

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

IDELSUITE DE SOUSA LIMA

**O CURRÍCULO NO PLURAL:
POLÍTICAS, PRÁTICAS, CULTURAS ESCOLARES**

DEZEMBRO/2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O currículo no plural:
políticas, práticas, culturas escolares.**

Autor: Idelsuite de Sousa Lima

Orientador: Prof^ª Dr^a Maria do Carmo Martins

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Idelsuite de Sousa Lima e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 13.12.2006

Assinatura:.....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2006

Ficha catalográfica

Resumo

A escrita desta tese tem como motivo principal apresentar uma história social do currículo evidenciando aspectos relacionados a processos e práticas em torno da escolarização. Aborda o estudo das práticas curriculares na perspectiva de compreender a problemática do conhecimento na organização social da escola. A narrativa contempla a discussão sobre a reforma curricular implementada no Estado do Ceará, em 1998, focalizando três aspectos inter-relacionados, quais sejam: a discussão acerca da influência das diretrizes que formulam as políticas de currículo; a compreensão acerca das deliberações que orientam a produção e implementação do texto curricular; e, o entendimento sobre as práticas escolares que implementam a reforma no processo de produção do conhecimento. O fio condutor da tese busca compreender como a premissa da mudança, que conduz à deliberação da reforma, chega à escola e como essa instituição reinterpreta as políticas educacionais, quer através da seleção dos saberes, quer através das diversas práticas de organização da instituição, quer na implementação da reforma curricular, como elementos constituintes do currículo. A pesquisa reuniu documentos do governo, da Regional de Ensino e da escola. As fontes são constituídas por textos curriculares, deliberações governamentais, relatórios, pautas de reuniões, projetos de trabalho, caderno de planejamento, agenda pedagógica, álbuns de fotografias, cartazes, acervo do mural, entre outros. Ao escolher compreender o espaço no qual a escola discute, planeja, seleciona e organiza os saberes emergiram situações do cotidiano reveladoras de formas de expressão da cultura escolar, das práticas e políticas curriculares.

Abstract

The aim of this thesis is to present mainly a social story of the curriculum presenting aspects related to processes and practices dealing with schooling. It deals with the study of curricular practices in a perspective of understanding the problems of knowledge in the social organization of the school. The narrative deals with the discussion on the curricular reform implemented in the state of Ceará, Brazil, in 1998, focusing on three inter-related aspects, which are: the discussion on the influence of the directions that set up the curricular policies; the comprehension on the deliberations that outline the production and implementation of the curricular text; and the understanding of the schooling practices that implement the reform in the process of knowledge production. The mainline of the thesis makes an attempt to understand how the premise of change, that leads to the deliberation of reform reaches the school and how this instrument makes a new interpretation of the policies, whether it be by means of knowledge selection, by means of diverse institutional organizational practices or in the implementation of the curricular reform as building elements of the curriculum. The research united government, regional schooling secretariat and school documents. The sources are made up of curricular texts, government deliberations, reports, meeting agendas, work projects, planning notebooks, pedagogical agenda, photograph album, posters, note board material, among others. Daily situations will emerge that reveal the form of expression of the school culture, of the practices and the political curriculum, when choosing to understand the area in which the school discusses, plans, selects and organizes knowledge.

Para

o Arthur e o
André.

Agradecimentos

“Não posso, em nenhum momento ser um Eu para Mim, na percepção do mundo no qual eu me situo. Estou Eu para um Outro, ou seja, só me componho Eu na interação com o Outro, portanto não sou Eu – Sou Muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo”.

Inês H. dos Santos

São tantos outros que compõem comigo a alegria de escrever esta Tese que seria impossível listar tantos nomes nessa relação. Agradeço carinhosamente a cada um, pelas palavras de incentivo, pela torcida, pelo entusiasmo e o desejo de vitória...

Agradeço à luz que ilumina meus passos, minha inteligência, minha vida.

Agradeço à vida por permitir tantos encontros..., aqui, ali, acolá.

Agradeço também:

À Prof^a Dr^a Maria do Carmo Martins que, de modo muito especial, possibilitou-me tantos vãos a partir do ingresso no doutorado e por saber manter a distância que não significa ausência, mas incentivo a percursos próprios. Tê-la como orientadora e amiga é um privilégio sem fim.

Aos professores doutores Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Antonio Carlos Rodrigues de Amorim e Vera Lúcia Sabongi de Rossi pelas contribuições preciosas por ocasião do Exame de Qualificação.

À banca de defesa da Tese, composição que destaca as referências intelectuais do Brasil nas áreas de suas teorizações, cujo aceite em participar da minha banca constitui um mérito, uma honra e um privilégio.

Aos educadores de Icó que abriram os arquivos escolares cedendo os documentos que possibilitaram a realização da pesquisa para esta Tese.

Aos familiares, pela crença na minha capacidade, pelo apoio, a paciência, a contribuição e a força.

À Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande por conceder-me liberação das atividades departamentais.

À UNICAMP que me acolheu de braços abertos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP pelas profícuas contribuições ao meu curso; e, aos funcionários, pelo tratamento gentil e cordial.

Aos colegas do doutorado pelas discussões da pesquisa, pela amizade e o carinho demonstrados.

Ao CNPq por financiar parte da pesquisa.

Lista de abreviaturas

AJE – Associação dos Jovens Empresários do Ceará
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Mundial
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEREs – Centros Regionais de Educação
CIC – Centro Industrial do Ceará
CREDE- Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
FESTAL – Festival de Talentos da Escola Pública
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento da Educação
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAGISTER - (programa de formação inicial para professores da rede pública Ceará).
MEC – Ministério da Educação
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PPP – Projeto Político Pedagógico
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
RCBs – Referenciais Curriculares Básicos
SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Ceará
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

Lista de Imagens

Figura 1 – Anotações da agenda

Figura 2 – Matéria do Boletim Informativo

Figura 3 – Trechos do relatório da equipe de ensino

Figura 4 – Gráfico - Referenciais Curriculares Básicos

Figura 5 – Trecho do caderno de planejamento

Figura 6 – Trecho do caderno de planejamento

Figura 7 - Trecho do caderno de planejamento

Figura 8 – Trecho do caderno de planejamento

Figura 9 – Matéria do Boletim Informativo

Figura 10 - Matéria do Boletim Informativo

Figura 11 - Matéria do Boletim Informativo

Figura 12 – Imagem de reunião na escola

Figura 13 – Imagem da premiação de alunos

Figura 14 – Imagem de eleição de diretor

Figura 15 - Imagem de reunião na escola

Figura 16 – Imagem de professoras em dinâmica de grupo.

Figura 17 – Imagem de alunos em dramatização

Figura 18 - Imagem de alunos – comemoração Brasil 500.

SUMÁRIO

Apresentação.....	03
Introdução.....	05

Primeira Parte

Políticas curriculares como políticas do conhecimento escolar

- Capítulo 1: A política do conhecimento escolar.....	21
1.1. Trajetória plural: fluxos demarcados e emergentes da reforma curricular.....	23
1.2. Influência, produção e prática: sentidos da reforma.....	37
- Capítulo 2: Condições sócio-históricas de efetivação de uma política educacional..	45
2.1. Veredas, desvios, contornos: caminhos da implementação da reforma.....	45
2.2. Continuidades e rupturas: o “governo das mudanças” no Ceará.....	63

Segunda Parte

O Currículo como suporte das políticas e práticas curriculares

-Capítulo 3: O projeto Escola Viva: organização do ensino em ciclos.....	89
3.1 – A proposta político-pedagógica.....	91
3.2 – Projeto de implantação dos ciclos.....	103
3.3 – Projeto de (re) qualificação dos professores.....	110
3.4 - Referenciais curriculares básicos – 1º e 2º ciclos.....	113

- Capítulo 4: O estabelecimento do currículo: os ciclos e seus aparatos.....	125
4.1. A proposta na configuração escolar.....	125
4.2. O desvelamento das relações SEDUC/escola.....	140

Terceira Parte:

Políticas e práticas curriculares: traços da cultura escolar

- Capítulo 5:

Multiplicidades do currículo: práticas e políticas no cotidiano escolar.....	161
5.1 – A política na prática: a escola e seus saberes.....	162
5.2 – A prática na política: a organização social da escola.....	175

-Capítulo 6: O espaço escolar: sentidos construídos pelas culturas escolares.....

6.1 – Espaço plural: currículo, cultura escolar, cotidiano.....	198
6.2 – Sentidos da escola: saberes, culturas, histórias.....	210

Significações do texto.....	237
------------------------------------	-----

Bibliografia.....	245
--------------------------	-----

- Fontes e documentos.....	245
-Livros e artigos.....	246
-Outras referências.....	254

Apresentação

“Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu. (...) Mas escrever o que se tornará depois um livro exige às vezes mais força do que aparentemente se tem”.

Clarice Lispector.

A tessitura desta Tese realiza esse movimento de tomar a não-palavra – a entrelinha – como sedução para escrever a partir das linhas e entrelinhas dos documentos da escola. Tento então, seguir o impulso oferecido por Clarice Lispector, para quem o esplendor de se ter uma linguagem deriva justamente do fato de que o milagre da significação jamais se realiza por completo.

Com o esplendor da linguagem de que fala Lispector e com os limites do milagre da significação, experimento o mistério de escrever este texto, afetada pelas emoções, gestos, desejos, sabores, saberes, que permeiam o universo escolar influenciado pelas políticas de currículo no desenvolvimento do processo de produção do conhecimento.

A partir dos registros ou das escritas ordinárias da escola procurei construir uma narrativa acerca das práticas curriculares, vislumbrando minúcias das culturas escolares imbricadas nos hábitos, na dissipação do tempo, na sincronia ou dicotomia de ações, na multiplicidade de gestos que compõem a escola ao desenvolver o currículo em sua pluralidade. Daí o título “O Currículo no Plural”.

Esta expressão constitui uma alusão à obra de Michel de Certeau (1995), intitulada “A cultura no plural”, na qual o autor defende que, para haver verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais: é preciso que as práticas sociais tenham

significado para aquele que as realiza. Assim o é com o currículo, que, tal como *a cultura no plural exige incessantemente uma luta* (Certeau, 1995:242).

O trabalho está organizado em partes e capítulos. Além desta Apresentação e da Introdução na qual situo o estudo, o texto está sistematizado em três partes e sete capítulos.

Na primeira parte focalizo as políticas curriculares como políticas do conhecimento escolar, discutindo, no Capítulo I, os sentidos que permeiam tais arcabouços, os contextos pelos quais as definições educacionais tomam corpo e se efetivam orientando as políticas e práticas curriculares. No Capítulo II apresento um mapeamento no qual se situam aspectos relacionados com a implementação da política do conhecimento escolar, seus percursos e condições sócio-históricas de realização.

A segunda parte é dedicada a situar o currículo como suporte das políticas e práticas curriculares. Compondo esta parte, o Capítulo III aborda a prescrição da reforma curricular e o Capítulo IV faz referência à implementação da proposta na escola sublinhando as prerrogativas de assentamento do currículo.

Na terceira parte privilegio a discussão sobre a cultura escolar. Assim o Capítulo V aborda aspectos relacionados à internalidade da escola, sua organização, suas especificidades compondo um eixo sob o qual circula o ciclo de políticas. O Capítulo VI procura dar visibilidade às ações produzidas pela escola no desenvolvimento das políticas e práticas curriculares focalizando sentidos construídos no cotidiano escolar.

Apresento, na parte final, algumas considerações possíveis em torno do trabalho, à qual denominei 'Significações do texto'. Em seguida, elenco fontes, documentos e bibliografia que serviram como referência para a escritura desta Tese.

Introdução

“Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares. É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares”.
Cecília Meireles.

“O importante não é o que surge no decorrer de sua caminhada, Mas o que você faz com as oportunidades que aparecem em sua vida”.
Mário Quintana

- Situando o estudo

O impulso que movimenta a escrita desta tese é a possibilidade de colocar em discussão o currículo escolar contemplando múltiplos aspectos desse artefato sócio-histórico-político-cultural, no qual transitam dimensões da política educacional e das práticas curriculares em diferentes níveis e instâncias, consubstanciadas na construção da cultura escolar.

Este estudo busca compreender historicamente o currículo tomando em consideração aspectos das culturas escolares que movimentam o processo de escolarização, permeado pelas políticas de currículo e dinâmicas de organização escolar estabelecidas nas práticas curriculares. Busca, assim, focalizar a problemática do conhecimento manifestada através de vieses da institucionalização do currículo, da gestão e organização interna da escola, dos direcionamentos dados ao processo de construção da cultura escolar.

Por práticas curriculares entendo a organização do currículo em múltiplas dimensões, prescritivas e ativas, constituídas historicamente, colocando em foco a relação entre reformas educativas e práticas escolares. As práticas curriculares congregam, então, as determinações da política educacional e de práticas que orientam e projetam o trabalho na instituição no desenvolvimento do processo de produção do conhecimento escolar.

O trabalho, vinculado ao campo da história do currículo, centra-se no estudo de ações processuais internas e externas da escola, procurando desvendar relações que ocorrem entre conhecimento e cultura, políticas e práticas curriculares, articulações históricas entre currículo e saberes. Apreender esse movimento significa reconstruir a história das práticas curriculares levadas a efeito, tanto na configuração prescrita, através de referenciais teórico-metodológicos, que dão base à sua ação ao estabelecerem diretrizes e normas pedagógicas para o ensino, quanto dos processos interativos que caracterizam a prática educativa, revelando implicações de elementos constitutivos do fazer escolar.

O estudo considera aspectos que questionam *por que a escola ensina o que ensina* e como são rememorados os dispositivos de organização e normatização dos saberes. Em sua configuração, a história do currículo aborda os modos de transmissão da cultura e considera que, para entender as forças que movimentam a natureza interna da escolarização é necessário o estudo do funcionamento das instituições educativas. Nas palavras de Goodson (1995:132) *não só estudo de estruturas, mas também a outra peça do quebra-cabeça da mudança na educação: o currículo.*

Com efeito, os saberes escolares implementados no currículo revelam implicações de elementos constitutivos do fazer educativo escolar; dos referenciais que fundamentam as reformas e seus projetos de implantação, de processos que caracterizam as propostas e práticas curriculares e de outros contornos que permeiam a organização do trabalho na escola.

A intenção da pesquisa está voltada para compreender o intervalo no qual a reforma é pensada, disseminada, divulgada e colocada em prática, na escola, como diretriz curricular, para daí entender o movimento de consolidação da proposta e da organização do trabalho educativo, considerando o processo de produção da cultura escolar.

O interesse por este estudo está diretamente relacionado com minhas experiências profissionais e acadêmicas. Na qualidade de professora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande tenho participado do debate sobre diretrizes curriculares, quer no espaço de sala de aula, com os alunos que também são professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, quer em seminários e eventos científicos.

Em experiência anterior, na condição de Coordenadora Pedagógica em escolas do Ceará, tive oportunidade de, juntamente com o conjunto de educadores de duas escolas nas quais trabalhei, transformar as reuniões de planejamento em sessões de estudo com professores, diretores e funcionários no sentido de entender que a forma de organização social da escola constitui espaço de consolidação do currículo escolar.

Na qualidade de pesquisadora, ao empreender um estudo sobre currículo e ensino de história local, em escolas da cidade de Icó, para a elaboração da dissertação de mestrado, percebi que uma questão subjacente estava fortemente marcada no discurso das professoras, relacionada com o processo de produção do conhecimento e da cultura vivenciada na escola¹. Para tais professoras, a política educacional implementada no estado do Ceará havia sido, nas suas expressões, uma ‘revolução’ ainda meio incompreendida, mas que tinha alterado as práticas cotidianas, constituindo-se em um ‘desassossego’ para usar uma expressão peculiar às suas falas.

Os depoimentos das professoras da rede estadual de ensino remontam à instalação, em 1995, da política educacional implementada, no Estado do Ceará, denominada *Todos pela educação de qualidade para todos*, desencadeada em duas gestões consecutivas do governo Tasso Jereissatti. Dentre as ações da referida política, a Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC - implantou, a partir de 1998, o projeto *Escola Viva* -

¹ Dissertação intitulada: Ensino de História Local e Currículo: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, em 31 de agosto de 2000.

organização do ensino em ciclos, uma reforma curricular que, dentre outras mudanças, alterou a estrutura do sistema de ensino.

Quando da minha experiência como professora, na rede estadual de ensino do Ceará, até o ano de 1992, pude acompanhar o desenvolvimento da política educacional daquele Estado, inclusive na primeira gestão do governador Jereissatti, entre os anos de 1987 e 1990, período em que foram lançadas as bases para a promulgação da política educacional que deu origem à reforma curricular de 1998, objeto deste estudo.

A proximidade com essas discussões instigou-me a entender os vieses que permeiam as políticas educacionais, as definições em torno das reformas curriculares, buscando compreender como se configuram os saberes tomados em consideração pela cultura escolar no desenvolvimento do processo de produção do conhecimento escolar.

Quais são os sentidos construídos pelas práticas curriculares na escola? Como a política educacional, as práticas curriculares e as culturas escolares realizam o processo de produção do conhecimento escolar? Qual a relação entre políticas e práticas curriculares? Enfim, como a cultura escolar organiza o processo de produção e distribuição do conhecimento na instituição? Estas foram algumas perguntas que direcionaram o estudo e sobre as quais escrevi esta narrativa.

Entendo que a mudança no sistema de ensino, com novos parâmetros e outras proposições pode alterar o cotidiano da escola; tende a modificar determinadas práticas; gera um ambiente de discussão, de diálogo e/ou conflito, como reflexo da pluralidade que compõe o currículo. Por sua vez, a escola, inserida no sistema de ensino, possui uma dinâmica particular, construída a partir da sua própria história, mas que tem vinculações com outras instâncias, outros espaços, outras determinações.

O trabalho constitui-se numa tentativa de compreender as políticas educacionais tendo em vista a recomposição de duas trajetórias: a da construção da proposta e a da implementação da mesma no exercício cotidiano de elaboração do processo de produção do conhecimento escolar. Situa-se, assim, imbricado entre o ordenamento institucional que estabelece a reforma educacional e os procedimentos com os quais a escola prepara e organiza sua atividade educativa.

Trata-se de uma história bastante recente, construída sob a égide da contemporaneidade. Uma história do presente com ênfase no político. De acordo com Rémond (1999:51) *admite-se, hoje em dia, que o político também pode ser um objeto de conhecimento científico assim como um fator de explicação de outros fatos além de si mesmo.*

Assim, interessei-me pelos fatos políticos para entender a expressão da escola no desenvolvimento das práticas curriculares e a relação entre estas e as políticas educacionais situadas historicamente. A história, nas palavras de Chauveau; Tétart, (1999:15), *não é somente o estudo do passado, ela também pode ser, com um menor recuo e métodos particulares, o estudo do presente.*

Este estudo, ao demarcar seu interesse pelas questões intra-escolares, busca compreender as práticas curriculares e as inter-relações da cultura escolar. São essas interligações que permitem apreender um movimento histórico peculiar às instituições, *suas características do modo de ser e viver tipicamente escolar envolvendo a dimensão do cotidiano, a materialidade das práticas e os significados simbólicos do universo escolar* (SOUZA, 2000: 04).

