

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

**Políticas de Currículo em Niterói,
Rio de Janeiro:
o contexto da prática**

Autora:

Danielle dos Santos Matheus

Orientadora:

Alice Ribeiro Casimiro Lopes



Rio de Janeiro, 27 de março de 2009.

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM NITERÓI, RIO DE JANEIRO:
O CONTEXTO DA PRÁTICA**

DANIELLE DOS SANTOS MATHEUS

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção de Grau de Mestre em Educação.

RIO DE JANEIRO

2009

DANIELLE DOS SANTOS MATHEUS

Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Carmem Teresa Gabriel Anhorn
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 27 de março de 2009.

Dedico esta dissertação
à minha avó Lucília (*in memoriam*),
figura essencial em minha vida
com quem compartilhei muitos dos meus sonhos,
de quem recebi o incentivo necessário às conquistas almejadas,
e a quem dediquei vinte nove anos de amor.

AGRADECIMENTOS

À minha amada mãe Rosângela, pelo amor e cuidado com os quais desde sempre vem alimentando a nossa relação. Agradeço-a em especial pela dedicação com que cuidou da minha vida escolar na infância, pois isso foi fundamental para as conquistas da vida adulta.

Ao meu pai Paulo, também pelo cuidado e dedicação dispensados na infância.

Ao meu amado marido João Miguel, pelo imenso incentivo que me deu para entrar no Mestrado e por acreditar no meu potencial quando eu não tinha certeza disso.

À minha irmã Paula e ao meu cunhado Marcelo, pelo período em que estive na casa deles produzindo um dos capítulos desta dissertação.

À minha querida tia Darclea, por sempre me incentivar a buscar novos desafios e por vibrar comigo a cada conquista.

À Alice Lopes, pela referência de professora e pesquisadora que tem sido e por ter contribuído imensamente com o meu trabalho por meio de uma orientação séria, presente e indispensável.

Aos professores da Escola Niterói, por terem participado com toda cordialidade e disponibilidade das entrevistas e por terem compartilhado comigo suas opiniões, angústias e esperanças.

Aos meus amigos, pela amizade fraterna e pelas experiências educativas vivenciadas no IEPIC, Juliana e Ana Flávia; na UFF, Clicia e Izabel; na EMPF, Soyane, Fabiana, Luciane, Filipe, Vander, Márcia Santana, Edna, Sandra, Carol, Fátima, Grazielle, Marcos Paulo, Marisa, Rogério e Kelly; e no CPII, Ana Cristina, Adriane e Priscila.

Aos queridos revisores dos meus textos, Adriane, Fabiana, João Miguel e Soyane, por terem participado da minha escrita, ajudando-me a usar a língua portuguesa da maneira mais adequada possível.

Ao grupo de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura”, pelas proveitosas reuniões que tivemos ao longo desses dois anos de Mestrado.

Ao Colégio Pedro II, pela redução de carga horária de trabalho (cinco horas semanais) concedida durante o ano de 2008.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a política curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, na gestão do Partido dos Trabalhadores, triênio 2005 – 2008. O currículo é abordado neste trabalho como artefato cultural marcado por processos de hibridação. Com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, as políticas de currículo são tratadas como textos, discursos e práticas produzidos em três contextos articulados entre si e permeados por relações de poder e disputas pela significação e controle simbólico do currículo.

A partir das contribuições de Ernesto Laclau, entendo que no processo de produção da política curricular, sujeitos se articulam para defender determinadas concepções de currículo, as quais querem hegemonizar. A produção curricular, nessa perspectiva, é uma luta hegemônica caracterizada pela tensão entre particular e universal.

O objetivo da presente pesquisa é analisar as interpretações que o contexto da prática opera sobre os textos que representam a política curricular defendida pelo poder público local. Defino o contexto da prática nesta pesquisa como o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de uma escola denominada, ficticiamente, Escola Niterói. Os sentidos curriculares produzidos nessa escola foram acessados por meio de entrevistas realizadas com professores das oito disciplinas que compõem o currículo escolar.

O contexto de produção dos textos é acessado através da análise dos quatro documentos curriculares produzidos pela Fundação Municipal de Educação, nos quais investigo também sentidos do contexto de influência da política.

Analisando os sentidos que estão em jogo nos documentos curriculares e na Escola Niterói, concluo que há interpretações diversas, desenvolvidas em consonância com as demandas defendidas pelos grupos em disputa pela hegemonia no currículo.

Identifico dois projetos curriculares em disputa a partir dos quais dois grupos se constituem: os que defendem a proposta da FME e os que a ela se opõem. No grupo favorável à proposta da FME, está grande parte das pedagogas da Escola Niterói, alguns poucos professores e os membros da equipe da FME; no grupo que se opõe a proposta está a maioria dos professores entrevistados que acredita na inviabilidade de sua adequação à realidade do contexto da prática.

A insatisfação declarada por alguns professores passa a ser um dos elementos que une esses professores, criando uma identidade que é ao mesmo tempo fomentada em função da oposição à proposta hegemônica e do desejo de constituírem outra proposta particular.

Palavras chave: política de currículo, integração curricular, ciclos

ABSTRACT

This research analyzes the curriculum policy of Niterói's Public Education System during the government (2005-2008) of Partido dos Trabalhadores (Labour Party). Curriculum is addressed here as a cultural artifact that suffers hybridation processes. Based on Stephen Ball's study of policy cycles, the curriculum policies were discussed as texts, discourses and practices produced by three different contexts combined, surrounded by power relationships and disputes on curriculum symbolic control and meaning.

Based on Ernesto Laclau's contributions, I understand that individuals gather to defend some curriculum conception wishing that it becomes hegemonic in the process of curriculum policy production. In this sense, the curriculum production is viewed as a struggle for hegemony marked by tension between particular and universal.

The purpose of this research is to analyze the practice context interpretations of the curriculum policy texts defended by the local government. The practice context, here, is the 3rd and 4th cycles of a Middle School called Escola Niterói (fictional name), accessed by interviews with teachers from the eight academic subjects.

Through the analysis of the four curriculum documents produced by the Fundação Municipal de Educação (municipal educational foundation) the context of text production is accessed, as well as the meanings of policy context of influence.

On dealing with the meanings in the curriculum documents, I conclude that there are different interpretations made by different groups that are on struggle for hegemony on curriculum. Those interpretations are connected to the groups demands.

It's possible to identify two disputing curriculum projects and to notice two groups linked to them: one defending the FME's proposal and the other that is against it. Most of the pedagogues and some of the teachers of Escola Niterói, as well as the FME's staff are in the group favorable to FME's proposal. The majority of teachers interviewed in this research are in the opposite group, because they believe that is not viable to make the proposal adequate the context of practice.

The teachers insatisfaction begins to bind them together, creating an identity that is stimulated by the opposition to the hegemonic proposal and by the desire of developing a new one at the same time.

Key words: curriculum policy, curriculum integration, cycles

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
POLÍTICAS DE CURRÍCULO: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
CAPÍTULO II	
O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NITEROISENSE: ARTICULAÇÕES E DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO.....	38
CAPÍTULO III	
A POLÍTICA DE CICLOS	66
CAPÍTULO IV	
A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	161
ANEXO	
ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	166

INTRODUÇÃO

A política curricular da rede municipal de educação de Niterói foi produzida no triênio 2005-2008 na relação estabelecida entre as escolas municipais e a Fundação Municipal de Educação (FME) por meio de discursos e textos sujeitos a múltiplas influências e a inter-relações entre políticas locais e globais. Influenciada, entre outros, pela LDB 9.394/96 e pela política de currículo nacional fomentado pelo Governo Federal¹, a FME esteve, nesse período, no processo de formulação de documentos curriculares que sintetizassem e formalizassem o projeto educacional defendido pela gestão do PT (Partido dos Trabalhadores)² à frente da Secretaria Municipal de Educação³ e da Prefeitura Municipal de Niterói⁴.

O Governo Federal⁵, nesse sentido, se configura fortemente como um contexto de influência da política de currículo da Rede Municipal de Niterói. É no contexto de influência que, geralmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos se constroem e disputam prestígio no intento de produzir sentidos em torno do que é educação (BALL & BOWE, 1992). No caso da reforma curricular niteroiense e também no caso de diversos municípios e estados brasileiros, o Governo Federal tem sido o fomentador do discurso em prol da necessidade de se promover reformas curriculares em todos os sistemas públicos de ensino. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶, as Diretrizes Curriculares Nacionais⁷ e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁸, entre outros, vêm inspirando as diversas prefeituras e estados a formularem seus próprios documentos.

¹ A política de currículo nacional a qual me refiro foi a forjada no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1996.

² O Partido dos Trabalhadores governou a Prefeitura de Niterói de 2002 a 2008. Esse período foi precedido por dois anos nos quais o PT, devido à aliança política com o Partido Democrático Brasileiro (PDT), assumiu a vice-prefeitura entre 2001 e 2002, no Governo de Jorge Roberto Silveira.

³ A gestão a qual me refiro é a do Secretário de Educação e Presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói, Professor Waldeck Carneiro que esteve ocupando ambas as pastas de 2005 a 2008.

⁴ O Prefeito Godofredo Pinto governou Niterói em dois mandatos consecutivos. O primeiro, de dois anos, que se iniciou em 2002, foi decorrente da saída do então Prefeito Jorge Roberto Silveira, do qual Godofredo era vice. O segundo mandato, de quatro anos, aconteceu no período compreendido entre 2005 e 2008.

⁵ Os Governos aos quais me refiro são o do Presidente Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 2000, e o do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003 e com previsão de término para 2010. O Governo Fernando Henrique Cardoso foi o que notadamente deu o pontapé inicial para a política de currículo nacional no Brasil com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e todos os documentos subsequentes.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC. ; BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ SEMTEC (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Introdução. Brasília: MEC. & BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução. Brasília: MEC.

⁷ Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1998) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC. (disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>)

⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução. Brasília: MEC.

No âmbito da gestão do Professor Waldeck Carneiro à frente da Secretaria de Educação e da Fundação Municipal de Educação, quatro foram os principais documentos curriculares produzidos: a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania (iniciada em 2005 e finalizada em 2007), o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares (2007), a Portaria FME nº 125/2008 que instituiu a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania e a Portaria FME nº 132/2008 que instituiu as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.⁹

A produção documental em questão parte da demanda de consolidação do Sistema de Ciclos como política curricular que vem sendo reformulado desde 2005, bem como da “necessidade permanente de aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Educação com vistas ao sucesso escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação.” (PORTARIA FME nº 125/2008 e 132/2008, item b do cabeçalho). Segundo a FME, os documentos supracitados se calcam num “amplo e aprofundado diálogo construído com a Rede Municipal de Educação de Niterói” (PORTARIA FME nº 125/2008 e 132/2008, item c do cabeçalho). Proclama-se, dessa forma, que os documentos foram construídos de forma participativa, o que confere ao processo *status* de democrático.

Os documentos curriculares visam a representar a política e a projetar identidades, bem como expressam as disputas hegemônicas pela legitimação de determinadas visões de currículo num processo que precisa ser levado em consideração. Por isso, Mainardes (2007) defende que a análise de como a política educacional é produzida tem que ter como suporte o conhecimento das estratégias utilizadas no processo, do grau de envolvimento e participação dos profissionais do sistema de ensino no tocante à decisão, à elaboração do documento curricular e à sua implementação, bem como das intenções políticas intrínsecas ao processo.

A utilização de recursos de estudo etnográfico são para Ball (1994) uma possibilidade de conhecimento e estudo desse processo, pois favorece o acesso a determinados discursos específicos e a identificação de relações de poder que são operadas no cenário local. Tais recursos são uma forma de trazer para a cena os diversos interesses envolvidos no processo da política. É a possibilidade de acessar as vozes dos atores que exercem o poder político e influenciam a política educacional em estudo, bem como de compreender o ciclo de políticas.

⁹ Na portaria 132/2008, faz-se ainda alusão a um quinto documento: os Referenciais Curriculares e Didáticos. Segundo essa portaria, as diretrizes curriculares e didáticas deverão ser detalhadas nesse quinto documento de forma a oferecer orientações curriculares e didáticas para os diversos níveis de ensino. No planejamento da FME, a formulação desse documento estava prevista para o ano de 2008. Não possui informações acerca de tal execução.

Assim, esta pesquisa acessou o contexto da prática por meio de relatos orais informais e entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores do 3º e 4º ciclo da escola, aqui, denominada Niterói¹⁰. A opção por pesquisar a dinamicidade do contexto da prática na produção da política curricular da rede municipal de Niterói, rede na qual trabalhei e sobre a qual tenho significativo conhecimento, se justifica pela possibilidade de analisar de que forma os atores da escola recontextualizam os discursos e textos produzidos no contexto de produção de textos. (Ball, 1994)

O contexto de produção de textos foi acessado por meio de análise documental. Os documentos produzidos foram confrontados com os relatos dos professores sobre a participação deles no processo de formulação dos textos. O contexto de produção de textos é a arena de produção da política onde sujeitos disputam por legitimar visões particulares de currículo nos documentos. No caso da política curricular niteroiense, esse contexto foi ocupado hegemonicamente pelos profissionais que trabalham na Superintendência de Desenvolvimento de Ensino¹¹ da FME. A produção dos quatro documentos foi gerida quase que exclusivamente pela Fundação, salvo a participação das escolas que se deu através da formulação e envio de propostas, por escrito. Vale destacar que o fato da formulação dos documentos ter sido centralizada na FME não descarta a ocorrência de disputas e embates no âmbito dessa produção, pois, no âmbito da própria Fundação, diversos são os atores envolvidos, bem como diversas são as demandas, projetos e interesses em pauta.

A investigação do contexto da prática possibilitou a compreensão do ciclo de políticas de forma ampla e dinâmica, uma vez que tal contexto se articula intensamente com os demais. A partir da abordagem do ciclo de políticas, não se entende a escola como o contexto que tem supremacia em relação aos outros e tampouco como um contexto que apenas implementa ou responde às ações dos demais contextos. Os discursos e textos que circulam nos contextos de influência e de produção de textos, e a partir deles, estão presentes na escola assim como sentidos da escola circulam nesses dois contextos.

¹⁰ O campo empírico dessa pesquisa é uma das escolas da rede municipal de educação de Niterói ficticiamente nomeada, nesta dissertação, Escola Niterói, pois todos os cuidados, no que se refere ao tratamento ético e sigiloso das informações documentais ou iconográficas da escola e dos professores entrevistados, foram garantidos.

¹¹ A FME tem em sua organização um setor que responde pela política pedagógica da rede: a Superintendência de Desenvolvimento de Ensino. Essa superintendência é composta por 10 coordenações e 2 núcleos, a saber: Coordenação de Educação Infantil, Coordenação de 1º e 2º ciclos, Coordenação de 3º e 4º ciclos, Coordenação de Jovens e Adultos, Coordenação de Articulação Pedagógica, Coordenação de Educação Especial, Coordenação de Informática, Coordenação de Promoção da Leitura, Coordenação Adjunta de Educação e Saúde, Coordenação Adjunta de Educação e Prevenção, Núcleo de Educação Ambiental e Núcleo de Estágio. São cerca de noventa professores e pedagogos, em sua maioria, concursados, que estavam alocados em escolas da rede e foram convidados pela FME a compor sua equipe pedagógica.

Nesse sentido, transito do contexto de produção dos textos, centralmente dirigido pela FME, por meio dos documentos publicados, até a escola, por meio das entrevistas realizadas com os professores¹², e da escola ao contexto de produção de textos, intentando compreender conflitos e acordos estabelecidos entre os sujeitos envolvidos no processo de produção de políticas de currículo.

A rede municipal de Niterói é gerida pela Secretaria de Educação de Niterói através da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Essa Fundação é o órgão central responsável pela administração financeira e de pessoal do sistema municipal de ensino, bem como pela sua gestão pedagógica. A Prefeitura Municipal de Niterói possui aproximadamente 26.000 alunos matriculados em uma rede física composta por 90 unidades escolares, sendo 36 creches comunitárias, 18 unidades de Educação Infantil (UMEIS) e 36 unidades com Ensino Fundamental, das quais 15 atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).¹³

A Escola Niterói é uma unidade de ensino de grande porte, situada num bairro da periferia de Niterói, que oferece da Educação Infantil ao Ensino Fundamental em dois turnos, matutino e vespertino. A escola possui um quadro de aproximadamente 150 funcionários, entre professores, pedagogos, auxiliares administrativos, merendeiras e auxiliares de serviços gerais. São cerca de 1100 alunos matriculados e distribuídos em 45 turmas.

O corpo discente da unidade é composto por alunos que, em sua maioria, são oriundos de classes populares, sendo uma grande parte moradora de favelas do bairro da escola, e uma pequena parte oriunda de bairros adjacentes. O bairro onde a escola se localiza dispõe de infra-estrutura urbana em suas áreas baixas e centrais e possui condições adversas em diversos outros pontos. Nessas áreas, as comunidades não contam, de forma plena e satisfatória, com rede de iluminação elétrica, rede geral de abastecimento de água, saneamento básico e serviço de limpeza pública. Além disso, essas localidades são assoladas pela violência decorrente de conflitos sociais ligados ao tráfico de drogas. As famílias dos alunos, quanto à situação econômica, podem ser consideradas de baixo poder aquisitivo, salvo poucas exceções. Quanto aos níveis de escolarização, grande parte das famílias está concentrada na formação em nível fundamental e ensino médio, enquanto uma minoria declara ter nível superior.¹⁴

O corpo docente da Escola Niterói é composto por muitos professores jovens e com poucos anos de prática docente, muitos deles oriundos dos últimos concursos públicos

¹² Por opção metodológica, os professores são o único segmento entrevistado nesta pesquisa. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, tornou-se dispensável a participação da direção e da EAP da escola como entrevistados.

¹³ Dados estatísticos de Março/2007 acessados em 11 de dezembro de 2008, às 11h, através do site: www.educacaoniteroi.com.br.

¹⁴ Esses dados têm como fonte o resultado de uma pesquisa realizada pela unidade escolar em 2004 a partir da aplicação de um questionário sócio-cultural respondido pelas famílias dos alunos.

realizados pela Prefeitura de Niterói. A unidade conta com um quadro de professores bem diversificado, em função da grande rotatividade desses profissionais na escola: professores recém-concursados e professores antigos na rede municipal.

Muitos professores que já trabalharam na Escola Niterói, entre outros motivos, deixaram a rede em busca de oportunidades de trabalho com maiores condições de crescimento profissional. Outros deixaram a escola por insatisfação quanto à gestão da mesma. Essa situação é bem ilustrada na fala emocionada de Laura, professora de Matemática, em entrevista realizada em 19 de junho de 2008:

[choro] *Fazem de tudo pra tirarem os melhores professores, porque a gente não continua, não é? [...] O que mais me angustia é que me falam: “Você tem que sair!” Mas eu não quero, eu gosto de fazer isso. Mas a gente não fica, a gente sai. Os melhores saem: já saiu Jorge¹⁵, Daiana¹⁶, Roberto¹⁷, Keila¹⁸... Daqui a pouco não estou mais eu, não está Flávia, não está mais Vinícius. E aí não tem como! Não tem como! Tem uma hora que o seu desejo de mudança acaba, você pensa no que você tem que comprar no final do mês, no seu desgaste... Não vamos pensar nem no dinheiro. Mas uma hora tu cansa de bater em vão. Aí tu fica chato. É uma pena. É uma pena. Eu tenho quantos anos de Escola Niterói? Três anos e já estou assim. E aí é a sensação de trabalho em vão.* (Laura, entrevista, 2008)

A Escola Niterói é uma instituição que vive um intenso processo de construção de sua identidade pedagógica em meio a disputas entre agendas associadas à busca de prestígio e legitimidade política no contexto local. A escola proclama, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), adotar o modelo de gestão *democrática*, significante esse que parece congrega em torno de si muitos dos sujeitos dessa escola.

A defesa em torno da instituição de uma gestão democrática parece ter força na escola a ponto dessa defesa se expressar no PPP. No entanto, não há consenso em torno do que é ser democrático. Democracia, no contexto da prática da Escola Niterói, é um significante flutuante (LACLAU, 2006), uma palavra cujo significado desliza e é preenchido de diversas formas, por diversos sujeitos, pois as concepções em torno do que é gestão democrática são, às vezes, distintas.

Partindo da conceituação de Laclau (2006), democracia pressupõe a existência de

¹⁵ Nome fictício dado ao professor de Música que pediu exoneração.

¹⁶ Nome fictício dado a Orientadora Educacional que pediu exoneração para assumir uma matrícula na rede federal de ensino.

¹⁷ Nome fictício dado ao professor de Geografia que foi devolvido a FME por causa de divergências políticas com a direção da Escola Niterói.

¹⁸ Nome fictício dado a professora de Ciências que se transferiu para outra escola por estar insatisfeita com a gestão da Escola Niterói.

disputas políticas em prol de hegemonizar um determinado projeto. A democracia é, portanto uma luta por hegemonia, ou seja, uma luta para tornar universal um projeto que é particular. Nessa perspectiva de entendimento da democracia, infiro que a Escola Niterói é uma instituição onde processos democráticos são vividos intensamente, haja vista que a sua dinâmica política é permeada por relações de poder e pela presença de grupos que lutam por hegemonizar determinados projetos de educação. A unidade já foi (e ainda é) palco de grandes conflitos políticos¹⁹.

Tendo em vista a necessidade de restringir o escopo dessa pesquisa e garantir sua possibilidade de execução no tempo previsto, delimito a investigação ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Essa escolha foi motivada por algumas das características desse segmento com relação a determinadas marcas da política curricular analisada.

Seguindo a tendência das políticas globais, a política curricular da rede municipal de Niterói tem como marca a integração curricular. Tal marca reforçou a pertinência de investigação desses ciclos, uma vez que a proposta de currículo integrado traz implicações à matriz disciplinar. O 3º e o 4º ciclos aglutinam uma diversidade de vozes cujas identidades são marcadas pela questão disciplinar, pois nesse segmento do Ensino Fundamental há ampliação do corpo docente, que se organiza em função da formação em diversas áreas de conhecimento - Letras, Matemática, História, Geografia, Biologia, Educação Física e Educação Artística.

A identidade disciplinar desses professores é constituída em função do seu pertencimento às suas respectivas comunidades disciplinares, no âmbito das quais ocorre a produção de conhecimento com vistas ao ensino das disciplinas escolares. Considerei essa diversidade interessante de ser investigada, porque múltiplas interpretações podem ser produzidas a partir das leituras que diferentes comunidades disciplinares operam com base em sua produção. Essa diversidade, visivelmente marcada pela formação acadêmica desses professores e pelo seu pertencimento a comunidades disciplinares, pode produzir políticas curriculares híbridas, pois muitos são os textos e discursos a partir dos quais os professores recontextualizam os documentos curriculares no contexto da prática (BALL, 1994).

Nesta pesquisa foram entrevistados quatorze professores de 3º e de 4º ciclos, sendo dois de Língua Portuguesa, dois de Matemática, dois de História, dois de Geografia, dois de Ciências, dois de Educação Física, um de Inglês e um de Artes. A intenção inicial era

¹⁹ Um episódio que ilustra essa afirmação foi a última eleição para diretor em 2007, na qual a vitória da direção atual se deu por maioria simples dos votos.

entrevistar dois professores de cada disciplina, no entanto, no caso das disciplinas Língua Estrangeira e Artes, isso não foi possível devido à indisponibilidade dos professores.

O grupo entrevistado representa cerca da metade do professorado de 3º e 4º ciclos que atua na escola. A opção por não entrevistar o conjunto de todos os professores se deveu às restrições de tempo e consiste em um dos limites da pesquisa. Não houve um critério específico para escolha dos professores, fora o caráter disciplinar. Os dois professores de cada disciplina foram escolhidos apenas em função da disponibilidade para a participação na pesquisa.

Por opção metodológica desta pesquisa, todos receberam nomes fictícios, a saber: Flávia e Leandra, professoras de Língua Portuguesa; Vinícius e Laura, professores de Matemática; Francisco e Ricardo, de Ciências; Fernando e Marília, de História; Adriana e Milena, de Geografia; Jaqueline e Mirian, de Educação Física; Mônica de Inglês e Fátima de Artes Plásticas.

Apenas três dos professores entrevistados trabalham na escola desde a sua inauguração, vivenciando todo o histórico de construção da mesma. A maioria tem formação em pós-graduação *lato-sensu* ou está cursando, à exceção de duas professoras que estão cursando Doutorado. A maioria dos entrevistados se encontra na faixa etária dos vinte e trinta anos, apenas três professores têm mais de quarenta anos. Quanto ao tempo de magistério, apenas três desses professores têm mais de dez anos de experiência como docente, uma delas já tem tempo para se aposentar. Mais de dois terços dos professores não tem mais do que cinco anos de serviço na rede municipal de Niterói. No que se refere ao tempo de escola, um terço dos professores tem apenas um ano de casa.

Todos os professores participaram das entrevistas com bastante disponibilidade, cordialidade e interesse. As seções foram agradáveis e proveitosas tanto para mim e, ao que parece, para os entrevistados, que demonstraram apreço pela oportunidade de expor suas opiniões acerca do processo de produção da política de currículo da rede. As entrevistas do tipo semi-estruturadas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2008 e foram, em sua maioria, gravadas, com a autorização escrita dos professores.

A análise dos documentos e das interpretações que os professores da Escola Niterói fazem dos mesmos leva em consideração a intertextualidade existente entre os quatro documentos: a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares, a Portaria FME 125/2008 e a Portaria FME 132/2008. Parto do entendimento de que tanto os textos que se referem à proposta de ciclos, quanto os que se referem à organização curricular são expressões textuais da política de currículo da rede.

Quando me lancei às entrevistas, tinha como objeto de investigação apenas o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e a Portaria 132/2008. No entanto, conforme os professores expressavam suas interpretações sobre a política curricular, percebi a indissociabilidade desses documentos, pois muitos deles discutiram a política sem delimitar o texto ao qual estavam se referindo. Além dos nexos, que, do ponto de vista pedagógico, são possíveis de se estabelecer entre os quatro documentos, está o fato dos mesmos terem sido apresentados às escolas num curto espaço de tempo.

Diante dessa situação, optei por ampliar meu objeto de pesquisa, inicialmente voltado apenas para a proposta de integração curricular por eixos, abarcando também os documentos que versam sobre o sistema de ciclos. Além de esse tema ter emergido de forma contundente nas entrevistas, reconheço que o sistema de ciclos é uma política curricular com relações significativas com processos de integração curricular.

Tendo em vista o objeto descrito acima, esta pesquisa tem como objetivo analisar as interpretações dos professores da Escola Niterói acerca dos documentos curriculares que representam a política de currículo defendida pela FME, buscando entender: a) Que sentidos são mobilizados pelos professores quando eles interpretam os textos e discursos da proposta de ciclos da FME; b) Que sentidos os professores da Escola Niterói atribuem à proposta de integração curricular; c) Que limites e perspectivas os professores identificam na organização curricular em eixos; d) Como as comunidades disciplinares da escola, através de seus professores, reconhecem a presença das suas respectivas disciplinas na proposta curricular; e) Que concepções de currículo disputam hegemonia no contexto da prática da Escola Niterói; f) Que articulações são realizadas entre os sujeitos na tentativa de hegemonizar determinadas visões de currículo.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado “Políticas de Currículo: referencial teórico-metodológico”, traz à tona as leituras teóricas a partir das quais a política de currículo niteroiense foi analisada. Nessa seção, apresento a abordagem do ciclo de políticas (BALL & BOWE, 1992) e suas implicações para o entendimento da política curricular como produção operada em três contextos inter-relacionados e marcada pela hibridação (CANCLINI, 1998) de tendências locais e globais. Enriquecendo a abordagem do ciclo de políticas, trago também as contribuições teóricas do cientista político Laclau (2001, 2006) para a compreensão da luta hegemônica na produção de política curricular.

Sob o título “O processo de produção da política curricular niteroiense: articulações e disputas por significação do currículo”, o segundo capítulo resgata o processo através do qual

a política curricular da Rede Municipal de Niterói foi sendo produzida no período de 2005 a 2008. Nessa seção, delinco o caminho percorrido pela política e as estratégias utilizadas, identificando os atores envolvidos e as relações de poder entre eles estabelecidas. Procuo também entender os discursos curriculares em jogo e analisar a luta política por hegemonizar tais discursos. Para isso, recorro à interpretação das falas dos professores da Escola Niterói visando a entender os sentidos que os mesmos conferiram ao processo como um todo, processo esse que compreende a formulação dos textos da política e a recontextualização desses textos no contexto da prática.

Sem desconsiderar a intertextualidade dos quatro documentos curriculares analisados, para fins de organização da presente pesquisa, organizo as discussões sobre a política de currículo em duas seções distintas: primeiro, no que se refere à reformulação do sistema de ciclos e segundo, no que se refere à proposta específica de integração curricular. Tais seções dão origem ao terceiro e ao quarto capítulos, respectivamente.

A análise da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania e da Portaria 125/2008 é, assim, o foco do terceiro capítulo. Nesse capítulo, intitulado “A política curricular de ciclos”, analiso esses documentos, bem como as interpretações dos professores a respeito da proposta de ciclos da FME, trazendo tal temática no bojo da política curricular e entendendo que o sistema de ciclos é uma das marcas dessa política. No entanto, não proponho um amplo e denso estudo teórico²⁰ e empírico do sistema de ciclos, pois não é meu objetivo julgar a validade do ensino em ciclos na educação pública municipal, tampouco analisar a sua implementação no contexto da prática. A proposta de ciclos é entendida, nesta dissertação, na rede de significação do currículo e não como algo independente, pois, ao passo que essa proposta pode empreender mudanças na cultura escolar, percebo que currículo e ciclos, na política niteroiense, são indissociáveis.

No capítulo quatro, nomeado “A política de integração curricular”, analiso a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e a Portaria 132/2008, identificando as influências das políticas curriculares globais na política local e o hibridismo intrínseco a essa relação. Tendo em vista a centralidade da proposta de integração curricular, analiso os sentidos que estão em jogo no contexto de produção de textos e no contexto da prática quando se defende um currículo integrado e interdisciplinar. Entendendo que a produção curricular acontece na luta política, analiso a tensão entre

²⁰ Para o estudo da Política de Ciclos veja: MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007. Para o estudo do Sistema de Ciclos como Política Curricular em Niterói veja dissertação de Mestrado de BORBOREMA (2008).

concepções particulares de currículo que estão em disputa por hegemonia na política curricular.

Nas considerações finais, empreendo um movimento no sentido de apresentar os resultados das minhas reflexões sobre a política de currículo niteroiense no que se refere ao ciclo de políticas, aos processos de hibridização curricular e à luta hegemônica estabelecida na relação entre a Escola Niterói e a FME. Nessa oportunidade, procuro também pensar sobre os limites dessa pesquisa, bem como sobre as contribuições que a mesma pode trazer para os estudos do campo do currículo, no geral, e para as pesquisas sobre políticas de currículo, em particular.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

No arranjo atual das reformas educacionais, políticas curriculares têm sido produzidas em múltiplos contextos - globais e locais. O currículo, artefato político através do qual o sistema educativo produz cultura e forja concepções de educação e visões de mundo (MOREIRA, 2001), assume importância singular dentro do inventário das reformas educacionais atuais; é hegemônico o entendimento de que mudanças nos sistemas de ensino podem ser operadas, de fato, por meio de reformas curriculares.

Em proporções nacionais, vimos serem formulados e publicados alguns tantos documentos curriculares para todas as disciplinas em diferentes níveis de ensino – os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais de Educação Infantil, dentre outros. Tais documentos curriculares são expressões textuais de políticas de currículo que passaram a exercer contundente influência sobre os sistemas de ensino em todo o Brasil e a balizar processos de avaliação que visam a mensurar o desempenho escolar dos alunos, bem como a qualidade de suas instituições e respectivas redes de ensino.

Na perspectiva desses documentos curriculares, a qualidade do ensino se expressa na capacidade de o aluno atingir as metas estabelecidas no currículo nacional em termos de conteúdos e competências que eles designam. Tais documentos homogeneizam um padrão de qualidade particular que, em função das articulações e das disputas travadas pelos sujeitos que produzem políticas curriculares, ganhou status de universal. (LACLAU, 2001, 2006) O padrão de qualidade instituído pelos documentos curriculares nacionais são provisoriamente hegemônicos, não são fixos e atemporais, apenas expressam o que neste momento histórico é concebido como socialmente aceito.

Vários Estados, da mesma forma, lançam mão de reformas curriculares que desembocam na instituição do currículo nacional²¹ e de padrões de qualidade provisoriamente universais. Essa tendência vem se hegemonizando nas reformas educacionais ao longo do globo e é uma das expressões das políticas curriculares mais marcantes dos últimos anos.

Estamos assistindo a formação do que Lingard (2004) chama de comunidade de

²¹ Sobre currículo nacional ver LOPES, Alice. Quem defende os pcn para o ensino médio? In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo (Org.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2006, v.7, p.126-158. Ver também BALL, Stephen & BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta em práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. Revista de Estudios del Currículum. V.1, n.2, abril de 1998, p.105-131.

políticas educacionais, ao mesmo tempo, causa e efeito do processo de globalização vigente. Nesse sentido, analisar processos de produção de políticas educacionais demanda compreender os contextos locais e globais dos quais tal produção procede, bem como as questões culturais, sociais, econômicas e políticas intrínsecas a esses contextos. A globalização, “fenômeno” no qual diversos Estados estão se inserindo desde o fim do século passado, é o pano de fundo sobre o qual tais questões (culturais, sociais, políticas e econômicas) estão se projetando e sofrendo reconfigurações.

O mundo atual é marcado por interações de nova ordem e intensidade que transcendem as restrições vividas no passado relacionadas ao espaço e ao tempo. Nos últimos séculos, assistimos a um intenso e acelerado processo de produção de tecnologias que favoreceram a geração de nexos entre diferentes sociedades. Iniciativas como o comércio, as conquistas e as migrações foram o ponto de partida para esse processo, que foi, gradualmente, ganhando impulso com a criação da imprensa, o desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação, culminando com a explosão tecnológica que vivemos atualmente. (APPADURAI, 2001) Todas essas transformações impulsionaram certo rompimento das fronteiras entre as nações e fizeram eclodir um mundo global caracterizado pelo intercâmbio cultural, pela flexibilização e internacionalização das economias nacionais, pelo empréstimo de políticas públicas entre os Estados e por mudanças na textura da vida diária.

A globalização gera circuitos mundiais de circulação de bens, serviços e recursos humanos que rompem com as fronteiras nacionais gerando novas exigências para todos aqueles (países, empresas e pessoas) que pretendem participar do intercâmbio mundial. (TIRAMONTI, 1997)

Giddens (apud BALL, 2000) afirma que “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; ao contrário, novas formas de identidade cultural e de auto-expressão local estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes.” Essa percepção vai ao encontro do que Appadurai (2001) sinaliza como sendo o problema central das interações globais na atualidade: a tensão entre a homogeneização e a heterogeneização cultural.

Há o receio em relação a uma homogeneização cultural através da qual a força de metrópoles possa vir a penetrar em outras sociedades, já que a globalização inclui a utilização de uma variedade de instrumentos de homogeneização que são absorvidos nas economias políticas e culturais locais. No entanto, é um equívoco pensar que essas sociedades vão incorporar a cultura alheia na sua íntegra, pois essa cultura será aclimatada e nacionalizada de diversas maneiras nesse processo. Ocorre, nessa perspectiva, uma hibridação cultural

(CANCLINI, 1998)²² resultado do cruzamento de paradigmas culturais dando origem a outros paradigmas, que não são mais a expressão tal e qual das culturas que se mesclaram, mas uma forma híbrida de cultura.

É diante dessa tensão entre homogeneização e heterogeneização que Appadurai (apud LINGARD, 2004) busca desmistificar o conceito de globalização como absorção de algo que vem de fora, pois entende que esse processo acontece como resultado do choque de práticas “context-productive” (de cima para baixo e movida por políticas) e práticas “context-generative” (localizadas). O referido autor introduz, então, o conceito de globalização vernacular, buscando forjar a idéia de globalização como inter-relações locais, nacionais e globais que são reconstituídas através da mediação da história local e nacional, da política e da hibridização.

A hibridização é tida como a resultante dos fluxos multidirecionais da globalização cultural e da tensão entre homogeneização e heterogeneização. Segundo Lingard (2004), com o conceito de globalização vernacular, as mudanças impulsionadas pelas relações interculturais não são vistas como simples resultado da homogeneização da política e da cultura de cima para baixo. É uma outra etapa do *laissez-faire* em escala global que é mediada pelas questões locais em meio às tensões culturais entre homogeneização e heterogeneização.

A globalização também implica intensas reconfigurações nos campos político e econômico em escala local e global. Na análise da conjuntura política e econômica atual feita por Afonso (2001), o autor nos remete à constatação empírica de que os processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo estão estrangendo e esvaziando a autonomia do Estado-nação moderno. O Estado tem deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar em regulador do processo de mercado e várias são as designações utilizadas pela literatura para definir o seu papel: Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-articulador, Estado-supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor, dentre outras.

Aproprio-me da discussão sobre o papel do Estado feita por Afonso (2001) e Tiramonti (1997) partindo do entendimento de que o controle das políticas educacionais não está nas mãos dessa instância governamental, nem mesmo quando o Estado se propõe a isso. O Estado é entendido neste trabalho como um dos componentes que formam a trama social envolvida na produção das políticas e não o único e nem o mais importante.

Tiramonti (1997) corrobora a análise de Afonso e constata que os Estados Nacionais, para incorporarem-se ao intercâmbio projetado pela globalização, estão cedendo a sua

²² No corpo deste capítulo, retomo, aprofundando, a discussão sobre hibridação cultural.

capacidade decisória ao capital transnacional e, como consequência, estão perdendo a sua autonomia relativa para se adequarem à linha política construída por uma rede internacional de instituições que regulam a economia global.

Dentro desse quadro, vulgarmente conhecido como neoliberal, Lingard (2004) constata que a visão dominante, que circula nos textos e discursos, é a da globalização como um movimento inevitável e desejável. O autor chama a atenção para o fato de que isso não pode servir como justificativa para o mito do Estado impotente, pois o Estado tem sim a sua capacidade de intervenção que, muitas das vezes, fica sujeita a sua vontade política de fazer mais do que apenas facilitar a globalização econômica.

Fatores associados à globalização da economia forçam uma reestruturação do Estado em vários setores, inclusive na educação. Segundo Appadurai (apud LINGARD, 2004), estamos entrando numa era pós-nacional, na qual cenários étnicos, tecnológicos, financeiros, ideológicos e midiáticos são fundamentais para se compreender as disjunções entre economia, cultura e política e suas relações com a emergente comunidade pós-nacional de políticas educacionais.

A globalização resultou no “colapso do nacionalismo econômico” e no surgimento de um novo consenso político de âmbito global na educação, em detrimento da visão de educação do pós-guerra que atribuía à educação o papel central na produção da prosperidade econômica e da igualdade de oportunidades. O consenso atual em torno da educação requer “um arranjo organizacional mais nivelado, voltado para a produção de resultados estipulados de forma clara, ao menor custo possível.” (LINGARD, 2004)

Segundo Tiramonti (1997), esse consenso é reforçado também pelos resultados da globalização em relação à ressignificação das desigualdades, principalmente, nos países periféricos: grande grupo de expulsos do mercado de trabalho, acentuação das desigualdades sociais, enfraquecimento das políticas de bem estar social, dentre outros.

Diante da ameaça de exclusão e do imperativo de inserção social e de reconstituição dos dispositivos regulatórios do Estado, há que se criar estratégias para proporcionar maiores condições de competitividade e isso hegemoniza as agendas de educação ao longo do globo. Tais agendas ganham eco comum na retórica em torno da melhora da qualidade da educação, qualidade essa que diz respeito à formação dos indivíduos tendo por base as competências requeridas pelo mercado de trabalho e pelo consumo.

Na medida em que os Estados interiorizam o *ethos* da competitividade, torna-se fundamental a produção de uma força de trabalho educada (de acordo com padrões internacionais) e, conseqüentemente, o investimento nos seus sistemas educacionais. Desta

forma, a educação passa a ser elemento de uma política econômica que se vincula mais à renovação das estruturas e do discurso, do que ao investimento financeiro e que, segundo Ball (2000) a transforma em mercadoria.

Como resultado desse processo, estamos assistindo à produção de políticas educacionais afastadas das discussões e intervenções da comunidade educacional, onde os profissionais da educação não são os principais sujeitos da produção de tais políticas (são objeto dessa produção) e onde as propostas são controladas pelas esferas econômicas e orientadas para os resultados e para a competitividade (LINGARD, 2004).

O viés econômico em educação, segundo Tiramonti (1997), faz com que a medida das relações entre Estado, população e instituições educativas no arranjo das políticas educacionais seja balizada pelos valores do mercado - competitividade, produtividade e eficiência. “No princípio do século foram os valores de cidadania e de solidariedade social os que definiram as posições seculares, hoje são os da competência e eficiência.” (TIRAMONTI, 1997) Reforçando essa constatação, Lingard (2004) diz que:

Sistemas educacionais reestruturados foram invadidos por essa cultura da performatividade através da imposição de indicadores de desempenho como novos mecanismos de ligação entre o “centro produtor de políticas” e as “periferias que praticam as políticas”, que ganharam mais autonomia para alcançar objetivos predeterminados. (p.66)

Segundo Tiramonti (1997), está ocorrendo uma reconfiguração do sistema educativo a partir da redefinição do espaço social que a escola ocupa. As mudanças culturais e a revolução midiática estão gerando uma crise nas instituições que se constituíram socialmente como produtoras e reprodutoras da cultura letrada, como é o caso da escola; e isso tem causado impacto sobre a sua legitimidade e relevância social.

O desenvolvimento dos meios de comunicação e a multiplicidade de recursos tecnológicos geraram circuitos de informação alheios à escola e que competem com ela na função de transmitir saberes. Isso, ao mesmo tempo, evidenciou o equívoco da escola como único lugar possível de difusão cultural e de incorporação de conhecimento socialmente produzido. Tais questões têm contribuído para desencadear a crise dos sistemas educacionais nacionais e para justificar o consenso atual em torno da necessidade de se empreender reformas no setor educacional, pois a escola mostrou que é uma instituição incapaz de dar respostas satisfatórias às exigências desse início de século.

No bojo dessa crise dos sistemas educacionais nacionais, são reforçadas as organizações políticas multilaterais que formam o que Waters (apud LINGARD, 2004)

chamou de “uma teia complexa e ingovernável de relações que se estendem além do Estado-nação” e que fazem fluir globalmente idéias sobre as políticas educacionais consoantes com a lógica de mercado da economia global.

Ainda segundo Lingard (2004), “as estruturas locais, nacionais e globais emergentes possuem relações ‘mutuamente constitutivas’ ”, dentro das quais há a produção de políticas supranacionais de educação que é gerida por uma comunidade global emergente de políticas. As reformas educacionais, que são influenciadas por essa comunidade global de políticas, segundo Ball (2001), “ ‘costuram’ um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado.” As transformações na natureza do Estado às quais Ball se refere não são o sinal de que o Estado está abandonando o controle das políticas, mas é uma nova forma de controle, melhor compreendidas como processos de regulação.

Afonso (2001) corrobora a análise de Ball sobre a nova postura do Estado e diz que está “em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas.” É o Estado-avaliador que reforça um *ethos* competitivo calcado na avaliação externa; avaliação essa que valoriza indicadores e resultados mensuráveis em detrimento das especificidades dos contextos educativos e que constitui uma das formas mais importantes de regulação da educação no cenário atual (AFONSO, 2001).

É também o Estado que dissemina o *ethos* da performatividade que, segundo Ball (2001), “é um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação.” Ou seja, as escolas passam a ter certa autonomia que lhes permite desenhar as estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos pela autoridade competente; é a reestruturação da gestão das instituições escolares, conferindo-lhes, ao mesmo tempo, autonomia (com base na descentralização financeira e administrativa) e responsabilidade pelos resultados. (TIRAMONTI, 1997) Nas palavras de Scott (apud BALL, 2001, p.111): “a ênfase muda do estado provedor para o estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o estado auditor, aquele que avalia os resultados.”

A análise feita aqui sobre a atuação do Estado na produção e controle das políticas educacionais não se pretende estadocêntrica, pois acredito que o Estado é um elemento importante no arranjo das políticas, mas não o determinante. Uma rede de sujeitos e

instituições, em âmbito local e global, também concorrem para definir os sentidos e as configurações que a educação deve ter nas políticas: organizações políticas multilaterais, teóricos e pesquisadores da educação, professores e demais profissionais que atuam no contexto da prática escolar, dentre outros. Defendo, portanto, que a análise da produção de políticas seja operada de forma a desmistificar a centralidade do Estado e as interpretações verticalizadas (modelo *top-down*).

As políticas educacionais são, pois, o resultado da recontextualização, em esferas locais e globais, de textos e discursos inter-relacionados e sustentados por essa rede de sujeitos e instituições, assim como pelo poder público. É o que Lingard (2004) confirma quando diz que “as ‘grandes políticas em um mundo pequeno’ – a aparente convergência de políticas educacionais entre as nações, facilitada por uma interconexão global maior e uma emergente comunidade global de políticas educacionais – são mediadas, traduzidas e recontextualizadas dentro de estruturas educacionais nacionais e locais.”

O diálogo entre local e global é intenso. As micro-histórias, micro-culturas e micro-políticas das práticas educacionais locais têm implicações para os fluxos diversos da globalização e a recíproca é verdadeira (LINGARD, 2004). Existe ao mesmo tempo uma internacionalização de idéias locais e uma reflexão nacional de idéias que circulam em âmbito global. Em meio a todo esse processo, as políticas nacionais, segundo Ball (2001), passam por um processo de bricolagem, uma espécie de cópia recontextualizada de abordagens já utilizadas em outros lugares.

Trata-se de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de idéias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teorias, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça, minimamente, funcionar. (p.102)

Para Ball (*ibid*), grande parte das políticas é frágil porque são montagens apressadas, são ensaios de tentativa e erro; são algo que pode ou não dar certo, mas que, mesmo correndo o risco, são levadas a cabo. Ball (2000) chama atenção para o fato de que, em grande parte das vezes, os problemas educacionais são tratados a partir de certas soluções genéricas baseadas num conjunto de reformas da educação pública tomadas de empréstimo do mundo empresarial que estão transformando a forma de oferta da educação e seu significado.

Nesse cenário, duas agendas vêm se concretizando num conjunto de políticas genéricas que mediante recontextualizações locais hibridizam-se de múltiplas formas: a da

educação atrelada à economia nacional e a da desvinculação da educação do controle do Estado (BALL, 2000).

Complementando a análise desse cenário, Lingard (2004) afirma que a globalização se projeta sobre a prática local de diversas formas. Uma é na relação entre pais e a escola, na medida em que os primeiros são tratados como consumidores em vez de cidadãos. Outra é quando a cultura globalizada da performatividade afeta o trabalho dos professores e a relação entre escola e comunidade. A terceira “é por meio de seus estudantes – os novos cyborgs e híbridos da sala de aula, cidadãos globais embrionários cuja experiência de vida, certamente nas nações desenvolvidas, é bastante global.” (LINGARD, 2004)

Os fluxos culturais, políticos e econômicos da globalização, portanto, têm implicações diretas nas políticas educacionais produzidas atualmente. Tais políticas educacionais se constituem em diversos contextos por meio de recontextualizações que hibridizam discursos e textos que circulam em âmbito global e local. No processo de recontextualização, ao passo que as políticas educacionais são desterritorializadas e reterritorializadas, seus sentidos são deslocados de seus lugares originários e refocalizados, ganhando conotações outras. Discursos e textos são globalizados e influenciam políticas educacionais locais produzindo resultados híbridos, assim como discursos e textos locais alimentam políticas globais (BALL, 2000). Nas palavras de Lingard (2004):

(...) práticas relacionadas com microhistórias, micropolíticas, microculturas e contextos específicos na educação nos âmbitos nacional, local e escolar resultam em efeitos hibridizados em interações mutuamente constitutivas entre locais estabelecidos dentro de relações globais. (p.72)

Nessa perspectiva, os processos de recontextualização produzem políticas educacionais híbridas. A noção de hibridismo na produção de políticas de currículo se apóia na categoria hibridação cunhada, entre outros, por Canclini (1998) em seu estudo sobre a heterogeneidade cultural, sobretudo, na América Latina. Nas palavras do autor, hibridação é entendida como “processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (CANCLINI, 2003)

Esse conceito abrange sentidos relativos a mesclas interculturais, ao cruzamento de “paradigmas culturais” e à oferta simbólica heterogênea. O autor problematiza a possibilidade das manifestações culturais serem analisadas a partir de um único paradigma e defende que as produções simbólicas não são fixas e estáveis, ao contrário, são dinâmicas e suscetíveis aos processos de heterogeneização. Canclini sinaliza que a expansão urbana, marca da

modernidade, foi um grande potencializador da hibridação cultural, pois esse processo favoreceu a oferta simbólica heterogênea.

