vários encontros foram realizados no segundo semestre de 2002 com a participação dos assessores externos. Esses encontros visavam ratificar a vontade de continuar as mudanças efetuadas na Rede Municipal e contaram com a participação de técnicos e educadores dos espaços educativos (Salas de Leitura e Recurso), dos Coordenadores Pedagógicos, com os professores das salas de aceleração e etc.

Ao final desses encontros, com mais de 800 participantes, a situação da rede era a seguinte naquele momento, nas 59 escolas:

Quadro XVII -Trabalho com o Conhecimento Realizado na Rede Municipal de Ensino

Total de Escolas	Opção de atuação
01	Pedagogia de projetos
02	Eixo Temático
11	Iniciando a aplicação dos Temas Geradores
17	Iniciando a pesquisa Sócio-Antroplológica
28	Trabalhando com os Temas Geradores

Fonte: Quadro Elaborado pelos técnicos-referência dos vários distritos (SOUSA, 2004:120).

Contudo, como frisava um técnico da SEMEC em sua dissertação de mestrado (SOUSA, 2004:121), os problemas persistiam. O atendimento às ilhas continuava insuficiente com a maior assistência sendo dada à parte continental; os educadores continuavam distanciados da comunidade; as concepções não estavam identificadas com uma Educação Democrática e Popular que dialogasse com a realidade de forma crítica; a formação dos educadores ainda fortemente centrada na concepção tradicional-tecnicista; o caráter fragmentário do currículo escolar; a divisão disciplinar do trabalho com o conhecimento; a organização escolar centrada na gestão burocratizada, técnico-administrativa e não pedagógica; a dificuldade dos pais em compreenderem a proposta e participar de sua efetiva construção; a resistência às mudanças e etc.

Essas dificuldades, e os possíveis avanços apesar delas, vão ser investigadas a partir de agora no chão da escola. Na próxima seção começaremos a investigação em uma determinada escola da Rede Municipal de Educação de Belém. Esta escola recebeu, desde a Introdução desta dissertação, o nome fictício de "ESCOLA PRÁXIS". Também fictícios serão todos os nomes aqui citados pertencentes à referida escola e à sua localização.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

1. A implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores na Escola Pesquisada: A Caracterização Escola Práxis[84]

A Escola Práxis, lócus desta pesquisa, é uma escola de ensino fundamental pertencente à Rede Municipal de Ensino (SEMEC), localizada na Passagem Nossa Senhora do Ó, nº 597, Bairro da Princesa, Distrito do DASAC, no Município de Belém, Estado do Pará. Esta escola pode ser considerada de grande porte por possuir 35 espaços físicos, sendo que dezoito destes são salas de aula. Sua estrutura física é constituída hoje por:

01 Diretoria
01 Sala de Coordenação Pedagógica
01 Secretaria
01 Deposito de Merenda
01 Almoxarifado
01 Arquivo
01 Sala de Professores
18 Salas de Alunos
01 Sala de Educação Física
01 Sala de Leitura
01 Copa
01 Refeitório Coberto
01 Área de Recreio Descoberto
02 Banheiros
01 Quadra Polivalente Coberta
01 Quadra Descoberta com Calçamento
01 Quadra descoberta com Areia

A Escola Municipal "Práxis" pertencia à Sociedade Beneficente União dos Moradores do Bairro da Princesa, em construção de madeira e com instalações precárias, ficava situada próximo da ponte ao lado da avenida Pedro Álvares Cabral.

Em 1974 foi construída a copa de alvenaria com utensílios necessários para seu funcionamento, passando a ser beneficiada com a merenda escolar pelo Governo do Estado.

Com o plano de recuperação das baixadas da Prefeitura Municipal de Belém, a escola foi demolida para construção de um canal para derivação das águas pluviais de um igarapé existente, o qual cortaria exatamente o terreno onde se localizava a escola.

Na administração do Prefeito, Brigadeiro Luiz Felipe de Macedo Sant'Ana foi construída a nova escola, provisoriamente em madeira, localizada na Rua Stélio Maroja, s/nº

[84] Todas os documentos e informações contidas neste trabalho foram conseguidos junto ao corpo técnico da Escola Práxis, sendo que o esboço do Projeto Político-Pedagógico, ainda não discutido pela escola, foi elaborado pela Administradora Escolar do 1º e 2º turnos.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

(entre Arthur Bernardes e Santos Dumont), inaugurada em 13 de agosto de 1977, com inicio da construção em alvenaria.

Na administração do Prefeito, Eng. Lourival Magalhães, foi obtido verba do PRODASEC[85], órgão destinado ao financiamento de construção de escolas da periferia,quando foi dada continuação das obras, esta foi paralisada e sob a administração da SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) de, através do Rotary Club, na administração do Senhor Elias Seffer, foram concluídas as obras.

A comunidade da Princesa denominou a escola de "Práxis" , como homenagem à luta de uma educadora cametaense, nascida em 1888 e falecida em 1955, formada professora normalista aos 15 anos, exerceu o magistério em Cametá e Baião e foi presidente da Legião Brasileira de Assistência, esposa de desembargador do Tribunal de Justiça, Dr. Stélio Maroja Neto.

Os problemas físicos da escola a impossibilitaram de continuar recebendo os alunos, pois a mesma não tinha recursos para tal. Na administração municipal do Prefeito Sahid Xerfan, iniciou-se o processo de discussão da encampação da Escola pela Prefeitura de Belém. Em 1990, na gestão do prefeito Augusto Resende, a comunidade da Princesa, através de uma Assembléia Geral, deliberou pela doação do prédio à Prefeitura Municipal de Belém. Com o aval dos moradores foi selado definitivamente o processo de encampação em janeiro de 1991. Imediatamente, a Prefeitura Municipal, autorizou ao órgão competente proceder a recuperação geral do prédio e aquisição de equipamentos.

O Projeto Macrodrenagem iniciado na década de 90 do século passado garantiu a drenagem, abertura de vias, instalação de rede de esgoto, abertura de canais, aterramento, pavimentação e asfalto de ruas e quintais, modificado a paisagem da área e a situação de penúria no que diz respeito aos constantes alagamentos das ruas e casas. O Projeto teve financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), com parcerias do Governo do Estado e Prefeitura Municipal.

A situação sócio-econômica dos moradores do bairro, apesar do processo de macrodrenagem, retrata o enorme processo de exclusão da sociedade brasileira: desemprego,

---

[85] PRODASEC/PRONASEC: Nascidos das contradições surgidas no início do Governo Figueiredo durante a gestão de Eduardo Portela no MEC, o Prodasec/Pronasec (programas de ações sócio-educativas e culturais para as populações carentes urbanas e para o meio rural) foi criado como alternativa de ação junto às camadas populares diante das estatísticas e dados oferecidos pelo IPEA, que conduziram a substantivas críticas dos programas existentes, e da impossibilidade política de se extinguir o MOBRAL, como chegou a propor o ministro na época. (PAIVA, 1984: 43).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

baixo salário, condições precárias de moradia, miséria o que ocasiona o surgimento de gangues, abrindo caminho para a marginalidade como alternativa de vida. Diante da crise e da falta de opção o povo procura formas de ganhar dinheiro acarretando o aumento do mercado informal, com número significativo de feirantes e ambulantes localizados nas duas feiras do bairro, a do canal e da São Benedito, fazendo aproximadamente o número de mil pessoas envolvidas diretamente no processo de comercialização.

No Bairro da Princesa residem, de acordo com Censo Demográfico de 2000, 24.446 pessoas, sendo 42% crianças e jovens na idade de zero a 19 anos. O rendimento médio das famílias é de R$ 300,00 e o nível de escolaridade de 73% dos chefes de família varia entre quatro e sete anos de estudo[86]. O pensar e o agir da população são criados a partir deste cotidiano de pobreza e carência, onde se materializa o processo de exclusão na ausência de trabalho, de salário digno, de moradia e de espaços próprios para o lazer.

A Escola Municipal "Práxis" é a referência dentro do bairro. A clientela faz parte do contexto do bairro, composta por famílias de baixa renda, com número grande de filhos, estudantes da escola. Os educandos são recebidos a partir dos 05 anos de idade, em matricula realizada de acordo com o calendário de Secretaria Municipal de Educação. A Escola oferece cursos de Ed. Infantil, Ciclos (CB I, CB II, CB III e CB IV), Ed. de Jovens e Adultos, tem sua estrutura pedagógica baseada no Projeto Escola Cabana da Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2004, temos como matrícula inicial, nas turmas dos Ciclos, os seguintes números:

Quadro XVIII - Matrícula Inicial dos Ciclos em 2004

Ciclos	Turmas	Turnos	N º de Alunos
CB I 1º ano	6 turmas	1º turno	140 alunos
CB I 2º ano	6 turmas 1 turmas 1 turmas	1º turno 2º turno 3º turno	144 alunos 29 alunos 23 alunos
CB I 3º ano	3 turmas 5 turmas 2 turmas	1º turno 2º turno 3º turno	86 alunos 173 alunos 59 alunos
CB II 1º ano	5 turmas	2º turno	174 alunos
CB III 2º ano	6 turmas	2º turno	202 alunos
CB IV 1º ano	6 turmas	3º turno	198 alunos
CB IV 2º ano	3 turmas	3 turno	117 alunos
CB IV 1º ano	3 turmas	3º turno	111 alunos
2º ano	2 turmas	3º turno	69 alunos
		TOTAL	**1525 alunos**

Fonte: Secretaria da Escola "Práxis", 2004.

[86] Dados obtidos a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola Práxis.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Com crianças na faixa etária de 05 anos a Educação Infantil preocupa-se em garantir a essas crianças um espaço de respeito a sua produção cultural e social, sistematizando em ações baseadas em:

- Direito das crianças de brincar e de livre expressão;
- Valorização de pratica culturais;
- Construção de um espaço de desenvolvimento do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, via tema gerador;
- Identificação da família como grupo fundamental no processo educacional;
- Formação continuada e sistemática dos docentes.

No ano de 2004 houve a necessidade de ampliação de mais uma turma de Ed. Infantil, devido a grande procura e como a escola tinha disponibilidade, já que houve espaço deixado por outros ciclos sem demanda de alunos, a distribuição ficou assim definida: 3 turmas, no 1º turno, com 25 alunos em cada.

A escola trabalha, ainda, com quatro turnos: 1º. turno (manhã – das 7h às 11h); 2º. turno (intermediário – 11h às 15h); 3º. turno (tarde – 15h às 19h) e 4º. turno (noite – 19h às 23h). No entanto, este horário era e é impossível de ser cumprido em escolas de 4 turnos. Entre esses turnos é preciso descontar 15 minutos para que o pessoal de apoio possa fazer a limpeza das salas e permitir um pequeno intervalo aos professores que possuem carga horária dupla (200 horas). O turno da noite tem uma perda de 20 minutos em função da localização da escola e dos ônibus que param de circular por volta das 21:30h. O quadro a seguir apresenta a distribuição dos horários de funcionamento da escola, destacando o oficial e o real:

Quadro XIX - Funcionamento dos Turnos da Escola "Práxis"

TURNOS	HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO		
	OFICIAL	REAL	RECREIO
1º. turno	7 às 11	7 às 10:30	9:15 às 9:30h
2º turno	11 às 15	11 às 14:30	13:15 às 13:30h
3º turno	15 às 19	15 às 17:30	17:15 às 17:30h
4º turno	19 às 22	19 às 21:40	-

Fonte: Secretaria da Escola "Práxis"

Os 30 minutos necessários à limpeza e ao intervalo de um turno para outro acarreta uma grande perda no total dos 200 dias letivos, nunca alcançados. Esse tempo "desperdiçado" é bastante expressivo, levando-se em consideração um período letivo diário de apenas 4 horas. Na Escola Práxis essa perda é de aproximadamente 30 dias letivos. Uma perda considerável em período de alfabetização. Isso irá se refletir nos ciclos subseqüentes, com danos

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

irreversíveis à aprendizagem das crianças. Essa situação não é nova e já se arrasta por vários anos em diversas escolas da rede. Apesar de já terem sido propostas várias formas de contornar o problema, há uma resistência velada dos professores em encaminhá-la, sobretudo daqueles que possuem dupla jornada.

> *Entendo que esses horários duplos e triplos não favorecem o bom desempenho do professor, já que, pela desgastante tarefa que desenvolvem com intervalo de 15 minutos com carga horário de 8 à 14 horas de trabalho, podem ser fator de diminuição da qualidade do trabalho realizado, pelo cansaço e desgaste a que estão expostos, considerando que em cada turno desse trabalho se depara com um número considerável de alunos que necessitam de acompanhamento, orientação coletiva e individualizada, que despendem energia e concentração* (SANTOS, 2003: 154).

A posição de Santos (2003: 154) é compreensível. Mas, o que leva os professores a essa dupla/tripla jornada de trabalho é o ínfimo salário percebido pela categoria em todo o Brasil. Com exceção de alguns poucos estados, o salário do professor, em geral, é o salário mínimo, às vezes menos, como em muitos municípios do interior do Brasil[87].

A escola, em 2005 passou por reformas devido suas péssimas condições físicas e a ameaça de ruir. Foram 40 dias sem aulas para uma reforma acanhada, que, segundo alguns professores, não passava de mais uma "maquiagem". A vontade da comunidade é que a escola fosse demolida e construída uma nova. A estrutura de escola é muito antiga e a quadra da escola é um barracão coberto de "brasilit" e sem vestiários, banheiros ou bicas de água. O final da reforma coincide com o começo de uma nova greve, já no começo da nova administração do prefeito Dulciomar Costa. No entanto, devido à paralisação para as obras, a escola decide não participar da greve em 2005.

De acordo com os quadros a seguir pode-se observar que os sujeitos da pesquisa da Escola "Práxis" são formados por uma equipe com relativa experiência. Entre os professores, 40% possuem entre 5 e 10 anos de magistério, enquanto outra parcela (40,66%) possui entre 11 e 20 anos de magistério. Entre 20 e 25 anos, cerca 13,34%. Quase todos possuem nível superior (73%), alguns (02) com especialização latu-sensu (20%) e apenas um conserva a

---

[87] A disparidade de salários por estados, como Pernambuco, cujo salário-base de um funcionário de escola é de R$ 177,05 e R$ 230,00 de um professor para 30 horas de serviço. Ou seja, professores e funcionários de escola naquele estado ganham menos que um salário mínimo. Atualmente, a média nacional de salários fica em torno de R$ 500,00 a R$ 700,00.
(CNTE: disponível em http://www.cnte.org.br/informa/cnteinforma325.htm

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

formação em nível médio. A faixa etária dos docentes situa-se entre aqueles que possuem menos de 30 anos (13%), aqueles que possuem entre 30 e 40 anos (35%), sendo que a maioria (52%) é composta por educadores com mais de 50 anos de idade. A maioria possui dupla jornada, trabalhando no 1º. e 2 º turnos, sendo que alguns no 2º e 3º. turnos. Quase todos trabalham com CB I e CB II (60%), sendo que alguns trabalham com Sala de Leitura e Ed. Infantil (7%) e outros dois são Coordenadores Pedagógicos (7%).

O quadro total de docentes do 1º. turno é composto por 26 professores, sendo que o mesmo número trabalha no 2º. turno. Em geral são professores de dupla jornada (40 horas semanais), sendo 20 h no 1º e 20 h no 2º turno. Essa dupla jornada de trabalho, apesar de ser estafante e, muitas vezes, improdutiva, traz em si uma certa facilidade: ele permite que a articulação entre os dois turnos (1º. e 2º.) se dê de maneira mais concreta. Talvez tenha sido esse o principal motivo do Projeto Escola Cabana ter sido mais bem discutido entre esses dois turnos e menos entre o 3º. e o 4º. turnos. Outro motivo é que esses turnos são compostos por professores pedagógicos, com carga horária completa, isto é, passam o turno inteiro na escola na mesma turma. Como já vimos anteriormente, os professores de disciplinas (hora aula), por terem o horário mais fragmentado, geralmente em muitas escolas, tem mais dificuldades em se articular com seus pares. Talvez esse seja um dos principais motivos de eles não terem conseguido o mesmo "avanço" de seus colegas de 1º. e 2º. turno da mesma escola. Existem outras razões, é claro, como já observamos ao longo desta dissertação.

QUADRO XX – Discriminação Geral dos Sujeitos da Pesquisa

Professor	Formação	Sexo	G. Etário	Turnos de Trabalho	Tempo de CB	Atuação Profissional	Experiência Docente
P01	E. Física/ Pós L. S.	F	29	1º. e 2 º	05 anos	CBI e CBII	7 anos
P02	Pedagogia/Magistério	F	45	1º. e 2 º	12 anos	CBI e CBII	12 anos
P03	Pedagogia/Magistério	F	45	1º. e 2 º	10 anos	CBI e CBII	11 anos
P04	Pedagogia/Magistério	F	53	1º. e 2 º	5 anos	CBI e CBII	14 anos
P05	Pedagogia/Magistério	M	36	1º. e 2 º	5 anos	CBI e CBII	8 anos
P06	Lic. em Letras	F	31	2º. e 3º.	9 anos	CBI e CBII	9 anos
P07	Pedagogia/Pós L. S.	F	39	1º. e 2 º	15 anos	CBI e CBII	22 anos
P08	Pedagogia/Adm. Esc.	F	53	1º. e 2 º	5 anos	CBI e CBII	5 anos
P09	Lic. em Ed. Física	F	33	1º. , 2 º e 3º.	11 anos	CBI,CBII e CBIII	13 anos
P010	Lic. em Ed. Artística	M	35	1º. e 2 º	5 anos	CBI e CBII	5 anos
P011	Pedagogia/Magistério	F	48	1º. e 2 º	12 anos	CBI e CBII	20 anos
P012	Magistério/Médio	F	47	1º. e 2 º	10 anos	Alfa e CBI	25 anos
P013	Pedagogia/Magistério	F	43	1º. e 2 º	8 anos	E.I. e CBI	14 anos
P014	Lic. em Letras	F	28	1º. e 2 º	10 anos	E. I. e S.L.	11 anos
P015	Pedagogia/Magistério	F	53	1º. e 2 º	5 anos	CBI e CBII	5 anos

Fonte: Informações obtidas nas entrevistas com os professores da escola

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Quadro XXI - A Diversidade de Formação e Experiência Profissional dos Sujeitos da Escola Pesquisada

Variáveis	Nº de professores (N=15)	Professores %
Formação		
Magistério (nível médio)	01	7%
Magistério Superior (Licenciatura Plena)	11	73,%
Pós-Graduação (lato sensu))	03	20%
Pós-Graduação (stricto senso)	00	0%
Sexo Masculino	02	13%
Feminino	13	87%
Grupo Etário		
Menos de 30 anos	02	13%
De 30 a 40 anos	05	35%
Mais de 40 anos	08	52%
Carga Horária de Trabalho		
40 horas semanais	14	93%
Mais de 40 horas semanais	01	7%
Renda		
Menos de 5 salários	02	13%
De 5 a 10 salários	13	87%
Mais de 10 salários	00	0%
Atuação Profissional		
Educação Infantil	02	13%
Ciclo Básico I e II	09	60%
Ciclo Básico II e III	01	7%
Horários de Trabalho Pedagógico	01	7%
Coordenador Pedagógico	02	13%
Experiência Docente		
de 5 a 10 anos	06	40,00%
de 11 a 25 anos	07	46,66%
de 21 a 25 anos	02	13,34%

Fonte: Informações obtidas nas entrevistas com os professores da escola.

2. A Escola "Práxis" e o Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores

A Escola "Práxis" sofreu, como todas as escolas da rede, as conseqüências das inseguranças e oscilações da equipe da SEMEC na implantação da Política Educacional para o Município de Belém. Dentro dessa política, a Escola Cabana foi a que mais sentiu esse reflexo na sua implantação.

> *E o tema gerador só foi implantado dentro das escolas a partir de 2000. É por isso que eu te disse que foi implantada a Escola Cabana, mas em compensação os temas Geradores só foram desenvolvidos a partir de 2000. E grande parte das escolas, a partir de 2002. Foi quando a rede municipal começou a ter as formações mais precisas, colocar os técnicos nas escolas para desenvolver de fato o tema gerador. Então, por isso não se desenvolvia a questão da realidade do educando enquanto isso* (Professora P01, 29, CBI e CBII).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

De acordo com o relato dos sujeitos-professores da Escola "Práxis", as discussões, de fato, dos Temas Geradores teriam começado no segundo semestre de 2003. A nova direção da escola assume em dezembro de 2003 e comanda o processo de implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores. Com a presença do professor Antonio Gouvêa, foram organizados seminários para a discussão da proposta. Os seminários distritais foram realizados na Escola "Práxis" entre abril e maio de 2004. O seminário da Escola "Práxis" foi realizado em um dia pela parte da manhã e serviu para demonstrar os equívocos da proposta que estava sendo encaminhada. Gouvêa desconstruiu a proposta que estava mais parecida coma a Pedagogia de Projetos do que com a proposta dos Temas Geradores.