Compreender as práticas curriculares implica em reconhecer um movimento que inclui fatores internos e externos, produção de saberes, conflitos e lutas pela demarcação de espaços, de poder e de produção de conhecimento. Neste enfoque Goodson (1995:78)

sugere que é necessário *estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (...) uma conexão mais estreita entre estudos sobre processo e prática escolares.*

Com essa prerrogativa de estudar o processo e as práticas escolares para entender a construção social do currículo, a perspectiva adotada neste estudo deriva da convicção de que a narrativa é sempre um empreendimento teórico, como defende Popkewitz (1999). Para este autor não existe um dado ou um fato sem teoria. Por essa razão, optei em construir uma narrativa de modo a oferecer um foco compreensivo sobre as condições históricas, nas quais, relações de poder e de conhecimento se instituem nas práticas curriculares.

Nesse sentido, os estudos históricos do currículo, as formulações que contemplam políticas e práticas curriculares constituem fontes para o entendimento do movimento empreendido pela cultura escolar no desenvolvimento do currículo como artefato social, espaço de lutas, interesses e projetos distintos (MOREIRA; SILVA, 1995).

A tessitura da cultura escolar se efetiva na relação com as determinações em torno do processo de organização do conhecimento, numa correlação de forças que entram em conflito para selecionar, construir e desconstruir saberes, legitimando uma construção social do currículo (GOODSON, 1997). Essas disputas que se travam em torno da organização do conhecimento, além de selecionarem aspectos da cultura mais ampla, consolidam algumas características próprias e criam uma cultura institucional.

Nesse sentido, convém examinar as forças sociais e políticas que se relacionam para a definição do conhecimento através das políticas educacionais. Para Goodson (1997:26) *analisar as questões da prática e dos processos escolares* inclui entender as dinâmicas pelas quais as deliberações legais são construídas e aplicadas na prática, ou seja, como se estabelecem os processos que definem o conhecimento escolar.

Para Ball (1999), as políticas educacionais compõem-se de processos de negociação complexos, nos quais a produção dos dispositivos legais, a produção de documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados.

Em função disso, a teorização de Ball (1994, 1998, 2001) situa-se como importante referência para este estudo por defender que os processos de influência, produção de textos e da prática, que compõem o ciclo de políticas, dão sustentação às narrativas construídas em torno das práticas curriculares.

Sob esse entendimento os *processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas, valores* (BALL, 2001:105). Constituem, portanto, novos sentidos produzidos cotidianamente, o que dá aos processos de implementação da reforma uma dinâmica relacionada com as características da instituição.

Com efeito, estudar as práticas curriculares revela-se especialmente fecundo para compreender o que Goodson (1995), utilizando uma metáfora, chama de a “caixa preta” da escola. A partir desses estudos é possível compreender as imbricações pelas quais passa o processo de produção do conhecimento na construção social do currículo, resultante de uma seleção interessada e não neutra do conhecimento.

Nesse sentido, são consideradas as manifestações cotidianas, enquanto um conjunto de negociações diárias que se estabelecem numa construção coletiva de um grupo de atores envolvidos no processo de seleção e organização do conhecimento escolar. Para Goodson (1995:132):

“a negociação contínua da realidade, tanto da parte dos indivíduos como da parte dos grupos, revela as antecedentes estruturas de poder na

educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações”.

Realizar tal intento coloca em foco *o estudo do funcionamento das instituições educativas, privilegiando a análise das práticas escolares e dos processos envolvidos na transmissão e aquisição da cultura*, como defende Souza (2005:74).

Forquin (1993) ao apresentar uma distinção tênue entre cultura da escola e cultura escolar, entende a primeira na correlação com a cultura de outros espaços, com características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seus modos próprios de gestão dos símbolos.

Por outro lado, uma investigação orientada em função da cultura escolar pressupõe, na visão do referido autor, uma imersão nos processos de construção e reelaboração do conhecimento difundido e modificado no espaço escolar de modo a compreender as práticas, as relações cotidianas, as tradições curriculares.

O próprio Forquin (1992:35) reconhece que é preciso avançar nessa discussão e adverte para a necessidade de a escola ser pensada *como produtora ou criadora de configurações cognitivas e de habitus originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura sui generis*.

Problematizar os processos e as práticas que resultam numa cultura escolar constitui interesse de estudos tanto do campo curricular, quanto da área de história da educação. Para Souza (2005:77) analisar as interpretações, aproximações e inflexões entre o currículo e a história da educação é um desafio que consiste em ensejar *para postular problemas históricos sobre mudanças educacionais que estão no âmago da história cultural da educação*.

Diferentes formulações defendem os estudos relacionados com a cultura escolar. Constitui-se em um campo instável que se altera conforme a instituição que o respalda ao conferir-lhe base e sustentação. A sua conceituação está baseada em várias acepções, cujas linhas definidoras ainda estão em processo de elaboração. Viñao Frago (2000), ao realizar um inventário sobre essa temática acentua as marcas de um campo de estudos em formação.

Sob o enfoque da transmissão e incorporação de comportamentos e práticas a cultura escolar é entendida por Juliá (2001: 10) como sendo um:

“conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar e, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização”.

Essa formulação voltada para a realização da transmissão cultural coloca o estudo da cultura escolar como uma possibilidade de examinar processos de produção, imposição, circulação e apropriação de conteúdos culturais. Numa visão mais ampla desse termo Viñao Frago (2000:03) compreende a cultura escolar como:

“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas”.

Nesta acepção destacam-se as características eminentemente escolares, colocando em relevo significados, modos de ser e de exercitar práticas cotidianamente, num movimento que comporta aspectos institucionalizados, hábitos cotidianos do fazer escolar, práticas de funcionamento do processo de distribuição do conhecimento. Constitui-se, em um novo olhar, em uma re-configuração de um campo de estudo que privilegia, para a análise, aspectos internos da escola.

Os estudos de Viñao Frago (2000) abordam a cultura escolar como resultante de um processo histórico, com acordos travados através do diálogo entre diversos modos de fazer e pensar, característicos da instituição, que a tornam um espaço de produção de culturas escolares. Seguindo essa perspectiva Viñao Frago; Escolano (2001) discutem espaço/tempo justificando que, mediante o exame da arquitetura e do espaço, é possível entender a construção sociocultural da escola.

No Brasil, despontam estudos da cultura escolar, realizados por Farias Filho et al (2004); Souza (2000; 2005); Pessanha et al (2004), entre outros. É um campo em construção que *tem como foco principal o estudo do funcionamento interno das instituições educativas privilegiando a análise das práticas escolares e dos processos envolvidos na transmissão e aquisição da cultura* (Souza, 2005:74).

Estudar os problemas históricos das mudanças ou os processos e as práticas da escolarização constitui-se objeto de estudo de teóricos de vários países, dentre eles, os franceses Chervel (1990), Hébrard (1990; 2001), Juliá (2001; 2002); os ingleses Kliebard (1986); Goodson (1995, 1997; 2000; 2001); Popkewitz (1997) e o espanhol Sacristán (1997).

Para Chervel (1990) a autonomia criativa das instituições em relação à sua constituição deve ser observada na história das disciplinas escolares enquanto Juliá (2001:19) defende que *os textos normativos devem sempre nos enviar às práticas*. Goodson (1995, 1997; 2000; 2001), por sua vez, propõe uma história social do currículo, ou seja, sugere explicitar historicamente as forças atuantes nas determinações políticas e pedagógicas e na produção das práticas. O autor coloca no mesmo nível de importância o estudo do currículo prescrito e o estudo das práticas educativas.

Na vasta produção sobre o processo de escolarização, Sacristán (1997:34) afirma que o currículo é o elemento configurador de diferentes práticas e que a cultura escolar *é uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização.*

É, pois, no âmbito do processo de escolarização que vários componentes se aglutinam consolidando o que Vicent; Lahine; Thin (1992:11) chamam de ‘forma escolar’, como um modo de socialização que, no transcurso histórico, *se impôs a outros modos de socialização.* As múltiplas características instauradas pela escola em seu processo de socialização revelam a dinâmica entre escola e sociedade, indicando que uma, ao realizar o processo de produção está sendo imediatamente produzida pela outra. Para os referidos autores *toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações; que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas* (idem, p.12).

Ao se estabelecerem regras gerais, relacionamentos, organização de saberes e determinações políticas tomam corpo e se efetivam as práticas curriculares. Práticas que comportam ações, pensamentos e prescrições; espaços em que se configuram *o currículo escrito e o currículo ativo* (GOODSON, 1995:24).

A escola, ao desenvolver a sua atividade educativa, organiza o processo de distribuição do conhecimento, faz transitar as normas definidoras do ensino e as práticas pelas quais transmite comportamentos, modos de ser, sentir e agir que não estão desvinculadas das definições da política educacional revelando pactos, acordos, formas de convivência e de enfrentamentos.

Considerando tais aspectos defendo que há uma interpenetração das políticas e práticas curriculares, ambas se influenciando mutuamente. Os anúncios deste trabalho indicam que, sob o ponto de vista histórico, a política influencia a prática e esta produz sentidos para a política.

Muitas são as formas de tentar entender o universo no qual transitam as práticas realizadas pela instituição escolar. Escolhi a aproximação com essas práticas através do acervo documental da Escola Lourdes Costa e do CREDE 17, em Icó, pela facilidade de acesso aos documentos e pela disponibilidade dos educadores em permitirem a realização da pesquisa.

- Os documentos

Certeau (1994:200) afirma que *todo relato é um relato de viagem – uma prática de espaço*. Para construir um relato contemplando as práticas curriculares tomei por base um conjunto de documentos, como *aventuras narradas que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem [que] não constituem somente um ‘suplemento’ aos anunciados pedestres e às retóricas caminhatórias... De fato organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam* (CERTEAU, 1994:200).

Procurei realizar essa viagem transitando por entre os registros ordinários do cotidiano escolar. Olhei os escritos da escola buscando os mais diversos tipos de possibilidades que pudessem dar *pistas, sintomas, indícios* (GINZBURG, 1989:154) acerca da forma como a instituição organiza o processo de produção do conhecimento escolar. O relato, nas palavras de Certeau (1994:210), *abre um teatro de legitimidade a ações efetivas. Cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes*.

É, pois, sobre as práticas que se estabelece o pressuposto metodológico deste trabalho, desenvolvido a partir dos documentos oficiais e não oficiais legitimadores de ações. Compõe o conjunto de fontes que originou este trabalho as deliberações normativas estabelecidas pelos poderes públicos, orientações que norteiam as diretrizes do fazer

escolar, registros diversos que, meio negligenciados, compõem um acervo sobre práticas educativas.

Do conjunto de documentos da escola considere para compor esta narrativa aqueles registros que, de certa forma, indicam a trajetória da proposta e a configuração dada pela escola ao processo de produção do conhecimento no desenvolvimento cotidiano das suas atividades.

Amplio, assim, a noção de documento curricular, concedendo aos registros ordinários da escola o reconhecimento de tais referências para a discussão acerca do processo de produção do conhecimento. A escolha dos documentos antecede, de certa forma, o caráter argumentativo da história a ser construída. De acordo com Ricoeur (1998:13) *toda recolección de fuentes está orientada por uma hipótesis que ya se relaciona com la fase explicativa*. O referido autor acrescenta ainda que se converte em documento tudo o que pode ser interrogado com a intenção de encontrar informações sobre o passado.

Com essas fontes tentei entender a história cultural da escola, a partir de um conjunto de questões sugeridas por Marson (1982), tais como: o que o documento é capaz de dizer e como se pode recuperar o sentido deste dizer; por que tal documento existe, quem o fez, em que circunstância e para que finalidade; para quê e para quem se fez essa produção; de que história particular participou; qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência, em que consiste seu ato de poder, entre outras.

Dentre os materiais consultados considero importante destacar a riqueza e especificidade dos documentos ordinários do cotidiano escolar. Particular realce ao caderno da Coordenadora Pedagógica, no qual, o processo de reforma, tão marcado pela ação de coordenar, expressa-se em suas anotações. O espaço do registro, marcado por falas de professores, pontos abordados, comunicações diversas colocadas em pauta nas reuniões

com os vários setores da instituição indicam um rumo dado pela escola ao seu projeto educacional.

Apresento aqui as fontes consultadas divididas em três blocos, quais sejam: documentos da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC, documentos do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE e documentos da Escola. As fontes relacionadas à SEDUC e ao CREDE pertencem ao CREDE 17, localizado na cidade de Icó, cujo acesso foi amplamente permitido. As fontes relacionadas à instituição escolar pertencem à Escola Professora Lourdes Costa, localizada na cidade de Icó, que gentilmente disponibilizou seu arquivo e todos os documentos solicitados.

Os ‘Documentos da Secretaria de Educação do Ceará’ são os seguintes: Proposta Escola Viva – organização do ensino em ciclos; Relatórios de Atividades; textos publicados em jornais e revistas nacionais; textos da SEDUC enviados às escolas; documentos oficiais do Governo do Ceará; Parecer do Conselho Estadual de Educação do Ceará – aprovação da proposta curricular da Secretaria de Educação do Ceará.

Compõem os ‘Documentos do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 17’: relatórios das ações de gestão e de ensino; programa de treinamento para implantação da proposta e relatório de atividades; orientações didáticas e administrativas; relatórios dos setores de Articulação e Gestão e de Desenvolvimento Técnico Pedagógico, trechos da agenda da diretora da Regional de Ensino.

As fontes denominadas ‘Documentos da Escola’ são compostas por: projeto político pedagógico; plano de desenvolvimento da escola; relatórios enviados ao CREDE; caderno de planejamento de professores; planos de ação de órgãos colegiados da escola; livro de atas; pautas de reuniões administrativas e de estudo; relatórios pedagógicos; relatórios da coordenação de articulação comunitária; caderno de anotações da

Coordenação Pedagógica; pasta/arquivo contendo recortes, impressos, pequenas anotações do quadro de aviso; cartazes e álbum de fotografias.

A partir dos documentos da escola elaborei esta Tese procurando, como diz o poeta, o delírio do verbo.

“No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função do verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio”.

Manoel de Barros

PRIMEIRA PARTE

**POLÍTICAS CURRICULARES COMO POLÍTICAS
DO CONHECIMENTO ESCOLAR**

-Capítulo 1:

A política do conhecimento escolar

“Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter a expectativa de milagres. Não porque acreditemos [religiosamente] em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível e, realizam-no continuamente, quer saibam disso, quer não”.

Hanna Arendt.

Se o sentido da política é a liberdade, construída pela ação dos homens que realizam continuamente o improvável e o imprevisível, como assegura Hanna Arendt (1993), convém pensar que tais possibilidades permeiam o universo no qual circulam as decisões acerca do conhecimento veiculado na escola.

Neste capítulo, coloco em discussão a política do conhecimento escolar do Ceará, procurando identificar vieses que delinearam sua implementação, desdobramentos que possibilitaram a implantação da reforma curricular, além de sentidos e significados plausíveis na constituição do currículo cearense, no período de 1998 a 2002.

Trata-se de um estudo que focaliza os meandros que constituem as políticas de educação, com seus fluxos e refluxos para a produção do conhecimento, situando configurações que operam nas definições das políticas curriculares.

Procuro, então, compreender como a política de produção de conhecimento potencializou a expressão do currículo, no movimento de multiplicidades que se projetam na consecução das práticas curriculares. Tento desvelar esse plano de composição, no qual perpassa um fluxo plural em que se mesclam proposições curriculares, políticas de currículo, trajetória de implementação, - significações construídas nos múltiplos sentidos da reforma curricular.

1.1 - Trajetória plural: fluxos demarcados e emergentes da reforma curricular

A instalação da política do conhecimento escolar, estabelecida no Ceará por uma política educacional, circunscreve-se como resultado de fluxos demarcados e emergentes constituintes das políticas e práticas curriculares, numa rede de significações que coloca em expressão consensos e dissensos que permeiam o currículo escolar.

A reforma curricular em estudo acontece em meio a um conjunto de outras iniciativas governamentais catalisadoras de proposições de mudanças para o Estado do Ceará, particularmente para a educação, estabelecidas através da política educacional denominada *Todos pela educação de qualidade para todos*, divulgada em 1995.

Considero como Lopes (2003), que toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar; um conhecimento construído para a escola, em ações externas, mas também, pela escola, em suas práticas institucionais cotidianas. Os desdobramentos em torno desse conhecimento promovem um movimento de produção de saberes que situa o currículo tanto como proposta quanto como prática. Esta Tese aposta, então, na possibilidade de colocar em cena o conhecimento, as políticas de currículo, a escola em suas multiplicidades e heterogeneidades.

Num misto de avatares e decisões, a proposta curricular percorre seu caminho como um acontecimento. Recorro, então, a Amorim (2004:40), para questionar: *pode um currículo acontecer? Ele sempre acontece, é um eterno retorno, é diferença*. Assim sendo, quero dimensionar esse acontecimento nas práticas curriculares do Ceará, no desvelamento da institucionalização de uma política do conhecimento escolar, na complexidade do processo de produção de culturas escolares, dessacralizando configurações da política educacional e da instituição da reforma.

De acordo com Popkewitz (1997:12):

“Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa... Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica sim, uma consideração das relações de poder”.

Assim, por meio dessas relações de poder o significado da reforma sofre modificações no meio institucional. O poder não é algo estático localizado em ponto específico, mas relações em disputa que o tornam circular (FOUCAULT, 2004). A escola não apenas recebe as determinações oriundas das intenções dos reformadores, mas, também constrói sentidos para a reforma. Se por um lado, a escola encontra-se numa instância de funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisão; por outro lado, essa instituição também ordena, organiza e gera sua própria exterioridade.

Para Martins (2003), se as reformas curriculares inserem-se nos contextos das reformas educacionais, e, por conseguinte, na política educacional, estudá-las no interior de uma análise histórica pressupõe perceber como os currículos envolvem-se nesse processo, quais são os discursos legitimados e quais práticas decorrem dessas reformas.

A reforma curricular do Ceará, embora tenha como base a implantação do projeto ‘Escola Viva: organização do ensino em ciclos’, configurando o currículo prescrito posto em circulação em 1998, tem sua história vinculada a um processo anterior. Esse processo está relacionado com o estabelecimento de uma política educacional estadual deflagrada em 1995, que, por sua vez, é originária de um projeto administrativo do Estado do Ceará datado do final da década de 1980. Uma discussão mais específica sobre esse projeto administrativo com suas rupturas, descontinuidades e permanências é objeto de um tópico do 2º capítulo desta tese.