Segundo os argumentos do mesmo autor, a formação de coleções (manifestações culturais puras) foi um dispositivo moderno para organizar os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados. Na pós-modernidade, no entanto, as tecnologias comunicativas estreitaram as relações entre os povos ao redor do mundo, propiciando um aceleração das trocas culturais e, conseqüentemente, favorecendo as descoleções, ou seja, a quebra e mescla das coleções culturais, dando origem a culturas híbridas.

Para Canclini, é através da tensão entre desterritorialização e reterritorialização que a hibridação cultural acontece, pois nesses processos o paradigma binário e polar é relativizado e os gêneros impuros são gerados. A desterritorialização e a reterritorialização referem-se a dois processos: “a perda da relação “natural” da cultura com territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.” (CANCLINI, 1998, p.309) Desta forma, as descoleções associadas à desterritorialização e à reterritorialização contribuem para que novas mesclas culturais sejam criadas a partir da criatividade individual e coletiva, superando hierarquias e dissolvendo fronteiras.

Isto posto, analisar as políticas de currículo incorporando a essa análise a categoria hibridismo é entendê-las como políticas culturais. É o que Lopes (2004) reafirma quando diz que “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é (...) campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.”

O currículo produz culturas ao mesmo tempo em que é produzido por sujeitos que são culturais. Culturas, entendidas como sistemas simbólicos partilhados socialmente, são o principal artefato utilizado na produção de currículo. A escola, segundo seus projetos, demandas e agendas, recontextualiza o arsenal cultural que os sujeitos sociais constroem e compartilham, dando origem à cultura escolar.

A produção da cultura escolar, ao passo que acontece através de recontextualizações operadas pelos sujeitos em seus múltiplos contextos de produção, dão origem a políticas curriculares híbridas. Esse hibridismo pode ser caracterizado pela mescla de tendências teóricas, de concepções curriculares, de finalidades sociais do currículo e de modelos de organização curricular. Perceber o hibridismo que se processa nas políticas curriculares demanda uma análise atenta dos textos e discursos que são fabricados.

Segundo a apreensão de Ball (1994), as políticas educacionais, e especificamente as

políticas curriculares, são expressas em termos de textos e discursos. Política como texto e política como discurso devem ser entendidas como indissociáveis, pois uma está implícita na outra. Quando nos remetemos à expressão política de currículo, muitas das vezes, se tenta criar uma vinculação quase que direta entre currículo e documentos, ou seja, criação de propostas curriculares pelo poder público. No entanto, políticas de currículo não são apenas expressas em termos de textos curriculares, documentos oficiais, nem tampouco são produções instituídas pelo Estado.

Políticas de currículo têm conotações que se expandem para além dos limites do poder público, conotações essas que são forjadas no corpo social da educação. Quando a produção de políticas de currículo é tida como emanada do poder central, instaura-se uma separação entre a produção e a implementação da política, o que reforça uma dicotomia perigosa entre pensar e fazer, cristalizando sentidos que sugerem que geração e implementação são momentos separados e distintos. Segundo Ball (1992, p.7) “essa distorção produz percepções do processo da política como linear na forma, seja de cima para baixo, de baixo para cima ou permitindo uma “relativa autonomia” do de baixo em relação ao de cima.”²³

Políticas de currículo são um processo muito mais amplo, complexo e articulado do que se possa supor. Nesse processo, o “de baixo” e o “de cima”, na expressão usada por Ball, estão envolvidos de forma relacional. A escola, o poder público central, a academia, entre outras instâncias que produzem conhecimentos e práticas em torna da educação, estão em constante luta política pela definição dos sentidos a serem impressos nas definições curriculares.

Políticas de currículo, portanto, merecem um entendimento que abarque essa produção de sentidos que ocorre em múltiplas esferas por meio da articulação entre diversos atores. Em Lopes (2004), encontramos uma explicação que encerra de forma abrangente os sentidos que acredito ter a expressão política de currículo. Tais políticas são, segundo a autora, políticas culturais resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção do conhecimento escolar (conhecimento esse que é cultural), produzido para a escola, por meio de ações externas a ela, e pela escola, no seu cotidiano.

Ao pensar em política de currículo, faço também a opção por estabelecer uma relação estreita com a conceituação de política tal qual Ball (1994) forja: política simultaneamente como processo e resultado. É através do entendimento do processo de produção da política educacional que se entendem os resultados em termos de sentidos que são negociados e

²³ No original: “This distortion produces accounts of policy process as linear in form; whether top-down, bottom-up or allowing for a “relative autonomy” of the bottom from the top.”

legitimados. Qualquer política está em processo de vir a ser, porque é contingente e provisória, seus sentidos não são fixos. A política não é, ela está sendo. Nas palavras do autor, políticas são vistas como:

(...) representações que são codificadas de formas complexas (por meio de lutas, compromissos, interpretações de autoridade pública e reinterpretações) e decodificadas de maneiras complexas (através de interpretações e significados de atores em relação com suas histórias, experiências, destrezas, recursos e contexto).²⁴ (p.16)

As políticas como texto adentram o contexto da prática de tal forma que, embora não tenham o poder de ditar o que deve ser feito, criam uma esfera discursiva a partir da qual decisões podem ser tomadas. Os textos, nesse sentido, não fixam respostas, porque as respostas às políticas devem ser construídas no coletivo e no contexto da prática envolvendo “uma ação social criativa, não uma reação robótica.” (BALL, 1994, p. 19) Essa percepção desmistifica a conotação prescritiva que os textos da política, muitas das vezes, assumem no contexto da prática. Os atores do contexto da prática deveriam encarar os textos das políticas como abertos e se colocar na posição de co-autores.

Os textos que chegam à escola são ao mesmo tempo produzidos por sujeitos históricos e lidos por sujeitos históricos; eles são, portanto, representações históricas. Textos têm relação clara com os contextos (e seus sujeitos) nos quais foram produzidos e são o produto de compromissos e agendas que, numa dada circunstância política, são reconhecidos como legítimos (BALL e BOWE, 1992). Nesse processo, algumas vozes são mais ouvidas que outras em função das relações de poder constituídas no processo. Algumas demandas são legitimadas em detrimento de outras em função do prestígio que conquistam na luta pela significação das políticas.

O estudo das políticas e seus documentos, dessa forma, não pode ser ingênuo nem tampouco simplista. Para Mainardes (2007) “a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores que sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.” (p.38)

Os textos da política não são tão claros, fechados ou completos que não permitam uma infinidade de leituras, pois pluralidade de leitores pressupõe, necessariamente, pluralidade de leituras. Por mais que se tenha uma intenção clara de fixar o entendimento que se possa ter

²⁴ No original: “We can see policies as representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actors’ interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context).”

dos textos da política, isso não é possível. Segundo Ball (1994, p. 16), “autores não podem controlar os sentidos dos seus textos”, pois os leitores não são ingênuos receptores dos discursos expressos.

Os textos podem expressar significados divergentes, contradições e omissões que, ao serem interpretados por sujeitos históricos, podem assumir novas conotações. Um texto pode favorecer mais ou menos a participação do leitor no processo interpretativo, assim como a atitude interpretativa do leitor pode redefinir o texto. Isso se explica porque a leitura, nesse caso, é fruto da relação entre o texto, o leitor e as condições de leitura. Alguns textos, tendo em vista as características dessa relação, são tão prescritivos que limitam a produção de sentidos outros pelo leitor, embora não impossibilitem totalmente a dimensão da interpretação. Outros textos são de tal forma abertos e lacunares que o leitor perspicaz assume a posição de co-autor, de intérprete criativo. Nesses termos, os textos são designados por Ball como *readerly* (prescritivo) e *writerly* (“escrevível”), respectivamente.

Política como discurso, na acepção de Ball (1994), é um exercício de poder através do qual verdades e conhecimentos são produzidos, pois como o autor afirma “discursos têm relação com o que pode ser dito, e pensado, mas também com quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.”²⁵ (p. 21) O discurso diz o que a política é, do mesmo modo que o que falamos diz quem somos. O discurso personifica vozes, sentidos, agendas e relações de poder intrínsecas à política. O efeito primário da política é discursivo. O discurso conduz o forjar de sentidos sobre a política e pode limitar as possibilidades de pensar de formas outras. Com base em Ball (1994), Mainardes (2007) infere que:

[...] os discursos incorporam significados e usam de preposições e palavras em que certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (p.39)

O processo de produção de políticas de currículo, bem como de políticas educacionais como um todo, acontece, segundo Ball e colaboradores, num “ciclo de políticas” (1992). Segundo essa abordagem, entende-se a política educacional como o campo de debate entre diversos contextos da esfera social, a saber: o contexto de influência, o contexto de produção dos textos da política e o contexto da prática. Esses contextos se configuram como arenas de ação que podem ser públicas ou privadas.

²⁵ No original: “Discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority.”

O contexto de influência refere-se a uma visão macro de política educacional que se materializa numa rede de discursos e definições políticas construída e veiculada por governos, partidos políticos, leis educacionais, agências multilaterais, comunidades epistêmicas, dentre outros. Segundo a definição do autor, “o contexto de influência é onde a política pública é iniciada normalmente. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e propostas sociais da educação, do que significa ser educado.”²⁶ (BALL & BOWE, 1993, p. 19)

O contexto de produção dos textos é a arena onde os textos são produzidos por atores que estão em competição pelo controle da representação da política. Esse contexto abrange tanto as propostas que são oficializadas em documentos com o propósito de cristalizar determinada concepção de educação, quanto os comentários formais e informais que podem ser veiculados pela mídia ou algum outro canal de representação. Embora muitas leis e documentos sejam produzidos nessa arena, a política não é finalizada no momento em que um texto é sancionado. Há um longo caminho que a política tem que percorrer, porque os textos são intervenções que trazem conseqüências reais que serão experimentadas no contexto da prática. Tais conseqüências podem reconduzir os rumos da política.

O contexto da prática é o campo onde as propostas tomam corpo e ocupam seu lugar no processo educativo. É a arena para onde a política é endereçada e onde ela será recriada e reinterpretada, porque os que estão na escola enfrentam os textos da política amparados por suas histórias, valores e propostas podendo atribuir outros significados aos textos. “Políticas serão interpretadas diferentemente como as histórias, experiências, valores, propostas e interesses que fazem qualquer arena diferir.”²⁷ (BALL & BOWE, 1992, p.22)

Ball (1994), em trabalhos posteriores, amplia a abordagem do ciclo de políticas acrescentando a ela outros dois contextos de suma importância para se entender e analisar os impactos que as políticas produzidas têm face às questões sociais mais amplas. São o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. O primeiro se justifica pela compreensão de que as políticas têm efeitos sobre a realidade social, efeitos esses que são de primeira e de segunda ordem. Efeitos de primeira ordem têm a ver com mudanças na prática escolar e os de segunda ordem se relacionam aos impactos dessas mudanças nos padrões sociais. Tais efeitos são analisados em termos de potencial de combate às injustiças sociais, pois para Ball as

²⁶ No original: “The context of influence is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated.”

²⁷ No original: “Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ.”

políticas em educação devem estar preocupadas com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O outro contexto, o da estratégia política, refere-se ao que se faz em termos de estratégias políticas de enfrentamento das distorções sociais (desigualdades) geradas, por ventura, pela política.

A perspectiva de entendimento da política de currículo a partir da abordagem do ciclo de políticas coloca a produção de currículo engendrada numa circularidade marcada pela articulação entre os contextos, ou seja, cada contexto de produção da política influi reciprocamente no outro. Além disso, os contextos não são unidades fixas; ao contrário, são dinâmicos e se configuram tendo em vista as particularidades da política que está em processo de vir a ser. Em outras palavras, os elementos constitutivos desses contextos podem não ser os mesmos se analisarmos políticas distintas, pois, às vezes, o que é contexto de produção de textos em uma política pode ser o contexto de influência ou da prática de uma outra política. Desta forma, cada política em estudo deve ser compreendida dentro do “ciclo de políticas” de forma bastante singular e relacional.

A abordagem do “ciclo de políticas” torna-se significativa para a análise da produção de currículo, pois, com base nela, é possível compreender as políticas curriculares como resultado de um processo caracterizado pelo debate que acontece tanto na esfera micro, quanto na macrosocial. A produção curricular entendida como uma política educacional que acontece num “ciclo de políticas” passa a ser analisada de forma multifacetada e não como uma produção construída no vácuo, fora de seu contexto econômico, político e sociocultural e imune às influências locais e globais.

Segundo Ball (2000), “as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas.” Nesse sentido, em cada contexto de produção, as políticas curriculares ganham configurações específicas para representar determinada agenda a ser legitimada. No campo do currículo, o contexto de produção dos textos se constitui numa arena importante de lutas e relações de poder. Os textos políticos representam a política e se configuram a partir de disputas e acordos que acontecem entre os atores envolvidos no processo de sua produção, atores estes que competem para direcionar os sentidos em torno do currículo.

Os textos curriculares, quando são acessados pela escola, podem ter seus sentidos redefinidos, o que nos permite considerar que os profissionais que atuam nesse contexto também são detentores do poder de influir no processo de formulação das políticas. A visão de que propostas curriculares são instrumentos de poder que vêm de cima para baixo para controlar o currículo em ação nas escolas é relativizada quando se leva em consideração a

abordagem do “ciclo de políticas” (LOPES, 2004).

Nessa perspectiva, a escola não é tida como espaço de implementação de propostas construídas em outros contextos de produção de currículo. A escola é uma das instâncias de produção curricular que se articula às demais instâncias, sendo influenciada por estas ao mesmo tempo em que as influencia. Muitas das vezes, a produção de uma política curricular é caracterizada pela tensão entre as escolas e as orientações curriculares oficiais. Na medida em que a tais orientações é atribuído um caráter prescritivo, constroem-se, impasses: as escolas não aceitam serem receptáculo de propostas oficiais, pois as vêem como de cima para baixo, e os dirigentes questionam as escolas por não trabalharem conforme as prescrições oficiais. Por vezes, ocorre também das escolas suporem estar seguindo na íntegra as orientações oficiais.

Para sua análise do ciclo de políticas, Ball se apropria do conceito de recontextualização de Bernstein. Lopes (2005, p. 54) explica que “ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.” É no processo de recontextualização que as políticas curriculares são reinterpretadas e adaptadas ao contexto. É através da recontextualização que os discursos e textos sobre currículo se movem do lugar onde se originaram para outros lugares onde são relacionados com outros discursos e textos e modificados.

Também, com base em Ball, podemos perceber que os textos oficiais são interpretados e re-interpretados através de múltiplas leituras feitas por múltiplos leitores e são condicionados por questões institucionais e disciplinares. A relação entre o conceito de recontextualização e a investigação das políticas curriculares com base na abordagem do “ciclo de políticas” é muito profícua (LOPES, 2004), uma vez que se passa a considerar as articulações e reinterpretações que transitam do macro ao micro de forma não hierárquica. Os três contextos (de influência, de produção de textos e da prática) se engendram na circularidade da política sendo sujeitos aos processos de recontextualização.

É possível também entender o processo de produção das políticas curriculares como uma prática articulatória (LACLAU, 2006) através da qual diversos atores lutam pela constituição da hegemonia de certos sentidos no currículo. Esses atores têm suas identidades constituídas nas articulações das quais participam, pois a contingência e a provisoriedade são o que caracterizam a forma como se posicionam no processo de produção da política.

Suas identidades não são fixas *a priori*, pois elas têm relação direta com a idéia de currículo que se está defendendo numa luta política específica. É em defesa de uma visão

particular de currículo que sujeitos se unem e criam uma identidade, tendo, por vezes, de abrir mão de algumas de suas particularidades em nome de um projeto comum. Cria-se, dessa forma, uma identidade ao mesmo tempo individual e coletiva, “uma unidade que não está dada por uma só posição de sujeitos, mas por uma pluralidade de posições de sujeito que começam a estabelecer entre si um certo grau de solidariedade.” (LACLAU, 2006, p. 22)

Nas análises sociais que Laclau (2006) faz sobre a construção de identidades sociais, é possível inferir que em meio às articulações políticas em prol de tornar hegemônica uma visão de currículo, grupos se formam tendo como motor demandas (provisórias e contingentes) que são comuns aos participantes e que dão a essa coletividade determinada identidade de grupo. A hegemonia de determinada concepção de currículo depende também de que os grupos tenham lideranças capazes de aglutinar interesses, valores e idéias, que antes estavam dispersos.

Não são, no entanto, apenas as demandas que fomentam a criação da identidade de um grupo. Os antagonismos também são fomentadores dessa unidade, pois atuam como um exterior constitutivo da identidade. A identidade se constitui face à articulação desses sujeitos em oposição a um “inimigo” comum, que no caso da produção curricular, pode ser um grupo que defende determinada posição contra a qual esses sujeitos lutam. Dessa forma, a identidade do grupo pode se constituir a partir da defesa ou da contraposição a determinadas propostas curriculares.

Na acepção de Laclau (2006), a compreensão de como se constitui o grupo como ator coletivo na luta política se dá através do entendimento de três elementos: a relação equivalencial, a disputa hegemônica e o significante vazio. Na prática articulatória, demandas comuns que unem pessoas diferentes criam uma cadeia de equivalência. Num momento específico da luta política, identidades particulares criam equivalências entre as suas demandas fazendo surgir uma identidade de grupo provisória. Uma determinada demanda pode, numa luta política específica, inspirar grupos sociais que não possuem afinidades *a priori* a se articularem e defenderem uma mesma visão de currículo. Os atores sociais e suas demandas são heterogêneos entre si, mas o que os une é ao mesmo tempo o que está no interior da cadeia de equivalência e o que está no exterior, ou seja, a oposição a uma força antagônica que está fora da cadeia de equivalência. Muitas das vezes, sujeitos constituem sua identidade em função da oposição que estabelecem a um elemento que não faz parte da cadeia de equivalência, ou seja, grupos podem se unir apenas porque têm em comum o desejo de se opor a uma determinada visão de currículo.

Na produção da política curricular e em tantas outras lutas políticas, o processo articulatório é uma luta por hegemonia. Nesse processo de negociação dos sentidos em torno das políticas curriculares, grupos lutam para que visões particulares de currículo sejam hegemônicas, lutam para dar um *status* de universal a uma proposta particular. Nas palavras de Laclau (1996, p.24) “a hegemonia é isso: uma particularidade que assume uma certa função universal.” Nessa perspectiva, nem o universal é algo fixo e dado a priori, nem o particularismo extremo é a via de ação para aqueles engajados em lutas particulares. O universal está em constante processo de atualização através da disputa hegemônica, pois os particulares disputam a atualização do mesmo. “O universal é incomparável com o particular, mas não pode, entretanto, existir sem o último.” (LACLAU, 2001, p. 248)

A tensão entre universalismo e particularismo e o paradoxo intrínseco a essa tensão é a pré-condição para que o processo político seja democrático. É a contingência do universal que garante a luta política democrática, pois se um corpo particular fosse a expressão fixa do universal, não haveria o que motivasse a luta pela atualização desse universal. Nas palavras de Laclau (2001, p.249): “se a democracia é possível é porque o universal não tem nem um corpo nem um conteúdo necessário; grupos diferentes, ao invés, competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal.” Essa competição política é a expressão do processo democrático.

Na relação entre o particular e o universal, segundo Laclau (1996), o universal se relaciona a um significante vazio, que para assumir uma representação universal teve que se despojar de conteúdos precisos e concretos. Segundo o autor, “a demanda vai ter que se esvaziar de sua relação com significados específicos e vai se transformando em um significante puro, que é o que chamamos de significante vazio, um significante que perde sua referência direta a um determinado significado.” (p.25) É um significante cujo significado não é encerrado de forma una, pelo contrário, esse significante pode ser preenchido de inúmeras formas segundo as demandas projetadas por múltiplas identidades.

Considero que a abordagem do ciclo de política torna-se bastante rica quando incorporamos a ela a perspectiva teórica de Laclau, haja vista que é possível entender a produção da política como um processo hegemônico. Tal perspectiva traz contribuições significativas para se compreender as políticas de currículo, uma vez que desenha o processo de articulação a partir do qual demandas provisórias com referência a determinados significados curriculares são o ponto de partida para a formação de grupos que lutarão por tornar hegemônica uma visão particular de currículo. Dessa forma, no tocante às políticas curriculares, a compreensão da constituição da hegemonia em torno de certos saberes e

práticas curriculares é alicerçada de forma profícua a partir das contribuições teóricas de Laclau.

No campo da produção teórica sobre currículo, alguns trabalhos recentes abordam a produção de políticas curriculares procurando identificar os discursos em disputa nos três contextos de produção da política: o de influência, o de produção dos textos e o da prática. Desses trabalhos destaco o de Mainardes (2007) e o de Lopes (2008), pois ambos os autores vêm pesquisando políticas curriculares utilizando-se da abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992). No caso específico de Lopes, essa autora tem aliado a abordagem do ciclo de políticas às contribuições teóricas de Laclau (1996, 2001) nas suas pesquisas em andamento. Nessa perspectiva, a autora busca investigar os discursos em torno dos quais grupos se articulam para hegemonizar projetos curriculares particulares.

Nesta pesquisa, tomo como referência tais autores tendo em vista a pertinência de seus trabalhos para a investigação de duas das mais significativas marcas da política curricular de Niterói: a política de ciclos e a política de integração curricular. Ambas as marcas da produção curricular niteroiense serão analisadas ao longo dos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NITEROIENSE: ARTICULAÇÕES E DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

As discussões em torno da reformulação do sistema de ciclos chegaram à Escola Niterói no final do ano letivo de 2005 tendo como ponto de partida a apresentação da primeira versão do texto da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania²⁸ construída pela equipe pedagógica da FME. Segundo o texto da proposta publicado em 2007, foram organizados dois Grupos de Trabalho²⁹, um para a Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental, com o objetivo de “repensar o currículo, redefinindo a prática pedagógica nas suas concepções e modos de organização do tempo e espaço escolar.” (FME, 2007a, p. 6)

Esse documento foi apresentado às escolas da rede para ser estudado e para sofrer a apreciação da comunidade escolar, pois, segundo a FME, em circular que apresentou o documento (FME, 2007a,.) a proposta não estava em sua versão final. Já era suposto pelos elaboradores do documento que a proposta pedagógica fosse reconfigurada a partir das demandas dos profissionais que estavam no contexto da prática num processo de participação coletiva.

Defendemos que a proposta se efetivará quando todos perceberem-se sujeitos de sua concepção e implementação. Contribuir para o reconhecimento de todos como sujeitos históricos e focar o centro da ação docente no processo coletivo de construção de conhecimento é um dos desafios a serem enfrentados. (...) É necessário ouvir as diversas vozes, através de seus ditos, interditos e silenciamentos, como parte do esforço de produzir as convergências possíveis diante de cada questão levantada. Mais ainda, há que se ter a convicção de que é no confronto das idéias e na tessitura de ações cotidianas que se provocam as mudanças necessárias ao aperfeiçoamento democrático. (FME, 2007a, p. 8)

Há, no entanto, controvérsias quanto o que a FME proclamou em termos de participação de todos na concepção da proposta de ciclos e o que os professores da Escola Niterói perceberam quanto à participação efetiva e ao poder decisório que o corpo docente teve nesse processo. Nenhum dos quatorze professores entrevistados nesta pesquisa relatou que tivesse havido, anteriormente à construção da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, algum tipo de fórum com o poder de deliberar sobre que tipo de política educacional instituir

²⁸ Nesta pesquisa, não foi possível ter acesso a essa primeira versão do documento.

²⁹ No referido documento, no entanto, não foi explicitado quais foram os participantes desses fóruns de discussão, nem tampouco, como se deu a escolha desses sujeitos.

na rede. A política de ciclos foi escolhida *a priori* sem que houvesse a oportunidade dos profissionais da rede optarem por esta ou por construir qualquer outra política.

Em pesquisa de Mestrado que teve como foco a análise da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, Borborema (2008) entrevistou seis integrantes da equipe pedagógica da FME para delinear o contexto de produção dos textos da política. Tais entrevistas oportunizaram saber que na percepção desses profissionais:

Toda dinâmica dos textos escritos que compõem a nova Proposta Pedagógica foi marcada por diversas reuniões, que acontecem periodicamente desde 2005 até hoje. Essas reuniões foram realizadas com diversos segmentos envolvidos nesse processo, como equipe pedagógica e gestores da FME, diretores, pedagogos, professores das escolas da rede, além de pais de alunos. (Borborema, 2008, p.106)

Segundo Borborema (2008), a participação dos profissionais da rede municipal no contexto de produção do texto da política de ciclos esteve inicialmente restrita aos membros da FME, que foram os formuladores da primeira versão do texto. Progressivamente, os pedagogos e diretores que atuam nas escolas foram sendo incorporados ao processo de revisão do documento, tendo como incumbência a divulgação da proposta em suas escolas, bem como o envolvimento dos professores nas discussões.

Alguns dos entrevistados pela pesquisadora explicaram que o envolvimento dos profissionais da rede se deu em proporções e formas diferentes, uma vez que cada escola viveu um processo de interpretação singular. Independentemente de um envolvimento pleno da rede, um dos entrevistados afirmou que o processo foi aberto à participação de todos a tal ponto que “se hoje alguém disser – não é isso que eu quero – é porque não quis participar.” (BORBOREMA, p.122)

Apesar de a Fundação ter declarado realizar diversas reuniões para fins de discussão da proposta, nenhum dos entrevistados da Escola Niterói informou ter sido dispensado de suas atividades de sala de aula para participar de alguma reunião promovida pela FME. A carga horária dos professores é prioritariamente ocupada pelas atividades de docência. Apenas duas horas semanais são utilizadas para realização de reuniões de planejamento na unidade escolar. Da mesma forma, não houve relato de que a FME tenha realizado reuniões fora do horário de trabalho dos professores, pagando hora-extra para que os mesmos pudessem participar das discussões.

Presumo que o conjunto das reuniões realizadas, conforme as informações colhidas pela pesquisa de Borborema (2008) e as menções feitas nas páginas seis e sete do texto da

Proposta Pedagógica³⁰, teve como foco prioritário membros da FME, pedagogos das EAP (Equipe de Articulação Pedagógica) e direções das escolas. Como usualmente as reuniões promovidas pela FME acontecem em horário escolar, foi impossibilitada a participação da totalidade dos professores, já que estes não puderam deixar de cumprir seu trabalho junto aos alunos. No que se refere à participação dos pedagogos, diretores e membros da FME, o horário escolar não é um empecilho, já que a ausência desses profissionais na escola não representa prejuízo ao dia letivo. Tais funcionários tiveram garantida a sua participação remunerada em tais reuniões.

Dessa forma, instaura-se uma diferenciação no grau de participação dos profissionais da educação na concepção da política que estará expressa nos documentos. Dentro da escola, os diretores e os pedagogos, membros da EAP, parecem representar o grupo com maior poder para interferir nos rumos da reconfiguração dos documentos. Quanto à questão da participação efetiva dos professores na produção das propostas curriculares, Mainardes (2007) sinaliza que:

Embora a participação de professores, diretores e pedagogos seja complexa numa rede com mais de 1000 profissionais, não se pode perder de vista, no horizonte das possibilidades da construção da democracia efetiva – via de consenso ativo –, a participação dos professores nos processos de reestruturação curricular. Para Apple e Beane (1997), os professores têm o direito de ter as suas vozes ouvidas na criação do currículo. (p.114)

Mainardes (idem) sinaliza também que a não-participação efetiva dos professores no processo de concepção da política de ciclos tem sido problemática para a efetivação dessa política no contexto da prática.

A pesquisa sobre ciclos no Brasil tem mostrado que os programas de ciclos têm sido implementados com dificuldade. Os estágios iniciais, geralmente, têm sido marcados por protestos, resistências e rejeição aos ciclos (AMBROSETTI, 1989; BARBOSA, 1991; CRUZ, 1994; MAINARDES, 1995a ; CORRÊA, 2000). O fato de os professores e demais profissionais que atuam nas escolas terem sido sistematicamente excluídos do contexto de influência na formulação de tais políticas e terem tido, na maioria dos casos, pequena participação no processo de produção do texto da política parece ser um fator relevante para compreender os motivos pelos quais eles têm demonstrado pouco entusiasmo com os ciclos, ou mesmo rejeitado tais propostas, pelo menos nas fases iniciais.” (p.104)

³⁰ Segundo a FME, para elaboração do texto da proposta, o GT teve como base os registros e relatórios de diversos eventos realizados, a saber: formações continuadas, encontro sobre o Plano Municipal de Educação de Niterói, Encontro para Reflexões Estratégicas, Encontros de ETP (Orientadores e Supervisores), visitas de acompanhamento da FME às escolas e Seminário de avaliação realizado pelas escolas que implementaram a proposta em 2006.

Apesar dos problemas referentes à participação de todos na concepção da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania³¹, a mesma foi apresentada às escolas com a inusitada característica de ser opcional. Segundo relatos de alguns professores, foi dada às escolas a oportunidade de decidirem por aderir ou não à proposta num período experimental³² de um ano. Após o primeiro ano de experiência, a escola seria automaticamente inserida nos moldes da nova proposta de ciclos. A adesão ao período experimental, no entanto, não previa a possibilidade de desistência ao final da experiência, caso ela fosse considerada como mal sucedida. As escolas que optassem por não passar pelo período experimental estariam fadadas, do mesmo modo, a se inserirem na proposta nos anos seguintes.

Em contrapartida à inserção na nova proposta de ciclos, a FME estava firmando o compromisso, exposto verbalmente e confirmado na Portaria 125/2008³³, de aumentar o quantitativo de professores de forma que a escola tivesse em seu quadro alguns professores que pudessem realizar o reagrupamento³⁴. Além disso, a Fundação se colocava à disposição para acompanhar de perto o processo de implementação da nova política, dando suporte estrutural e pedagógico à escola nessa empreitada. Esse suporte seria dado pela equipe de referência da Fundação, ou seja, um grupo de profissionais proveniente das coordenações pedagógicas do órgão central.

Na Escola Niterói, o contato inicial com o texto da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, enviado em 2005, a partir do qual a decisão de adesão ao período experimental aconteceu, deu-se através de não mais do que três reuniões de planejamento³⁵. A EAP³⁶ da escola entregou aos professores parte do texto da proposta com apenas poucos dias de antecedência da reunião cuja pauta seria a discussão do referido texto, tempo considerado

³¹ Saliento que a não-participação não significa inexistência de sentidos da prática na política. Voltaremos a discutir essa questão nos dois próximos capítulos.

³² Segundo Borborema (2008), doze escolas da rede municipal aderiram à proposta em 2006.

³³ “Art. 13, § 8º: A Equipe de Referência do Ciclo poderá ser acrescida de até 25% de professores em relação ao número de Grupos de Referência do Ciclo, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de redes colaborativas de ensino e de aprendizagem na Unidade de Educação.”

³⁴ Reagrupamento é o carro-chefe da nova proposta de ciclos da rede. Segundo a Portaria 125/2008, no parágrafo 1º do artigo 10º, “entende-se por reagrupamento o processo de deslocamento temporário dos alunos de seus Grupos de Referência para outros Grupos, planejados e formados a partir de potencialidades, necessidades e interesses dos alunos, observados os aspectos cognitivos, lingüísticos, psicológicos, sociais e afetivos, sem prejuízo do vínculo do aluno com o seu Grupo de Referência, para o qual sempre retornará após cada Reagrupamento.”

³⁵ Na rede municipal de Niterói os professores têm duas horas semanais de reunião de planejamento que acontece a rigor todas as quartas-feiras, das 10h às 12h.

³⁶ Essa equipe é composta por: direção, pedagogos, orientadores educacionais, supervisores educacionais, secretário escolar e coordenadores de turno. Segundo a Portaria 125/2008, “caberá à EAP a organização e a gestão da Unidade de Educação, buscando favorecer a realização do trabalho pedagógico, articulando o coletivo escolar em torno da definição de objetivos sócio-políticos e educativos e orientando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.” (Parágrafo único do artigo 16)

pequeno por alguns professores. Houve duas primeiras reuniões por ciclos para estudo da proposta e uma terceira geral, que contou com a participação de professores de todos os ciclos, EAP, direção e a equipe de referência da FME.

A interpretação contundentemente explicitada pelo grupo de professores do 3º e 4º ciclos da Escola Niterói foi de que aquela nova proposta de ciclos trazia, de forma bastante velada, uma política de aprovação continuada³⁷. Segundo relatos informais de alguns dos professores entrevistados, a primeira versão do texto, na época, não trazia uma afirmação explícita quanto à retenção de aluno, tanto que a interpretação da escola levou-a, naquele ano, a aprovar todos os alunos que freqüentavam o 1º e o 2º ciclos. A interpretação da escola era a de que os alunos só poderiam ser retidos no ciclo por freqüência, e não por rendimento escolar.

Essa interpretação a respeito da instituição de uma progressão continuada/ aprovação automática levou o grupo de professores de 3º e 4º ciclos a rejeitar, em reunião, a nova proposta de ciclos da FME. Os professores de 3º e 4º ciclos se colocavam a favor da retenção por rendimento escolar, quer seja no final de cada ano, quer seja no final de cada ciclo. Eles acreditavam que a aprovação continuada seria mal interpretada pelos estudantes adolescentes, pois sabendo que independentemente da aprendizagem seriam aprovados, os alunos poderiam perder o compromisso com a vida escolar. Isso, na visão dos professores, detonaria uma série de problemas: defasagem de aprendizagem, desinteresse nas aulas e falta de engajamento nos estudos.

Além disso, o grupo avaliava também que a estrutura organizacional desse segmento de ensino (professores por disciplina, grade de horários, pouco tempo de planejamento semanal etc.) era incompatível com a flexibilidade intrínseca à proposta de reagrupamento trazida na nova configuração dos ciclos. Por unanimidade, o grupo de 3º e 4º ciclos decidiu não aderir ao período experimental.

Em reunião específica do 1º e 2º ciclos, os professores decidiram por participar do período experimental da proposta. Um dos motivos que incentivou tal decisão foi o fato de a FME ter oferecido à escola certos benefícios, principalmente o aumento do quantitativo de professores para realização do reagrupamento. Outro argumento utilizado pelo grupo de professores era o de que seria melhor participar do período experimental com todo o suporte da Fundação do que ter que ser inserido na proposta posteriormente sem tal suporte. Eles viam o período experimental como uma oportunidade de poder redimensionar a proposta

³⁷ Na Portaria 125/2008, a questão do fluxo dos alunos no decorrer dos ciclos é tratada em termos de promoção e permanência no ciclo.

originalmente elaborada pela Fundação, pois, segundo a FME, o período experimental seria utilizado como parâmetro para rever a proposta. Tal decisão se somou à opinião da EAP e da direção da escola, que, segundo os professores entrevistados, eram bastante favoráveis à nova proposta de ciclos e declaravam acreditar no sucesso da mesma.

Depois das decisões terem sido tomadas em separado, houve um segundo momento de discussão da proposta com todos os segmentos da escola. Foi realizada uma reunião geral no auditório da escola, onde os segmentos de ensino expuseram as suas opiniões, objetivando buscar um consenso quanto à adesão à nova proposta de ciclos. Segundo relatos dos professores, essa reunião contou com a presença de uma das equipes de referência da Fundação que tentou mediar a discussão e convencer a escola das vantagens de aderir à proposta. Essa reunião foi bastante tensa e conflituosa e não se chegou a uma posição única da escola. A Fundação abriu um precedente para que duas decisões diferentes fossem tomadas na mesma escola. Dessa forma, apenas os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental aderiram à nova proposta de ciclos a partir de 2006.

O período experimental foi proposto pela Fundação para que as escolas, a partir da implementação da proposta, tivessem subsídios para realizar sua reformulação. A reformulação do documento, tendo por base esse período experimental, chegou às escolas em 2007, através da primeira versão final da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania³⁸. Essa versão foi objeto de estudo nesta pesquisa.

A Proposta Pedagógica Escola de Cidadania chegou à escola no início de 2008 também através da portaria FME 125/2008. A oficialização dessa proposta e suas implicações quanto à reformulação do sistema de ciclos e do sistema de avaliação da rede, chegou ao 3º e 4º ciclos como uma política educacional entendida como *top-down*, causando grande descontentamento no grupo, pois a opção anterior não foi respeitada. Sobre isso a professora Mônica, de Inglês, em entrevista realizada em 18 de junho de 2008, disse:

Houve a proposta se a gente gostaria de aderir a um período experimental. Aí o terceiro e quarto ciclo, a gente falou que não. Depois, agora no início do ano, meio que jogaram essa bomba: “Oh, vai ser. Vai começar. Aqui estão os eixos!”. Deram o documento pra gente. Meio, não houve uma votação. “Ah, vocês querem ou não?” Uma coisa que veio instituída da

³⁸ No Ofício Circular FSDE nº 006/2007, datado de dois de fevereiro, a Superintendência de Desenvolvimento de Ensino apresentou esse documento dizendo: “O presente documento, que hoje encaminhamos a toda a Rede Municipal de Educação, é o resultado do trabalho realizado de forma coletiva, nos anos de 2005 e 2006. É uma primeira versão do texto final da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e da Fundação Municipal de Educação. É um documento que ainda precisa ser revisto e aperfeiçoado, por isso solicitamos que até o dia 27 de abril, sejam encaminhados à FME as propostas de emendas, seja de caráter supressivo, substitutivo ou aditivo, produzidas a partir do debate em sua Unidade.”

Fundação e a gente recebeu o documento, a portaria, como seria...
(Mônica, entrevista, 2008)

Vários professores interpretaram a instituição da proposta de ciclos por meio do Diário Oficial como uma política imposta pelo poder público, sem as devidas discussões e decisões que deveriam passar pelo coletivo da escola, principalmente pelo corpo docente. Flávia, professora de Língua Portuguesa, Fernando, professor de História, e Vinícius, professor de Matemática, sinalizam que a atuação da EAP e da direção da escola foi decisiva nesse processo. Eles avaliaram que o lugar da decisão e do posicionamento político frente às portarias 125/2008 e 132/2008 foi ocupado pela EAP e pela direção da escola. Para eles, ao grupo de professores não foi dada a oportunidade de discutir e de se posicionar. Flávia, em entrevista realizada em 21 de junho de 2008, argumentou que:

A direção da escola junto com a supervisão dizem elas hoje que perguntaram pro grupo se o grupo estava interessado em começar a proposta, porque nem todas as escolas da rede precisam, precisariam começar esse ano com a proposta. E elas disseram que perguntaram pro grupo e o grupo concordou. Na verdade, eu não me lembro de nenhuma reunião onde o grupo tivesse concordado com a proposta. Simplesmente, a gente ficou sabendo que haveria uma proposta. E esse ano a proposta estava lá, foi estabelecida e a gente teve que começar o ano seguindo a proposta. (Flávia, entrevista, 2008)

Para Fernando, professor de História, pareceu que o grupo de professores havia delegado aos gestores da escola o papel de responder pela opinião do coletivo. No entanto, essa autorização não foi dada nem à direção, nem à EAP. Ele avalia que o grupo ficou bastante desconfortável em relação a isso, porque não houve consulta prévia ou votação para decidir se o 3º e 4º ciclos queriam ou não aderir à proposta de ciclos segundo esse novo formato. Quando perguntado sobre o que mais chamou a sua atenção na proposta, Fernando, em entrevista realizada em 16 de junho de 2008, disse:

Primeiro a forma como foi implementada, que eu falei que não teve essa votação prévia, então, fica parecendo que, na melhor das hipóteses, é uma democracia indireta. Tem um representante escolhido da escola, que é a direção, e que tende a tomar as rédeas do processo sem tanta consulta prévia. (Fernando, entrevista, 2008)

O professor Vinícius, de Matemática, reivindicou a participação do coletivo nas decisões pedagógicas da escola, pois acredita que os professores devem assumir um importante papel na produção das políticas educacionais. Ele não concorda em delegar esse

papel à EAP e à direção da escola e avalia que o processo, do jeito que aconteceu, foi um “rodo que os gestores da escola passaram nos professores”. As disputas em torno dos rumos da política educacional explicitam as relações de poder presentes na micropolítica da escola. Em entrevista realizada em 19 de junho de 2008, ele argumentou que:

A gente recebeu só o diário oficial com a proposta. A gente, até então, entendia que a gente não estava inserido nessa proposta, porque há dois anos atrás houve uma discussão sobre a proposta dos ciclos, a gente não quis fazer o experimento da proposta. Então, a gente entendia que também agora nesse momento deveria haver uma discussão do coletivo, não somente terceiro e quarto ciclo, não era isso que a gente propunha. A gente propunha uma discussão com todos os ciclos, com todos os professores pra que a gente pudesse estar ouvindo a todos, mas isso não houve. Então, a gente entende que foi, assim, de certa forma, passado o rodo no grupo de professores em relação à aceitação dessa proposta. (Vinícius, entrevista, 2008)

Na visão do professor Vinícius, o debate em torno dessa nova política educacional produzida em primeira instância, nos gabinetes da FME, não deveria se restringir às discussões levadas a cabo em 2005. O debate deveria ser retomado até para que houvesse uma avaliação dos impactos da proposta no 1º e no 2º ciclos, cuja adesão se deu a partir de 2005. Ele chama a atenção para a importância de a escola discutir os rumos da política com todo o seu coletivo junto, sem a fragmentação do grupo. Tal fragmentação também foi pontuada em outras entrevistas como um fator que enfraquece a condução do processo de forma democrática e participativa. Em entrevista, Vinícius fala dos artifícios utilizados pela gestão da escola para justificar a entrada do 3º e 4º ciclos no novo sistema de ciclos:

O que a direção, por exemplo, diz que era ganho pra escola. Diz que: “Ah, a escola vai ter mais professores, vai receber mais professores, vai haver o reagrupamento.” Tudo isso, até então, na nossa escola não havia funcionado. O argumento da direção da escola de ter aceito a proposta é de que no início do ano a gente começou a discutir a questão do reagrupamento. Por conta de estar discutindo o reagrupamento, a gente estava, de certa forma, aceitando a proposta. Então, foi um entendimento da parte dela, na minha avaliação, errôneo, completamente errado, porque ela não discutiu, não houve nenhuma discussão. (Vinícius, entrevista, 2008)

Nenhum dos professores entrevistados fez referência à Portaria 125/2008, o que me fez inferir que o grupo de 3º e 4º ciclos não teve acesso a mesma ou desconsiderou sua relação com o processo em pauta. Isso, somado ao fato de não ter havido um amplo debate nas reuniões de planejamento sobre as bases da nova proposta de ciclos, fez com que os professores estivessem recebendo com surpresa e perplexidade a notícia de estarem inseridos

na proposta a partir de 2008.

Percebi que o grupo não levou em consideração o fato de essa proposta curricular ter sido anunciada em 2005, quando a FME a apresentou e convidou as escolas a vivenciarem um período experimental. Como o 3º e o 4º ciclos fizeram a opção política de não aderir ao período experimental, ficaram alheios ao processo de discussão e reformulação da proposta. Este foi, inclusive, um ponto levado em consideração em 2005 quando da decisão de não aderir à proposta, pois os professores pensaram se a adesão poderia ou não significar uma entrada no circuito de decisões. No entanto, não acreditaram que o processo teria um caráter verdadeiramente democrático e optaram por declarar oposição, rechaçando a proposta. Dessa forma, ao 3º e ao 4º ciclos coube apenas receber o documento reformulado após o período experimental vivido pelas escolas-piloto.

Cabe aqui ressaltar que não realizei uma pesquisa de campo que tivesse como foco a FME enquanto contexto de produção dos textos. As informações que tenho a esse respeito são decorrentes da pesquisa de Borborema (2008) e das falas dos professores da Escola Niterói a respeito da não-participação direta no processo de reformulação dos documentos. Tais informações não me parecem suficientes para concluir se a produção dos textos envolveu toda a rede, conforme a FME havia anunciado no início, ou se ficou restrito aos quase cem funcionários que compõem as coordenações pedagógicas nos gabinetes da FME. O contexto de produção dos textos não foi investigado nesta pesquisa a ponto de poder delinear o percurso do processo e os embates ocorridos, bem como identificar os atores envolvidos e as relações de poder estabelecidas.

Nesse cenário de produção da política de ciclos e como desdobramento da mesma, a rede municipal de Niterói se debruçou sobre a formulação de outros dois documentos curriculares, a saber: o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e a Portaria FME 132/2008. O processo de produção desses textos da política curricular foi concomitante à produção dos textos da Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania” e se inseriu na mesma, assumindo contornos e percursos semelhantes.

O Documento Preliminar chegou às escolas no final do segundo semestre de 2007 percorrendo um caminho que me pareceu muito interessante de ser acompanhado e analisado, pois deflagra a circularidade da política, deixando explícito o debate entre os três contextos de produção da política já mencionados, bem como as tensões e disputas entre agendas.

A FME, através de sua equipe redatora, elaborou a primeira versão do texto, que tinha caráter provisório e se configurava como o marco inicial para a reformulação da organização curricular da rede. Após a escuta das escolas, o documento seria reformulado levando em

conta o parecer das mesmas. Nas palavras da FME, em texto enviado às escolas para apresentar o documento:

O Documento Preliminar das Diretrizes Curriculares é uma primeira versão das orientações curriculares a serem construídas coletivamente por todos os profissionais da rede. Tem, portanto, caráter provisório e seu principal objetivo, neste momento, é ampliar e aprofundar a discussão que resultará na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói. (FME, 2007)

Ao chegar às escolas e seus respectivos professores e Equipes de Articulação Pedagógica, em novembro de 2007, o documento foi alvo de análise: críticas foram feitas e sugestões foram dadas para que o texto passasse a refletir os anseios daqueles que estão levando a cabo a função de ensinar. Algumas reuniões foram promovidas em cada escola para que os professores e as EAP estudassem o documento preliminar, registrassem o conteúdo de suas críticas e sugestões e enviassem à FME.

Vinícius, professor de Matemática, sinaliza que o primeiro problema do momento de estudo dos documentos foi que não houve uma discussão ampla, contemplando a escola como um todo. A discussão aconteceu com cada ciclo em separado, ou seja, a escola foi fragmentada em quatro grupos que não puderam compartilhar suas interpretações e avaliações. Na percepção de Flávia, professora de Língua Portuguesa, não houve uma discussão profunda dos documentos, que, muitas das vezes, nem são divulgados como deveriam. Ela disse que as informações às quais teve acesso foram, em sua maioria, repassadas pela EAP e compartilhadas pelos demais professores. Poucas foram as vezes que as informações foram tiradas direto da fonte documental, o que ela avaliou como um erro.

Mírian, professora de Educação Física, também criticou a forma como as discussões foram conduzidas na escola e avaliou que o tempo destinado ao estudo foi ínfimo, o que não contribuiu para a seriedade do processo de produção da política curricular. Em entrevista realizada em 9 de junho de 2008, Mírian argumentou:

Tivemos poucos encontros para o tamanho do documento, pra complexidade das discussões e a coisa não foi abordada de uma forma como eu acho que deveria, porque não contemplou todo o grupo da escola junto. [...] Mas aí por conta da discussão não contemplar 3º e 4º ciclo juntos, ficou uma coisa meio compartimentada na verdade. A demanda do tempo, você discutir em uma reunião de planejamento de 1h e 30 min uma coisa que chega da Fundação sempre para ontem, um documento que chega para você discutir e a impressão que dá é que ele só chega nas tuas mãos, para dizer assim: “Ah, foi dado para os professores discutirem”,

para não parecer uma imposição. Acho que no fundo acaba sendo sim uma imposição. (Mírian, entrevista, 2008)

Mírian avalia também que a urgência com a qual os documentos são apresentados acaba por atropelar a dinâmica da escola. Quando da chegada dos documentos na escola, as reuniões de planejamento tiveram que ter como pauta o estudo dos mesmos. Com isso, as demandas que os professores consideravam emergenciais foram postas de lado. Na opinião dela, as necessidades mais básicas dos alunos foram atropeladas pelas discussões sobre os documentos. Ela questionou se isso deveria ser realmente a prioridade da escola nesse momento, uma vez que outras coisas mais importantes deveriam ocupar o curto espaço da reunião de planejamento.