> *Quando nós apresentamos esse trabalho que estava sendo desenvolvido, os demais personagens, os demais educadores se desestabilizaram. A equipe técnica da escola se desestabilizou. E agora, agora a gente vai ter que correr atrás do prejuízo. Na verdade, a gente estava trabalhando a problemática do lixo. E um dos objetivos nossos era construirmos projetos para despertar a consciência ecológica dos moradores e tal. E nós apresentamos o projeto. Aí o Gouvêa achou interessante o projeto mas disse que era bom que nós tivéssemos claro que há diferença do ponto de vista teórico, epistemológico da Pedagogia dos Projetos para os Temas Geradores. A Pedagogia dos Projetos ela vem com o intuito de facilitar a abordagens dos elementos, dos conteúdos. Ela não avança além disto* (Professor P05, 36, CBI e CBII).

Era evidente que os professores da escola estavam inseguros quanto ao caminho a seguir. Na verdade a escola não estava desenvolvendo os Temas Geradores. Foi preciso uma rediscussão de modo que a escola pudesse refazer seu percurso e buscar se aproximar dos preceitos freirianos.

> *Antes da visita do professor Antonio Gouvêa a gente tinha uma leve compreensão sobre os Temas Geradores até porque não se tinha feito os estudos para gente chegar ao que era. E a gente acabava confundindo com a Pedagogia dos Projetos. A gente elegeu um projeto para ser desenvolvido e não era por aí. É bem diferente. Aí, o que que aconteceu? Até pela falta de estudos sobre o tema. Depois dessas palestras do Antonio Gouvêa, nós tivemos uma noção do que era o tema gerador, foi que nós conseguimos ver se era viável conseguirmos desenvolver.esse tema gerador na sala. Antes se fazia? Não. Depois dessa palestra de dois dias de curso do Antonio Gouvêa, que conseguimos desenvolver melhor a questão do tema gerador, do processo de como construir as aulas via tema gerador.*(Professor P01, 29, CBI e CB II).

> *Não houve um aprofundamento do ponto-de-vista teórico mesmo sobre essas nuances, que aconteceram tanto na implementação do Paulo Freire como nas escolas propriamente formais...O primeiro momento foi um*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *choque. A proposta estava sendo desenvolvida na rede, mas as escolas não tinham ainda se apropriado da discussão. Não tínhamos nos apropriado da discussão. E tive oportunidade de participar de vários momentos da rede onde houve uma iniciativa de socialização do trabalho desenvolvido* (Professor P05, 36, CBI e CB II).

Depois da intervenção do professor Antônio Gouvêa, a escola se voltou para o que se poderia chamar de "caminho correto" para a aplicação dos Temas Geradores. Segundo a SEMEC, o Tema Gerador:

- está presente na fala da comunidade; - é o limite de compreensão que a comunidade possui de sua realidade; - apresenta-se de uma forma estanque (limítrofe); - sua vivência e concretude permitem soluções isoladas e pontuais; - é privilegiado pela dimensão do existencial (do ser); - pedagogicamente pode ser considerado como interfaces entre conhecimentos e saberes; - é essencialmente qualitativo; - epistemologicamente pode ser reduzido a partir dos conhecimentos das diferentes áreas; - é o ponto de partida para a organização dialógica da programação (BELÉM, 2002: 1 e 2).

A pesquisa sócio-antropológica deveria ser feita com visitas às casas dos moradores, às entidades, ao comércio, isto é, ouvir as falas da comunidade. Ao lado disso, numa pesquisa paralela, documental, é preciso organizar os dados da micro-estrutura local. Em relação à análise e seleção das falas elas podem ser: *Descritiva*: só descreve o problema; *Analítica:* faz uma análise do problema; *Propositiva*: propõe soluções, alternativas para o problema. Alguns elementos da estrutura sócio-econômica podem estar presentes nas falas, mas de forma inconsistente, apresenta-se de forma difusa e imediata, não articulando seu significado num contexto mais amplo. As falas da comunidade devem explicitar um "limite explicativo", ou seja, a visão ingênua da comunidade (senso comum) deve ser superada, caracterizando-se como contraponto à visão do educador. Por isso, devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo, aquelas que possibilitam perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, que sejam situações significativas do ponto de vista das comunidades investigadas. As observações, inferências e interpretações do grupo pesquisador são fundamentais. No entanto, na seleção é sempre desejável que as falas da comunidade e dos alunos ganhem maior destaque.Sendo assim, podemos indicar, de forma esquemática, a noção dos Temas Geradores:

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

TEMA GERADOR

Visão da comunidade em relação à problemática;

CONTRA-TEMA

Visão dos educadores;

Explicação do conhecimento produzido historicamente (científico);

QUESTÃO GERADORA

Problematização da visão de mundo dos alunos e comunidade com a dos educadores. Estimulando o processo dialógico crítico.

Orientar o processo pedagógico na perspectiva de desencadear o percurso dialógico de problematização e superação da visão ingênua da comunidade.

Pode ser contemplada, a partir de questões específicas de áreas.

REDE TEMÁTICA

Denuncia a realidade, articulada, estabelecendo relações entre aspectos da realidade social local e elementos da estrutura social mais ampla, exigindo para sua construção, diferentes saberes;

Corresponde a um mapa das relações sócias contextualizadas, cujo papel pedagógico é o de nortear a construção de programações que abordem uma determinada temática.

PROGRAMAÇÃO

Tópicos dos conhecimentos para dar conta de problematizar e ampliar a compreensão do Tema Gerador visando sua superação;

Negociação entre os educadores, dos conhecimentos e das relações da rede que cada área pretende trabalhar;

Preparação de programações interdisciplinares.

AULAS

Planejamento de atividades para sala de aula;

Desvelamento do Tema Gerador/ superação.

ESQUEMA	**ER (ESTUDO DA REALIDADE)** **OC (ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO)** **AC (APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO)**

Demétrio Delizoicov (1991), fazendo uma leitura do capítulo III da "Pedagogia do Oprimido", identificou 5 etapas organizativas do processo: 1) Levantamento Preliminar; Análise das Situações r escolha das

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

codificações, 3) Diálogos Descodificados, 4) Redução Temática; 5) Trabalho em Sala de Aula. (DA SILVA, 2004)

O estudo da realidade foi realizado com a participação de todos os professores da Escola "Práxis". Presumimos que, pela falta de segurança ou pela falta de tempo (segundo semestre de 2002), a pesquisa sócio-antropológica foi realizada na própria escola e não na comunidade, como orienta os preceitos freirianos. A comunidade foi convocada, se deslocou até a escola e respondeu a um questionário organizado por um grupo de professores e técnicos. Esse questionário foi aplicado aos pais e alunos (+ 14 anos) e tinha como objetivo verificar o perfil sócio-econômico da comunidade, verificar como os pais viam o trabalho desenvolvido pela escola e, também, como esses sujeitos se viam enquanto pessoas, enquanto cidadãos, qual a sua expectativa de vida.

O questionário trabalhou com 3 (três) variáveis: o eu, o aspecto sócio-econômico e a visão da escola.

> *Para esse questionário constituímos uma comissão de educadores que formularam as perguntas, na verdade, elas estavam direcionadas em três aspectos: o primeiro aspecto é sabermos a situação sócio-econômica das pessoas que estávamos entrevistando. O segundo aspecto era saber a visão que elas estavam tendo da escola, qual a avaliação que elas estavam tendo da escola. E o terceiro aspecto: qual é a expectativa que elas têm do ponto de vista do eu. Como é que ela estava se vendo enquanto pessoa. Então, as perguntas estavam direcionadas a isso. Para você ter uma idéia, uma pergunta que foi o cerne da nossa rede temática, que serviu de elemento para gente montar o nosso tema gerador: qual era o sonho dela? Qual o sonho da pessoa? A perspectiva de vida?*(Professor P05, 36. CBI e CB II).

A partir do preenchimento dos questionários foi designada uma comissão de professores e técnicos para fazer o tratamento dos dados. Essa mesma comissão montou a rede temática a partir das falas mais significativas da comunidade expressas nas respostas dos questionários. No entanto, a comunidade não participou da montagem da rede temática.

> *E com esse questionário foi depois composto um grupo de professores da escola. Foi uma votação. Foi primeiro por HP. Os grupos se organizaram para algumas falas e registraram isso. E depois um grupo menor, com um representante por HP e mais a equipe técnico-pedagógica da escola. O trabalho do grupo foi: selecionar essas falas e organizá-las com os temas. Falas em que dizia-se muito da questão do problemas da violência. O nosso bairro, a nossa perspectiva de vida neste bairro, como ele se deu. Como é que a comunidade vê o próprio lugar em que morava na época, porque hoje é uma outra forma com certeza. E na época era realmente um momento de transição da própria estrutura do bairro. E na época as questões de violência, de segurança, de saneamento, elas foram muito bem organizadas e articuladas nas temáticas .Fomos encontrando temas em cada fala e a partir desses temas eles foram se repetindo. O tema principal foi uma fala.*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *Não construímos nenhuma frase, nenhum slogan. Foi retirado da "Meu sonho é sair desse buraco", em que ele refletia a maioria das outras falas. Ela resumia as outras falas.*(Professora P06, 36, CBI e CBII, grifo nosso, LFC).

Houve uma crise no entendimento da proposta no início de 2003 (o levantamento foi feito em 2002). Muitas questões surgiram das falas dos moradores do Bairro da Princesa: coleta de Lixo, saneamento básico, segurança, desemprego, sexualidade, violência entre outras. Foi notada entre eles uma alta baixo-estima.

A equipe responsável pelo tratamento dos dados e pela montagem da rede temática elegeu como Tema Gerador a fala: "*Meu sonho é sair desse buraco*".

A escolha deste tema pela comissão gerou uma polêmica muito grande entre os professores da escola. Muitos deles não queriam trabalhar com esse tema.

> *Posso estar equivocado, mas sair desse buraco já é algo pejorativo. Porque você olha a história do bairro.... Cheguei aqui em 2000...Eu sou de um bairro próximo daqui, do Castelo. Princesa era a mesma coisa. Foi desmembrado. Quando eu cheguei aqui as ruas não eram asfaltadas, não possuía uma iluminação adequada. E houve uma evolução até o momento da escolha do tema. Estava nesse processo, estava evoluindo. Acredito que até a mentalidade do próprio cidadão, do próprio morador daqui. E quando tu vens dizer "sair desse buraco", você pega esse morador e o coloca de volta naquela situação. Dizendo que, independente, dele ter iluminação, uma macrodrenagem, ou seja, um saneamento, e dele poder melhorar a casa dele, o local de sua morada, você coloca ele dizendo: o Princesa, você mora no Bairro da Princesa. Perto da casa da minha mãe existe um local chamado "Vila do Sol", aonde ninguém assume que mora na "Vila do Sol". Eles têm vergonha de dizer isso. Então, quando você diz: Ah! Eu moro no Castelo. Ah! o Castelo, bairro de marginal! Você tem vergonha disso! Onde tu moras? Princesa. Então fica essa coisa pejorativa.* (Professor P10, 35, CBI e CB II).

No entanto, outros professores perceberam que o tema representava metaforicamente as condições sociais em que a população do bairro se encontrava. No entanto,

> *.... no entendimento de alguns, inclusive de professores também, "sair do buraco", nós estaríamos denegrindo a imagem do bairro. Chamando para o local de buraco.. Mas a questão não é essa... A questão é: buraco da falta de perspectiva, buraco da falta de saneamento, que na época ainda estava sendo viabilizada, da violência que era crescente aqui no bairro. Então, foi essa a questão. Isto foi colocado para a comunidade, para os professores: isso foi uma fala de uma pessoa da comunidade. Não é buraco no sentido literal, mas no sentido figurado, de tudo aquilo que nós não tínhamos naquele momento.* (Professor P08, 55, CB I e CB II).

Uma das professoras ouvidas colocou de maneira bastante equilibrada sua posição sobre a polêmica do Tema Gerador escolhido:

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *Houve uma discussão, sim. Quando veio, ele já veio todo pronto, como uma sugestão pra se fazer questionamentos. A equipe que ficou responsável montou, eu creio que tenha sido uma equipe. Já veio com o tema gerador, a rede temática, tudo pronto.Os questionamentos, as falas. Aquilo foi lido e questionado. Houve uma polêmica sobre o título "meu sonho é sair desse buraco". (Por que?) Por que era muito pesado, como se fosse pejorativo. Como se o tema gerador fosse pejorativo. "Meu sonho é sair desse buraco" porque era pesado demais chamar o bairro da Princesa de buraco.Mas, foi exatamente a fala de uma pessoa que morava aqui. Eu acho que foi um tema realista. Foi pesado, mais adequado. Porque conversando com eles, a gente vê que eles se sentem assim. Dá pra perceber a questão da baixa auto-estima* (Professora P014, 28, Ed. Infantil. e Sala.de Leitura).

Superado através do "consenso" esse primeiro obstáculo da escolha do Tema Gerador principal, era preciso agora problematizar os diversos subtemas presentes nas diversas falas significativas da comunidade. Essas problematizações serviriam de substrato para as questões-geradoras que iriam fazer parte do programa curricular a ser desenvolvido nas salas de aula.

A construção da Rede Temática foi desenvolvida por um grupo de professores e técnicos da escola, sendo que o critério para fazer parte desse grupo não era algo fechado. Bastava estar disposto a colaborar. Toda a estrutura da proposta Interdisciplinar via Temas Geradores foi montada pelos professores e técnicos do 1º e 2º turnos. Esses turnos avançaram muito em relação aos demais.

A Rede Temática foi construída procurando abarcar e relacionar as diversas dimensões sócio-econômicas e culturais evidenciadas nas falas da comunidade. A rede temática foi dividida em três aspectos: Aspectos Culturais, Aspectos Econômicos e Aspectos Sociais.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

QUADRO XX - MODELO SÓCIO ECONÔMICO – ESCOLA PRÁXIS

Tema Gerador: **MEU SONHO É SAIR DESSE "BURACO".**

Contra Tema: O processo de modificação estrutural do bairro melhora as condições dos moradores, no entanto não rompe com o atual sistema sócio-econômico e cultural da sociedade que é fator determinante para a melhoria da qualidade de vida

Com a construção da Rede Temática e a superação do estranhamento inicial causado pela escolha do Tema Gerador, a escola passa a se preocupar em transformar aquelas falas da comunidade em programa educativo, em currículo. Os subtemas foram distribuídos pelos

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Horários Pedagógicos, as HP's. Alguns critérios foram estabelecidos para cada subtema de acordo com o Ciclo/HP correspondente:

> *Foram trabalhados por HP. Por série, por idade de aluno, entendeu? Por exemplo: orientação sexual ficou mais de quarta série em diante, paro os alunos maioreszinhos, para os adolescentes. Na época foi trabalhada a violência, a orientação sexual. Só que a violência foi trabalhada em todas as séries.Aí, foi escolhido...Só que por que a gente estava com um tema, não significava que a gente não pudesse introduzir os demais. De acordo com a necessidade da turma. Tipo assim.. o aluno chegava com um problema na sala de aula. Ele te relata algum problema que ele sofreu lá fora. Aí, você já pegava esse gancho para iniciar tua aula, para começar tua aula.*

A seriação ainda fazia parte do universo dos professores, tanto que a fala anterior ainda se refere a séries e não a ciclos. Esse longo processo de conflito para a mudança de concepção na educação iria atravessar os oito anos da gestão petista com resultados ainda não totalmente avaliados.

Mas, como transformar as falas da comunidade em questões-geradoras na redução temática? Uma das professoras mais afinadas como o processo de implantação dos Temas Geradores na Escola Práxis aponta para a seguinte questão:

> *Trabalhamos com o subtema do Lixo. Nós pegamos as falas, organizamos, vimos qual é, como é a visão da comunidade em relação a isso , a nossa visão, a visão que a escola deve propor, o que que a escola deve ampliar em relação às essas falas. O que que a escola amplia. Porque a escola sempre vai ter que ver a mais. Tem que ver além do processo, por exemplo do lixo. E a problematização é todo um estudo. Sai do senso comum para uma visão mais ampla. É preciso ter para que a gente possa intervir nos nossos trabalhos, nas causas e depois organizar isso no próprio trabalho pedagógico e no cotidiano deles. Porque, inclusive o lixo, precisava ser intervido, precisava mostrar para eles não o lixo pelo lixo, mas porque do lixo, porque acumulava, que hábito é esse que na época ainda existia de jogar o lixo nos assoalhos. Porque não era aterrado, porque não havia banheiro, porque não havia onde escoar esse lixo.Buscamos todas as perguntas possíveis para se problematizar os temas. Precisamos organizar, já havíamos estudado isso no próprio trabalho, duma questão macro, duma questão maior, para as menores, para as mais específicas. Foi dessa forma que foram organizadas as problematizações. Ainda há o tópico em que conhecimento conceitual se trabalharia esses problemas. E esses tópicos em cada área de conhecimento. Tópicos de conhecimento são os conceitos básicos inseridos nessas questões. Quais são os conceitos maiores pra que depois possam ser organizados. Em que disciplina ela (a questão) é trabalhada, em que disciplina ela possa ser melhor direcionada.*(Professora P06, 31, CB II e CB III).

Esse era um dos grandes problemas enfrentados pelos professores e pela equipe técnica da escola. Não havia experiência anterior do como fazer. Os professores faziam e iam

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

para as reuniões de HP discutir o que tinha sido feito. Por exemplo: no subtema Lixo houve uma grande discussão de como se deveria montar as questões-geradoras a partir dos temas e subtemas propostos pela comunidade. Na verdade, nas exposições dos assessores externos não houve discussão de como se faria a problematização para a retirada das questões-geradoras. Muito menos de como se faria a interdisciplinaridade na sala de aula. Foi mais ou menos o que ocorreu em São Paulo: a escola seria a responsável pela execução do projeto!!! Se nós recuperarmos o processo da Escola Pública Popular de São Paulo da gestão Erundina, veremos que o *script* foi o mesmo. No entanto, a criatividade dos professores e técnicos da Escola Práxis[88] foi decisiva na busca de uma solução que viabilizasse em alguma medida essa alternativa.

> *Não houve discussão de como se fazer essa interdisciplinaridade na sala de aula. O Gouvêa não falou disso. Não houve esse ensaio.O que houve foi... Montamos os subtemas, montamos a rede, problematizamos e fomos para a sala de aula. Cada qual faz de acordo com sua realidade, cada faz de acordo com o seu entendimento, não houve ensaio para isso. O ensaio veio depois. As pessoas implementavam, iam para as HP's e diziam: olha, eu estou fazendo dessa forma. Mas, não houve uma orientação para isso, não houve, para ninguém.*(Professor P05, 36, CB I e CB II).

Cada HP ficou de problematizar uma fala. Cada tema escolhido por cada HP foi levado para a sala de aula. Da conversa com os alunos foram extraídas as questões-geradoras. Então, ficou mais ou menos assim colocada a matriz da problematização das questões-geradoras referentes ao subtema/HP **LIXO:**

[88] A técnica-referência da COED, de nome Gessy, que atuava junto à escola, segundo os professores, foi de fundamental importância no desenvolvimento da proposta da Escola Cabana. Ela colaborou na discussão e na

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

QUADRO XXI – A PROBLEMATIZAÇÃO E AS QUESTÕES-GERADORAS

TEMA GERADOR: "Meu sonho é sair desse buraco"
CONTRA-TEMA: "O processo de modificação estrutural do bairro melhora as condições dos moradores, entretanto não rompe com o atual sistema sócio-econômico e cultural da sociedade que é fator determinante para melhoria de qualidade de vida".

FALA SIGNIFICATIVA	VISÃO DA COMUNIDADE	VISÃO DO EDUCADOR	PROPBLEMA-TIZAÇÃO	TOPICOS DO CONHECIMENTO	ÁREAS/ DISCIP.
O lixo, eu acho que é principal, que antes era a água, mas a enchente acabou. Quando chegava o inverno o assoalho da casa ficava no fundo, mais de meio metro. Nem todo mundo contribui com o lixo para que não jogue lixo na rua, muitos continuam jogando lixo na rua, fica um monte de lixo".	O bairro está sujo por culpa da maioria dos moradores	A culpa do lixo nas ruas é resultado de: - falta de educação ambiental - falta de políticas públicas continuadas	- O que é lixo? - Quais as doenças causadas pelo lixo? - Qual a relação entre lixo e trabalho? Quais os hábitos higiênicos? - Como vem ocorrendo a coleta do lixo ao longo do tempo? -Qual o papel do poder público na coleta do lixo? - Qual a relação da enchente com o lixo? -Qual a relação do lixo com a qualidade de vida? Qual a relação do modelo atual com o lixo?	- Análise do discurso - Revolução Industrial - Conceito de lixo (restrito e ampliado) - Relação Trabalho X Lixo - História do Tributo - Tributos,Impostos e Taxas	Port. e Ciênci. Hist. e Geog. Port., Hist. Arte e Ciênc. Hist. e Geog. Hist., Arte, Port. e Mat.