A política educacional, implementada pelo Governo do Ceará, subdividiu-se em três vertentes, cada uma com suas especificidades e com proposições muito abrangentes,

tanto do ponto de vista da ação, quanto do conteúdo. Resumidamente, apresento os objetivos que compõem a esteira de intenções de cada uma das vertentes, listados a seguir:

A primeira vertente da política educacional recebeu a denominação de *Todos pela educação* e foi explicitada como eixo de mobilização social, arregimentando a participação da sociedade cearense no sentido de envolvê-la nas discussões sobre a escola. Essa vertente aludia propósitos de compromisso com ações compartilhadas, parcerias e alianças com a sociedade civil. Inseriam-se, nessa vertente, a mobilização e a discussão em torno da eleição de diretores, da municipalização do ensino e da formação dos Conselhos Escolares. Essas ações congregaram vários segmentos da sociedade, dando origem à criação do Fórum de Educação, do qual participaram empresários, educadores e demais interessados².

Uma outra vertente, denominada *Educação de qualidade*, anunciava a operacionalização de estratégias e programas com o intuito de promover a melhoria da qualidade do sistema educacional e a permanência bem-sucedida do aluno na escola. Nessa vertente incluía-se o projeto Escola Viva com ações vinculadas ao âmbito pedagógico, administrativo e financeiro das escolas. A abrangência e diversificação desse projeto tiveram relação direta com a melhoria dos indicadores educacionais, uma vez que, de acordo com Popkewitz (2001), os números moldam maneiras de ‘ver’ as possibilidades de ação, de inovação, constituindo-se em produtos de interesses sociais, políticos e econômicos.

² De acordo com Napolini (2001), “a mobilização de todos os setores da sociedade cearense pela democratização do acesso à educação foi construída sobre os princípios da participação social em seminários regionais sobre a gestão democrática e municipalização do ensino - 1995, reuniões técnicas, debates, eventos públicos e também através do apoio e da promoção de iniciativas como a instalação do Fórum Permanente da Educação -1996, o Acordo de Cooperação Técnica SEDUC/Universidades -1996, o Encontro Justiça na Educação — Um Pacto Cearense - 1997, e o Programa Permanente de Apoio aos Secretários Municipais de Educação e Prefeituras (PRASEM e PRASEMPRE - 1997)”.

A terceira vertente, *Educação para todos*, defendia a universalização do acesso à escola, buscando reverter indicadores de analfabetismo e a melhoria da qualificação profissional. De acordo com dados do Governo, o acesso da população de 7 a 14 anos ao Ensino Fundamental atingiu a marca dos 98% e houve um aumento de 232,7% na matrícula de jovens e adultos promovida pelo projeto Tempo de Avançar, nos moldes do Telecurso 2000 (CEARÁ, SEDUC, 2000).

Em texto publicado pela revista *Em Aberto*, o então Secretário de Educação do Ceará exalta a política educacional; defende que *só se aprende a democracia pela democracia* e faz a seguinte afirmação:

“A política educacional Todos pela educação de qualidade para todos assumida a partir de 1995, fecundou o contexto sociopolítico que serviu de cenário a esta experiência de participação e de formação: o de um governo que começou a realizar grandes mudanças de paradigmas” (NASPOLINI, 2000:141).

As mudanças, a que se refere o então Secretário de Educação, estavam associadas a um conjunto de ações efetivadas no Estado do Ceará, financiadas, em grande medida, pelas agências de fomento internacionais, que contemplava a expansão de vagas para crianças, jovens e adultos, os programas de melhorias da infra-estrutura das escolas, o estabelecimento de processo democrático de escolha de diretores, entre outras (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1997). Essa política educacional, cujo desfecho promoveu o estabelecimento de uma reforma curricular expressava a Carta de Intenções do Governo para a sociedade cearense, configurando um discurso que orientava a produção do conhecimento oficial.

O anúncio da ‘mudança’ perpassava a instalação da política educacional e tomava corpo na efetivação da proposta curricular como sendo uma inovação, uma mudança. Esse fetiche da mudança tem permeado os discursos em torno das políticas curriculares atribuindo às mesmas uma positividade nem sempre procedente. De acordo

com Goodson (2000), antes de apostar que esse movimento em busca de mudanças inclui elementos progressivos é necessário interrogar as circunstâncias históricas em que elas se baseiam.

O referido autor chama a atenção para os paradoxos em torno da premissa da mudança e defende que iniciativas de reestruturação curricular precisam levar em consideração as continuidades históricas do currículo, o tipo de conhecimento proposto para ser escolarizado, a localização e o efeito da mudança, além das forças e condições em que se baseia essa mudança. O questionamento sobre tais aspectos, por si só, revela que uma reestruturação curricular tem raízes históricas com implicações nos efeitos da mudança.

Assim, examinar a teoria da mudança curricular não se limita a entender as perspectivas nacionais ou locais, requer, sobretudo, uma análise a respeito das mudanças globais, porque elas não apenas se modificam, mas contribuem para que os sujeitos ocupem novas posições. Um reposicionamento que independe de seus interesses, porque altera, redireciona, transforma a própria relevância do trabalho. Para Goodson (2000:113):

“à medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado. Neste tipo de situação, mesmo que as pessoas continuem a trabalhar da maneira que trabalhavam anteriormente é possível que os efeitos e a própria relevância do seu trabalho sejam redirecionados, invertidos ou até mesmo substancialmente transformados”.

O reposicionamento ou redirecionamento, derivado de fenômenos globais, é denominado por Popkewitz (2004:107) como administração social da liberdade, na qual a *produção do progresso, e sua racionalidade é feita não apenas por meio de mudanças institucionais, mas também pela mudança das capacidades interiores do indivíduo, de modo que cada pessoa age como um cidadão autoresponsável e automotivado.*

Essa nova ordem global é considerada por Hardt e Negri (2001) como um “império”, que, em contraste com o imperialismo, não estabelece um centro territorial de poder, não se baseia em fronteiras fixas, mas, administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis, por meio de estruturas de comando reguladoras.

Os referidos autores tomam por base as formulações foucaultianas para afirmarem que o império se apresenta como um biopoder que regula a vida social por dentro, colocando em jogo a produção e reprodução da própria vida. Configura-se como sendo uma nova ordem mundial que amplia o domínio dos consensos que dão apoio ao seu próprio poder. Constitui-se em *um aparelho de descentralização e desterritorialização do geral que incorpora o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão* (HARDT; NEGRI, 2001:12).

Nesse sentido, o império e seus processos de globalização têm como objetivo governar a vida social como um todo, porém, como seus processos são múltiplos, Hardt e Negri (2001:15) defendem que as forças criadoras da multidão podem construir um contra-império, *uma organização política alternativa de fluxos e intercâmbios globais (...) inventar novas formas e novos poderes constituintes*.

As fronteiras abertas, e em expansão, da nova ordem global e seus processos de desterritorialização podem, então, constituir-se em novas possibilidades de ação que comportam formas díspares, heterogêneas e em constante transformação (FOUCAULT, 2004), imbricadas no jogo de relações de força instituídas nesses processos.

No que se refere às políticas curriculares, as formas de conhecimento e poder tensionam o processo de escolarização e se inter-relacionam sob diversos fluxos. A aparente convergência de políticas educacionais entre as nações, facilitada por uma interconexão global de políticas educacionais são mediadas, traduzidas e recontextualizadas dentro de estruturas educacionais e locais, conforme defende Ball (1998a).

Este autor considera que definições políticas, estabelecidas tanto pelas agências multilaterais quanto pelas esferas governamentais, são reinterpretadas e modificadas nas práticas locais. Argumenta, ainda, que as análises dos fluxos de influência das políticas devem ser tratadas cuidadosamente, uma vez que cada processo acontece de forma diferente..

Nesse sentido, Lingard (2004) afirma que a globalização não tem parâmetro único, não acontece em todos os locais, nem do mesmo modo; mas destaca que elementos constituidores das práticas locais têm implicações diversas, concorrendo para que as inter-relações locais, nacionais e globais sejam reconstituídas, mediadas pela hibridização cultural, resultando em fluxos multidirecionais.

Assim, a discussão sobre como as mudanças globais acontecem no nível local quanto no nível nacional torna-se pertinente, uma vez que os resultados dessas negociações variam consideravelmente, como bem lembra Goodson (2000). Em torno das negociações imbricam-se questões epistemológicas e políticas no processo de constituição das políticas curriculares.

Tais políticas não são definidas de forma isolada, porque são resultantes de construções e vivências múltiplas, planejadas em espaços diversos e por múltiplos sujeitos. As orientações curriculares emanadas das instâncias de decisão da política educacional modificam-se no interior da escola, do mesmo modo que as mediações dessas decisões curriculares, feitas pela escola, também exercem influências sobre a constituição das políticas.

De acordo com Lopes (2003:01):

“Políticas curriculares, portanto, não são produções apenas dos governos (federal, estadual ou municipal). Nem tampouco são determinações

exclusivamente externas às escolas. As práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”.

Assim, as políticas curriculares não constituem um ritual separado da prática de escolarização. Ao contrário, os sentidos produzidos pelos sujeitos da educação, os fluxos e contrafluxos demarcados no interior da escola, as iniciativas curriculares experienciadas e as práticas desenvolvidas têm implicações nessas políticas.

A partir dos objetivos da política educacional *Todos pela educação de qualidade para todos*, fortalecedores de cada uma das vertentes citadas anteriormente, é possível perceber as associações, as dissonâncias, a conexão local-global entrecortando a composição da política, conferindo-lhe um caráter dinâmico porque múltiplo e multifacetado.

Essa inter-relação imanente às políticas curriculares configura um ‘ciclo de políticas’ que Ball (1994) identifica como sendo uma abordagem cíclica explicitada em três contextos principais, a saber: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. De acordo com Lopes (2003), nesses contextos há constantes reinterpretações dos diferentes textos e discursos circulantes, com a mudança de sentidos e com a produção de novos sentidos para as políticas.

Esse ciclo de políticas constitui uma relação não linear e mutuamente interativa entre a produção e a implementação das políticas. Para Lingard (2004), os três contextos têm paridade de forças, reconceitualizando o que a literatura tradicional considera como uma relação verticalizada de cima para baixo, embora seja inegável reconhecer que o Estado permanece importante nesse processo. A produção e implementação das políticas, embora conduzidas pelo Estado em confluência com organizações internacionais, são mediadas por culturas, histórias e políticas locais, relidas e rearticuladas na relação com as micronarrativas da escola (LINGARD, 2004).

Além dos já citados, Ball (1994) acrescenta ainda o contexto de resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política considerando pertinente pensar que as políticas causam, não apenas resultados, mas, sobretudo, efeitos; e, no âmbito das estratégias políticas, convém examinar as desigualdades criadas pela política investigada, situando-se assim como um desafio para entender seu uso estratégico em embates e situações sociais.

Assim, a partir de uma análise histórica do currículo é possível entender como as políticas educacionais se relacionam, quais seus efeitos e suas conseqüências, bem como as nuances que permeiam os contextos políticos. Nesse sentido, este trabalho vislumbra compreender traçados e compreensões do estabelecimento da proposta curricular do Ceará, tentando situar, em uma primeira instância, os alinhavos que foram se constituindo na similaridade discursiva dos aspectos que compõem a política do conhecimento escolar.

No esforço de capturar essas nuances, tomo por base a abordagem do ciclo contínuo de políticas, lembrando, como Mainardes (2006), que esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional; enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas nas escolas; e, ainda indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais. Assim, tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política, uma vez que esse processo é multifacetado e dialético.

Integrante da vertente *Educação de qualidade*, o projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos* configurava-se como a proposta curricular implementada pela Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, em 1998. A adoção dessa reforma curricular, assumida como política pública pelo Governo do Ceará, explicita que a utilização de tal recurso cumpre uma função social e política.

Situar a política curricular no marco político educacional do denominado ‘governo das mudanças’ implica analisar as condições administrativas, econômicas e políticas do Estado do Ceará na definição das políticas públicas. Se, por um lado, a reforma veio reforçar a lógica do ajuste estrutural de adequação às novas configurações da economia para aumentar a eficiência do projeto social do Estado; por outro lado, a reforma consolidou-se como uma instância produtora de novas configurações sociais, políticas e culturais.

Uma reforma sempre traduz interesses políticos, econômicos, sociais e culturais relativos ao momento histórico ao qual está inserida, e situa-se como elemento justificador das ações dos seus proponentes. O conjunto de medidas colocado em execução na rede pública estadual de ensino do Ceará, a partir de 1995, embora conduzisse à tônica da autonomia e da participação, priorizando a formação de colegiados e instituindo uma administração escolar com base na gestão participativa, estava assentado em questões relacionadas com o contexto brasileiro, com um modelo de gestão do Estado e de organização da sociedade cearense naquele momento.

Curiosamente, a reforma curricular do Ceará, como documento de prescrição da política do conhecimento, não foi lançada concomitantemente com a deflagração da política educacional. A proposta curricular somente foi implementada em 1998, três anos após o lançamento da Política Educacional sobre a qual as escolas e os educadores já estavam amplamente inteirados.

De qualquer forma, o fato de a proposta não ter contemplado a participação direta dos docentes, na elaboração do documento e no delineamento dos procedimentos e fundamentos que a embasavam, a reforma tornou fugaz a crença de que a escola seria ponto de partida para as ações pedagógicas (CEARÁ, SEDUC, 1997), uma das premissas da Secretaria de Educação do Ceará, naquela gestão administrativa.

É inegável que a proposta contemplava, de algum modo, experiências vivenciadas pelas escolas; retomava questões pedagógicas, didáticas e de conteúdos apontados pelos docentes em eventos educativos; respondia, em certa medida, a questionamentos levantados pelo conjunto de educadores, confirmando a tese defendida por Lopes (2004:116) de que, *nas propostas expressas em documentos oficiais, os sentidos da prática também estão expressos; nas práticas no cotidiano das escolas, as marcas do discurso oficial também estão inscritas*. Porém, o fato de os docentes não se sentirem integrantes do processo de elaboração figura como um deslizamento, uma transfiguração dos princípios de participação aludidos pela Secretaria de Educação.

Os professores, ao se depararem com uma reforma, levam em consideração o significado da mudança, seus benefícios, suas condições efetivas de trabalho para, então, investir seu esforço de adesão a essa mudança. O descompasso entre as pretensões dos reformadores e o engajamento dos professores concorre para que os desdobramentos da implantação gerem reações que influenciam o processo político. As disputas, os embates, as resistências, as acomodações, promovem reinterpretações das políticas, concedendo ao seu processo de formulação e implementação uma grande proximidade, distanciando-se da noção de que as políticas curriculares têm direção única e vertical.

Assim, o sentido que essa reforma curricular ocupa é especialmente importante porque não se limita apenas a uma questão de conteúdo pedagógico. Trata-se de uma reforma que tem uma função simbólica que legitima discurso da inovação, imprimindo a marca da “mudança”, uma bandeira defendida pelo Governo Estadual, confirmando as palavras de Sacristán (1998:85) de que *fazer reformas é fazer política*.

Chegar a esse intento, contudo, demanda questões relacionadas ao momento histórico pelo qual passa a educação do Estado do Ceará. Uma reforma educativa sempre expressa diretrizes políticas e pode enfatizar relações da educação com o sistema externo

ou interno do sistema escolar. Ela se constitui uma engrenagem composta por fios e traçados que colocam em circulação a política do conhecimento.

Os vieses que se constituíram para promover essa engrenagem necessitam ser questionados, não apenas no que se refere à instalação do currículo, mas também no que diz respeito às inter-relações e aos efeitos subjetivos daí advindos, resultando em novos modos de regulação social que compõem um novo paradigma da gestão pública. Nas palavras de Ball (2001:104):

“o espectro e a complexidade destas reformas são impressionantes. Elas ‘costuram’ um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformação na natureza do próprio Estado. É importante dizer que, ver esses processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim, o estabelecimento de novas formas de controle”.

As novas formas de controle ou de re-regulação instituídas na reforma do Ceará são multifacetadas, cuja marca é bastante expressiva no estabelecimento do processo de gestão escolar, no qual toda a dinâmica da instituição toma impulso. Ainda que a reforma tenha como base a organização curricular, ela foi pautada no enfoque da gestão sob a qual a aparente descentralização instituíra novas formas de controle.

Novas formas de controle entendidas por Popkewitz (2004:108) como governo da alma, no qual há uma conexão entre conhecimento e poder, ocorrida a partir de padrões mediante os quais os indivíduos pensam sobre eles mesmos e sobre suas ações no mundo. Consiste em *administrar o governo da alma do indivíduo de maneira que este possa ser governado à distância por meio dos princípios pelos quais um indivíduo se torna automotivado, auto-realizado e ‘empodeirado’*.

Na administração social da liberdade, ainda segundo Popkewitz (2000:142), *o poder é exercido não tanto mediante a força bruta, mas sim por meio de vias nas quais o conhecimento (as regras da razão) constrói os ‘objetos’ com os quais organizamos e agimos diante das questões, dos problemas e das práticas.*

Na reforma do Ceará, o governo da alma, como chama Popkewitz (2000), se deu através de estratégias de convencimento, do comprometimento dos indivíduos com os processos de gestão da ‘coisa pública’, da perspectiva de mudança anunciada que entrava em consonância com os desejos da população, naquele momento histórico, enfim, com fatores que possibilitaram a ação das pessoas sobre os problemas, as práticas e a política.

Essa reforma não é algo restrito de alcance e intenções localizadas. Ao contrário, o estabelecimento de uma política do conhecimento tem perspectivas muito amplas e acontece tangenciado por inúmeras ramificações internas e externas ao ambiente escolar. Entretanto, Ball (2001) alerta para o fato de que as políticas são produtos de acordos e, por essa razão, podem ou não funcionar. Por essa razão, *os processos de implementação das reformas têm que ser analisados ao longo do tempo e em termos da sua relação com elementos variados* (BALL, 2000:105). Seguindo essa indicação defendo que os processos de implementação das reformas precisam ser analisados sob uma perspectiva histórica.

No tópico a seguir, construo uma narrativa acerca da trama sob a qual as reformas curriculares são orientadas, procurando entender como o processo de escolarização é construído em meio à relação entre poder e conhecimento. Destaco os âmbitos nos quais as políticas de currículo se articulam configurando as formulações do currículo escolar.

1.2. - Influência, produção e prática: sentidos da reforma

A implantação do Projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos* ou a Reforma Curricular do Ceará, de 1998, configurou-se como uma das últimas decisões que fecharam o cerco estabelecido pela política educacional *Todos pela educação de qualidade para todos*, culminando com o ‘discurso da mudança’ da política governamental do Ceará naquele período.

As ações dessa reforma manifestaram-se na sua efetivação, mas, sobretudo, nas idéias que a circunstanciaram. Entender os sentidos imanentes dessa proposta é buscar possibilidades de entendimento acerca do processo de produção das políticas, procurando o ressoar dos estranhamentos contidos nas deliberações de implementação curricular.

Compreender, então, como se processaram as tensões que permitiram a construção de uma proposta curricular, tangenciada por inúmeras deliberações internas e externas, procurando situar os meandros pelos quais a proposta curricular do Ceará se legitimou, constituiu um desafio deste trabalho.