Passados poucos meses, a reformulação das diretrizes curriculares empreendida pela Fundação deu origem à Portaria FME 132/2008 que foi publicada no Diário Oficial de Niterói em 1º de abril de 2008. Cabe ressaltar que após o primeiro contato da Escola Niterói com o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares, em novembro, nenhum tipo de retorno da FME foi dado à escola no sentido de discutir as críticas e sugestões enviadas pela mesma no ano anterior, nem tampouco foi dado espaço à Escola Niterói para participar da reformulação do texto das diretrizes curriculares. No espaço compreendido entre novembro de 2007 e abril de 2008, a discussão das diretrizes curriculares não foi resgatada nem por parte da escola, nem por parte da FME para com a escola.

No entendimento da professora Marília, de História, a FME tomou as *rédeas* da produção do texto da política, sem instituir um processo verdadeiramente participativo. Na visão dela, ao enviar o documento e solicitar as sugestões das escolas a Fundação quis demonstrar que houve participação da escola, quando na verdade não houve. A professora Marília pontuou o quanto é importante que o processo seja coletivo, porque quando a construção é de via única o projeto fica fadado ao fracasso. Em entrevista realizada em 9 de junho de 2008, ela argumentou:

A Fundação montou o projeto bonito e trouxe. Quer dizer, fez sozinha! Aí diz: “Não, mas a gente veio aqui e discutiu.” Tá, mas vir aqui discutir e depois redigir lá e mandar não é a mesma coisa. Eu sempre acho que o processo é o inverso. Eu acho que devia ter uma autonomia a escola. [...] Eu não posso ter aquela minha idéia brilhante, um tem uma idéia brilhante, o outro também, o outro também... Que vai ficar só a idéia brilhante, que não sai o trabalho em conjunto. Precisa da conscientização de que o trabalho é conjunto e é pra fazer junto, pra decidir junto, pra implementar junto. Enquanto isso não acontecer... (Marília, entrevista, 2008)

Quanto à premissa da Fundação de reformular o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares tendo por base as discussões e conseqüentes solicitações das escolas, vários professores entrevistados não viram suas demandas refletidas na Portaria 132/2008. Mírian, professora de Educação Física, falou do fato de os professores terem dado uma série de sugestões e de o documento não contemplar nenhuma delas. Compartilhando o entendimento de Marília, Mírian acredita que o fato de a Fundação ter solicitado que os professores enviassem sugestões de alterações do documento foi apenas uma estratégia para legitimar o caráter democrático e participativo da formulação do texto, quando, na verdade, tudo já estava pronto.

A Janete³⁹ quis o posicionamento de cada professor dentro da sua área, da sua disciplina: o que você achava que poderia ser melhorado, a sua visão enquanto professor em relação à sua disciplina. Aí eu falei mil coisas da Educação Física, achava que o tempo de aula por semana tinha que ser maior, sugeri seis tempos, sugeri uma parte dele ser usado teoricamente, sugeri que se abrangesse a Educação Física junto com a Ciência, junto com a questão do corpo, saúde, higiene, não só focar no esporte, que até chegar na quadra, perde tanto a Educação Física, a parte de anatomia, conhecimento do corpo. Me lembro que foi feito... Cada professor, dentro da sua especificidade, foi sugerindo algo para essa nova proposta. Eu inclusive retornei para ela esse ano o seguinte: “Eu me arrependi muito de ter falado tudo o que eu falei porque aquilo só serviu para florear papel.” E aí hoje eu leio isso aqui e vejo que é uma coisa tão abrangente, que não contempla nada daquilo que eu falei. Eu acho uma poesia isso aqui. As demandas dos professores não se refletiram nesse documento. Nada, em nada eu senti, inclusive eu falei isso para a Janete, que era a nossa supervisora do ano passado, e desse ano também. Eu falei aquilo tudo, não porque eu falei... Mas, gente, pra que que quer ouvir o professor também?” (Mírian, entrevista, 2008)

Nós discutimos, discutimos, ficamos, acho que duas ou mais semanas, debatendo aquele documento, fazendo modificações, e quando nos chegou o documento, não havia nenhuma de nossas modificações. Isso criou um grande problema na escola. Porque... O que que adianta a gente parar, perder tempo pra fazer o negócio, se a gente não é ouvido? Então houve isso sim. A gente discutiu bastante e o que a gente discutiu e pediu pra mudar não foi mudado. (Milena, entrevista, 2008)

Na opinião de Jaqueline, professora de Educação Física, poucas solicitações dos professores da escola foram acatadas. A maior parte do que está no documento é interpretada como imposição por parte da Fundação ou da escola, para ser seguido tal e qual. Ela não soube de que forma a direção da escola conduziu esse diálogo entre as propostas dos professores e a Fundação e levantou a hipótese de a escola não ter sido eficaz na reformulação e envio das propostas dos professores à Fundação.

³⁹ Nome fictício dado à pedagoga que coordena o 4º ciclo na Escola Niterói.

Mônica, professora de Inglês, disse que a direção da Escola Niterói explicou que o critério usado pela FME para adoção das propostas das escolas foi o de acatar o que a maioria das escolas queria e por isso que poucas foram as demandas da Escola Niterói acolhidas. Vale destacar que apenas as professoras Mírian e Adriana citaram em entrevista as sugestões que deram para a reformulação do Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares. Os demais professores não elencaram as sugestões que a Fundação inseriu no documento, nem tampouco as que não foram inseridas.

Na percepção de Adriana, professora de Geografia, a FME priorizou o atendimento das demandas mais próximas ao que eles julgavam condizente com a proposta preliminar. Em entrevista realizada em 1 de julho de 2008, ela relatou que:

Eu achei que eles tentaram, assim, botaram dentro de uma régua. O que chegou mais perto do que eles queriam, eles foram atendendo. Eles foram atendendo o mais próximo possível. A gente pediu pra diminuir o número de alunos nas turmas. Eles deram uma diminuída. A gente pediu pra ter horários pra reagrupamento. Mandaram esses horários. Foi sendo atendido tudo isso. (Adriana, entrevista, 2008)

Os professores Vinícius e Mírian explicitaram suas percepções a respeito da atuação da Fundação no que se refere à mediação entre os textos da política e o grupo de professores do 3º e 4º ciclos. Para esses professores, uma proposta curricular como esta precisa ser muito bem apresentada pelos seus formuladores. Essa apresentação precisaria se dar em termos de um suporte técnico e pedagógico capaz de dissipar todas as dúvidas que surgirem, bem como de orientar a reorganização da prática pedagógica da escola para sua adequação à nova política. Vinícius sinalizou a ausência da FME, que só compareceu à escola por conta da demanda do coletivo de professores do 3º e do 4º ciclos, que solicitou a realização de uma reunião para que alguns esclarecimentos fossem feitos, principalmente em relação à avaliação. Mírian, em entrevista, sinalizou a falta de preparo dos representantes da FME em exercer esse papel de mediadores e de explicar os pontos básicos da política:

Eles não sabem se colocar diante disso que está acontecendo. Veio uma equipe de referência da Fundação quarta-feira pra escola e a gente saiu dessa reunião, alguns muito desconfortáveis e continuamos sem saber. [...] Eu vou te dizer sinceramente, os criadores, os autores dessa proposta aqui também não sabem chegar pros professores e dizer pra gente o que que isso quer dizer realmente, qual é o significado disso. Nem estão preparados para discutir. (Mírian, entrevista, 2008)

A percepção dos professores em relação ao processo de produção dos documentos curriculares me permitiu compreender os conflitos e disputas intrínsecos à arena de produção dos textos da política, como nos anuncia Ball (1994). Projetos de escola estão em jogo e embates ocorrem no sentido de colocá-los em evidência e legitimá-los por intermédio dos documentos em questão. Ambas, escola e FME, parecem concorrer para definir os sentidos que a política curricular terá nos documentos. Nessa perspectiva, o contexto de produção dos textos da política não é um espaço estanque e independente da rede de significados existente na escola. Por mais que a FME pareça estar conduzindo a produção dos documentos curriculares, sentidos da prática estão presentes nessa arena, tanto nas ênfases, quanto nas omissões.

Quando o texto da política chega ao contexto da prática, ele não está fechado, pronto. Muitas vezes, o entendimento recorrente nas escolas é de que a política é concluída à medida que seus textos são publicados. Assim, os professores que se limitam a ver os textos como fechados diminuem sua própria possibilidade de luta para significar a proposta curricular e se portam de forma passiva frente à política. Nessa perspectiva *top-down*, nada mais caberia a escola a não ser implementar a política tal e qual seu texto prescreve.

No entanto, na arena da prática escolar, outros debates também acontecem, caracterizando a política como um processo em constante vir-a-ser. Segundo Ball (1994), é no contexto da prática que os documentos curriculares, que foram produzidos em interface com os demais contextos, são reinterpretados e ressignificados pelos professores. Essa reinterpretação pode reconfigurar a política, dando a ela, por vezes, contornos distintos dos iniciais.

De posse dos documentos curriculares, a escola se torna um lócus de debates e disputas que pode ser tão decisório da significação da política quanto o contexto de produção dos textos da política. Torna-se um espaço no qual visões particulares da política em produção ganham eco e angariam simpatizantes, formando um coletivo que lutará pela hegemonia de tais visões. Esse coletivo terá como identidade a defesa de suas convicções sobre como deve ser a política curricular e a que finalidades ela deve atender.

É a luta por hegemonia a qual Laclau (2006) se refere nas discussões teóricas que faz sobre os processos de articulação política. Nessa perspectiva, entendo que também no contexto da prática sujeitos se articulam formando grupos, cuja identidade é balizada por demandas em comum, que tentarão hegemonizar seus projetos curriculares. Tornar uma concepção de currículo hegemônica, com base em Laclau (*ibid*), é tirá-la de sua condição particular para que assuma uma posição universal provisória e contingente.

O processo de recontextualização da política pela escola está sujeito a essas articulações e lutas e é marcado por relações de poder. Esse processo pode ser bem ilustrado na expressão que a professora Marília usa: “cabo-de-guerra”. Essa expressão bem como toda a fala que a circunda explicitam as relações de poder intrínsecas ao processo:

Na reunião de quarta-feira, isso foi claro. Uma tensão geral. Aí você tem a Juliana⁴⁰ que representa a Fundação e mais a direção da escola e mais o corpo pedagógico (a supervisão pedagógica), mais o professor. Aí você está em cabo-de-guerra. Cada um puxa pra um lado. “Ih, não, espera aí que eu tenho que explicar porque o outro não entendeu!” Não é questão do outro não entendeu. A gente ainda não está trabalhando junto. (Marília, entrevista, 2008)

A professora Mírian também considera que o processo de produção dessa política está acirrando conflitos já existentes entre professores e direção e EAP. Indignada, ela relata a forma como a direção e a EAP da Escola Niterói não aceitam a posição dos professores nas discussões que acontecem na reunião de planejamento:

A gente ainda tem que ouvir da supervisão e da direção da escola que não dá pra vir mais quarta-feira pra cá e sair daqui sem nada ser resolvido, como se a gente estivesse fazendo isso de propósito. Apenas a gente não concorda com as coisas e quer também se colocar em relação a isso. (Mírian, entrevista, 2008)

As falas de Marília e Mírian ilustram os conflitos e os grupos que emergem das articulações políticas no contexto da prática. Uma espécie de cisão entre segmentos de profissionais demarca a oposição entre pares: professor *versus* direção, professor *versus* EAP, professor *versus* FME. O professor parece se antagonizar aos demais - direção, EAP e FME, cuja identidade se forma em função de uma defesa irrestrita do projeto curricular delineado pela FME.

Nessa perspectiva, a identidade dos professores está sendo formada não somente pelas demandas e ideais que os aglutinam, mas também pela oposição a determinados grupos aos quais não se compatibilizam nessa política específica. Essa oposição, no entanto, não é fixa, nem é dada *a priori*, pois, com base em Laclau (2006), entendo que as identidades de grupo se constituem em cada luta política. Os grupos em disputa nessa política curricular podem, num outro momento, em outra luta política, em outro espaço/tempo ou no mesmo espaço/tempo,

⁴⁰ Nome fictício dado à coordenadora do 3º e 4º ciclos da FME.

aliar-se em função de uma mesma demanda. Nessa perspectiva, os antagonismos são provisórios e condicionados pelo contexto político do qual emergem.

Alguns professores pautaram sua oposição à política defendida pela FME questionando a relevância do documento para o contexto da prática e suas demandas mais essenciais e urgentes. Mírian considera que não há nexos entre as proposições trazidas nos documentos e a realidade das escolas da rede. Na sua visão, outras demandas deveriam ser o foco de atenção da FME, pois a política curricular expressa nesses documentos não vai ao encontro das reais necessidades da rede.

Essa divergência sobre o que deve ser a prioridade nas políticas educacionais contribuiu para criar em alguns professores uma posição contrária à política da forma como está expressa nos documentos. É nessa perspectiva que Mírian considera que os documentos falam de uma escola que está fora da realidade da rede. Em entrevista, ela avaliou que:

Fizeram uma proposta super abrangente, super abrangente, onde eu percebo um distanciamento em relação a essa proposta quanto a nossa realidade, na escola, ou nas escolas, porque o básico os nossos alunos não sabem. A gente não está conseguindo nem fazer o mínimo. Até hoje você encontra alunos no nono ano emendando uma palavra na outra, colocando ponto final onde não tem, isso eu ouço a queixa dos professores de Português. Vinícius, na Matemática, precisa ensinar ainda a esses alunos as quatro operações básicas, a outra professora se colocou também da mesma forma. Aí eu fico lendo isso aqui, sabe: “Valorização das diversas linguagens e expressões”. Gente, a gente mal consegue fazer essas crianças saber ler e escrever, dominar operações básicas de Matemática! Eu vou ficar... Isso é lindo: “criação da escola cidadã”. Gente! (Mírian, entrevista, 2008)

A professora Laura, de Matemática, concorda com a avaliação de Mírian e questiona a relevância da escola estar discutindo os textos da política curricular. Ela se recusou a ler os documentos, pois não atribuiu legitimidade a eles, uma vez que, para ela, eles não refletem as necessidades reais da rede e não foram produzidos pelos professores. Na sua visão, é um contra-senso idealizar uma política que não esteja em consonância com as demandas entendidas por ela como reais. Além disso, ela avalia que há uma dicotomia entre o projeto proclamado e suas reais condições de realização.

Eu, sinceramente, não me interessei por ler esse documento. Eu não tive paciência, nem estômago pra pegar um documento e reler coisas que serão modificações do tipo construir uma casa em cima... Não adianta mudar nada no papel se a estrutura está toda errada, se não tem professor... Falta professor e como é que você vai fazer modificação sobre quem vai ser retido? Dane-se! Isso é o que menos importa. O problema do documento,

que eu não tenho mais paciência, apesar de ter pouco tempo de formada, eu não tenho mais paciência pra esse tipo de coisa, pra esse tipo de reunião. Porque a gente começa a fazer discussões, mas não se discute o básico. Como é que aquele professor está interagindo com a turma em sala de aula? [...] Querem começar a discutir de cima, enquanto os processos, as coisas, uma interação entre os professores... Não tem tempo pra uma discussão entre os próprios professores, coisa que eu acho muito mais importante do que discutir um documento enviado da Fundação. Sabe? Dane-se a Fundação! Dane-se o documento! É claro que a gente tem que seguir regras. Óbvio! Mas, pô, vamos fazer o nosso ali. [...] Eu sinceramente não tenho paciência, não tenho estômago, nem vou perder meu tempo com tantos textos interessante escritos no universo pra ler um documento daquele. Eu vou pras discussões sem saber nada, as pessoas vão falando e eu vou emitindo minha opinião. (Laura, entrevista, 2008)

Na expressão “dane-se o documento”, por parte da professora, pode ser lido que os documentos são tão alheios a ela e tão fechados em si que não é possível pleitear mudanças e operar reconfigurações. Os mecanismos de luta, nessa perspectiva, ficam esvaziados porque, tomando por base essa proposta, nada mais se teria a fazer. É como se a professora estivesse, diante desses fatos, abrindo mão da sua posição de sujeito produtor de políticas de currículo, quando, na verdade, isso não é possível. No capítulo quatro, como será analisado mais adiante, a professora desfaz essa impressão e se coloca numa posição propositiva.

Na fala da professora Laura, apesar de ela não ter lido os textos na íntegra, é possível identificar a apropriação de sentidos da política curricular. Tanto que a professora se insere no debate, dando a sua opinião, mesmo sem ter lido os documentos. Nesse sentido, mesmo que se queira, não é possível se fechar totalmente à política, porque as interpretações compartilhadas entre os sujeitos permitem que haja o conhecimento dos sentidos da política através da interpretação que os outros fazem dos textos. Como Ball analisa, no processo de recontextualização da política curricular ocorrem interpretações das interpretações dos textos. Nesse sentido, apesar da opção política de não ler os documentos produzidos pela Fundação, a professora Laura vem participando de um processo intenso de reflexão sobre a política, porque os sentidos dos textos não estão aprisionados nos documentos.

Na opinião de Laura, os documentos produzidos pela FME são uma forma de mascarar uma realidade que em nada condiz com o que é proclamado. Há um abismo entre o que se propõe e as condições reais de efetivação dessas propostas. Isso, em parte, explica a grande aversão que a professora demonstrou em relação aos documentos que chegaram à escola. Para ela, as mudanças no sistema de ensino deveriam ser muito mais profundas do que os documentos supõem ser. A reforma curricular intentada pela FME é considerada, pela professora, bastante superficial e busca simplificar uma conjuntura educacional bem mais

complexa. Na percepção dela, falta vontade política para atingir os problemas de uma forma séria e efetiva. Em entrevista, a professora Laura faz uma análise de conjuntura da educação em Niterói.

É que as pessoas estão tentando florear uma coisa que está tudo podre, tá podre, tá muito podre! Pra recuperar aquele tomate, putz!!! “Então, vamos fazer o seguinte, vamos virar ele de cabeça pra baixo que a gente faz uma saladinha.” Então, o que eles estão tentando fazer com essas diretrizes é tentar camuflar uma situação de caos total. É isso que me chama a atenção. Nada! Ah, o ponto tal, a reprovação dos alunos, o não sei o quê, o agrupamento... nada disso me chama a atenção. O que me chama a atenção é a capacidade política das pessoas armarem em cima de uma coisa que está caótica. Está caótico! A gente não tem competência pra resolver e o que a gente faz? “Vamos arrumar um documento muito bonito baseado nas coisas que estão dando certo em Portugal, em não sei aonde, em Belo Horizonte, na escola de não sei quem, na escola de não sei o que lá... Tudo bem, mas estamos em Niterói, com tais, tais, tais pessoas, tais, tais, tais professores. Não temos o José Pacheco como diretor, temos tais professores. Tá caótico! A educação em Niterói está assustadora! Não sei se sempre foi, agora que eu estou enxergando, 3 anos já de... Mas o que me assusta é que as pessoas não têm, acho que competência e vontade de atingir o problema onde ele está começando. (Laura, entrevista, 2008)

A professora Laura faz referência à relação entre as políticas educacionais produzidas em Niterói e as políticas produzidas em âmbito nacional e internacional. Ela observa que há um empréstimo de políticas que acontece entre esferas locais e globais, o que ilustra o surgimento das comunidades de políticas educacionais ao qual Lingard (2004) se refere como sendo ao mesmo tempo causa e efeito da globalização. Na visão da professora, o processo de produção de políticas educacionais deve levar em conta os contextos locais e suas questões culturais, sociais, econômicas e políticas, para, então, vislumbrar as possíveis inter-relações com as políticas produzidas em contextos outros.

Quando a professora Laura menciona a Escola da Ponte (Portugal) e indiretamente a Escola Plural, de Minas Gerais, o faz não porque os textos da política citem tais projetos, pois isso não acontece. É porque ela entende que alguns aspectos do discurso defendido pela Fundação têm conexões com aspectos que são divulgados como presentes na Escola da Ponte e no projeto de educação de Belo Horizonte. Outra coisa que explica essa vinculação é o fato de a FME ter promovido um evento educacional que contou com a presença do Professor José Pacheco⁴¹, no qual a experiência da Escola da Ponte era entendida como referência para a política curricular niteroiense.

⁴¹ José Pacheco foi um dos idealizadores e gestores do projeto educacional da Escola da Ponte, em Portugal.

Ricardo, professor de Ciências entrevistado em 8 de julho de 2008, também não tomou conhecimento dos documentos e vem apreendendo seus sentidos a partir dos comentários dos demais professores. Ele também não o fez por opção, justificando essa recusa ao se assumir como um alienado em relação às questões pedagógicas. Ele não atribui importância aos documentos pedagógicos e às discussões decorrentes dos mesmos, por não acreditar em propostas pedagógicas, pois considera que na prática elas não acontecem e não condizem com a realidade.

Essa visão que dicotomiza proposta e prática também está presente no pensamento de outros professores entrevistados. Se pensarmos a partir do conceito de recontextualização, veremos que realmente as políticas curriculares não são implementadas tais quais estão no texto. Múltiplos são os leitores que, com distintas bagagens de conhecimentos e experiências, interpretarão os textos curriculares de forma a refutar o que está sendo proposto ou a reorientar a sua prática pedagógica segundo tais proposições.

Penso que esse entendimento de que proposta e prática são dimensões distintas advém da não-participação efetiva do professorado na construção do texto da política, bem como do não-reconhecimento de que o documento curricular não encerra a política. De outro modo, essa dicotomia entre teoria e prática também pode ser observada na produção teórica do próprio campo do currículo, configurando um pensamento que está presente em várias esferas da educação. Paiva e outros (2006) analisaram a produção de teses e dissertações que tiveram como tema políticas de currículo no período de 1996 a 2002 e constataram que na maioria dessas produções as propostas curriculares são vista como produção da ação oficial, cabendo às escolas a sua implementação.

Podemos ver nas investigações um peso atribuído à prática e suas relações com propostas já produzidas nos diversos âmbitos analisados, caracterizando, de certo modo, uma separação entre produção e implementação, uma vez que a prática estaria sendo vista como espaço para implementação de propostas. Dos 148 resumos analisados, 36 tratavam a prática como o lugar para a implementação de políticas, 31 tratavam as propostas analisadas como produção de governos, desconsiderando, muitas das vezes, os sujeitos e grupos sociais que participavam dos variados processos de elaboração e de implementação das propostas e 37 tratavam a prática como campo de desenvolvimento de elaboração de alternativas curriculares, como dinâmica própria, reelaborando ou se contrapondo a políticas oficiais. (PAIVA et alii, 2006, p. 255)

Tendo em vista a abordagem do ciclo de política, é possível inferir que o documento curricular é apenas uma produção que acontece num dos contextos de produção da política.

Reduzir a política ao contexto de produção dos textos é desperdiçar o potencial da escola como produtora de cultura, território fundamental de construção curricular. Essa questão vem à tona quando a escola, diante dos documentos, vê-se na tarefa de executar a proposta.

A professora Mônica, ao mesmo tempo em que considera a política curricular em questão irreversível e imutável, reconhece que há possibilidades de a escola fazer as suas adaptações à proposta. Mônica diz que, apesar das condições adversas, é importante tentar fazer o melhor possível:

É uma questão que a gente vai ter que discutir, mas vai ter que fazer o que tá ali. A questão é discutir pra entender melhor o que tá ali, mas não tem muito como mudar. [...] A gente teve que bolar uma estrutura interna pra poder se adequar a isso. Mas não foi uma coisa da FME. A FME disse: “vai ter que ser assim.” Agora, durante o processo, a gente vai dando o nosso jeito de como a gente vai se adequar a isso. [...] Infelizmente, é uma coisa que vem de cima, que a gente vai ter que acatar, não adianta reclamar. A gente fica com as nossas frustrações, não adianta, vai ter que ser feito e a gente precisa fazer da melhor maneira possível. Isso quem está comprometido com o trabalho tem que tentar fazer o que pode, com os recursos, com o tempo. Agora, sonhar com uma situação ideal, ninguém deixa de sonhar. (Mônica, entrevista, 2008)

A fala de Mônica supracitada expressa a tensão entre engessamento da escola frente aos documentos curriculares e a possibilidade de promover adaptações da proposta ao contexto escolar. Tal tensão pode ser entendida na distinção que Ball e Bowe (1992) fazem entre dois estilos de textos: *writerly* (“escrivível”) e *readerly* (“legível” ou “prescritivo”). Essas categorias de textos se justificam a partir da relação estabelecida entre o leitor, o texto e as condições de leitura. O que faz um texto ser predominantemente *writerly* ou *readerly* é também a atitude do leitor no processo de significação do texto.

Penso que alguns professores tenham limitado mais a sua participação como co-autores em alguns desses documentos, uma vez que poucas foram as brechas encontradas por eles para subverter os sentidos presentes. Alguns leitores, nessa perspectiva, podem ter assumido o papel de consumidores inertes. (MAINARDES, 2007) Outros textos, no entanto, na medida em que exigiam da escola propostas práticas de como adaptar o trabalho à política intentada, tornaram-se documentos cuja participação do professor como co-produtores estava mais explícita. Como leitores de textos *writerly*, os professores se sentiam encorajados a participar mais ativamente na interpretação dos mesmos.

Acredito que os textos que falam sobre avaliação e suas implicações em termos de aprovação e reprovação foram encarados como textos *readerly*, em virtude de seu caráter

mais normativo. A decisão em favor da não-retenção já havia sido tomada e estava expressa no texto, no caso da versão da Proposta Pedagógica apresentada em 2005. Já os textos que falavam de integração curricular, pareciam mais abertos, haja vista que várias são as possibilidades de integração das disciplinas e que caberia a escola construir a sua.

Outra questão ficou sugerida pelas entrevistas realizadas e se relaciona à dicotomia entre proposta e prática: são as condições materiais da escola e as condições de trabalho do professor. Todos os professores fizeram referência à necessidade de essa política estar associada a uma política pública de incremento das condições materiais de existência da escola e das condições de trabalho do professor. Eles consideram que mudanças profundas nos processos pedagógicos implicam, igualmente, mudanças profundas nesses aspectos. O discurso do professor Vinícius ilustra muito bem o discurso de vários professores que nas entrevistas atrelaram a transformação da prática pedagógica à transformação das condições materiais nas quais as questões pedagógicas se movem.

Parece que eles leram vários textos, fizeram um aglomerado de idéias muito boas, que a gente percebe que são muito boas. Só que, assim, infelizmente, eles não estão dentro da escola pra poder vivenciar toda a problemática que essa proposta tem, toda a problemática. [...] Quando você lê algo que vem enviado da Fundação, esse não é o primeiro documento que eles enviam, você acha tudo maravilhoso, é uma proposta que a gente entende como sendo uma proposta ideal, muito bonita de ser implementada. Infelizmente, é mais uma proposta que tende a ficar só na teoria, porque na prática ela é muito difícil de ser implementada. E, assim, a gente pode citar diversos itens que fazem com que isso não seja implementado da forma que está no papel. O principal deles - não preciso falar todos, porque são vários - é a estrutura que a gente tem aqui na escola. A gente não tem uma estrutura que viabilize uma proposta dessa alçada, sem uma discussão prévia com o coletivo. [...] A parte teórica, tudo que vem dizendo na proposta, em relação aos eixos, em relação à própria avaliação, como é que tem que ser feito, a gente concorda plenamente... Agora falta muita estrutura pra que a gente possa rever isso: salas disponíveis para fazer o reagrupamento, a gente teve turmas até pouco tempo sem professores de Matemática, sem professor de Geografia. Então, a proposta está implementada sem uma estrutura pra que a gente possa fazer com que ela funcione. Então, mais uma vez, é mais um proposta que tende a ficar só na teoria. (Vinícius, entrevista, 2008)

Percebe-se na fala de Vinícius que o professor não tem uma objeção de cunho pedagógico aos textos curriculares. No entanto, ele não consegue descolar as questões pedagógicas das condições materiais que as envolve. Essas condições, que são muito caras àqueles que no dia-a-dia dão vida à política curricular, concorrem com as questões pedagógicas, ganhando destaque. O foco dos professores acaba sendo desviado da política de

currículo para as condições de produção do trabalho que, de alguma forma, podem inviabilizar mudanças.

A professora Laura dá bastante ênfase a esse aspecto quando mostra como as condições de trabalho interferem diretamente em sua prática curricular cotidiana. A aversão que a professora tem ao documento produzido pela FME tem nessa problemática uma de suas fortes justificativas. Em entrevista, ela relata como as condições materiais da escola vêm trazendo prejuízos ao seu trabalho:

Não tem xérox na escola. Os trabalhos diferenciados que eu faço, eu comecei fazendo... Sabe o que eu fazia? Eu levava os materiais de sobra da escola particular onde eu trabalho, tirava a filipeta com a logo da escola e levava as xérox. Então, os alunos sentavam 2 a 2 pra eu poder fazer um trabalho diferenciado, só que isso uma hora não deu mais. Entendeu? [...] Pô não dá pra trabalhar. Aí eu vou ficar discutindo como é que eu vou, sei lá o que desse documento. Não vou, não vou, não vou. (Laura, entrevista, 2008)

Apesar de a discussão em torno das condições de trabalho ofuscar um pouco a discussão das implicações pedagógicas que a política de currículo traz para o contexto da prática, a chegada desses documentos tem detonado grandes e acalorados debates na escola. Os professores vêm demonstrando a sua posição em relação ao processo de formulação da política curricular da rede. Muitos deles discordam das estratégias utilizadas na produção dos documentos curriculares, pois avaliam que o processo, da forma como foi conduzido, não favoreceu a participação efetiva dos professores.

O professor Vinícius pontuou a importância de a Fundação ter realizado um debate com todos os professores de 3º e 4º ciclos da rede para discutir a política curricular em questão. Ele ressaltou que a forma fragmentada e desarticulada como foi conduzida a discussão nesses ciclos (cada um na sua escola) não proporcionou uma tomada de decisão e um posicionamento coeso na rede.

Ainda buscando enfatizar a importância da participação do coletivo, Vinícius argumentou que um processo mais participativo faz com que haja um engajamento maior das pessoas, pois é cultural demonstrar resistência às propostas pedagógicas que são idealizadas em outras instâncias que não a escola. Para ele, se as pessoas participam dando suas opiniões, mesmo que nem todas sejam legitimadas no documento, gera um sentimento de pertencimento àquele projeto. Isso caracteriza um projeto democrático, pois democracia pressupõe um debate de idéias visando à opção por apenas algumas delas.

Quanto a isso, Laclau (2001) afirma que numa luta política a democracia é garantida quando ocorre a tensão entre particular e universal, entre projetos particulares que se pretendem hegemônicos, sem que haja fechamento racional completo do processo instituinte do social. A contínua luta entre poderes para hegemônizar uma visão particular e torná-la, provisoriamente, universal, é o que garante a democracia, não há a busca por uma superação das relações de poder. O referencial de Laclau pode contribuir para a análise das lutas hegemônicas dos grupos que disputam status de universal a suas visões particulares, bem como para perceber se a democracia é a tônica do processo.

A professora Mírian concorda com Vinícius e ainda amplia o raio de participação incluindo outros membros da comunidade escolar, principalmente, o aluno. Ela pontua que a voz do aluno é muito importante e que deveria ser levada em consideração. É o que Ball e Bowe (1992) sinalizam quando afirmam que algumas vozes são ouvidas e outras não e que isso depende das relações de poder constituídas no processo. Esse silenciamento é determinado pelo prestígio que alguns atores conquistam na luta pela significação das políticas. No caso da política curricular em questão, essa luta por significação se restringe aos atores de maior prestígio social no corpo da educação: professores, EAP, direção e Fundação. Mírian, em entrevista, chama atenção para esse fato:

Ouve os alunos, gente, eu acho que nenhuma proposta pode ser criada se eles, os criadores e teóricos, não ouvirem os alunos também, não só professores, mas alunos. “É essa escola que você quer estudar? Como é que você queria essa escola?” Tudo bem, lógico que a gente vai ter que ver a maturidade, mas pergunta se é essa escola que eles querem. Não é. Não é. Considerando alguns possíveis exageros ou até uma colocação que com imaturidade eles não vão conseguir fazer, com certeza, essa também não é a escola que eles querem. Então, está todo mundo insatisfeito. (Mírian, entrevista, 2008)

Uma das idéias que, muitas das vezes, tem-se de democracia é a idéia de consulta. No entanto, essa idéia não pode se estabelecer em detrimento da visão de democracia como disputa de projetos, como luta por hegemonia. A opinião dos alunos não pode significar uma consulta sem que eles estejam se colocando na luta política. A participação dos alunos, na perspectiva das discussões de Laclau (2001) sobre democracia, pressupõe que eles estejam inseridos na produção da política curricular a tal ponto de poder defender um determinado projeto de escola e disputar a hegemonia desse projeto.

A professora Laura sinaliza que as políticas, quando produzidas nas instâncias externas à escola, tendem a buscar uma falsa homogeneidade numa rede de ensino

caracterizada pela heterogeneidade entre as escolas. Ela pensa que é das especificidades de cada espaço escolar que deve surgir a proposta curricular, assim como é o engajamento dos que estão no contexto da prática que provoca as mudanças mais profundas na prática curricular. Em entrevista, ela argumentou que:

Não adianta virem falar pra mim, faz assim, assim, assim. Primeiro porque já há essa questão, que eu acho que é uma questão do ser humano de resistência. “Mas não é você que está aqui dentro fazendo! Vem se sentar no meu lugar pra você ver, né!” Então, uma coisa começando dos professores, das atitudes dos professores, como foi aquela atitude do Roberto⁴² de colocar o termômetro na escola, da horta, do blog, do jornal... [...] O trabalho do cara era magnífico, coisa que eu não tinha competência pra fazer e o cara já vinha fazendo e estava contagiando todo mundo. E aí, com isso, com essa questão de contagiar, aí as mudanças iriam começando: alunos envolvidos, pais envolvidos... [...] Aí a mudança ia acontecer de baixo pra cima, como tudo tem que ser. Só tem revolução de verdade quando o povo entra, porque se não, não é. É reforma e continua tudo a mesma coisa. Aí é outro nome: é de 5ª série pra 6º ano. Reforma não adianta e só tem revolução quando parte de estrutura. E qual é a estrutura da escola? Não é a Fundação. Fundação é uma burocracia da escola. Estrutura da escola é professor, aluno, comunidade e direção, deveria ser, mas não é. [...] Agora se o Roberto chegar pra mim e disser: “Pô, lê esse meu projeto aqui e vamos começar a fazer.” “Pô, vamos!!!” Dentro da escola, uma pessoa que está participando comigo, dentro de sala comigo, tá vendo que aquele aluno... Sabe? [...] A Fundação é administração burocrática da escola, financeira. Pra dar conta... O meu dinheiro não saiu esse mês. Eu vou à Fundação. Mas pra questões pedagógicas quem tem que resolver somos nós que estamos dentro da escola, que sabemos e conhecemos cada aluno. (Laura, entrevista, 2008)

A professora Laura não legitima a posição da Fundação como produtora de política educacional e a reduz a categoria de órgão gestor responsável por questões administrativas. Para ela, à Fundação caberia gerenciar verbas, fazer o controle de pessoal, cuidar do fornecimento da merenda escolar, suprir as escolas das condições materiais necessárias ao seu bom funcionamento, dentre outras coisas. O lugar de pensar as questões pedagógicas deveria ser ocupado pela escola que, segundo Laura, deveria funcionar à revelia do Governo.

A fala de Laura deixa explícito que, na micropolítica da rede municipal de Niterói, ocorre uma legítima disputa por espaço e autoridade pedagógica para formular e gerenciar as políticas educacionais. Nas palavras de Mainardes (2007): “as políticas educacionais se dão nas relações de poder no campo do controle simbólico.” Essa disputa por autoridade na definição das propostas pedagógicas, expressa na fala de vários professores, é entendida como

⁴² Nome fictício dado ao professor de Geografia que idealizou e implementou uma série de projetos interessantes na escola.

legítima se pensarmos que o processo de produção da política é uma luta por hegemonia. Para além disso, essa visão pode, por vezes, ser vinculada a uma concepção que quer colocar a prática como o lugar da produção, como se ela fosse desconectada de outras relações sociais.

A professora Laura fez referência à Escola da Ponte em Portugal dizendo que essa escola funcionou durante anos burlando as ordens do poder público e produzindo a sua política educacional à revelia dele. Há poucos dias da entrevista, a professora havia assistido a uma palestra de José Pacheco na qual ele afirmava que o sucesso da escola se deu em função da autonomia pedagógica que ela conquistou em relação ao Governo. A professora relatou que o grupo do 3º e do 4º ciclos da Escola Niterói tentou fazer algo parecido durante o ano de 2006. No entanto, o grupo não conseguiu sustentar as ações abastadas da direção e da EAP da escola por muito tempo, o que ela lamentou profundamente.

Mírian também fala da necessidade de o professor ser o protagonista da produção das teorias de educação, bem como assumir a liderança na produção das políticas educacionais. Ela acredita que o professor é o único profissional com legitimidade para isso e vê com desagrado o fato de a educação estar nas mãos da política partidária. Ela desconsidera que a política educacional não está sendo gerenciada somente pelos políticos, mas também por uma parcela de professores remanejados das escolas da rede para o órgão central e por diferentes grupos sociais que disputam poder na sociedade.

Na visão da professora, a legitimidade atribuída ao professor não se aplica aos professores que estão alocados na Fundação, mas, prioritariamente, aos professores que atuam no contexto da prática. A distinção entre professor de sala de aula e professor da Fundação é um dos fatores que reforçam o entendimento que se tem de que a Fundação produz a política e a escola implementa. É contra essa lógica, que muitos dos professores entrevistados questionaram a legitimidade da Fundação na significação do currículo.

Na visão de Mírian, quando os políticos são os gestores da educação, outros são os interesses em jogo, bem como as finalidades da educação passam a ser outras. No entanto, se os professores que estão no contexto da prática escolar estivessem à frente da gestão da educação, as políticas públicas educacionais atacariam em cheio os reais problemas das escolas. Nesse sentido, ocorre uma disputa de espaço e de poder na condução das políticas educacionais. É o que pode ser lido na fala de Laura e na fala de Mírian citada abaixo:

Quem tinha que escrever livro era o professor. Não eram esses teóricos da educação, não. [...] Eu acho que a educação tem que estar na mão de professor, não na mão de político. Porque a gente recebe essas coisas e nem eles sabem chegar aqui e explicar o que é isso realmente! Só sabem

assim: “Tem que fazer!”. Política se mistura com educação e aí não há avanços. (Mírian, entrevista, 2008)

Na fala de Mírian, político, professor que ocupa cargo na FME e teórico da educação formam um grupo cuja identidade é fixada pela posição que ocupam no corpo social da educação, que é a de, prioritariamente, estar pensando e formulando conhecimento a respeito de um processo que é vivido pelo professor no contexto da prática escolar. Com base em Laclau (2001), infiro que essa luta política é travada por grupos formados por sujeitos que se articulam a partir de demandas que convergem a tal ponto de forjar uma identidade que, nesse caso, se define, ao meu ver, como os que *pensam* a educação e os que *praticam* a educação. A professora Mirian, portanto, pensa a disputa hegemônica acontecendo entre os que pensam a educação (políticos, professores na FME e teóricos) e os que fazem a educação no dia-a-dia da escola (os professores).

Adriana, de outra forma, analisa a relação entre política educacional e política partidária percebendo a disputa entre governos e partidos políticos. Ela entende a proposta apresentada pela FME como uma resposta político-partidária à política educacional que se instituiu no período do governo de Jorge Roberto Silveira, que precedeu o governo do PT. No entendimento da professora, a proposta curricular de Niterói é uma forma de promoção político-partidária.

Do que eu pude observar da proposta, eles querem mostrar que o período que eles passaram dentro da Fundação eles apresentaram alguma coisa pra comunidade e querem dizer que essa coisa é uma coisa democrática e que foi construída coletivamente. Só que essa construção é um monstro e desse monstro eles não dão mais conta. Como eles não dão conta desse monstro, eles devolvem ele pra gente: “Foram vocês que construíram! É de vocês! Façam acontecer. Mas o mérito é meu, porque eu que abri as oportunidades e tentei fazer uma escola...” Porque uma coisa é clara: não foi essa gestão que implementou ciclo na rede. É uma coisa anterior e eles ficam querendo mostrar que foram eles. Mas aí eles querem dizer que eles fizeram a reestruturação do espaço pra uma escola de ciclos. (Adriana, entrevista, 2008)

A percepção de Adriana vai ao encontro do que Vinícius também sinalizou a respeito de a instituição de políticas educacionais estar vinculada ao período em os governos estão no poder e de essa vinculação atribuir um caráter passageiro às políticas. Vinícius aponta os problemas que a relação entre política educacional e política partidária traz para a construção e consolidação das políticas educacionais. Ele analisa que a educação, muitas vezes, fica refém dos projetos políticos partidários, que são efêmeros e provisórios, o que gera uma

descontinuidade nas políticas educacionais. Vinícius sinaliza que o panorama político da eleição de 2008 pode redefinir os rumos da política curricular construída até então na rede municipal de Niterói.

A gente tem uma proposta implementada pela Fundação Municipal de Educação junto com a Secretaria de Educação e a gente tem um ano eleitoral. E a gente ainda tem um agravante que é algumas escolas segundo a Fundação, segundo a direção da escola, não aceitaram experimentar a proposta, estão ainda na proposta antiga. A gente tem um ano eleitoral em que o governo que está pode não ganhar as eleições. O que preocupa muito é a gente estar fazendo um trabalho que a princípio é um trabalho segundo o documento de dez anos, pros próximos dez anos. Mas o que a gente tem na realidade é um governo que pode estar se modificando e modificando toda a proposta. A gente hoje se encontra, falando das avaliações, relatórios ao final do ano, eixos propostos, eixos em relação aos currículos, que são os três eixos. Em compensação a gente pode estar no ano que vem quem sabe numa proposta seriada, voltando às séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries e 5ª a 8ª série). Então, infelizmente, a gente dá soco no escuro. [...] Se a gente tivesse no primeiro ano de governo, possivelmente, a gente teria certeza de que nos próximos quatro anos essa proposta que vai estar aí. (Vinícius, entrevista, 2008)

A política educacional da rede, portanto, depende da conjuntura política e eleitoral da cidade. No mesmo período da realização das entrevistas, o secretário de educação, em cuja gestão foi iniciado o processo de formulação dos documentos curriculares em questão, foi destituído do cargo. Meses depois, as urnas já responderam a uma parte das interrogações de Vinícius: o candidato do Partido dos Trabalhadores não foi eleito a prefeito de Niterói⁴³. Isto posto, a sensação que paira na educação municipal em Niterói é de instabilidade e de expectativa quanto ao futuro das políticas curriculares em construção.

Quanto à instabilidade e provisoriedade das políticas educacionais, Vinícius completa sua análise pontuando o quanto é complicado se ter uma série de mudanças em curtos períodos. Pois as propostas mal se sedimentam e já são substituídas por outras, causando muitos transtornos no dia-a-dia das escolas. Todos, pais, alunos e professores, se vêem assolados por uma série de novas normas e nomenclaturas, que os deixam muito confusos. Em entrevista, o professor fez um retrospecto dessas mudanças e uma análise dos impactos que houve no contexto da prática:

Primeiro foi a questão dos ciclos, de série pra ciclo, que foi uma mudança na cabeça dos pais e dos alunos complicada. Antigamente, ano passado,

⁴³ O candidato eleito foi Jorge Roberto Silveira (PDT). Vale destacar que foi no segundo mandato dele, em 1999, que foi implantado o sistema de ciclos na rede municipal de Niterói.

eram os anos de escolaridade, sexto ano, sétimo ano, são os anos de escolaridade que compõem o terceiro ciclo. Esse ano já não tem mais ano de escolaridade é somente ciclo: é o 1º ciclo, é o 2º ciclo, é o 3º ciclo e o 4º ciclo. Já se aboliu a questão do ano de escolaridade. Em compensação, a gente continua vivenciando os anos, a gente fala que dá aula pro 6º ano, pro 7º ano, pro 8º ano e pro 9º ano. Então, o que seria muito importante é que não houvesse tantas mudanças em períodos tão curtos, que pudesse vivenciar mais a proposta porque se a gente vivencia uma proposta pedagógica por mais tempo, a gente tem condições de no percurso observar os erros, tentar corrigir esses erros e fazer com que o trabalho seja sempre um trabalho voltado pra qualidade do ensino e da educação, visando muito o aluno. (Vinícius, entrevista, 2008)

As questões a respeito do processo de produção da política curricular apontadas pelos professores da Escola Niterói me permitiram inferir que, apesar de a FME ter declarado a intenção de promover um processo democrático e participativo com toda a rede, e até tenha tentado esforços para tal, os professores da Escola Niterói não perceberam o processo dessa forma. Na percepção deles, o contexto de produção dos textos ficou restrito à equipe da FME. O poder público controlou a formulação dos textos de tal forma que raras foram as intervenções da Escola Niterói que constaram nas versões dos documentos publicadas em Diário Oficial.

A insatisfação do grupo estava mais ligada à procedência dos documentos e a forma como eles foram elaborados do que ao conteúdo deles propriamente dito. Esses motivos se somaram ao contexto prévio da relação que se vem estabelecendo entre a FME e a escola, bem como entre os gestores da escola e os professores. Grande parte dessa insatisfação, portanto, pode ser explicada a partir de uma análise das relações de poder no campo do controle simbólico.

Foi bastante perceptível o desconforto de grande parte dos professores com relação à chegada dos documentos vindos da FME para a escola. O desagrado de alguns deles, contudo, não estava pautado no conteúdo pedagógico dos documentos como um todo, pois alguns declararam concordar com alguns dos pressupostos teóricos da política curricular. As implicações pedagógicas dos documentos curriculares para o contexto da prática da Escola Niterói serão analisadas em seus pormenores nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS

No arranjo atual das políticas de currículo no Brasil, a política de ciclos tem sido difundida e adotada por inúmeras redes públicas de educação e vem, progressivamente, desde a década de 1980, angariando a atenção das pesquisas acadêmicas, das esferas governamentais e da sociedade civil em geral. Tendo em vista que a rede niteroiense de educação é uma das redes públicas que se soma ao quantitativo de adeptos da política de ciclos e que a proposta de organização curricular da rede tem relações com essa política, é pertinente que a minha análise da política de currículo de Niterói passe pela discussão sobre ciclos.

Acredito na pertinência da inter-relação entre ciclos e currículo e, nesta pesquisa, abordo a organização da escola em ciclos, tal como Mainardes (2007a), como uma política educacional que tem implicações para currículo. Tal vinculação é explicada por serem os ciclos uma política que propõe uma reconfiguração da escola, trazendo implicações diretas para a cultura dessa instituição. Essa reconfiguração pode se expressar em mudanças no processo de produção de conhecimento, na avaliação, nas relações entre os sujeitos, no tempo e no espaço escolar, portanto, no currículo da escola. Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, esta é, ao meu ver, a origem da inter-relação entre ciclos e currículo como temas que devem ser estudados de forma associada.