Fonte: Escola Práxis,2005

Pela matriz anteriormente esboçada pode-se notar o grande esforço dos professores e técnicos da Escola Práxis em dotar o programa curricular de uma visão histórica, mais relacional, integrando todas as disciplinas através do subtema Lixo. Ainda que de forma experimental, meio empírica, meio espontânea, os docentes e técnicos buscaram enfrentar e dar um passo à frente na concretização da proposta.

A questão do Lixo foi tratada de forma ampla, procurando historicizar sua gênese, passando pela questão social e industrial, pela taxa de limpeza pública, pela tonelagem, pela

---

implantação dos diversos momentos do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

saúde vinculada ao saneamento. Foram muitas as abordagens feitas a partir do tema Lixo. Os questionamentos estão expressos nas questões-geradoras e, a partir delas, foi possível fazer aparecer as relações aparentemente invisíveis que estão contidas na produção do lixo urbano. Cada disciplina procurou aprofundar algum aspecto relacionado com o lixo.

> *Tudo que tu imaginares nós problematizamos em cima de elementos do lixo. Ligadas à realidade concreto, do bairro, da cidade, do quanto uma pessoa produz por dia de lixo. Outro aspecto: sim, mas aí nós trabalhamos a Matemática. E como que eu vou trabalhar o Português? Pegamos elementos, não me recordo qual o autor, não sei se é Bandeira, que ele via uma pessoa e pensava que era um rato, mas acabou no lixo, mas ele viu que era um homem que estava no lixo. E aí, o que aconteceu? Pegamos esse tema e fizemos um monte de coisa: pegamos substantivo, fizemos interpretação de texto, sempre ligado no concreto. E Ciências, o que a gente faz? Fizemos um passeio aqui no bairro. Ta tudo aí, foto e tudo. Aí os meninos foram no Lixão. A tarefa deles era o seguinte. Eram meninos do último ano do CB II. Eles foram fazer um levantamento de tudo que eles encontravam lá. E anotavam: encontrei plástico no lixo, encontrei resto de alimento, encontrei garrafa tipo PET, de refrigerante. Na pesquisa que se tinha feito anteriormente na ONG dizia quanto tempo levava para decompor cada resíduo. Aí pegamos isso e trouxemos para aula de Ciência e montamos um painel lindíssimo. Sabe, um painel com material orgânico, material inorgânico, tudo feito pelos meninos, montado pelos meninos. Trazendo isso pro dia-a-dia. Montamos isso*(P05, 36. CB I e CB II).

E História e Geografia? Mais uma vez os professores buscaram, através de um diálogo concreto com os alunos, fazer com que eles tentassem ultrapassar uma visão utilitária dos objetos e pudessem ver a história que está por trás de cada produto fabricado, sua origem, destinação e implicações sócio-econômicas. Pelo menos, alguns deles tentaram fazer essa mudança na concepção mesma do currículo escolar.

> *E como trabalhar História e Geografia? Como trabalhar lixo, História e Geografia? Aí, chegamos à seguinte pergunta que tudo em nossa vida tem uma história. Tudo. Mostrei uma tesoura para eles e disse: isso aqui tem uma história, não está aqui por acaso. Alguém produziu isso em determinada situação, em determinado local. O lixo não é diferente, essa garrafa não está por acaso lá. Tem uma história* (Professor P05, 36, CB I e CB II).

> *Olha, tu não tens como trabalhar sem associar à História. Tens que associar,tens que criar uma cronologia até para poder situar uma cronologia de tempo, para poder situar o teu aluno. Não tenho como trabalhar a arte, e eu trabalho com desenho, sem trabalhar a Matemática. O que não consegui trabalhar com eles. Por exemplo: Geografia, pouco trabalhei com eles. Pouco utilizei, eu pouco utilizo essa situação espacial para o aluno. Falha minha, mas é possível.(trabalhar com mapas). E dentro disso trabalhar com História, Matemática e Língua Portuguesa. E Língua Portuguesa! Fica um pouco solto porque não consegui interagir de fato*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

com o professor em sala de aula. Porque nesse momento está faltando um momento de interação. No meu caso, ainda estou muito solto. Ainda não consegui interagir com alguns colegas (Professor P10, 35, CB I e CB II).

Nota-se perfeitamente a diferença de visão interdisciplinar nos depoimento anteriores. A interdisciplinaridade foi buscada, mesmo de maneira meio empírica, meio experimental. Algumas equipes conseguiram avançar, outras tiveram mais dificuldades, coisa muito normal em um processo extremamente difícil e cheio de contradições e resistências. A reflexão de uma das técnicas da escola nos mostra a dificuldade de algumas equipes em se apropriarem do processo de construção do conhecimento a partir de temas complexos, como o lixo, por exemplo.

Bem, você está vendo, que dentro da própria... Dentro do processo que fizemos já vem aquilo mais voltado para determinada área do conhecimento. E ao mesmo tempo o professor dá uma aula de forma interdisciplinar. Então, não foi discutido nada aqui... por exemplo: que é lixo? Ele pode se desenvolvido em Língua Portuguesa, em Arte, em Educação Física, em História. É voltado para as diversas áreas do conhecimento. Fiquei surpresa...(Para você entender o lixo não basta só Português, não basta só História, não basta só a Geografia?) Não. Você pode desenvolver em qualquer área (As áreas têm que trabalhar de maneira interdisciplina para explicar a origem do lixo?). Tudo, não. Mas, o máximo que se possa explicar de maneira científica. (Isso foi feito na sala de aula? Quem mais se aproximou dessa proposta dentre as HP´s?).Foi aquela relacionada ao lixo e aquela relacionada à educação sexual. A HP da escola ficou superficial . Por que abordar a escola tem que ser feito de maneira bem sutil. Quando você mexe com a questão da escola, porque a escola está com falta de condições, você mexe com uma série de coisas que ... né? Mexe com a gestão da escola, mexe com o próprio órgão que comanda a escola... Não é fácil. A escola passa por todo um processo.... Mas, essa história do lixo e da orientação sexual, representou muito bem o nosso trabalho (Coord. Pedagógica, 55, CB I e CB II).

Essa dificuldade com a mudança de concepção foi percebida com muita nitidez pelos professores. Uma das professoras mais experientes da escola coloca de maneira bastante clara essas dificuldades por ela mesma vivenciada:

O impacto foi a dificuldade que nós encontramos para mudar o sistema de ensino.Tivemos que passar por umas adaptações.Criar atividades diferenciadas. No início...até hoje a gente ainda não trabalha bem os ciclos. Sempre a gente tem dificuldades. No início foi muito difícil porque você estava a alfabetizar, a trabalhar o aluno de uma maneira.e teve que mudar totalmente. Então, no início foi muito difícil.(Quais as principais diferenças?) É porque estávamos acostumados a trabalhar o aluno assim: parte de leitura-escrita, trabalhava por sílaba, dentro do básico, da maneira como nós fomos alfabetizados, da maneira como aprendemos no magistério a gente alfabetizava o aluno assim. Na Escola Cabana, não. Você já ia trabalhar a leitura com textos. Então, para quem não estava

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *habituado, isso foi difícil.Até hoje a maioria dos professores encontram dificuldades para trabalhar assim nesse tipo de método.* (Professora P012, 47, CB I e CB II).

Apesar de todas as dificuldades, a escola conseguiu avançar e apresentar à comunidade o resultado do empenho de todos. A culminância deste trabalho nas salas de aula, com as questões-geradoras, foi exposta em uma Feira de Cultura organizada pela escola no final do período letivo. O tema da feira de Cultura não poderia ter sido outro: "Meu sonho é sair desse buraco". O Tema Gerador principal, evidentemente, tinha que permear a exposição dos diversos subtemas trabalhados nas diferentes HP's nas salas de aula. Temas como Violência, Lazer, Segurança, Saneamento, Baixa Auto-estima, Sexualidade, entre outros, fizeram parte da culminância dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos de cada HP.

É possível notar que o processo de implantação na Escola "Práxis", longe de ter sido linear, tranqüilo, sem sobressaltos, pelo contrário, foi um processo deveras conflituoso, onde o grupo identificado com a proposta da Escola Cabana, apesar de ter conseguido lograr um certo "consenso" no estabelecimento do Tema Gerador e de outros procedimentos que visavam a implantação do Projeto Interdisciplinar, não conseguiu hegemonizar o universo escolar e comunitário. A partir das representações dos professores(as) da Escola Práxis tentaremos compreender com mais clareza como as práticas cotidianas historicamente cristalizadas obstaculizam as orientações institucionais e expõe os limites até então imperceptíveis de consolidação de projetos educacionais, mesmos os considerados mais progressistas.

3. O Cotidiano Escolar e a Representação Docente sobre o Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador na Rede Municipal de Ensino de Belém e outras questões

Nesta seção vamos proceder a uma análise da representação dos professores e professoras da Escola "Práxis" sobre a experiência do Trabalho com o Projeto Interdisciplinar Via Tema Geradores. Como a maioria das instituições do Estado (seja União, estado ou município), a escola é estruturada de uma certa maneira, geralmente de forma burocrática, onde a prática cotidiana é orientada para ações formalizadas e mecânicas buscando um determinado fim que não está geralmente ao alcance das decisões dos agentes escolares e da comunidade de entorno.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

No entanto, as práticas cotidianas desses agentes pedagógicos podem reforçar o plano das orientações do Estado, podem ser omissos ou podem se contrapor a ele. Neste estudo que realizamos buscamos captar as contradições e a maneira pela qual o poder institucional submete o cotidiano escolar a uma programação que revela que as questões colocadas podem não ter sido suficientemente compreendidas e acatadas.

O processo de investigação desse cotidiano escolar nos levou, como já vimos na introdução deste estudo, a um complexo conceitual que conduzisse nossa análise crítico-dialética a ser efetuada. Dos conceitos que nos ajudaram a perceber o cotidiano escolar, destacamos as contribuições de Lefebvre , Heller e Lukács , sendo que este último foi, sem dúvida nenhuma, o grande precursor dos estudos do cotidiano. Foi Lefebvre, no entanto, que desenvolveu com mais profundidade a reflexão filosófica sistemática sobre a vida cotidiana e sua representação.

É muito importante que Lefebvre chame a atenção sobre a relação entre atividades superiores e cotidianas, enfatizando o conhecimento da vida cotidiana. Diz ele que tudo aquilo que se produz e se constrói nas esferas superiores da prática social deve mostrar sua verdade no cotidiano, quer se relacione à arte, à filosofia ou à política. Para Lefebvre as criações devem passar pelo crivo da vida cotidiana e assim poder verificar e confirmar a validade da criação. Cada criação é uma obra com toda a sua originalidade. Isso a difere de um produto que é, por definição, repetitivo, pois sua finalidade é justamente esta: ser produzido em série (PENIN, 1995:17).

Transportando estas análises para o contexto escolar, é possível depreender que decisões institucionais de cunho pedagógico ou não (como projetos, programas, orientações metodológicas, etc.) só serão concretizadas se, de fato, mostrarem a sua "verdade" na prática cotidiana de cada escola, com um específico grupo de professores.

Nesse sentido, estaremos analisando a Escola Práxis como uma obra única dentro da Rede Municipal de Educação de Belém. Apesar dos diferentes significados de cotidiano, estaremos encarando o cotidiano dentro do que Lefebvre chama de "modernismo", ou seja, quando o cotidiano passa a ser objeto de programação, cujo desenvolvimento é comandado pelo mercado, pelo sistema de equivalência, pelo marketing e pela publicidade. Nesse momento, segundo Lefebvre, dá-se a instalação da cotidianidade, que mostra como o cotidiano se cristaliza. "Cotidianidade" se constrói sobre o homogêneo, sobre o repetitivo, sobre o fragmentário na vida cotidiana.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Por outro lado, Agnes Heller nos chama atenção situando o conceito de vida cotidiana no conjunto das relações do ser humano com a sociedade. Para ela, toda sociedade tem uma vida cotidiana e todo homem, seja qual for o lugar por ele ocupado na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana. Nas palavras da autora:

> *A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente* (HELLER, 1997:17).

As atividades cotidianas têm como uma das principais características a heterogeneidade: constituem-se nas múltiplas atividades rotineiras necessárias para a reprodução humana. O indivíduo, ao nascer, se depara com determinados tipos de relações e de atividades sociais que já estão hierarquicamente estabelecidas, desde as que são socialmente consideradas imprescindíveis para a vida em sociedade até as consideradas prescindíveis. Por conseguinte, para fazer parte do meio em que vive, o ser humano precisa assimilar um sistema de referências próprio desse meio, um conjunto de relações e atividades considerados necessárias à sua auto-reprodução por aquele contexto social. Tais atividades heterogêneas, não requerem do indivíduo uma direção consciente, na medida em que são desenvolvidas de forma "espontânea e natural", sem que o homem tenha consciência do processo através do qual as assimila.

Já as atividades não-cotidianas, no dizer de Heller (1997), ao contrário, são aquelas que servem à reprodução do gênero humano como um todo e, conseqüentemente, servem também à reprodução do homem particular. Trata-se da esfera da vida humana em que se desenvolve a ciência, a arte, a filosofia, etc. Para alcançá-la, o homem precisa estar em relação consciente com a atividade que realiza, bem como com o objeto dessa atividade, diferentemente daquilo que ocorre com as atividades cotidianas que são assimiladas e realizadas, como já foi citado, de forma "natural e espontânea", não consciente. Assim, enquanto as atividades cotidianas se caracterizam pela "naturalidade e espontaneidade", as atividades não-cotidianas se caracterizam pela intencionalidade.

Esta pesquisa procura captar um instante das condições concretas da vida cotidiana de uma escola da periferia de Belém do Pará, pertencente à Rede Municipal de Educação, restringindo a pesquisa aos 1º. e 2º. turnos do Ensino Fundamental que correspondem ao

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Ciclo Básico I e ao Ciclo Básico II. Essa escola participou com destaque, segundo a própria SEMEC, da implantação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana e dos Temas Geradores inspirados na concepção freiriana de educação popular.

Nossa investigação do cotidiano subjetivo ou das representações dos sujeitos cotidianos dessa escola não tem a pretensão de abarcar todos os aspectos dessa realidade, coisa metodologicamente impossível de ser realizada, mas de um de um recorte mais preciso dessa realidade centrada nas representações que esses sujeitos estabeleceram com a questão central aqui pesquisada: "a implantação do projeto interdisciplinar via temas geradores ".

O estudo das representações dos professores(as) sobre o Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores da Escola Cabana foi orientada pela análise das principais categorias exteriorizadas por um pequeno número de sujeitos investigados, a partir de uma série de entrevistas semi-estruturadas, que, de modo geral, repetiram os resultados encontrados pela pesquisa oficial da SEMEC realizada com grande número de sujeitos[89].

De modo geral, os professores(as) tem uma representação ambígua em relação ao Projeto Escola Cabana. O Projeto Político-pedagógico Escola Cabana foi apresentado como proposta político-pedagógica no final do ano de 1997 pela SEMEC-Belém.

> *Bem, alguns pontos positivos da Escola Cabana existem. Como por exemplo: a questão da comunidade dentro da escola, que é muito importante isso. A questão da participação de todos os profissionais, tanto da escola como da comunidade externa. Porque antigamente não existia isso. Hoje já existe essa possibilidade. Quer dizer, isso foi um ponto que a gente pode considerar positivo. Que não está centrado só nas mãos do administrador da escola. Mas, existem alguns negativos. Pra mim, existem assim mais pontos negativos. Até primeiro porque, por exemplo da questão do projeto é uma coisa nova. Tudo que é novo existe um trabalho, existe um esclarecimento. A maioria das pessoas não estava entendendo o sentido do projeto. E muitos profissionais ficaram perdidos* (Professor P015, 53, CB I e CB II).

> *O impacto foi a dificuldade que nós encontramos para mudar sistema de ensino. Nós tivemos que passar por umas adaptações.Criar atividades diferenciadas. No início...até hoje a gente ainda não trabalha bem os ciclos. Sempre a gente tem dificuldades.No início foi muito difícil porque você estava a alfabetizar, a trabalhar o aluno de uma maneira.e teve que mudar totalmente. Então, no início foi muito difícil.*(Professora P012, 47, CB I e CB II).

[89] Trata-se da pesquisa O Sucesso e o Fracasso na Educação Básica publicada pela SEMEC em junho de 1999.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Por outro lado, vejamos o que dizem duas experientes professoras analisando a Escola Cabana nesse aspecto:

> *A meu ver, sinceramente, teve mais pontos negativos. Porque quando tinha aquele sistema (seriado?), eu sei que está superado. Mas, eu ainda sou de acordo, eu sou antiga, com o seriado. Até porque o aluno fazia prova. Ele levava mais a sério, a mãe se preocupava em botar ele para estudar.Depois que criou a Escola Cabana, o aluno fica dois anos no ciclo, se for CB I e CB II. Então, ele não de preocupa muito em estudar. Sempre ele vai passar. Ele fica retido no CB II, segundo ano, dependendo do caso. Tem professor que não se preocupa em reter o aluno. Deixa o aluno passar. Quando ele chega no CB III, primeiro ano, professor de hora aula, não é mais aquele professor que vai lidar diretamente com o aluno, já vai ter as disciplinas separadas, ele tem os minutos de aulas para ele dar, não tem como ele atingir diretamente o aluno.* (Professora P012, 47, CB I e CB II).

> *Nos Ciclos Básicos a gente ainda estava muito enraizada na seriação. A gente ainda estava muito enraizada nisso. A gente foi com o tempo se adaptando com parte do trabalho com o ciclo. E o ciclo favoreceu de você ter a não-retenção. Houve sim problemas, a gente teve problemas, porque com essa não retenção, por que a gente não era obrigada a fazer nada. Mas, a gente passava de ciclo a criança que, às vezes, tinha dificuldade na parte da leitura/escrita, a parte dos signos, ela ainda não estava bem trabalhada para ter um avanço. A gente faz uma avaliação ampla, mas ainda se sobrepõe a parte acadêmica, de conteúdo. A criança tem um desenvolvimento, vamos dizer, de linguagem muito boa, mas quando você vai passar para parte da escrita ela tem dificuldade. Isso aí a gente está encontrando muito.Eu acho que tem que ter a progressão, só que gente tem que ter assim um carinho mais específico, um trabalho mais direcionado para essas problemáticas.*(Professora P004, 55, CB I e CB II).

De acordo com Lefebvre (1980), é no espaço das ambigüidades da relação social, habitado pelas representações, cujos pequenos mundos se articulam com o saber, os sonhos, as lembranças e as ficções, que se encontra a chave para a compreensão do homem em sociedade, visto o poder que a representação possui de substituir o real, de ser mediação na construção de imagens. A experiência humana se constitui do que é vivido e do que é concebido, num movimento dialético que nunca cessa, afirma Lefebvre (1980). As representações ocupam os interstícios entre o vivido e o concebido: "*São fatos de palavras (ou se se prefere de discurso) e de prática social*" (1980: 94), caracterizando-se por serem de natureza social, psíquica e política ao mesmo tempo.

Pelo relato dos professores(as) foi possível verificar que para eles a implantação da Escola Cabana foi problemática. Segundo eles(as), faltaram mais esclarecimentos, mais tempo para compreensão do projeto. Afinal, não se tratava apenas de mais uma reformulação pontual em seu trabalho pedagógico, mas de uma mudança considerável em toda a organização

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

pedagógica e na cultura escolar, com a instituição de novos tempos e espaços escolares. A proposta supõe uma lógica mais democrática e igualitária da organização escolar, com a instauração de processos de formação baseados numa concepção de escola como espaço de produção coletiva na construção dos conhecimentos, com a possibilidade da eliminação dos mecanismos baseadas na "educação bancária", passando então a ser estruturados em temas geradores oriundos das manifestações (falas) da comunidade. Era, de fato, uma proposta ousada, diferente, que mexia com alguns dos pilares centenários da escola. Mas as resistências eram muitas. Os professores continuavam a reclamar da não-retenção e da forma de avaliação. De acordo com a pesquisa, cerca de doze (12) professores (80%) entenderam que a não-retenção prejudicou os alunos, pois, segundo eles(as), os alunos avançavam sem dominar os objetivos do ciclo.

> *Uma diferença, como acabei de falar agora, foi a própria... o problema da avaliação... a não-retenção no caso...* (Isso chocou?) *Chocou, sim. Chocou porque já pensou quando chega no final do ano a gente procura fazer um trabalho para que essa criança se desenvolva em aspectos gerais: leitura, escrita, desenvolver esse método. E ao chegar no final do ano tem criança que,infelizmente, não chega com esse êxito que a gente espera. Aí vem: o que fazer com essa criança? Essa criança vai progredir? Eu sou a favor de que progrida desde que começou o método com o professor seguindo essa criança. Que o objetivo do método no início era o professor acompanhar essa criança até a conclusão do ciclo. Por que? Quando essa criança é acompanhada pelo professor até o final do ciclo, ele sabe a dificuldade que ele teve no início e a essa dificuldade pode ser trabalhada.*(Professora P011, 48, CB I e CB II).