Tomo por base as definições de Ball (1998a) para afirmar que as políticas curriculares sempre são incompletas, tendo em vista a profusão das práticas locais. Para o autor, a análise das políticas requer uma compreensão que é baseada não no geral ou local, na macro ou na micro-restrição, ou ainda na intervenção, mas nas relações que se trocam entre eles e a sua interpenetração. Nesse sentido, as práticas potencializam as políticas da mesma forma que essas influenciam aquelas.

Essa ‘influência’ é identificada por Ball (1994) como componente de um contexto que opera, direta e indiretamente no centro produtor das políticas educacionais. Para Lopes (2004), é nesse espaço que normalmente as definições políticas são iniciadas e

os discursos políticos são construídos na disputa entre o que significa ser educado e quem influencia as finalidades sociais da educação. Fazem parte dessa esfera de influência as disputas políticas entre as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, etc., ou seja, o espaço de negociações sobre os dispositivos legais das políticas curriculares.

O contexto de influência é a instância mais formal onde os discursos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINADES, 2006). Essa circunstância coloca o contexto de influência numa posição de destaque, embora não tenha uma dimensão temporal em relação aos outros contextos, inclusive pelo fato de que as etapas não são lineares ou sequenciais.

Na proposta curricular do Ceará o discurso de base para sua implantação estava fundamentado no estabelecimento da política educacional *Todos pela educação de qualidade para todos*, fortemente relacionado com instâncias produtoras de políticas externas, mas sem perder de vista o desenvolvimento das culturas escolares nas instituições, ou seja, sem fugir aos acordos e às orientações externas, embora estivesse atento ao movimento realizado pelos educadores.

Articulado ao complexo espaço de influência, co-atua um segundo contexto identificado por Ball (1994) como sendo o ‘contexto de produção de textos’, que se estabelece dentro do centro produtor de políticas, materializando-se em textos políticos os quais representam a política educacional estabelecida. Para Lopes (2004), há uma associação estreita entre ambos os contextos, sendo esse o espaço no qual se produzem os documentos curriculares.

O contexto de produção de textos está frequentemente associado ao resultado de disputas e acordos de grupos que competem internamente na definição da política. De acordo com Mainardes (2006) normalmente, os textos políticos são articulados com a

linguagem do interesse público mais geral, uma vez que a política não é feita e finalizada no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos e interpretados em relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

A produção do texto curricular do Ceará, além de trazer embutidas essas articulações, comportava perspectivas diversas, em função das filiações teóricas e políticas de seus autores; em relação aos acordos para condensar as propostas anteriores e os anseios advindos de iniciativas escolares, e em função da força política da SEDUC na composição da produção desse texto.

O terceiro contexto identificado por Ball (1994) é o da ‘prática’, no qual as idéias de políticas são recebidas e interpretadas diferentemente dentro de arquiteturas políticas outras. A partir da forma como a instituição discute sua organização interna e suas ações, esse contexto assume contornos variados, mostrando-se, assim, atrelado à discussão travada no processo de construção da cultura escolar. Para Lopes (2004), é no contexto da prática que as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Desse modo, as escolas como contexto de práticas políticas influenciadas pelos outros dois contextos, reinterpretam e recriam novas políticas curriculares.

Essa abordagem assume que os professores e demais profissionais que trabalham na escola exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais, e o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006). Na escola pesquisada, as iniciativas tomadas pelo coletivo dos educadores têm relação com suas concepções de escola, de gestão, de ensino, com seus valores e hábitos que modelam as maneiras de fazer próprias da instituição. Ao desenvolverem suas práticas, a partir da discussão sobre a escola, reinterpretam as decisões curriculares e o contexto da prática cria, então, novas políticas.

Os três contextos citados não mantêm entre si uma relação linear nem homogênea, entretanto, eles compõem um espaço conflituoso de produção de conhecimento, uma arena de disputas, que fazem da política curricular uma política cultural. São, pois, acontecimentos plurais que misturam *silêncio, olhar do silêncio, diálogo, narrativa, espaços nômades de vida inseridos à escola*, como bem lembra Lins (2005:1239).

De acordo com Ball (1998) embora não haja uma idéia ou um conjunto de idéias principais, funcionando como um ‘pacote’ que sustenta a definição das políticas, é inegável reconhecer que existe uma disseminação de influências e que políticas são articuladas tanto para atingir resultados essenciais quanto para produzir o suporte desses resultados.

A política educacional, implementada na gestão do Governador Tasso Jereissati, entre os anos de 1995 e 2002, e cuja culminância foi o estabelecimento da Reforma Curricular Estadual, numa tentativa de padronização do currículo, constituiu parte dos acordos de ordem estrutural firmados com organismos internacionais. Esses organismos dispõem sobre a recuperação da qualidade do ensino fundamental e a política educacional está fortemente relacionada a uma plataforma de governo no processo de convergência dessas políticas resultantes de nexos de influência que combinam lógicas globais e locais, como sugere Ball (1998).

No que se refere à política educacional brasileira é importante lembrar que, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, passando pelo Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003, elaborado pelo Ministério da Educação e culminando com as formulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 1996, a recuperação da qualidade do ensino fundamental está em pauta, acrescida da idéia de redução das responsabilidades do Estado.

A política educacional cearense não acontece desvinculada da política educacional brasileira. É a partir das relações do Brasil com o Banco Internacional para

Reconstrução e Desenvolvimento Mundial – BIRD (conhecido como Banco Mundial), com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e com as demais agências internacionais, que se compõe o financiamento de grande parte dos projetos educacionais brasileiros, gerando um realinhamento às orientações dessas agências de fomento. Esses projetos são acordados pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação de alguns Estados da Federação, entre eles o Estado do Ceará, que também firma acordos com organismos multilaterais de crédito.

Por mais que as políticas educacionais brasileiras tragam, na sua configuração, a prerrogativa das esferas internacionais através do que Soares (2000) chama de intervenção consentida ou consentimento para a intervenção, essas prerrogativas são respaldadas em decisões e projetos internos que as legitimam.

Com a deflagração do conjunto de medidas que vêm referendar o projeto governamental, o sistema educacional brasileiro passa por intensas alterações. É instituído o controle do sistema escolar por uma política de avaliação em todos os níveis de ensino, ao mesmo tempo em que, medidas de ajuste são implementadas, como: racionalidade de recursos, ênfase no ensino fundamental, discurso da qualidade, formação em serviço em detrimento da formação inicial, entre outras.

De acordo com Ball (1998a), a disseminação e institucionalização de influências sobre as reformas são concebidas em condições de aceitação prévia, nos padrões de convergência da política educacional, o que dá possibilidades de interpretações próprias da heterogeneidade de cada País, capazes de permitir diversos rumos para as políticas curriculares na relação com as práticas escolares.

Para Lopes (2004), as políticas curriculares estão sempre em processo de vir a ser. Os textos oficiais e não oficiais, no seu processo de circulação, são ressignificados, se associam a fragmentos de outros textos, em um processo que Bernstein (1996) chama de

recontextualização, referindo-se à apropriação ou à transferência de discursos de um contexto para outro.

A recontextualização indica a proeminência da circulação de textos e discursos concorrendo para constantes reinterpretações realizadas nos diversos níveis de produção de políticas. Convém, contudo, entender que essas reinterpretações não se limitam apenas a processos de seleção e distribuição de conhecimento, mas com igual preponderância às políticas culturais, com suas heterogeneidades e variedades de mensagens.

Ainda que a institucionalização do currículo do Ceará estivesse baseada em princípios reguladores externos, ela não se configurava como mera reprodução, porque articulava diferentes tradições e discursos, traduzia novas experiências, mobilizava alguns sentidos e reprimia outros consolidando, assim, em um espaço plural ao qual não se pode atribuir apenas um sentido (DUSSEL, 2002).

Ao considerar as articulações entre os múltiplos contextos produtores de políticas curriculares, Ball (1998a, 1999, 2001) defende que, no mundo globalizado os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos. Nos processos de hibridismo, como advoga Garcia Canclini (1998), a cultura assume um caráter difuso no qual identidades e diferenças se mesclam, fecundando processos de desterritorialização e reterritorialização capazes de romper hierarquias, instaurando múltiplas ressignificações e novos sentidos.

Ball (2001) admite uma ambivalência das políticas e as considera resultados de acordos, produtos de umnexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão e hibridização das lógicas globais e locais. Há sempre uma tensão global-local nos processos de recontextualização, pois ao mesmo tempo em que os discursos curriculares são globalizados, são também inseridos em contextos locais de forma a se legitimarem e a se desenvolverem.

As políticas curriculares cearenses incorporam múltiplas vozes configurando-se em construções híbridas em razão dos seus antecedentes históricos, em consequência dos aportes que respaldam sua composição, e em função das negociações internas e externas que formulam esse arcabouço curricular.

Desse modo, a reforma congrega discursos oriundos de agências multilaterais; de articulações políticas nacionais; de proposições outras acerca do ensino em ciclos; de negociações internas acerca dos saberes e das práticas cotidianas; de perspectivas disciplinares e interdisciplinares como eixos articuladores e de orientações teóricas construtivistas que embasam os fundamentos da prescrição.

As múltiplas vozes que constituem esse hibridismo trazem a marca da ambivalência para o currículo e refletem uma construção social e política dos atores envolvidos, realizada em condições históricas específicas.

De acordo com Lopes (2005), a ambivalência nos textos e nos discursos das políticas de currículo pode produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos. Isso não significa, entretanto, que a hibridização, por si só, supere as hierarquias. Significa, sim, a abertura de possibilidades de ação, conferindo aos diversos contextos múltiplos sentidos e significados.

O fato de o texto curricular conter um caráter heterogêneo não equivale a avanço, nem garante a horizontalidade de perspectivas, mas representa uma diversificação de idéias, o que dá oportunidade de construção de novas formas de entendimento acerca dos textos apresentados uma vez que a variedade de idéias que circulam pode fazer surgir uma multiplicidade de novas proposições, ações, etc.

Os sentidos construídos pela escola no desenvolvimento da política educacional *Todos pela educação de qualidade para todos* reterritorializam concepções, referenciais, saberes, práticas, contextos. A reforma curricular propriamente dita ou o Projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos*, pelo seu caráter híbrido, contempla a formulação de diversos discursos, o que gera novos sentidos e novas práticas e permite sua análise a partir da abordagem do ciclo de políticas.

Assim, as vozes manifestas na formulação das práticas curriculares articulam elementos do contexto de influência, do contexto de produção de textos e da prática. A política educacional do Ceará, tão efusivamente referenciada pelos educadores da escola pesquisada - como se pode perceber nas atas e nos registros ordinários do seu arquivo -, indica que o ciclo de políticas está fortemente marcado em sua política educacional cujas imbricações estão muito visíveis no cotidiano escolar.

Na tentativa de situar aspectos relacionados com tal política, apresento, no capítulo seguinte, amarras e ramificações que caracterizam o cenário político cearense no qual a política educacional teve origem e o processo em que a reforma transitou para chegar às escolas.

Capítulo 2:

Condições sócio-históricas de efetivação de uma política educacional

“A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”.

Hanna Arendt.

Neste capítulo, abordo aspectos relacionados com o estabelecimento da política do conhecimento escolar, procurando entender os jogos de intercâmbios que se enredam através de acordos, negociações e disputas que se movimentam para consolidar uma reforma curricular.

Tento entender os contornos e desvios que permeiam os caminhos de implementação curricular, procurando vislumbrar os desdobramentos dos seus movimentos de expressão, relacionados aos elementos de poder que compõem o cenário dessa implementação, enquanto a formulam.

Assim, focalizo a trajetória da reforma, com suas veredas e seus roteiros entrelaçados no mapa educacional cearense, ao tempo em que tento situar a organização administrativa do Ceará naquele momento, as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais do Estado e sua relação com a política do conhecimento.

2.1. Veredas, desvios, contornos: caminhos da implementação da reforma

Neste tópico, procuro entender a trajetória percorrida pela proposta, no período de 1998 a 2002, vislumbrando traçados e delineamentos de sua implementação. Tento enveredar por caminhos que envolvem os percalços da elaboração e a divulgação da

proposta, com destaque às formas de persuasão, de investimento ou de deslinde na implantação do currículo.

A proposta curricular do Ceará, qual seja, o *Projeto Escola viva: organização do ensino em ciclos*, implementado em 1998, consubstanciava-se como uma proposição que tinha como marco de seu lançamento, a mudança do sistema seriado para o formato de organização do ensino em ciclos. O projeto originou-se da política educacional denominada *Todos pela Educação de qualidade para todos*, lançada em 1995, sob o auspicioso discurso do “governo das mudanças” do então Governador Tasso Ribeiro Jereissati.

Ainda que a referida política sinalizasse ou contemplasse outros pontos de destaque, o projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos* constituiu o eixo referencial da política do conhecimento escolar. A edição de um currículo estadual para as escolas cearenses aconteceu quase que simultaneamente à chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais às escolas, causando um certo acúmulo de proposições.

O que poderia conferir à escola uma diversidade de propostas para discussão sobre o currículo deparou-se com a informação textual de que a proposta *incorpora e ou adapta os PCNs* (CEARÁ, SEDUC, 1997:01), seguida da decisão de implantação. O fato de a proposta estabelecer o formato de organização do ensino em ciclos concedeu-lhe um diferencial que, pela natureza da mudança, alterou a dinâmica da escola e passou a ser objeto de preocupação apenas no que se referia ao sistema de organização do ensino.

O êxito de uma proposta de mudança na educação depende de muitos fatores que envolvem relações de poder, de finalidades éticas e políticas, mas também da adesão e do envolvimento dos educadores. Detentora de uma retórica inovadora, a proposta pautou-se pela dubiedade entre a organização curricular e a via da gestão, quer na condição de diretriz norteadora de uma política do conhecimento escolar, quer na forma de divulgação e implementação do currículo, o que reforça a noção de que ‘forma e conteúdo’ não se

separam. O conteúdo está sempre envolto por uma forma e esta pode ser tão importante quanto os possíveis efeitos dos conteúdos.

A gestão, de acordo com Ball (2001), tem sido mecanismo-chave, tanto na reforma política quanto na reengenharia cultural, e representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público. No rol dos novos paradigmas dos processos de reforma, a gestão desempenha uma nova cultura de desempenho como forma de gerar uma reconfiguração institucional. Segundo Ball (2001:105), *os processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores.*

Essas novas relações envolvem parcerias e acordos. Para divulgar a proposta, a SEDUC convocou os diretores dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDEs para o processo de sensibilização, focalizado através do Seminário “A organização do ensino em ciclos no Ceará: um desafio pedagógico”. Nesse evento, realizado nos dias 29 e 30 de abril de 1997, em Fortaleza, os diretores das Regionais de Ensino e suas equipes tiveram o primeiro contato com a divulgação da proposta, através de informações e palestras proferidas por autoridades do Governo e intelectuais convidados.

Dentre os registros que tomei como base para elaborar esse tópico figuram trechos da agenda da diretora do CREDE e um bloco com breves anotações de membros da sua equipe, participantes do Seminário realizado pela SEDUC – o que não significa que a tônica das palestras proferidas no evento estivesse descrita literalmente nas anotações citadas. Os registros pessoais dos participantes indicam, apenas, que os pontos anotados fizeram sentido, para eles, no momento da exposição dos palestrantes. Constituem, pois, uma leitura daqueles participantes sobre o que aconteceu e uma releitura minha sobre o que estava ali registrado.

Feitas essas considerações, posso afirmar que tais registros indicam que o empenho da SEDUC em persuadir os diretores foi destacado, na abertura do Seminário, pelo próprio Secretário de Educação, Professor Antenor Manoel Napolini, e pela professora Lindalva Pereira do Carmo, a subsecretária. Os Secretários fizeram referência aos aspectos social, político-econômico, pedagógico e administrativo que envolviam a proposta, e reforçaram os princípios da administração pública cearense, naquele período, indicados como sendo: sustentabilidade, visão de longo prazo, participação e transparência.

Os princípios destacados, com ênfase, pelos dirigentes da SEDUC, como parte do convencimento para assegurar a implantação da proposta traziam embutidos outros discursos de instâncias nacionais e internacionais definidoras de políticas educacionais, revigorados pelo ‘discurso da mudança’ estadual, tão em voga naquela gestão administrativa e, disseminados também pelas práticas educacionais locais. Associo as táticas da produção da política do conhecimento escolar do Ceará à interatividade a que se refere Lingard (2004), no sentido de que há confluência entre as esferas de implementação das políticas mediadas pelas práticas locais.

O evento de divulgação da proposta contou com os seguintes conferencistas: Professora Luiza Teodoro, membro do Conselho Estadual de Educação do Ceará e componente da equipe de elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos da referida proposta; professora Maria Tereza Marcílio, da Rede Municipal de Ensino de Salvador – BA, que vivenciou a implantação do ciclo básico de alfabetização em Salvador; professora Samira Zaidam, da Universidade Federal de Minas Gerais, integrante da equipe de implantação dos ciclos de formação da Escola Plural, da Secretaria Municipal de Educação, de Belo Horizonte e professora Sílvia Helena Vieira, da Universidade Federal do Ceará, à época, consultora da Educação Infantil da SEDUC, que relatou algumas experiências de implantação dos ciclos em alguns estados brasileiros.

Pelos registros consultados, tanto a agenda, quanto o bloco de anotações dos participantes, verifica-se que o conteúdo das palestras apresentou algumas contradições no que se refere à concepção de ciclos. Houve posições diferenciadas quanto à compreensão do significado do sistema de organização do ensino e divergências no que se referia aos objetivos desse ensino. A tônica do evento recaiu sobre a importância dos ciclos para enfrentar e solucionar o fracasso escolar. A maioria das palestras focalizou o ensino em ciclos na perspectiva de romper com a reprovação, retratado nas seguintes anotações:

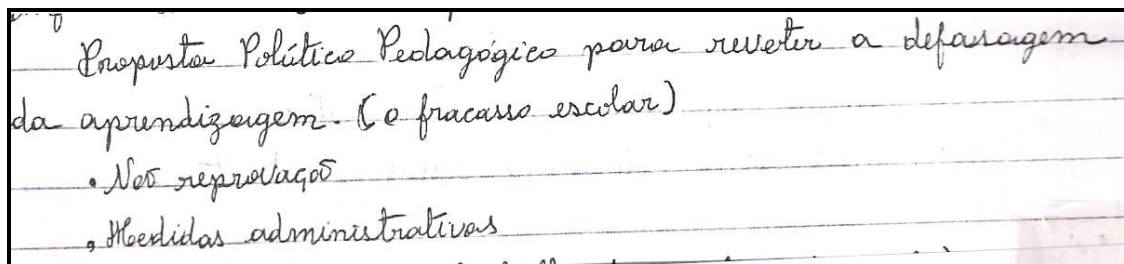


Figura 1: Anotações restritas da agenda da diretora do CREDE 17, a quem agradeço a gentileza da cessão.