Para a análise da proposta de ciclos da rede municipal de educação de Niterói, tomei por base, principalmente, a literatura sobre o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e as contribuições teóricas dos estudos de Mainardes (2007a) sobre o programa de ciclos no estado do Paraná. Aproximo-me teórica e metodologicamente da pesquisa de Mainardes, pois, ao analisar o processo de produção da política de ciclos, o autor utilizou a abordagem do ciclo de políticas (BALL & BOWE, 1992), o que o permitiu produzir uma interpretação caracterizada pela inter-relação entre as dimensões micro e macrossocial. Além disso, a validade das contribuições teóricas de Mainardes (2007a) está situada na amplitude que o tema ciclos adquire em sua pesquisa, no sentido de que ela

foi orientada para responder às questões de como a política de organização da escolaridade em ciclos tem sido implementada no Brasil e quais são os discursos que têm fundamentado seus programas e documentos oficiais; como os profissionais de educação atuam no nível da escola percebem e vivenciam a implementação dessas política e, finalmente, quais são os

principais embates e desafios que emergem no contexto da prática e como são enfrentados no cotidiano da escola e da sala de aula. (p.12)

A fim de compreender os avanços e limites dos estudos sobre a política de ciclos, Mainardes (2007, 2007b) analisa a produção teórica sobre ciclos e sinaliza que, em diferentes países, as pesquisas sobre políticas educacionais têm constatado a distância entre o que se projeta como política e a implementação destas na escola. Tais pesquisas têm indicado “que muitas das políticas e reformas delineadas para melhorar a qualidade da educação têm sido mais retóricas que substantivas no seu impacto sobre a organização da escola e das salas de aula.” (MAINARDES, 2007a, p.26) Muitos desses estudos vêm considerando “as políticas como não problemáticas e as escolas e professores como resistentes à mudança.” (ibid, p.27)

Efetuada uma revisão⁴⁴ da literatura brasileira sobre ciclos, Mainardes (2007a) constatou que a maioria dos textos se refere apenas a comentários, críticas e opiniões sobre a temática, sem, no entanto, estar baseada na análise da recontextualização dos textos da política em alguma rede pública de ensino. Poucos trabalhos teóricos sobre ciclos se propõem a responder às questões empíricas de análise da escola em ciclos apresentando resultado de pesquisas. Segundo o autor, “vários textos parecem apenas reafirmar a validade dos ciclos ou legitimar experiências analisadas. Desse modo, há ainda poucos trabalhos empenhados em realizar uma reavaliação crítica da política de ciclos.” (2007a, p.89)

No intuito de compreender o contexto de influência da política de ciclos, tomarei por empréstimo, de forma breve e concisa, o resgate histórico que Mainardes (2007a, 2007b) faz da produção dessa política em âmbito nacional e internacional para, assim, poder entender o longo processo de recontextualização do discurso da escola em ciclos. A defesa da não-reprovação, sustentada pelo poder público, surgiu sob o título de “promoção em massa” entre 1918 e 1921 com o objetivo de frear a reprovação, não prendendo as vagas que seriam direcionadas a novos alunos e evitando o desperdício de recursos financeiros. Na década de 1950, com o apoio de uma considerada parcela dos representantes do campo pedagógico, tal discurso é recontextualizado sob a expressão “promoção automática” e as justificativas anteriores são acrescidas do objetivo de equiparar o ensino brasileiro ao ensino de países desenvolvidos.

A promoção automática era particularmente interessante para o CRO, uma vez que representa economia de recursos financeiros (desperdiçados pela reprovação) e a possibilidade de obtenção de maior eficiência do sistema

⁴⁴ Mainardes tomou como referência para essa revisão 155 publicações realizadas entre 1987 e 2004, a saber: 39 teses e dissertações, 11 livros, 41 capítulos de livros e 64 artigos.

educacional, que era considerado altamente seletivo e ineficaz. As discussões do CRP contribuíram para a antecipação de problemas potenciais e das condições necessárias para a implantação dessa política. Ao defenderem a promoção automática, os representantes de ambos os campos (CRO e CRP) emprestavam idéias de países desenvolvidos, levando em consideração as recomendações da UNESCO e, ao mesmo tempo, adaptando essas idéias para o contexto brasileiro. (MAINARDES, 2007a, p.61)⁴⁵

Nas experiências pioneiras de políticas de não-retenção que ocorreram por iniciativas oficiais entre 1958 e 1984 sob diversas designações (avanços progressivos, organização em níveis, promoção por rendimento efetivo, bloco único), o termo “aprovação automática” foi abolido em função de se creditar a essa política a queda da qualidade de ensino. Muitas dessas experiências, que, em sua maioria, tiveram uma curta duração, lançaram mão do critério de idade cronológica e de rendimento escolar do aluno para organização das turmas, tendo também como objetivo reduzir a evasão e eliminar as taxas de reprovação.

As primeiras iniciativas brasileiras de organização da escola em ciclos são datadas na década de 1980, como iniciativas que visam a superar a estrutura seriada e toda a sua gama de implicações para a reprovação, distorção série e idade e o fracasso escolar do sistema educacional público. Em 1984, no contexto da redemocratização do país após o regime militar, a escola em ciclos foi criada por iniciativa do estado de São Paulo, que instituiu o CBA - Ciclo Básico de Alfabetização.

O CBA teve como justificativa o argumento de que a redução das taxas de reprovação e evasão deveria estar associada a um ensino que levasse em consideração o tempo de aprendizagem dos alunos, a democratização da escola e a melhoria da qualidade de ensino com base nos avanços teóricos da Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística, Metodologia de Alfabetização etc. O CBA eliminou a reprovação do 1º para o 2º ano ao mesmo tempo em que adotou medidas, tais como estudos complementares para as crianças com dificuldades de aprendizagem, reforma curricular, formação continuada para os professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas. A exemplo da experiência do CBA, outras redes públicas recontextualizaram a política de ciclos a partir da década de 1980: Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993).

A partir dos anos 1990, o discurso da política de ciclos foi recontextualizado dando origem aos ciclos de formação e aos ciclos de aprendizagem (de caráter aparentemente progressista) e ao Regime de Progressão Continuada (de caráter mais conservador). A

⁴⁵ CRO e CRP são categorias criadas por Bernstein, que significam Campo de Recontextualização Oficial e Campo de Recontextualização Pedagógica, respectivamente. O CRO refere-se ao poder público e o CRP aos profissionais que atuam na educação, tanto nas escolas, quanto nas instâncias de produção teórica.

ambiguidade progressista e conservador é característica do caráter que a política pode assumir, como explica Mainardes (2007a):

A política de ciclos pode ser implementada com objetivo de racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação (caráter conservador) ou como parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora (caráter transformador).” (p.70)

Nos ciclos de aprendizagem, iniciativa do município de São Paulo, tendo como referência teórica Perrenoud, a organização dos grupos e a promoção dos alunos tomam por base a faixa etária na qual eles se encontram. Nos ciclos de formação, com apoio teórico em Miguel Arroyo, Elvira Souza Lima e Andréa Krug, tomam-se por base os ciclos de desenvolvimento humano, não havendo reprovação ao longo do Ensino Fundamental inteiro. A Escola Plural (Belo Horizonte) e a Escola Cidadã (Porto Alegre) são as principais referências dessa política.

Nessa versão aparentemente progressista, a continuidade dos alunos no processo de aprendizagem permaneceu como um dos princípios centrais da política e outros princípios foram incluídos: os ciclos como uma forma de diminuir a seletividade e exclusão e uma alternativa de democratização da escola e do acesso ao conhecimento. (MAINARDES, 2007a, p.74)

Ambas as versões progressistas dos ciclos (de aprendizagem e de formação) povoam o discurso de governos que contam com a participação dominante do Partido dos Trabalhadores. Tal discurso afirma que essa política responde às necessidades da educação da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que é “uma medida essencial para superar o fracasso escolar e uma oportunidade de construir um projeto alternativo de educação.” (MAINARDES, 2007a, p.72)

No regime de progressão continuada, presente na LDB 9394/96 como uma das possibilidades de organização do ensino, as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas séries. Essa política é apontada por alguns autores como neoliberal, pois prima por acelerar a passagem dos alunos na escola a despeito da aprendizagem. Na acepção de Mainardes (2007a), a sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao dividirem o Ensino Fundamental em quatro ciclos, aproxima-se mais do regime de progressão continuada do que dos ciclos de formação e de aprendizagem.

Esse breve histórico da produção da política de ciclos no Brasil apresentado até aqui me permite argumentar que a política curricular de ciclos niteroiense é a recontextualização

de um discurso que vem sendo produzido na relação entre políticas locais e globais ao longo de três décadas. Esse entendimento remete-me ao ciclo de políticas favorecendo delinear o contexto de influência nacional do programa de ciclos niteroiense e perceber o processo de bricolagem na produção da política.

Da mesma forma, as influências globais são importantes para o estudo da política local. Com base em Ball (1998), Mainardes (2007a) analisa que a política de ciclos é disseminada internacionalmente devido ao fluxo de idéias veiculadas por redes políticas e sociais, ao processo de “empréstimo de políticas”, à venda de soluções no mercado acadêmico e ao patrocínio de agências multilaterais, que em troca de ajuda financeira impõem/oferecem soluções aos sistemas educativos dos países em desenvolvimento.

Analisando o contexto internacional, Mainardes (2007a) verifica que a recontextualização dos ciclos no Brasil, nos anos 1990, tomou como referência países desenvolvidos que num movimento de influências mútuas adotaram essa política. Em 1990, a França retoma a política de ciclos influenciando a mesma decisão por parte da Espanha, Portugal, Bélgica, Canadá e Suíça. A opção pelos ciclos por esses países inspirou a Prefeitura de São Paulo a adotar essa política em todo o Ensino Fundamental, em 1992. No que se refere à literatura especializada, no final dos anos 90, os textos de Phillippe Perrenoud foram uma grande referência teórica para a política de ciclos em diversos países e no Brasil.

No caso brasileiro, Mainardes (2007a) ressalta que:

[...] há um processo de recontextualização dos ciclos em nível nacional, constituindo uma retórica em torno dessa política. Forma-se, portanto, um conjunto de idéias e princípios a respeito da importância dos ciclos e dos modos da sua efetivação nos Estados e municípios. No entanto, há também um processo de recontextualização local dessa política, ou seja, a configuração de um projeto específico, para e dentro de um contexto, ainda que sem perder vínculos com o que ocorre e se discute no plano nacional. (p.100)

Ao estudar a política curricular de ciclos da FME, é possível perceber aproximações e distanciamentos entre o discurso sobre ciclos em Niterói e os contextos de influência nacional e internacional. Para compreender o processo de recontextualização local dessa política também é necessário realizar um breve histórico de como o discurso sobre ciclos e as propostas de organização da rede segundo essa política vêm se constituindo em Niterói.

Segundo resgate histórico apresentado na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania (FME, 2007), bem como segundo pesquisas de David (2003) e de Borborema (2008), a implantação do sistema de ciclos na rede municipal de Niterói foi precedido de um período

marcado por uma proposta designada de Avaliação Continuada do Núcleo de Alfabetização. Essa política deu origem à Portaria 530/94, que foi instituída em 1994, na gestão da então Secretária Municipal de Educação e Presidente da FME, Lia Faria⁴⁶. Naquele ano, a proposta de avaliação continuada, conhecida popularmente como “promoção automática”, se circunscrevia apenas ao 1º segmento do Ensino Fundamental, passando, apenas no ano seguinte, a abarcar o 2º segmento também.

Foram veiculadas nessa época, em grandes jornais do Estado do Rio de Janeiro e do Município de Niterói, as conquistas da cidade, em reportagens com manchetes do tipo: “Em Niterói, lugar de criança é na escola – A cidade tem o quinto menor índice de analfabetismo (5,3%) em todo Brasil”, “Educação nota dez em Niterói”, “Bons resultados com promoção automática” (Jornal O Globo, 06 e agosto de 1995). [...] O prefeito da cidade de Niterói concedeu algumas entrevistas, afirmando que tinha como meta “(...) aumentar a permanência das crianças nas salas de aula, além de evitar a evasão escolar” (Jornal O Globo, 06 de agosto de 1995) (FME, 2007a, p.39-40)

O discurso em torno do qual a política de promoção automática se fundamentava era o da permanência da criança na escola através da eliminação da reprovação. Contudo, ao mesmo tempo em que essa política trazia resultados consideráveis quanto à redução da evasão e da reprovação, criava um outro problema: a defasagem de aprendizagem. “Surgiu, em consequência, a distorção nível de conhecimento/série, recaindo sobre o professor toda a responsabilidade para dirimi-la, sem que lhe fosse dado tempo hábil para a preparação necessária que viesse garantir a aprendizagem do aluno.” (FME, 1999 apud FME, 2007, p.41)

Em 1999, na gestão do Secretário Municipal de Educação e Presidente da FME Comte Bittencourt, o sistema de promoção automática foi substituído pelo sistema de ciclos. A política de ciclos foi introduzida através da “Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo”, que foi produzida no âmbito da FME por sua equipe, sem a participação dos professores da rede. Além de terem sido excluídos do processo de concepção da proposta pedagógica, os professores da rede não foram submetidos a nenhum programa de capacitação anterior à implementação dos ciclos nas escolas.

Os ciclos foram introduzidos como uma alternativa que poderia construir um meio termo entre promoção automática e série, ou seja, “nem deixar como estava – passando os alunos/as alunas automaticamente -, nem permitir a reprovação em massa.” (Rocha e Silva, 1999 apud FME, 2007) Tendo o amparo legal da LDB 9394/96, que havia aberto precedente

⁴⁶ Lia Faria foi Secretária de Educação do governo do prefeito João Sampaio, do Partido Democrático Brasileiro (PDT).

para outras formas de organização do tempo escolar, o discurso niteroiense em defesa da escola em ciclos somou-se ao de tantas outras prefeituras e estados que viram nessa política uma forma de regularização do fluxo escolar.

Seis anos depois, a *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo* foi substituída pela *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*, cuja formulação “teve início por determinação do Secretário Municipal de Educação, através da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino, em abril de 2005, atendendo a um reclame da própria rede.” (FME, 2007, p. 6) Segundo o documento, tal *reclame* era decorrente da situação de ambigüidade que a rede vivia: “uma Rede que se propõe oficialmente em ciclos, mas que acontece oficiosamente a partir de uma lógica ainda seriada.” (FME, 2007, p. 7) Segundo a FME, a situação paradoxal vivida pela rede de 1999 a 2005 “há muito vem sendo declarada pelas escolas, à espera de redirecionamento organizativo pelo órgão central.” (FME, 2007, p. 8)

A Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, produzida de 2005 a 2007, foi construída no sentido de “estruturar uma nova configuração dos ciclos na rede municipal de educação de Niterói, indicando as diretrizes que buscam redimensionar a lógica que organiza os recursos, os processos, as relações, o tempo e o espaço escolar.” (FME, 2007, p. 42 – 43)

A Proposta Pedagógica opera uma recontextualização dos ciclos de aprendizagem e dos ciclos de formação, dando sua própria interpretação a essas políticas e extraindo delas o que a FME julgou ser importante.

Partindo do princípio que os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem constituem-se como uma nova forma de organizar as práticas educativas e que, apesar de distintas, não se colocam em oposição, defendemos um caminho que valorize a aproximação dos conceitos que se delineiam em cada uma das propostas. (FME, 2007, p.43 - 44)

Nesse sentido, a FME se apropriou do discurso dos ciclos de formação no que se refere à premissa de organização dos alunos segundo as fases do desenvolvimento humano: a formação dos agrupamentos iniciais teve como critério a idade dos alunos. Do discurso original dos ciclos de aprendizagem, a FME apropriou-se da premissa de alargamento do tempo, considerando a não-reprovação dentro do ciclo e a continuidade de um mesmo professor durante um ciclo inteiro. Com a recontextualização dessas políticas, a FME chegou à seguinte concepção de ciclos:

Do ponto de vista pedagógico, Ciclo é a forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento humano, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio-afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, conhecimentos e de práticas sociais. (Portaria 125/2008, Art. 1º, § 5º)

A Proposta Pedagógica Escola de Cidadania denota aproximações com a Escola Plural (Belo Horizonte) e com a Escola Cidadã (Porto Alegre), ambas as propostas adeptas dos ciclos de formação. Acredito que essas experiências fizeram parte do contexto de influência da política local, pois os textos de Miguel Arroyo⁴⁷, Elvira Sousa Lima⁴⁸ e Andréa Krug⁴⁹ são referência para tais experiências e foram citados ao longo do texto do documento niteroiense. A aproximação da proposta da FME com os ciclos de aprendizagem teve como contexto de influência as contribuições teóricas de Perrenoud⁵⁰, as quais também foram citadas no texto da proposta.

A exemplo da política de ciclos de aprendizagem e de ciclos de formação, a FME incorporou à sua proposta de ciclos um discurso progressista, que pode ser percebido no texto da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, ao passo que o leitor percorre os títulos Fundamentos, Ciclos e Currículo. Nos fundamentos da proposta, o documento discorre a respeito da concepção de sociedade, homem, conhecimento, cultura e educação que perpassa a política de ciclos. Como oposição a uma concepção de sociedade que tem na cultura da globalização “a agregação de todas as culturas como mercados consumidores” (FME, 2007a, p. 9) e que substitui o discurso de democratização pelo discurso da qualidade, o documento assume o compromisso “com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, onde a participação se configure de forma coletiva, autônoma, responsável e ética.” (FME, 2007a, p. 10)

“O individualismo exacerbado, a competitividade e o consumo passam a ser fatores que movem as ações do homem de hoje.” (FME, 2007a, p.10) Em contraposição a isso, a Proposta Pedagógica aposta que o processo educacional pode “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.” (Freire, 2001, apud FMEa, 2007, p. 11) Nesse

⁴⁷ ARROYO, M. (2004) *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.

⁴⁸ Não foi possível identificar a fonte, pois não há referência bibliográfica da autora no documento da FME.

⁴⁹ KRUG, Andréa R. F. *Desafios da aprendizagem para o Ensino*. Texto apresentado nos Ciclos em Debate. Niterói, 2005, mimeo.

⁵⁰ Não há referência bibliográfica do autor no documento da FME.

sentido, o foco é a formação do homem “como ser social e histórico, como sujeito que pensa, se comunica, cria e transforma.” (FME, 2007a, p.11)

Em relação à concepção de conhecimento, o documento parte da recusa ao positivismo para assumir uma epistemologia marxista, calcada na produção teórica de Karl Marx e Friedrich Engels⁵¹. Declara-se optar por uma concepção de conhecimento praxiológico. Nessa perspectiva,

(...) no processo de reconhecimento e intervenção na realidade, o homem se constitui a partir do trabalho, que para o pensador, numa perspectiva ontológica, é uma atividade deliberada para a adaptação das substâncias naturais aos seus próprios desejos. O conhecimento produzido, então, se processará no confronto, na dialética entre os diversos elementos postos em jogo dessa atividade humana, que é sempre dinâmica. (FME, 2007a, p. 12)

Na discussão sobre cultura, as relações humanas são entendidas num movimento de construção e perpetuação da existência humana e são vistas em seu potencial de produção simbólica, do qual decorre uma multiplicidade de variações culturais. Partindo de uma concepção progressista de educação e com um discurso marcadamente freireano⁵², a Proposta Pedagógica declara oposição a uma cultura do silêncio, que se caracteriza “como fruto de uma sociedade opressora em que os homens e as mulheres não podem refletir e tomar decisões.” (FME, 2007a, p. 16) Nessa cultura, os sujeitos são “reféns de uma única matriz cultural relegando a um plano secundário toda a bagagem de saberes e conhecimentos não legitimados socialmente, trazidos por aqueles considerados marginalizados ou excluídos da sociedade.” (ibid)

De modo amplo, a educação é entendida, no documento, como um processo através do qual os sujeitos, ao longo de toda a vida, enfrentam “uma série de situações que contribuem para o desenvolvimento de idéias, conceitos, princípios, valores, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, conhecimento e experiências culturais, que nos dão condições de agir, relacionar e intervir no meio social.” (FME, 2007a, p. 17)

No que se refere à educação escolar, a proposta parte da instituição de uma educação crítica e libertadora:

defendemos a educação que liberta, contribuindo para o homem superar sua consciência intransitiva e transitivo-ingênua, alcançando um nível de

⁵¹ Não há referência bibliográfica desses pensadores no documento.

⁵² Sobre a cultura do silêncio, o documento cita FREIRE, 2002. No entanto, na bibliografia, não há a referência desse texto.

consciência crítica. Se, concebemos o homem como sujeito e não como objeto minimizado e coisificado pela falta de consciência acerca dos processos sociais de que participa, assumimos que a educação não pode ser domesticadora, mas libertadora.” (FME, 2007a, p. 18)

Segundo o documento, tendo por base o trabalho de vários autores como Paulo Freire⁵³, Pistrak, Makarenko, Gramsci, Georges Snyders, Miguel Arroyo, Demerval Saviani⁵⁴, dentre outros, “a concepção de educação que subjaz esta Proposta Pedagógica se insere no contexto do pensamento educacional progressista” (FME, 2007a, p.19) A política educacional progressista proposta pela FME tem explicitamente seu contexto de influência demarcado pelas contribuições teóricas de autores da teoria crítica, alguns deles, notadamente, marxistas.

O texto apresenta, no entanto, uma grande lacuna no que se refere à citação desses autores, tanto no que diz respeito à indicação bibliográfica, quanto no que tange ao conteúdo teórico produzido por eles. A falta de indicação das obras nas referências bibliográficas e a não retomada, no texto da proposta, das questões teóricas abordadas pelos autores dificultam o acesso do professor aos textos dos autores e aos seus tópicos teóricos.

Autores como Paulo Freire, Pistrak, Makarenko, Gramsci, Georges Snyders, Miguel Arroyo e Demerval Saviani são citados como se falassem a mesma coisa numa mesma perspectiva. Há na homogeneização das discussões teóricas desses autores uma tentativa por parte da FME de articulá-los, aproximando correntes que, a despeito de suas muitas diferenças, formam um mesmo grupo em virtude de certo viés de *esquerda*. Numa leitura a partir de Laclau (2001, 2006), infiro que, com vistas a hegemonizar um projeto de educação dito progressista, tais autores são agrupados sob a identidade de teóricos de *esquerda*, teóricos progressistas. Para a constituição dessa identidade algumas das particularidades desses autores foram temporariamente postas de lado e o que há de compatível entre eles - uma perspectiva teórica progressista -, foi posto em relevo para validar a identidade desse grupo fixada pelas demandas políticas da *esquerda*.

O discurso progressista se apresenta de forma tão veemente no texto do documento que, ao mesmo tempo em que se quer afirmar essa opção, tem-se a intenção de refutar tudo o que não tem sido feito nessa perspectiva. Dessa forma, a despeito de seu enfoque crítico, o documento permanece reforçando um tom prescritivo sobre a prática, buscando guiá-la no que se entende como o melhor caminho a ser seguido.

⁵³ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

⁵⁴ Para Pistrak, Makarenko, Gramsci, Georges Snyders, Miguel Arroyo, Demerval Saviani não há no documento a referência bibliográfica.

O discurso do documento mostra que a FME parte da visão de que a prática pedagógica hegemônica na rede não está em consonância com a concepção progressista. A nova proposta parece, a meu ver, assumir a função de superar as práticas até então existentes. Isso denota que parece serem ignoradas as iniciativas progressistas que, porventura, já estejam ocorrendo no contexto da prática.

Não podemos nos acomodar diante de travas que nos têm mantido em limites reprodutores, praticando um diálogo que oprime e inibe a emancipação do sujeito. É preciso inquietação e esforço superador diante desse contexto. Se podemos ajudar nossos alunos, e também a nós mesmos, a desenvolverem a curiosidade, o raciocínio e a crítica, por que insistirmos em práticas que levam à conformidade, à coação, à reprodução? (FME, 2007a, p. 19)

Identifico a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) como, também, fazendo parte do contexto de influência dessa política educacional de cunho progressista. A UFF é a única universidade pública que existe em Niterói e é a referência em termos da formação de professores em nível superior, assim como da formação de pesquisadores em educação através dos cursos de Mestrado e Doutorado. Soma-se a isso o fato de o precursor da produção dessa política educacional, o Secretário de Educação, ser professor da faculdade de educação dessa universidade.

Para além desses motivos, explico a vinculação que faço entre a UFF e o discurso progressista da FME por meio da experiência acadêmica que tive nessa universidade. Como *boa niteroiense que sou*, fui aluna do curso de Pedagogia da UFF, fato este que me dá condições de afirmar a proximidade entre o discurso marxista da UFF e o discurso em defesa de uma educação progressista da FME.

Diante dessa análise do contexto de influência da política curricular de ciclos de Niterói, argumento, com base em Laclau (2001, 2006), que alguns significantes aglutinam grupos de sujeitos cuja identidade é definida pela defesa da política de ciclos a partir dos anos 1990 no Brasil. A construção de uma educação democrática é uma demanda para tais grupos e a política de ciclos parece ser a expressão da possibilidade de hegemonização dessa demanda.

Os grupos que defendem a política de ciclos o fazem em função do significante vazio *educação democrática*. Infirmo que o discurso em defesa de uma educação democrática une o poder público e o campo pedagógico, em âmbito local e global, criando uma identidade a favor da política de ciclos. Educação democrática é um significante vazio que não encerra em si um único significado, ao contrário, agrega tantos outros significantes que formam uma

cadeia de equivalência (LACLAU, 2001, 2006) - cidadania, educação inclusiva, pluralidade cultural, construção coletiva, avaliação formativa, educação de qualidade.

Analisando a política curricular de ciclos local, o caso Niterói, através dos documentos oficiais e das interpretações que os professores da Escola Niterói fazem da proposta, constatei aproximações com o contexto de influência delineado anteriormente e com muitas das conclusões apontadas por Mainardes (2007a) na análise feita das pesquisas sobre a implementação dos ciclos.

Os textos da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania e da Portaria FME 125/2008 apresentam a configuração que os ciclos têm na política niteroiense. Tal configuração é detalhada na portaria através de inúmeros artigos e no texto Escola de Cidadania através do título “Ciclos na nova proposta”. São cinco os aspectos presentes na proposta de ciclos apresentada: grupos de referência, reagrupamento, professores de referência, equipe de referência e conselho de avaliação de ciclo.

Na nova configuração dos ciclos, as turmas, agora chamadas de Grupo de Referência⁵⁵ (GR), são formadas a partir do critério de idade de modo a agrupar os alunos da mesma faixa etária. O objetivo é “garantir os interesses pertinentes a cada faixa etária, uma vez que reconhecemos a necessidade de respeitarmos o tempo cultural, cognitivo, corpóreo e identitário dos nossos alunos. (Arroyo, 2000)” (FME, 2007a, p.45) No entanto, soma-se ao critério etário, preponderante na proposta, a possibilidade de outros critérios serem adotados ao longo do processo, “podendo ser considerados os critérios cognitivos e sócio-afetivos, mediante parecer emitido pela EAP e pela Equipe de Referência do Ciclo.” (Portaria 125/2008) No tocante à formação dos grupos, percebe-se aí a aproximação da proposta de ciclos de formação, que tem em Arroyo um dos seus maiores representantes.

A nova proposta de formação das turmas não foi um ponto de crítica e de análise dos professores. Nenhum dos professores pautou os critérios de formação dos grupos de referência em suas entrevistas. No entanto, o processo de reagrupamento, segundo aspecto abordado e que vem associado ao agrupamento do grupo de referência, ganhou bastante destaque dos professores em suas falas. Segundo a FME, o reagrupamento:

⁵⁵ A Portaria 125/2008 fixa os critérios etários para a formação dos ciclos e para o quantitativo de alunos para cada Grupo de Referência. Ambos o 3º e o 4º ciclos terão a duração de dois períodos letivos (200 dias letivos), sendo que o 3º atenderá aos alunos de 11, 12, 13 ou 14 anos e o 4º aos “alunos a partir de 13 anos de idade, com limite estimado em 16 anos, observados os critérios pedagógicos estabelecidos pela Equipe de Referência do Ciclo.” (Portaria 125/2008, Art.5º) O limite máximo de alunos em cada grupo de referência é de 32 para o 3º ciclo e de 35 para o 4º ciclo. Nos grupos em que houver dois alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), o quantitativo cairá para 30 e 33 respectivamente. No entanto, a portaria abre um precedente para o aumento do quantitativo dos alunos quando houver risco ao direito constitucional à educação.

diz respeito à construção de estratégias de apoio aos alunos, durante o seu percurso no ciclo. [...] tal estratégia permite (mas não é obrigatória) reorganizar os alunos em outros grupos desde o início de cada ciclo. A idéia defendida por Arroyo, é a “flexibilização de relacionamentos entre gerações e semelhantes para melhor aprender as matérias, aprender a aprender, mas também aprender o que os outros pensam, os significados que dão na cultura” (2000: 169). O objetivo não é especificamente atender aqueles que tem⁵⁶ dificuldade, mas possibilitar o entrosamento dos alunos a partir das suas possibilidades e interesses, inclusive permitindo a troca de saberes entre eles. (FME, 2007a, p.45)

A recontextualização do reagrupamento na Escola Niterói se deu a partir das reinterpretações dessa proposta por parte dos professores e da EAP, que colocaram em jogo suas concepções de educação e seus interesses. Na relação desses leitores com o texto, entendo que os trechos referentes ao reagrupamento se configuraram como um texto *writerly*. O discurso sobre reagrupamento foi passível de várias interpretações, indicando que o texto não está fechado e que o leitor pode interferir no curso do mesmo. Isso tem causado na Escola Niterói, ao mesmo tempo, insegurança por parte dos que gostariam que o reagrupamento tivesse um contorno mais definido e fixo e divergências de opinião quanto ao seu objetivo e aos critérios de formação dos grupos. Na fala de Leandra, professora de Língua Portuguesa entrevistada em 7 de julho de 2008, pode ser lido:

Nem o próprio reagrupamento foi orientado. “O que você entende por reagrupamento?” Eu entendi de uma forma. Fulano entendeu de outra. De Matemática é feito... Eu acho que é feito também pelas dificuldades. Pegar os alunos que têm maior dificuldade, trabalhar, reforçar aqueles conteúdos com aqueles alunos. Ciências, eu não sei como está fazendo. Só tem três disciplinas reagrupando esse ano: é Ciências, Matemática e Português. E Português eu entendi diferente, que o reagrupamento é uma atividade, um momento em que eles se misturariam com outros grupos, alguns alunos de maior potencial outros de menor potencial e trabalhando juntos um poderia puxar o outro, fazer o outro melhorar naquilo que ele tem mais dificuldade. Mas não era isso. Não foi essa a proposta. Era pra trabalhar por nível. Então, nem isso... a questão do reagrupamento foi esclarecida. (Leandra, entrevista, 2008)

Diante da multiplicidade de interpretações abertas pelo próprio texto da proposta, a Escola Niterói abriu três frentes de reagrupamento tendo como marca os conhecimentos disciplinares. Por sua vez, nas três disciplinas onde o reagrupamento aconteceu – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências – seus contornos foram bastante particulares.

⁵⁶ Foi mantida a grafia presente no texto da proposta.

O reagrupamento de Ciências aconteceu somente no primeiro trimestre de 2008 com o objetivo de organizar o espaço pedagógico da sala ambiente. O reagrupamento de Língua Portuguesa aconteceu em ambos os ciclos no primeiro trimestre abarcando todos os alunos para efeitos de uma sondagem dos conhecimentos deles e nos trimestres posteriores apenas com os alunos com dificuldade. O reagrupamento de Matemática aconteceu somente no 3º ciclo com os alunos com mais dificuldades. No caso de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos eram retirados do seu grupo de referência para realizarem um trabalho com o professor do reagrupamento em outro espaço.

Duas interpretações do reagrupamento apareceram nas entrevistas como sendo as mais comuns. A primeira vê o reagrupamento como oportunidade para trabalhar com os alunos que apresentam defasagens de conhecimentos que são primordiais para o seu desenvolvimento, bem como para o alcance dos objetivos do ciclo. Tendo em vista o grande quantitativo de alunos em cada grupo de referência e o pouco tempo de aula⁵⁷ que os professores têm em cada um desses grupos, o atendimento individualizado ao aluno no 3º e no 4º ciclos é muito complexo de ser feito em sala. Daí o reagrupamento ser visto como a chance de um trabalho mais específico com os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

O critério da dificuldade vem sendo julgado como importante de ser focado, já que a formação dos grupos de referência a partir da idade propiciou o agrupamento de alunos nos mais diversos níveis de conhecimento. Muitas vezes, a heterogeneidade do grupo é marcada por extremos que demandam o estabelecimento dos mais diversos objetivos e estratégias que possam atender às inúmeras e distintas necessidades dos alunos. Análise no discurso dos professores que esse critério se faz necessário com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos e não de rotulá-los. A professora Marília reconheceu o risco de o reagrupamento por dificuldades ser interpretado como turmas boas e ruins. É entendido, no entanto, que quando o objetivo é fazer o trabalho andar, vale a pena correr esse risco.

Mas o reagrupamento, eu acho que não é para pegar os piores, no meu modo de ver. O reagrupamento é você fazer uma análise da turma e redividir essa turma. “Ah, mas aí vai ficar uma turma boa e outra ruim!” Mas é assim pra gente poder andar. Qual é a idéia do reagrupar? Agrupar não é isso? Eu vou reagrupar os diferentes? Não. Eu vou agrupar quem tem a mesma dificuldade. Então, aí eu vou ter uma turma boa e outra ruim. Eu não tenho escapatória. Se não, eu não vou ter reagrupamento. Vou reagrupar como? Ah, então vai ter que ser por idade. Eu até entendo, que a

⁵⁷ Os tempos de aula continuam sendo distribuídos de forma desigual entre as disciplinas. Língua Portuguesa e Matemática têm seis tempos cada; História, Geografia e Ciências têm três tempos cada e Língua Estrangeira, Artes e Educação Física têm apenas dois.

gente tem uma disparidade de idade grande. Então, tá. A gente pode até adotar. Vamos ver com o conteúdo como é que está o aluno, o conhecimento. E vamos também ver a idade dele para reagrupar mais ou menos nos grupos da mesma idade. (Marília, entrevista, 2008)

A outra interpretação foi a do reagrupamento ter como objetivo trabalhar as potencialidades dos alunos, conforme precedente aberto pela Portaria 125/2008. Nessa portaria, o reagrupamento está definido como “o processo de deslocamento temporário dos alunos de seus Grupos de Referência para outros grupos, formados a partir de potencialidades, necessidades e interesses dos alunos, observados os aspectos cognitivos, lingüísticos, psicológicos, sociais e afetivos.” (Art. 10, § 1º) A professora Milena, de Geografia, apresentou uma fala em defesa desse critério:

Além disso, trabalhar não só com deficiências, mas com potencialidades. Até agora eu só estou vendo um trabalho com os alunos mais fracos. Eu não estou vendo trabalhos com alunos... “Ah, eu adoro Matemática!” Então vamos fazer um grupo de Matemática. Tá faltando isso. (Milena, entrevista, 2008)

O reagrupamento pressupõe a presença de mais professores no contexto da prática para a sua efetivação. Essa demanda foi resolvida pela FME por meio do contrato temporário de professores da própria escola através de uma *dupla regência*. A dupla regência, no caso do reagrupamento de Ciências, foi utilizada inicialmente com o objetivo da montagem de uma sala ambiente e sua conseqüente utilização como recurso pedagógico nas aulas de Ciências. O professor do reagrupamento de Ciências, Francisco, em entrevista concedida em 2 de julho, viu com muito otimismo a instituição dessa prática, uma vez que ela foi vinculada ao investimento no trabalho pedagógico na sala ambiente.

A nossa escola aqui, ela vem sendo privilegiada nesse assunto, pelo menos, em Ciências, porque a gente tinha uma sala no primeiro andar e essa sala foi transformada na sala ambiente, de fato. Antes era só a sala. “Ah, vai ser a sala ambiente!” Então, aconteceu o seguinte: a escola aplicou algum investimento na sala, foi feita uma obra lá. Essa sala hoje já tem bancada, lavatório, foi comprado um microscópio zerado, novo, tem torsos com anatomia humana, esqueleto... Falta, claro, muita coisa, em relação à estrutura da sala, mas algo que dá pra ir contornando com materiais mais baratos. [...] Me ofereceram a hora do reagrupamento pra justamente fazer acontecer a sala. Eu topêi. Isso foi em abril. [...] Entrei de cabeça na coisa, me animei e a sala vai funcionar, ela está pronta. (Francisco, entrevista, 2008)

De um modo geral, os professores são a favor de propostas que primem por um atendimento a grupos pequenos de alunos com o objetivo de atender às necessidades específicas deles (dificuldades ou potencialidades), seja essa proposta nomeada reagrupamento, reforço ou apoio pedagógico. Nesse sentido, os professores demonstraram acolher a proposta do reagrupamento sem, no entanto, lançarem sobre essa proposta um olhar ingênuo que atribui à mesma a solução dos problemas e distorções acentuadas pela política de ciclos.

No caso da EAP da escola, a professora de Artes, Fátima, entrevistada em 30 de junho de 2008, explicitou que essa equipe pedagógica também acolheu o reagrupamento acreditando no sucesso dele. Fátima disse que a atuação da EAP tem se detido em cobrar e organizar o reagrupamento.

As cobranças têm sido mais nesse sentido do reagrupamento. Eles acham, eles têm chamado um pouco a atenção para a necessidade do reagrupamento e de ser esse momento possível, eu acho, maior de troca, de mais liberdade, de flexibilidade mesmo. Porque eu acho que os próprios professores, a gente ainda coloca uma certa resistência a tornar de alguma maneira esse espaço da sala de aula mais público, a não fechar a porta, a poder ouvir mais, a trocar com os outros professores, planejar em conjunto, estar aberto a essas novas propostas. Mas a EAP tem tido uma cobrança nesse sentido. (Fátima, entrevista, 2008)

Na fala de alguns professores foi possível observar que houve, no momento inicial, divergências quanto à concepção do reagrupamento, seus objetivos e critérios de formação dos grupos. Ao longo das entrevistas, todavia, constatei o consenso do grupo de professores em relação ao principal entrave ao reagrupamento no contexto da prática: a falta de estrutura da escola. O reagrupamento demanda a existência de professores para realizar o trabalho com os grupos. A FME tem disponibilizado esses professores através de contrato temporário, o que não tem garantido a oferta necessária de professores, nem tampouco a sua permanência.

Outro grande problema citado pelos entrevistados refere-se à estrutura física da escola para abrigar esses novos grupos. A escola não dispõe de salas extras, pois todas as salas são ocupadas pelas turmas. O reagrupamento só acontece quando há alguma turma em aula vaga ou quando, por algum outro motivo, a sala está desocupada. Pelo que foi relatado, a cada dia, o reagrupamento é uma incógnita. O terceiro problema apontado por grande parte dos professores se refere ao fato de o reagrupamento acontecer no mesmo turno em que as turmas estudam. Os professores acreditam que o reagrupamento será mais bem aproveitado se acontecer no contraturno.

Não tem sala. Tem que ter sala. O que que adianta tirar o aluno? Pra colocar onde? No pátio? Na escada? Isso está faltando na escola.[...] Esse reagrupamento deveria ser no contra-turno e não junto com o turno. Por quê? Eu vou tirar o aluno de uma sala pra colocar em outra. Nisso ele já está perdendo, está deixando de acompanhar aquela matéria e quando ele voltar talvez ele não consiga acompanhar. Isso é ruim. (Milena, entrevista, 2008)

O terceiro e o quarto aspectos abordados na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania são o professor de referência e a equipe de referência do ciclo. O professor de referência é o professor regente de turma, ou seja, quem “acompanha, de forma específica, o trabalho realizado com um determinado Grupo de Referência.” (Portaria 125/2008, Art.14) Esse professor deverá acompanhar o grupo de referência durante dois períodos letivos consecutivos, podendo apenas ser substituído “mediante proposta da Equipe de Referência do Ciclo, devidamente justificada e documentada, aprovada pela Equipe de Articulação Pedagógica.” (Portaria 125/2008, Art. 15, parágrafo único)

A equipe de referência é composta pelos professores de referência do ciclo e um pedagogo do ciclo. A formalização dessa equipe, que antes dessa proposta já existia na rede, parece ter sido idealizada com o objetivo de haver maior socialização do trabalho desenvolvido nos grupos de referência, fazendo com que esse trabalho não seja responsabilidade única de um professor. Segundo a Portaria 125/2008:

A Equipe de Referência do Ciclo terá como incumbência o acompanhamento pedagógico dos Grupos de Referência, envolvendo a realização dos Agrupamentos e Reagrupamentos, os processos avaliativos, a construção de critérios para organização das diferentes dinâmicas pedagógicas, a produção de atividades diversificadas relativas às diferentes demandas do cotidiano escolar e todas as demais ações pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Escolares. (Art. 13, § 2º)

Quanto à formalização da existência do professor de referência e da equipe de referência, não houve comentário por parte dos professores entrevistados. Acredito que em parte porque isso só representou uma mudança em termos de nomenclatura, pois esse tipo de organização dos sujeitos da escola já existe no cotidiano. As reuniões de planejamento, na maioria das vezes, já aconteciam com a presença dos professores regentes e o pedagogo que coordena o ciclo. A novidade parece ser o discurso em defesa de um trabalho mais coletivo no que diz respeito ao planejamento, à avaliação e à tomada de decisão pelos professores e

pedagogos. Esse discurso tem grande adesão por parte dos professores, que nas entrevistas têm reafirmado a importância de um trabalho mais coletivo.

Percebi que a FME utiliza constantemente a adoção de novas nomenclaturas para nomear práticas já existentes na cultura escolar. Parece-me que essa troca de nomes tem a intenção de reafirmar o caráter de novidade da proposta, pois, na maioria das vezes, as pessoas entendem que o novo é melhor. Dessa forma, novos significantes são dados para significados já conhecidos: grupo de referência/turma; professor de referência/professor regente de turma; equipe de referência/ profissionais que trabalham em determinado ciclo; período letivo/ano letivo com 200 dias; CAP-CI/Conselho de Classe; promoção para outro ciclo/aprovação; permanência no ciclo/reprovação, entre outros. Estes últimos são os que mais expressam a intenção de que mudanças nos significantes introduzam novos sentidos, pois o significante reprovação encerra em si um significado historicamente construído associado ao fracasso escolar. Nesse sentido, a mudança de significante, na perspectiva da proposta da FME, pode favorecer a retirada da carga negativa do significado da reprovação.

O quinto aspecto da política de ciclos pontuado é o que se refere ao processo de avaliação. Os documentos da FME abordam essa temática afirmando a adoção da avaliação formativa e seu caráter processual e prospectivo.

A avaliação é o processo permanente implementado ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas empreendidas pela Unidade de Educação, em seus diversos momentos, para subsidiar as ações de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de utilização de procedimentos e instrumentos diversificados que favorecem a interpretação qualitativa do percurso e a evolução de cada aluno. (Portaria 125/2008, Art. 25)

A orientação do processo avaliativo é de responsabilidade da Equipe de Referência do Ciclo, que deverá observar as necessidades individuais e coletivas dos alunos e de seus Grupos de Referência, articulando ações processuais que favoreçam a construção de valores, de conhecimento e de práticas sociais, de modo a evitar e/ou sanar situações de dificuldade ou de inadaptabilidade vividas pelos sujeitos desse processo. (Portaria 125/2008, Art. 25, parágrafo único)

Quanto ao entendimento de que avaliar é uma prática fundamental para a reorientação do trabalho pedagógico e por isso deve ser diária e levar em conta parâmetros qualitativos, percebi que, em muitos aspectos, grande parte dos professores manifestam-se favoravelmente a essa visão de avaliação. Eles vêm na avaliação um processo que visa a subsidiar o professor para o planejamento de práticas que visem à aprendizagem do aluno.

A novidade da proposta em termos de avaliação é o registro que deverá ser feito em decorrência dessa avaliação formativa, que ganhou grande destaque na fala dos entrevistados. Até então, o sistema de avaliação da rede previa a atribuição de cinco conceitos (A, B, C, D e E), que representavam o rendimento escolar dos alunos ao final de cada um dos quatro bimestres. Os conceitos, na nova proposta, foram substituídos por relatórios descritivos. Dessa forma, os professores deverão, ao final de cada ano, redigir um relatório contendo os objetivos alcançados, os objetivos não alcançados, bem como os procedimentos adotados para superar as dificuldades e para potencializar interesses e capacidades de cada um dos alunos. Os objetivos são estabelecidos pelos professores de cada escola, que deverão tomar por base os objetivos expressos nos quatro documentos curriculares produzidos pela FME.

Esse relatório, no entanto, não ficará a cargo da equipe de referência, mas sim apenas do professor de referência. O trabalho que antes era pensado pelo coletivo no âmbito da equipe de referência do ciclo, agora é executado na individualidade da tarefa do docente que é responsável pela turma.

Grande parte dos professores entrevistados vê na prática dos relatórios algo que seria ideal de ser realizado, caso as condições de trabalho fossem igualmente ideais. Eles não se opõem *a priori* à importância de registros individualizados e qualitativos dos alunos, no entanto entendem que essa prática é inviável face à realidade da escola.

Eu acho legal, acho bom esse tipo de relatório. Eu até acho muito melhor do que um conceito de A a E, ou de zero a dez, mas na nossa realidade, nós não temos instrumentos, um respaldo pra tornar essa realidade possível pra gente. Então, é bonito? É lindo! Mas nos falta estrutura pra tornar isso plausível, real pra gente. (Milena, entrevista, 2008)

Apenas um desses professores não questionou as condições para operacionalização dos relatórios.

Eu acho que ficou interessante, do ponto de vista, assim, de ter uma avaliação mais aberta. [...] essa avaliação, eu acho que é válida, na minha opinião, porque você avaliar de zero a dez ou de A a E, às vezes, é um pouco taxativo com o aluno. Você está julgando ele num momento dele. Se você colocar outras questões como comportamento, participação, envolvimento com a matéria, você amplia. Pra eles eu acho que vai ficar melhor. Não é aquela questão: “Ah, vai passar geral, todo mundo direto!” Eu acho que não. Que eles, os alunos, estão cientes que a coisa vai acontecer da mesma forma que vinha acontecendo. Cada professor vai fazer a sua avaliação, ou por teste, ou por prova, pesquisa. Só que isso vai ser transformado em palavras. [...] Não vai ser de zero a dez. Nesse ponto de vista, estou acreditando que vá dar certo. Que é legal. Positivo. (Francisco, entrevista, 2008)

O relatório gera, no entanto, um receio quanto aos impactos desse instrumento de avaliação, principalmente, junto aos pais. A maioria dos pais dos alunos da Escola Niterói é proveniente da classe trabalhadora e muitos deles têm baixo nível de instrução. Antes, quando ao final de cada bimestre eram entregues boletins em formato de tabela de dupla entrada, muitos pais não conseguiam ler os dados que constavam nas tabelas. Muitos recorriam aos professores para que explicassem os conceitos referentes a cada disciplina e dissessem se os alunos estavam bem ou não.

Um relatório descritivo que utiliza uma linguagem mais formal pode ser, na opinião de alguns professores, um dificultador do acompanhamento do rendimento escolar dos alunos pelos pais. Soma-se a isso o fato de o relatório ser entregue apenas no final do ano e ao longo do ano não existir um documento que retrate o desenvolvimento do aluno na escola. Dessa forma, os pais só têm um retorno sobre a vida escolar do aluno se forem à escola para conversar com os oito professores de referência.

A família fica, a princípio, sem um documento oficial que seria o boletim, que pudesse estar vivenciando, acompanhando a vida escolar do aluno. Não tem esse documento, tem as palavras e as conversas dos professores, que também é complicado porque nas reuniões a gente sempre percebe sempre uma presença ínfima em relação ao quantitativo de alunos. Nessas reuniões de pais, a pressa que eles têm de poder ver o boletim: “Eu quero ver o boletim pra poder ir embora!” é imensa. A maior parte deles quer ver o boletim e pegar e conversar particularmente com os professores que o filho está mal e ir embora. Isso não vai haver mais. Então, ele só passa a ter conhecimento da vida escolar do filho nas reuniões pedagógicas de pais se eles permearem por todos os professores, por todos os oito nove professores. Sendo que a gente tem que atender dez, quinze, vinte, trinta pais por reunião. Então, certamente, o acompanhamento da família em relação à vida escolar do aluno se desfaz esse ano com essa proposta. Não existe documento que os professores vão poder estar entregando aos pais pra que eles possam acompanhar a vida do aluno.” (Vinícius, entrevista, 2008)

A imposição dos relatórios, forma como foi vista pela maioria dos professores, foi alvo de calorosas críticas nas entrevistas. A forma como a instituição dos relatórios foi feita, alijando os professores do processo de discussão e de tomada de decisão, criou grande insatisfação no grupo.