> *Você tem que fazer um trabalho diferenciado, a não reprovação. Aí, o aluno é aprovado assim sem... Ele tem que avançar sempre no ciclo e, às vezes, ele não tem pré-requisitos ainda para passar pro ciclo seguinte.Então, ele vai de um ciclo para o outro levando as dificuldades.E ele não consegue superar. (como é que se resolve isso?) Estamos tentando, a gente cria várias estratégias, várias atividades.(por exemplo?) Trabalhos rodadinhos no estêncil, tira xerox, faz trabalho na lousa. Só que, dependendo do nível de idade dos alunos, às vezes, eles não querem isso.E o professor, ele fica atrapalhado com essa mistura de níveis de leitura-escrita desses meninos.Então, a maioria dos professores, assim como eu também. Apesar de ter todos esses anos de trabalho é como se todo ano a gente tivesse iniciando um novo trabalho, entendeu? A gente sempre encontra muita dificuldade. Por que tu não consegues ter respostas do teu aluno naquele trabalho que tu estás ministrando.*(Professora P012, 47, CB I e CB II).

> *Olha, avaliar o Projeto Político-Pedagógico até onde eu tenho contato com ele nesse aspecto global, por exemplo: quanto à retenção. Sou contra não reter aluno, você tem que reter aluno, você tem que avaliar. São mecanismos antigos, ditos como ultrapassados, mas eu acredito neles. Não vejo, pelo menos até aqui, na Escola Cabana, não vi vantagens em não se*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *reter alunos. Sem essa avaliação mais sólida do aluno, sem essa penalidade, é uma penalidade, mas eu acredito nela, o aluno fica desmotivado porque não existe penalidade. Você não vai perder nada, você vai passar. E aí você vai complementar isso numa próxima série, só que não existe complementação. Daí a grande falha. Os alunos quando saem da Rede Municipal e vão para a Rede Estadual encontram dificuldades de leitura e escrita. E por aí vai.*(Professor P010, 35, CB I e CB II).

Para completar a série de argumentos contra a não-retenção, os professores traziam o depoimentos de pais que, segundo eles(as), eram contra esse princípio.

> *Você sabe, eu que tenho bastante tempo aqui na escola, a gente está vendo assim que houve um progresso paulatino. E hoje em dia a gente vê que a nossa vivência está um pouco sociável. Antigamente era cada um na sua. Os pais ficaram muito preocupados com a mudança de avaliação. Eles ficavam cobrando avaliação escrita. Pra eles tem que ter a prova. Uns aceitam, outros não. A concepção deles ainda é da escola tradicional. A gente faz assim, de vez em quando, uma atividade e mostra, faz exposição, em muralzinho, leva o trabalhinho para os pais observarem o que é que a criança faz. Eles dizem: mas, professora, esse menino não escreve nada, ele não faz nada na escola.*(Professora P04, 55, CB I e CB II).

Mas, uma das técnicas da "Escola Práxis", lotada no 1º. e no 2º. turno, procurou representar de uma maneira mais ponderada a questão da adoção da não-retenção, apontando e esclarecendo alguns pontos que os professores tinham dificuldades de refletir:

> *Essa questão da retenção, não-retenção. A não-retenção da escola ciclada. É muito difícil, até pela rotatividade de professores na escola, principalmente, nos anos de 2000 e 2001. Houve muita rotatividade de professores prestadores. Isso, o pessoal vinha, passava dois meses, ia embora. Vinha, passava mais dois meses, ia embora. Essa rotatividade, ela, acredito que comprometeu bastante até aceitação pelo professor que vinha para cá, passava dois meses, não estava preparado pra trabalhar a Escola Cabana. Tinha que ser conversado, ser trabalhado. Isso leva tempo. Isso, eu achei muito difícil. (E a mudança na avaliação?). Ah! a mudança na avaliação. Você sabe que esse projeto exige uma avaliação processual, uma avaliação contínua. Há uma preocupação de avaliação o tempo inteiro, durante todo o processo. Então, isso, o professor, apesar de tantas formações que tivemos, apesar de muita preparação de interesse da escola, da gestão da escola, mas, ainda, a gente sente que alguns resistem em mudar. (Ainda, hoje?) Ainda, hoje. Ainda, hoje. Ainda tem resistência* (Coord. Pedagógica, 55. CB I e CB II).

No entanto, no aspecto da implantação da Escola Cabana, contraditoriamente, para a maioria dos sujeitos-professores(as) entrevistados, treze (13), cerca de 86,66%, concordou que o Projeto trouxe uma melhoria para a escola como um todo, principalmente no que tange

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

à socialização das atividades, na evolução do trabalho do professor, na sua reflexão sobre a prática que procurava romper com determinadas condutas cristalizadas desligadas do contexto social. Apenas dois (02), cerca de 13,33%, tiveram uma representação diferente da implantação do Projeto Escola Cabana. Segunda esses(as) professores(as), a escola teve melhorias em parte. Faltou mais conscientização das crianças e dos pais. Eles(as) acrescentaram que tiveram muitas dificuldades na mudança de sistema de ensino. Alegaram que ainda hoje os professores não trabalham bem com os ciclos. A passagem da alfabetização baseada na lecto-escrita, tal como os próprios(as) professores(as) foram alfabetizados(as), para um trabalho a partir de textos, de uma compreensão mais global da realidade, na opinião deles(as), foi muito difícil.

Como vimos em linhas anteriores, existia uma tendência entre os professores da "Escola Práxis" em "culpar" a ausência dos pais pelo fracasso dos filhos. Dos professores(as) entrevistados, dez (10), cerca de 66,66% apontam as famílias e, em particular, os pais como grandes responsáveis pelo fracasso de seus filhos. Geralmente os professores(as) vêem as famílias como desorganizadas sem dar assistências aos filhos e não comparecendo à escola quando convocados. Dificilmente esses professores(as) passavam desse diapasão: falta de tempo dos pais (pelo trabalho desgastante), falta de condições de estudo para auxiliar os filhos nos trabalhos escolares (muitos eram analfabetos). Apesar dessa representação, esses(as) professores(as) dificilmente conseguiam fazer uma relação dessa situação com as condições estruturais da sociedade mais ampla. Segundo Agnes Heller, "*quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas*". Porém, a autora atenta de que a estrutura da vida cotidiana não é necessariamente alienada. Ela nos indica que "*as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação...*" (2004: 38).

Na verdade, a prática social e a escolar apresentam-se fragmentadas e heterogêneas na cotidianidade, sendo realizadas por seres humanos, que dão respostas imediatas às demandas postas pela objetividade social e escolar, ou não. Isto, às vezes, pode obstaculizar a articulação entre os nexos dos fenômenos que se põe a ambas (SILVA JR. e FERRETI, 2004:87).

O indivíduo, na sua vida social, tem a possibilidade de identificar-se tanto com a esfera do cotidiano quanto com a esfera do não-cotidiano. A grande maioria dos indivíduos, porém,

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

vive sua vida dentro dos limites da esfera cotidiana; dadas as relações sociais que condicionam o indivíduo ao exercício de diversas atividades restritas do âmbito cotidiano. Tais atividades absorvem grande parte do tempo e energia do indivíduo, fator que lhe impossibilita intensificá-las uma a uma.

Lukács (1979b) também estabelece uma divisão entre o senso comum dos homens mergulhados na cotidianidade e as formas superiores de consciência que vão além desses limites. Mas, como filósofo marxista, afirma que as objetivações do ser social que elevam o homem acima da cotidianidade nascem para responder às necessidades vitais postas pela vida concreta e, por isso mesmo, retornam ao cotidiano para enriquecê-lo. A vida cotidiana é a fonte do flagelo e da liberação do homem.

Apoiando-se em Lukács (1979a), Heller (1977:27) afirma que, para ultrapassar os limites da heterogeneidade da vida cotidiana e promover a elevação do homem particular ao humano-genérico, garantindo o processo denominado homogeneização, se faz necessária a combinação simultânea de três fatores, a saber: a concentração de toda a atenção do homem particular sobre uma única tarefa; a suspensão de qualquer outra atividade durante a execução da tarefa escolhida; e o emprego da inteira individualidade humana na resolução da referida tarefa.

Na perspectiva da teoria helleriana, o indivíduo possui a consciência da genericidade, por ser esta uma característica presente na vida cotidiana; no entanto, isso não significa que o indivíduo tenha uma relação consciente com a genericidade. A relação consciente com a genericidade supõe que o indivíduo atue intencionalmente na sua comunidade e na sociedade e tenha, na própria genericidade, a motivação para a sua conduta. Por isso, neste caso, apesar de terem uma explicação plausível para a "ausência" dos pais, os professores(as) ainda continuavam imputando-lhes a "culpa" pelo fracasso dos filhos. Os professores(as) ao darem esse tipo de depoimento se colocam imersos na cotidianidade e longe da genericidade, ou seja, para fazer parte do meio em que vive, o ser humano passa a assimilar um sistema de referências próprio desse meio, mesmo contra si, estabelecendo um conjunto de relações e atividades consideradas necessárias à sua auto-reprodução naquele contexto social. Tais atividades heterogêneas, não requerem do indivíduo uma direção consciente, na medida em que são desenvolvidas de forma "espontânea e natural", sem que o homem tenha consciência do processo através do qual as assimila. Dois educadores paulistas colocam desta maneira o problema:

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *Sobre a alienação e sua relação com os processos sociais em geral e os processos escolares em particular, pode-se afirmar que uma prática social em geral não é necessariamente alienada por estar orientada pelo pólo do em-si. A alienação decorre de práticas de deveriam ser para-si e reduzem-se a práticas voltadas para o em-si. A política, a arte e a educação escolar deveriam estar voltadas para o pólo para-si; no entanto, o que se observa amiúde é a negação desse suposto, quer na produção e consumo de objetos, quer, sob muitos aspectos, na educação brasileira voltada para os diferentes níveis de ensino. Tais práticas são necessariamente alienadas, assim como o são as da ciência utilizada para a produção bélica ou para o aumento da produtividade no processo de trabalho e aumento da coisificação do trabalhador*.(SILVA JR. e FERRETI, 1995:94)

Os depoimentos a seguir comprovam que essa alienação cotidiana se explicita quando os professores(as) tendem a exigir (ou desejar) dos familiares dos alunos pobres (sobretudo dos pais) o mesmo comportamento de uma família de classe média. Isso demonstra um certo preconceito (fruto do que é *concebido)* por parte de alguns professores. Essa representação dos professores não mudou com a formação continuada recebida da SEMEC. E tudo faz crer, ao longo do processo de construção da Escola Cabana, também. São conceitos arraigados que impediam uma mudança na representação, fazendo com que a relação entre a condição dos alunos de famílias pobres e as relações sociais de produção vigentes fossem suprimidas da capacidade reflexiva desses sujeitos.

> *Os pais, hoje em dia, não educam como antigamente. O menino já vinha com uma base de casa. Hoje em dia isso já não acontece mais por uma série de razões.Mãe e pai trabalham fora e tem a falta de tempo como desculpa. Porque isso é uma desculpa. O aluno vem para escola com piolho, com unha grande. E a mãe diz que não tem tempo. Isso é uma desculpa porque eu também sou mãe. Eu arranjo tempo pra cuidar dos meus filhos. Acho assim que é falta de interesse. Aí quando chega no final de semana é aquela festa toda. Trabalhei a semana inteira, tenho o direito de me divertir. Essa é que é a história. Então, eu acho assim. As pessoas colocaram muito filho no mundo. A explosão demográfica é responsável por isso.O governo é responsável por isso. O governo incentiva os pais a terem muitos filhos com esse negócio de campanha política... um leitinho aqui... um oleozinho ali...não dão condições. Os pais não assumem na verdade os filhos. Eles jogam a obrigação toda para cima da escola...*(Professora P012, 47. CB I e CB II).

> *O Conselho de Ciclo funcionou em parte. Porque, geralmente, quando a gente necessitava conversar com aqueles pais de alunos de situação mais carente, esses pais nos faltavam. Porque a gente chamava aqueles que estavam com essas necessidades e aqueles que mais precisavam, a família, às vezes, não contribuía. Isso dificultava bastante. Quando você tem uma família atuante, a criança não sente tanto problema. Quando você vê a*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

família distante, essa criança vence por esforços próprios (Professora P004, 55, CB I e CB II).

É claro que nós professores fazemos de tudo pelas crianças. Vai depender dele, aluno, e da família ajudar. Porque os pais põem as crianças nas escolas e acham que os professores têm que assumir toda a responsabilidade. Como ponto positivo é que algumas crianças avançaram muito. Tem também crianças que não avançam e ficam retidas, ou ficam dois, três anos e acabam passando da idade, não ficam no mesmo nível, com distorção idade-ciclo, de 14 anos e vai para as turmas de aceleração. A avaliação eu acho muito boa, acho que deve continuar com os ciclos, mas sempre melhorando. Por que a gente sabe que se fizer prova as crianças só vão estudar pras provas, não estudam para aprender. Agora, precisa ainda muita conscientização das crianças e da comunidade. (Professora P002, 45, CB I e CB II).

Porque os pais não orientam os filhos em casa. Eles deixam toda a responsabilidade nas costas da escola. Nossa dificuldade é só essa. As minhas crianças, elas estão iniciando ainda a leitura, ainda bem do comecinho. Tenho poucos alunos que não dão ainda bem resposta.Que dê uma satisfação, sabe? Os que eu tenho, eles estão bem no início. Para eles passarem para o segundo ano do ciclo, eles têm que estar dominando pelo menos a leitura com os fonemas simples. Só que a gente não conseguir chegar até lá. Porque não sei trabalhar misturando os fonemas, eu só sei trabalhar de um por um. Na medida que eu trabalho um, eu acrescento outro e vou misturando as palavras. Não sei trabalhar com aquele texto que tu colocas na lousa e fica trabalhando só aquilo. Não sei trabalhar assim.Eu tenho dificuldade nessa parte.(Professora P012, 47, CB I e CB II).

A gente tenta chamar os pais para conversar, para tentar ajudar. A gente sempre pede a ajuda dos pais. Porque tem aluno que tem vontade e tem aluno que não quer estudar, só quer saber de brincadeira, de acordo com o nível de idade dele. Então se o aluno sabe que ele está mais adiantadinho, ***a gente pede para ele ajudar aquele que está mais fraquinho.*** *Só que muitas vezes ele não quer, ele só quer colar, só quer copiar, ele não quer aprender. Então, é isso que a gente tenta fazer.Chamar os pais para a escola e tentar ajudar. (Como é que vocês fazem na sala de aula antes de chamar os pais?) Antes da gente chamar os pais, a gente faz uma avaliação com eles. A gente passa uma atividade que dê para avaliar o grau de desenvolvimento que cada aluno tem. Se sabe ler, se sabe escrever, se tem visão espacial, se ele é organizado, se ele é cuidadoso com os objetos dele. Então, a gente observa isso. Vem a participação do aluno: ele tem interesse em estudar, ele gosta de estudar ou ele vem brincar. Porque têm alguns que só gostam de tumultuar a sala de aula. Depois que a gente observa isso, a gente conversa com eles. A gente dosa uma atividade que dê para atingir a todos ou pelos menos a maioria. Porque se o aluno estiver muito atrasadinho, fica difícil para você trabalhar com aquele que está muito adiantadinho. (E aí, o que é que faz?) Aí, é aquela complicação que eu estou te dizendo. Que é complicado. Tu crias uma atividade para tu atingires o meio, quem está no intermediário, na metade do conhecimento. Aqueles que estão mais adiantados vão reclamar: mas, professora, de novo, isso!Isso eu já sei. Ou você faz uma transferência de aluno para outra sala*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ou chama os pais pra tentar conversar Porque tem aluno que falta muito, é desinteressado (Professora P012, 47, CB I e CB II).

Esses depoimentos-representações mostram, de forma bastante clara, o conflito de classe instalado no contexto escolar. No entanto, como tal conflito não é explicitado (camuflado), acaba possibilitando o desenvolvimento de representações dissimuladoras. Tais representações revelam que o Projeto Escola Cabana não conseguiu superar na sua totalidade, pelo menos na "Escola Práxis", o maior problema de escolarização do aluno pobre: *a não aceitação do seu ser social*. Para que aluno aprenda, segundo Penin (1995:132), é necessário que se parta de dois alicerces*: a relação com o conhecimento e as relações sociais*. No entanto, em pelo menos um desses aspectos isso não se realizou: *nas relações sociais*. Ao não ser aceito pelos professores(as) na inteireza de seu ser social e político, os alunos pobres não têm condições de se desenvolverem equilibradamente e o fracasso escolar tenderá a perdurar, mesmo com a não-retenção e outros mecanismos democratizantes e inclusivos propostos pela Escola Cabana, que, ao camuflar tais conflitos, apenas adia um futuro fadado ao fracasso.

Outra variante muito citada pelos professores(as) como condição para a falta de sucesso da Escola Cabana foi a questão do ***tempo***. Segundo os professores, apesar do mandato de 8(oito) anos do "Governo Povo", eles(as) acreditavam que uma mudança desse calibre somente poderia ser feita a longo prazo.

O projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana foi um projeto muito bom. De início, achava meio utópico quando eu comecei a estudar sobre o tema. Mas, desenvolvendo as aulas de acordo com o projeto, pudemos ver que ele é válido. Mas, só teremos os resultados desse projeto à longo prazo. Coisas que hoje em dia nós não temos. Acabamos terminando em um período muito curto. Talvez o resultado esperado da proposta desse projeto seria maior. Como o período foi muito curto, acabou se reduzindo. Mas, o projeto é válido e pode ter um benefício muito grande para a comunidade. A adesão não foi fácil até porque quando foi implantado, que foi pensado em 1997, foi implantado entre 1998 e 1999. Pra se ter idéia, de 1998 para o dia que foi implantado na escola que foi em 2002, houve uma distância muito grande. Pras pessoas chegarem a aceitar, foi muito difícil. É muito difícil tu não poderes reter o aluno, é muito difícil tu não poderes fazer a prova e taca-lhe as notas no aluno. Então, para isso a aceitação foi difícil. E até hoje continua. Tem alguns professores que dizem que isto não funciona. Mas, se pensarmos e analisarmos melhor, funciona sim. Mas, não é de uma hora para outra. É um custo que a gente tem que pegar aluno lá do inicio e trabalhar esses oitos anos que ele tem na Educação Infantil (e Fundamental) e não pegar apenas por período muito curto.(Professora P01, 29, CB I e CB II).

E acredito que essa proposta precisava de uns dois governos mais para poder a gente iniciar o processo de consolidação... (Professor P05,36, CB I e CB II).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Na questão referente aos Temas Geradores, a maioria dos professores e professoras entrevistados concordou que foi um grande avanço, uma coisa viável, só que não por período muito curto. Para alguns houve apenas uma mudança na nomenclatura do projeto, uma espécie de continuidade do projeto do governo anterior. Lembraram também a demora da introdução da discussão sobre os Temas Geradores na escola. Segundo eles(as), os debates sobre os Temas Geradores começaram apenas na segunda gestão do prefeito Edmilson Rodrigues, a partir de 2000. Na maioria das escolas apenas em 2002. Na "Escola Práxis" somente em 2003. Essa demora prejudicou a implantação do projeto e impediu que ele pudesse se consolidar de maneira mais segura entre a comunidade escolar. Na verdade, para a maioria dos professores no dia-a-dia a prática não condizia com a teoria.

> *Olha! Acho o Tema Gerador que a gente trabalhou aqui não atendeu a todas as necessidades. Mas, a conscientização que a gente fez coma as nossas crianças já deu o embasamento de alguma coisa (*Professora P004, 55, CB I e CB II).

> *Vejo um tema gerador, por sair do teor da própria realidade, e dessa realidade vir a ser organizado todo um currículo da escola nas suas disciplinas, na sua prática, é uma forma de trabalho na escola que nos deixa muito à vontade. Nos dá um pouco de trabalho. Porque os conteúdos não estão escritos nos livros didáticos. Nós vamos construindo a cada momento e os assuntos aparecem no decorrer desse trabalho. Eles são organizados a partir disso. As disciplinas, por exemplo.*(Professora, 31, CB II e CB III).

> *A implantação do Tema Gerador é e foi muito bom. É uma coisa viável, só que não por um período muito curto. É uma proposta pedagógica que deve ser vivenciada por um longo período. Então, é bom? É, excelente como ação interdisciplinar, mas em compensação, por um período longo. Não, por um período muito curto, que acaba se perdendo* (Professora, 29, CB I e CB II).