De acordo com Sacristán (2000:118), *a ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo*. Porém, em virtude do caráter polêmico das discussões em torno das concepções de ciclos apresentadas, os questionamentos sinalizavam que a tendência em organizar o ensino em ciclos, em oposição à seriação, evidenciava uma diversidade muito grande de desdobramentos para possibilitar uma reorganização efetiva do ensino. Essas questões demandavam esclarecimentos para dirimir as incertezas dos diretores de CREDEs e suas equipes.

Ainda que seja salutar a diversidade de opiniões em torno de questões educativas, a variedade de discursos ressignificava o debate de forma a atender às finalidades educacionais naquele momento. Em evento posterior, dando continuidade ao Seminário da organização do ensino em ciclos, foi convidado a proferir uma conferência o professor Miguel Arroyo, mentor da proposta da Escola Plural, em Belo Horizonte, estudioso sobre o assunto e defensor do ensino em ciclos.

A proposta da Escola Plural consubstancia-se como uma experiência exitosa sobre o ensino em ciclos e pauta-se pela perspectiva da dimensão humanitária como premissa para a escolarização das crianças. Na conferência proferida em 30 de maio de 1997, sob o título “Excludência na escola X cidadania”, o Prof. Miguel Arroyo focalizou os ‘ciclos de formação’, denominação ainda obscura para os participantes do Seminário, que estavam sendo despertados para aquela questão.

O referido conferencista, em sua exposição, destoou do enfoque dado aos ciclos até aquele momento, pela abordagem defendida para a rede de ensino do Ceará, passando a focalizar a discussão em torno dos ‘ciclos de formação’. Arroyo defendeu uma perspectiva de ciclos que visava à formação humana diferentemente de ciclos de aprendizagem, cuja preocupação era vencer conteúdos de ensino e dissipar o fracasso escolar. O conferencista chamou a atenção para a importância da humanização dos alunos e afirmou que a função da escola é formar para a cidadania, sendo alunos e professores sujeitos de suas ações. Descartou ainda a vinculação entre a questão aprovação/reprovação e a implementação dos ‘ciclos de formação’.

É bem verdade que a organização do ensino em ciclos, defendida pelo conferencista Miguel Arroyo referia-se ao projeto político pedagógico da Escola Plural, por ele idealizado. Esse projeto deu à proposta dos ‘ciclos de formação’ os contornos que a transformaram em uma referência nacional, em que associam-se, à concepção de ciclos, as principais orientações contemporâneas para a educação, conferindo-lhe grande densidade teórica e política.

Para o referido conferencista, a idéia de ‘ciclos de formação’ tinha relação com o interesse em fazer com que as crianças fossem consideradas em sua humanidade, no aspecto de seu desenvolvimento humano, como pessoa. Nesse sentido, a posição defendida por Arroyo divergiu da perspectiva na qual a proposta cearense estava sendo concebida,

cuja idéia era implantar os ciclos para solucionar o problema da distorção idade/série e o problema da reprovação.

As anotações consultadas dão a entender que, no questionamento dos participantes, por ocasião do Seminário e da Conferência, havia uma preocupação com a urgência a que estava sendo submetida a proposta de mudança na organização do ensino, revelando insegurança no que diz respeito à implantação da reforma. Presume-se que os participantes do evento sentiam-se inseguros para convencer professores, pais, alunos, das propaladas benesses da mudança do sistema de ensino.

Dentre as anotações, alguns tópicos chamam a atenção, como o que transcrevo a seguir: *não estamos prontos para dirigir esse processo*. Essa expressão consubstanciava, possivelmente, a insegurança dos diretores dos CREDEs em incorporar uma mudança radical na forma de organização do sistema de ensino cearense, da qual não estavam suficientemente convencidos.

Todavia, os questionamentos levantados no evento devem ter sido esclarecidos aos diretores ou desconsiderados pelos propositores da empreitada. Considero essa hipótese em virtude da decisão tomada pela SEDUC, ao final do evento: a de incumbir os diretores da divulgação do novo sistema de organização do ensino, junto aos meios de comunicação das cidades atendidas pelos CREDEs, como rádios, jornais, entre outros, bem como, junto às Secretarias Municipais de Educação, sediadas na jurisdição de cada CREDE, para formarem parcerias visando sua adesão à mudança na organização do sistema de ensino.

Os diretores dos CREDEs acataram as decisões da SEDUC, ainda que perdurassem algumas dúvidas ou faltasse clareza quanto aos desdobramentos da reforma curricular. Contudo, a motivação professada em torno da política educacional, aliada a um desejo de mudança, que fazia parte da historicidade da população cearense, naquele momento, contribuiu para o assentamento da proposta.

Em nome da defesa irrestrita da mudança, Goodson (2000:113) propõe uma revisão sobre essa premissa e afirma que é necessário *examinar as 'estruturas de oportunidade'*, [para compreender] *onde sua mudança apresentará o efeito*. Analisar essas estruturas significa perceber que há novos padrões de posicionamento relacionados, inclusive, com os agentes de mudança expostos a novas posições no desenvolvimento do trabalho.

A etapa seguinte, relacionada com a implantação da proposta, estava sob a responsabilidade das Regionais de Ensino. Situada em meio às inovações da política educacional, e afetada pelos enunciados da organização do ensino em ciclos, a equipe da regional de ensino precisava, a partir de então, executar os encaminhamentos para a implantação.

Colocando em prática as orientações da SEDUC, o CREDE 17, de Icó, realizou uma reunião com diretores das escolas, para informá-los sobre o advento da mudança na forma de organização do ensino, conforme matéria divulgada no Boletim Informativo.

REORDENAMENTO DO ENSINO EM CICLOS

A Coordenação de Desenvolvimento do Ensino em parceria com a GESTÃO, realizou Seminário sobre o Ensino em CICLOS, dia 06/08/97, com Diretores Escolares e Coordenadores do Ensino.

- O ciclo está proposto como um tempo contínuo que não pode ser fragmentado em fase, ano ou etapa e que se identifica com um tempo de formação no próprio desenvolvimento humano.

Organização do Ensino Fundamental em três CICLOS de formação:

- Primeiro CICLO – período característico da infância, abrangendo os alunos na faixa de 6,7 e 8 anos de idade.
- Segundo CICLO – período característico da pré-adolescência, abrangendo alunos de 9, 10 e 11 anos de idade.
- Terceiro CICLO – período característico da adolescência abrangendo alunos de 12, 13 e 14 anos de idade.

Ao colocar a formação dos alunos como eixo do sistema escolar, os processos de socialização próprios de cada idade e o conteúdo não podem mais ser tratados de forma dissociada.

Quanto aos alunos considerados fora de faixa, será criado um projeto específico de trabalho com eles – turmas aceleradas.

Figura 2: Fonte: Boletim Informativo CREDE 17 nº 01, ago/97.

A matéria divulgada no Boletim Informativo do CREDE explicava que o ciclo estava proposto numa conotação semelhante à concepção defendida pelo Prof. Arroyo, a qual levava em consideração o tempo de formação do desenvolvimento humano. Refere-se ao ensino em ciclos como um tempo contínuo que não pode ser fragmentado em fase, ano ou etapa, e que se identifica com um tempo de formação ao próprio desenvolvimento

humano. Essa conotação, apresentada na matéria do Boletim, dá a entender que a palestra proferida por ocasião do Seminário foi marcante para os membros da equipe do CREDE 17, que passaram a acreditar que, no Ceará, a organização do ensino pautar-se-ia pelo formato dos ‘ciclos de formação humana’.

Já o texto do projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos* (CEARÁ, SEDUC, 1997), por sua vez, direciona-se no sentido de conformação de uma perspectiva de ciclos de aprendizagem, voltado para a superação dos índices de reprovação escolar e da adequação idade/série.

Um dado curioso da matéria refere-se ao anúncio da criação de classes de aceleração. Antes de qualquer possibilidade de contestação dos ciclos, há uma diligência sendo tomada para contornar a situação dos possíveis alunos que não se adequariam ao novo formato da organização do ensino. Assim, as classes de aceleração apresentam-se como solução para os alunos fora da faixa etária.

Não havia, nos documentos da escola, registros que indiquem reação às proposições lançadas pela SEDUC/CREDE aos diretores escolares. O anúncio de curso preparatório para os professores, inclusive com um *projeto de (re)qualificação dos educadores* (CEARÁ, SEDUC, 1997) compondo o documento prescritivo da reforma, apresentava uma garantia de que o processo de implantação seria fundamentado e as dúvidas esclarecidas. Para Sacristán (2000:35), *o condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem importância determinante na concepção própria que se entende por tal e nas formas de organizá-lo*.

Assim, a estranheza dos diretores diante da inovação curricular ficou diluída em meio à concretude da política educacional e ao fluxo de comunicação entre as instâncias superiores e a escola, contribuindo para a mediação realizada para a implantação da reforma. Essa mediação em torno do currículo torna-o, nas palavras de Sacristán (2000:34),

uma opção cultural, um *projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.*

O CREDE, na condição de representante da SEDUC realizava ações em conformidade com as determinações da instância superior, não tomando iniciativas de enviar esforços para amenizar o impacto da reforma quando da sua chegada à escola. Assim, o CREDE, na qualidade de elo entre a SEDUC e as escolas, tornava-se omissor, no sentido de não fazer a preparação antecipada para a mudança que as escolas iriam passar. Isso demonstra o poder que a SEDUC exercia sobre a Regional de Ensino. Por mais que o CREDE estivesse um pouco mais próximo das escolas percebendo, por isso, suas necessidades e sentindo como as inovações repentinas perturbavam o cotidiano escolar, suas ações eram limitadas.

Essa posição do CREDE com relação às determinações da instância superior, coloca-o numa posição de extensão da administração central e não como um órgão de acompanhamento das escolas. Não se pode esquecer que, em torno de determinadas ações estão envolvidos *projetos sociais dirigidos, crenças coletivas e marcos institucionalizados*, como afirma Sacristán (1999:30).

Para este autor, o que acontece no mundo educativo está intimamente relacionado com os agentes que dão vida, com suas ações, às práticas sociais que ocorrem nos sistemas educacionais. Tais ações deixam vestígios, geram expectativas, uma vez que, como diz Arendt (1993), agir é condição do ser humano, o que potencializa a expressividade da pessoa que age.

Centrando-se na atribuição de divulgar a prescrição curricular, a equipe coordenadora do Setor de Ensino do CREDE 17 envia, aos diretores, convocatória para que os professores, de todas as escolas da região participem do *Curso de (re)qualificação dos*

professores de 1º e 2º ciclos, o qual se realizou no período de 09 a 13 de fevereiro de 1998, na sede do CREDE, com duração de 40 horas.

Analisando a pauta e o *Relatório do curso para (re) qualificação de professores de 1º e 2º ciclos* percebe-se que as pretensões não foram objetivadas. No detalhamento da carga horária, o registro dos temas trabalhados indica uma supressão daqueles propostos na pauta da capacitação como objetivos a serem atingidos durante o curso. Verifica-se que uma parte do conteúdo foi negligenciada, uma vez que, constam ali apenas alguns tópicos. O curso pretendido chegou aos professores de forma bem minimizada, podendo-se inferir que a proposta chegou mutilada.

O referido relatório, elaborado pela equipe de ensino do CREDE, é enfático ao afirmar que o tempo foi insuficiente; que os cursistas solicitaram maior aprofundamento e, que, a abordagem sobre conteúdos, avaliação e metodologia de projetos não foi bem compreendida pelos docentes participantes do curso.

Ao lado do desafio em compreender as proposições dos Referenciais Curriculares Básicos, outros pontos são apontados, no relatório, como questões consideradas conflitantes pelos professores, tais como: entender a forma de organização do ensino; captar a dinâmica do rodízio de professores; entender a sistematização do trabalho com as fichas de acompanhamento do aluno; discussões que geraram impasse sobre a condução do trabalho na sala de aula.

É possível perceber que tais questões, embora essenciais para a implantação da proposta, não mereceram uma discussão mais específica por ocasião do curso. É, pois, o próprio Relatório que explicita esse fato, ao destacar as considerações dos professores, apontando o pouco tempo para aprofundamento, as dúvidas apresentadas em torno dos Referenciais Curriculares Básicos, a solicitação de posteriores e freqüentes encontros, bem

como o pedido de que as ações pedagógicas fossem acompanhadas pela SEDUC/CREDE, ministrantes do curso.

Há, desse modo, um entrelaçamento de questões permeando a implantação da reforma. O Relatório, elaborado pela equipe do CREDE, focaliza pontos críticos do curso e demonstra um tensionamento, em torno da reforma, a partir das discussões travadas pelos professores por ocasião do curso de re-qualificação, como forma de demarcar posição no processo de implantação. Tensões desse tipo geram efeitos, expectativas, reações e, de acordo com Sacristán (1999:90), *contribuem para compreender a prática como algo que é construído historicamente já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias.*

Trechos do Relatório, aqui apresentados, demonstram que os docentes, por ocasião do curso, não apenas apontavam dificuldades iniciais diante do “novo”, mas previam que dúvidas iriam surgir no cotidiano da escola e, por isso, solicitavam um programa de acompanhamento no desenvolvimento do trabalho. O curso foi ministrado, mas o Relatório indica que as orientações foram superficiais, demandando assim, novos cursos para aprofundamento e acompanhamento sistematizado aos professores com vistas à implantação da proposta.

07 . CONCLUSÃO DOS RESULTADOS: Opinião crítica sobre o curso, relacionando os objetivos propostos aos resultados obtidos.

Embora se tratando de uma proposta pedagógica em fase experimental, considera-se que os resultados obtidos no curso foram positivos, levando em conta que os objetivos propostos corresponderam às expectativas previstas.

Porém, faz-se necessário aprofundamento efetivo em torno dos Referenciais Curriculares Básicos.

Tais necessidades suscitam a constituição de posteriores e frequentes encontros, entre SEDUC, CREDE e ESCOLAS para acompanhamento ao desenvolvimento das ações pedagógicas na perspectiva desta proposta.

Observamos participação efetiva dos cursistas, haja vista o envolvimento e interesse demonstrado, contribuindo significativamente para o desempenho da turma.

Figura 3: Trechos do relatório da equipe de gestão de ensino do CREDE, fev/1998.

O Relatório comete o lapso de referir-se ao início da implantação como sendo uma fase experimental. Não houve experimentação, uma vez que a proposta foi implantada em todas as escolas de Ensino Fundamental pertencentes ao CREDE 17. O caráter

experimental anunciado parece tentar eximir as possíveis falhas do curso, no sentido de indicar que outras fases se sucederiam a essa, indicando uma precaução questionável diante de uma ação processual de implantação de uma reforma curricular.

O documento no qual a proposta é apresentada aos professores e coordenadores pedagógicos é chamado de *Projeto de (re)qualificação dos educadores*. A utilização desse termo, no entanto, não mereceu, nem por parte dos elaboradores do projeto, nem dos ministrantes do curso, uma discussão ou um esclarecimento sobre o que significaria esse projeto de re-qualificação dos educadores. Não havia um conteúdo indicado como possível base sobre a qual se daria a re-qualificação. Assim, o termo foi utilizado de forma aleatória, sem uma conotação mais específica e sem um detalhamento acerca dos fundamentos teóricos que embasariam essa re-qualificação.

Pelo teor do relatório é possível captar que os professores findaram o curso com muitas reivindicações ao CREDE/SEDUC e retornaram às suas escolas com um arsenal de dúvidas e com muitas dificuldades para implantar os ciclos. Se as dúvidas em torno do conteúdo da proposta, no sentido de pensar a problemática do conhecimento escolar, eram instigantes, as incertezas quanto à forma de organização do ensino eram desafiadoras.

A partir do curso realizado, os professores tinham pela frente não apenas uma nova forma de trabalhar os conteúdos curriculares, mas, fundamentalmente, uma busca por estratégias para convencer a comunidade escolar de uma realidade sobre a qual eles próprios ainda não estavam plenamente convencidos, ou seja, as vantagens dos ciclos e a superação da seriação. Significava, para os professores, fazer deslancar um projeto de instrução, que atendesse às determinações e aspirações da SEDUC, e, ao mesmo tempo, ressaltar aos pais e alunos a viabilidade da apropriação dessa nova nomenclatura.

A chegada da proposta à escola, seu processo inicial de implementação, suas primeiras sistematizações em forma de planejamento didático-pedagógico parecem ter sido

uma avalanche de apreensões, de acordo com informações prestadas a mim, de maneira informal. No que diz respeito ao registro escrito das ações e decisões, tomadas no período de implantação da proposta, os documentos fornecem poucas informações imprimindo assim um caráter mais pragmático ao momento em questão. Parece que o tempo era todo dedicado à efetiva execução do trabalho.

Presume-se que o contato com os pais e com os alunos tenha sido repleto de questionamentos: as crianças não cursavam mais a série subsequente a que cursavam no ano anterior. Em conversa com o pessoal da escola, pude perceber que essa foi uma dificuldade: convencer os pais sobre essas mudanças. Todavia, a ênfase da política educacional e a crença de que a 'educação do Ceará estava melhorando' tinha elementos para convencer a comunidade escolar de que a proposta do ensino em ciclos era apenas mais uma das 'mudanças' para o desenvolvimento da política *Todos pela educação de qualidade para todos*, de certa forma já legitimada na escola.

Os ciclos foram implantados. Cumprida essa tarefa, a SEDUC parece ter cometido o mesmo deslize a que se referira, quando da justificava, no texto de apresentação da proposta, sobre a importância do acompanhamento. Textualmente informava que a iniciativa de reestruturação curricular anterior *não se viabilizou devido à fragilidade do sistema de acompanhamento pedagógico* (CEARÁ, SEDUC, 1997:01). O deslize referia-se a não oferta de cursos, reuniões de estudo, encontros ou qualquer forma de acompanhamento da SEDUC/CREDE ao trabalho dos professores no primeiro semestre de 1998.

As solicitações dos professores, apresentadas no *Relatório do curso para (re) qualificação de professores de 1º e 2º ciclos*, apontando a necessidade de encontros sistemáticos para discutir as ações pedagógicas parecem não haver sido consideradas. Ao ser implantada, administrativamente, a proposta estava, a partir de então, a cargo da escola.

O curso de divulgação da proposta parece ter sido insuficiente e a proposta de re-qualificação inexistente, porém, a reforma estava implantada. Os entraves, as dificuldades e as incertezas sobre a proposta curricular estavam, a partir de então, sob a responsabilidade da escola.

Diante dessa possível dificuldade os professores e a escola poderiam ter tomado outras providências, mas, nas circunstâncias de envolvimento da escola com a política educacional, esse incômodo parece ter caminhado lateralmente com o desenvolvimento de tantas outras atividades na escola, tornando-se pouco expressivo.

A busca de soluções entre os pares, a crença na mudança, a vinculação com a SEDUC, preencheram o espaço de reivindicação pelo acompanhamento da proposta. Certamente, o estabelecimento da política educacional do Ceará não é algo unilateral, mas relaciona-se com a proposta administrativa do Estado, resultado de acordos com diferentes grupos sociais visando a sua legitimação.