Isso foi um clininha meio estranho assim. Porque a notícia não foi votada, ela foi colocada, vai ser assim. Houve muita rebeldia em cima disso. São muitos professores dentro da escola. Cada um com uma opinião diferente. Acho que foi o ponto mais polêmico. Eu soube que houve escolas do município que os professores se juntaram e falaram: “Não vamos aceitar! Não vai ter. Não vai ter. Não vai ter!” (Francisco, entrevista, 2008)

A Fundação, Juliana defendeu lá: “Mas realmente a gente está dando autonomia, a gente quer que a escola diga como vai fazer.” Mas a escola não assumiu essa autonomia, a partir do momento que se diz assim “Ah, espera aí que agora vai ter que redigir o relatório.” Então é uma imposição. Nós não decidimos que teria que ter relatório. Se o processo fosse... A gente fizesse um estudo, montasse um trabalho em conjunto e aí a gente chega à conclusão de que um relatório vai ficar melhor, aí é outra coisa. (Marília, entrevista, 2008)

O relatório, na percepção de muitos professores da Escola Niterói, configurou-se como uma amostra da ambigüidade existente no discurso da FME de que o processo de concepção da proposta foi fruto da decisão coletiva da rede. Mais uma vez a forma como a proposta foi construída é um argumento forte utilizado pelos professores no sentido de criticar o caráter prescritivo dos documentos.

A análise da Portaria 125/2008 traz fortes indícios do caráter prescritivo desse texto. Em função de seu caráter resolutivo, a linguagem utilizada é notadamente marcada por expressões que, ao afirmarem como as práticas devem ser, tentam determinar o rumo de como acontecerão. O texto citado abaixo mostra que a Portaria FME 125/2008 é um texto *readerly* como na acepção de Ball e Bowe (1992). A utilização constante de verbos no futuro, assim como de listagens de procedimentos, é exemplo disso:

Art. 26: O Registro da Avaliação do aluno **será organizado de duas formas**: I- Ao longo do processo, por meio de: a) anotações pessoais; b) montagem de portfólios; c) exercícios avaliativos; d) trabalhos em grupo; e) pesquisas; f) seminários; g) fichas de avaliação e auto-avaliação do aluno; h) fichário que acompanhe o aluno; i) diários reflexivos do trabalho docente ou qualquer outro instrumento cumulativo de informações que subsidiem a elaboração do Relatório Avaliativo. II- Em forma de Relatório do aluno, na seguinte periodicidade: a) semestral para a Educação Infantil; b) anual para o Ensino fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. (Portaria 125/2008) (grifos meus)

Outra crítica apresentada pela maioria dos professores entrevistados é com relação ao aspecto operacional dos relatórios. O 3º e o 4º ciclos são um segmento do Ensino Fundamental no qual a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos é compartilhada por um corpo de oito professores que lecionam disciplinas diferentes, com tempos de aula diferentes e em dias diferentes. Esses desencontros são, no cotidiano do trabalho pedagógico, um grande entrave para a realização de um trabalho pautado na troca de informações entre os professores de cada turma e, conseqüentemente, para a realização coletiva dos relatórios.

Os relatórios devem ser a expressão do desenvolvimento dos alunos nas oito disciplinas ao longo de todo o ano. Eles não devem representar a opinião particular de um

professor, e sim a visão de um coletivo. Quanto a isso, Marília pontuou, em entrevista, o quanto é inviável a produção desse registro, uma vez que ele demanda que o trabalho do ciclo seja realizado em conjunto, o que a organização do tempo e do espaço escolar não tem favorecido.

Flávia acrescentou a isso o fato de não haver um tempo específico na carga horária do professor para avaliar coletivamente o aluno e para redigir os relatórios. As duas horas semanais de reuniões de planejamento da quarta-feira, único dia em que o grupo de professores em sua totalidade se encontra, não são utilizadas para se resolverem questões referentes aos relatórios. Esse argumento também foi utilizado por inúmeros outros professores, que inclusive questionaram a demanda de trabalho extra que a redação dos relatórios requer e que esse horário de trabalho não será remunerado pela FME.

Você imagina: eu tenho nove turmas, eu vou fazer relatório individual pra sei lá trezentos alunos? Eu já vou começar a fazer desde hoje e aí eu não vou saber desse meu aluno durante o ano. Que tempo hábil eu vou ter? O professor não pode deixar de dar aula pra se reunir com os colegas pra discutir o aluno, ou a turma. Na reunião de planejamento não dá, porque a reunião é toda planejada com os assuntos que a gente deve tratar, até mesmo a proposta curricular ainda está em discussão. Quando eu vou? Vai ser uma dupla de professores para ser responsável pelo relatório daquela turma. Eu vou sentar com Fernando e vamos falar da 4C. Em algum momento, a gente vai ter que consultar todos os oito professores da turma para falar sobre cada aluno e a gente redigir um relatório. Em que momento professores vão sentar com as nove turmas que eu tenho pra ouvir o que eu tenho a dizer de cada aluno e escrever? É uma sobrecarga de trabalho, você não ganha hora extra pra estar na escola fazendo esse trabalho. (Mírian, entrevista, 2008)

A fala de Mírian se soma a de muitos outros professores que observam que aspectos da dinâmica de trabalho do professor e de organização da própria escola também interferem na viabilidade dos relatórios. A fala de Vinícius, transcrita abaixo, contempla em grande parte os argumentos dos professores da Escola Niterói, pois ela confronta a sobrecarga de trabalho que os relatórios demandam com o dia-a-dia dos que optam pelo magistério no Brasil. A discussão que esse professor faz mostra que instituir os relatórios não requer apenas a boa vontade e sensibilidade do professor com relação à avaliação formativa, nem tampouco adoção de uma postura progressista de educação.

A Fundação se esquece que principalmente de terceiro e quarto ciclo, não vou nem falar de Matemática, vou falar de Geografia, de Ciências, que o horário por turma é menor, ou seja, o quantitativo de alunos é muito maior, ela tem o dobro de turmas de Matemática e Português, são quatro turmas.

Se o cara faz dupla na própria escola, ou até em outra escola, são oito turmas, e aí o cara tem que dar conta, num período muito curto de elaborar e finalizar, porque a gente já vai estar fazendo um registro ao longo do ano, só que tem que elaborar um relatório final. Então, o cara se dá ao trabalho, num curto prazo de tempo, de elaborar relatórios individuais sobre os alunos que ele tem de oito turmas. Na minha opinião, fica capenga. Até porque, supondo que ele trabalhe numa escola da rede e tenha dupla no mesmo horário, é muito provável que em outro horário da vida desse professor, que é o meu caso, por exemplo, que ele trabalhe em outra rede de ensino pública ou particular e também tem que dar conta do serviço lá. Então, sobra pra gente dar conta desse trabalho de relatórios no final do ano, tempos muito curtos. Ou seja, na minha avaliação, o que vai acontecer é que a gente não vai estar fazendo relatórios qualitativos e sim, já é uma fala de um grupo de professores: “Aprovado com louvor. Atingiu os objetivos.” Aí, assim, não vai dar conta de tudo que a gente observou durante o processo. Acho que, assim, vai ficar muito capenga esse relatório final por conta do tempo curto. A gente tem que dar conta dos duzentos dias letivos, final de ano é muito massante pro professor, porque a gente tem que fechar diário, é o que eu falei são outras escolas, fora o cansaço mesmo, porque hoje as turmas, no geral, há uma indisciplina muito grande e a gente já se desgasta muito com isso. Dar conta dos conteúdos. Então, na minha opinião, acho capenga, porque além da falta de estrutura, falta basicamente a questão financeira porque a gente ainda é mal remunerado pra fazer um serviço de tamanha proporção. Certamente o trabalho não vai sair com a qualidade que a gente deseja. (Vinícius, entrevista, 2008)

Leandra considera que a lógica do trabalho no 3º e no 4º ciclos, principalmente o tempo reduzido em cada turma e o quantitativo grande de alunos que os professores têm, não permite que uma avaliação subjetiva aconteça de forma coerente e sinaliza que isso pode trazer problemas para o processo.

Essa questão da avaliação subjetiva que não precisa de instrumento de avaliação. A avaliação é observação diária... Isso não é bom pra ele [o aluno], porque eu vou avaliar de uma forma (entro seis tempos na turma), o outro que entra dois tempos vai avaliar de outra. Vai chegar: “Ai, meu Deus, eu não lembro nem do rosto dessa criatura! Quem é ele?” Isso aconteceu. “O que que é pra fazer aqui?” “Ah, é pra marcar os objetivos que ele alcançou e aqueles que ele não alcançou você deixa em branco, e o que está em processo você coloca P.” “Eu vou colocar P em todo mundo, eu não sei quem é!” Isso não é bom para o aluno, porque ele está no meio termo. Ele não está nem legal, no alcançou, e nem no não alcançou. Ele não foi avaliado quando o cara coloca P de uma ponta a outra, processo de uma ponta a outra, ele não está avaliando. Ele não sabe quem é o aluno. Só colocou P porque desconhece o aluno. Chega no final do ano, vai aprovar um aluno que não alcançou os objetivos. Ou então, vai reprovar o aluno porque não sabe quem é ele. “Nem sei quem é ele. Vou aprovar como?” Isso acontece, não é legal não. É aquela história de experiência com o filho dos outros. Mas ninguém coloca o seu ali pra ser avaliado dessa maneira. Acho que tem algumas coisas que podem dar certo, mas por enquanto a gente está vivendo escola tradicional dentro de uma proposta que é só ilusão. (Leandra, entrevista, 2008)

As professoras Milena e Adriana observaram em suas entrevistas que a avaliação por registros qualitativos demanda outro olhar sobre a produção do aluno, um olhar mais apurado sobre o desenvolvimento do aluno. Esse olhar, por sua vez, requer, para além de uma visão progressista de educação, uma organização do espaço e do tempo escolar que permita um maior contato do professor com os alunos e mais tempo para que os professores possam realizar observações e seus conseqüentes registros.

Além de demandar também um olhar diferenciado do que a gente já tinha. Por exemplo, eu tenho três tempos durante a semana para olhar aluno por aluno: se ele atingiu determinado objetivo, se ele está em processo. Isso tudo demanda muito tempo e a gente não tem. Essa é uma outra questão que está sendo muito debatida, porque, se antes eu via o aluno pelos resultados que o aluno me trazia (trabalhos, atividades feitas, tudo), agora eu tenho que ter um olhar mais específico: quais os objetivos que ele não está alcançando, por quê... (Milena, entrevista, 2008)

Porque uma coisa é uma prática onde você... O jogo é o seguinte: você dá uma avaliação, tem uma certa pontuação, aquela pontuação é transformada em determinado conceito e o jogo é igual para todos. [...] Você está cometendo injustiça com alguns? Tá. Mas o jogo é claro. As regras são claras para todos. [...] E o professor faz aquilo no tempo dele. O que ele recebe, no tempo dele, ele consegue atender aquilo ali. Outra coisa é ele transformar a tua observação, aqueles trabalhos em um documento escrito que vai tocar a vida daquele aluno. [...] Como você fazer isso eticamente, se você não tiver tempo para observar cada aluno e você trocar com cada professor? Você não faz isso com decência, se você não tiver disponibilidade de tempo. [...] Eu preciso de ter um MP7. Eu vou filmar minhas aulas, gravar minhas aulas e em casa vou fazer meus relatórios. [...] A prova você leva pra casa soma os pontos e acabou. E aí a sua observação? E a troca com o seu colega? Vai acontecer em que momento? Naquelas duas horas da quarta-feira, onde eles chegam e falam informes da Fundação, brigas da escola? Aí, eu fui a única que nesse dia da apresentação falei: “Gente, será que eu estou em outro país? Será que eles não estão vendo que isso não vai dar certo? Será que é mais uma portaria pra não dar certo, pra entrar uma outra gestão e mudar tudo de novo?” Porque pra dar certo, tem que ter recurso. E o recurso é hora pro professor. [...] E aí veio da direção da escola a seguinte fala: “Enquanto estava o bônus vocês estavam gostando! Enquanto tinha horas extras para o reagrupamento estava muito bom, ninguém reclamava! Agora que vocês vão ter que escrever, vocês estão reclamando?” Como se o problema fosse a gente estar dissertando alguma coisa. Aí, eu peguei e falei assim: “O problema não está em dissertar, está em digerir uma coisa que não está fazendo bem pra gente.” Se fosse a gente escrever o relatório de um aluno que a gente soubesse o que vai escrever. Se você hoje me perguntar se o aluno número três, Anderson, da turma 3A, conseguiu atingir os objetivos sobre a diferença de maquete pra mapa, eu não saberia nem te responder quem é o Anderson. Quem dirá se ele conseguiu... Não porque eu sou relapsa. Mas porque a minha prática pedagógica não está pautada na construção de uma aprendizagem de observação. (Adriana, entrevista, 2008)

A fala de Adriana parece demonstrar que a proposta de ciclos está se contrastando com uma organização da escola ainda em série no que se refere ao tempo e ao espaço escolar e às condições de trabalho. Essas últimas são as mesmas condições que eram vigentes na escola seriada: carga horária semanal de 16h, regência em várias turmas, salários baixos, raro investimento na formação continuada do professor, entre outros.

Diante da problemática que envolve a instituição de relatórios como registro da avaliação dos alunos, a Escola Niterói recontextualizou essa proposta de forma a adequá-la às condições existentes. Cada disciplina estabeleceu os objetivos que deveriam ser alcançados pelos alunos no período letivo. Os objetivos das oito disciplinas foram agrupados e deram origem a uma ficha onde é suposto que cada professor marque ao lado dos objetivos se o aluno alcançou, não alcançou ou alcançou parcialmente. No final do ano, os professores se organizaram em duplas para a confecção dos relatórios e coube a cada dupla a responsabilidade por organizar os dados registrados na ficha de forma a produzir um relatório.

Tive notícias, através de conversas informais com Laura, Vinícius e Flávia, em dezembro de 2008, que foi feito um trabalho de recorta e cola, através do qual os professores faziam a transposição dos objetivos presentes na ficha para o relatório. Eles me informaram que foram feitas cerca de seis páginas de relatório no computador para cada aluno e que para cada turma foram cerca de duzentas páginas ao todo. A escola estava tendo um gasto enorme de tinta e de papel para a impressão desses registros, o que eles avaliaram que não condiz com uma escola em que as condições de trabalho não são favoráveis à reprodução, em abundância, de material didático para os alunos.

Eles relataram que algumas reuniões de planejamento foram utilizadas para confecção desse trabalho, mas, ainda assim, os professores tiveram que levá-lo para fazer em casa. Conforme os próprios professores já haviam previsto, a produção dos relatórios demandou a realização de hora-extra sem remuneração. Laura, Vinícius e Flávia avaliaram que a forma como a escola se organizou para produzir os relatórios demonstrou o quanto os mesmos refletiram o caráter burocrático de algo que foi estabelecido como norma e não como uma opção coletiva amplamente discutida. O viés burocrático dos relatórios se coaduna com propostas curriculares tradicionais de currículo marcadas pela centralidade nos objetivos.

Outro ponto sobre avaliação foi igualmente muito discutido pelos professores da Escola Niterói, gerando múltiplas interpretações e críticas: a retenção de aluno. Considero que a FME, nos documentos formulados, optou por não dar destaque a essa questão, nem tampouco a defender veementemente a adoção da retenção. Poucos foram os trechos dos

textos que fizeram referência ao tema, o qual foi tratado em termos de permanência do aluno no ciclo e promoção ou inserção do mesmo no ciclo seguinte.

As deliberações do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) sobre a promoção do aluno para o Ciclo subsequente ou sobre a sua permanência no Ciclo em que se encontra por um período adicional deverão ser homologadas pelo Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE). (Portaria 125/2008, Art. 28, § 7º)

[...] os registros avaliativos construídos ao longo do processo e os Relatórios Avaliativos servirão de base para o acompanhamento do desenvolvimento global do aluno em cada Ciclo e como subsídio para a sua inserção no Ciclo subsequente. (Portaria 125/2008, Art. 27, § 6º)

A partir da análise desses trechos é possível inferir que a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania não representa uma oposição à idéia de retenção do aluno ao final do ciclo. Ela representa, nesse aspecto, a continuidade da política até então vigente. As regras de seqüenciamento da Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo, de 1999, permanecem e a retenção, apesar de um discurso de avaliação formativa, supõe-se que acontecerá no final do ciclo para o aluno que não atingiu os objetivos propostos.

Em contraste à possibilidade de retenção, é possível, no entanto, encontrar trechos no texto da proposta que criticam a escola seriada e a sua lógica de reprovação.

Como afirma Freitas (2002), “foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro delas, imobilizadas, ouvindo o professor”. Nesse sentido, a avaliação assume caráter seletivo e excludente. Tal movimento tem se dado por meio da reprovação ao final de cada período letivo. (FME, 2007a, p.75)

O que a proposta parece apresentar de diferencial é que a decisão de retenção do aluno ficará a cargo do CAP-CI⁵⁸ – Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo, tendo como respaldo documental o relatório e a homologação do CAP-UE⁵⁹ – Conselho de Avaliação e

⁵⁸ “Art. 28 (...)§ 1º: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico. § 2º: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), da Equipe de Referência do Ciclo e da representação de alunos do Ciclo.” (Portaria 125/2008)

⁵⁹ “Art. 21 (...) § 1º: O Conselho de Avaliação e Planejamento (CAP-UE) é a instância responsável pela implementação do processo de avaliação e planejamento da Unidade de Educação, incumbindo-se de: I- avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Projeto Político-Pedagógico; II- avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Ação Anual; III- avaliar, elaborar, implementar e acompanhar o Plano de Trabalho de

Planejamento da Unidade Escolar. Parece-me que há a intenção de transferir as decisões sobre aprovação ou retenção dos alunos ao final do ciclo das mãos do professor para instâncias como o CAP-CI e o CAP-UE. Interpreto esse novo arranjo como uma forma de mexer nas tradicionais relações de poder presentes na escola. Parece-me que há a tentativa de, enfraquecendo o poder do professor, favorecer a equalização do poder entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar no processo de decisão das questões pedagógicas.

No contexto da prática da Escola Niterói, a nova proposta de ciclos, no que diz respeito à avaliação, foi interpretada por vários professores como um sistema que tem na aprovação automática uma marca forte.

Essa proposta nova, praticamente, afirma que a aprovação é automática. São pouquíssimas as chances que o aluno tem de ficar reprovado. Eu acho que isso que eles (os professores) estavam questionando: “Ué, não tem uma avaliação?” Avaliação não pode ser uma avaliação de papel. Não pode ser uma avaliação com prova. Teria de ser uma avaliação subjetiva. Então, como é que você vai reprovar um aluno se você só avaliar aquele aluno de forma subjetiva? (Leandra, entrevista, 2008)

E no caso a avaliação, eu acho que isso é um engodo pra poder passar mais aluno. No final das contas, o que o governo quer é que a gente tenha mais analfabetos funcionais por aí. [...] A gente pega alunos no quarto ciclo que não sabem escrever o nome direito, que escrevem igual a e-mail, tudo junto, com letra minúscula. É isso que o governo quer: pessoas que não saibam reivindicar os seus direitos. Eu acho que a educação está caminhando pra uma aprovação automática. Pra mim é isso. (Mônica, entrevista, 2008)

O sistema de ciclos é tido como sinônimo de aprovação automática. O que está em pauta de forma mais contundente não é especificamente como avaliar – se é por meio de avaliação objetiva ou subjetiva -, mas o que fazer depois do resultado dessa avaliação. A aprovação incondicional dos alunos, segundo uma parte dos entrevistados, tem trazido várias implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a vida escolar dos estudantes. Os impactos e implicações dessa suposta aprovação automática para o cotidiano escolar foram abordados por alguns professores nas entrevistas.

Fernando afirma que a noção de que o estudo tem como fim a aprovação para o ano seguinte é presente na cultura da nossa sociedade e como tal, infelizmente, não será mudada rapidamente. Diante dessa cultura, o estabelecimento de um sistema que tem na aprovação uma prática que acontece independentemente da dedicação aos estudos e da apresentação de

cada Ciclo. (...) Art.22: O conselho de Avaliação e Planejamento será composto pelos integrantes do Conselho Escola-Comunidade (CEC), da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e das Equipes de Referência de cada Ciclo.” (Portaria 125/2008)

resultados que indiquem a aprendizagem pode ser muito mal interpretado pelos adolescentes do 3º e do 4º ciclos. O professor pensa que se deve ter um investimento em construir a cultura de que o estudo deve ser valorizado pela contribuição que traz para a formação do sujeito e não, simplesmente, para a aprovação, embora a retenção continue existindo para os casos em que a aprendizagem não ocorra de fato.

E outra coisa que me incomodou é essa aprovação automática, porque justamente no momento em que as crianças estão precisando aprender responsabilidade, a gente está tirando essa responsabilidade delas. É até interessante essa proposta de estudar pelo que está aprendendo e não pela preocupação com a nota, mas isso é um processo cultural que leva um certo tempo, não deveria ser implementado tão de repente, tão rapidamente assim. Deveria ser um pouco mais paulatino. Não é um processo que depende só da escola ou só da rede, depende da sociedade toda estar dentro dessa proposta, discutir essa proposta pra poder participar dela ou não. [...] No contexto da prática, eu me preocupo com como os alunos vão reagir a essa proposta, porque eles já reagiam muito mal ao sistema de ciclos, porque ainda estavam com o sistema de notas na cabeça, da seriação. Então, quando chegava o ano de não-retenção, muitos alunos já declaravam verbalmente que não estudariam com tanto empenho por achar que não precisariam estudar naquele ano porque não era um ano de retenção. Então, como nenhum ano terá mais retenção, eu acho que, no curto prazo, vai ser um sistema que vai decepcionar muitos professores e os responsáveis. Agora, num longo prazo, eu espero que consigamos convencer pais, alunos e a comunidade escolar toda de que o mais importante não seria a nota ou o conceito, seria estudar pelo que aquilo pode te oferecer, no que aquilo pode te acrescentar. (Fernando, entrevista, 2008)

Leandra avalia que a proposta de ciclos tem muito mais chances de dar certo no 1º e no 2º ciclos, pois nesse segmento os alunos têm apenas um professor, que fica com eles o tempo todo. O maior tempo do professor com o aluno, nesse caso, favorece a construção de uma prática pautada em muitas das premissas da proposta de ciclos. Já no caso do 3º e do 4º ciclos, são oito professores que trabalham com a mesma turma, o que acarreta uma diminuição do tempo de cada professor com a turma. O trabalho nesses ciclos é caracterizado por uma dinâmica muito fragmentada e corrida. Essa especificidade não favorece a adequação do segundo segmento ao sistema de ciclos. Para que isso seja possível, a professora acredita que a organização do tempo e do espaço escolar, bem como a estrutura da escola como um todo têm de ser amplamente reelaboradas.

Em entrevista, Jaqueline, Flávia e Mírian falaram que algumas conseqüências podem ser sentidas no contexto da prática em decorrência dos nove anos da política de ciclos na rede e da conseqüente retenção ano sim, ano não. Jaqueline, em entrevista concedida em 23 de junho de 2008, apontou que uma dessas conseqüências é o aumento do desinteresse dos

adolescentes pela vida escolar, pois muitos deles, sabendo que serão aprovados mesmo sem aprender, não se dedicam aos estudos. A avaliação, no contexto da prática, parece também assumir a função de controle disciplinar.

Olha, a gente tem debatido muito a indisciplina na escola ocasionada por vários fatores. A gente acha que por não ter nem mais um boletim, não ter mais nada, os alunos ficam muito a la vontade. Como eles só ficam no último ano do ciclo, só podem ficar retidos ali, parece que nos outros anos do ciclo eles fazem o que querem. [...] A gente acha que tem causado uma indisciplina muito grande. E parece que, em alguns casos, eles não estão retendo muito conhecimento. Eles não estão interessados. Têm um desinteresse muito grande por parte dos alunos. [...] Sei lá, eu acho que dá um desânimo total. Assim, não sei. Porque eu me sinto assim. Porque eu vou... Se alcançou ou não o objetivo não importa, eles vão passando. (Jaqueline, entrevista, 2008)

Flávia sinalizou que os resultados, em termos da bagagem de conhecimento que os alunos trazem para o 3º e o 4º ciclos, têm demonstrado que o sistema de ciclos não tem representado, *a priori*, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Mírian, na Educação Física, também observa a defasagem de conhecimentos por parte dos alunos e pinta um quadro caótico do cotidiano escolar, cuja marca do sucateamento do ensino pode ser vista no rendimento escolar do aluno.

A gente recebe hoje alunos no sexto ano que não sabem ler nem escrever. Então, a gente debate muito isso, porque eles passaram pelos outros anos de escolaridade, não foram retidos e o reagrupamento não funcionou. Se houve reagrupamento, não deu certo, porque eles estão chegando ao sexto ano, sem ter noções mínimas das quatro operações e sem saber ler e escrever. Então, a gente vem debatendo tudo isso. Que o ciclo não vem dando certo, que essa proposta foi simplesmente jogada pra gente resolver, mas os problemas que já vêm existindo, que já existiam, não foram solucionados: falta de espaço, falta de professores, salários melhores pra gente, porque se a gente tem que preencher relatório que a gente tenha mais tempo pra fazer isso, mais contato com esses alunos. [...] Então, na verdade, a proposta foi lançada pra gente dar conta dela com todos os problemas que ainda existem. (Flávia, entrevista, 2008)

Agora, vou te dizer, eu explico uma regra simples, o aluno não entende. [...]Eu não sei o que se passa, tamanha dificuldade de interpretar, de parar para ouvir o que que é. Questionar, não existe mais. Não existe poder de questionamento, de crítica, de nada. O aluno é incapaz de entender o jogo que ele está jogando. Eu fico pensando assim: “Meu Deus, imagine se eu estivesse ensinando Português, Matemática!” Eu tô assustada na Educação Física. Você imagina em outras disciplinas. [...] O aluno não entende mais o que o professor diz, também não está nem um pouco interessado. Eu tô colocando uma regra do jogo, aí tem assim, tem os três itens daquela regra. Se eu boto assim: letra a, letra b. Sabe o que que o aluno pergunta pra mim?

“Professora, eu deixo quantas linhas?” Pensando que é uma pergunta que ele tem que responder... Gente! É sofrível. [...] Eu falei: “Pular linha onde?” “Aí, professora, na letra a.” Falei: “Gente, o que que está escrito ali? São os itens em relação a essa penalidade do hanball. Elas podem ocorrer dessa forma, dessa, dessa ou dessa. Eu não estou perguntando nada pra vocês.” Sabe, ele está completamente fora daquilo. Completamente fora, é incrível. O desinteresse aumentou tanto e isso dificulta muito o trabalho do professor. (Mírian, entrevista, 2008)

Na opinião de alguns dos professores entrevistados, a adoção da retenção apenas no final de cada ciclo vem, ao longo dos anos, trazendo reflexos negativos para o rendimento escolar dos alunos. Muitos alunos vão acumulando dificuldades ao longo do ciclo e isso vem criando defasagens em relação ao que se espera de seu desenvolvimento ao longo do Ensino Fundamental. As dificuldades vão criando uma *bola de neve* já que a escola não contou, até então, com estratégias claras e efetivas de apoio escolar para esses alunos.

Os professores acreditam que há um conjunto de conhecimentos mínimos que os alunos têm que se apropriar para que outras aprendizagens continuem progressivamente acontecendo, ampliando assim as possibilidades de desenvolvimento do aluno ao longo dos ciclos. Há um forte incômodo por parte dos professores quando essa aprendizagem não é garantida ao longo do ciclo. É nessa perspectiva que grande parte dos professores vê que a retenção do aluno é necessária. Há, portanto, no contexto da Escola Niterói um entendimento de que a retenção, nos casos em que o aluno não conseguiu se apropriar de conhecimentos mínimos importantes para que avance em estudos posteriores, é uma alternativa benéfica para o aluno.

Outra preocupação presente no contexto da prática é em relação ao impacto que a aprovação ao longo do ciclo tem no comportamento do adolescente. Os professores sinalizaram nas entrevistas que grande parte dos alunos do 3º e 4º ciclos, ao saberem que mesmo não estudando prosseguirão normalmente o percurso do Ensino Fundamental, desinteressam-se pela vida escolar e se mostram irresponsáveis frente aos seus deveres como aluno. Tendo em vista essa situação, grande parte dos professores acredita que a retenção funciona positivamente para os alunos que não reconhecem os benefícios que a educação escolar pode vir a trazer para a sua formação.

Eu acho que a tendência, como os alunos funcionam muito na base da nota, eles têm uma tradição toda cultural da nota, pode haver a tendência de eles ficarem mais preguiçosos, de eles ficarem mais desinteressados, porque: “Ah, não tem nota!” Assim que eu acredito que eles vão entender no primeiro momento. [...] Agora acredito que talvez isso acarrete num desinteresse maior do que já tem, porque eles não vão ter a nota que é o

estímulo. Acredito que a mudança será o desestímulo, porque vai ser muito complicado quebrar essa tradição. Porque eles só estudam, quando estudam, é para a prova. A grande maioria, infelizmente, é assim. Estuda para a prova. Se não tiver mais conceito, tudo bem, tem prova. “Mas não vai ter conceito, não vai ter nota, pra que que eu vou estudar? Eu vou passar mesmo!” Eu acho que eles vão acabar pensando dessa maneira, se isso não for muito bem explicado, se eles não tiverem maturidade para entender, mesmo que seja explicado. É isso que eu vejo: um futuro negro! (Mônica, entrevista, 2008)

A única coisa que pode mudar é que tendo essa sensação de não retenção, porque o relatório... “Ah, não tem mais nota e eu estudo pra ter uma nota. Eu tô aprovada!” O desinteresse que já era grande, que, às vezes, a gente segurava por essa questão, que é um erro grave, agora nem isso mais vai ter, nem essa ameaça, bem entre aspas, a gente vai ter mais. Então, o que pode mudar é piorar o que já está muito ruim, porque a gente segurava no erro, né, “Não, olha só, você tem que estudar, você tem que passar de ano, você tem que ser alguém na vida.” O que é um erro, eu acho pelo menos. Mas, pelo menos, na hora do desespero, que a turma estava caótica, que não tinha mais o que fazer, você: “Olha só, vai ficar todo mundo reprovado!” Aí, tudo bem. Agora pode ser que com essa sensação perdida, pode tudo. “Então, que se dane!” E isso pode piorar. (Laura, entrevista, 2008)

Muitos professores se vêem entre o que acreditam e o que eles consideram possível fazer no contexto da prática. Os pressupostos da avaliação formativa coexistem com a necessidade de retenção do aluno ao longo do ciclo, de forma a atender as demandas emergenciais de condução do trabalho pedagógico. Quando a professora Laura, repetidas vezes, colocou o recurso à retenção como um erro, ela quis dizer que, se pudesse optar, não recorreria a essa prática. Apesar de acreditar que a experiência escolar deve ser vivida pelo aluno tendo em vista um significado maior que isso pode ter na vida dele, a retenção é vista como necessária frente à realidade dos fatos – desinteresse e falta de compromisso com os estudos.

Nessa perspectiva, infiro que a avaliação no contexto da prática da Escola Niterói tem no hibridismo uma marca forte. Há inter-relação entre pressupostos e práticas da avaliação formativa, preponderante no programa de ciclos, e da avaliação na lógica da escola seriada, onde se admite a reprovação. Essa concepção híbrida de avaliação, na minha visão, explica-se pelo fato de a política de ciclos não ser hegemônica na educação brasileira e ter que coexistir com sistemas seriados. Da coexistência entre sistema seriado e sistema de ciclos surgem concepções de avaliação que não são expressões puras de nenhum dos dois sistemas. Tais concepções são fruto da mescla de ambos os sistemas, que sujeitos aos processos de recontextualização se hibridizam.

Penso que o sistema seriado ainda ocupa posição hegemônica no cenário educacional brasileiro, pois a maioria das redes de ensino, tanto públicas, como particulares, tem a seriação e, conseqüentemente, a reprovação como prática bastante sólida. Penso que o fato de grande parte da sociedade brasileira ter sido formada em escolas seriadas e acreditar na importância de o ensino continuar seguindo essa lógica também contribui para a hegemonia desse sistema. Dessa forma, série e ciclo disputam hegemonia; ambos são sistemas particulares que intentam um *status* de universal.

As críticas à nova proposta de ciclos da FME se estenderam para além das questões que envolvem o tema avaliação. A maioria dos professores entrevistados expôs críticas em relação à infra-estrutura da escola e às condições de trabalho a partir das quais a proposta está sendo implementada no contexto da prática. Eles consideram que políticas educacionais devem ser acompanhadas de uma ampla reformulação das condições materiais de produção da prática escolar, ainda mais quando se trata da política de ciclos. Sobre isso, a pesquisa de Mainardes (2007a) sinalizou que:

é importante destacar que programas, tais como os Ciclos de Aprendizagem, são potencialmente problemáticos por uma série de razões. Primeiro, a implementação desses programas exige investimentos na melhoria das condições de trabalho nas escolas e ainda mais professores, mais recursos didáticos e espaço. Segundo, exige estratégias de formação continuada mais intensivas e consistentes, bem como mudanças na gestão da escola. Finalmente, envolve lidar com professores cujas identidades e crenças normalmente estão relacionadas ao sistema seriado. (p.16)

Os investimentos descritos por Mainardes como necessários à política de ciclos foram citados pelos professores em suas entrevistas. Quando perguntados sobre as mudanças necessárias ao sucesso da política curricular de ciclos na rede municipal de Niterói, os professores não hesitaram em responder. Eles elencaram desejos que perpassaram pela mudança da organização do espaço e do tempo escolar, por melhores condições de trabalho e por melhorias materiais em termos de recursos pedagógicos. A professora Marília, para além disso, expressou o desejo de mudança na forma como as pessoas lidam com a educação; que todos, escola e FME, tenham um maior compromisso com a qualidade do ensino.

Eu acho que pra começar tinha que ser escola integral. Nós deveríamos ser dedicação exclusiva, deveríamos ter um salário obviamente muito melhor. Ter dedicação exclusiva pra quê? Pra gente ter tempo de encontrar os nossos colegas, horário pra isso dentro da nossa carga horária, ter um dia, dois, não sei quantos... Aquele horário só pra isso, não ter reunião, não ter nada. Só pra planejar atividades. Você ter xerox funcionando, toner pra

poder tirar, porque é complicadíssimo. Você ter material à sua disposição: cartolina, folha, hidrocor etc. Os professores de Artes terem o material deles, no caso de Música ou Artes Plásticas terem diversos materiais pra trabalhar. Educação Física ter o material deles, que eles na têm bola, não tem uma cesta de basquete. Como você vai trabalhar? Vai ficar trabalhando só futebol, queimado? E por aí vai. Os professores que não têm mapa, não têm globo. Os alunos deveriam ter acesso à calculadora pra Matemática. Enfim, é toda uma série de recursos que deveriam ser mudados, que aí sim o ciclo funcionaria e funcionaria bem legal. (Mônica, entrevista, 2008)

Então, eu acho assim: uma escola em horário integral, onde ele teria essas disciplinas comuns, projetos à tarde, que podem contemplar a área de Artes ou Música, Educação Física, a parte esportiva, um possível reforço ou reagrupamento, no contra-turno. Achava importantíssimo o professor poder acompanhar mais esses alunos, talvez pra algumas disciplinas um tempo maior de aula com esses alunos pro trabalho se tornar mais efetivo. [...] Então, seria legal uma mudança de estrutura, mesmo. Salas ambientes de verdade, não é uma outra sala só com parede e janela. Talvez sim uma mudança nos conteúdos.(Mírian, entrevista, 2008)

Quem dera se essa proposta ela viesse antes de sair em Diário Oficial... Se sáísse um dia antes o nosso aumento de carga horária, o nosso aumento financeiro. Eu tenho cinco escolas. A que tem o menor número de alunos é na Escola Niterói. Na escola A eu tenho trinta alunos, trinta e cinco alunos por turma. Aqui na escola B eu tenho trinta e poucos alunos por turma, até quarenta e tal no curso pedagógico. À noite a mesma coisa, quarenta e poucos alunos. Então, como eu vou dar conta de conhecer cada aluno desse nessa vida? Claro que se eu tivesse um salário condigno a minha função, eu iria trabalhar menos para eu poder trabalhar melhor. (Adriana, entrevista, 2008)

As falas de Mônica, Mírian e Adriana desenharam um longo caminho que a educação pública, na visão delas, deve percorrer para alcançar as condições necessárias ao sucesso da política de ciclos e de qualquer outra que vier a ser desenhada. A fala de todos os professores é permeada por várias das questões levantadas acima e é presente a associação do sucesso da política às melhorias das condições de trabalho na escola. Em muitos dos casos, os professores condicionam uma coisa a outra.

A pesquisa de Mainardes (2007) também analisa que o discurso dos profissionais que atuam no contexto da prática, na maioria das vezes, associa a necessidade de melhorias na infra-estrutura da escola e nas condições de trabalho do professor à implementação do programa de ciclos. O discurso recorrente afirma que condições de infra-estrutura e de trabalho ruins afetam negativamente a aprendizagem e o desempenho dos alunos, interferindo nos resultados obtidos pela política. Quanto a isso, Mainardes (2007) afirma que “as relações entre política e infra-estrutura são complexas. As políticas podem gerar melhorias na infra-

estrutura, bem como escolas com adequada infra-estrutura podem facilitar a implementação das políticas.” (p. 125)

No contexto da Escola Niterói, considero que há algumas tendências discursivas a respeito das perspectivas que os professores vislumbram com a nova política curricular de ciclos. A primeira dessas tendências é a que acredita que a proposta tem amplas condições de sucesso na realidade atual da rede. Esse discurso esteve presente apenas na fala de um dos professores entrevistados.

Muda. Muda sim. Como eu disse, sempre vai haver um grupo que vai ser resistente à mudança. Com o tempo, talvez, ou habitue, ou até goste, não sei. Eu sou bastante flexível. Eu me adapto bem. Acho que a proposta é boa. Não vejo problemas. Eu trabalho em outra rede que é hiper tradicional: é nota, são três avaliações por bimestre, tem que ter, é obrigatório, é somado, dividido por três e sai uma média bimestral, se não atingir X no fim do ano, reprova. Aquilo antigo, né? A gente trabalha lá assim. Eu acho aqui mais interessante, gosto mais. Essas mudanças me permitem ter um outro tipo de olhar. Se eu não quiser fazer um teste, se eu quiser fazer uma pesquisa maior, algo mais prático, eu tenho mil e uma possibilidades que eu posso aproveitar. E ter o mesmo fim pro aluno. Então, pro aluno não vai deixar de ter foco. Ele vai se esforçar pra chegar e pra mim abre mais, mais do que uma nota. [...] A proposta é boa. É claro que ela vai um pouco de encontro ao que o mundo exige. A gente cai num mundo de concurso: é vestibular, é concurso público, é tudo... Você concorre com pessoas e concorre com muita gente. E não é o que a proposta vê. Você não está treinando ninguém pra fazer prova. Muito pelo contrário, você está avaliando ele como gente, como ser humano, como aluno. Ele é mais humanista do que, como se diz, não estimula a concorrência como um pré-vestibular. Ali tem que ser o melhor. Não é isso. Então, assim, como relação é muito melhor, eu acho. Agora dentro da realidade que a gente vive talvez eles tenham dificuldades mais a frente. Vão ter que se preparar de outra forma pra poder vencer e atingir o que eles quiserem. (Francisco, entrevista, 2008)

Uma outra tendência discursiva afirma que a proposta de ciclos da FME pode trazer melhorias para o ensino da rede municipal, se concomitantemente à sua implementação houver melhorias nas condições de trabalho do professor e na infra-estrutura da escola. Esses professores destacam vários aspectos positivos na proposta, mas só vislumbram o sucesso da mesma se tais melhorias forem feitas. Na visão deles, o sucesso dos ciclos não passa unicamente pela *boa vontade* do professor.

Se o documento for realmente levado à série e se houver o respaldo tanto na estrutura pedagógica, quanto física da escola, pra que se torne possível, eu acho que vai funcionar bastante, vai melhorar muito a prática de todas as disciplinas e também no aprendizado. Dá pra funcionar sim, mas depende de uma série de coisas que estão além da nossa... Não é só a boa vontade do professor. Não é de um, nem de dois. Não é boa vontade somente. A gente

tem que ter toda uma estrutura que a gente não tem hoje, mas pode funcionar sim. (Milena, entrevista, 2008)

Identifiquei uma terceira tendência discursiva segundo a qual se entende que a proposta de ciclos da FME aborda aspectos pedagógicos que todos os professores que sonham com uma educação de qualidade e democrática idealizam. No entanto, assim como o segundo discurso descrito acima, os avanços pedagógicos só serão alcançados mediante efetivação das melhorias nas condições de trabalho do professor e de infra-estrutura da escola. Esse grupo, no entanto, ao analisar a conjuntura da política brasileira em matéria de educação, não enxerga perspectivas de tais mudanças e, portanto, pensa que a proposta da FME não terá êxito. Quando perguntados sobre as perspectivas de mudança que a proposta traz, Mírian e Vinícius responderam:

Nenhuma. Eu falei ainda há pouco pra você, eu não tenho bola pra dar aula pros meus alunos. Tenho uma condição de trabalho que não contempla proposta nenhuma, a mínima que ela seja. [...] Então, assim, é lindo no papel. Vou me tornar repetitiva: é poesia. Ali na prática, no dia-a-dia, gente, o que que eu posso fazer? E, aí, vai dizer que professor é de ferro, que ele também não vai ter a sua desmotivação, o seu desânimo em lidar com essa situação diariamente!? Não é hoje que eu tenho uma bola, é diariamente. (Mírian, entrevista, 2008)

As mudanças têm que acontecer, se a proposta realmente permanecer pro ano que vem. Eu, particularmente, acho que não vai acontecer porque é uma proposta muito louca, muito mirabolante, fora da realidade, linda de se ler. Quando você lê você acha que a educação é a melhor coisa no Brasil, no Rio de Janeiro e em Niterói, principalmente. Mas devem ser feitas muitas mudanças, mas que, sinceramente, elas não vão acontecer. (Vinícius, entrevista, 2008)

Marília destaca que a mudança que a nova proposta trouxe foi todo o debate que ela suscitou na escola, entre os professores e EAP e entre a escola e a Fundação. Antes, questões pedagógicas e reivindicações em termos de melhoria das condições de funcionamento da escola não estavam em pauta de forma tão intensa. Com a chegada dos documentos curriculares na escola, essas questões ganharam destaque nas discussões, o que pode impulsionar mudanças, na visão da professora. Ela acredita que isso foi um aspecto positivo da proposta curricular da FME.

A política curricular em construção trouxe, além do debate em torno do programa de ciclos, discussões sobre o conhecimento escolar, que foram pautadas de forma mais contundente no Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares, na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania e na Portaria FME 132/2008. A organização curricular é o ponto central

dessa discussão, que desemboca numa visão dicotômica entre disciplinarização e integração curricular. Tal discussão é apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

No contexto atual das reformas curriculares no Brasil e em diversos Estados, percebe-se a ênfase em propostas que trazem mudanças na organização curricular, que para Bernstein (apud LOPES, 2008) são alterações de poder e de controle que regem os currículos. A centralidade do discurso pedagógico sobre integração curricular é a marca da organização do currículo em muitas dessas propostas e vem assumindo múltiplas configurações (LOPES, 2008). A concepção de currículo integrado não se reproduz da mesma forma em todas as políticas, mas sim por meio de diferentes modalidades que deflagram sentidos e princípios variados e representam finalidades consoantes com o projeto de organização curricular que se queira defender. A configuração que o currículo integrado assume tem relação com as recontextualizações que os atores que dialogam durante a produção da política farão desse discurso.

Várias agências multilaterais recomendam o investimento em propostas integradas de currículo, justificando que a sinergia entre disciplinas favorece uma formação condizente com as mudanças nos processos de trabalho e na produção de conhecimento no mundo globalizado. (LOPES, 2008) Como o paradigma pós-fordista de produção pressupõe trabalhadores com competências mais complexas e a produção de conhecimento atualmente é cada vez mais integrada, o currículo integrado passa a ser a forma de organização curricular mais apropriada, segundo essa perspectiva. Lopes (ibid, p.34) resume essa perspectiva sinalizando que “o foco é a defesa de um sujeito - cientista ou profissional – que se relacione de maneira diferenciada com os saberes e que esteja disposto a cooperar nos processos de produção de conhecimento e de tecnologias, os quais, hoje, supostamente exigem essa cooperação.”

Além das agências multilaterais, governos em diferentes países e a literatura especializada também vêm enfatizando a importância da instituição da integração nos currículos. Muitas das vezes, o discurso de integração curricular é tomado por empréstimo das esferas globais pelas locais, pois políticas educacionais estrangeiras conferem legitimidade aos empreendimentos nacionais. No entanto, o discurso pedagógico não se constitui em função das mesmas finalidades, ele é polissêmico. Lopes (2008) explica que as políticas de integração curricular se configuram como um hibridismo de tendências, pois ao passo que discursos globais, sustentados pelo contexto de influência (diferentes governos internacionais, agências multilaterais, literatura especializada etc.), são incorporados no contexto local por

meio de traduções e reinterpretações, o conceito de currículo integrado torna-se híbrido. É por meio de transferências de textos e discursos de um contexto a outro e de sua conseqüente modificação por processos de simplificação, condensação e reelaboração. (BERSNTEIN apud LOPES, 2005) que as propostas de integração curricular são recontextualizadas.

Segundo Lopes (2008), o discurso em torno do currículo integrado vem sendo construído de várias formas em diversos momentos da história da educação. Atualmente, esse discurso retorna ganhando um status de novidade, o que contribui para sua legitimação, haja vista que a idéia de novo traz em si a perspectiva da melhora. No entanto, tratar o discurso de integração curricular como algo novo é proceder a um apagamento da história curricular. Do mesmo modo, considerar o currículo integrado como algo inédito é desconsiderar as inúmeras iniciativas que os professores vêm desenvolvendo no sentido de inter-relacionar os conhecimentos disciplinares em suas práticas curriculares.

A integração curricular é vista pelos que a defendem como capaz de estabelecer relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo e, freqüentemente, é associada a perspectivas progressistas de educação. Todavia, o currículo integrado pode se associar a distintos projetos de sociedade e distintos fins da educação. Há ocorrências de currículo integrado atendendo a perspectivas instrumentais e prescritivas também, é o que Lopes (2008) argumenta:

Muitas das propostas de currículo integrado ao longo da história transformam a discussão sobre mudanças na organização curricular em uma questão técnica, a ser resolvida simplesmente por meio de novas grades curriculares, novas concepções dos professores ou mesmo novas dinâmicas na administração escolar. Freqüentemente, é menosprezada a análise de como tais dimensões estão imbricadas às finalidades sociais da escolarização em dado momento histórico. Senão questionamos tais finalidades, as mudanças tendem a não se efetivar, recaindo sobre o corpo docente e sobre a escola a responsabilidade pelo conservadorismo. (p.38)

O discurso em prol da integração curricular, muitas das vezes, é construído em contraposição à organização disciplinar do currículo. “A matriz disciplinar é uma tecnologia de organização e controle da escola” (MACEDO & LOPES, 2002) a qual o currículo integrado não representa uma oposição *a priori*. Um currículo pode ser apenas disciplinar, pode ser integrado e pode ser integrado não extinguindo as disciplinas, como é o caso de uma das possíveis interpretações que o discurso em defesa da interdisciplinaridade tem no contexto da prática. Há casos em que essa é uma modalidade que valoriza e pressupõe a existência das disciplinas apresentando apenas como diferencial a inter-relação entre elas.

A opção por uma determinada forma de organização curricular por si só não garante que o currículo esteja favorecendo a produção de um projeto democrático de educação, pois questões mais amplas estão imbricadas nesse projeto. O mais importante é verificar a que finalidades sociais esse currículo atende, pois o fato de ser disciplinar ou integrado não determina sua vinculação a um ideário progressista ou tradicional, democrático ou não-democrático. Quanto a isso, Lopes (2008, p.89) chama atenção para o fato de que “as mudanças na organização curricular dependem de alterações mais profundas nas relações sociais e culturais (e nas relações de poder), não sendo derivadas, portanto, apenas de decisões de alguns grupos favoráveis a inter-relações de determinados saberes.” É importante questionar a compartimentação do conhecimento escolar e valorizar a associação do conhecimento às questões sociais, no entanto, não é isso que garante a qualidade do processo com vistas às finalidades sociais emancipatórias⁶⁰. Ambas as organizações curriculares (disciplinar e integrada) podem servir para quaisquer fins.