Não obstante, outros problemas foram encontrados com a implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores. Nas entrevistas são muito comuns depoimentos onde a representação mais presente é a falta de formação e de estudos sobre os Temas Geradores. Segundo os docentes houve uma demora significativa na formação continuada relativa aos Temas Geradores. Nesse caso sempre é colocada uma divisão entre antes e depois da visita do professor Antonio Gouvêa, assessor paulista da SEMEC entre 2002 e 2004.

> *Antes da visita do professor Antonio Gouvêa a gente tinha uma leve compreensão sobre os Temas Geradores até porque não se tinha feito os estudos para gente chegar ao que era. E a gente acabava confundindo com*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *a Pedagogia dos Projetos. A gente elegeu um projeto para ser desenvolvido e não era por aí. É bem diferente. Aí, o que que aconteceu? Até pela falta de estudos sobre o tema. Depois dessas palestras do Antonio Gouvêa tivemos uma noção do que era o tema gerador, foi que conseguimos ver se era viável, conseguirmos desenvolver.esse tema gerador na sala. Antes se fazia? Não. Depois dessa palestra de dois dias de curso do Antonio Gouvêa, nós conseguimos desenvolver melhor a questão do tema gerador, do processo de como construir as aulas via do tema gerador.*(Professora P001, 29, CB I e CB II).

> *Acho que há resistência, vai haver resistência porque na escola sempre se encontra resistência. Ao meu ver, essa questão do Tema Gerador não foi discutida amplamente. Nem todas as escolas trabalharam nessa perspectiva. Acho que deveria ser redimensionado, trabalhar de novo, preparar. Hoje, quem não está preparado nem para trabalhar o tema gerador, e não está sendo preparado para trabalhar na Pedagogia de Projetos. Não sou contra mudar para Pedagogia dos Projetos. Não. Mas eu acho que tem que ser preparado. O professor tem que ser preparado, os coordenadores tem que ser preparados. Formação voltada para isso. Então, para gente fazer de fato a Pedagogia do Projeto. Se não, a gente vai fazer uma imitação para ficar um paliativo...*(Cord. Pedagógica, 55, 1º. e 2º. turnos).

Os resultados das práticas escolares dependem de múltiplos fatores para atingir o estágio da cotidianidade, com a predominância da prática do indivíduo em-si alienado ou com a predominância da prática educativa do indivíduo para-si. A possibilidade de que uma outra alternativa seja objetivada por meio das práticas escolares depende, portanto, de fatores que escapam ao controle dos sujeitos que constituem a instituição escolar, assim como de escolhas, menos ou mais conscientes, menos ou mais elaboradas, fundamentadas no conhecimento, e também nos valores e opções ideológicas abraçados pela escola como um todo ou por um grupo de interesse. As reformas educacionais são formas de intervenção nesse processo, visando influenciar as opções possíveis em direções nem sempre claras (o que não significa que não sejam claras para seus formuladores) (SILVA JR. E FERRETI, 2004:110).

O professor P005(36, CB I E CB II), principal articulador dos Temas Geradores na "Escola Práxis", a partir de 2002, representa de modo muito próprio a questão, já que ele era o líder do grupo de interesse mais ativo na escola em desenvolver os Temas Geradores, dentro do projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana. Diz ele:

> *Tínhamos uma concepção de uma escola, tínhamos um modelo curricular, rompemos com o modelo seriado, rompemos com isso, mas a sala de aula continuava a mesma coisa. Não estabelecemos a relação com a comunidade. Faltavam elementos, faltava algo que pudesse fazer com que a proposta em si saísse da teoria e fosse para prática, fosse pro dia-a-dia, envolvesse a comunidade, envolvesse a realidade, E aí a proposta*

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *pedagógica via Tema Gerador veio para complementar a proposta da Escola Cabana.. Se não tivéssemos essa proposta via Tema Gerador a proposta da Escola Cabana, na minha avaliação, estaria equivalente a outra. Esse foi o grande diferencial. Porque nós tínhamos uma concepção de Escola Cabana que tem como princípio o Movimento Cabanagem, que tem a questão da consciência de classe, que tem a questão da luta pela igualdade. Nós tínhamos a concepção, mas a concepção ficou na concepção, não veio para a sala de aula. Então, se nós analisarmos antes da implementação da proposta via Tema Gerador, não pudemos dizer que houve mudanças muito significativas* (Professor P005,36, CB I E CB II).

E, depois, da implantação dos Temas Geradores, houve uma mudança significativa na qualidade do processo educacional da "Escola Práxis"?. Diz ele:

> *Trabalhar de forma interdisciplinar exige um professor-pesquisador.Trabalhar de forma interdisciplinar via tema gerador exige um professor com acúmulo político-histórico. Trabalhar de forma interdisciplinar exige um professor que esteja predisposto a buscar uma forma nova de trabalhar na sala de aula. Ou seja, não é uma coisa fácil de se fazer. Sou testemunho vivo de que os alunos, de acordo com a sua faixa etária, são capazes de entender as conexões da rede temática. Agora, nós vivemos uma contradição. Por que? Porque existiam colegas nossos que tinham toda essa visão: eram pessoas críticas, pessoas engajadas politicamente, pessoas com leitura do mundo, um certo cabedal de leitura mas que não estavam predispostas a romper sua prática rotineira, espontaneísta, livresca, conteudista. Muitas vezes nem chegavam a ser conteudistas, porque se você analisar o conteúdo ele tem aspectos positivos. Muitas vezes nem chegava a isso. Então nós tínhamos esse profissional. Era uma barreira. O cara tinha todas as condições, não faltavam elementos para ele, mas não queria romper como ele vivenciava o seu dia-a-dia. Educador é Educador, independente de governo.Ele tem que ter, acima de tudo, compromisso com seu aluno. É claro que as condições de vida e trabalho interferem. Mas, os elementos estavam apresentados para nós, nós não tínhamos do ponto-de-vista metodológico, do dia-a-dia, justificativa para não implementar isso. Tínhamos assessoria, tínhamos salas ambientes, tínhamos livros, tínhamos uma biblioteca cheia de livros aí, livros bons que instrumentalizassem a ação do educador. Mas, na verdade o cara não queria sair daquilo. E pior, que eu ficava mais chateado, é que era uma pessoa que podia avançar, podia contribuir. Eu ficava questionando: até que ponto essa pessoa tem uma visão crítica da realidade se não quer fazer com que os seus alunos a visualizem também* (Professor P005, 36, CB I E CB II).

A visão voluntarista do professor P005 ficava muito evidente. Nós tínhamos tudo, dizia ele, por que então tantas dificuldades na aceitação do projeto? Parece que ele buscou explicação apenas no terreno intra-escolar, nas questões da vida cotidiana da escola, apesar de seu discurso aparentemente politizado. Quando ele reflete as dificuldades de implementação do Projeto Escola Cabana e dos Temas Geradores, em particular, logo as relações com a sociedade mais ampla são esquecidas. Sua representação derrapa em uma avaliação

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

moralizante, psicologizante e subjetiva, baseada na vontade e no compromisso político do educador. E se o educador tiver mesmo uma orientação política diferente e/ou mesmo contrária ao projeto oficial? Será que a resistência desse professor não merece respeito? Essa avaliação em muito se parece com a avaliação também moralizante da equipe de pesquisadores da SEMEC no trabalho "O sucesso e o fracasso na Educação Básica" de junho de 1999, que, aliás, avaliou a escola, mas não o comando da rede, a direção da SEMEC-sede. Comentando as posturas dos professores(as) diante da possibilidade de se realizar um trabalho mais integrado, a equipe assim se manifesta:

> *Observamos, de acordo com os depoimentos, que há diferentes posturas dos professores diante das tentativas de realizar um trabalho integrado. De um lado, está um profissional que procura assumir as responsabilidades de sua ação educativa, ao adotar uma metodologia que exige de seus pares integração à dinâmica que desenvolve. De outro, a reação de recusa à integração por parte de outro profissional que insiste em exercer isoladamente sua prática. Isto indica que num mesmo universo escolar existem sujeitos participativos, capazes de elaborar ações educativas transformadoras num esforço conjunto, mas há também aqueles que ainda não superaram as práticas individuais, resistindo à integração. Isto pode servir à consideração de que ainda não está claro a todos os educadores o seu papel de sujeito envolvido e responsável pelas ações da escola, de modo que haja um compromisso de integração às diversas atividades em superação às ações isoladas e à fragmentação do trabalho educativo* (BELÉM, 1999:41).

Ao término deste capítulo gostaríamos de observar que a implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores na "Escola Práxis" foi um processo, apesar da dissimulação, extremamente conflituoso. Não houve o "consenso" tão alardeado a partir da escolha do Tema Gerador principal, "Meu sonho é sair desse buraco". As diferenças, os conflitos de classe, as visões de mundo e de educação continuaram se digladiando durante a tentativa de mudança da concepção de educação pública na "Escola Práxis".

Epistemologicamente, o Tema Gerador enquanto produtor de um novo currículo não se consolidou porque a dialogicidade, núcleo epistemológico central da concepção freiriana, não encontrou espaço para se constituir. A comunidade de entorno da escola pouco participou das decisões escolares. Os pais continuavam a ser chamados para problemas relacionados exclusivamente com o comportamento e rendimento dos filhos. E nem poderia ser diferente em virtude de diversos problemas intra e extra-escolares discutidos ao longo desta dissertação. Muitos professores "resistiram" à mudança, buscando suporte nas concepções ingênuas dos pais. Apesar de, aparentemente, estarem realizando um processo de mudança, na verdade

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

continuavam na mesma prática tradicional observada pelas pesquisas dos órgãos oficiais. Isso também foi percebido com clareza pelo principal articulador da nova proposta pedagógica no interior da "Escola Práxis". Perguntado se a escola iria resistir a uma possível mudança na política educacional, por exemplo, para a Pedagogia dos Projetos, proposta pelo novo governo municipal que assumiu em 2005, respondeu com certo grau de melancolia:

> *Eu acho que a escola não vai resistir a essa mudança porque foi uma proposta nova que estava iniciando ainda a sua implementação. As pessoas precisavam estar suficientemente convencidas e esclarecidas da proposta e elas não estão. E a Pedagogia de projetos, ela vem mais ao encontro da expectativa do professor do dia-a-dia. Por que é menos complexa e de uma certa forma até contribui para o dia-a-dia dele na sala de aula. Evidentemente que não vai romper isso. Ele vai ficar no mundo da sala de aula* (Professor P005, 36, CB I e CB II).

Sabemos que as representações dos sujeitos-professores(as), apenas elas, não poderiam desvendar por si só uma obra única e tão complexa como uma escola pública periférica, estruturalmente carente mas tão vital para a comunidade da Princesa. É preciso aprofundar a pesquisa e ouvir outros sujeitos que compõem o universo que dá vida à "Escola Práxis": alunos, pais e a comunidade de entorno. Será preciso outras sondagens para verificar se na questão do ensino-aprendizagem houve, de fato, uma melhoria na qualidade do ensino. Esse tipo de aferição traz diversas dificuldades implícitas, pois é preciso que se trabalhe com as diversas dimensões dos educandos. Isso demanda uma pesquisa com uma certa quantidade de sujeitos, variáveis e pesquisadores, projeto esse que só poderia ser desenvolvido por um grande equipe que analisasse não apenas uma escola, mas um número considerável de escolas da rede municipal de Belém. O resultado da pesquisa oficial sobre o ensino básico municipal da SEMEC de 1999, parece confirmar, em alguma escala, aquilo que apuramos ao longo deste trabalho, ainda que partindo de concepções, pressupostos e resultados diferenciados.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, em linhas gerais, tratou de uma reforma política. Não de qualquer reforma. De uma reforma educacional. Essa reforma, como tantas outras, traz em si mesma a marca do tempo em que se gerou. E o tempo, como dizia Marx, é o campo do desenvolvimento humano, como já lembramos em outra parte deste texto.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, embora não traga a marca da originalidade, foi o mais ousado, o mais abrangente e o mais profundo modo de intervenção política na Rede Municipal de Ensino de Belém. Não era uma reforma qualquer, pontual, periférica ou superficial. Era um questionamento da escola moderna em quase todos os seus fundamentos. De repente, os professores se viram frente a frente com o diferente, com uma escola que não propunha séries mas ciclos, que não endeusava o livro didático embora não o descartasse, onde não havia retenção e a avaliação era emancipatória, onde o currículo teria como fulcro os problemas sociais e o diálogo como premissa para superá-los através de uma gestão democrática. Nessa escola o(a) professor(a) teria que sair de sua sala de aula e se abrir ao mundo lá fora, com seus problemas, seus dilemas, suas incertezas, suas trapaças, suas injustiças, suas classes e suas lutas. Era muito arriscado abraçar semelhante proposta. Ainda assim, era uma reforma. Essa profunda revisão nos estatutos da escola mexeu com as representações, não apenas dos professores(as), mas de toda a chamada comunidade escolar.

Entretanto, essa tendência em reformar a escola através de ciclos escolares no Brasil já tem uma longa história. Desenvolvida por nós no Capítulo I. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, já trazia entre seus preceitos uma forma de organizar a escola segunda a qual o ensino estaria dividido em três ciclos: o primário, com quatro anos; o ginásio, com quatro anos e o colegial, com três anos. Supõem-se que tal estrutura tinha alguma relação com a reforma francesa proposta por Langevin-Wallon após a Segunda Guerra Mundial. Essa reforma nunca chegou a se efetivar naquele país europeu. Como já observamos ao longo deste trabalho, os preceitos wallonianos de ciclos tinham como pressuposto uma certa correspondência com as fases de desenvolvimento dos alunos. Então, o processo ensino-aprendizagem tinha, obrigatoriamente, de acompanhar as nuances próprias

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

destas fases, garantindo ao aluno um desenvolvimento pleno em suas diferentes dimensões: social, política e cultural.

No entanto, a Lei 4024/61, apesar de usar o termo ciclos para nomear os diferentes graus da aprendizagem, ainda continha o regime seriado como forma de organização escolar.

> *Se, na Lei nº 4.024/61, tal possibilidade é posta como caráter experimental, na Lei nº5.692, de 1971, é explicitada como uma alternativa, conforme o artigo 14, parágrafo 4º: "verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento*" (ZAIKA, 2000:13).

A Lei 4.024/61 foi totalmente revogada pela Lei 5962/71 que fixou novas diretrizes e bases para a educação brasileira, criando o primeiro grau com oito anos (fruto da reunião do primário com o ginasial) e o segundo grau com três anos. Isso não alterou basicamente o regime anterior, tanto que nas escolas era possível fazer a mesma divisão da lei anterior: primeiro grau menor (correspondente ao antigo primário) e o primeiro grau maior (correspondente ao antigo ginásio). O segundo grau correspondia ao antigo colegial. Não havia, pois, nenhuma mudança substancial nessa proposta (BARRETO & SOUSA, 2004:3-4).

Com a entrada em vigor da Constituição de 1988, assim como de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o cenário educacional brasileiro sofre uma modificação importante: o direito a educação institucionalizada é ampliada para as crianças, a partir dos primeiros meses de vida, com a incorporação da creche e da pré-escola aos sistemas educacionais, sob a forma de Educação Infantil. Em alguns sistemas, como no caso de Belém, a Educação Infantil, como já salientamos, é composta de 2 ciclos: um, de 0 a 3 (zero a 3 anos) e outro, de 4 a 5 (quatro a cinco anos). Os alunos com seis anos de idade seriam absorvidos pelo Ensino Fundamental. Alguns defendem que essa mudança se deu em virtude da proximidade das faixas etárias. Outros, em virtude do FUNDEF, que calcula o repasse de verbas em função da quantidade de alunos de cada Secretaria de Educação. Seja qual o motivo, consideramos um grande avanço a incorporação dos alunos de seis anos ao Ciclo Básico I do Ensino Fundamental. Com essa incorporação, ficariam completos os três "Ciclos de Formação" do Ensino Fundamental: CB I (6,7 e 8 anos); CB II (9, 10 e 11 anos) e CB III (12, 13 e 14 anos).

Apesar de um importante avanço no atendimento escolar de uma faixa maior da população, como preceitua a Lei 9394/96, nenhuma reforma educacional se explica e se esgota em si mesma. A admissão da possibilidade da organização escolar por ciclos nessa lei

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

não é um dado novo. As relações entre idade-ciclo dentro do sistema escolar não são injunções meramente adaptativas da escola ao período de desenvolvimento humano do aluno. Essas relações são fruto de um longo processo de construção social e histórica que se configura, sobretudo, com o surgimento da modernidade nos países de capitalismo avançado, introduzidas com relativo atraso no Brasil e na América Latina (idem: 4).

Essa tendência de considerar a infância e a adolescência como "tempos de escola" levou, necessariamente, ao estabelecimento de preceitos legais que organizaram e delimitaram o acesso de crianças e jovens ao mercado de trabalho. No entanto, tais procedimentos, ao construir pela via pedagógica (ou bio-psicológica) uma nova visão do tratamento do desenvolvimento do aluno, desconheciam as condições objetivas de vida de grande parte desse alunado e de suas famílias. Para grande parte desse grupo social, escola e trabalho são dimensões que não se dissociam. Escola e luta pela sobrevivência, apesar de precisarem estar interligadas, muitas vezes não se reconheciam. Daí o aparecimento de expedientes paliativos e compensatórios do tipo Bolsa Escola, Bolsa Família e outros do mesmo gênero, que buscavam compensar a mão de obra infantil, fundamental na renda familiar, de modo a que a criança e o adolescente pudessem ter o direito de ter acesso à escola. São contradições que não podem e não poderiam ser superadas somente a partir de um tratamento pedagógico, bio-psicológico ou escolar da questão.

Outra variável que pode ser percebida facilmente por quem conviveu, como nós, com a implantação dos ciclos escolares é que, ao serem institucionalizados no sistema educacional brasileiro, esse modelo já nasce, de alguma forma, defasado em relação à "clientela" que deveria atender. A escola pública no Brasil, ao trabalhar com a idéia de igualdade entre desiguais (socialmente postos), impôs aos filhos dos trabalhadores um atraso escolar considerável. Ao ajustar a estrutura e o calendário escolar ao desenvolvimento etário dos alunos, a proposta dos ciclos se descobriu em meio a um grande descompasso entre a idade e a série (ou ciclos) de parte considerável dessa faixa da população. São muitos os motivos de tal "atraso", a maioria de ordem social, política e econômica. Isso revela que a educação é um espaço de luta. Era preciso corrigir esse descompasso de fluxo entre idade e série, ou entre a idade e o ciclo escolar correspondente. Mas, não apenas isso, é óbvio.

No processo histórico de disputas pelos espaços e tempos da escola, a década de 90 foi um palco de grandes embates. O debate entre fatores pedagógicos internos à escola e os fatores externos a esta se tornou mais acirrado. De acordo com Freitas:

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

> *Desde o relatório Coleman ter minimizado os efeitos dos fatores pedagógicos internos à escola em favor dos fatores externos, houve uma corrida na direção oposta, para evidenciar a contribuição da escola ou o valor que esta agrega ao aluno, descontadas as variáveis de contexto. A questão ainda persiste, mas estamos talvez mais conscientes de que é o conjunto destes fatores que explica a variabilidade do desempenho das crianças na escola e não apenas um dos lados (o de dentro ou o de fora) da escola* (FREITAS, 2004:2).

Umas das grandes variáveis de grande significação educacional, como o nível sócio-econômico, por exemplo, que revela o grau de desigualdade social existente do lado de fora da escola, continua sendo um dos fatores fora do controle das políticas públicas em geral e da escola, em particular. Esse fator, por si só, fruto de regras de mercado altamente segregadoras, amplia cada vez mais o fosso entre as classes sociais, repercutindo na escola de forma clara e insofismável.

Os ciclos evoluíram historicamente até chegar aos anos 90 do século passado. Dentro de um espectro mais inovador, uma outra concepção de ciclo ultrapassa a mera preocupação com a regularização do fluxo escolar, implicando em uma visão de escola que reivindica profundas alterações na organização do trabalho escolar e nas práticas educativas, assim como a construção de uma nova lógica: a da escola inclusiva. Essa nova lógica educativa se propunha a oferecer uma educação de teor democrático e popular que, entre outros propósitos, incluía: a) assunção de uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima; b) forte ênfase no trabalho coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar na formulação do projeto político-pedagógico da escola; c) nova relação com o conhecimento, em que o conteúdo escolar estabeleça uma relação mais dialógica e integradora com o saber sistematizado e as vivências dos alunos; d) especial empenho na superação do regime seriado e suas conseqüências em relação à retenção ao agravamento da seletividade escolar (BARRETO & SOUSA, 2004: 13).

Estas características estão presentes, em maior ou menor grau, em todas as experiências dos ciclos no Brasil. Tivemos oportunidade de estudá-los, com mais detalhes, no Capítulo I. Algumas características destes ciclos foram assumidas pela Rede Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1992. O tipo de ciclo da rede paulista (Escola Pública Popular de São Paulo), a nosso juízo, Ciclos de Aprendizagem, foi, em grande medida, o inspirador da Escola Cabana de Belém do Pará, no período de 1997 a 2004.