No tópico a seguir serão apontados aspectos relacionados a essa administração, situando as condições de implementação da reforma curricular.

2.2. Continuidades e rupturas: o “governo das mudanças” no Ceará

Nesta parte do trabalho procuro situar aspectos relacionados com a organização administrativa do Estado do Ceará, buscando entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais do Estado na sua relação com o estabelecimento de uma política do conhecimento.

Procuro, então, apresentar alguns elementos que configuram o contexto histórico-político-social do Ceará nas duas últimas décadas do século XX, buscando

focalizar rupturas e permanências que contribuíram para a construção da história cearense, tomando por base as ações do denominado “Governo das mudanças”, nas quais a reforma foi instalada.

As condições, nas quais o Estado do Ceará implementou uma reforma curricular, trazem, na sua configuração, continuidades e discontinuidades pelas quais passou ao longo dos anos, a história da educação cearense, cujo marco é um projeto administrativo do Estado, o qual os governantes o apresentaram como tendo uma administração fundada em um ‘governo das mudanças’.

O *slogan* da mudança, defendido pelo empresário Tasso Ribeiro Jereissati, ao assumir a gestão pública do Ceará, em 1987, trazia no seu bojo o anúncio da superação de traços das oligarquias agrárias, responsáveis pelo quadro de subdesenvolvimento em que se encontrava o Estado, e apresentava um programa que trazia no título uma grande pretensão: ‘Plano de Mudanças’ (CEARÁ, 1987).

Representando o grupo empresarial que se organizava em torno do Centro Industrial do Ceará – CIC, Tasso Ribeiro Jereissati venceu as eleições em 1986, com grande respaldo político, potencializado por um longo processo de difusão de idéias em torno da modernidade³. De acordo com Parente (2003:142):

“Na década de 1980, quando as elites brasileiras se preparavam para se integrar num mundo de mercados globais, fazendo a reforma estrutural do Estado brasileiro, novamente as elites cearenses estavam preparadas e se apresentaram credenciadas a administrar esse processo. Jovens

³ O Centro Industrial do Ceará – CIC foi fundado em 1919. A partir do final dos anos de 1970, torna-se um instrumento de aglutinação e de mobilização do empresariado mais jovem do Ceará. Mantém estreita relação com o Grupo dos Oito – empresariado do sul-sudeste que, em 1978 lança um manifesto colocando-se em oposição ao modelo de política econômica do Governo e em defesa de um modelo liberal-democrático. O CIC que, até então, tinha frágil participação política, assume, no início dos anos 1980, uma estratégia que potencializa um capital político e simbólico baseado em critérios que afirmam qualidades intelectuais e experiência administrativa. Seus novos atores políticos têm cursos de formação superior e de pós-graduação em Economia e Administração e são, em sua maioria, dirigentes de empresas. Tasso Jereissati preside o CIC em 1981.

empresários organizados na sociedade civil (CIC), comprometidos com o processo de abertura política mostraram uma administração moderna num estado pobre da federação. Basta lembrar que o Ceará foi o primeiro a fazer a reforma fiscal”.

A ascensão do Governo Jereissati alinhou-se com o processo nacional não apenas no plano econômico, mas na ação política. Configurou-se também como uma continuidade contraditória da dominação burguesa que, para manter-se no poder, modifica o padrão de administração pública.

Assim, Jereissati anunciou em seu ‘Plano de Mudanças’ que criaria mecanismos que proporcionassem *a articulação e integração entre as entidades representativas da sociedade e os organismos públicos, onde o Estado implementará ações que garantam a defesa dos direitos da cidadania, com a criação de conselhos, para este fim, em diversas instâncias estatais* (CEARÁ, 1987: 35).

Esses propósitos vieram ao encontro da pauta de reivindicação, defendida por sindicatos e movimentos organizados, e mobilizaram a criação de uma frente partidária, composta por partidos como o PCB, PC do B, PDT e PMDB, para apoiar Jereissati, que se comprometeu a trabalhar pela *superação de valores deformados que colocavam o interesse de pequenos grupos acima dos interesses maiores da sociedade; combate a todas as formas de clientelismo; recuperação da moralidade do serviço público; combate à miséria; respeito à cidadania como direito inalienável de todos os homens e mulheres* (CEARÁ, 1987:09).

A composição partidária desfez-se tão logo foram definidas as estratégias de administração. De acordo com Tavares (2001), o projeto político do Ceará aliou-se aos interesses dos empresários americanos organizados em torno do *Council of the American*,

priorizando a abertura ao mercado externo e os empresários locais funcionavam como administradores⁴.

Respaldo no apoio que o elegeu, Jereissati explicitou a proposição de direcionar o Ceará por vários anos consecutivos, revelado da seguinte forma: *É com muito prazer que apresento ao povo do Ceará o Plano que orientará as ações do meu governo no período de 1987-1990, com visão prospectiva para cinco lustros* (CEARÁ, 1987: 03).

Tasso Jereissati, o expoente maior do empresariado cearense, além de representar o grupo *The Coca-Cola Export Corporation*, detém o patrimônio de centros comerciais instalados em diversas cidades brasileiras, ao modo dos Rockefeller's Centers, a rede conhecida como Shopping Iguatemi. Pertence, ainda, ao grupo empresarial que possui o sistema Verdes Mares de Comunicação, um conglomerado de jornais, canais de rádio, e televisão que, no Ceará é a emissora afiliada da Rede Globo. Tem, portanto, a mídia, importante instrumento de divulgação em massa a favor das suas pretensões.

A implantação do 'Plano de Mudanças' para administrar o Ceará desenvolveu-se, de certa forma, tranqüila. Os anseios da população encontraram sintonia em torno de uma aura de novidade, apoiada numa retórica discursiva que colocava o *novo* em substituição ao *velho* – sinônimo da inoperância e do atraso atribuídos aos 'coronéis', concorrendo, dessa forma, para a irrestrita capacidade de atuação do governo Jereissati⁵.

A retórica do *novo*, adotada pelo governo mudancista, imprimiu um discurso crítico no qual o governo se dizia diferenciar-se das práticas coronelistas de clientelismo, empreguismo e falta de transparência - elementos comuns nas administrações anteriores à

⁴ Council of the American é uma associação de empresários americanos

⁵ Os coronéis da política cearense eram dirigentes políticos conservadores que tinham patente militar, tais como César Cals, Virgílio Távora e Adauto Bezerra.

gestão Jereissati⁶. Ainda que as mudanças anunciadas pelo ‘governo das mudanças’ não atingissem um patamar de progresso para a população, esta apostou no discurso anunciado.

O ‘Plano de Mudanças’ tornou-se uma ferramenta de viabilização do projeto econômico de industrialização globalizada. A visão empresarial do governante priorizava ações no sentido de ampliar a estrutura de arrecadação, a retomada do avanço do processo de industrialização, criando um cenário político favorável ao investimento privado e de infra-estrutura, receituário que abriu espaço às agências de financiamento internacionais.

Utilizando a mensagem da mudança e dizendo romper com as tradições administrativas chamadas de coronelistas, Jereissati assinalou uma nova forma de gestão da “coisa pública” no Estado, antecedendo, de certa forma, a um projeto que o País irá assumir na década de 1990. O governo, a despeito de quaisquer críticas, imprimiu a racionalidade técnica em todos os setores da administração estadual. Ao pautar-se por essa lógica administrativa, Jereissati contrariou inúmeros interesses. Por conseguinte, rompeu com os partidos que lhe deram sustentação política e até o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, sob o qual lançou seu programa de governo, tornara-se um aliado indesejado.

Em âmbito nacional, a aproximação do PMDB com a ambigüidade das decisões do governo do Presidente Sarney, no trato com questões de interesse popular e empresarial, provoca a saída de parte dos seus filiados para formarem o Partido da Social Democracia do Brasil – PSDB, em 1988, sendo o principal artífice desse processo, o então Senador Fernando Henrique Cardoso. Os empresários cearenses liderados por Tasso Jereissati comungam com as idéias do senador e fundam o PSDB do Ceará.

⁶ O termo mudancista refere-se ao discurso da novidade em torno do Plano de mudanças, diferencial da administração Jereissati. De acordo com Bezerra (1996) mudancismo nomeia, então, os elementos ideológicos e políticos administrativos que caracterizam o discurso e a prática do Governo Jereissati, destacando um

Com relação à área educacional, o governo Jereissati ao apresentar metas para expandir o telensino, erradicar o analfabetismo, promover a universalização do 1º grau e ampliar a rede física, cometia uma inadequada revisão no quadro de pessoal, em nome da moralização administrativa, ocasionando uma desestruturação na organização funcional das instituições, sendo a educação a mais prejudicada.

As medidas de moralização, de cunho administrativo, tomadas pelo governo Jereissati constituíam uma política de demissões para enxugamento de folha, argumentada *pela falta de uma política de pessoal e ingerência excessiva do clientelismo político* (CEARÁ, 1987:60). Tais medidas geraram reação das escolas e dos educadores, que através do sindicato da categoria entraram em confronto com as decisões governamentais, argumentando que as medidas, ao dispensarem tratamento meramente técnico, não atentavam para as especificidades que caracterizam o trabalho educacional.

O setor educacional sofreu forte impacto e as metas pretendidas não foram realizadas a contento, a exemplo da matrícula no 1º grau que deveria crescer 72% [e] *aumentou apenas 35% e no 2º grau alcançou somente 23% do esperado* (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1991:71). As medidas moralizadoras tomadas por decreto, ato essencialmente autoritário, cassaram direitos já estabelecidos pelo Estatuto do Magistério.

As medidas administrativas foram tomadas indiscriminadamente atingindo grande parte dos professores e servidores da educação. O governador instituiu, através de atos administrativos, a redução de carga horária de todos os professores e demitiu os prestadores de serviço, sem atentar para a demanda das escolas. Os “Decretos das Mudanças”, além de promoverem uma desordem na organização escolar, romperam com o seu compromisso assumido durante a campanha eleitoral, de valorizar o professor, garantindo-lhe novos direitos.

modelo de gestão caracterizado como *novo* em contraposição ao modelo de gestão anterior, estigmatizado como *velho*.

Com vistas a tornar o Estado administrável, Jereissati tomou medidas duras e, com isso, contrariou interesses, enfrentando embates de toda ordem. Foi hostilizado pelos educadores, encontrou rejeição em alguns segmentos da sociedade e perdeu, por um tempo, o apoio da maioria dos Deputados, na Assembléia Legislativa do Estado. Tandler (1998) comenta que, ao iniciar as reformas, o Governo Jereissati perdeu o apoio de 90% da legislatura estadual e o então Deputado Ciro Gomes, à época, líder do governo, teria contado, em público, que, durante vários dias foi vaiado ao entrar na Assembléia Legislativa, em consequência dessas medidas.

Naquele primeiro momento, a falta de sintonia entre as ações governamentais e a aceitação por parte de determinados segmentos da sociedade concorreu para que proposições não fossem alcançadas, principalmente na educação. Posteriormente, essa situação se reverteu, porém, as marcas dos atos administrativos foram muito fortes, deixando grandes lacunas no primeiro mandato de Jereissati.

Entretanto, além da racionalidade administrativa e do caráter moralizador amplamente veiculado pela mídia, a gestão que se autodenomina “Governo das Mudanças”, ao adotar o discurso da participação e atender certas reivindicações de alguns movimentos populares promove uma situação de encantamento na população cearense.

A popularidade de Jereissati, entre os eleitores, permanece alta o suficiente para eleger seu sucessor, o então deputado Ciro Gomes e, quatro anos depois, ele próprio é novamente eleito Governador, sendo ainda reeleito em 1998 e, mais tarde assumiu uma cadeira no Senado Federal nas eleições de 2002.

Dando prosseguimento à política traçada na gestão Jereissati, assume o governo do Ceará, em 1991, Ciro Gomes, que fora prefeito de Fortaleza, no período de 1989 a 1990

e crescera, na opinião pública, por ter colocado a cidade “em ordem”⁷. O “Plano Geração Ceará Melhor”, do Governo Ciro Gomes, dá continuidade às metas priorizadas na administração do Governo Jereissati, que eram baseadas em *formação da infra-estrutura econômica e social, na promoção do turismo, das exportações e dos investimentos privados* (CEARÁ, PLANO PLURIANUAL, 1992:72).

Ciro Gomes desenvolveu uma política de estímulo à instalação de empresas no Ceará, marcando uma acirrada disputa fiscal com outros Estados; manteve um canal de comunicação com as lideranças municipais e criou o Pacto de Cooperação Empresários/Governo. Um governante que, a despeito de sua ‘língua solta’ e de um estilo *gerencial centralizador, Ciro revela-se mais propenso ao diálogo que seu antecessor* (VIEIRA, 2002:325).

Ciro Gomes instaurou um estilo exaltado de fazer política e administrar através do seu modo de manejar as palavras e da produção de imagens que o transformam num político de ação, com estilo próprio. Em entrevista ao jornal O Povo, em 10/06/1991, o governador afirma: *eu não sou um técnico que manda jogar e fica olhando a bola, eu sou um técnico que marca posição*. Criou, na sua gestão, uma visão positiva do político desenvolvimentista, reforçada com a construção do “Canal do trabalhador”, obra de transposição das águas do Rio Jaguaribe para Fortaleza, que consegue impor um estilo próprio de administração.

Uma marca da administração Ciro Gomes é que *cerca de 71% das secretarias foram conduzidas exclusivamente por técnicos, enquanto apenas pouco mais de 17%*

⁷ Atribui-se parte desse resultado ao montante de verbas remanescentes da gestão Maria Luiza (PT). De acordo com declarações da ex-prefeita Maria Luiza Fontenele, ao Jornal O POVO, em 20 de abril de 1988, o Banco do Brasil havia retido recursos do Fundo de Participação dos Municípios, em torno de dois bilhões e novecentos milhões de cruzados além da retenção de outras verbas feitas pelo Banco do Estado do Ceará, emperrando a sua gestão.

tiveram políticos em sua direção (BONFIM, 2002:53), dando um caráter mais técnico que político à administração.

Na Educação, o Governo Ciro Gomes encetou o slogan *Escola Pública: a revolução de uma geração*, um programa influenciado pela Teoria da Qualidade Total de cunho administrativo. Palavras como gestão, participação, qualidade, otimização e tantas outras originárias do mundo da gerência de negócios, impregnaram os discursos oficiais relativos à educação (TAVARES, 2002).

Dentre os programas instituídos, a lógica da racionalidade manteve-se firme. As escolas foram reformadas, porém não houve expansão da rede oficial de ensino, uma vez que, firmaram-se convênios com a rede privada para a compra de vagas. A descentralização administrativa, dando *autonomia às escolas estaduais* (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1992:64), vinculava-se diretamente com a elevação do número de alunos matriculados e com a redução dos índices de evasão e repetência para o repasse de verbas.

A SEDUC promoveu algumas medidas de grande impacto: a expansão do telensino, com cursos de 5ª a 8ª séries, cujos recursos para melhorar a transmissão das aulas na TV são oriundos de projetos como *PROARES – Programa de Apoio às Reformas Sociais, que recebeu a colaboração do BID* (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1995:11); a adoção do ideário construtivista como proposta pedagógica a ser adotada nas escolas; a realização de concurso público e o aumento salarial dos professores.

Na gestão Ciro Gomes, uma ação bastante divulgada como democrática refere-se à implantação do processo de seleção dos dirigentes das Regionais de Ensino. O processo, composto por prova escrita, treinamento seletivo e entrevista, dava um caráter mais aberto à escolha dos dirigentes. Sobre esta última fase, as críticas consubstanciam-se no sentido de possibilitar espaço para indicação política. Essa possibilidade não se

apresentava descartada, uma vez que a função de diretor, como cargo de confiança, era mantida e sua remuneração entrava em folha de pagamento, como gratificação.

Outras iniciativas, com ampla divulgação na mídia, referem-se à criação de 11 Centros de Atenção Integral à Criança e 4 Centros Educacionais de Referência - CEREs, construídos nos moldes dos CIEPS do Rio de Janeiro. De acordo com a SEDUC *foram construídas quatro escolas sob inovadora solução arquitetônica, nas cidades de Juazeiro do Norte, Sobral, Icó e Fortaleza, destinadas a servir de modelo para as demais unidades escolares, por introduzir conceitos avançados de gerenciamento, administração e aprendizagem* (CEARÁ, SEDUC, 1994:08). Tais iniciativas receberam críticas dos educadores, tendo em vista o estabelecimento da diferenciação entre as escolas-modelo e as demais escolas.

Na sua gestão foi aprovado o Plano de Cargos e Carreiras dos servidores e o Estado do Ceará recebeu o prêmio da UNESCO pela redução dos índices de mortalidade infantil, consequência do trabalho realizado pelos agentes de saúde no atendimento às famílias e acompanhamento às gestantes.

Em 1995, Tasso Jereissati voltou ao poder justificando-se com o seguinte argumento: *aceitei ser candidato ao Governo do Estado, para não permitir o retorno dos coronéis da corrupção e da vergonha* (O POVO 06/05/1994).

Jereissati apresenta à Assembléia Legislativa o Plano de Desenvolvimento Sustentável que *compreende o período de 1995-1998, mas na sua elaboração foi considerado o horizonte de uma geração* [definindo como] *princípios: a sustentabilidade, a qualidade, a participação, a descentralização, a regionalização e a visão de longo prazo* (CEARÁ, PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1995:01). A expressão ‘horizonte de uma geração’ sinaliza o interesse em manter-se, por longos anos, à frente da administração cearense.

O mandato “Avançando nas Mudanças” do Governo Jereissati intensificou, no campo da infra-estrutura, inúmeras realizações com recursos captados de receitas do Estado, de investimentos do setor privado, de verbas de empréstimos feitos de organismos internacionais como BIRD, BID, EXIMBANK, de órgãos japoneses e das agências alemãs DECF, KFW e MLY (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1999)⁸.

De acordo com Bezerra (1996), o Ceará, sob o signo mudancista, instalou um projeto de longo prazo para manter as condições de rentabilidade do capital, assegurando aos investimentos no Estado, baixo custo, imprimindo uma política de ajuste fiscal, seguindo um modelo administrativo baseado na racionalização financeira e minimizando as obrigações sociais do Estado.

Os programas de obras estruturantes e os mecanismos de ajuste fiscal representam, nas palavras de Bonfim (2002:36), *uma singularidade cearense decorrente da antecipação de uma agenda de modernização do Brasil, não mais pela via do Estado, mas pelo mercado, expansão da indústria, serviços de captação de recursos privados para incrementar o desenvolvimento regional.*

Durante as duas últimas gestões do “Governo das Mudanças”, entre os anos de 1995 - 2002, o Estado do Ceará pautou-se pela sintonia com a administração nacional, comandada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, do PSDB. Na educação, Vieira (2000) considera que houve uma explicitação de rumos da política educacional brasileira acordada com organismos internacionais.