Na política curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, os documentos que versam sobre a reorganização curricular da rede - a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e a Portaria FME 132/2008 - seguem a tendência global de atribuir importância à organização curricular, trazendo o discurso em defesa do currículo integrado e da interdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que afirmam serem as disciplinas expressão da fragmentação do conhecimento.

O caminho percorrido pela FME nesses documentos é marcado por deslizamentos de sentidos em torno de temas como integração curricular, interdisciplinaridade e disciplinaridade. O texto da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania discute o currículo escolar face aos imperativos da Modernidade, afirmando que o desenvolvimento da Ciência e da produção industrial alavancou um processo de conhecer que “favoreceu uma progressiva substituição das totalidades medievais em busca de outras perspectivas de compreensão do homem, do mundo e de seus fenômenos e as possíveis relações entre eles.” (FME, 2007a, p.62) Essas perspectivas são entendidas como se materializando na produção de conhecimentos fragmentados.

Na análise realizada no documento, os reflexos da Modernidade na escola são vistos na forma compartimentada como o conhecimento se materializou no currículo escolar, ou seja, “na fragmentação dos conhecimentos culturais e universais em disciplinas estanques e isoladas.” (FME, 2007a, p.61) As disciplinas escolares são interpretadas como resultado da

⁶⁰ Ainda que se tenha que levar em conta que a emancipação, em Laclau, também é um particular que se universaliza, contingencial e provisoriamente.

fragmentação imposta pelos ditames da Ciência e do capitalismo industrial. Elas são entendidas como disciplinas teóricas fortemente hierarquizadas e baseadas num “cenário irreal, fictício, onde cada saber tem seu lugar e não se comunica com os demais” (FME, 2007a, p.65), caracterizando um distanciamento entre saberes escolares e saberes cotidianos.

A disciplinarização dos conhecimentos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes culturais e científico. Ela guarda em si também a questão do poder. “Saber e poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar” (GALLO, 1999:24) O processo histórico de construção das ciências modernas edificou-se sobre uma detalhada fragmentação do mundo na intenção de melhor conhecê-lo e dominá-lo. A educação, também permeada por mecanismos de controle, valeu-se dessa mesma disciplinarização para controlar o aprendizado, bem como os alunos. (FME, 2007a, p.64)

As disciplinas e, conseqüentemente, os currículos disciplinares são vistos pela FME como um entrave à instituição de uma educação de cunho progressista, além de não estarem em consonância com as mudanças advindas da globalização em âmbitos cultural, político e econômico. Mudanças na organização curricular são tratadas como uma das reivindicações de grupos progressistas que visam a democratizar a sociedade pela via da escola; e o currículo integrado é visto como uma possibilidade de concretização desse projeto.

Segundo a FME, ultrapassar uma concepção disciplinar “exige a reconstrução do currículo em uma perspectiva dialógica, integrada e integradora de educação e formação humana.” (FME, 2007a, p.61) O currículo integrado é valorizado pelo potencial que supostamente tem de resgatar a idéia de totalidade do conhecimento que, segundo a FME, foi fragmentada pelo currículo disciplinar.

O currículo disciplinar organiza-se a partir de uma lógica fundada na seleção solitária de determinados tipos de conhecimento, o que leva a uma organização conteudista incomunicável. Isto leva os alunos a praticarem estilos de pensamentos que, mesmo não sendo neutros, legitimam certos mitos, instituições e grupos sociais. Este caráter pode se distanciar em muito quando se propõe o mesmo tipo de reflexão a partir de uma concepção de currículo integrado. (FME, 2007a, p.69)

No Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares, a opção por um currículo integrado é reforçada e explicitada também de forma breve. Ao longo do documento, poucos são os trechos que justificam teoricamente tal opção e que apresentam argumentos acerca dos limites e possibilidades dessa forma de organização curricular, de certa forma, sendo coerente com uma percepção mais geral de que o currículo integrado é visto sempre como positivo e

atualizado, frente ao currículo disciplinar (Lopes, 2008). No Documento Preliminar, integração curricular assume a seguinte configuração:

Poderíamos definir o currículo integrado como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente prática e teoria, ensino e comunidade. [...] Este Currículo Integrado é uma opção educativa que permite: problematizar a realidade; uma efetivação entre ensino e prática significativa; a real integração entre prática e teoria e a discussão da prática; um avanço na construção de teorias a partir da experiencição; a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; a integração professor-aluno na investigação e busca de esclarecimentos e propostas; o diálogo com cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.” (FME, 2007b, p.3)

De acordo com o texto do referido documento, ao currículo integrado é atribuído o potencial de instituição de um processo pedagógico calcado na problematização da realidade, na relação entre teoria e prática e na construção dialógica do conhecimento. O currículo integrado é vinculado à possibilidade de levar a cabo de forma crítica e dinâmica um projeto de educação que considere a realidade sócio-cultural do aluno por meio de um ensino contextualizado e preocupado com as questões sociais. Fica subentendido que o currículo disciplinar, hegemônico até então na rede, é um obstáculo a esse projeto de educação e que o currículo integrado é a via de acesso a tal projeto.

Ambos os documentos – a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania e o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares – afirmam a integração curricular como forma de superação da disciplinarização, “rompendo com uma lógica disciplinar, sem que com isso as disciplinas desapareçam.” (FME, 2007b, p.4) Nessa perspectiva, “a integração curricular apresenta-se como possibilidade de problematizar a dicotomia disciplinar historicamente construída e fomentar a interdisciplinarização do conhecimento, das inter-relações sociais, políticas, econômicas e culturais do atual contexto histórico.” (FME, 2007a, p.67)

A cisão entre currículo integrado e currículo disciplinar tem sua gênese, muitas das vezes, na interpretação que se tem da natureza das disciplinas escolares. À luz da história do currículo, Lopes (2008) discute essa problemática desmistificando padrões de entendimento das disciplinas escolares e suas implicações para a organização curricular. Segundo a autora, uma interpretação errônea bastante difundida, que corresponde a uma visão idealizada de Ciência, é a de que as disciplinas escolares são as disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino.

A transposição da disciplinaridade científica para a disciplinaridade escolar traz à tona uma série de críticas relativas à natureza do conhecimento puramente científico: alta capacidade de desenvolvimento científico tecnológico em detrimento do foco nas questões sociais concretas e produção de conhecimento especializado que não dialoga com outros. É com base nessa transposição que inúmeros críticos do currículo disciplinar justificam sua posição e argumentam que o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos e sua bagagem de conhecimentos prévios, não se baseia em questões práticas e relevantes para a vida social, não permite um diálogo entre os conhecimentos de disciplinas diferentes e reduz o currículo à função de transmissão do conhecimento científico com vistas ao mundo produtivo.

Contraopondo-se à visão de que as disciplinas escolares são cópias adaptadas das disciplinas científicas, Lopes (2008) defende que ambas as formas de conhecimento, a científica e a escolar, são fruto de produções sócio-históricas específicas que são permeadas por questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que não se reproduzem da mesma forma nesses dois campos de produção de conhecimento. Isto posto, não procede conceber uma transposição direta da lógica das ciências de referência para o contexto escolar, pois o conhecimento científico e o escolar são instâncias próprias.

O conhecimento escolar, portanto, não deve ser interpretado a partir da identificação entre disciplina científica e disciplina escolar, pois segundo Lopes (2008):

Essa forma dominante de interpretação, por vezes, faz com que sejam desconsideradas como integradas muitas das atividades realizadas no cotidiano escolar, na medida em que estas mantêm a organização disciplinar. Também faz com que deixem de ser analisados os limites e as potencialidades de as disciplinas produzirem conhecimentos capazes de interpretar e questionar o cotidiano e as questões sociais mais amplas. E implica, igualmente, que propostas curriculares que apenas substituem disciplinas tradicionais por áreas de conhecimento sejam consideradas como capazes de superar a estrutura disciplinar e, conseqüentemente, suas características de fragmentação e compartimentação do conhecimento. (p.48)

Lopes e Macedo (LOPES, 2008; MACEDO & LOPES, 2002) argumentam que a produção de conhecimento numa disciplina escolar não é necessariamente baseada nas mesmas questões epistemológicas nas quais as comunidades científicas estão calcadas. As disciplinas escolares e científicas se constituem a partir de um campo intelectual próprio, possuem um repertório de práticas específicas e estão sujeitas a regras de ingresso e permanência distintas.

No interior da construção social e política da disciplina escolar, existem pessoas e seus recursos ideológicos e materiais que lutam por *status*, recursos e território, bem como por alcançar seus objetivos individuais e coletivos (GOODSON, 1997). Está em jogo uma gama de elementos sociais que são definidos pelas disciplinas e que as definem ao mesmo tempo: produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente, entre outros. Como bem resume Lopes, (2008, p.86), “as disciplinas são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas.”

Se por um lado as disciplinas escolares não são a expressão integral do conhecimento científico, por outro, não são algo imune a essa produção. Os saberes científicos, os quais os professores estão em contato ao longo de sua formação acadêmica, também influenciam a produção dos conhecimentos disciplinares. Esse fato confere às disciplinas escolares legitimidade, prestígio, apoio social e estabilidade curricular. As disciplinas acadêmicas exercem sua influência sobre as disciplinas escolares pela via da formação de professores. Os saberes científicos funcionam como uma espécie de *lente* através da qual os professores enxergam a produção curricular e reinterpretam os sentidos que circulam dentro e fora da escola.

As disciplinas escolares podem também se originar de demandas sociais. Os saberes de referência para constituição das disciplinas escolares têm como referência as práticas sociais, pois ao passo que a didatização vai acontecendo alguns valores sociais vão sendo incorporados. Os conhecimentos disciplinares são, portanto, um híbrido de conhecimento científico, conhecimento pedagógico e práticas sociais, ou seja, uma inter-relação entre as culturas produzidas no campo científico de referência da disciplina escolar, no campo pedagógico e no campo social. Nesse sentido, as disciplinas escolares são produções culturais específicas construídas pela escola e para a escola a partir de recontextualizações operadas pelas comunidades disciplinares.

Lopes (2008) apresenta a perspectiva de entender o conhecimento escolar à luz do conceito de recontextualização. O conhecimento escolar está sujeito às regras de recontextualização, segundo as quais os textos e discursos pedagógicos são reinterpretados e os conteúdos e as relações a serem transmitidos são constituídos. O caráter dinâmico da recontextualização reforça o caráter contingente e provisório das disciplinas escolares e desmistificam a forma monolítica a partir da qual, muitas das vezes, as mesmas são concebidas. Isso favorece criar, em torno da produção do conhecimento disciplinar, uma

esfera de múltiplas possibilidades e debates, na qual a luta política em torno da legitimação de determinados conhecimentos seja a marca do processo. Nessa perspectiva, as disciplinas escolares não são imutáveis. É preciso entender a micro-política de produção dos saberes disciplinares para perceber as mudanças nas disciplinas escolares.

As disciplinas escolares são construções sócio-históricas produzidas pela escola, pelos professores no cotidiano do trabalho pedagógico, e para a escola, pelas comunidades disciplinares. As comunidades disciplinares são compostas pelos professores e pelos pesquisadores em ensino das disciplinas escolares, atores estes que inter-relacionam questões do campo científico de referência da disciplina escolar e do campo pedagógico. A influência das comunidades disciplinares está presente no contexto de produção de textos por meio da produção de textos didáticos (livros, revistas, propostas curriculares etc.) e da formação continuada de professores (cursos, congressos, palestras, programas de TV, projetos etc.). Seu trabalho de pesquisa contribui para reafirmar a importância da disciplina escolar no currículo e a defesa de suas finalidades sociais, bem como para formação da identidade profissional do professor. (LOPES, 2008)

Embora uma gama de sentidos faça com que as comunidades disciplinares tenham certa identidade, não é produtivo pensar que a homogeneidade marque a constituição das mesmas. Segundo Goodson (1997):

A comunidade disciplinar não deveria ser vista como grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um “movimento social” incluindo uma gama variável de “missões” ou tradições” distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. [...] Os assuntos internos de cada comunidade disciplinar podem ser caracterizados como as “relações de mudança” definidas por Ball: “lutas de poder entre grupos, coligações e segmentos sociais na comunidade disciplinar, cada um com o seu próprio “sentido de missão” e com interesses, recursos e influências diferentes e rivais.” (1985, pp. 17-18) (p. 44)

A disciplina escolar é uma tecnologia de estruturação da escola que distribui e reproduz conhecimento a partir de objetivos sociais específicos. (MACEDO & LOPES, 2002) É um princípio de organização e de controle do currículo que consolida os espaços e tempos escolares, como bem explica Lopes (2008, p 59):

Todas as disciplinas, integradas ou não, se incluem na mesma lógica de organização curricular: ocupam um determinado horário; inserem-se na estrutura curricular; participam dos processos de avaliação (com ou sem

notas oficialmente registradas); orientam a elaboração de materiais didáticos; constituem grupos sociais que se organizam em torno de projetos curriculares; constituem uma concepção de professor que seja responsável exclusivo por ministrar seus conteúdos –e, por vezes, constituem grupos profissionais; dependendo do estágio de sua consolidação no currículo, constituem um curso universitário para formação desse profissional.

A disciplina escolar é o elemento da organização curricular mais reconhecido por professores, alunos e sociedade. Ela se legitima como uma instituição social necessária, pois em torno da mesma é organizada a ação escolar (tempo e espaço), a produção do conhecimento escolar e a formação dos professores. (MACEDO & LOPES, 2002) A legitimidade da disciplina escolar também se dá em relação aos fins sociais do conhecimento e da educação. Tais fins têm relação com a produção de padrões e tipificações sociais estáveis que, segundo Goodson (1997), têm valor como moeda no “mercado da identidade social”. A certificação por meio de diplomas autoriza a inserção no sistema produtivo criando categorias estandardizadas de diplomados que funcionam como moeda padrão e estável de tipificações sociais exigidas no mercado da identidade social. Os espaços disciplinares são, portanto, espaços nos quais os sujeitos sociais buscam formação para atender a esses padrões e tipificações. Segundo Goodson:

Neste mercado, são necessárias tipificações sociais identificáveis e padronizáveis: para os alunos, porque estão a construir carreiras escolares ligadas a certos objetivos profissionais e sociais; para os professores, porque desejam assegurar o futuro dos seus alunos e alcançar boas carreiras e status profissional para eles próprios. A missão dos espaços disciplinares liga-se ao mercado na procura dessas retóricas que irão assegurar categorias identificáveis, credíveis para a opinião pública. (1997, p. 28)

Nessa perspectiva, a disciplina escolar carrega em si uma lógica de controle das relações de trabalho e da definição de identidades sociais. A identidade social com base na lógica disciplinar tem relação com o fato de cada disciplina ter uma micro-política própria, na qual ocorrem, de forma isolada e segmentada, debates específicos sobre os objetivos sociais do ensino. Isso tem corroborado a visão da disciplina escolar como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento na sociedade moderna. (GOODSON, 1997)

No contexto atual das políticas curriculares, muitas propostas são produzidas como resposta a essa suposta divisão e fragmentação. O currículo disciplinar carrega o estigma da compartimentação e hierarquização de saberes, sendo “identificado como incapaz de integrar saberes, de permitir uma compreensão global dos conhecimentos ou de gerar maiores

aproximações com saberes cotidianos dos alunos, dessa forma dificultando a aprendizagem de conhecimentos significativos”. (MACEDO & LOPES, 2002, p.74)

Estudos recentes do campo do currículo revelam que as disciplinas escolares têm conseguido garantir sua posição curricular hegemônica, apesar de uma série de iniciativas que ensaiam a organização de currículos não-disciplinares. Na escola, o conhecimento continua a ser veiculado por meio das disciplinas, o que faz com que as críticas aos currículos escolares sejam, automaticamente, críticas ao currículo disciplinar. Segundo Macedo e Lopes (2002), essa hegemonia é sustentada pela divisão disciplinar nos PCN, nos livros didáticos e na formação de professores. Elas sinalizam que mesmo nas propostas que preconizam uma organização não-disciplinar, o conhecimento é transmitido por meio das disciplinas e argumentam que:

(...) o fato de os currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede que sejam criados diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas, seja pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas. Em ambos os casos, a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle, independentemente do discurso de articulação. (p.74)

Dessa forma, é possível perceber nas definições curriculares oficiais um discurso em defesa do currículo integrado que não implica, na prática, a superação das disciplinas escolares, pois permanece a hegemonia das disciplinas na escola. Apesar de uma forte defesa de integração curricular, a lógica disciplinar continua, em muitos casos, submetendo a integração curricular aos interesses e às relações de poder das disciplinas escolares. Isso ocorre, segundo Lopes (2008), também em função da participação das comunidades disciplinares não só no contexto da prática, mas também no contexto de produção de textos das políticas curriculares.

A cultura disciplinar é produzida também sob a influência das comunidades disciplinares à medida que elas produzem materiais didáticos, publicam textos teórico-metodológicos, promovem a formação continuada de professores e produzem propostas curriculares. Entender as propostas de currículo integrado implica entender de que forma as comunidades disciplinares produzem essa política, pois os discursos e os textos sobre currículo integrado serão recontextualizados pelas comunidades disciplinares.

Passar de uma lógica puramente disciplinar para formas de integração curricular requer, portanto, uma série de mudanças: nos territórios já sedimentados, na identidade dos atores sociais e nas suas práticas, nas relações de poder na escola e no atendimento a

demandas sociais relacionadas às tipificações sociais exigidas no mercado da identidade social (diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo). A mudança requer que se mexa em questões profundas e de grande abrangência, não é apenas uma questão de sensibilidade e de desejo em instituir a integração curricular.

O ensejo da FME em operar essa passagem do currículo disciplinar para o currículo integrado/interdisciplinar apresenta algumas ambiguidades. Ao mesmo tempo que os textos acentuam a visão negativa que a FME busca atribuir às disciplinas e ao currículo disciplinar, há afirmações que mostram que, na prática escolar, as disciplinas não serão extintas. Há um discurso ambíguo sobre o conhecimento disciplinar que se expressa nas diferentes posições tomadas na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania (versão de fevereiro de 2007) e nos documentos posteriores - Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e Portaria 132/2008.

Apesar de a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania apresentar um discurso que classifica as disciplinas como conhecimentos fragmentados e isolados, que impossibilitam a visão de totalidade e promovem uma aprendizagem hierarquizada e distante da realidade social dos estudantes, reserva uma ampla seção para prescrever como deve ser o ensino de cada uma dessas disciplinas. Dessa forma, o documento reafirma a hegemonia das disciplinas na organização do currículo da educação niteroiense.

Na seção denominada “As Áreas de Estudo e as Disciplinas no Currículo Integrado”, como o próprio título indica, a FME propõe a organização das disciplinas de forma integrada e em áreas – Linguagens, Ciências Matemáticas e Naturais e Ciências Humanas e Sociais. Para cada área, há um texto introdutório que a delinea e apresenta seus objetivos gerais. Em seguida, são elencadas as disciplinas que compõem cada área com seus respectivos pressupostos e objetivos em dois blocos, um referente ao 1º e 2º ciclos e outro ao 3º e 4º. As disciplinas que compõem a Área de Linguagens são Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. Matemática e suas subdivisões (Aritmética, Álgebra, Geometria e Informação) e Ciências Naturais, Químicas e Biológicas compõem a Área Ciências Matemáticas e Naturais. A Área de Ciências Humanas e Sociais é composta pela História e pela Geografia.

O caráter explicitamente disciplinar presente na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, no entanto, não é retomado da mesma forma nos documentos posteriormente produzidos. Infiro que a FME tenha tentado desfazer esse enfoque, reformulando alguns aspectos da organização curricular. Essa reformulação é consubstanciada no Documento

Preliminar de Diretrizes Curriculares e na Portaria 132/2008 por meio da organização do conhecimento escolar em eixos e da tentativa de suprimir a referência explícita às disciplinas.

(...) três são os eixos – 1 Linguagens, Identidade e Autonomia; 2 Sujeito, Espaço, Cidadania e Diversidade; 3 Inovação, Ciência e Tecnologia – que norteiam o trabalho docente, rompendo com uma lógica disciplinar, sem que com isso as disciplinas desapareçam. (FME, 2007b, p.4)

Os três eixos se justificam a⁶¹ medida em que, apesar de constituírem-se preponderantemente baseados nas três áreas de conhecimento com as quais dialogamos – Linguagens; Humanas e Naturais – os eixos extrapolam as fronteiras entre as áreas, tornando-as mais porosas. Este tipo de abordagem funciona na medida em que as diversas disciplinas se reconhecem em todos os eixos, entendendo que em alguns mais preponderantemente que em outros, mas que precisam necessariamente estabelecer, não só diálogo, mas parcerias mais intensas com as demais áreas de conhecimento, como ilustra o gráfico. (FME, 2007b, p.4)

Art 4º O currículo das Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói será organizado a partir de três Eixos de Estudo e Pesquisa: I Linguagem, Identidade, e Autonomia; II Tempo, Espaço e Cidadania; III Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável. (FME, Portaria 132/2008)

Art 9º § 3º No Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o currículo será organizado a partir dos Eixos mencionados no Artigo 4º, por meio dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Ciências, considerando o caráter interdisciplinar que rege esta etapa e esta modalidade da Educação Básica, o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”. (FME, Portaria 132/2008)

O compromisso com um currículo que não tenha as disciplinas como o centro da organização curricular é confirmado nesses trechos. As disciplinas continuam a existir, só que se busca enfraquecer sua lógica em nome de um currículo organizado em eixos e não mais disciplinarmente. Essa tentativa de esvaziamento do poder das disciplinas escolares é facilmente perceptível nas omissões que ambos os textos apresentam. São raras as menções feitas às disciplinas escolares nesses documentos. Percebe-se um esforço para não apresentar nos textos o nome das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental (História, Ciências, Matemática, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa).

Da mesma forma, não há a utilização da palavra *disciplina* para se referir a essas disciplinas. Essa palavra é substituída pela expressão componente curricular, pois a referência a ela parece ser um grave risco, se correlacionada à idéia de currículo disciplinar. Sua

⁶¹ Foi mantida a escrita original.

utilização significa legitimar a disciplinarização e os sentidos atrelados a essa forma de organização curricular. Isso é tão emblemático que pode ser percebido na passagem da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania para o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e a Portaria 132/2008, na qual alterações sobre a organização das disciplinas e de suas presenças foram feitas.

Baseada em Lopes (2008), Macedo e Lopes (2002) e Veiga-Neto (1996, 1997, 1998), avalio como equivocada a associação direta e irrestrita entre currículo disciplinar e um ensino incapaz de relacionar conhecimentos entre si e com a realidade social. Essa visão pré-estabelecida das disciplinas, muitas das vezes, é fundamentada no entendimento que se tem sobre o que elas são e como se constituem (LOPES, 2008) e numa visão idealizada e pretensiosa do conhecimento, que acredita que por meio da interdisciplinaridade se alcançará a totalidade epistemológica (VEIGA-NETO, 1997).

A concepção de disciplina escolar que permeia o Documento Preliminar e a Portaria 132/2008 está presa ao entendimento de que os conhecimentos disciplinares são a expressão *pura* da produção de conhecimento científico operada em instâncias acadêmicas. Com base nessa concepção epistemológica da disciplina, acaba por ser desconsiderado que o conhecimento construído no âmbito das disciplinas escolares tem vinculações com a cultura produzida pela escola. Segundo Veiga-Neto (1996):

[...] aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico, nem mesmo uma simplificação desse saber; mas é uma forma muito peculiar de conhecimento a que se denomina *saber escolar*, o qual se originou do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado, recontextualizado e às vezes mutilado para ser depois ensinado.

A escola, por meio do seu currículo, produz cultura e a disciplinaridade é uma das marcas dessa cultura. Além disso, é possível concluir, com base em Laclau (2001, 2006), ser em torno da defesa das demandas dessas disciplinas que sujeitos se articulam e formam comunidades disciplinares. Nessa perspectiva, negar as disciplinas escolares pode significar negar a própria cultura escolar e desconsiderar os sujeitos e as relações de poder que subjaz aos conhecimentos disciplinares.

Argumento, assim, com base em Macedo e Lopes (2002), que o fato de a matriz disciplinar ser hegemônica não impede que mecanismos de integração das disciplinas sejam construídos. Ressalto que concordo com a importância que se tem dado à articulação dos

conhecimentos por meio do currículo integrado, mas penso que isso não precisa acontecer a partir de um apagamento das disciplinas escolares.

A instituição de eixos de pesquisa e trabalho é o mecanismo de integração curricular forjado na política curricular da rede municipal de Niterói. Examinando a literatura curricular recente, podemos perceber também aproximações entre a organização curricular em eixos e o modelo de organização apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNem⁶².

Outra marca do PCNem que pode ser observada nos documentos niteroienses é a valorização da organização curricular em detrimento da seleção de conteúdos. Isso é uma tendência que está em sintonia com os discursos globais. É possível, a meu ver, que a política curricular local tenha efetuado, entre outras coisas, uma recontextualização dos documentos de referência nacional, no caso o PCNem, tornando o Governo Federal parte do contexto de influência da política local, assim como a literatura acadêmica do campo do currículo e as agências multilaterais.

O discurso de integração curricular nos documentos da FME foi recebido de forma positiva pela Escola Niterói, pois sentidos desse discurso já circulavam no contexto da prática, o que pode ser conhecido, por meio das entrevistas, em algumas das iniciativas de articulação das disciplinas que a escola, por intermédio de projetos didáticos e outros mecanismos de integração, já havia fomentado. Os professores engrossaram o *coro* que valoriza a interdisciplinaridade. Na opinião deles, há um forte laço entre integração curricular e interdisciplinaridade, que são entendidas como sinônimas.

Em diversos momentos dos textos da proposta curricular da FME, pude perceber também aproximações da política de integração curricular com o movimento brasileiro pela interdisciplinaridade, analisado por Veiga-Neto (1997, 1996, 1998) em alguns de seus textos. Em função da polissemia que os termos interdisciplinaridade e integração curricular têm no campo pedagógico, pareceu-me que nos textos produzidos pela FME, tais tópicos são tratados como correlatos e, por vezes, como sinônimos.

Veiga-Neto (1997) analisou o movimento pela interdisciplinaridade, que teve início nos anos 70 e até hoje tem força no discurso pedagógico, caracterizando-o como um movimento de caráter prescritivo que almeja a integração dos saberes por meio de novos arranjos curriculares para que, num outro momento, se alcance a unidade do saber e,

⁶² Nos PCNem, as disciplinas são organizadas em três áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (Química, Física, Biologia e Matemática); e Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia).

conseqüentemente, o desaparecimento da disciplinaridade. Por meio da interdisciplinaridade busca-se “recuperar uma totalidade de pensamento, a qual teria sido perdida pelo fracionamento que a ciência moderna trouxe à nossa “maneira de pensar” quanto ao próprio mundo.” (1997, p.67)

Esse movimento justifica a importância de se instituir um conhecimento interdisciplinar tendo como base as críticas à racionalidade científica feitas por Georges Gusdorf, filósofo francês que, na década de 1970, atribuiu os males da modernidade à Ciência. Nas palavras de Veiga-Neto, a filosofia de Gusdorf instituiu a culpa da Ciência, pois “segundo aqueles estudos epistemológicos, “o mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave” (Gusdorf 1976, p.7), pois “a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem” (*id.*, p.19).” (VEIGA-NETO, 1997, p.68)

Segundo Veiga-Neto, a perspectiva epistemológica de Gusdorf entende que os males da Ciência se devem à forma fragmentada como se concebe o objeto a conhecer. As disciplinas científicas, nessa abordagem, são a expressão da fragmentação da totalidade do conhecimento. A instituição de uma epistemologia que recupere a totalidade supostamente dissipada pelo conhecimento disciplinar torna-se fundamental, já que para Gusdorf a própria inteligência humana é interdisciplinar *a priori*. A idéia de se chegar à compreensão da totalidade do mundo real pela via da interdisciplinaridade foi o que mobilizou os que se engajaram no movimento.

Ela [a interdisciplinaridade] vem sendo proclamada, desde o início do movimento, com bastante entusiasmo: “a totalidade do saber, a única que possibilitará a promoção da humanidade do homem” (Gusdorf 1976, p.27); “nada mais há que nos obrigue a fragmentar o real em compartimentos estanques ou em estágios superpostos” (Japiassu 1976, p.40); “do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade” (Fazenda 1994, p.15). (VEIGA-NETO, 1997, p. 89)

No Brasil, o movimento pela interdisciplinaridade, influenciado pela filosofia de Gusdorf, teve suas bases epistemológicas em Japiassu⁶³ e suas bases pedagógicas em Fazenda⁶⁴, representando a transposição do discurso epistemológico para a Pedagogia. A categoria totalidade evocada por Gusdorf, Japiassu e Fazenda traz o entendimento do conhecimento como um saber unitário e universal denominado unitarismo epistemológico. O saber total refuta a disciplinaridade, uma vez que essa é a expressão das múltiplas disciplinas

⁶³ JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

⁶⁴ FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1993.

e não de um saber único. “Removidas as fronteiras disciplinares, ou seja, superado o fracionamento dos saberes, chegar-se-ia a um ponto ômega e lá encontraríamos uma “entidade” que não seria uma disciplina.” (VEIGA-NETO, 1997, p.91)

Considerando a natureza categorial das disciplinas, Veiga-Neto (1997), no entanto, considera difícil imaginar um currículo que não seja organizado a partir de categorias, “unidades mais ou menos estanques e mais ou menos articuladas entre si” (p.91), independentemente do nome que ganhem – disciplinas, eixos, temas, núcleos conceituais etc. Isso porque é característico da cultura moderna a busca de formas de se criar categorias que organizem a produção de conhecimento e, conseqüentemente, o currículo escolar. O mundo moderno produziu um sujeito disciplinar.

Numa perspectiva foucaultiana, as disciplinas são produtivas e não regressivas. Em vez de serem vistas como resultantes de um retrocesso dos saberes, elas são entendidas como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes – os saberes disciplinares – que estão a serviço de um tipo especial de poder – o poder disciplinar. Disso tudo resulta um tipo de sujeito – o sujeito disciplinar –, num mundo moderno que é, ele mesmo, um mundo disciplinar. Daí também se compreende melhor o papel produtivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinar. É por isso que o saber fragmentado em disciplinas está tão profunda e historicamente entranhado na organização curricular. (1997, p.93-94)

O movimento pela interdisciplinaridade, de um modo geral, coloca o problema nas disciplinas, mas a sua extinção, no entanto, não implica a extinção da natureza categorial no currículo. Um dos argumentos de Veiga-Neto para desmitificar a pretensão do alcance de uma totalidade do saber por meio do aniquilamento das disciplinas, é o de que o apagamento das disciplinas significará o surgimento de outras categorias que da mesma forma impossibilitarão o alcance do saber único.

A interdisciplinaridade, no campo pedagógico, foi recebida como solução para inúmeros problemas educacionais, ao mesmo tempo que conferia legitimidade às propostas curriculares que se valessem desse discurso. De um modo geral, Veiga-Neto resume o conteúdo programático desse movimento:

podemos dizer que essas proposições declaram a maior causa da doença do mundo moderno – o tipo de racionalidade introduzido pela ciência -, o remédio capaz de curar o mundo – a fusão entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade – e, finalmente, a via pela qual se pode aplicar o medicamento – a escola, à qual cabe trabalhar com currículos integrados, interdisciplinares.” (1997, p.72-73)

Veiga-Neto caracteriza o movimento pela interdisciplinaridade como de forte enquadramento iluminista, porque coloca a fé na razão “como caminho seguro para a reversão de uma patologia que se abate sobre o mundo” (1997, p. 88) Para o autor, o movimento é também idealista e romântico, ao passo que a interdisciplinaridade é defendida como uma categoria de ação e que o seu sucesso depende apenas da sensibilidade e do desejo de efetivá-la. O otimismo e, ao mesmo tempo, a pretensão de que “por si só, uma prática pedagógica interdisciplinar seria um bom remédio para os males do mundo moderno” (ibid, p.89) é o que torna o movimento pela interdisciplinaridade problemático.

Segundo Veiga-Neto, desse projeto ambicioso o que se pode esperar, de um modo geral, é o fracasso e a conseqüente visão de que a escola, por meio de um currículo interdisciplinar, foi falha na sua missão de resolver os problemas que a Ciência moderna causou ao mundo.

quase sempre a ela [a escola] sobra senão um dos dois papéis: de vilã ou de redentora. *Vilã* quando é apontada como uma das causas ou origem dos problemas sociais, seja porque é vista como deficiente, seja porque é tida como malfeita, seja porque é tida como apenas reprodutora ou legitimadora das injustiças sociais. *Redentora* quando é chamada, seja para resgatar os valores e os saberes que foram declarados perdidos, seja para salvar ou, no mínimo, melhorar o mundo em que vivemos...” (1997, p73)

Veiga-Neto (1996) acredita que é possível apostar no potencial que as disciplinas têm no tocante a diversidade cultural no currículo escolar e se refere, tanto do ponto de vista epistemológico quanto no sentido prático, à instituição de um currículo pluridisciplinar. Reafirmando a legitimidade das disciplinas, ele defende o estabelecimento de um jogo das aproximações entre elas, apostando em formas de convívio entre as disciplinas e seus praticantes e tendo consciência que isso envolve desacordos e lutas.

[...] penso que deveríamos dirigir nossos esforços, em termos de currículo e práticas pedagógicas, no sentido de, aproveitando as tensões entre as diferentes disciplinas, possibilitar e estimular que cada um conquiste seu espaço e sua voz. Essa conquista não significa, absolutamente, “conquistar o outro”, mas sim “conquistar um lugar com os outros, perante os outros e ao lado dos outros”. (VEIGA-NETO, 1998)

O movimento interdisciplinar, ao buscar o saber único por meio do aniquilamento das disciplinas, desconsidera que as disciplinas são a expressão de culturas plurais fruto da prática do diálogo entre as diferenças. Concordo com Veiga-Neto quando ele defende o currículo

cuja marca seja a diversidade disciplinar, pois a inter-relação entre culturas disciplinares conduz ao diálogo entre as diferenças sem que, no final, haja o aniquilamento de nenhuma dessas formas de conhecer, mas sim o pluralismo de idéias.

A interdisciplinaridade na política curricular niteroiense foi interpretada de formas diferentes pelos sujeitos presentes no contexto de produção de textos e no contexto da prática. Ambos os contextos apresentaram um discurso de valorização do currículo interdisciplinar, no entanto, foi possível perceber deslizamentos de sentidos de um contexto ao outro. A interdisciplinaridade parece-me um significante flutuante (LACLAU, 2001, 2006) que, dependendo dos sujeitos e suas demandas, assume significados diferentes.

O contexto de produção dos textos, predominantemente povoado pelo órgão central, atribui significado à interdisciplinaridade, sendo bastante influenciado pelo movimento em prol da interdisciplinaridade. O desejo de superação da organização disciplinar é bastante contundente nos documentos, nos quais as disciplinas são entendidas como a expressão da fragmentação do conhecimento científico e um empecilho ao saber total. Embora a FME não declare o fim das disciplinas no currículo, enfatiza questões que colaboram por construir uma visão negativa acerca do conhecimento disciplinar.

Já o contexto da prática entende a interdisciplinaridade como coexistência colaborativa das disciplinas. Nenhum dos professores entrevistados se pronunciou de forma a deslegitimar a presença das disciplinas no currículo. Apenas valorizaram a inter-relação entre disciplinas de forma a fazê-las conversar entre si e integrá-las. A significação que a interdisciplinaridade assumiu no contexto da prática se assemelha mais a idéia de pluridisciplinaridade, defendida por Veiga-Neto (1996 e 1998), segundo a qual a diversidade de culturas disciplinares é a expressão da diferença e da pluralidade.

Apesar da significação da interdisciplinaridade estar flutuando de um contexto ao outro, a defesa do currículo interdisciplinar, expressa nos documentos produzidos pela FME, fizeram com que os documentos no tocante a essa temática fossem bem aceitos pela Escola Niterói.

Achei interessante essa coisa de você tornar a interdisciplinaridade mais presente. Porque a gente já sabe há muito tempo da necessidade da gente estar trabalhando junto, de não tornar as disciplinas em separado e de juntar. Isso a gente já sabe há muito tempo. No dia a dia, na pressa, a gente acaba não fazendo. E a diretriz vem pra reforçar isso pra gente. Essa coisa da gente fazer o trabalho junto e não deixar as coisas estanques. (Milena, entrevista, 2008)

Eu acho que ela (a proposta curricular) tem potencial pra poder fazer aquela tão sonhada interdisciplinaridade. É que as disciplinas estão sempre em contato umas com as outras, então, isso é mais uma deixa pros

professores trabalharemos em conjunto, se a gente conseguisse se reunir mais freqüentemente pra debater isso, porque infelizmente ainda o tempo que a gente tem pra discussão ainda é pequeno. (Fernando, entrevista, 2008)

Todos os professores declararam acreditar no potencial que o trabalho interdisciplinar tem de tornar o ensino mais contextualizado, significativo para o aluno e próximo da realidade sócio-cultural dele. A interdisciplinaridade é um consenso na Escola Niterói de tal forma que poucos foram os professores que justificaram a importância desse mecanismo de integração curricular; parecia que esse assunto era ponto pacífico entre os professores. Apenas Marília, professora de História, analisou a demanda por um ensino interdisciplinar explicando que a interdisciplinaridade está em consonância com a formação de uma mão-de-obra capaz de entrelaçar os conhecimentos e de trabalhar em conjunto.

Num resgate histórico, Marília explicou que, com o avanço da tecnologia, a figura do técnico, do “especialista em”, ganhou força e a produção de conhecimento, bem como o trabalho, ficou compartimentada. Ela observa que a escola seguiu essa tendência por muito tempo, porque isso é um processo histórico. Agora, no entanto, o mercado de trabalho requer mão-de-obra mais complexa e a escola está percebendo a necessidade de adequar o ensino a essa demanda. A proposta curricular da rede municipal, na visão dela, veio para dissolver a fragmentação do conhecimento e para atender a demanda produtiva; ela vê isso como positivo.

Segundo Lopes (2008), nas políticas curriculares no mundo globalizado, o currículo integrado é apresentado quase como uma resposta às novas exigências do processo produtivo, pois é visto como capaz de formar as habilidades e competências mais complexas exigidas pelos modelos de produção *just-in-time*. Na perspectiva de inserção social pela via do mercado de trabalho, o currículo é, então, adaptado às novas concepções de espaço, de tempo e de trabalho nos processos produtivos.

Nos documentos curriculares locais, não foi possível, no entanto, perceber uma vinculação direta entre currículo integrado e preparação do aluno para as novas exigências do mercado de trabalho. A integração curricular, nesse documento, está associada à formação para o exercício da cidadania. Segundo Macedo (2008), o discurso de formação para a cidadania encontra-se bastante consolidado no imaginário pedagógico brasileiro povoado inúmeros documentos curriculares e também a literatura pedagógica. Esse discurso tem no hibridismo uma acentuação forte na medida em que representa, de forma estanque ou inter-relacionada, discursos marxistas e ideais da democracia com foco iluminista, caracterizando a cidadania como um significante flutuante (LACLAU, 2001, 2006).

Ao passo que seus sentidos deslizam, o significante *cidadania* é esvaziado e preenchido por significados que se hegemonizam na luta política por definição das políticas curriculares. Percebi que formação para a cidadania nos documentos da política niteroiense tem seu processo de significação bastante balizado pelo sentido que a cidadania assume nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nos PCN do Ensino Fundamental, a cidadania é entendida “como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.” (MEC, 1998, p.55)

Em suma, na perspectiva da política curricular de Niterói, o objetivo da educação é a formação do cidadão e a via para se chegar a esse objetivo é o currículo integrado e interdisciplinar. A crítica dos professores da Escola Niterói se localiza não nessa vinculação entre formação para a cidadania e currículo integrado/interdisciplinar, mas nas condições estruturais e organizacionais que a escola não apresenta para a efetivação do trabalho.

A efetivação da integração curricular demanda uma série de mudanças administrativas e pedagógicas sem as quais fica difícil organizar um currículo integrado (espaços, tempo, planejamento, registros, avaliação etc.). Tais mudanças, no entanto, não se restringem a questões de ordem técnica. Elas implicam também mudanças nas relações de controle e poder existentes na escola e têm, como conseqüências, mudanças no atendimento às demandas sociais. Nesse sentido, é fundamental questionar os mecanismos sociais que impedem a integração curricular, bem como as finalidades sociais as quais a proposta de integração curricular quer atender. (LOPES, 2008)

Vários foram os professores que argumentaram que a produção de currículo integrado demanda mudanças em termos de tempo para planejamento de ações interdisciplinares.

O grande problema é quando eles falam e citam a questão da interdisciplinaridade. Aí, assim, mais uma vez a gente requer tempo pra fazer isso, pra poder sentar coletivamente, discutir projetos. [...] Existem outras demandas, segundo a Supervisão, que elas têm que dar conta nas reuniões. Então, duas horas, é pouco tempo pra discutir todas as demandas da escola e o fundamental, que são as questões relacionadas exatamente às aulas e aos projetos, nem sempre são resolvidos por conta dessas reuniões que não acontecem. O que acontece de interdisciplinar efetivamente é quando um professor, na sala de professor, conversa com outro professor. E aí, assim, naquela duplinha ou naquele grupinho, que não é um grupo abrangente, definem alguma coisa, elaboram e partem pra ação. Porque no coletivo, em relação aos projetos que a própria Fundação propõe no documento, eles de fato não acontecem. O que é ruim, porque o que a gente

queria era que o que está no documento fosse realizado na escola na prática. (Vinícius, entrevista, 2008)

De um modo geral, os professores comentaram que a interdisciplinaridade é um desejo, mas que ainda não é uma prática efetiva na Escola Niterói. Poucas são as oportunidades construídas no cotidiano no sentido de elaborar trabalhos que integrem as disciplinas, apesar de os professores reafirmarem a importância da interdisciplinaridade. Segundo relatos do professor Vinícius, os trabalhos que têm esse viés partem de iniciativas pulverizadas e isoladas. A Escola Niterói não tem se organizado para efetivar um trabalho interdisciplinar no qual todos estejam comprometidos. Parece-me que a atuação da EAP da escola não tem contribuído para que isso aconteça, na medida em que o tempo semanal de planejamento não é utilizado para uma maior interação entre os professores no planejamento de ações interdisciplinares.

Além do problema de escassez de tempo para planejamento, Fátima, professora de Artes, cita outras questões que, na opinião dela, não favorecem a efetivação da prática interdisciplinar. Quando perguntada sobre o que mais chamou a sua atenção, Fátima respondeu:

Eu acho que essa tentativa de tornar o ensino mais transdisciplinar. Mas por outro lado a resistência mesmo dos professores e mesmo a inabilidade em lidar com isso, porque a estrutura escolar não foi modificada, né. Então, você tem isso na proposta em teoria, mas você continua com tempos de aula. Você continua com essa questão de disciplina. Você faz um concurso, você é formado numa determinada área. Então, assim, um pouco essa dificuldade de colocar na prática algumas propostas que estão ali. (Fátima, entrevista, 2008)

Fátima analisa que uma mudança na organização curricular vai além da questão de integrar ou não conhecimentos escolares. Essa mudança pressupõe um rompimento com uma cultura institucional sedimentada e com mecanismos de organização e controle do currículo que consolidam espaços e tempos escolares. Ela argumenta que as disciplinas se incluem numa lógica que vai desde a ocupação de horários à formação de professores e seu ingresso no magistério público. Portanto, modificações na lógica disciplinar implicam modificações na estrutura que a sustenta. Essas modificações parecem não ser o foco da política, uma vez que a FME não propõe operar mudanças tais como: equiparação da carga horária das disciplinas, extinção da organização em tempos de aula, término da seleção de professores com base em diplomas de cursos de licenciaturas nas disciplinas específicas.

A professora Laura, de Matemática, pontua outro problema com o qual as propostas interdisciplinares se deparam: as concepções que permeiam o contexto da prática sobre como desenvolver um trabalho interdisciplinar. Ela avalia que, muitas das vezes, os professores se equivocam nos usos metodológicos que fazem desse mecanismo de integração e exemplifica:

Tem muita gente que acha assim, a interdisciplinaridade é isso: “Olha só, vamos trabalhar com água! Então, Ciências vai fazer o trabalho e Matemática vai calcular quanto cabe de água numa caixa d’água.” Ah, você não vai me pedir pra fazer isso! (Laura, entrevista, 2008)

O discurso de currículo interdisciplinar pode ser recontextualizado de várias formas no contexto da prática. Há abordagens que partem de um tema gerador, a partir do qual as diferentes disciplinas abordam os conteúdos afins. Há abordagens em que o professor, no âmbito da sua disciplina, sinaliza no seu conteúdo a presença de conteúdos das disciplinas afins, ou seja, ele próprio estaria construindo *pontes* sem depender do trabalho dos demais professores. Enfim, o trabalho pode assumir diversas configurações, pois múltiplos são os mecanismos de integração possíveis.

Na visão dos professores da Escola Niterói, os mecanismos de integração curricular pressupõem a presença das disciplinas como elementos de coesão do currículo. Dessa forma, a matriz disciplinar é vista como presente no currículo integrado proposto pela FME. Isso pode ser observado nas falas dos professores que acreditam que projetos podem ser uma alternativa para se trabalhar interdisciplinarmente.

Se a gente pudesse trabalhar só com projeto de verdade, não são esses projetinhos loucos, não. São projetos de verdade. Vamos supor, vai ter projeto viagem lá na escola particular onde eu trabalho. Uma turma minha vai pra Ouro Preto discutir Barroco, Artes vai entrar... E aí Matemática pode entrar? Claro que pode. Eu vou pedir pros meninos fazerem uma tabela de despesa com o que levaram, entendeu? Fazer um projeto decente onde as matérias possam entrar. (Laura, entrevista, 2008)

Eu acho que a gente poderia pensar em projetos, o que não se tem pensado e não se tem discutido. Dentro dos eixos, das áreas de interesse dos eixos, trabalhar com vários projetos. Então, no eixo de Linguagem, no eixo onde está História e Geografia, no eixo onde está Ciências, trabalhar com vários projetos nesses eixos pra tornar as disciplinas mais unidas. (Flávia, entrevista, 2008)

A portaria FME 132/2008 prevê mecanismos de integração que as escolas devem adotar para que a interdisciplinaridade seja a tônica do trabalho. Pelas opções expressas no documento, podemos perceber que a integração curricular pretendida pela FME é aquela que

considera o diálogo entre as disciplinas em torno de temas comuns, apesar do discurso contra o currículo disciplinar. Nessa perspectiva, a presença das disciplinas é legitimada e o que se busca é criar parcerias entre elas com vistas a atingir os objetivos dos três eixos de estudo e pesquisa.

Art. 11º: Os processos de mediação pedagógica e avaliação a serem desenvolvidos no cotidiano das Unidades de Educação deverão priorizar: [...] 2- A superação da fragmentação disciplinar e a articulação dos conhecimentos a partir de Eixos de Estudo e Pesquisa, Projetos de Trabalho, Complexos Temáticos, Temas Geradores, entre outras formas de organização curricular, de modo a colocar o aluno, com suas possibilidades e limites, no centro dos processos, buscando a construção de sua autonomia; [...] (FME, portaria 132/2008)

Os documentos têm na organização em eixos o *mote* para integrar as disciplinas e parecem enfatizar a categoria eixo em detrimento das disciplinas, principal categoria dos currículos disciplinares. Essa premissa partiu da percepção de que a rede municipal não realiza um trabalho interdisciplinar em suas escolas, principalmente, no 3º e no 4º ciclos. Esses ciclos carregam o estigma da disciplinarização. A marca disciplinar é percebida em função da passagem do 1º e 2º ciclos para os ciclos subseqüentes. Essa transição é demarcada pela ampliação do quadro docente, pois, nos ciclos iniciais, as turmas têm apenas um professor, ao passo que, nos ciclos finais, são oito professores, cuja identidade é fixada pela disciplina.