Outro tipo de ciclo, os ciclos de formação, foi assumido, de fato, pela Escola Plural de Belo Horizonte (MG), pela Escola Cidadã (RS) e pela Escola Candanga (DF), entre outras.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Essas construções, embora mantivessem um núcleo comum (os ciclos de formação), tomaram a cor e as especificidades de cada local. Tais experiências associaram à concepção dos ciclos as principais contribuições contemporâneas para a educação, trazendo para a arena educacional grande complexidade teórica e política.

Ao se transportar esse processo de mudança para Belém do Pará, uma cidade nortista, em plena Região Amazônica, dominada por oligarquias seculares, pode-se imaginar as dificuldades que esse processo englobaria.

É possível afirmar que, a partir das primeiras tentativas de implantação dos Ciclos Básicos em Belém, no período do prefeito Augusto Rezende (1990-1992), com a implementação do *Sistema de Ciclos*, o grande objetivo da comuna era estancar a sangria escolar causada pelas altas taxas de reprovação e "evasão". O Ensino Fundamental em ciclos era formado, então, pelos Ciclos Básicos I e II e sua implantação se daria de forma gradual.

O grande problema dessa proposta, além dos baixíssimos salários, foi a imposição do construtivismo, o que gerou muitos protestos por parte dos professores e professoras. O construtivismo, como assinalamos ao longo deste trabalho, foi uma epidemia que grassou na educação brasileira. Sequer tais políticas eram discutidas com seus principais sujeitos, os professores e demais profissionais da educação. Ele era definido de fora para dentro da escola, vendido como modelo único explicativo das relações ensino-aprendizagem. Tentava se constituir em um sistema neutro, infenso à ideologia, podendo, por isso mesmo, ser aplicado por governos dos mais diferentes perfis.

Com a rejeição dos professores e professoras, até porque não chegaram mesmo a entender a proposta construtivista, a reprovação e a evasão continuaram como dantes, não alterando substancialmente os índices anteriormente aferidos em pesquisa. Obviamente, não por culpa dos professores, mas por uma série de condicionamentos estruturais da sociedade e da rede que selecionavam e ainda selecionam aqueles que terão o estatuto de vencedores e aqueles que serão estigmatizados como rudes e incapazes.

O governo municipal subseqüente, comandado por Hélio Gueiros e por sua mulher, Therezinha Gueiros, como Secretária de Educação, buscou dar continuidade ao processo de implantação dos Ciclos Básicos do governo anterior. Como assinalamos ao longo desta dissertação, sobretudo no capítulo II, o governo Gueiros, ao criar o ISEBE (Instituto dos Educadores de Belém), legitimou uma instância iluminista que atuava como uma "vanguarda", aprofundando ainda mais o fosso (divisão social do trabalho) entre aqueles que

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

pensam (ISEBE) e aqueles que executam (o resto da rede), numa ampla contradição com os pressupostos democratizantes da proposta.

Por outro lado, o foco da proposta do ISEBE gueirista estava na concepção metodológica do "aprender a aprender", de origem piagetiana, segundo a qual a formação humana é amplamente prejudicada quando aquilo que se poderia descobrir sozinho nos são impostas de fora para dentro. Nosso estudo apontou que esta formulação está muito próxima das necessidades da reestruturação produtiva neoliberal, onde o êxito do trabalhador depende de sua máxima capacidade cognitiva, onde a capacidade de adaptação e de aprender a aprender é necessária para que esse trabalhador possa ser re-convertido para assumir novos postos de trabalho dentro da flexibilização produtiva. Esse tipo de sistema tem levado a uma precarização das condições de trabalho e vida dos trabalhadores em todo o mundo.

Além de tudo, como já assinalamos anteriormente, esta proposta dos Ciclos Básico da SEMEC no período Gueiros era uma cópia fiel da proposta do Estado de São Paulo implementada nos anos 80. Possuía um ranço estruturalista, pois, no dizer de Piaget o "construtivismo consiste no entendimento de que o conhecimento é resultado da interação entre sujeito e objeto". Sem compreendermos a especificidade dessa relação, sua historicidade e que sujeito e objetos são categorias também históricas, de nada vale apenas a superação desse uniteralismo por uma relação dualista e a-histórica.

Fazendo um governo extremamente populista e autocrático, Gueiros construiu algumas vitrines educacionais em Belém, como o Liceu do Paracuri, o Liceu do Guamá e a Escola Bosque, enquanto o resto da rede sucumbia sob o peso de convênios clientelistas com centros comunitários cooptados politicamente, professores sem qualificação, salários escorchantes e condições de trabalho infectas.

O próximo governo municipal, que se estenderá por 8 anos, entre 1997 e 2004, traz como novidade a eleição do primeiro prefeito do Partido dos Trabalhadores do norte do Brasil. Eleito de maneira surpreendente, o prefeito Edmilson Rodrigues traz para o executivo municipal propostas que visam modificar a cultura política da cidade. Os princípios programáticos do novo governo são quatro: a) participação popular, que propõe a instituição de um modelo de co-gestão envolvendo governo e sociedade através do OP (Orçamento Participativo); b) Transformação da Cultura Política Local, propondo uma nova relação com a sociedade, o respeito às organizações populares, invertendo prioridades e criando uma nova identidade social e política para o município; c) Democratização do Estado, como contraponto

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ao neoliberalismo, ampliando os espaços e a capacidade de planejamento do setor público tendo em vista o aumento da eficiência da ação estatal; d) Inversão de Prioridades, para por em prática um projeto de desenvolvimento que assuma a questão social como princípio básico de governo (Programa de Governo, 1996:11-13).

O foco da educação da administração Edmilson Rodrigues foi a implantação de um novo Projeto Político-Pedagógico para a rede municipal. Como pudemos observar ao longo desta dissertação, também no II Capítulo, este processo queria se inserir numa reforma educativa de tipo cultural. Ao final de 1997, a Prefeitura Municipal de Belém, através da SEMEC, lança uma proposta político-pedagógica para toda a Rede Municipal de Ensino de Belém, chamada de Escola Cabana. De acordo com a nossa pesquisa, a proposta da Escola Cabana se baseou quase por completo na experiência da Escola Pública Popular de São Paulo, durante a administração Luiza Erundina, entre 1989 e 1992, baseada nos Ciclos de Aprendizagem. Apesar de referencias às demais experiências com "ciclos de formação", como a Escola Plural (BH), Escola Cidadã (POA) e Escola Candanga (DF), a estrutura e a concepção da Escola Cabana estavam baseadas nessa experiência da capital paulista. Essa "escolha", extremamente criticada por nós, trazia vários problemas que vamos tentar resumir nessas considerações finais:

1. A experiência paulista, comandada inicialmente por Paulo Freire, não teve tempo de se estabelecer. A proposta somente foi implantada no último ano da gestão de Luiz Erundina, a partir de 1992. Os educadores petistas esperavam que a prefeita se reelegesse para aprofundar com a rede as diretrizes e princípios político-pedagógicos da proposta. Paulo Maluf venceu e a proposta foi imediatamente descartada quase sem resistência da rede. A consultora paulista da SEMEC estava perfeitamente consciente disso. Em entrevista após deixar o governo municipal, a consultora paulista da USP afirma que se pudesse voltar atrás, primeiro implementaria a proposta e, em seguida, iria discutir com a rede. Discutiu-se muito (3 anos) e não deu tempo de se implementar a proposta da Escola Pública Popular de São Paulo. Nem por isso se nega o caráter progressista dessa experiência e os vários ensinamentos que ela nos deixou. Mas, as propostas educacionais avançam!
2. A proposta paulista tinha muitas áreas obscuras que precisavam de maiores esclarecimentos. Pontos como, por exemplo, a Interdisciplinaridade via Temas

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Geradores. Apesar de favorecer um trabalho mais coletivo entre os professores, o que se questionava nesta visão é o fato de se desconsiderar o ponto de vista do aluno, mantendo a concepção de que a apresentação de um tema sob vários pontos de vista, por si só, já garante uma visão relacional do aluno. Na verdade, não há garantia de que o aluno consiga construir as relações apresentadas. Para eles, as informações podem ser vistas de formas isoladas e fragmentadas, pois aprender a estabelecer relações exige um nível de compreensão que precisa ser construído. Isto é, a visão globalizada precisa ser construída pelos alunos e não "dada" pelos professores (BELO HORIZONTE, 1994:34). Apesar de não podermos ter aferido essa crítica no caso da Escola Cabana, a Escola Pública Popular de São Paulo também não teve tempo para avaliar esta experiência.

3. O que ficou patente, como já assinalamos anteriormente, pelos relatos da literatura (BELO HORIZONTE, 1994; DA COSTA, 1997.) é que, como se trata de um curso anual de longa duração (o Ensino Fundamental hoje possui 8 anos de duração), o fato da escola se debruçar toda sobre o mesmo tema gerador, fez com que a condução e a direção do programa disciplinar ainda pautado em "conteúdos" se tornasse claudicante e a abordagem muito complexa em função das idades das crianças na série ou ciclo correspondente.
4. Ao se decidir pelos Ciclos de Aprendizagem, a SEMEC optou por continuar com a mesma estrutura dos Ciclos Básicos do governo anterior de quatro ciclos de 2 anos, embora re-significando-a. Apesar de nomearem esses ciclos de "Ciclos de Formação", evidentemente, eles não tinham essa característica. Depois, com a inclusão dos alunos com seis anos ao Ensino Fundamental, em virtude das verbas do FUNDEF, a estrutura passou a ter um ciclo de 3 anos e mais três ciclos de dois anos. Qual a conseqüência disso? Foram mantidas todas as equipes técnicas baseadas em modalidades e níveis de ensino da antiga estrutura seriada advindas, tanto da LDBEN 5692/71, como da atual LDBEN 9394/96.
5. A direção da SEMEC e o "Governo do Povo" tinham muito receio de mexer na estrutura da instituição. Para se trabalhar com "Ciclos de Formação", mesmo, não se poderia conviver com as equipes do antigo modelo seriado, por níveis e modalidades. Elas teriam que ser substituídas por equipes de assessores pautadas no desenvolvimento humano do alunado. Ou seja: Equipe da Infância, Equipe da

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Puberdade (ou Pré-adolescência) e Equipe da Adolescência, além das Totalidades para a Educação de Jovens e Adultos. Era impossível, a partir do perfil das antigas equipes técnicas, trabalhar com Ciclos de Formação. Os Ciclos de Aprendizagem, por ser um sistema ainda muito próximo da seriação, se adequava mais a esta antiga estrutura. Some-se a isso, a existência de duas Coordenadorias, a de Educação e a de Cultura, trabalhando isoladamente. Isso aumentava ainda mais a fragmentação do processo educativo. A SEMEC e a Escola Cabana sempre afirmaram ser a escola o centro do processo político pedagógico. No entanto, ao tentar colocar em prática esse princípio, esbarrou em contradições internas que não foram superadas. A SEMEC perdeu o bonde da história e permaneceu na velha estrutura de equipes por níveis e modalidades de ensino. Ou seja, é a história do faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço... O antigo ISEBE continuava sobrevivendo na estrutura da SEMEC, tanto que as Equipes Distritais (multidisciplinares) perderam em importância político-metodológica para as Equipes Técnicas (por área de conhecimento);

6. É preciso reiterar mais uma vez o que afirmamos ao longo deste trabalho. A escola não faz transformação social. Ela é apenas mais uma instituição que pode colaborar com isso. O Projeto Escola Cabana, em vários momentos formulou essa possibilidade. Errou. Politizou demais a educação municipal de maneira equivocada. Fez afirmações que excediam as possibilidades reais da escola na mudança social. 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.
7. O principal problema de todas as reformas havidas no Brasil é querer fazer mudanças pedagógicas sem mudar as condições de vida e trabalho dos trabalhadores da educação, sobretudo dos docentes. Não pode haver escola digna sem professorado digno. Com salários escorchantes e condições de trabalho indignas não há educação de qualidade, seja qual for o projeto, por mais bem intencionado que seja.

As relações do Governo do Povo com a sociedade civil organizada sempre foram, durante toda a gestão do prefeito Edmilson Rodrigues, bastante conflituosas, como é pertinente a todo governo que se quer democrático-popular. Todo governo, em quaisquer

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

sociedade de classes, é fruto de lutas e conflitos sociais. Em um governo democrático e popular o conflito é mais acirrado, pois, acredita-se, por suposição, que haja um maior equilíbrio entre as forças sociais. No entanto, há controvérsias nesse sentido. Há quem afirme que governos democráticos-populares são governos de colaboração de classes. Mas, este é um assunto para outra dissertação.

Ao construir uma visão sindical economicista, voltada majoritariamente para as reivindicações de cunho salarial, o grupo político que assumiu a PMB criou um imaginário no professorado de que, ao eleger um membro da categoria prefeito, seus problemas salariais seriam rapidamente resolvidos. Para conter essa pressão dos trabalhadores da educação, o "Governo do Povo" resvalou para as práticas políticas das mais nefastas. Atrelou o SINTEPP ao governo (correia de transmissão), de modo que, durante a gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues, ninguém distinguia quem era dirigente sindical e quem era governo. Isso desgastou muito o "Governo do Povo" e o colocou em contradição com os princípios contidos no Programa de Governo de 1996. O "Governo do Povo" sempre foi refratário às críticas. Isso contribuiu para a manutenção de inúmeros equívocos na implementação do Projeto Escola Cabana. Esta dissertação enumerou alguns deles.

Nossa pesquisa de campo na "Escola Práxis" iniciou numa época crítica (junho de 2005) em que a escola saía de mais uma "reforma física", mas continuava numa situação precária. Além de tudo, os(as) professores(as) estavam ameaçados de descontos salariais, em virtude da última paralisação. Isso prejudicou, em grande parte, o começo da pesquisa na escola. Na época da greve a escola estava paralisada para "reforma" e não aderiu. Daí, a revolta dos professores(as).

Em nossa convivência com o cotidiano escolar observamos que a copa, em virtude da reforma, era uma área improvisada de tábuas e com cobertura com telhas de amianto, aliás, como o é a cobertura de toda a escola. Aliás, o amianto é um material proibido por ser agente cancerígeno. Além disso, o amianto é um material que conduz calor por irradiação, o que torna o espaço escolar insuportável em dias de calor. A merenda servida nos dias em que estivemos na escola era geralmente suco com bolacha ou mingau de tapioca.

Foi muito difícil para este aluno-pesquisador conseguir as entrevistas com os professores do CB I e CB II do 1º. e do 2º. turnos da "Escola Práxis". Para os professores, era muito difícil falar de uma experiência que, a rigor, parecia ser mais uma, nesse universo educacional brasileiro prenhe de "reformas milagrosas" que, na prática, não deram em nada.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

Ainda mais quando o Governo e o partido responsáveis pelo tema pesquisado acabavam de ser derrotados nas urnas. Remexer em passado recente, ainda não devidamente digerido e cicatrizado, é um assunto muito delicado. Alguns professores se negaram mesmo a dar entrevista. O que foi respeitado por nós. Mas, com muita insistência, habilidade, e, principalmente, muita paciência, conseguimos obter as 15 (quinze) entrevistas previstas e necessárias para o bom desenvolvimento deste trabalho. Entrevistamos 13 (treze) professores(as) e 2 (duas) coordenadoras pedagógicas.

O cotidiano e as representações analisados nesta dissertação fazem referência a uma escola pública municipal, aqui denominada de "Escola Práxis", localizada num dos bairros mais pobres de Belém, aqui chamado de Bairro da Princesa, considerado dos mais violentos da cidade.

O cotidiano atual, fruto de observações *in loco* da "Escola Práxis", de modo geral, mostra que a escola já absorveu a transição para o novo governo municipal. Salvo raríssimas exceções, os professores não se mostravam decepcionados com a mudança de governo. Alguns assumiam uma postura muito pragmática de "dançar conforme a valsa". Outros, já se preparavam para acompanhar as mudanças anunciadas pela nova direção da SEMEC. Apenas um pequeno grupo manifestou alguma frustração. Justamente o grupo que liderou a implantação dos Temas Geradores na escola.

As representações e as subjetividades dos sujeitos-docentes entrevistados podem ser assim resumidas, filtradas pelo olhar também subjetivo desta pesquisa:

a) A impressão, com base nas observações que fizemos nos dias em que lá convivemos é que, apesar de reconhecerem muitas contribuições nas propostas da Escola Cabana, os professores(as) estavam aliviados com o final da experiência. Os relatos e as representações da maioria dos docentes não deixam dúvidas de que a experiência dos 7 (sete) anos de Escola Cabana deixaram a convicção de um certo cansaço;
b) transcorridos os 7 (sete) anos da experiência da Escola Cabana, os sujeitos-docentes continuavam reclamando de falta de formação, de mais cursos, palestras e, principalmente, melhores condições de vida e de trabalho;
c) a grande maioria dos docentes não chegou a entender as questões de fundo da Proposta Cabana, ficando em representações impressionistas, frutos, quase sempre, de percepções ao nível do senso comum. Dizemos representações impressionistas

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

porque elas foram formuladas a partir de informações insuficientes, não inseridas num contexto explicativo mais amplo, onde pudessem ser cotejadas com representações construídas por outros sujeitos, como, por exemplo, cientistas, pesquisadores e autores diversos em nível não-cotidiano;

d) A ambigüidade foi a marca principal das representações docentes. Esse comportamento é próprio da necessidade de proteção dos sujeitos contra o controle institucional. Existem dois discursos; o discurso formal e o contra-discurso; ao mesmo tempo em que a escola reproduz o discurso oficial, ela também reproduz outros discursos que atendem às necessidades do cotidiano pedagógico;

e) A avaliação escolar ainda é feita a partir de uma visão cognitivista, principalmente a partir da lecto-escrita e do cálculo. Nas entrevistas, a representação central dos professores era com a necessidade de ler e escrever dos alunos. Segundo eles(as), os pais aferiam o aprendizado dos filhos pela capacidade de leitura e escrita. Nunca citaram a "leitura do mundo freiriana" e nem fizeram referência às outras dimensões do aluno apregoadas pela Escola Cabana; isso evidencia a vitória do cognitivismo e do pragmatismo sobre as correntes dialéticas e dialógicas;

f) Os professores se ressentiram dos sistemas do controle de sala de aula, proibidos que foram do poder de sanção da reprovação. Esta sanção está relacionada com a capacidade cognitiva do aluno, mas, sobretudo, com comportamentos e atitudes dos alunos, sujeitos a julgamentos e avaliações, como observamos nas entrevistas dos professores(as), por critérios não raro cheios de preconceitos; professores(as) não são anjos nem demônios: são sujeitos históricos concretos que produzem e reproduzem o seu próprio tempo mas que, são, também, produzidos por ele;

g) O que observamos é que, instados por decreto ou adesão (ou imposição) a mudarem práticas secularmente arraigadas, os(as) professores(as) cumprem apenas formalmente o projeto oficial e suas normas, geralmente sem modificar suas representações, sobretudo da avaliação, empurrando a retenção para o fim do ciclo nas formas de PPA (Plano Pedagógico de Apoio) ou para as TA (Turmas de Aceleração), quando o aluno atinge uma faixa de idade fora do ciclo correspondente. As reclamações dos(as) professores(as) da "Escola Práxis" quanto à progressão de alunos que não atingiram os objetivos do ciclo, são constantes nas entrevistas desta pesquisa; significa que o aluno pobre, para além das aparências

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

das estatísticas da não-retenção, continua discriminado ao longo de seu percurso na escola ciclada, adiando apenas o momento de sua exclusão; é o que Freitas (2004: 21-22) chama de *avaliação informal*;.

h) As transformações buscadas pela Escola Cabana, pelo menos na "Escola Práxis", não atingiram as salas de aula. Com sua identidade fragmentada, não fundada na crítica e na reflexão, os professores fizeram um discurso de doação, de amor e de adesão ao Projeto Escola Cabana. Mas, na "solidão" de suas salas de aula. continuaram, de acordo com o Professor P005 (36, CB I e CB II), repetindo as mesmas práticas tradicionais;

i) Quanto à questão da culminância dos Temas Geradores na Feira Cultural da "Escola Práxis" (final de 2004), ficou patente que apenas dois grupos de HP (Lixo e Sexualidade) trabalharam de maneira satisfatória na exposição dos trabalhos ao público externo da escola. Infere-se daí a enorme dificuldades que os(as) professores(as) de outras HP's tiveram para trabalhar com temas advindos da realidade social, re-significando-os e adaptando-os à compreensão do alunado e da comunidade escolar;

j) Muitos problemas intra-escolares puderam ser observados: a) dificuldades de articulação entre os turnos: o 3º. e o 4º. turno praticamente não participaram da construção dos Temas Geradores; b) a culminância dos trabalhos finais, feitos através dos Temas Geradores, só aconteceram pela esforço pessoal de alguns professores; c) questionamento constante da não-retenção pelos professores(as); d) o esforço de alguns professores e técnicos pedagógicos em busca de um trabalho mais coletivo, embora com a recusa de muitos; e) atuação do Conselho Escolar ainda ligada as questões contábeis da escola e menos as questões político-pedagógicas; f) condição da infra-estrutura física da escola em condições inadequadas para a prática pedagógica, com a improvisação de salas em função de rachaduras e goteiras; g) as complexas relações pessoais entre grupos na escola, com visões diferenciadas e posturas que indicavam que o Projeto Escola Cabana nunca obteve a aceitação de todos, como era de se esperar, em virtude das condições históricas em que foi implantado e das múltiplas resistência que teria que superar. Era um projeto em disputa constante.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

k) Além do cerco diário arquitetado pela mídia sob o comando das oligarquias locais, o "Governo do Povo" também cometeu inúmeros equívocos. Um dos principais foi a falta de humildade para reconhecer seus erros. Isso se deve a(o): a) ultracentralismo decisório na mão de pouquíssimas pessoas; b) ausência de avaliação séria que tivesse conseqüências nos rumos do governo e c) mania da "esquerda" de ter "espírito franciscano" de resolver problemas de amigos e familiares por meio de cargos no governo, ocupados não raro por gente de competência duvidosa. A SEMEC foi um caso típico dessa tendência.

l) Não há dúvida que o Projeto Escola Cabana disputava, como dizia uma dirigente da COED, a hegemonia da escola com uma outra visão de homem e de educação. Para uma grande parcela dos professores e pais (relatos ouvidos na sala dos professores), escola boa é aquela que consegue instrumentalizar os alunos para a conquista de espaços em uma sociedade capitalista. Uma escola que ajudasse seus filhos numa possível ascensão social nesta sociedade mesma. Esta era a visão de homem e de educação, arraigada ao senso comum, fruto do individualismo liberal, que a Escola Cabana queria superar. Convenhamos que isso é impossível somente por meio da educação, embora não se consiga sem ela. Sem ganhar o apoio dos pais para a idéia dos ciclos ficará muito difícil avançar na consolidação dessa experiência.