⁸ Refiro-me a realizações como: construção do novo aeroporto internacional, construção de açudes, entre eles o Castanhão, com capacidade para acumular 6,5 bilhões de m³ de água, implantação do gasoduto e obras do complexo industrial e portuário do Pecém, instalação do Linhão Banabuiu-Fortaleza – trazendo energia para o parque industrial cearense, obras da Refinaria do Nordeste - RENOR e da Companhia Siderúrgica do Ceará - CSC, obras de saneamento básico das zonas urbanas de Fortaleza e de vários municípios cearenses,

Nas palavras de Soares (2000:37):

“O governo Fernando Henrique [autoriza] continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como (...) a concentração dos recursos para a educação no ensino básico, entre outras”.

No Ceará, no segundo e terceiro mandatos do Governo Jereissati, a política educacional ganha novos contornos. Citada como prioridade, definiu-se para a educação uma política cujos propósitos compõem o projeto *Todos pela educação de qualidade para todos*, que se subdivide-se em três frentes de atuação, quais sejam: *Todos pela educação*; *Educação de qualidade* e *Educação para todos* e recebeu o apoio do UNICEF⁹.

Assim, além das ações voltadas para o desenvolvimento industrial e para o turismo, Jereissati instituiu o Programa de Capacitação da População como sendo a *prioridade absoluta do governo* (CEARÁ, PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1995:41), mobilizando a sociedade a envolver-se nas ações, dada à proposta de *adoção do processo participativo no tocante à política pública* (ibidem, p.47). Na chamada ‘Era Jereissati’ a participação torna-se força-motriz¹⁰.

Como destaque dessa participação são criados diversos Conselhos como forma de *potencializar as ações do Governo e de obter o respaldo e o compromisso da sociedade*

recuperação, pavimentação e duplicação das rodovias estaduais, edificação do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1999).

⁹ Convém informar que a relação do Governo do Ceará com o órgão das Nações Unidas é muito próxima, uma vez que a sede do UNICEF, em Fortaleza, situava-se nas dependências do Centro Administrativo Estadual– Cambéa – e quem assumiu a direção daquele órgão, com o afastamento de Antenor Naspolini, para assumir a SEDUC, foi a sua esposa, à época.

¹⁰ A expressão “Era Jereissati” refere-se ao período no qual o Governo do Ceará esteve sob o comando do empresário Tasso Jereissati, nos anos de 1987 a 2002, sendo intercalado pelo Governo Ciro Gomes, entre os anos de 1991 a 1994, mas que manteve a mesma plataforma de Governo. “A Era Jereissati” é título de uma coletânea que analisa tais governos, organizada por: Josênio Parente e José Mario Arruda, publicada pela Edições Demócrito Rocha, 2002.

com a continuidade das ações (CEARÁ, PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1995:104). Tal estratégia possibilitava alavancar apoio para convencer a população da tese democrática da soberania popular e facilitar o controle do Governo sobre a ação dos movimentos sociais.

Por sua vez, a sociedade civil, ONGs e servidores públicos aproveitaram o foco da descentralização para construir estratégias de ação no relacionamento com a comunidade. De acordo com Tendler (1998:29) *os trabalhadores do governo demonstraram uma dedicação incomum do seu trabalho (...) sentiam estar sendo mais apreciados e reconhecidos, não necessariamente pelos seus superiores, mas por seus clientes e pela comunidade onde trabalhavam.*

Nesse sentido, o governo criou, conforme afirma Tendler (1998:30):

“uma forte noção de ‘vocação’ em torno de programas específicos e de seus trabalhadores, por meio de campanhas públicas de informação, prêmios para o bom desempenho, concursos públicos de aptidão para contratação de novos funcionários, programas de orientação e muita propaganda na mídia sobre os êxitos obtidos”.

A criação dos conselhos veio reforçar a importância da participação. Embora amplamente exaltado nos planos da gestão Jereissati, os conselhos congregavam o empenho da população em fazer valer sua participação. Essa reverberação do ‘novo’, que aconteceu no Ceará por praticamente duas décadas, se, por um lado, assumiu papel relevante no Programa de Capacitação da População Cearense - cujos índices têm sido referência para renovação ou captação de recursos junto às agências internacionais, conforme afirma Tavares (2001) - por outro lado, encontrou respaldo no interesse da sociedade local no encaminhamento de algumas mudanças.

A reeleição de Tasso Jereissati, em 1998, acompanhada do seu discurso de “avançar nas mudanças”, ao mesmo tempo em que criava expectativas positivas, apresentava-se com um compromisso moral de, no campo educacional, responder às

promessas não cumpridas. A sua animosidade junto aos educadores, em função das chamadas medidas administrativas moralizantes, tomadas na primeira gestão, somada aos anseios da população pela melhoria da escola, passa a constituir desafios a serem enfrentados.

Para o “governo das mudanças” atingir os objetivos do projeto educativo implementou uma política bastante agressiva argumentando ser improrrogável promover *a universalização do acesso à educação de primeiro grau e melhoria da qualidade do ensino* (CEARÁ, PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1995:46), e justificou-se pelas formas de financiamento da Educação estabelecidas pelas normas federais: Carta Magna, Emenda Constitucional nº 14 e Art. 60 das Disposições Transitórias; LDB nº 9393/96 e Lei do FUNDEF nº 9424/96.

Ao empreender essa política, a SEDUC fez uma ampla divulgação de que reconhecia a escola como ponto de partida para as ações pedagógicas, propondo sua autonomia e defendendo que só se ensina a democracia pela democracia (CEARÁ, SEDUC, 1998). A retórica em torno da participação e da democracia, embora relacionada com o desencadeamento do processo de seleção e eleição de diretores, é referendada pela sociedade.

Parecia haver uma intencionalidade da população em se envolver, em se mobilizar para enfrentar novas formas de convivência. Parecia existir uma outra cultura política sendo construída, na qual os sujeitos, mais do que exigirem benefícios, queriam estar juntos na tomada de decisão, no enfrentamento de questões que lhes diziam respeito, no direcionamento resultante de suas reivindicações.

Essa nova cultura política, que os cidadãos cearenses experimentavam poderia possibilitar novos rumos ao Ceará. Constituiu-se em formas embrionárias de organização da sociedade civil para criar espaços de descentralização a partir da identificação dos

cidadãos com projetos em que acreditavam e, por isso, sentiam-se capazes de interferir nos rumos da sua coletividade. Tendler (1998), ao realizar pesquisa sobre iniciativas públicas no Ceará, o faz a partir do ponto de vista dos usuários, e conclui que, os programas cearenses deram certo porque a população criou mecanismos de descentralização do trabalho dentro de estruturas centralizadoras do poder. E afirma, ainda, que, apesar das condições adversas, o diferencial está no comprometimento da sociedade¹¹.

Com efeito, a iniciativa da SEDUC, ao estabelecer uma política e lançar o convite da sua primeira vertente *Todos pela educação*, coadunava com o interesse da sociedade em tomar parte no destino da escola. Assim, a sociedade civil se mobilizou, confirmando-se algumas parcerias e promovendo *um maior engajamento entre escola, município e Estado, elos da grande corrente em prol da educação para todos* (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1995). As ações do chamamento *Todos pela educação* alcançaram sucesso e obtiveram a participação de vários segmentos da sociedade.

Desse pacto de cooperação resultaram várias parcerias. A Associação de Jovens Empresários do Ceará – AJE - instituiu o Prêmio Desempenho Escolar 1998. O Judiciário, aliado no acompanhamento da aplicação da lei dos recursos da educação, na fiscalização do acesso e da permanência do aluno na escola, emprestou seriedade às ações do governo. As Universidades públicas firmaram parceria com a SEDUC para, numa ação conjunta, viabilizar a formação inicial de docentes em serviço, através do Programa MAGISTER.

A segunda vertente, *Educação de qualidade*, estabeleceu o projeto Escola Viva, que *objetiva fortalecer a ação pedagógica da escola, visando a melhoria da aprendizagem e do sucesso do aluno* (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1997:56), com ações como: escolarização da merenda; criação do fundo de desenvolvimento da escola; distribuição de

¹¹ A pesquisadora Judith Tendler, do Massachusetts Institute of Technology - MIT, realizou pesquisa no Ceará no período de 1986 a 1994, cujo trabalho recebeu o prêmio de melhor resultado educacional do MIT, em 1996. No Brasil o trabalho está publicado na obra: Bom governo nos trópicos – uma visão crítica. Rio de Janeiro: Revlan/Brasília: ENAP, 1998.

material didático e de ensino-aprendizagem; implantação de laboratórios escolares de informática; implementação dos ciclos de formação; implantação do serviço de acompanhamento pedagógico; realização de eleição de diretores; organização dos conselhos escolares (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1997).

A terceira vertente, *Educação para todos*, enfatizou ações voltadas para o acesso à escolarização de crianças, adolescentes e jovens. O apoio do UNICEF e da Secretaria de Saúde, na realização dos Censos Educacionais Comunitários, em 1995 e 1996, acrescido do processo de mobilização, contribuíram para o crescimento substancial nos indicadores educacionais.

Considerando que *os números não são meros números, mas circulam num campo de produção e reprodução cultural*, como enfatiza Popkewitz (2001:119), os índices estatísticos divulgados pela SEDUC, resultado do conjunto de medidas adotadas na primeira e na terceira vertentes, demonstram êxito, alterando sobremaneira a imagem da escola pública cearense. Todavia, penso como Popkewitz (2001:139) que *os números não existem meramente como entidades lógicas, mas se sobrepõem a outros discursos para conferir inteligibilidade a práticas de cultura*.

Mesmo com a retórica do sucesso proclamada pela SEDUC, torna-se relevante apontar alguns aspectos para situar tal argumentação. Ao lado da elevação numérica do percentual de jovens e adultos que acessam ao Ensino Médio através do programa Tempo de Avançar, merece atenção o fato de tantos alunos conseguirem cumprir todas as etapas do curso em reduzido tempo, ocorrendo um possível aligeiramento dessa formação, sem contar que havia também um incentivo financeiro oferecido aos professores que apresentassem 100% de aprovação nesse programa.

As estatísticas divulgadas pela SEDUC revelaram que o ingresso de alunos no Ensino Fundamental foi confirmado. Não se pode esquecer, entretanto, que parte dos dados

de frequência de alunos deve-se à prerrogativa do Poder Judiciário, através do apoio de juízes e promotores, no alerta aos pais para que estes garantissem a presença dos filhos na escola, numa forma de ameaça aos responsáveis pelos alunos faltosos. O direito à Educação tornou-se, para a população, uma imposição. O acesso foi também estimulado através de programas do Governo Federal ao promover incentivos financeiros para as famílias que têm filhos em idade escolar (bolsa-escola, bolsa-família, etc). Essas estratégias têm relação direta com o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, que subsidia critérios para o repasse de verbas, sendo necessário, para tanto, reduzir a evasão e elevar a taxa de escolaridade da população.

O esforço da SEDUC em melhorar os indicadores educacionais apresentou resultados positivos, colocando o Estado do Ceará em posição de destaque na área educacional, uma vez que conseguiu avançar *na melhoria desse indicador social, chegando em alguns casos a superar os índices obtidos pelo Nordeste e até os do Brasil* (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1999:46). Tais indicadores conferem ao Estado do Ceará reconhecimento e premiação: em 1996, a SEDUC Ceará recebe, do UNICEF, o prêmio *Criança e paz*; em 1998, recebe da UNESCO, CONSED e UNDIME o prêmio nacional de referência em gestão escolar, entre outros (idem, ibidem).

Entretanto, no que se refere à vertente *Educação de qualidade*, o foco situou-se em outro campo, relacionado com a problemática do conhecimento. Se duas vertentes da política *Todos pela educação de qualidade para todos* comprovaram, através de dados estatísticos e de demais documentos produzidos pela SEDUC, o alcance de suas pretensões, a vertente *Educação de qualidade* tem sido alvo de questionamentos e tido uma repercussão nem sempre positiva junto aos professores e às escolas. Parte desses argumentos é referendada em estudos como o de Farias (2002) e o de Tavares (2002).

Não é sem motivos que o mandato “Avançando nas Mudanças”, do Governo Jereissati, dedicou atenção especial à educação. Priorizou programas direcionados à

melhoria dos indicadores educacionais, como forma de apresentar eficiência do sistema educativo, sendo a escola fortalecida, uma vez que ela respondia por todos esses indicadores. A SEDUC não mediu esforços para incentivar as escolas a atenderem ao seu chamamento e subsidiava com respaldo político, técnico e econômico às necessidades imediatas da escola, convocando os educadores a promover a *cultura do sucesso escolar* (CEARÁ, SEDUC, 1997).

Em uma administração cuja marca era a “mudança” não era mais possível permitir elevados índices de reprovação e de evasão dos alunos, o que comprometia a imagem de um Estado forte e em plena ascensão, como desejavam imprimir seus administradores. A adoção da idéia de ampliação dos tempos de aprendizagem para correção da distorção idade/série, referendada no projeto *Escola Viva - organização do ensino em ciclos*, parecia um esforço compensador e coadunava-se com a idéia de desenvolvimento.

Implementar a reforma curricular era, aparentemente, um imperativo para a vertente *Educação de qualidade*, como forma de não comprometer as estatísticas e realizar a correção de fluxo. O estabelecimento dessa proposta curricular, no entanto, aconteceu quase que concomitantemente com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, um conjunto de textos relativos às diferentes áreas de conteúdo, acrescido de publicações abordando temas transversais, sendo pioneira a coletânea referente à primeira fase do Ensino Fundamental.

É inegável que a discussão sobre propostas curriculares não tem início com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que estes se apropriaram de elementos e proposições de processos anteriores, inclusive relacionados com propostas de outros Países e de outros Estados brasileiros, consolidando uma reapropriação de textos, uma circularidade de discursos que integram o ciclo de políticas.

No entanto, a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais encontrou, no Ceará, uma forma de resistência institucional, através da própria Secretaria de Educação, que lançou, em 1998, sua proposta curricular, como que fazendo uma concorrência desleal ao que fora proposto pelo Ministério da Educação.

Essa decisão política do Estado do Ceará, em fazer uma reforma curricular paralela à chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais às escolas, cumpriu um papel político de abrangência nacional. A justificativa para elaboração da proposta apresentou-se um pouco evasiva, tendo em vista a afirmação de que esta se constitui *numa referência básica de qualidade para todo o estado do Ceará, e incorpora e/ou adapta os **Parâmetros Curriculares Nacionais*** (CEARÁ, SEDUC, 1997:01, destaques no original).

Se a proposta incorporava e/ou adaptava os PCNs, não estão esclarecidos os motivos pelos quais a SEDUC não impetrou esforços na divulgação desse currículo nacional mas, ao contrário, elaborou e implementou sua própria proposta curricular. Com essa ação, o empenho em implementar a proposta estadual consubstanciou-se numa estratégia política.

Era perceptível uma certa urgência em colocar em ação as novas proposições curriculares. A reforma, elaborada no final de 1997, chegou às escolas para ser implantada já em 1998. Além disso, a implementação aconteceu bem antes da aprovação da proposta no Conselho Estadual de Educação - CEE, cujo Parecer foi oficializado somente no mês de novembro de 1998 (CEARÁ, CEE, 1998). Cumpre informar que o membro do CEE, que emitiu Parecer sobre a referida proposta, é a professora Luiza de Teodoro, uma das autoras dos Referenciais Curriculares Básicos da proposta em questão.

Um outro motivo, não menos importante, para o governo cearense colocar em execução uma reforma curricular, pertencia no campo da correlação de forças políticas,

nas quais o Governador Jereissati estava inserido. Instituir, no Estado do Ceará, naquele momento específico, um modelo padronizado de escolarização institucionalizada, além de culminar as mudanças pretendidas e definidas na política educacional, representava marcar posição frente aos demais Estados da Federação e ao Ministério da Educação, que acabara de lançar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Vale destacar que, em 1998 findou a segunda gestão Jereissati, iniciada em 1995, sendo então implantada a proposta no último ano daquele mandato. Vitorioso, nas eleições de 1998, o referido Governador é reconduzido ao cargo, para o período 1999-2002, o que deu à sua equipe um certo “fôlego” para acompanhar a execução da reforma nos quatro anos subseqüentes.

É importante ressaltar que, durante as duas últimas gestões do governo Jereissati (1995-2002), a pasta da Educação é ocupada por um mesmo Secretário, o que garante a continuidade de ações. Dadas as características profissionais e políticas do Secretário de Educação, que congrega, além da capacidade técnica, a capacidade humana, o seu potencial de persuasão mobilizou os educadores a incorporarem os projetos da SEDUC¹².

A reforma curricular do Ceará, embora relacionada com acordos e negociações da política educacional nacional e internacional, resulta ainda de uma perspectiva interna fomentada pelo discurso de mudança, sintonizado também com a escola, confirmando a tese de que os processos macro e micro se articulam formando interfaces com outras políticas setoriais, conforme a abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994).

¹² Antenor Napolini, até então, representante do UNICEF no Ceará, é o Secretário da Educação Básica do Estado do Ceará no período de 1995 a 2002, quando desincompatibiliza-se do cargo, em abril de 2002, para concorrer a mandato de Deputado Federal pelo PSDB. O governador Jereissati, também do PSDB, afasta-se na mesma data para candidatar-se ao Senado.

Por sua vez, a administração Jereissati intentou imprimir ao Estado uma imagem panorâmica de grandes feitos, com repercussão nacional, da política voltada para o desenvolvimento econômico e social de um Estado que até então, tinha pouca visibilidade na grande mídia. Esse discurso alavanca inúmeras ações com o propósito de apresentar ao Brasil o que é propagado como sendo uma *transformação na educação do Ceará* (NASPOLINI, 2000).

A primazia da qualidade do ensino passou a ser plataforma de governo e a reforma curricular entrava para a agenda política como forma de divulgar amplamente os feitos de um administrador estadual com vistas a galgar projeção nacional como candidato em potencial ao Governo Federal.

Com tais ações, o Governador do Estado do Ceará, procurou dar visibilidade à sua administração como forma de creditar, em seu favor, respaldo político como gestor público. A implementação dessa reforma curricular parecia simbolizar um enfrentamento disfarçado aos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo Ministério da Educação. A proposta curricular cearense vem assim, dizer aos PCNs que “no Ceará não tem disso, não”.

Sublinearmente, o Ceará, ao elaborar uma proposta própria, descartou, pacificamente, os PCNs. Foi uma atitude política de grande dimensão, cujas intenções não estavam claramente explicitadas, situando-se mais como uma arena de luta entre o Governo do Ceará e o Ministério da Educação, ou mais especificamente, entre a pessoa do Governador e a do Ministro, numa medição de forças, de sobreposição de poder, com vistas a outras conquistas.

Convém informar que Tasso Jereissati era um dos nomes cotados como possível candidato à sucessão presidencial para as eleições de 2002. Naquele momento, a

administração do País estava sob o comando do Presidente Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, agregação partidária à qual o Governador do Ceará é também filiado.