Quando o aluno chega ao 3º ciclo, ao mesmo tempo em que ingressa na adolescência, a escola comumente cria uma ruptura entre o que era sua relação com a escola e o que passará a ser. Tal mudança fica muito marcada, principalmente, através da disciplinarização dos conhecimentos e a conseqüente fragmentação do corpo docente que atende a este segmento. Aquilo que antes era conhecimento escolar, que em que as disciplinas existiam, mas não eram tão marcadamente limitadas agora passam a materializar-se de uma outra maneira, em uma escola cindida pelas disciplinas e que, tradicionalmente as isola em seus horários e professores. (FME, 2007b, p.45)

Essa forma dominante de atribuir a fragmentação do conhecimento às disciplinas no 3º e 4º ciclos faz com que não sejam consideradas como integradas muitas das atividades realizadas no âmbito desses ciclos. É uma visão cristalizada achar que o ensino, devido à organização disciplinar, está fragmentado. Não se tem levado em consideração que o discurso da integração curricular já está presente há tempos no contexto da prática, mesmo quando há prevalência da organização disciplinar. Nesses ciclos, à disciplinarização é atribuída grande

parte dos problemas cuja gênese pode ser buscada nas finalidades sociais da educação e não apenas na forma como o conhecimento se organiza na escola. (LOPES, 2008)

A política curricular da Rede Municipal de Niterói visa a transferir o foco das disciplinas escolares para os eixos na tentativa de que essa transferência signifique a superação da fragmentação e da compartimentação do conhecimento. Apenas essa transferência, no entanto, pode ser insuficiente para alcançar esse ensejo, na medida em que os eixos podem ser vistos como novas tentativas de fragmentação do conhecimento, como novas categorias de organização do conhecimento escolar. (LOPES, 2008; VEIGA-NETO, 1996 e 1998) Os eixos podem significar a substituição de disciplinas tradicionais por áreas de conhecimento sem que com isso haja a superação da compartimentação e fragmentação do conhecimento.

Apesar da premissa de buscar atenuar o poder das disciplinas no currículo, infiro que as diretrizes curriculares para a educação municipal estão organizadas segundo a matriz do currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares trazendo no seu bojo uma preocupação com processos de integração que se manifestam por meio dos três eixos. Os eixos, dessa forma, são um princípio integrador, um mecanismo que visa a potencializar a integração curricular. Os eixos catalisam as disciplinas trazendo-as para o seu interior e tornando-as meio para o alcance dos seus objetivos. Por mais que a proposta da FME tente silenciar as disciplinas, permanece operando com elas, pois o trabalho dos eixos será desenvolvido por sujeitos disciplinares. Isso, ao invés de ampliar as possibilidades de integração, enfrentando a tensão entre disciplinas e integração, acaba por reforçar as disciplinas, naturalizando-as.

Lopes (2008), ao pesquisar a história do currículo, identifica três modalidades clássicas de organização curricular, nas quais o compromisso com a integração curricular pode estar presente: currículo por competências, currículo centrado nas disciplinas de referência e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. A matriz do currículo centrado nas disciplinas e matérias escolares é representada por autores progressivistas que defendem a organização do currículo segundo os interesses dos alunos. Segundo a definição com a qual Lopes (2008) opera:

Nessa organização curricular, as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas, e não em função das disciplinas de referência. Trata-se de um currículo baseado sobretudo em princípios psicológicos das ciências. [...] Na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta. (p. 64)

Na Escola Niterói, alguns professores entrevistados perceberam os eixos como integradores em potencial, como um mecanismo que poderá superar a fragmentação do conhecimento. Eles acreditam também que a organização em eixos poderá fomentar a prática de um planejamento coletivo e uma maior interação entre os professores.

Repensar essa prática isolada que a gente tem de reproduzir essa idéia do especialista de que alguma maneira a gente é sim. Mas se você parte da idéia de eixo, que não prioriza uma ou outra disciplina você tem que estar em constante troca com os seus colegas dessas outras disciplinas que vão formar esse eixo. Então, de alguma maneira, romper esse isolamento. Acho que estar mais aberto a essas trocas. Acho que nesse sentido assim. Pensar no aluno como um todo, não como uma maquininha que vai atingir os objetivos específicos ali de Artes. (Fátima, entrevista, 2008)

É uma experiência nova. Eu acho que integra mais, sabe. Na minha opinião, integra áreas. O planejamento passa a ser menos individual e mais coletivo. Acho que está sendo possível você trocar idéias com professores da mesma área pra ver se a gente integra um projeto só. (Francisco, entrevista, 2008)

Milena, professora de Geografia, reconhece o potencial integrador dos eixos e avalia que essa proposta tem amplas possibilidades de atender aos objetivos propostos no documento. Ela pontua, entretanto, que os eixos ainda não foram incorporados na prática da Escola Niterói, porque os professores ainda estão acostumados com a fragmentação imposta pela disciplinarização. Ela acredita que a cultura disciplinar está tão arraigada que demandará um tempo para que a cultura escolar se reconfigure a tal ponto que seja possível efetivar a proposta dos eixos.

A professora Laura, de Matemática, sinaliza a importância da preparação dos professores para se trabalhar interdisciplinarmente. Ela faz uma crítica aos cursos de licenciatura e argumenta que a maioria deles não cumpre com êxito o papel da formação de professores. Isso é o fator responsável por criar uma distorção entre as demandas da prática pedagógica e as habilidades dos professores para lidar com as mesmas. Quanto ao trabalho com os eixos, a professora argumenta que:

Eu acho interessante se você tiver uma capacitação dos professores que não entram capacitados porque nossas faculdades são horrorosas, até as públicas. Eu saí de uma delas e não saí preparada pra dar aulas. O que eu sei de dar aula é bom senso de vida, não foi o que eu aprendi na faculdade, com certeza. Foram coisas que eu aprendi na vida, porrada que eu levei fazendo errado. Mas eu acho o seguinte, acho maneiríssimo trabalhar com eixos, acho que configura essa proximidade entre as coisas. [...] “Vamos trabalhar em eixo? Vamos.” Mas me prepara pra trabalhar em eixos. Não

vem jogar isso na minha mão, que eu não fui preparada pra isso. O que eu vou ter é boa vontade, vou aprender contigo, que sabe, com ele, vou sentar... (Laura, entrevista, 2008)

Apesar da falta de iniciativas por parte da FME no sentido de capacitar os professores para o trabalho com os eixos⁶⁵, os professores da Escola Niterói tiveram contato com os textos curriculares que versam sobre eles e se viram diante da necessidade de interpretá-los e de situar a sua prática pedagógica nesse novo mecanismo de integração. Tanto o Documento Preliminar quanto a Portaria 132/2008 apresentam os eixos, descrevendo cada um deles, definindo prioridades para o trabalho pedagógico e determinando os objetivos gerais a serem alcançados. Enquanto, na Portaria 132/2008, os principais aspectos dos eixos são abordados de forma concisa e condensada, no Documento Preliminar tais aspectos são abordados num texto mais abrangente. Eis a apresentação que a portaria faz da prioridade de trabalho do eixo Linguagem, Identidade e Autonomia e de seus objetivos para cada ciclo:

Art. 5º: No Eixo Linguagem, Identidade e Autonomia serão priorizadas a leitura e a escrita, articulação do verbal com o não verbal, a valorização das diversas linguagens e expressões, a problematização das relações sociais e culturais e as competências comunicativas e discursivas que envolvem o processo de construção da identidade e da participação cidadã.

Art. 10º: Cada Eixo de Estudo e Pesquisa será orientado por um conjunto de objetivos, de acordo com a etapa ou modalidade de ensino e com o ciclo, conforme se segue: I – Eixo Linguagem, Identidade e Autonomia [...] 4- Ensino Fundamental - 3º ciclo: a) construir e utilizar conhecimentos específicos de diversas linguagens, inclusive a corporal, e empregá-los como meio de ampliação e de ressignificação dos valores, dos conhecimentos e práticas sociais; b) Utilizar-se das linguagens específicas das diferentes áreas de conhecimento, seus códigos e suas formas de organização na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais; c) Apropriar-se e utilizar-se dos conhecimentos instrumentais da língua materna na compreensão e na produção de textos; d) Reconhecer as diferentes variações de expressão da língua como traço sociocultural de sua construção e de sua utilização; e) Compreender o papel das línguas nas sociedades como forma de organização, produção e expressão sociocultural; f) Utilizar-se dos conhecimentos de diferentes línguas como meio de inserção sociocultural; g) Compreender os aspectos sócio-históricos da linguagem. 4º ciclo: a) construir e consolidar conhecimentos específicos de diversas linguagens e utilizá-los como meio de ampliação e de ressignificação dos valores, saberes e práticas sociais; b) Apropriar-se das linguagens específicas das diferentes áreas de conhecimento, seus códigos e suas formas de organização na construção de valores, saberes e práticas sociais; c) Empregar com autonomia os conhecimentos instrumentais da

⁶⁵ Nenhum dos professores entrevistados fez menção a algum curso sobre currículo integrado que tenha sido oferecido a eles pelo órgão central.

língua materna na compreensão e na produção de textos; d) Apropriar-se das diferentes variações de expressão da língua como traço sociocultural de sua construção e de sua utilização, relacionando-as com o conhecimentos teóricos e suas diversas aplicações; e) Compreender o papel das línguas nas sociedades como forma de organização, produção e expressão sociocultural; f) Utilizar-se dos conhecimentos de diferentes línguas como meio de inserção sociocultural.

O Documento Preliminar precede e reforça a descrição apresentada na Portaria 132/2008, expandindo-a. De acordo com o texto, o eixo Linguagem, Identidade e Autonomia tem na materialidade da língua sua centralidade e busca “estabelecer níveis de letramento, envolvendo leitura, escrita e conhecimento de mundo de modo amplo e articulado” (FME, 2007b, p.13). O documento apresenta esse eixo numa perspectiva textual-discursiva, que visa a superar o que eles chamam de herança normativo-prescritiva do ensino da língua, a gramática-morfológica e sintaxe. O texto enfatiza que, no ensino da língua, deve ser dada ênfase na competência metalingüística, orientando focar na semântica frásica, textual e discursiva. Há uma preocupação em conscientizar os alunos quanto à variação lingüística de modo a desenvolver uma tolerância frente à diversidade lingüística, pois a língua é vista como instrumento de inclusão social e de reconhecimento da diversidade cultural.

O texto do Documento Preliminar que versa sobre esse eixo cita as disciplinas Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira argumentando que a área de linguagem se limita comumente a tais áreas de conhecimento. O documento propõe, no entanto, que a configuração desse eixo tenha como pressuposto o reconhecimento da linguagem nas outras disciplinas também. Sobre essas disciplinas, o documento diz que “elas também possuem uma linguagem, e constituem-se fundamentalmente pela/através da linguagem, que precisa ser trabalhada, compreendida, apropriada.” (FME, 2007b, p.)

Apesar de reconhecer que a linguagem perpassa por todas as disciplinas, o documento se fixa, prioritariamente, em fundamentar o ensino da Língua Portuguesa, destinando um maior espaço do texto para essa área. De forma sucinta e pouco explícita, o documento aborda a disciplina Artes, quando sinaliza a importância da escola dar oportunidade para que os alunos retratem o mundo artisticamente. A Educação Física é identificada no texto quando há menção à valorização do esporte como espaço coletivo de construção de regras capaz de desenvolver a consciência corporal. Quanto a isso, o documento orienta que a aprendizagem em torno do movimento deve ser voltada para a humanização das relações sociais e para a superação da dimensão motriz de forma a contemplar o maior número de manifestações corporais. Língua Estrangeira ganha um destaque um pouco maior que Educação Física e Artes no Documento Preliminar. Ela é vista como meio para acessar conhecimentos de outras

culturas tendo em vista o mundo multicultural. O texto enfatiza que a leitura deve ser a prioridade no ensino da Língua Estrangeira e apresenta uma lista de objetivos para o seu ensino. Essa ênfase também está presente no PCNem.

Apesar do limitado enfoque dado às disciplinas escolares no Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e na Portaria 132/2008, os professores da Escola Niterói leram os textos com seus olhares disciplinares e perceberam a presença das disciplinas que ensinam nos trechos que tratam dos eixos. A caracterização dos eixos sugere atrelar as disciplinas a um determinado eixo, mas isso não é explícito na medida em que as disciplinas não são nomeadas e que não há seções que tratem de cada disciplina em separado. Por outro lado, nenhum dos professores considerou que a pouca referência às disciplinas representava a ausência da mesma no documento. A relação de pertencimento a um eixo se deu de forma quase que natural, uma vez que os eixos remeteram os leitores às três áreas apresentadas anteriormente na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, bem como às três áreas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O discurso de que “as diversas disciplinas se reconhecem em todos os eixos, entendendo que em alguns mais preponderantemente que em outros” (FME, 2007b, p.4), reforça a interpretação do pertencimento mais forte a um determinado eixo. Junto a isso, no 3º§ do artigo 9º da Portaria 132/2008, já citado anteriormente neste capítulo, a ordem na qual as disciplinas foram apresentadas parece sugerir que disciplinas estão vinculadas a que eixos. Na ordem aparecem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Ciências. As quatro primeiras disciplinas listadas parecem se referir ao primeiro eixo (Linguagem, Identidade e Autonomia), a quinta e a sexta ao segundo eixo (Tempo, Espaço e Cidadania) e as duas últimas disciplinas ao terceiro eixo (Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável).

Os professores de Inglês e Educação Física demonstraram insatisfação quanto a pouca ênfase que as suas disciplinas tiveram nos documentos. Mônica, professora de Inglês, considera que a sua disciplina continua tendo o mesmo espaço que historicamente tem, ou seja, pouco prestígio e atenção. As professoras de Educação Física, Jaqueline e Mírian, são unânimes em considerar que a proposta curricular da FME só reafirma o espaço pouco privilegiado no currículo escolar que é sempre reservado à Educação Física também.

Inglês é sempre rejeitada. A gente não reprova, tem que estar junto com outras três disciplinas pra reprovar. É meio que “o cocô do cavalo do bandido”. Igual a Artes, igual a Educação Física, são os renegados. Aí, é complicado. Eu acho que tá ali dentro de linguagem, mas é meio deixadinho de lado. (Mônica, entrevista, 2008)

A Educação Física nunca é contemplada (risos). Mas, assim, eu já estou acostumada. Eu sempre adapto sempre as coisas. Eu boto no geral e adapto à Educação Física. (Jaqueline, entrevista, 2008)

[...] não vejo aqui a minha aula, a minha área de estudo, a Educação Física contemplada. [...] Eu não me sinto em nada contemplada com isso aqui. Eu acho que se os autores dessa proposta tivessem tido um tempo ou quisessem se dispor a procurar os profissionais de educação, a sentar com eles. O grupo que se quisesse interessar por esse trabalho, sentar, colocarem as suas idéias, ver o que que pode ter de retorno disso, ouvir humildemente o que os professores... Porque, gente, é o professor que está ali no dia-a-dia com esses alunos. Mais que ninguém o professor sabe, mais que a própria família, mais que direção, supervisão de escola, orientação, coordenação, seja o que for, é o professor. (Mírian, entrevista, 2008)

Em outro trecho da entrevista, a professora Mírian sinalizou ser um equívoco o documento estabelecer *a priori* os objetivos do trabalho pedagógico. Ela argumenta que os objetivos impostos pela Fundação, expressos no artigo 10 da Portaria 132/2008, já interferem, cerceando, os objetivos específicos a serem formulados pelos professores. Diante disso a professora avalia ser difícil adequar a sua proposta de trabalho aos documentos curriculares produzidos pela Fundação.

A professora Mônica diverge quanto ao enfoque que o documento orienta a dar no ensino de Língua Estrangeira. Calcada nas condições de trabalho atuais, a professora considera ser difícil focar o trabalho de Inglês no ensino de leitura de texto. Na verdade, a professora não se coloca contra a importância da formação do leitor em língua estrangeira. Ela argumenta que, com o espaço que a disciplina Inglês tem (dois tempos de aula semanais) e com o número de alunos por turma (aproximadamente trinta alunos), é complicado desenvolver um trabalho que seja denso o bastante para oferecer ao aluno o vocabulário e o conhecimento da língua necessários à formação da sua habilidade leitora.

Os professores da Escola Niterói, ao lerem os textos sobre o eixo Linguagem, Identidade e Autonomia, teceram comentários sobre a relação entre as disciplinas desse eixo. Alguns desses professores avaliaram como arbitrária a presença de algumas delas no eixo. Na opinião das professoras Mônica e Leandra, de Inglês e Língua Portuguesa, respectivamente, a Educação Física não foi colocada no eixo adequado. Elas não acreditam na possibilidade de realização de um trabalho que integre os conhecimentos de Educação Física com as demais disciplinas do eixo. Já a professora Fátima, de Artes, vê como possível a integração das disciplinas no âmbito do eixo.

A questão dos eixos eu acho também bem complicada, no meu caso, você colocar Educação Física junto com Inglês eu acho que não tem absolutamente nada a ver. Inglês e Português até Artes ainda são, mas Educação Física eu acho que é uma coisa que tanto tem a ver com Ciências, tem a ver com espaço, Geografia. Eu acho que tem tantas coisas, não só linguagem, que é o eixo de linguagem. Acho que tem uma coisa corporal que talvez tivesse mais a ver com o eixo de Ciências, que eu nem sei o nome. (Mônica, entrevista, 2008)

Língua é óbvio, que é comunicação e Artes também. A Educação Física é que eu não entendi. Educação Física não tem muito a ver com o que a gente faz. A não ser que eles considerem o desporto como uma atividade intelectual, artística, não sei. Mas Artes está muito ligada a essa questão da língua, da comunicação. Língua Estrangeira também. Mas Educação Física eu não entendi. [...] Esporte, comunicação... Só por uma questão de socialização. Não vejo muito sentido de estar no mesmo eixo. Se eles tivessem falado que está dentro da questão da psicomotricidade, desenvolver coordenação motora fina, ampla, tivesse esses objetivos. (Leandra, entrevista, 2008)

Eu acho que as aproximações são possíveis. Acho que a gente mesmo ainda coloca uma certa resistência por estar acostumado a realizar um trabalho mais solitário talvez. Pra você chegar em eixos, em ensino realmente interdisciplinar, tem que haver um planejamento coletivo, uma troca maior que acaba não acontecendo. Assim, a gente resiste um pouco, mas eu acho que é possível. (Fátima, entrevista, 2008)

No eixo Tempo, Espaço e Cidadania, no Documento Preliminar denominado como Sujeito, Espaço, Cidadania e Diversidade, há uma vinculação explícita a uma perspectiva crítica da educação, segundo a qual “a escola deve se inscrever enquanto espaço de discussão, problematização e de significação e ressignificação dos sujeitos singulares e coletivos.” (FME, 2007b, p. 90). O documento expressa a defesa da escola como espaço de convivência e de exercício da justiça, respeito e solidariedade; a escola como espaço de construção de identidade a partir do cumprimento dos direitos e deveres democraticamente construídos. A perspectiva defendida no Documento Preliminar é a da educação para a cidadania e para a participação democrática. Nessa perspectiva, o eixo deve propor uma análise ampla da sociedade e um estudo da relação das culturas com o seu espaço de forma a consolidar a noção de espaço geográfico e político, bem como de diversidade cultural.

Na Portaria 132/2008, tais questões são apresentadas de forma sintética por meio da descrição que o documento faz das prioridades do eixo e dos objetivos apresentados.

Art. 6º: No Eixo Tempo, Espaço e Cidadania serão priorizadas questões relativas ao espaço e ao tempo, sob aspectos econômicos, políticos e sócio-cultural; a análise das circunstâncias e das conseqüências das ações humanas; a análise dos processos sociais ao longo da história e seus desdobramentos nas sociedades atuais; ao respeito à diversidade nas

relações e nas práticas sociais, apontando-se para um projeto de sociedade democrática. (Portaria 132/2008)

Art. 10º: Cada Eixo de Estudo e Pesquisa será orientado por um conjunto de objetivos, de acordo com a etapa ou modalidade de ensino e com o ciclo, conforme se segue: [...] II Eixo Tempo, Espaço e Cidadania [...] 4- Ensino Fundamental - 3º ciclo: a) Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças, conflitos e contradições sociais; b) Identificar e compreender que o direito se estabelece através da disputa e da negociação entre os diferentes interesses e concepções de sociedade; c) Compreender a necessidade de regras para a organização social; d) Vivenciar processos democráticos de estabelecimento de regras coletivas; e) Elaborar noções de espaço e tempo geográfico e político, identificando seu processo de organização e suas implicações na constituição dos sujeitos e grupos; f) Refletir e identificar formas de intervenção na sociedade, visando torná-la mais justa, igualitária e fraterna. 5- Ensino Fundamental - 4º ciclo: a) Reconhecer, respeitar e valorizar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças, conflitos e contradições sociais; b) Vivenciar a cidadania e a participação social e política, no exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais; c) Elaborar formas de intervenção na comunidade, questionando a realidade, identificando problemas e possíveis soluções, visando tornar a convivência social mais justa, igualitária e fraterna; d) Perceber, conhecer e refletir sobre a realidade local, suas características e os processos de transformações por que passa; e) Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos sociais, culturais, políticos e tecnológicos, bem como suas dinâmicas e processos de interação.

Apesar de não haver nenhum tipo de menção explícita às disciplinas História e Geografia nos documentos e os objetivos deste eixo serem mais genéricos e passíveis de se associar a diversas disciplinas, seus professores efetuaram a leitura do eixo Tempo, Espaço e Cidadania como sendo o eixo a partir do qual será, prioritariamente, desenvolvido o trabalho dessas disciplinas. Os professores de História e Geografia avaliaram que essas disciplinas foram contempladas de forma satisfatória nesse eixo e que as diretrizes curriculares e didáticas apresentadas em ambos os documentos estão de acordo com a produção pedagógica das comunidades disciplinares de História e de Geografia, bem como com os documentos curriculares nacionais. Na opinião dos professores Adriana, de Geografia, e Fernando e Marília, de História, a prática pedagógica deles já está em consonância com as orientações dos documentos da FME. Esses documentos só vieram confirmar a concepção de ensino de História e Geografia que a escola tem. Em entrevista, esses professores disseram:

Os pontos mais importantes estão contemplados. Acredito que no meu dia-a-dia não mudaria tanto assim [...] Em boa parte já está seguindo o que diz o PCN, a LDB. A diferença maior seria talvez a integração por áreas. Não

estaria só História, estaria História e Geografia, nas áreas de Ciências Sociais. (Fernando, entrevista, 2008)

Então, eu não senti nada de diferente. É coisa que a gente já faz. Quando a gente faz uma reunião em que pega e um professor fala, às vezes, diz assim: “Pô é exatamente o que eu faço! Exatamente o que eu acredito.” (Marília, entrevista, 2008)

Eu percebi que parecia que foi feito por mim. Se eu tivesse que deitar, dormir e sonhar com um mundo dos meus sonhos, eu faria exatamente como estava ali. [...] Exatamente o que eu desejo, o que eu quero, o que eu penso, o que é a Geografia dentro de uma escola em ciclos e dentro de uma proposta de uma escola que se compromete a uma camada de trabalhadores, a classe trabalhadora, onde o objetivo é transformar uma sociedade que é injusta, capitalista, desigual. Então, o que a gente pensa em diminuir isso, lutar, deixar o aluno inquieto. Essa proposta vem muito nesse caminho. E aí parecia que foi feita por mim. “Gente, quem é que copiou?” Tá, mas nesse sonho tinha um outro lado. Que não bastava eles estarem fazendo, gastando dinheiro, contratando, sentando, estudando tanto pra fazer isso. Bastava me perguntar qual é o meu sonho, que sairia. Eles tinham que estar se preocupando em dar horas a mais pra implementar. Acredito que aquele sonho não seja só da Adriana. Acho que é de todos os professores de Geografia. É um sonho comum, mas que a gente sabe que fica no mundo dos sonhos. No mundo do real na hora da viabilização, de botar em prática, eles não põem, que é dar horas, aumento salarial, condições dignas de trabalho e assim por diante. (Adriana, entrevista, 2008)

Esse aparente consenso em torno do ensino de Geografia e de História pode ser explicado porque nessas comunidades disciplinares circulam muitos sentidos que penetram nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos documentos produzidos em âmbito local, ao mesmo tempo em que são divulgados por tais textos. Isso faz com que pareça que todos estão dizendo a mesma coisa e compartilhando dos mesmos sonhos. A fala da professora Adriana ilustra isso quando ela diz que o sonho de uma Geografia comprometida com a transformação social não pertence somente a ela, mas a todos os professores de Geografia. Ao atribuir esses sonhos a esse coletivo de professores, ela está demarcando que existe uma comunidade disciplinar de ensino de Geografia, no âmbito da qual há a produção de conhecimentos em torno do que é ensinar Geografia.

A demanda por transformação social é o que une os professores de Geografia e História e faz com que esses professores criem uma identidade de grupo sob o eixo Tempo, Espaço e Cidadania. Transformação social é um significante vazio (LACLAU, 2001, 2006) que é preenchido pelos professores de forma a criar uma cadeia de equivalência que aglutina outros sentidos que se aproximam dessa demanda, tais como sociedade justa e igualitária, democracia, formação para a cidadania, dentre outros. Com base em Laclau (ibid), é possível

entender que as comunidades disciplinares se formam movidas pela demanda do ensino de uma determinada disciplina e que no processo de significação da disciplina ocorrem lutas para hegemonizar sentidos que são expressos por um significante vazio, que no caso das comunidades de Geografia e História, pode ser a transformação social e a cadeia de equivalência que dela surge.

A professora Adriana reivindicou a posição da comunidade disciplinar de Geografia como instância legítima e dotada de autoridade para definir as diretrizes para o ensino da disciplina. Como numa disputa por território, ela definiu que o papel da FME no tocante a política curricular era o de nutrir a rede das condições materiais e estruturais para o bom andamento do trabalho pedagógico. Ela deixou explícito que para produzir aquele documento a presença dos membros da FME era dispensável, pois o que eles fizeram era o que os professores de Geografia teriam feito se tivessem tido espaço no contexto de produção dos textos.

A definição dos sentidos que as disciplinas irão assumir nos documentos curriculares é um território de luta por espaço e prestígio. O entendimento de que as disciplinas escolares não são fixas e acabadas abre espaço para que a produção de cultura nas disciplinas curriculares seja um campo de múltiplas possibilidades e debates, no qual a luta política em torno da legitimação de determinados conhecimentos seja a tônica do processo. Sobre isso, as reflexões teóricas de Laclau (2001, 2006) contribuem para compreender a provisoriade dos conhecimentos curriculares, pois o currículo é produzido numa arena onde intensas lutas políticas são travadas com vistas a hegemonizar visões particulares de currículo.

Os quatro professores entrevistados percebem como muito pertinente a relação entre História e Geografia na prática curricular. Essa unanimidade foi percebida apenas nesse eixo. O professor Fernando, de História, reconhece como altamente produtora a relação da História com a Geografia dentro do eixo e fundamenta a interdisciplinaridade intrínseca a ambas:

A História acontece sempre no espaço, ela não ocorre solta no ar. Então, eu preciso da Geografia pra me localizar e localizar os alunos no que estava acontecendo no passado. Então, é uma boa chance da Geografia apoiar isso. A Geografia tende a falar da atualidade. A História está com a preocupação maior no processo que levou a humanidade a chegar nessa atualidade. Então, são praticamente duas partes da mesma coisa, um está lidando com o começo e meio e o outro está lidando com a etapa mais recente do filme, não é o fim ainda, até porque o fim é só quando chegar o fim da humanidade. É mais um reforço também, além da temporalidade, os temas que um está trabalhando com o outro. Na última aula que eu dei, por exemplo, um aluno veio me falar: “Puxa, professor, a gente já viu isso em

Geografia também!” Aí, eu aproveitei: “É bom que reforça porque a Geografia está vendo com um olhar e a História está reforçando com outro olhar sobre o mesmo tema. São dois enfoques paralelos.” (Fernando, entrevista, 2008)

A professora Marília, também de História, concorda que História e Geografia sejam trabalhadas interdisciplinarmente, mas considera que o eixo deve ser ampliado a partir da inserção da disciplina Ciências. Quanto a isso, ela argumenta:

Eu acho que no eixo deveria entrar Ciências. Ciências está no eixo de Matemática. E eu achava que Ciência deveria ser no mesmo eixo de História e Geografia, porque ele trabalha exatamente o processo de Biologia. Na realidade, você vai trabalhar nessa época com as crianças é Biologia. Essa é a matéria. Você trabalha a parte da vida. Então, teria tudo a ver. Aí ficaria um eixo História, Geografia e Ciências. Ficaria a parte física do planeta, a parte da Biologia da vida nesse planeta, e a ação desse homem nesse processo. Aí o eixo ficaria melhor, no meu modo de ver. (Marília, entrevista, 2008)

As falas de Fernando e de Marília me remeteram à idéia de pluridisciplinaridade defendida por Veiga-Neto (1996, 1997, 1998), segundo a qual a diversidade de disciplinas e a diferença que a relação entre elas denota podem favorecer uma compreensão mais ampla e plural do objeto de estudo. A inter-relação entre culturas disciplinares, no entendimento dos professores de História e Geografia, fomenta o diálogo entre as disciplinas, sem que com isso elas desapareçam.

A fala de Marília demonstra como o professor tende a ler que a sua disciplina está em um eixo, apesar de o documento não delimitar isso explicitamente. A disciplina Ciências, por exemplo, não está localizada explicitamente no eixo Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável, mas a leitura da professora Marília (e de alguns outros professores) fixou-o nesse eixo, impedindo-a de perceber que é possível que a integração aconteça em outros eixos.

O Eixo Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável foi nomeado no Documento Preliminar como Inovação, Ciência e Tecnologia, sendo apresentado como um eixo que toma por base o tripé *conhecimento, pesquisa e inovação*. Nesse documento, o eixo Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável reflete o compromisso em constituir um currículo que valorize e estimule a inovação e a inserção da tecnologia na escola, deixando claro que isso implicará a redefinição do papel do aluno e do professor. O texto, no entanto, não aprofunda a discussão a respeito de que sentidos são acionados quando a palavra inovação é evocada. A palavra inovação acaba tendo uma vinculação direta com tecnologia em função do primeiro título do eixo.

Nesse eixo, o currículo volta-se também para a conscientização quanto à necessidade de instituir uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, na qual a tônica seja o entendimento de que as necessidades das gerações atuais não podem ser supridas em detrimento das gerações futuras. Nesse sentido, a Educação Ambiental é vista como transformadora em potencial da relação entre o ser humano e o meio-ambiente frente à degradação da natureza que vem ocorrendo; o objetivo é aliar qualidade de vida a equilíbrio ecológico.

Para isso, o Documento Preliminar ressalta que o eixo Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável deve consolidar práticas de pesquisa, ou seja, estruturar-se como fazer científico operando com métodos de produção de conhecimento científico: observação, registro, pergunta, levantamento de hipóteses e conclusões parciais. Segundo o documento, “os conhecimentos científicos devem ser fonte de sabedoria a acompanhar o indivíduo ao longo dos desafios que encontrará na complexa estrutura do universo do qual faz parte.” (FME, 2007b, p.182) Nesse eixo, há maior ênfase nos saberes acadêmicos não tão facilmente lida nos outros eixos, o que não parece coerente com o discurso defendido na Proposta Escola de Cidadania que atribui à Ciência a culpa por fragmentar o conhecimento e torná-lo distante do cotidiano.

Pude perceber algumas diferenças entre o Documento Preliminar e a Portaria 132/2008 no que diz respeito ao eixo Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável. Uma delas é em relação à atenção dada ao tema inovação. A Portaria 132/2008 parece não sustentar o foco no ensino voltado para inovação, pois essa palavra é excluída do título do eixo e não é mencionada no corpo do texto. O foco na portaria se desloca da inovação e se fixa numa educação voltada para o desenvolvimento sustentável. Outra diferença percebida é a menção à Matemática. No Documento Preliminar, não há referência à Matemática⁶⁶ e a ênfase está claramente dada aos conhecimentos das Ciências Naturais. Já o texto da Portaria 132/2008 aborda a Matemática, expressando que a “construção do raciocínio lógico-matemático” deve ser uma das prioridades desse eixo:

Art. 7º: No Eixo Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável serão priorizados a valorização dos saberes científicos e suas relações como os outros saberes; a responsabilidade sócio-ambiental e o desenvolvimento sustentável; a construção do raciocínio lógico-matemático; e a elaboração, a apropriação e o uso das tecnologias pelos sujeitos e sociedades, a serviço da

⁶⁶ A Matemática parece ficar como uma disciplina que é difícil de ser enquadrada em um eixo. No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também ocorreram divergências quanto a que área ela deveria pertencer. A Matemática começou fazendo parte da área de Linguagem, sendo, posteriormente, passada para a área de Ciências.

transformação social e da elevação da qualidade de vida das pessoas. (Portaria FME 132/2008)

Art. 10º: Cada Eixo de Estudo e Pesquisa será orientado por um conjunto de objetivos, de acordo com a etapa ou modalidade de ensino e com o ciclo, conforme se segue: [...] III Eixo Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável [...] 4- Ensino Fundamental - 3º ciclo: I- Compreender as ciências como processos de produção de conhecimento e como uma atividade humana que se processa histórica, social, econômica, política e culturalmente; II- Problematizar e utilizar conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas das ciências como ferramenta para aprofundar a compreensão do mundo e para solucionar problemas e desafios colocados pela realidade; III- Relacionar a produção de conhecimentos científicos e de tecnologias com as condições de vida do ser humano e com a preservação do planeta; IV- Apropriar-se com autonomia das ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas sociais; V- Conhecer, interpretar e buscar possibilidades para a ação da humanidade no mundo natural, pautadas pela responsabilidade sócio-ambiental; 5- Ensino Fundamental - 4º ciclo: a) Compreender as ciências como processos de produção de conhecimento e como uma atividade humana que se processa histórica, social, econômica, política e culturalmente; b) Estabelecer relações entre conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas das ciências e utilizá-los como ferramentas para aprofundar a compreensão do mundo e para a solução de problemas e desafios colocados pela realidade; c) Relacionar a produção de conhecimentos científicos, de tecnologias e de inovação com as condições de vida do ser humano ao longo da história e a atualidade e com a preservação da vida e do planeta; d) Aprimorar-se no emprego e ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas sociais; e) Aprofundar o conhecimento sobre a ação da humanidade no mundo natural, identificando alternativas para a sustentabilidade do planeta e para a preservação da vida. (Portaria 132/2008)

O discurso dos professores de Matemática em relação à presença dessa disciplina nos documentos é bastante controverso. Enquanto um professor reafirma a não validade das diretrizes curriculares produzidas pela Fundação, outro afirma que os documentos vieram, justamente, validar o trabalho que já vem sendo feito na Escola Niterói.

Eu não conheço o currículo feito por eles. Dane-se o que eles falarem! Numa boa, Danielle, eu vou fazer o meu currículo pra aquela turma. Claro, eu sei que eu tenho uma formação, eu tô dentro de uma “coisa”. Mas pra cada turma é um currículo. Pra cada turma é um assunto abordado. [...] Eu não gosto de trabalhar Matemática com representatividade no cotidiano não, detesto isso! Acho Matemática uma coisa abstrata, “academia de cabeça” igual que eu faço spinning, tenho que trabalhar o cérebro. Matemática não tem nada a ver com realidade. É um modelo que, às vezes, encaixa, mas, às vezes, não. Muitas coisas são feitas em Matemática e a pessoa olha aquilo: “Pô, isso parece com isso. Então, vamos encaixar? Vamos.” Mas as coisas são feitas abstratamente, né. Então, eu não gosto

muito disso não, mas as coisas... Eu tenho que ter um bom senso. Então, vamos supor, eu tô dando pra 4D ângulos inscritos na circunferência. Pra eles faz sentido, pros outros não. Pros outros eu tô ensinando porcentagem, trabalhar com dinheiro. Não me interessa o que está dando no currículo, o que está escrito no currículo da Fundação. (Laura, entrevista, 2008)

Particularmente em relação à Matemática, a gente tem na escola sete professores de Matemática que têm um trabalho muito parecido. A maior parte tem um trabalho parecido, um trabalho moderno, um trabalho voltado pra realidade do aluno, não é um trabalho conteudista, é um trabalho voltado pra problematização do cotidiano do aluno. Isso é que a proposta propõe: trabalhar a realidade social do aluno, trabalhar com assuntos e conteúdos que façam sentido pro aluno. Isso a gente já faz não somente por conta da proposta. A gente já faz um trabalho nesse sentido na escola já há muito tempo. Então, a proposta veio só confirmar o nosso trabalho, o trabalho que a gente já estava realizando. [...] Os conteúdos, os currículos, os eixos estão muito perfeitos, estão muito dentro do que a gente trabalha. (Vinícius, entrevista, 2008)

Vale destacar que, apesar das opiniões desses professores serem contraditórias expressando um conflito que parece estar presente na escola (é nítida a diferença entre Matemática com cotidiano e Matemática abstrata), ambos declararam ter um trabalho afinado um com o outro. Esses professores comungam de uma concepção de didática da Matemática bem parecida e, sempre que podem, planejam seus trabalhos em conjunto. Acredito que a visão de Laura difere da visão de Vinícius, preponderantemente, em função da postura de recusa à intervenção da FME. Ao passo que a professora reafirma que o currículo deve ser construído apenas pelos professores e se nega a ler os documentos, não há como perceber que pode haver confluências entre o que a FME propõe e o que os professores fazem na escola, confluência essa que Vinícius considerou existir.

Quanto à disciplina Ciências, os professores perceberam a produção curricular girando em torno de outras questões que não as presentes nos documentos. Ricardo explicou que cada professor de Ciências estabelece seus parâmetros e organiza os conteúdos levando em consideração a demarcação do conhecimento que é legitimada pela comunidade disciplinar de Ciências, bem como a que tramita nos livros didáticos. Segundo ele, em cada ano, o professor opera com assuntos básicos que já são habituais em Ciências no Ensino Fundamental. Diante disso, se as diretrizes locais forem ao encontro desses parâmetros já utilizados serão consideradas pertinentes por Ricardo. Caso contrário, o professor explicitou que as novas diretrizes não seriam contempladas no seu trabalho. As comunidades disciplinares e suas produções, no caso o livro didático, são hegemônicos na visão do professor.

Francisco, também professor de Ciências, fala de como o trabalho de sua disciplina mudou em função da criação de uma sala ambiente, cujo projeto foi idealizado pelos

professores de Geografia e Ciências da escola. Quando perguntado sobre como ele percebeu as novas diretrizes curriculares para a disciplina de Ciências, o professor relacionou a sua prática curricular aos novos recursos pedagógicos disponibilizados pela escola. Francisco foi o único professor da Escola Niterói que demonstrou entusiasmo quanto às condições de trabalho que a escola oferece, em virtude de sua disciplina ter sido uma das privilegiadas com a criação desse novo espaço pedagógico. Em entrevista, ele relatou entusiasmado:

Bom, ao meu ver, o meu trabalho na escola melhorou por conta do investimento que teve e da criação de um espaço novo. Então, melhorou mesmo, não é mais aquela coisa do quadro negro, copiar. Rola também. Claro! Tem turma que não permite que você faça alguma coisa mais criativa, são turmas difíceis. Mas é um espaço. (Francisco, entrevista, 2008)

No projeto original, a sala ambiente⁶⁷ foi idealizada como um espaço multidisciplinar onde seriam disponibilizados recursos didáticos diversos para que disciplinas afins pudessem realizar um trabalho contextualizado e interdisciplinar. Essa iniciativa mostra que a Escola Niterói, de alguma forma, vê com estima a instituição de mecanismos de integração curricular no contexto da prática, o que está em consonância com as diretrizes curriculares da FME.

No contexto da prática, a configuração do eixo Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável, assim como a do eixo Linguagem, Identidade e Autonomia, não foi acatada com unanimidade. A professora Laura discordou quanto à vinculação da Matemática a esse eixo. Ela sustenta o argumento de que a Matemática é uma linguagem e como tal deveria ser entendida como própria do eixo Linguagem, Identidade e Autonomia. Ela avalia que a configuração de alguns dos eixos é arbitrária, pois não foi discutida plenamente com os professores, que são membros de comunidades disciplinares no âmbito das quais discussões como essas teriam a devida fundamentação teórica para serem feitas. Laura argumentou que:

Não vejo Matemática como Ciência e Tecnologia, é uma opinião minha e de outras pessoas. Eu vejo matemática como linguagem. Ainda mais no Ensino Fundamental, a Matemática é uma linguagem de descrição que Física usa, a Química usa, as Ciências usam às vezes. Como eu falo português pra gente conversar, eu falo matemática pra descrever fenômenos físicos. É uma linguagem, não é Ciência, porque Ciência parte da experiência, do observar. Ah, tu viu um dois andando por aí? Não. Você não tem objetos matemáticos na realidade pra observar e tirar conclusões. Você manipula

⁶⁷ O projeto da sala ambiente na Escola Niterói foi apresentado por dois professores (Geografia e Ciências) à direção da unidade, em 2006. A idéia inicial era contemplar essas duas disciplinas e depois aglutinar outras disciplinas de acordo com o interesse dos professores.

aquilo intelectualmente. Então, é por isso que eu chamo de linguagem, uma estrutura abstrata, intelectual. Então, tem que conscientizar as pessoas disso. Vai ser Ciência da tecnologia? Tudo bem, me convence disso que eu vou trabalhar como Ciência e Tecnologia. As pessoas nem tem noção do que é linguagem. (Laura, entrevista, 2008)

O professor Francisco, de Ciências, percebe que há aspectos de ambas as disciplinas, Matemática e Ciências, que validam a integração de seus conhecimentos. No entanto, o discurso dele demonstra que, no contexto da prática, a integração curricular não obedece unicamente o critério epistemológico, pois outras questões também a validam.

Acho que nosso eixo está distante. Existe uma relação boa entre os de Ciências e existe uma relação boa entre os de Matemática. Mas a gente não se tocou. Não rolou assim uma integração, vamos dizer, com os dois. Eu tenho mais contato com as pessoas de Geografia e até de Português. Mas os de Matemática, por estarem no mesmo eixo eu não sei. Não está acontecendo. Assim, não diretamente. Nada impede de ser feito. Afinal de contas, o nono ano, que não é mais nono é 4H, 4G, está sendo dividido assim. Mas o nono ano, a oitava série antiga, tem Física; é uma coisa muito Matemática. Existem coisas em comum: ótica, som, que são coisas que virão, talvez, integrar mais. (Francisco, entrevista, 2008)

Na constituição das disciplinas estão sujeitos que se relacionam com a escola e com os demais sujeitos que a povoam, criando afinidades que não necessariamente se baseiam na epistemologia das disciplinas, nem tampouco na organização em eixos. Apesar de o professor analisar a integração, preponderantemente, do ponto de vista epistemológico, ele parece entender que a integração depende também de relações interpessoais que fazem parte da cultura escolar.

A relação entre disciplinas e eixos, na maioria das vezes, foi vista pelos professores como uma questão de pertencimento, ou seja, cada disciplina pertence a um eixo. Isso pode ser comprovado na forma como a Escola Niterói recontextualizou a proposta dos eixos no processo de avaliação da aprendizagem. No entanto, alguns professores tiveram uma percepção diferente dessa relação eixo/disciplina. As professoras Jaqueline e Adriana, das disciplinas Educação Física e Geografia, respectivamente, entenderam que cada disciplina tem que organizar o seu trabalho de forma a alcançar os objetivos de todos os eixos, como se os eixos fossem temas transversais que perpassam todas as disciplinas.

Esses eixos já existem. Já tem várias literaturas que citam eles. Acho que acontece assim... Que todas as disciplinas perpassam por esses eixos. [...] A Educação Física, por exemplo, que é a minha matéria, ela perpassa... Todos os eixos se encaixam nela. E aí acaba você pegando e colocando ali em um.

“Ah, vamos escolher um.” Na verdade nem lembro qual é o eixo que está. E aí na hora de elaborar os objetivos, eu elaboro como todos os outros eixos. Entendeu? Eu não estou me fixando. “Ah, eu sou desse eixo, então é isso pronto e acabou.” Porque não dá. [...] Se você vir os meus objetivos lá que estão escritos, tem todos os eixos, tem objetivos de todos os eixos. Isso aí eu não estou me fixando. (Jaqueline, entrevista, 2008)

Eu não fiz essa leitura de colocar as disciplinas em eixos. Eu vi que existem eixos, é a minha leitura, e que as disciplinas transpassam esses eixos. Ora eu, Geografia, passo pelo eixo da linguagem, ora eu passo pelo eixo da cidadania, ora eu passo pelo eixo de sei lá mais o que. [...] Existem objetivos, por exemplo, do eixo da linguagem que fala “saber se comunicar em diversas linguagens”, que é um dos meus primeiros objetivos de Geografia. O aluno conseguir conceitos de espaço de Geografia em diversas linguagens. [...] Inclusive as pessoas falam: “Como? Como assim? Ele vai aprender Inglês e Português?” A própria supervisora minha perguntou: “Como você vai conseguir isso?” Através de maquetes, desenhos, através de mapas, escrevendo, falando, gesticulando. Eu quero que o meu aluno me explique de diversas formas. [...] A Escola Niterói já vê diferente. Ela vê que Geografia pertence... E eu fico brigando o tempo inteiro. (Adriana, entrevista, 2008)

Jaqueline e Adriana pensam que *encaixar* suas disciplinas num eixo é restringir a infinidade de possibilidades de integração com todas as outras disciplinas. Dessa forma, elas ampliam a rede de inter-relações entre os conhecimentos escolares e lança no debate uma outra leitura possível. A interpretação que ambas as professoras realizaram dos textos curriculares demonstra o quanto a política não está sacramentada nos documentos como se esses pudessem definir o começo, o meio e o fim do processo. A política de currículo está em processo de vir a ser e pode ser reconfigurada constantemente, pois, no contexto da prática, há uma infinidade de leituras possíveis de serem feitas e articuladas. Cada leitor produz sentidos distintos para a política a partir de suas experiências, conhecimentos e de suas condições de leitura. (BALL, 1992)

Adriana argumenta que, se a interpretação da Escola Niterói continuar sendo a de associar as disciplinas aos eixos, ocorrerá novamente uma fragmentação do conhecimento. A diferença será que o conhecimento não será fragmentado apenas em disciplinas, mas em eixos também. Como já discuti com base em Veiga-Neto (1996), a simples mudança de disciplina para eixo não caracteriza uma mudança epistemológica, pois a categorização do conhecimento, lógica presente na disciplinarização, permanece também nos eixos.

Eu acho que é de novo compartimentar o ensino. Porque como que eu vejo essa questão de disciplina e de leitura de mundo. [...] As nossas disciplinas não falam de um mundo isolado da Geografia diferente do mundo. Não, eu estou falando desse mundo que é o mesmo mundo. Eu estou falando da mesma coisa. Como se fosse, assim, várias religiões falando do mesmo

Deus, claro que muito diferente. Mas, assim, a gente está falando da mesma coisa. A gente só divide pra facilitar. Quer dizer, quando se dividiu foi com esse objetivo, que dificultou. A gente já chegou à conclusão que essa compartimentação do conhecimento é o dificultador da compreensão do mundo. A gente dividiu tanto que não sabe juntar depois. Então, você dividir em eixos de forma que as disciplinas não transpassem os eixos é compartimentar, só que compartimentar diferente. (Adriana, entrevista, 2008)

Adriana informou que, além dos professores, a EAP da Escola Niterói também interpretou os documentos de forma a associar as disciplinas aos eixos. No relato que ela fez de uma conversa que teve com a pedagoga do 3º ciclo, Adriana demonstrou sua insatisfação quanto à forma como a EAP tem apresentado a proposta dos eixos. Ela considera que a EAP tem subestimado a capacidade dos professores reconfigurarem a prática curricular tendo em vista uma proposta mais transdisciplinar. O relato de Adriana ilustra isso:

Eu chamei ela e falei: “Sabrina, você está compartimentando.” Porque não vem claro isso na proposta. Mesmo que venha, é leitura, a gente lê como a gente quer, não vamos ler dessa maneira, porque não é isso que a gente quer. A gente não deseja esse mundo dividido. [...] “Você está certa Adriana!”- Sabrina me falou. “Mas se a gente for com esse discurso primeiro, os professores vão enlouquecer. Vamos primeiro assim que eles já estão mais acostumados. Num segundo momento, a gente avança pra o que você está querendo.” Aí eu: “Meu pai!” Aí eu falei: “Não, Sabrina!” (Adriana, entrevista, 2008)

Quando Adriana tenta encorajar a pedagoga Sabrina a realizar outra interpretação dos documentos, fica perceptível que alguns trechos dos textos que versam sobre os eixos são mais abertos a diferentes interpretações, caracterizando-se com textos do tipo *writerly*, como já discuti com Ball e Bowe (1992).