Sobre a "Escola Práxis" pesou elementos de ordem econômica, social, política e institucional cujos reflexos sobre o cotidiano escolar incidiram no comportamento dos docentes que ali desenvolviam seu trabalho. Tendo como referências as condições objetivas da escola pesquisada, nosso objetivo foi identificar as mudanças de representações que os sujeitos-docentes experimentaram, assim como as possíveis transformações que a escola experimentou, e, sobretudo, as representações que bloqueavam essa possibilidade de mudança. Apesar de estarmos cientes de que o cotidiano é vivido por sujeitos singulares, analisamos as representações segundo as condições sociais dos sujeitos, isto é, professores públicos vinculados profissionalmente a uma instituição do estado (PMB-SEMEC), isto é, com uma situação de classe mais ou menos definida.

Acreditamos, como Lefebvre, que as representações provém tanto de indivíduo como da sociedade, numa interferência dialética contínua e que as representações divergem principalmente em função das diferenças sociais dos sujeitos e não de sua particularidade. As

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

relações entre os professores(as) da "Escola Práxis" e os alunos pobres deixou isto bastante evidente.

Conhecer as representações dos sujeitos que vivem uma determinada situação nos possibilita ainda compreender as manipulações do cotidiano programado. É no cotidiano que as representações imperam, e é através delas que identificamos o papel atribuído a cada sujeito. Mas, o cotidiano programado guarda muitas contradições e é, também, a origem de mudanças sociais. No entanto, o poder do cotidiano na busca das transformações sociais, depende, em larga escala, da conquista consciente de sua situação de cotidianidade e da "vontade" dos sujeitos em transformá-las. É lógico que, ao lado das condições subjetivas, é preciso que as condições objetivas estejam, de alguma maneira, dadas. Essas configurações dialéticas impedem que os sujeitos caiam no voluntarismo estéril, no desejo narcísico, ou, o que é pior, no pieguismo moralizante. Nesse último caso parece se enquadrar "os achados" da pesquisa etnográfica-fenomenológica (junho/1999) da SEMEC, onde é mais fácil "culpar" o professor de falta de compromisso, comodismo e etc., do que fazer uma análise mais profunda, articulando as diferentes interferências, sejam intra ou extra-escolares.

Mesmo sabendo que as representações dos sujeitos sobre uma obra (Escola Práxis) num determinado momento histórico não são suficientes para entendê-la e ao seu processo de construção, sabemos, também, por outro lado, que algumas representações podem se consolidar, modificando ou o concebido ou o vivido.

O conhecimento das representações dos professores(as) é muito importante, pois, ao desvelá-las aos próprios sujeitos-professores, é possível retrabalhá-las , e, a partir delas, priorizar novas representações que busquem caminhos e meios de superação daquelas representações bloqueadoras das transformações sociais e escolares. Revelando as representações aos próprios sujeitos, através da reflexão e da ação, é possível que essas representações sejam confrontadas com outras representações de caráter transformador, em nível do não-cotidiano, que possam orientar cada obra, escola ou instituição a alcançar os fins que a sociedade espera.

Evidentemente, a proposta dos Ciclos, em algumas de suas versões aqui analisadas, se constitui em uma política pública avançada, longe da modernização conservadora preconizada pelas agências multilaterais (FMI, Banco Mundial, UNESCO, etc.). Por isso, a experiência da Escola Cabana de Belém se coloca entre aquelas em que foi possível observar na prática a real possibilidade de uma outra organização de tempos e espaços escolares.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *A escola em (como) Questão*. UNICSUL/FEUSP. GT: Estado e Política Educacional/n. 05.
http://www.anped.org.br/26/trabalhos/ocimarmunhozalavarse.rtf .

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. Rio de janeiro: Ciência e Saúde Coletiva (2), 1-2, 1997.

ALMEIDA, G.E.S. *Pra que somar se a gente pode dividir? Estratégias de integração disciplinares: saúde, trabalho e ambiente.*Escola Nacional de Saúde Pública. ENSP/Fiocruz. Rio de Janeiro, 2000.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANGOTTI, J. A. P. *Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. Tese de Doutorado, 1991.

ANGOTTI, J. A. P.; DELIZOICOV, D. *Metodologia do Ensino de Ciência.* São Paulo:Cortez, 1990.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho.* São Paulo: Cortez Editora: 1995.

ANTUNES, Ricardo.A Centralidade do trabalho Hoje. In: *A sociologia no Horizonte do Século XXI*. São Paulo: Boitempo, 1997.

ANTUNES, Ricardo. *Para além do capital e sua lógica destrutiva*. In: Revista Espaço Acadêmico. Ano II, n 14, Maringá: 2002

ANDRADE, Márcia Regina Selam de. *A organização do Trabalho em Ciclos*. Capitulo II. Dissertação de Mestrado. http://www.blumenau.sc.gov.br/artigos.asp. FURB/Santa Catarina(s.d).

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Interdisciplinaridade: Um novo paradigma curricular. In: *A Educação na Perspectiva Construtivista: Reflexões de uma equipe interdisciplinar*, Petrópolis: Vozes, 1998.

APOSTEL, L. et al. *L' Interdisciplinarité: Problèmes d'enseignementes dans les universités.* Paris: OCDE, 1972.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de A. As Relações de Trabalho In: ARANHA, M.L.A.(Org.). *Filosofia da Educação,* 2 ed., São Paulo: Moderna, 1996.

ARELARO, Lisete. *A organização do ensino em ciclos – porque somos a favos*, 15 de setembro de 2003.(on line).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ARELARO, Lisete. *A progressão continuada, dez anos depois*. Entrevista à Revista EM Crise. 30/01/2003. http://www.emcrise.com.br/entrevistas/entlisete.htm.

ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista ANDES* (6): 12, São Paulo: Cortez, 1987.

ARROYO, Miguel. Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação. In: *Em Aberto*: INEP, Ano 11, n º 53, jan/fev, 1992.

ARROYO, Miguel. Qualidade na Educação. *Cadernos Pedagógicos*, SMED, Porto Alegre, n. 9, p. 64-73, Dezembro/1995.

ARROYO, Miguel. A reorganização dos Tempos Escolares Numa Outra Lógica. *Espaços da Escola.*IJUÍ(RS):Editora UNIJUÍ, Ano 4, n. 22, Out/Dez. **96**, p.19-22.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de Educadores. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, Campinas, SP: CEDES, Dezembro/99.

ARROYO, Miguel. *A atualidade da educação popular*. Palestra realizada em 21 de novembro, na Mesa redonda *Educação popular: paradigmas e atores,* no Seminário Educação 2000, promovido pelo Instituto de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

ARROYO, Miguel. Entrevista concedida ao JORNAL DO BRASIL**,** de passagem pelo Rio, ao participar do *IV Seminário de Educação*, da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, no dia 20/11/2002. Escola Pública, Foco de grandes inovações. Repórter Eliane Bardanachvli.

ARROYO, Miguel. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. In: Frigotto G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Fim de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel. Experiência de Inovação Educativa: O Currículo na Prática da Escola. In: MOREIRA, A F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*.Campinas, SP: Papirus, 1999a.

ASUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, IVANI (org.). Práticas Interdisciplinares na Escola. 2 ª ed. São Paulo: Cortez, 1993

AZEVEDO, José Clovis de. Educação e Neoliberalismo. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). *Escola Cidadã: Construindo Sua Identidade*. Revista Paixão de Aprender, n. 9, Secretaria de Educação de Porto Alegre, Dezembro/1995.

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola. Capturado em 11/01/2004. http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm**.**

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como Política Pública*. 2. ed. ampl. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2002 (Col. Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 56).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

AZEVEDO, José Clovis de. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R.T., (orgs.). *Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. Washington, DC, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BARRETO, Elba Sá & MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: elementos de trajetória. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas,* n. 108, p. 27-48, novembro, São Paulo: Autores Associados, 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá.Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental do Brasil. In: Barreto, E. S. S., *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.*São Paulo: Autores associados & Fundação Carlos Chagas, 1998, p.05-42.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá & SOUSA, Sandra Záquia. Ciclos: Estudos sobre as Políticas implementadas no Brasil. Trabalho encomendado pelo GT Estado e Política para apresentação na 27ª. Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, nov. de 2004.

BELËM, *Uma alternativa curricular para as escolas municipais*. Belém, SEMEC, 1992 a.

BELÉM. C*aminhos da educação*. Cadernos SEMEC. Belém: PMB/SEMEC, Série Planejamento, 1993.

BELÉM, *Curso de Fundamentação Teórico-Prático para Professores do Ciclo Básico III* (5ª. a 8ª. séries). Institutos dos Educadores de Belém, 08 a 17 de fevereiro de 1995. Elaboração: Franz Litz, Lucidéa Santos, Mário Thomaz e Lúcia Silva.

BELÉM, *Sistema de Educação para um desenvolvimento sustentável no Município de Belém.* Secretaria Municipal de Educação, PMB, 1994.(Therezinha de Moraes Gueiros).
BELËM, *Proposta para a 5ª. Etapa do Curso de 360 h.* SEMEC, Institutos dos Educadores de Belém, mimeo, 1996b.

BELËM, Secretaria Municipal de Educação.*Formação Permanente dos profissionais de Educação no Município de Belém*. SEMEC, Institutos dos Educadores de Belém, 1996.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação.*Demonstrativo da síntese do movimento e rendimento escolar final da rede municipal de ensino de Belém – 1992*. Unidades Escolares/NUSP/SEMEC – Jun. /1977.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação.*O Sucesso e o Fracasso na Educação Básica:* relatório de pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Belém. Junho de 1999.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação.Projeto Político Pedagógico: Um olhar que ressignifique a Educação Municipal. *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Educação de Belém*, 1997.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

BELËM, Secretaria Municipal de Educação.*Ciclo Básico e Avaliação Hoje na Rede Municipal de Ensino*. mimeo, 1997a.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação.*Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular*. Secretaria Municipal de Educação, outubro de 1999 (Caderno de Educação, n. 1).

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. *Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças*. I Conferência Municipal de Educação, dezembro de 1998 (com as resoluções aprovadas).

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. O Trabalho Interdisciplinar e os Temas Geradores. In: *Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças*. I Conferência Municipal de Educação, dezembro de 1998.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. A Interdisciplinar como princípio da prática pedagógica. In: Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular. *Cadernos de Educação nº 1*, 1999.

BELÉM, *Construindo a qualidade social da educação em Belém*. Conselho Municipal de Educação, 2003.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. *A Educação em Belém.* Belém: SEMEC, 2001.

BELÉM, Secretaria Municipal. Esporte, Arte e Lazer : sob o olhar dos que fazem: SEMEC, 2002.(Caderno de Educação, n. 3).

BELÉM, *A Cultura Amazônica na Escola Cabana*.Caderno de Educação n º 8. SEMEC/MEC/SNDE/Turma de Aceleração, 2004.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. *Travessia Inclusiva de Saberes:* A Educação Cabana em Belém (1997-2004). Belém: SEMEC, 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural:* proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, out. 1994.

BERGER, G. (1972). « Opinions et réalités », in OECD, L'interdisciplinarité, problème d'enseignement et de recherche dans les universités.

BERTOLO, Sonia de Jesus Nunes. *Formação Continuada de Professores na Escola Cabana*. [Tese de Doutorado] Universidade Federal de Minas Gerais,2004.

BOBITT, C. (1918). *The Curriculum*. Edição impressa pela Arno Press. Inc. em 1971.

BOISOT, M. *Discipline et Interdisciplinarité.* Paris: OCDE, 1972.

BOMENY, H. *Os intelectuais da educação*.Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL.Congresso Nacional. *Lei n º 5692, 11/8/71* (Reforma de Ensino de 1 º e 2 º Graus), 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação,* 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil). Brasília. Ano CXXXXIV, n º 248. 1996.

BRASIL. MEC. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior.* a. 14, n. 17, Brasília, dez. 1996.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília :SEF,1987.

BRASIL. MEC. *Educação Para Todos: A Conferência de Nova Delhi*. Brasília, 1994.

BRASIL, Presidente. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Lei n° 9424/96, de 24 de dezembro de1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

BRASIL, MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *ENEM: documentos básicos.* DF: MEC/INEP, 1999.

BRASIL, MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica.* Disponível em: http:// www. inep.gov.br /saeb, consulta em 12/03/2004.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRESSER PEREIRA, L.C. Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PREIRA, L.C.; SPINK, P. *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* Rio de Janeiro: FGV, 1998:21-38.

CAMPOS, Fábio Henrique de. O Trabalho e a relação homem-natureza: Uma trama social em questão. *Revista Pegada Eletrônica,* ISSN 1676-3025,V. 1, N º 1, 2000. http://www2.prudente.unesp.br/ceget/pegada/peg4.htm.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

CARLOS, A. F. A. A rua: espacialidade, cotidiano e poder. In: *O lugar no/do mundo.* São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 84-102.

CARMO, Luiz Felipe do. *Escola Cabana: Uma nova concepção de educação*. Mimeo, 1998a.

CARMO, Luiz Felipe do. *Corrigir o rumo antes que seja tarde: A Educação Pública no "Governo do Povo"*. Mimeo, 1998b.

CARVALHO, Hilma Tereza Khoury. Saúde mental e trabalho: o caso dos professores. In: *Revista Espaço Educacional*, no.3, SINTEPP, dez/1993.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. & NETTO, José Paulo. *Cotidiano: Conhecimento e Crítica*. 4 ed., São Paulo: Cortez, 1996.

CASTROGIOVAGINI, A. C. Estudos Sociais. In : Encontros de Verão. Textos Básicos. *Cadernos Pedagógicos nº 5*, SEMED, Porto Alegre, 1995.

CEPAL/OREALC. *Educación e Conocimiento: Eje de la Tramsformacion produtiva com Equidad*. Santiago de Chile, 1992.

CHAMON, Magda. Interdisciplinaridade e Projeto de Trabalho Coletivo. *Espaço da Escola*, Editora UNIJUI, Ano 04, n. 22; outubro/dezembro de 1996; p. 35-44.

CHIAPPINI, L. et al. Interdisciplinaridade na escola pública: a experiência paulista na gestão de Paulo Freire e a participação da universidade. FAUNDEZ, A. (org.). *Educação, Desenvolvimento e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1994.

CLAPARÈDE, Edouard. A educação funcional. 4 ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

COLL, César. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*.Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

COLL, César.*Psicologia e Currículo*, São Paulo, Ática, 1996.

CONTRERAS, José Domingos. *A autonomia de professores.São Paulo*: Cortez, 2002.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. *Tempo De Escola... E Outros Tempos* [online] Disponível na internet via URL:http://www.educacaoonline.pro.br/tempo_de_escola.asp Capturado em 25/04/2004 22:57:24

CUNHA, Emmanuel Ribeiro.*Os ciclos de formação – A reorganização da Escola Fundamental Brasileira e o Trabalho Pedagógico dos professores*.Texto integrante da Tese de Doutoramento sobre a organização em ciclos na Escola Cabana em Belém, defendida na UFRN em 2003(PDF, online).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

CURY, Carlos Roberto. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1985.

CREMA, R. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, P., D'AMBROSIO, U., CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade*: sistemas abertos de conhecimento. 3 ed., São Paulo: Summus, 1993. p. 125-173.

DA COSTA, Gildo José. *A interdisciplinaridade numa escola paulistana: Uma faceta da educação popular em busca de sua efetivação*. São Paulo, PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

DA SILVA. Antonio Fernando Gouvêa. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. (Tese de Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DAMÁSIO, A.R. *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAYRELL, Juarez (org.). A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELIZOICOV, D.*Conhecimento, Tensões e Transições*. Tese de Doutoramento. São Paulo: FEUSP,1991.

DELIZOICOV, D. e ZANETIC J.,1993. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA N.N. (org.) *Ousadia no Diálogo*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

DEMO, Pedro. Formação do Profissional de Educação Infantil: Alguns desafios do Ponto de Vista Formativo**.** *Boletim Técnico do Senac*. Disponível em http://www.senac.br/informativo/BTS/231/boltec231c.htm. Capturado em 12/06/2005.

DIDEROT, Denis. *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris,1750.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotsky*. 3 ª ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001(Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. As Pedagogias do "Aprender a Aprender" e Algumas Ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In: DUARTE,N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*? Campinas, SP: Autores Associados, 2003.(Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

DUARTE, Newton. *A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. *Educ. Soc.*, jul. 2000, vol.21, no.71, p.79-115. ISSN 0101-7330.

DOURADO Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, setembro, 2002.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. Lisboa: Minerva, v.1, 1975b.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ETGES, Norberto J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH & BIANCHETTI (org.). *Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FAZENDA, Ivani C. (org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, Ivani C. (org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani C. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. São Paulo: Loyola, (1979) 1992.

FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 9ª. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

FERRAZ, Claudia R. Uma revolução na ótica do que ensinar e aprender. In: *Nova Escola*, São Paulo, v. 4. n. 28, p. 12-18.(1989).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio século XXI*. Rio de janeiro: Ed. Nova Fronteira. 2001. CD-ROM.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. *Ciência e Interdisciplinaridade*. In: FAZENDA, IVANI (org.). Práticas Interdisciplinares na Escola. 2 ª ed. São Paulo: Cortez, 1993

FLAMARION CARDOSO, Ciro. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO G. & CIAVATTA M. (orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FOLARI, Roberto. Algumas Considerações Práticas sobre Interdisciplinaridade. In: JANTSCH & BIANCHETTI (org*.). Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito. Petrópolis*, RJ: Vozes, 1995.

FONSECA, Victor. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 11 ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação na Cidade.* São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. O Homem que amava demais. Compilação de trechos de entrevistas realizada por Carlos Alberto Torres. Material cedido pela Editora Artes Médica Sul Ldta, s.d.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19ª. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001, 165 p. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1973.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação.* São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola*?. Trabalho produzido para o GT 13, Educação Fundamental, 27ª. Reunião da Anped, Caxambu (MG), de 21ª 24 de novembro de 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. (org) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO.G. Delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: - GENTILI, P. *A pedagogia da exclusão*. Rio de Janeiro, Vozes, 1997. pp. 77-108

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 1996(1998).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILLI, Pablo. *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996. P. 75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho:Perspectiva de Final de Século*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (orgs.).*Interdisciplinaridade*: *para além da filosofia do sujeito*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na década de 1990. In: *Educação e Sociedade*, vol. 24, n º 82, Campinas, abril, 2003.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, M. *Teoria, Método e Experiências Freiriana***.** Capturado em 25/08/2003http://www.paulofreire.org/frontera_p.htm.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade. In: GAMBOA e SANTOS FILHO (orgs.). *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade.* 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, Dilce Maria Falcone. *Um estudo sobre as representações e apropriações de uma nova proposta pedagógica: o construtivismo em questão*. Disponível em: http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol03/07/art03.htm**.** Capturado em 22/09/2003, s.d.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*.IN:Escola S.A., Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (org.) CEFET/SP, Brasil, 1996

GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*. Tradução Dagmar M. L. Zibas, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 1990, n. 2.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUSDORF, G. (1983). Passe, présent et avenir de la recherche interdisciplinaire, in UNESCO, *Interdisciplinaire et science humaines, vol. 1.*

GUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.* Rio de Janeiro, Imago, 1976.

GUSDORF, G. *Mito e Metafísica*. Tradução H. P. Paz. São Paulo: Ed. Convívio, 1980.

HECKHAUSEN, H. *Discipline et Interdisciplinarité: problèmes d'enseignementes dans les universités*. Paris: OCDE, 1972.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HELLER, Agnes. *Cotidiano e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, nº 04, p.08-13, fev./abr. 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando, entrevista à revista Nova Escola n. 154/agosto de 2002.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira*: leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learnin, 2003.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas.* Petrópolis: Vozes, 1973.

JANTSCH, P. A. e BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito (apresentação). In: JANTSCH e BIANCHETTI (org.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI L. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica emancipadora, s.d. http://www.rizoma.ufsc.br/semint/trabalhos/Luc%EDdio%20Bianchetti_UFSC.doc. Capturado em 12/05/2004.

JANTSCH, Ari Paulo. *Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa.* Florianópolis: Núcleo de Publicações (UFSC/CED), 2001.Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – SP.

JANTSCH, Erich. (1972).“Vers L’Interdiscilinarité et la transdisciplinarité dans l’enseignnement et l’innovation” in OCDE, L’*interdisciplinarité: problèmes d’enseignementes et de recherche dans les universités.*

JANTSCH, E. (1980). “Vers L’Interdiscilinarité: les rêves et la réalité”. *Perspectives,* Vol. X (3): 333-343.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. *A atitude interdisciplinar no sistema de en*sino. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan. /mar. 1992.

KANT, Emmanuel. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KLEIN, J. T. (1990). *Interdisciplinarity, History, Theory and Pratice*, Detroit: Wayne State University Press.

KONDER,Leandro. *A Dialética e o Marxismo*. Capturado em 23/12/2004.Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/Konder%201.htm.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2 ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1976) 1995.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

LEFEBVRE, Henry. *La Presencia y la Ausência. Contribuicion a la teoria de las representaciones.* México: Fondo de Cultura Economica, 1983 (Edição Original de 1980)

LESSA, Sérgio. *A ontologia de Lukács*. 2ª. ed. Maceió: EDUFAL, s.d.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

LESSA, Sérgio A., Fº. *Lukács, Engels, Hegel e a categoria da negação*. Ensaio **17/18**: 335-345,1989.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação em Educação: uma reorganização do tempo escola*. Capturado em 20/08/2004. http://www.protagonistes.org.br/**2003**/art4.htm.

LIMA, Rosângela Novaes. *As Relações Intergovernamentais e as Políticas Educacionais.*[Tese de doutorado]. UNICAMP, Campinas/SP, 2000.

LYOTARD, Jean-Fraçois. *A Condição Pós-Moderna*. 5ª. edição, Rio de Janeiro,José Olímpio, 1998.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Universidade e Escola: o diálogo entre saberes diversos*.Texto apresentado na Mesa Redonda realizada na UERJ pelo Centro de Ciências da Saúde em 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. In: MOREIRA, AFB. (org.) *Currículo: Políticas e Práticas*, Campinas (SP): Papirus,1999.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos*. 2ª ed., Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1994.

LUKÁCS, Georg. *A Ontologia do ser social* (A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel). São Paulo: Ciências Humanas, 1979 a.

LUKÁCS, Georg. *A Ontologia do ser social* (Os princípios ontológicos fundamentais em Marx). São Paulo: Ciências Humanas, 1979 b.

LUKACS, Georg. *Introdução a uma Estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria Estética.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho & Leandro Konder)

LUKÁCS, Georg. *Estética 1 - La peculiaridad de lo estético*, 4 vol.; Ediciones Grijaldo, Barcelona, 1981.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: *Temas de Ciências Humanas.* São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, Georg. *Meu caminho para Marx.* In: *Marx Hoje*, 2ª ed., São Paulo: Ensaio, v.1, p. 119-135, 1988 [artigo surgido em 1933].

MAFFESOLLI, M. & ROUANET, S. P. *Moderno versus pós-moderno.* Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural, 1994.

MAFFESOLLI, M. O conhecimento comum. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3 ª ed. São Paulo: Cortez e AA, 1992.

MANFREDI, Sílvia Maria. MANFREDI, S. M. *Formação Sindical no Brasil: História de uma Prática Cultural*. 01. ed. São Paulo: Escrituras, 1996. v. 2000. 212 p.

MARTINS. Maria Lúcia Refinetti. Os desafios da gestão municipal democrática Belém 1997-2000. São Paulo: Polis, 2000.

Marx, K. (1974) Salário, preço e lucro. *In VICTOR CIVITA (Ed.), OS PENSADORES. KARL* MARX. São Paulo: Abril Cultural, p. 63-105.

MARX, Karl. O método da economia política. In: *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p.218-226.

MARX e ENGELS. *A Ideologia Alemã: 1º. Capítulo seguido das "Teses sobre Feuerbach*". Lisboa:Edições Avante, 1981.

MATURANA, H., VARELA, F. *El Árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria, 1995;

MATURANA, H. , VARELA, F. *De Máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria, 1995

MATHURIN, Creutzer. *Aspects de L'Interdisciplinerité: Essai de Reconstitution d'um Débat*. http://www..fes.umontreal.ca/sha/L'Interdisciplinarité/section1_1.html (Ministère de l'education - Haiti). PhD, Principal Conseiller pour l'éducation supérieure. Acessado em 29/04/2005.

MEC. LEI 9424 de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o FUNDEF*. Brasília 1996.

MÉSZAROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZAROS, István. *Para além do capital.* Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo:Boitempo, 2002.

MAZZOTI, Tarso Bonilha. *Em direção à interdisciplinaridade forte na Pedagogia.:* Conferência pronunciada na Mesa Redonda "Ciências da Educação: Interdisciplinaridade e Práxis Social", na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro,3/11/98.Capturado em 23/04/2002.

MICHAUD, G. (1972).Conclusions Générales. In: OCDE, L'*interdisciplinarité: problèmes d'enseignementes et de recherche dans les universités.*

MITSCHEIN, Thomas A at all. *Urbanização Selvagem e Proletarização Passiva na Amazônia: O Caso de Belém.Belém*: CEJUP, 1989.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

MORAES, Antonio C.R. *Meio ambiente e ciências humanas*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MORAES, Reinaldo C. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e Redefinição das Relações Estado-Sociedade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, V.23, n. 80, 2002.

MOREIRA, A.F.B. et alli**.** *"A Diversidade Cultural nas Propostas 'Escola Plural' e Multieducação"*.Rio de Janeiro,s.d(online).

MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, A.F.B e Silva, T.T. (orgs.).*Territórios Contestados – O Currículo e os novos mapas políticos e culturais.* Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio B. *O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa*. ISSN 1645-1384 (online). www.currículosemfronteiras.org. Professor da UFRJ. Capturado em 05/05/2004.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Rio de Janeiro: Editora Europa-América, 1981.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1996.

MOURA, Epitácio M. *Determinações Ontológicas da Educação: Uma Leitura à Luz da Categoria Trabalho*. 24 ª Reunião da ANPEd. www.anped.org.br/24/pGT9.htm. Capturado em 21/03/2003.

MOURA e DIAS, Leci S. de. *Interdisciplinaridade*: *em tempo de diálogo*. In: FAZENDA, IVANI (org.). Práticas Interdisciplinares na Escola. 2 ª ed. São Paulo: Cortez, 1993

NOSELLA, P. A Escola brasileira no Final do Século: Um balanço. In: FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Trabalho*. Petrópolis, Vozes, 1999.

NETTO, José Paulo & CARVALHO, M. C. Brant de. *Cotidiano: Conhecimento e Crítica*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. *A Política Educacional no Cotidiano Escolar: Um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-PA*.[Resumo da Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. Obtido da Internet do Site da ANPED. http://www.anped.org.br/23/textos/0518t.PDF. Capturado em 12/12/2003.

ORSO, José Paulino. Os Desafios do Conhecimento e o Método da Pesquisa Científica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 5, n.1, p. 25-39, dez 2003 – ISSN: 1517 – 2539.

PAIVA, Vanilda. Introdução. In: PAIVA, Vanilda (Orgs). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular.* Rio de janeiro, Ed, Graal, 1984.

PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian Jorge. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico.*Revista Educação & Sociedade*.Campinas, abril, no. 44,1993.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

PCNs: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

PCNs: apresentação dos Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1995.

PERELMAN, C. Os âmbitos sociais da argumentação. In: *Retórica*s, São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp 303-321.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Diálogo con la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogia.* Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 252, p.8-16, nov. 1996.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas/Ed.Autores Associados,São Paulo, nov. 1999, n. 108, p.7-26.

PESSANHA, J. A. M. Cultura como ruptura. In: BORNHEIN, G. et al. *Tradição/ Contradição.* Rio de Janeiro: Zahar/Funarte,1997, pp. 59-90.

PETITAT, André. *Produção da Escola – Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean.(1972). "L'epistemologie des relations interdisciplinaire", in OCDE, L'*interdisciplinarité: problèmes d'enseignementes et de recherche dans les universités.*

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Forense, 1973.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense,1981.

PONTUSCHKA, N. N. (Org.) *Ousadia no diálogo.* São Paulo: Loyola, 1993

PONTUSCHKA, N. N. *A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares*. São Paulo: USP, 1994. [Tese de doutorado em Educação].

POEL, Cornelis Joannes van der & POEL, Maria Salete van der. Práticas alfabetizadoras no Brasil e idéias subjacentes. In: Alfabetização: revendo o conceito e as práticas. *Revista Alfabetização e Cidadania,* n º 3, agosto de 1996 (RAAB).

POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional: Uma Política Sociológica.* Porto Alegre: Arte Médica, 1997.

PORTO, Marcelo Firpo de S. & ALMEIDA, Gláucia E. S. de. Significados e limites das estratégias de integração disciplinar: uma reflexão sobre as contribuições sobre a saúde do trabalhador. *Ciência e Saúde Coletiva*, 7 (2); 335-347, 2002.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

PORLÁN, Rafael. Investigar la práctica. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 276, p. 48-49, enero 1999.

PROGRAMA de Governo. Frente Belém Popular. Belém, PA: [s.n], 1996.

RIBEIRO, Vera M. *Ensinar ou Aprender? Emília Ferreiro e a alfabetização*. São Paulo: Papirus, 1993.

RODRIGUES, Edmilson e LIMA, Carlos. Reflexões sobre uma cidade e sua gestão.In: *QUAESTIO: Revista de Estudos da Educação*.Año 5, Nº 1 de 2003, p. 55.Universidade de Sorocoba – UNISO

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. A Pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira (org.) *Currículo e Políticas Públicas*, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROSSELER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: Aproximações da Psicologia de Aléxis N. Leontiev e Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller. *Caderno de Cedes,* Campinas, Vol. 24, n. 62, p, 100-116, abril 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O poder da verdade e a verdade do poder. In: MARTINELLI, M.L., RODRIGUES ON, M. L e MUCHAIL, S. T. (Org*.). O Uno e o Múltiplo nas Relações entre as Áreas do Saber*. São Paulo: Cortez, 1995.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Balanço geral da SME. *Projeção Trienal.* Dezembro 1992a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*. Agosto 1992b.

SÃO PAULO (Município). *Cadernos de Formação*. Estudo Preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. São Paulo, 1990.

SÃO PAULO (Município). *Cadernos de Formação*. Tema Gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade. Série: Ação pedagógica da escola pela via d interdisciplinaridade. São Paulo, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Trad. de Beatriz Affonso Neves).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. de Sousa. *Pelas Mãos de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo:Cortez, 1995.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. *Analisando a Escola Cabana em Espaços e Tempos Reais*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, 2003.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

SANTOS FILHO, José Camilo dos & Sílvio Sanches, GAMBOA. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.* 3 ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo. A Interdisciplinaridade na Universidade: Relevância e Implicações. In: *Educação Brasileira,* 14 (29): 59-80, 2º. sem./1992.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1980. (13a. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000).

SEVERINO, Joaquim S. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Joaquim S. O Uno e o Múltiplo: O sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH & BIUANCHETTI. *Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SCHÖEN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Paidos, 1992a.

SCHÖEN, Donald.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação.* Lisboa : Dom Quixote, 1992b.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educ. Pesqui.* [online]. July/Dec.1999, vol.25, no.2 [cited 15 May 2004], p.25-37. Available from World Wide Web:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517

SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP & A, 2002, 2ª. ed.

SILVA JR., João dos Reis.Prática social e instituição escolar nos governos FHC: uma abordagem ontológica. In: *Perspectiva,* v. 21, n º 2, p. 303-328, jul-dez, 2003.

SILVA JR., João dos Reis & FERRETI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*.Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA,Tomaz Tadeu da. A "Nova" Direita e as transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia" In: DA SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clovis de (orgs.). *Paixão de Aprender I.*Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, (211-227).

SIMIONATTO, Ivete. *Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão*. Capturado em 13/09/2004. Especial para o site *Gramsci e o Brasil, 199l.* Disponível em http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87.htm.

SNYDERS, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*. 2 ªed., Lisboa: Moraes, 1981.

SNYDERS, Georges. *Alegria na Escola*. São Paulo: Manole, 1988.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1993.

SOARES, Claudia Caldeira. *A construção dos significados da Escola Plural no Universo Docente*. http://www.anped.org.br/24/T0483765417770.doc. Capturado em 23/08/2004.

SOUSA, Íris Amaral de. *Escola Cabana: O olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004.

SOUZA, Regina Magalhães de. Escola e Juventude: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC; Paulus, 2000.

SPINA, Rose. Belém: Ver-a-Cidade. In: *Teoria e Debate*, nº 45, jul/ago/set/2000.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid : Morata, 1984.

STENHOUSE, L.. *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid : Morata, 1987.

TASSIGNY, Mônica Mota. Ética e Ontologia em Lukács e o complexo social da educação. *Revista Brasileira de Educação*, n 25, São Paulo, ano 2004, p. 82-93.

THURLER, Monica Gather.*Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais?* Revista Pátio, Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001.

WALLNER, Fritz. Sete princípios da interdisciplinaridade no realismo construtivista. In: JANTSCH & BIANCHETTI (org.). *Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WANDERLEY, Luís Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÀO, Carlos R. (org.). *A Questão Política da educação popular.*6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986

VASCONCELOS, Celso dos S. *Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino.* In: *Revista Prove*: São Paulo, n. 1, nov 2002.(on-line)

WINOGRAD, T., FLORES, F. *Understanding computers and cognition: a new foundation for design.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood, 1986

VAZQUÉZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis.* 2 ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Tradução de Luiz Fernando Cardoso).

VEIGA-NETO, Alfredo. "Interdisciplinaridade: Uma moda que está de volta?" In: DA SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clovis de (orgs.). *Paixão de Aprender I.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1991). *Obras Escogidas*. t. II. Madri, Visor e MEC.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1991). *Obras Escogidas*. t. III. Madri, Visor e MEC.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1991). *Obras Escogidas*. t. IV. Madri, Visor e MEC.

WALLON, Henry. *As origens do caráter da crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (2000). *"Manuscrito de 1929"*. Tradução do russo de por Alexandra Marenitch, com assistência de Luis Carlos Freitas e revisão técnica de Angel Pino. *Revista Educação e Sociedade.* Campinas,*CEDES*, n. 71, pp. 21-44, jul.

XAVIER, M.L.M. et al. *Turmas de progressão na Escola Cidadã – A Organização Escolar, o Planejamento Escolar Pedagógico e a Construção das Normas de Convivência em Discussão.* http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1316T.PDF 23ª reunião anual, 24 a 28 de setembro de 2000,Caxambu, MG. Capturado em 12/09/2003.

ZAIKA, Sandra. *O Significado da Avaliação da Aprendizagem na Organização do Ensino em Ciclos*. (Texto publicado no Suplemento Pedagógico APASE de novembro de 2000 com este título e no livro: USP fala sobre educação/SP - FEUSP 2000, com o título: A Avaliação na organização do ensino em ciclos).

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ANEXOS

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ANEXO 1
Carta de Apresentação
Caros Educadores da Escola Municipal "Práxis"

Tendo em vista a necessidade de cumprir com a etapa de elaboração da dissertação do Curso de Mestrado em Educação da Linha Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, turma de 2004, venho solicitar a colaboração dos professores desta escola no sentido de fornecer algumas informações que comporão o corpus de análise deste trabalho acadêmico. Sabemos da importância do trabalho dos educadores para viabilização das reformas, inovações e projetos educativos, sem o que estes não poderiam se desenvolver.

O roteiro de entrevista a seguir faz parte da pesquisa intitulada: Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores. O objetivo é analisar as representações dos professores sobre a implantação e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana e, em particular, a adoção do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores, incluindo o Estudo da Realidade (ER), a Organização do Conhecimento (OC) e a Aplicação do Conhecimento (AC), no período compreendido entre os anos de 2001 a 2004.

Para tanto, conto com vossa valiosa colaboração.

Obrigado.

Atenciosamente

Prof. Luiz Felipe

Belém, _____ de _____ de 2005

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ANEXO 2

Roteiro de Entrevista com Professor(a)

Informações Pessoais/Profissionais

Nome:_____
Idade:_____
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Estado Civil:_____
Funções exercidas/ Atuais:_____
Outras Experiências ----------
Local de Trabalho ----------
Turno/C.B.:_____
Outra Atividade_____
Tempo de Trabalho com C.B.:_____Tempo de Trabalho na Escola:_____
Tempo de Serviço: _____

Formação

Ensino Médio: Curso:____Instituição:----------Início:----- Término:_____
Graduação:Curso:_____Instituição_____Início:____Término:_____
Pós-Graduação:Curso:____ Instituição_____Início ____ Término_____
Área de Concentração: _____
Outros Cursos:
Data: ____/____/____

1. Como você avaliou a implantação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana?
2. Qual a diferença entre Ciclos de Formação e os Ciclos Básicos anteriores à Escola Cabana?
3. Como você viu a implantação dos Temas Geradores como possibilidade de ação interdisciplinar?
4. Qual o seu entendimento sobre os Temas Geradores? Como trabalhava com eles?
5. O que você entende por interdisciplinaridade?
6. Você participou da Pesquisa Sócio-antropológica?
7. Como foram escolhidos os Temas Geradores e os Contra-temas?
8. Como foi construída a Rede Temática?
9. Como eram escolhidas as questões geradoras?
10. Você chegou a trabalhar na sala de aula com as questões Geradoras? Especificar como trabalhava.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "PRÁXIS"
QUESTIONÁRIO SÓCIO-ANTROPOLÓGICO

PARTE 1

01- Em que a escola tem contribuído para a sua vida?

R-

02- O que você espera da escola?

R-

03- O que você espera do futuro? (sonhos, perspectivas)

R-

04- Quais os principais problemas do seu bairro?

R-

05- De que maneira você pode contribuir para resolver os problemas de sua comunidade?

R-

PARTE II

01- Sua naturalidade
( ) paraense
( ) outra

02- Local de origem
( ) Capital
( ) Interior

03- Nível de escolaridade
( ) Alfabetização
( ) Não Alfabetizado
( ) Ensino Fundamental Completo
( ) Ensino Fundamental Incompleto
( ) Ensino Médio Completo
( ) Ensino Médio Incompleto

04- Número de pessoas que moram em sua residência_____ e quantas trabalham_____.

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com

05- Qual a sua profissão? (Identificar a aprofissão)

R-

06- Em que você trabalha? (Identificar)

R-

07- Qual a sua renda familiar?
( ) De 0 a 01 salário mínimo
( ) de 02 a 03 salários mínimos
( ) De 03 a 04 salários mínimos
( ) Acima de 04 salários mínimos

09- Na sua opinião houve melhoria na qualidade de vida com o projeto de macrodrenagem?
Sim (S) Não (N)
( ) Vias de Acesso
( ) Coleta de Lixo
( ) Qualidade de moradia
( ) Esgoto Sanitário
( ) Construção de bens públicos
( ) Outros_____

10- O que você faz com o lixo produzido em sua residência?
( ) Joga no quintal
( ) Joga no canal
( ) Joga na frente da sua residência
( ) Espera a coleta de lixo

11- Você sabe os dias de coleta de lixo?
( ) Sim_____ ( ) Não _____

12- Participa de alguma entidade popular no bairro?
( ) Associação de moradores
( ) Clube esportivo
( ) Clube de jovem
( ) Bloco carnavalesco
( ) Grupo Teatral
( ) Centro Comunitário
( ) Outros_____

13- Você tem alguma crença religiosa?
( ) Católica
( ) Evangélica
( ) Espírita
( ) Outros_____

Created by Neevia Personal Converter trial version http://www.neevia.com