Estão em jogo no contexto da prática duas concepções diferentes de eixos que disputam um espaço de hegemonia na política curricular. São visões particulares que buscam se tornar universais. É a tensão entre particularismo e universalismo, característica dos processos democráticos, à qual Laclau (2001) se refere. Com base nesse autor, Lopes, em pesquisas que estão em andamento, analisa políticas de currículo, inferindo que a produção curricular está imersa numa luta política que tem como tônica a articulação entre os sujeitos que estão em disputa por hegemonizar visões particulares de currículo. O fato de não existir uma visão de eixo estabelecida *a priori* nos documentos, favorece o estabelecimento da democracia no processo de produção da política curricular em questão, pois visões particulares têm a possibilidade de pleitear um status de universal temporário.

A concepção de eixo que é provisoriamente hegemônica na Escola Niterói é a que se traduziu no processo de avaliação da aprendizagem: a que vislumbra o posicionamento de cada disciplina num eixo. Tendo em vista que o registro da avaliação dos alunos se dará por meio de um relatório escrito por todos os professores, a Escola Niterói criou estratégias para unificar os registros dos oito professores num único instrumento. Esse instrumento é o que eles vêm informalmente chamando de *mapão*, ou seja, uma espécie de tabela com os objetivos estabelecidos por disciplina e organizados em eixos. Cada professor elaborou os objetivos da sua disciplina e os mesmos foram reunidos no *mapão*, sendo organizados em três seções fixadas pelos eixos. Ao longo do processo de avaliação dos alunos, cada professor deve marcar os objetivos que o aluno atingiu referentes à sua disciplina que está inserida numa das três seções representativas dos eixos.

Flávia, professora de Língua Portuguesa, argumenta que o fato de os objetivos terem sido traçados por disciplina indica que a matriz disciplinar ainda é hegemônica. A julgar por esse processo de avaliação, os eixos ainda não conseguiram cumprir o papel de integração curricular ao qual os documentos se referem. A definição dos objetivos está associada às disciplinas e os eixos estão presentes apenas para agrupar as disciplinas: cada grupo de disciplinas recebe um título com referência ao eixo.

Leandra sinaliza que os objetivos traçados não são diferentes dos objetivos que tradicionalmente se estabelece na cultura escolar. Flávia argumenta, por outro lado, que a instituição de objetivos por eixos dissolveria as especificidades das disciplinas e seria um dificultador para o professor no momento da avaliação. Na visão de Flávia, os professores já trabalham com referenciais de avaliação inspirados nas suas disciplinas e este olhar disciplinar conduz a priorizar aspectos específicos.

Na verdade, a disciplina não está isolada. Eles estão chamando agora de eixos e dentro de um determinado eixo aparece Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. E fica muito difícil avaliar o aluno por esse eixo todo, traçar objetivos pra todo o eixo quando na verdade são objetivos distintos. É verdade que, assim, lá na escola foi um acordo, foi um combinado que os objetivos seriam traçados por disciplina, pra facilitar a avaliação do professor. Eu preciso avaliar o meu aluno de acordo com os objetivos que eu tracei pra ele alcançar, mas na proposta essas disciplinas são agrupadas por eixo. Eu achei estranho porque, por mais que as disciplinas tenham pontos comuns, cada disciplina vai ter seus objetivos específicos. (Flávia, entrevista, 2008)

Os objetivos foram traçados pelos professores. Cada equipe traçou os objetivos daquele ciclo. Só que eu achei que os objetivos traçados são objetivos da escola tradicional. É bem conteúdo. “Ah, o aluno tem que saber isso, tem que saber usar o dicionário, tem que saber ortografia, tem que

saber pontuação.” Então virou conteúdo de escola seriada. A escola está mesclada. Não se encaixou ainda no sistema de eixos. (Leandra, entrevista, 2008)

O impacto dos eixos no contexto da prática da Escola Niterói teve no estabelecimento de objetivos para a aprendizagem dos alunos a sua maior expressão. Ou seja, a avaliação a partir de objetivos definidos por disciplina foi a forma como a proposta de eixos foi recontextualizada. Infiro que isso, em grande parte, se deveu ao fato de o ensino por objetivo ser bastante consolidado na cultura escolar brasileira e dos documentos curriculares da FME reforçarem essa lógica também. A lógica do ensino por objetivo entrou na pauta da Escola Niterói em virtude da reformulação do processo de avaliação. A demanda de produção dos relatórios impulsionou a escola a optar pelo estabelecimento de objetivos que pudessem balizar a escrita dos mesmos.

Segundo alguns professores entrevistados, a opção pelo estabelecimento de objetivos também se deveu a atuação da EAP da Escola Niterói, na figura das duas pedagogas que coordenam o 3º e o 4º ciclos, que conduziram o planejamento pedagógico desses ciclos nessa direção. Os profissionais da EAP também são sujeitos importantes no processo de recontextualização da política curricular, à medida que dialogam com professores, compartilhando com eles das decisões e da redefinição dos rumos da política. Quanto à atuação da EAP na produção da política curricular, as professoras Leandra e Flávia, ambas de Língua Portuguesa, sinalizam que essa equipe demonstrou estar tão confusa quanto os professores nesse processo de interpretação dos documentos. Ficou nítido para elas que a EAP não tinha muita clareza quanto aos sentidos dos eixos e das suas implicações para a prática curricular da escola.

Eu acho que delas pra gente, eu acho que elas pedem muito a opinião do professor. Porque elas ficam perdidas também. Acho que nem elas estavam preparadas. Então: “E aí, gente, como é que a gente vai fazer isso? A gente tem que trabalhar esse eixo dessa forma. E aí?” (Leandra, entrevista, 2008)

Eu acho que a EAP está, assim, tão confusa quanto a gente nesse início, porque é tudo muito novo e elas não têm respostas pros questionamentos que a gente vem fazendo. Como trabalhar com essa nova proposta sem condições? E aí, como elas não têm respostas, eu acho que é difícil... Elas ouvem muitas das nossas soluções. (Flávia, entrevista, 2008)

O impacto dos documentos não foi visto apenas na forma como os professores os interpretam, mas também na forma como as pedagogas da EAP o fazem. Os professores perceberam que, para além da dificuldade de lidar com a série de mudanças propostas, a EAP

tem apresentado dificuldades de realizar um trabalho no qual a integração entre as pedagogas também seja a tônica. Isso sinaliza que a fragmentação do trabalho pedagógico não é algo que acontece somente no trabalho dos professores, crítica que vem sendo veiculada tradicionalmente. Quando processos de fragmentação do trabalho pedagógico acontecem, seus reflexos recaem sobre toda a escola.

Em meio a uma proposta de cunho interdisciplinar, a Escola Niterói se viu frente ao desafio de integrar o trabalho dos professores das diversas disciplinas. Esse desafio do trabalho integrado e coletivo, no entanto, não se restringe apenas aos professores, mas aos pedagogos também. Segundo a avaliação de alguns professores, a EAP tem demonstrado que o trabalho que essa equipe realiza está sendo conduzido de forma fragmentada, o que repercute no grupo de professores do 3º e do 4º ciclos. A cultura do trabalho coletivo e integrado, tão valorizada nos documentos, parece ser lida pela EAP da forma como a professora Flávia descreveu:

Um problema que existe até lá na escola é que existe uma separação muito grande do terceiro pro quarto ciclo. É como se fossem totalmente independentes esses ciclos e não são. Então, as reuniões são feitas separadamente e o que se discute na reunião de terceiro ciclo não é o que se discute no quarto, porque depois os professores conversam sobre a reunião e a gente observa pontos distintos, discussões distintas. O terceiro ciclo tinha decidido manter os conceitos A, B, C, D, E. O quarto ciclo decidiu não ter conceitos. Depois resolveram que ninguém mais tinha conceito. Então, assim, não existe uma união, uma harmonia entre a EAP, entre a supervisão de terceiro e a supervisão de quarto ciclo, com se fossem duas situações distintas quando na verdade tem que trabalhar junto. (Flávia, entrevista, 2008)

A maioria dos professores entrevistados sinalizou que a atuação da EAP se restringiu a realização de reuniões de planejamento nas quais a orientação dada pelas pedagogas era seguir o que os documentos prescrevem. Segundo o relato dos professores, não houve nenhum tipo de orientação pedagógica, por parte da EAP, no sentido de reorientar o trabalho dos professores e de planejar práticas curriculares consoantes com as diretrizes curriculares. Não houve, por exemplo, o encaminhamento de propostas de trabalho por projetos, temas geradores, ou qualquer outra metodologia de trabalho que pudesse favorecer a integração curricular.

O que demarca a atuação da EAP, segundo os professores, são as discussões em torno de se organizar estratégias de avaliação que tragam em seu bojo a organização em eixos. Para isso, as pedagogas da EAP solicitaram aos professores que elaborassem os objetivos relativos

às suas disciplinas. Esses objetivos deram origem a uma ficha de avaliação organizada em eixos pela EAP. A partir de então, a EAP cuidou para que os professores preenchessem tal ficha no final do trimestre avaliado e, posteriormente, escrevessem um relatório com base na ficha. Quando perguntados a respeito das orientações recebidas por parte da EAP da Escola Niterói com relação à proposta de eixos, Laura e Adriana responderam:

(Risos) Vou te falar: “Olha só. Seu eixo é esse, Laura, Ciência e Tecnologia.” Ninguém perguntou o que eu achava, mas tudo bem. “Seu eixo é esse.” “Ah, tá bom. Meu eixo é esse” “Arranja os objetivos deste eixo.” “Tá bom.” Aí eu e Vinícius sentamos, fizemos três objetivos ótimos, bem gerais, só. [...] E acabou, só isso, só isso... Ninguém me explicou nada. (Laura, entrevista, 2008)

[...] a orientação que essa escola dá é em cumprir tarefas. Ela chega e fala: “Adriana, apresenta pra mim teus objetivos”. [...] Não existe orientação de EAP em relação a essa, eu gosto muito de falar o termo digerir, ler, entender, assimilar, incorporar a proposta. [...] A orientação é, resumidamente, burocratizar uma proposta que é uma proposta que vem de unificar. O que eu acho mais legal nessa proposta é isso: ela põe o professor pra repensar a sua prática enquanto ilha, pra deixar de ser essa ilha pra virar um arquipélago. [...] Lá na Escola Niterói é a mesma coisa que nada e a EAP só burocratizou algo que vinha pra desburocratizar. (Adriana, entrevista, 2008)

Segundo relatos de Flávia, Vinícius e Fernando, posteriores à entrevista, a avaliação em eixos foi interpretada de forma burocrática, confirmando a argumentação de Adriana. Segundo esses professores, ao final de cada trimestre, os professores preencheram a ficha de avaliação assinalando se o aluno atingiu, não atingiu ou atingiu parcialmente os objetivos das disciplinas. Após o preenchimento dessa tabela, os professores confeccionaram um relatório no computador, recortando e colocando os objetivos que constam no mapão. O relatório, na verdade, não se tornou um registro descritivo do desenvolvimento do aluno no eixo ao longo do trimestre. O relatório se configurou como uma transposição dos objetivos traçados por disciplinas e organizados em eixos na ficha de avaliação.

As disciplinas, na política curricular da rede municipal, não ganham uma conotação conteudista. Os documentos não apresentam listas de conteúdos estabelecidas *a priori*, embora o discurso seja o de não negar a existência dos conteúdos. Segundo o texto do documento, “não se trata de abandonar conteúdos, mas de dar-lhes movimento, forma, corpo, voz e lugar em nossa extensa diversidade sociocultural.” (FME, 2007b, p.12) Ficará, então, a cargo dos professores a definição dos conteúdos, bem como dos objetivos específicos, que serão selecionados tendo em vista os objetivos do eixo estabelecidos nos documentos.

Nessa perspectiva, a ênfase nos conteúdos é substituída pela ênfase nos objetivos que denotam a recontextualização de aspectos ligados ao currículo por competências⁶⁸. Os documentos da FME não estabelecem as competências como matriz organizadora do currículo, uma vez que as disciplinas, catalisadas pelos eixos, continuam a ser a tecnologia de organização do currículo. “As competências tendem a mobilizar conteúdos e esses, por sua vez, serão disciplinares.” (MACEDO, 2002, p.129) No entanto, pode analisar que os objetivos com vistas à produção de comportamentos, característico do currículo por competência, estão presentes nos documentos. A mescla do currículo centrado nas disciplinas escolares com aspectos do currículo por competência denota o caráter híbrido da política curricular niteroiense.

No que tange ao currículo por competência, pode observar algumas de suas marcas tanto nos documentos, quanto na recontextualização que o contexto da prática fez dos mesmos. Na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, a FME apresenta listas de objetivos gerais por área e objetivos específicos por disciplinas. Esses objetivos implicam o ensino dos conhecimentos disciplinares como meio de promover nos alunos um saber-fazer. No Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares, não há menção à palavra competência, nem a listas de objetivos. No entanto, há um discurso que perpassa o documento, segundo o qual o ensino deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades nos alunos que se reflitam em desempenhos baseados na utilização dos conhecimentos construídos. Já na Portaria 132/2008, são listados os objetivos dos eixos sem que se faça referência explícita às disciplinas e sim a comportamentos mais transversais.

Objetivos de Arte para o 3º e 4º ciclos

Expressar-se em artes articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, observando o próprio percurso de criação e suas conexões com o de outros; Interagir vários materiais e multimeios, percebendo, analisando e produzindo trabalhos de arte; Reconhecer, diferenciar e saber utilizar diversas técnicas de arte, com procedimentos de pesquisa, experimentação e comunicação próprios; [...] (FME, 2007a, p.90)

Eixo Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável

5- Ensino Fundamental - 4º ciclo [...] b) Estabelecer relações entre conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas das ciências e utilizá-las como

⁶⁸ O currículo por competência no Brasil teve como influência a reforma curricular francesa, com base em Piaget e Perrenoud, e a tradição americana, desenvolvida por Mager e Popham com base em Tyler. Na tradição francesa, “competência poderia, assim, ser entendida como a eficácia de acionar esquemas para fazer frente a uma dada situação, como uma capacidade de mobilização de recursos.” (MACEDO, 2002, p.120) Já na tradição americana “a concepção de currículo como listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa dos objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos.” (MACEDO, p.127)

ferramentas para aprofundar a compreensão do mundo e para a solução de problemas e desafios colocados pela realidade; [...] Aprimorar-se no emprego de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas sociais; [...] (Portaria 132/2008, Artigo 10)

De um modo geral, no currículo por competência, o ensino deve estar voltado para o alcance de objetivos que são a expressão de “um comportamento-padrão esperado, um desempenho considerado satisfatório em uma situação abstrata dada” (MACEDO, 2002, p.122). O professor, nessa perspectiva, deve criar situações a partir das quais os alunos demonstrem os comportamentos almejados, pois esses servirão de parâmetro para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A relação entre objetivos/competência e currículo foi recontextualizada pela Escola Niterói com esse viés quando foram estabelecidos objetivos que balizaram o processo de avaliação dos alunos.

Segundo Lopes (2008), no currículo por competência, os objetivos são estabelecidos com vistas à formação de um sujeito social que se coadune com o projeto de sociedade que se tem defendido. No currículo por competência, “a intenção é a de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando a formar comportamentos (as competências) que representem metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura.” (p. 67) No caso da política curricular em questão, o sujeito social que se pretende formar a partir das competências estabelecidas é o cidadão crítico⁶⁹, caracterizando o hibridismo entre perspectiva crítica e enfoque no desempenho.

Como sinaliza Lopes (2008), a idéia de integração curricular pode estar presente tanto no currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares, quanto no currículo centrado nas competências, podendo atender a diversas finalidades sociais. Os princípios integradores que perpassam o currículo centrado nas disciplinas escolares são buscados no próprio conhecimento escolar. Nessa matriz curricular, inspirada na escola de Dewey, o conhecimento é organizado segundo os interesses dos alunos e o desenvolvimento de sua vida social e comunitária, pois o currículo não pode ser algo externo a vida deles. As disciplinas escolares refletem essa proposta e são um recurso para que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades acadêmicas e desenvolvam a sua criatividade e senso comunitário.

No caso do currículo por competência, essa matriz pode favorecer a integração do conhecimento ao passo que saberes diversos são associados para se atingir determinados objetivos comportamentais. O fato de o currículo por competência ser ou não integrado, no

⁶⁹ Cidadão crítico é um significante amplamente utilizado no discurso educacional. Com base em Laclau (2001 e 2006), infiro que cidadão crítico é um significante vazio a partir do qual identidades em luta se articulam. Esse assunto foi abordado com maiores detalhes no capítulo “A Política Curricular de Ciclos”.

entanto, não garante que ele tenha um potencial crítico, pois, quando essa modalidade de currículo atende a fins do mundo produtivo, favorece ao desenvolvimento de um pensamento conformista. Nessa perspectiva, não é a opção por currículo disciplinar ou currículo integrado que determina ou garante a qualidade do processo com vistas às finalidades sociais emancipatórias. Ambas as organizações curriculares podem servir para quaisquer fins. O que pesa nesse processo “são os mecanismos de hierarquização, reprodução e exclusão, constituídos socialmente, que perpassam o contexto escolar.” (LOPES, 2008, p. 61)

Segundo os professores da Escola Niterói, a produção de um currículo integrado, seja ele centrado nas disciplinas escolares ou em competências, demanda algumas mudanças operacionais no contexto da prática. Para que os eixos, na qualidade de mecanismos de integração curricular, consigam ter o impacto desejado em termos de consolidação de um trabalho interdisciplinar, os professores avaliam que a mudança principal deva se dar no aumento do tempo de planejamento, como ilustram as falas abaixo:

Não houve nenhum momento dos eixos se encontrarem pra debater. Não houve esse momento ainda. Não sei se haverá. Mas isso realmente está faltando mesmo pra gente concretizar essa coisa do eixo. Porque se não for assim... “Ah, tá, tem eixo!” Mas vamos continuar trabalhando separadamente. (Milena, entrevista, 2008)

A gente precisaria ter mais reuniões outros dias, porque acaba acontecendo que a gente tem duas horas para discutir coisas amplas e coisas importantes. [...] E aí, a partir daí precisaria fazer projetos que todas disciplinas se juntassem. [...] Sentar e redigir o projeto e todas as disciplinas fazerem uma coisa. Porque acaba ficando muito assim, muito vago. Aí cada um fala do seu jeito. Principal coisa que tinha que mudar no sistema da escola é isso: as reuniões. Ter dois dias de reuniões. Ou então ter mais tempo. Quarta-feira ser só reunião. Alguma coisa assim diferente pra gente poder organizar melhor isso. (Jaqueline, entrevista, 2008)

A professora Fátima pensa que o sucesso dessa política de integração curricular demandaria uma ampla revisão da estrutura da escola. Essa revisão passaria por repensar a organização do tempo escolar e pelo conseqüente abandono da estrutura de tempo-aula. A existência de um único professor responsável por ensinar determinados conteúdos também deveria ser relativizada. As formas e as finalidades da avaliação da aprendizagem também deveriam ser revistas, pois avaliação e currículo estão interligados.

A professora Laura, quando interpelada a respeito das mudanças que considera necessárias à efetivação da política curricular que está sendo construída, sinalizou o desejo por construir uma outra política que não essa. Ela pensou num currículo para além do

currículo atual, uma espécie de contra-proposta ao currículo hegemônico. Ao ser convidada a participar desta pesquisa como entrevistada, Laura se sentiu estimulada a refletir sobre a questão curricular e a registrar suas idéias em termos de um currículo que ela considera interessante para a Escola Niterói. Entusiasmada, ela mostrou os seus registros e relatou seu pensamento em termos do currículo que ela considera mais interessante para os alunos:

O que eu pensei é o seguinte. O currículo básico, não com essa divisão ridícula que Matemática tem que ter 6 tempos, com essa priorização de certos conhecimentos em detrimentos de outro, um modelo positivista absurdo. Não existe conhecimento mais importante que nenhum. Por que Geografia tem que ter 2 tempos e Matemática 6? Sabe, não tem um porquê, mesmo eu sendo de Matemática. Então, seria uma grade com esse equilíbrio. E aí o que eu tinha pensado sobre o currículo básico Geografia, Matemática, Ciências, História, Português... Esqueci Língua Estrangeira, tenho que colocar aqui. Língua Estrangeira que a pessoa faria, que poderia mudar no semestre que vem. E mais ainda, o que eu tinha pensado é o seguinte: Matemática vamos trabalhar por módulo. Esse módulo pra esses 3 meses vai ser números inteiros, o outro vai ser porcentagem. O aluno, mesmo que ele tivesse que passar por tudo, porque são alunos pequenos a gente tem que dar essa amarrada porque não tem essa maturidade. Mas pros alunos maiores, eles vão escolhendo que caminho seguir dentro da própria disciplina. Isso não é difícil, gente! Ai ele passa por diferentes turmas, tudo bem que não cria aquele negócio de turma, aquela unidade, mas aí conhece mais gente, troca mais idéia, interage com o colégio inteiro. Vamos supor que ele faça módulo de porcentagem com um. Sabe? E aí o que eu já tinha pensado, pra além, que ainda não tem na escola, mas é muito fácil de ter, são aulas diferenciadas de Literatura, porque eu acho importante a criança ter o hábito de ler; Redação, pra escrever, Saúde, Cidadania e aquelas de Dança, Pintura, Fotografia, vídeo, Música, Teatro, que iam alternando. Fora a exibição de filmes, uma vez por mês, um documentário, depois com discussões, levar até o cineasta, sei lá, não é tão difícil, né? E uma saída cultural, conhecer museu, teatro, qualquer coisa, sempre uma vez por mês. (Laura, entrevista, 2008)

A proposta curricular desenhada por Laura tem como pressuposto a relação entre currículo e cultura, resgatando o enfoque da escola como produtora de conhecimentos constituídos socialmente. A escola teria como finalidade social a produção de cultura, a formação do aluno que se alimenta de saberes que são ao mesmo tempo científicos, artísticos e populares, saberes esses que serão organizados num currículo, notadamente disciplinar. Na fala supracitada, a professora não denota vínculo do currículo escolar com questões ligadas às competências exigidas pelo sistema produtivo. O currículo desenhado por Laura parece apresentar como finalidades a formação humanística com vistas à formação sócio-cultural mais ampla.

O currículo proposto por Laura apresenta-se centrado nas disciplinas escolares vinculadas às questões cotidianas e às disciplinas de referência, sem apresentar explicitamente uma preocupação com a integração curricular⁷⁰. Para além dessas disciplinas que compõem o currículo básico, a proposta de Laura apresenta uma série de outras temáticas que são pensadas tomando por base algumas demandas do cotidiano e sua relação com a cultura popular: Literatura, Redação, Saúde, Cidadania, Dança, Pintura, Fotografia, Vídeo Debate, Teatro, Música etc. Pude perceber que a intenção da professora era a de que os alunos tivessem contato com um repertório cultural bem amplo e representativo da diversidade de áreas do interesse humano, que perpassasse pelas Ciências, pelas diversas formas de Artes e pelas questões sociais. Tal diversidade parece ser a expressão do hibridismo nesse currículo.

A professora Laura construiu uma proposta curricular com a qual ela visa hegemonizar a sua visão de currículo. Ou seja, uma proposta particular com a qual a professora gostaria de destituir a política de currículo atual de sua posição hegemônica, de sua posição universal provisória. A hegemonia de uma política curricular é provisória e depende das lutas travadas entre os sujeitos que se articulam em nome de visões particulares de currículo e que se unem em torno de demandas comuns. A existência de visões de currículo particulares que se pretendem universais é algo que demonstra o quanto a democracia é fundamental à constituição das políticas curriculares, na medida em que não existe uma visão curricular que por essência é universal, o processo democrático se institui na tensão entre universal e particular.

⁷⁰ Apesar da professora Laura não ter caracterizado essa proposta curricular como integrada, ao longo da entrevista, ela deixou explícito que considera importante a inter-relação entre as disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta curricular de Niterói foi construída no contexto de produção dos textos sob o controle da FME, sendo, posteriormente, enviada às escolas, contexto para o qual ela foi produzida. Os documentos curriculares que representam essa proposta foram recebidos pelas escolas das mais variadas formas, pois foram interpretados e recontextualizados pelos sujeitos de forma a aclimatar a proposta inicial segundo as demandas da escola. Na luta por significação do currículo, os sujeitos do contexto da prática se articularam de forma a legitimar a proposta ou a se colocar em oposição a ela. A defesa da proposta, bem como a oposição a ela, depende das demandas que o contexto da prática tem em relação ao currículo. Tais demandas fomentam a formação de grupos que se articulam para tentar homogeneizar a proposta que defendem.

Muitas das vezes, a oposição por parte da escola a uma proposta que vem do poder público é posta pelo senso comum em termos de resistência do professorado à mudança e à inovação pedagógica. Penso que embutida a essa fala, que coloca o professor como resistente às “novas” propostas, está a tentativa de tornar tais propostas *a priori* a expressão do universal. A proposta construída pelo poder público, ao passo que é entendida como o universal fixo, engendra sentidos que a legitimam como a única opção curricular válida e acertada, colocando os que se opõem a ela como resistentes ao currículo correto e, portanto, como alheios/contrários ao que tem de melhor em termos de proposta curricular. A tensão entre particular e universal, nessa perspectiva, não é levada em consideração para se pensar a posição dos sujeitos no processo de significação do currículo, o que contribui para a manutenção da visão de que quem se opõe a uma proposta se opõe porque resiste a algo melhor e não porque defende outra visão particular de currículo, a qual pretende hegemonizar.

No caso da Escola Niterói, com base em Laclau, entendo a oposição de grande parte dos professores à proposta da FME não como resistência a algo que é *a priori* a expressão do necessário e do adequado, mas como defesa de outra forma de conceber as questões curriculares, forma essa que é condizente com as demandas que unem esses sujeitos. A posição dos sujeitos no processo de produção da política curricular tem por base demandas comuns e, ao mesmo tempo, a oposição a um inimigo comum, um exterior constitutivo, contra o qual o grupo deseja sobrepor. Somam-se a isso as relações de poder presentes tanto na micro-política da escola quanto na micro-política da rede municipal de educação, que influenciam também a configuração dos grupos; pois a luta política é contextual, não acontece no vácuo, mas sim sob cenários culturais, políticos e econômicos locais e globais.

Tomando por base as relações de poder presentes no contexto da prática (o 3º e o 4º ciclos da Escola Niterói) e no contexto de produção dos textos (a FME), bem como os cenários sob os quais essas relações se constroem, argumento a posição dos sujeitos sob duas identidades: os que defendem a proposta da FME e os que a ela se opõem. No grupo favorável à proposta da FME está grande parte da EAP da Escola Niterói, alguns poucos professores e os membros da equipe da FME; no grupo que se opõe a proposta está a maioria dos professores entrevistados que acredita na inviabilidade de sua adequação à realidade do contexto da prática. A insatisfação declarada por alguns professores passa a ser um dos elementos que une esses professores, criando uma identidade que é ao mesmo tempo fomentada em função da oposição à proposta hegemônica e do desejo de constituírem outra proposta particular.

A configuração dos grupos foi influenciada também pelas relações de poder que vem sendo construídas historicamente por tais sujeitos: tensões entre professores e EAP, bem como entre professores e FME, já povoavam a dinâmica da relação entre esses pares. Outra questão que influenciou essa configuração foi a forma como a FME conduziu a produção dos textos da política, privilegiando a participação dos funcionários das coordenações dessa fundação e dos membros da EAP, em detrimento da participação efetiva dos professores que estão em sala de aula.

São duas concepções de currículo particulares que estão em disputa com vistas à hegemonização de apenas uma delas. No período compreendido entre 2005 e 2008, a concepção que se hegemonizou no contexto da rede municipal de Niterói é a defendida pela FME, que passou a ter um status de universal consubstanciado nos documentos. Tendo em vista a tensão entre universal e particular, infiro que a política de currículo da Rede Municipal de Niterói acontece num processo democrático, porque é permeado por lutas hegemônicas. No entanto, infiro que, no contexto de produção dos textos, a FME controlou a hegemonização dos sentidos nos documentos e os professores não tiveram o mesmo espaço de poder para colocar em disputa suas concepções de forma a hegemonizá-las nos documentos.

Partindo do entendimento de que os documentos não encerram a política e que o contexto da prática pode ressignificar a proposta desenhada inicialmente pela FME, infiro que os professores da Escola Niterói, apesar de não terem participado como esperavam da produção dos documentos, vivenciaram processos democráticos na produção da política. O fato de professores se colocarem em oposição à política desenhada inicialmente pela FME ou tentarem reformulá-la segundo suas demandas mostra que o processo é democrático, pois

democracia pressupõe disputa e dissenso, tensão entre particular e universal. A democracia, nesse caso, não significa o consenso em torno de uma única visão de currículo, mas a hegemonia provisória de uma visão particular de currículo que se constituiu a partir de um dissenso.

Tanto na concepção curricular consubstanciada nos documentos, quanto na explicitada pelos professores nas entrevistas, ocorrem deslizamentos de sentidos no processo de significação do currículo. Alguns significantes estão presentes nas distintas visões de currículo assumindo por vezes significados diferentes, por outras, significados semelhantes. Os significados, dessa forma, oscilam de acordo com o que os sujeitos colocam em jogo favorecendo a existência de significantes flutuantes. Múltiplos foram os significados que questões ligadas aos ciclos, avaliação, reagrupamento, disciplina, interdisciplinaridade, integração curricular assumiram tanto no currículo defendido pela FME, quanto no defendido pelos professores da Escola Niterói.

A escola em ciclos, como visto no capítulo três, é uma das principais marcas da reforma curricular da FME e representa, na perspectiva dessa fundação, a possibilidade de reformulação da escola e de supressão da escola seriada. Segundo o discurso oficial, essa política é amplamente possível de ser implementada na realidade da rede municipal, dependendo apenas de uma mudança de mentalidade dos professores. A passagem da escola seriada para a escola em ciclos é posta pelos documentos como uma questão de sensibilidade, atitude e engajamento do professor.

A Escola Niterói não destituiu a proposta de ciclos de seu potencial e a considera cabível numa realidade onde todos os problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho estão plenamente resolvidos, o que, segundo os professores, não é o caso de Niterói. Para muitos dos professores, a proposta é linda de se ler, mas impossível de se implementar na realidade niteroiense, haja vista que pressupostos da escola ciclada estão sendo transpostos para uma escola cuja estrutura ainda é seriada. Para eles, outro fator que a torna inviável são as especificidades do 3º e do 4º ciclos, uma vez que esses ciclos têm uma organização do tempo e do espaço que não favorece a concretização das mudanças que vêm agregadas aos ciclos. Outra questão é que o 3º e o 4º ciclos lidam com um alunado adolescente, que tem demonstrado dificuldades para se adequar de forma responsável aos estudos no sistema de ciclos.

A proposta de ciclos trouxe para o debate o tema avaliação, sobre o qual os grupos em disputa operaram significações que, ao mesmo tempo que divergiam, tinham elementos comuns. Tanto no discurso da FME quanto no dos professores da Escola Niterói, foi possível

observar referência positiva a aspectos da avaliação formativa, mas em cada um desses discursos esse tipo de avaliação assumiu contornos híbridos. Para a FME, a avaliação é um processo diagnóstico e projetivo, por meio do qual se procura na produção dos alunos indícios que possam servir de base para a reformulação do trabalho pedagógico. A ênfase da avaliação é dada no processo e não nos resultados, e esses não são vinculados a aprovação e reprovação do aluno, embora ao final de cada ciclo o aluno possa ficar retido por rendimento. A questão da retenção, assunto caro ao campo educacional, não foi alvo da atenção necessária nos documentos.

Até a discussão de que a avaliação é diagnóstica e projetiva, o discurso dos professores pareceu-me compatível com o da FME. Eles engrossaram o coro de que é importante conhecer efetivamente o aluno e seu processo de aprender, pois isso traz implicações para o planejamento das intervenções pedagógicas. No entanto, eles atribuem importância à avaliação com vistas ao processo e aos resultados também, pois acreditam que os resultados que os alunos apresentam frente ao trabalho pedagógico realizado deve servir de parâmetro para a sua progressão no Ensino Fundamental. Há divergências entre o que a FME e a Escola Niterói pensam quanto aos mecanismos de progressão dos alunos no sistema de ciclos. Grande parte dos professores da Escola Niterói discorda da possibilidade de retenção dos alunos somente ao final do ciclo e defendem que isso deva poder acontecer ao final de cada ano letivo, tendo em vista o desempenho escolar do aluno.

Junto à discussão sobre avaliação, a FME instituiu mudanças no registro da vida escolar do aluno, introduzindo o relatório descritivo. Ambas, FME e Escola Niterói, concordam que os conceitos A, B, C, D e E, que antecederam a proposta, não são a melhor forma de representar a qualidade da produção do aluno. Muitos dos professores reconheceram que relatórios são uma forma interessante de registro, no entanto, a maioria absoluta se opôs à instituição desse instrumento de avaliação. Para eles, a redação dos relatórios é incompatível com a realidade atual do 3º e do 4º ciclos: oito professores por turma, professores com várias turmas, tempo escasso para avaliar os alunos com todo o grupo docente e falta de espaço na carga horária do professor para redação dos textos. No contexto da prática, o relatório representa uma sobrecarga de trabalho (não remunerado) para o professor, sem que isso signifique, necessariamente, uma mudança efetiva no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos.

Os professores demonstraram maior interesse em propostas que representem, claramente, a possibilidade efetiva de melhoria da qualidade do processo de ensinar e de aprender, como foi o caso do reagrupamento. A Escola Niterói projetou no reagrupamento

uma forma de intervenção diferenciada junto aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Isso e a possibilidade de se ter mais professores foram vistos de forma positiva pelos professores, que perceberam o potencial dessa prática em equalizar as habituais distorções entre níveis de conhecimentos dos alunos nos ciclos. Apesar de vislumbrarem uma melhora na aquisição dos saberes escolares pelos alunos, a Escola Niterói sinaliza que esse tipo de proposta deve vir associado às condições adequadas a sua efetivação, como por exemplo: salas reservadas para isso, professores disponíveis e horários no contra-turno. Toda a discussão travada pelos professores sobre a política curricular foi perpassada por questionamentos quanto às condições matérias de produção do trabalho pedagógico na escola.

Essa questão, no entanto, não se sobrepôs à temática pedagógica, pois assuntos referentes aos saberes escolares e sua organização no currículo também foram bastante enfatizadas pelos professores nas entrevistas. Quanto a isso, o que me chamou atenção foi o fato de os professores não terem percebido ou não terem falado sobre a crítica à disciplinarização explícita nos documentos. Enquanto a FME defendeu um projeto de enfraquecimento do poder disciplinar no currículo, os professores da Escola Niterói primaram pelo estabelecimento de objetivos por disciplina (e agrupados em eixos), mostrando que as disciplinas, indiscutivelmente, são a tecnologia de organização do currículo.

Na proposta da FME, as disciplinas são entendidas como o ícone da fragmentação do conhecimento imposta pela Ciência Moderna. As disciplinas são o espelho das Ciências na escola e, por isso, são distantes da realidade social do aluno. Elas são como um *mal necessário* à escola, já que têm valor como moeda no “mercado da identidade social”. (GOODSON, 1997) Já para os professores da Escola Niterói, as disciplinas são legítimas, porque representam saberes que são produzidos no seio das comunidades das quais eles fazem parte, além de representarem a pluralidade de saberes.

Para a FME, as disciplinas devem estar a serviço dos objetivos dos eixos. Elas são um meio para se chegar aos objetivos dos três eixos e devem ser trabalhadas de forma articulada no âmbito deles. No currículo, no entanto, elas permanecem sob as mesmas regras de antes: sob a responsabilidade de um professor que ingressou na função devido aos conhecimentos disciplinares que embasaram a sua formação e sob a estrutura de hora/aula que é distribuída de forma desigual entre as disciplinas. Os professores da Escola Niterói, ao contrário, expressaram o desejo de mudança dessa estrutura que estabelece hierarquia entre as disciplinas; eles acreditam que as disciplinas devem ocupar o tempo e o espaço no currículo escolar de forma equiparada.

Os saberes disciplinares, na perspectiva da FME, devem estar a serviço de objetivos que estejam em consonância com a perspectiva crítica, com uma educação progressista. Ao mesmo tempo que os documentos não rechaçam os conteúdos, não dão ênfase a eles no currículo; apenas reafirmam a necessidade de os conteúdos serem contextualizados e estarem vinculados à realidade dos alunos. Essa visão também está presente no discurso dos professores da Escola Niterói. Para além disso, eles acreditam que os conteúdos devem ser definidos pela escola, tomando-se por base as necessidades dos alunos; instâncias externas a escola não têm legitimidade para estabelecer os conteúdos a serem ensinados. Na Escola Niterói, apesar de os documentos não enfatizarem os conteúdos, eles são valorizados pelos professores pelo potencial cultural que têm. Essa valorização foi observada nas fichas de avaliação nas quais foram estabelecidos objetivos com base nos conteúdos.

Na política curricular niteroiense, a ênfase nos conteúdos é substituída pela ênfase em objetivos que denotam a recontextualização do currículo por competência. Ambas, escola e FME, demonstraram a preocupação em firmar listas de objetivos que expressam a expectativa dos alunos desenvolverem determinados comportamentos e capacidades. A diferença é que, na proposta da FME, esses objetivos são mais gerais e não são ancorados em conteúdos disciplinares específicos, mas sim em habilidades que pressupõem o desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar, relacionar assuntos etc. Já a Escola Niterói utilizou-se de objetivos para estabelecer parâmetros de avaliação com base nos conhecimentos disciplinares; os objetivos tiveram uma conotação disciplinar ligada à aquisição de conhecimentos ensinados no seio de cada disciplina.

Nos documentos produzidos pela FME, assim como nas interpretações feitas pela Escola Niterói, foi possível perceber o híbrido do currículo centrado nas disciplinas escolares com o currículo por objetivos. Essa mescla está associada à preocupação com processos de integração, que desembocam na instituição de um currículo integrado que visa a fomentar a interdisciplinaridade. Em ambos os casos, FME e escola associam integração curricular a interdisciplinaridade de forma a torná-las uma consequência da outra. O currículo integrado é entendido como o currículo no qual as disciplinas trabalham de forma interdisciplinar.

No entanto, no âmbito da luta política por significação do currículo, interdisciplinaridade e integração curricular são significantes flutuantes, porque, por mais que FME e Escola Niterói estejam defendendo esse tipo de currículo, os significados que cada um atribui a esse currículo se distinguem. A unanimidade em torno da integração curricular e da interdisciplinaridade é permeada por diferentes sentidos que essas temáticas assumem nos grupos em disputa. Isso me fez caracterizar o currículo integrado/ interdisciplinar como

significante flutuante, pois “quando temos essa situação de competição equivalencial, falamos não de significantes vazios, mas de significantes flutuantes.” (LACLAU, 2006)

Nessa flutuação de significados, a interdisciplinaridade, na acepção do grupo que defende a proposta da Fundação, representa a busca por um currículo que não tenha na (suposta) fragmentação disciplinar a sua tônica. Embute-se a isso a idéia de se chegar à totalidade do conhecimento, a qual as disciplinas representam um obstáculo. Para se amenizar o suposto problema que o currículo disciplinar traria ao conhecimento da totalidade do objeto de estudo, a FME propõe os três eixos de estudo, na tentativa de que a fragmentação que antes se apresentava em oito disciplinas, agora se reduza a três grandes categorias catalisadoras das disciplinas.

Em dissonância com essa perspectiva, a Escola Niterói defende a interdisciplinaridade não como o apagamento das disciplinas, mas sim como a possibilidade de inter-relacionar os conhecimentos disciplinares de forma a tornar a apropriação de tais conhecimentos mais articulada e ampla. As disciplinas são a expressão das diversas formas de se entender o objeto de estudo e a interação dessas formas significa maiores benefícios à aprendizagem do aluno. Diante dessa interpretação, os eixos foram entendidos não como categorias que visam a substituir as disciplinas, mas como possibilidades de articular disciplinas que são mais afins devido a características específicas. Para alguns professores, no entanto, os eixos foram entendidos como outra forma de fragmentação do conhecimento, pois se constituem como novas categorias a compartimentar os saberes escolares. Esses professores pensam que os eixos reduzem o repertório de diálogo entre as disciplinas, fixando os pares da integração curricular.

O que também distingue o processo de significação do currículo integrado/interdisciplinar operado pela FME do da Escola Niterói é a forma como a instituição desse currículo deve dar-se no contexto da prática. Para a FME ficou subentendido que o sucesso da integração curricular demanda apenas a sensibilidade do professor para com a causa; é como se a integração dependesse somente da atitude dos professores no sentido de se engajarem nesse tipo de trabalho. Já para os professores da Escola Niterói, muitos dos quais demonstraram estar sensibilizados para um trabalho interdisciplinar, o sucesso da integração curricular depende de condições favoráveis ao planejamento coletivo do trabalho pedagógico entre os pares. Eles reivindicam o aumento da carga horária para o planejamento já que as duas horas existentes são consideradas como insuficientes, além de serem utilizadas para outros fins.

Dessa breve incursão pelos principais sentidos que estão em jogo nos documentos curriculares e na Escola Niterói, concluo que determinados temas vão apresentando interpretações das mais diversas que estão em consonância com as demandas defendidas pelos grupos em disputa pela hegemonia das suas concepções de currículo. Tais interpretações também denotam aproximações e distanciamentos entre o contexto da produção dos textos e o contexto da prática, pois sentidos que estão na proposta da FME circularam no contexto da prática, assim como o contexto da produção dos textos também compartilhou de sentidos que estão em uso na escola.

Ciente dos limites que toda pesquisa tem, considero pertinente elencar questões que mereceriam destaque em outras pesquisas, a fim de que se tenha um quadro empírico mais amplo da política curricular niteroiense. Penso que a sala de aula mereceria ser pesquisada para que se tivesse o conhecimento do impacto dessa proposta no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem dos alunos. Considero que a observação e a análise das reuniões de planejamento, bem como entrevistas com os membros da EAP, poderiam ampliar o quadro de significação da política no contexto da prática. Acredito que os pais e os alunos, sujeitos comumente excluídos do processo de produção das políticas, deveriam ser entrevistados para que se pudesse ter conhecimento das concepções de currículo que esses sujeitos colocariam em disputa na luta articulatória por definição da política. Por fim, penso que o contexto de produção dos textos poderia ser melhor analisado por meio de entrevistas com os membros da FME que estiveram envolvidos na escrita dos documentos.

Para além dos limites dessa pesquisa, penso também nas perspectivas que ela traz para os inúmeros leitores que dela possam ter conhecimento. Dessa forma, espero que esta pesquisa tenha contribuído para o amplo entendimento das políticas curriculares como uma construção operada em três contextos articulados por meio de um processo complexo que é permeado por disputas entre grupos que, movidos por determinadas demandas, se articulam para hegemonizar, provisoriamente, sentidos particulares no currículo.

Para os que estão no contexto da prática, espero que esta dissertação possa, entre outras coisas, ter contribuído para a compreensão de que os documentos curriculares não definem os rumos da política, que, ao contrário disso, o contexto da prática, por meio das múltiplas interpretações que os diversos sujeitos operam, tem importante papel na resignificação do currículo. Para os que estiveram no contexto de produção dos textos, espero ter contribuído para a reflexão de que o aprofundamento do processo democrático implica a inserção dos sujeitos no circuito das decisões de forma que eles possam disputar a hegemonia de visões particulares de currículo. E para os estudiosos da educação, espero que a

presente pesquisa sobre políticas curriculares, a partir da abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores e das contribuições teóricas de Laclau sobre articulações políticas e constituição da hegemonia, tenha contribuído para o amplo entendimento da produção da cultura escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supra-nacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.22, n.75, p. 15-32, ago., 2001. Disponível em www.scielo.br
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- APPADURAI, Arjun: Dislocación y diferencia en la economía cultural global. In: APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 41-61.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela – hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, 1989, p.243-272.
- _____. The policy processes and the processes of policy. In Bowe, R.; Ball, S & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres – New York: Routledge, 1992.
- _____. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Bckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, dez. 2001, v. 1, n. 2, pp. 99-116 (disponível em <http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>).
- BORBOREMA, Caroline. *Política de Ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ* (Dissertação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BURITY, Joanildo.. Desconstrução, Hegemonia e Democracia: o Pós-Marxismo de Ernesto Laclau, In: Guedes, Marcos Aurélio (org.). *Contemporaneidade e Política no Brasil*. Recife: Bagaço, 1997.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. *Noticias recientes sobre la hibridación*. Texto apresentado no Encontro de Artelatina em novembro de 2000 na UFRJ. (disponível em <http://www.pacc.ufrj.br/artelatina/textos.html>)

DAVID, Leila. *A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ: da proposta oficial às práticas concretas* (Dissertação) Niterói: UFF, 2003.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Proposta Pedagógica Construindo a escola do nosso tempo*. Niterói: FME, 1999.

_____. *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*. Niterói: FME, 2007a

_____. *Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares*. Niterói, FME 2007b

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

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

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo e a questão da Identidade. In.: MENDES, Candido. (coord.). *Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr., Aécio; BURITY, Joanildo (org.). *Inclusão social, identidade e diferença*. São Paulo: Annablume, 2006.

LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. e TORRES, C. A. (org). *Globalização e educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, mai.-ago. 2004b, n.26, pp.109-118 (disponível em <http://www.scielo.br>)

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, jul.-dez. 2005, v.5, n. 2, pp.50-64 (disponível em <http://www.curriculosemfonteiras.org/artigos.htm>).

_____. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth (org). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: ____ (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 145-176.

_____. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. V.27, nº 94, p. 47-69, jan/abr. 2006a. (disponível em <http://www.scielo.br>)

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectiva para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, jan.-abr. 2006b, v.32, n.1, pp. 11-30 (disponível em <http://www.scielo.br>)

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007a.

- _____. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: Krug, A (org.). *Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007b.
- MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: Lopes e outras (orgs.) *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- _____. Currículo e competência. In: Lopes e Macedo (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: Histórias e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC, 1998.
- MOREIRA, Antônio F. B. CANEN, Ana (org). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus, 2001.
- MOREIRA, Antônio e TADEU, Tomaz (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PAIVA, Edil et. al. Políticas de Currículo no foco das investigações. In Lopes & Macedo (org.) *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PORTARIA N. 125/08. *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2008.
- PORTARIA N. 132/08. Diretrizes Curriculares e Didáticas. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 1 de abril de 2008.
- SACRISTÀN, J. Gimeno. Escolarização e Cultura: A dupla determinação. In SILVA, L et al (org.) *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

TIRAMONTI, Guilhermina. Los imperativos de las políticas de los 90. São Paulo. *Revista Faculdade de Educação*, v.23, n.1/2, jan./dez., 1997, p.49-69. (disponível em <http://www.scielo.br>).

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis (SC), v.17, n.2, p. 128 -137, 1996.

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: Moreira, Antônio (org.) *Currículo: questões atuais*. 14 ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso. *Fronteiras*, Porto Alegre (RS), v.12, p. 25-32, 1998.

ANEXO

Roteiro da Entrevista

- 1- Como você tomou conhecimento dos novos documentos curriculares?
 - a. O que a escola fez e/ou está fazendo para divulgar esses documentos?
 - b. O que foi mais discutido dos documentos na escola?
 - c. Você acha que alguma coisa que a escola discutiu ou propôs está presente em tais documentos? O quê, por exemplo?

- 2- O que mais chamou a sua atenção nos documentos?

- 3- O que você acha da sua disciplina nos documentos?

- 4- O que você pensa da organização em eixos presente nos documentos?
 - a. Como você vê a relação da sua disciplina com as demais disciplinas?
 - b. O que você acha que precisa mudar na escola para ser possível o trabalho nessa lógica?
 - c. Que orientações a EAP da escola está dando para adaptar o trabalho a essas diretrizes?

- 5- Que mudanças ou permanências esses documentos podem trazer para a sua prática e a para o currículo da sua disciplina?