Na lista de presidenciáveis, vinculados ao Governo Federal, figuram, entre outros nomes, o do Governador do Ceará e o do então Ministro da Educação, cuja avaliação, perante o referido partido, é positiva em função da divulgação da política educacional deflagrada pelo seu Ministério. Dentre as diretrizes educacionais emanadas por esse Ministro, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentaram-se com um alcance considerável.

Nesse ínterim, pareceu imperativo ao pré-candidato do PSDB do Ceará fazer frente a tal política, como uma demonstração de força, de determinação, competência e poder. Esses pré-requisitos poderiam colocar o possível presidenciável cearense em igualdade de condições com o então Ministro da Educação.

Se, por um lado, o Ministro tinha o apoio irrestrito do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em consequência da performance conquistada à frente do Ministério da Educação, por outro lado, Tasso Jereissati trazia na bagagem, além da experiência arrojada frente à administração do Ceará, conquistas ou ações tão amplas e muito próximas daquelas alcançadas pelo então Ministro Paulo Renato de Sousa, inclusive, relacionadas à educação. O administrador estadual que havia conseguido elevar os indicadores econômicos, sociais e culturais, colocando o Estado em níveis competitivos e com destaque no turismo, na saúde e na educação, poderia vislumbrar sua aceitação ao cargo de condutor da Nação.

Um texto de política educacional como a proposta do Ceará, implementada sob um enfoque de mudanças, tende a criar seus próprios efeitos de ‘verdade’ - nem tanto pelo documento em si, mas pela força em que se converte a reforma curricular congregando uma autoridade resultante de facetas e dimensões das políticas locais e globais.

As estratégias de convencimento, os acordos estruturais, os procedimentos de ordenação realizados através de contextos de influências, de produção de textos curriculares e de práticas (BALL, 1994) consolidam uma produção cultural.

A organização do ensino em ciclos, sugerida nos PCNs como oportunidade de flexibilização da seriação e oportunidade de ampliação dos tempos de aprendizagem, foi acatada no Ceará, deixando de ser sugestão para tornar-se estratégia de redução dos gastos públicos. A forma como o conhecimento é produzido e aceito, como prática social, dentro de acordos institucionais para promover a escolarização, tem vinculações com estratégias de regulação social, nos termos definidos por Popkewitz (1997).

Para o referido autor o estudo da reforma deve concentrar-se nas rupturas e reformulações das relações entre diversos elementos da escola e sociedade, uma vez que estas relações concedem à reforma a sua significação como uma prática social. Nesse sentido, as novas relações entre poder e conhecimento invertem o eixo político da individualização. Configuram, pois, o poder que se expressa pela forma como as pessoas recebem conhecimento e o usam para intervir nas relações sociais, como define Foucault (1980).

Substancialmente, a implementação de uma reforma curricular não é um acontecimento neutro, mas repleto de negociações, intenções, acordos, configurando-se como uma arena política. Uma política de governo, ao consolidar a implantação da reforma, estabelece o currículo como sendo, nas palavras de Popkewitz (1998:163), *uma prática governante*.

Para este autor as práticas para democratizar as escolas são os efeitos de poder e as estratégias de governança configuradas em torno de uma concepção de mudança, entendida como *uma construção histórica específica que transforma o local da redenção em governo da alma* (POPKEWITZ, 1998:166).

A reforma do Ceará comporta então uma circularidade de textos com uma mescla de discursos em várias dimensões. Uma produção cultural que tem vinculação com contextos internos e externos.

Nesta primeira parte do trabalho elaborei uma discussão sobre Políticas Curriculares entendidas como políticas do conhecimento escolar. Construí uma visão panorâmica acerca dos sentidos que permeiam uma política do conhecimento escolar, apresentando elementos constituintes dessa política e as condições sob as quais uma reforma curricular se institui.

Na segunda parte da Tese, apresento uma argumentação em torno do currículo como suporte das políticas e práticas curriculares, abordando ainda, o texto curricular e as condições de implementação da proposta.

SEGUNDA PARTE

O CURRÍCULO COMO SUPORTE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

-Capítulo 3:

O projeto Escola Viva: organização do ensino em ciclos

“...não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas de uma vez que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza”.

Michel Foucault.

Neste capítulo, apresento o teor da reforma curricular do Ceará, buscando compreender, a partir do documento, vieses que se vinculam às medidas de prescrição curricular, no delineamento das relações de poder e de conhecimento que compõem uma reforma educacional.

O projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos* constitui a proposta curricular oficial da Secretaria de Educação do Ceará, posta em execução a partir de 1998. O documento da proposta é composto por um conjunto de textos, distribuídos em quatro segmentos: Proposta Político Pedagógica; Projeto de Implantação dos Ciclos; Projeto de (Re)Qualificação de educadores e Referenciais Curriculares Básicos.

Subsidiária de um conjunto de “mudanças” da política educacional do Ceará, a reforma curricular foi lançada com o desafio de equacionar a melhoria da qualidade do ensino, anunciando o vultoso objetivo de *promover a cultura do sucesso escolar* (CEARÁ, SEDUC, 1997: 02), como parte dos objetivos da política educacional. Sem negar a importância dessa pretensão, é importante lembrar, como Popkewitz (1997), que uma reforma não é, simplesmente, um mecanismo formal para reagir aos fatos, mas parte dos fatos em si, nos quais as instituições interagem para orquestrar novos programas e relações na área da escolarização.

As políticas educacionais, de modo geral, guiam-se pela crença de que oferecendo um novo modelo curricular, a escola mudará, desconsiderando, no entanto, a

noção de mudança. Essa nada mais é que uma construção social de um mundo em movimento, produto de uma construção histórica. Todavia, considerando o que diz Sacristán (1998), ainda que um documento curricular não seja aplicado, sua elaboração e discussão já constituem elementos importantes para gerar novas realidades, ainda mais quando referendado por uma aura de poder da administração e da idéia de “bom governo”.

Em nome da melhoria da qualidade da educação, a proposta curricular adquire significado político, resultado de tensões sutis na inter-relação entre padrões culturais, econômicos, políticos e sociais que concorrem para que a reforma seja uma prática de escolarização, com fortes vínculos com os programas políticos, desafiando a noção comumente aceita de que estes compõem um ritual separado da prática (POPKEWITZ, 1997).

Ao defender a melhoria da qualidade do ensino como um pré-requisito para estabelecer a reforma, a proposta do Ceará atribui a falta de qualidade, à forma como o ensino está organizado, dando a entender que o formato da seriação desqualifica o ensino. Advém daí a decisão de substituir o sistema seriado pela organização do ensino em ciclos.

Embora algumas experiências de organização do ensino em ciclos, no Brasil, remontem à década de 1960, a abertura proposta pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que permite aos sistemas de ensino optarem pela forma de organização do currículo, toma contornos mais formatados, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na proposta do Ceará, esses contornos passam a ter uma visão afunilada, ao determinar a organização do ensino em ciclos, transformando o que era sugestão em regra geral.

Na tentativa de entender o entrelaçamento das proposições curriculares apresento, a seguir, cada fascículo da proposta, como forma de situar o leitor acerca do teor do documento prescritivo.

3.1 Proposta Político-Pedagógica¹³,

O primeiro segmento do currículo, a Proposta Político Pedagógica, é a formulação orientadora do ensino em ciclos, documento-mestre no qual constam as diretrizes mais gerais da proposição curricular, sua concepção e seus pressupostos, os princípios norteadores e a sistematização da estrutura organizacional dos ciclos. É oriundo do Núcleo de Desenvolvimento Curricular, da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC.

O texto apresenta uma argumentação que explicita relação com outras propostas de ciclos já implantadas no País, havendo inclusive alusão, no documento, aos cadernos da Escola Plural. A Escola Plural é uma proposta de organização do ensino em ciclos de formação humana, concebida a partir de experiências pedagógicas consideradas inovadoras e vivenciadas em escolas públicas municipais de Belo Horizonte.

De acordo com Silva; Zaidan (2004) a proposta da Escola Plural apresenta, entre seus eixos norteadores, a reorganização dos tempos e espaços escolares que devem ser pensados em função de seus alunos, levando à construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade. Esta seria uma escola como tempo de vivência cultural e como experiência de produção coletiva, capaz de garantir a socialização adequada de cada idade. Consideraria o aluno, como centro do processo educativo, devendo ter uma formação plena em todas as dimensões, isto é, as atitudes, os valores, os procedimentos e os conceitos das diversas áreas do conhecimento; a criação de novas alternativas na sua relação com o conhecimento na escola, entre outras.

¹³ O documento, volume 1 do Projeto Escola Viva: organização do ensino em ciclos, em formato apostilado, contém 23 páginas.

É importante ressaltar que, por ocasião de Seminário realizado pela SEDUC para sensibilizar os diretores das regionais de ensino acerca do ensino em ciclos, participou, na qualidade de conferencista, o Professor Miguel Arroyo, idealizador da proposta da Escola Plural, em Belo Horizonte, uma das experiências exitosas de ensino em ciclos no Brasil. Daí haver uma certa aproximação do texto com as idéias estabelecidas na proposta da Escola Plural, embora os desdobramentos tenham se distanciado daquela experiência.

A proposta curricular do Ceará agrega, então, algumas idéias referenciadas na proposta da Escola Plural, porém, não se pode deixar de considerar que, um currículo, mesmo quando elaborado por pessoas que partilham idéias comuns, representa sempre concessões e intransigências, haja vista o processo de negociação em torno das definições curriculares. Nesse sentido, há uma recontextualização de discursos através de seleção, apropriação, refocalização e relacionamento de outros discursos, o que faz com que *o discurso pedagógico não possa ser identificado com quaisquer outros discursos que ele recontextualiza* (BERNSTEIN, 1980:259).

As lutas de interesse fazem-se presentes e, no jogo de forças da construção curricular, algumas idéias são privilegiadas em detrimento de outras nas disputas das diferentes visões de determinados aspectos da educação.

A equipe de consultores e coordenadores da proposta, com suas concepções e valores, por sua vez, leva em consideração proposições executadas anteriormente pela SEDUC e experiências vivenciadas com os professores. Parte da equipe de elaboradores é formada por profissionais das universidades públicas, tendo, inclusive, passagens pela SEDUC em gestões anteriores e, também um grande relacionamento com as escolas da rede estadual, o que indica uma variedade de discursos postos em discussão no processo de elaboração curricular.

Não se pode esquecer que o contexto de produção de textos, de que nos fala Ball (1994) produz sentidos e constrói mecanismos simbólicos de legitimação dos seus discursos, apropriando-se de discursos legitimados socialmente. Assim, a proposta do Ceará, além de contemplar similaridades de outras propostas, não se configura apenas como exigência de agências reguladoras externas; não se atém exclusivamente às diretrizes nacionais, nem é feita exclusivamente pelo poder central do Estado, uma vez que consubstancia, também sentidos da prática. De acordo com Lopes (2003) há sempre uma tensão global-local nos processos de recontextualização.

O teor do texto consubstancia essa recontextualização. A proposta anuncia que a organização do ensino em ciclos é delineada com base em concepções de escola, homem e conhecimento e que:

“esta organização tem, ainda, apoio em um conjunto de pressupostos de origem psicopedagógica, antropológica, filosófica e sociológica sendo, por conseguinte, marcada fundamentalmente por uma concepção sócio-interacionista que subsidia o redimensionamento das práticas pedagógicas...” (CEARÁ, SEDUC. 1997:02).

Assim, a prescrição curricular tem sua formulação baseada em diversos pressupostos. A mescla de discursos e concepções permeia o texto curricular, características de um texto híbrido. Em outra passagem, o texto revela que o currículo:

“partiu da Proposta Curricular vigente, avançando a concepção curricular anterior para uma **CONCEPÇÃO GLOBAL e INTERDISCIPLINAR DE CURRÍCULO** a qual contempla o **HOMEM** em sua plenitude, necessitando portanto, desenvolvê-lo em suas dimensões; **COGNITIVA, AFETIVA e PSICOMOTORA**. Nesta versão redimensionada para a **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS**, incorpora e/ou adapta os **Parâmetros Curriculares Nacionais**” (CEARÁ, SEDUC, 1997:01, destaques no original).

Tais argumentos, acrescidos de outras informações prestadas ao longo do texto indicam que há uma recontextualização na proposta, uma vez que a mesma incorpora discursos construtivistas fortemente respaldados na prática dos professores da rede

estadual; mantém uma relação próxima com a proposição delineada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de aludir a discursos de outras propostas de ciclos, com avaliação considerada positiva e representar discursos de instâncias externas e internas ao governo, configurando o hibridismo.

Do ponto de vista da fundamentação que embasa a proposta, a preponderância da bibliografia elencada no texto, recai sobre publicações da área de Psicologia, cujos títulos fazem referência a Vigotsky¹⁴. A proposta anuncia que está respaldada numa concepção sócio-interacionista, porém, ao indicar as premissas da sua prática pedagógica, resguarda tradições piagetianas.

A circularidade de discursos aparece no texto de forma muito expressiva, inclusive relacionada com trechos retirados de diretrizes curriculares nacionais e do documento da UNESCO, como os transcritos a seguir. Assim, o texto anuncia que a proposta se inspira em postulados citados anteriormente e que os processos de aprendizagem norteadores da prática pedagógica são os seguintes:

“aprender a conhecer – apropriar-se de uma cultura geral ampla com possibilidade de aprofundamento em conteúdos específicos. Pressupõe **aprender a aprender** para melhor aproveitar as oportunidades oferecidas pela educação no decorrer da vida;

aprender a fazer – adquirir uma competência que capacite o educando a resolver situações do seu cotidiano nos âmbitos individual e coletivo – é **aprender fazendo**;

aprender a conviver - compreender o outro numa relação de interdependência;

aprender a ser – desenvolver melhor a própria personalidade para agir com capacidade de autonomia, de juízo e de responsabilidade” (CEARÁ, SEDUC, 1997:04, destaques no original).

¹⁴ Algumas obras listadas na Bibliografia da proposta: CASTORINA, J. A, et al. Piaget e Vigotsky – novas contribuições para o debate. LA TALLE, Y. de. Piaget, Vigotsky, Wallon. OLIVEIRA, M. K. Vigotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. REGO, T. C. Vigotsky – uma perspectiva histórico-cultural da Educação. VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente, entre outras.

Ao citar tais processos como competências a serem adquiridas pelos alunos no desenvolvimento da prática pedagógica, a proposta assume uma recorrência ao processo e não ao conhecimento, priorizando o aprender a aprender, com ênfase maior no ‘esquema’ do que nos ‘estudos’, no sentido de reorganizar as práticas, como define Hamilton (2002).

Esses aprenderes todos colocados como norte da prática pedagógica parecem direcioná-la no sentido de sobrepor a valorização das competências acima de quaisquer princípios, desconsiderando, de certa forma, a ação do sujeito em seu processo de produção do conhecimento, relevante pré-requisito da concepção sócio interacionista anunciada. Em relação a essa mescla de discurso que a proposta vai demonstrando, Goodson (1995) chama a atenção para a necessidade de se entenderem os fatores e as relações de poder que permitem a construção de uma determinada proposta na qual algumas idéias ganham força em determinado momento.

O projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos* congrega, assim, concepções e tendências pedagógicas diversas, constituindo um híbrido de discursos, na busca pela legitimação da idéia de mudança. A proposta traz, portanto, marcas de diferentes perspectivas, diferentes concepções acerca das visões de educação buscando *incorporar discursos legitimados no meio educacional. Em virtude dessa associação de concepções diversas é construído um texto obrigatoriamente híbrido, mescla difusa de múltiplos textos* (LOPES, 2003: 03).

No item denominado concepção dos ciclos, o texto ressalta uma concepção de escola que ultrapasse a mera transmissão de conhecimento, uma concepção de homem contextualizado, e afirma que o conhecimento:

“resulta de um processo interativo, na proporção em que o sujeito se relaciona com o objeto modificando-o e sendo por ele cognitivamente modificado. É a partir dessas interações (organismo- meio físico e social) que o indivíduo constrói formas cada vez mais elaboradas de adaptar sua

inteligência à complexidade do mundo que o rodeia” (CEARÁ, SEDUC, 1997:02).

Embora defenda que o conhecimento resulta de um processo interativo do sujeito com o objeto, o documento não se refere aos processos gestados no espaço escolar, não levando em consideração a relação entre concepções de conhecimento e cultura e os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula. Trata-se, de acordo com Hamilton (2002), de uma concepção de conhecimento que retira o foco de atenção do conteúdo e enfatiza a questão da forma de aprendizagem. Essa visão, que separa o sujeito cognoscível e o objeto de cognição, não considera que esta separação seja apenas uma visão científica modelar de conhecimento.

O termo gestão do ensino é freqüentemente abordado no texto da proposta num reforço à perspectiva defendida pela SEDUC. Ao centrar seu discurso na gestão, a proposta projeta um formato de currículo e institui um código, derivando-se dele importantes repercussões na prática, como assegura Sacristán (2000). Tais códigos compõem o discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1980) que intervém na seleção, ordenação e efetivação do currículo, oriundo de opções políticas e sociais e concepções epistemológicas.

Ao apontar os princípios norteadores da proposta: *a escola construindo o seu caminho; a escola como pólo cultural da comunidade; a formação humana global e integrada; escola: visão presente – perspectiva futura; a escola construtora do sucesso* (CEARÁ, SEDUC, 1997:04), o documento apresenta uma argumentação justificadora das ações da SEDUC, porém, no que se refere às proposituras que dão norte à organização do ensino em ciclos, com o intuito de promover a cultura do sucesso escolar, essas são simplificadas. A cultura do sucesso escolar, objeto da reforma, aparece muito mais como elemento motivador das ações da escola.

No primeiro princípio denominado *a escola construindo seu caminho*, a proposta afirma que:

“a escola pública do Ceará torna-se ponto de partida no momento da elaboração do seu projeto pedagógico, quando delineia o seu caminho, firma sua identidade, estrutura seus espaços e tempos, seus rituais, lógicas, currículo (sem perder de vista diretrizes nacionais e estaduais que asseguram a unidade da ação educacional, ressalta suas condições físicas e de trabalho e constrói sua autonomia”. (CEARÁ, SEDUC, 1997:04).

O texto ressalta, ainda, que esse princípio se fortalece nas ações de descentralização da SEDUC, sendo colocado como exemplos: a realização de eleições para dirigentes escolares; a criação do fundo de apoio ao desenvolvimento da escola, tornando-a unidade orçamentária; escolarização da merenda e implantação dos conselhos escolares (CEARÁ, SEDUC, 1997:04). Com efeito, essas ações representam conquistas para a escola, mas o lema ‘escola como ponto de partida’ precisa constituir-se como algo que vai além do *slogan* da bandeira política.

No que se refere ao segundo princípio: *a escola como pólo cultural da comunidade*, a proposta atribui à escola a responsabilidade pelo seu entorno como sendo um centro de convivência cultural, afirmando que:

“numa perspectiva interdisciplinar as atividades curriculares se **alargam**, se **integram** e se **enriquecem** numa dimensão pedagógico-cultural” (CEARÁ, SEDUC, 1997:05, destaques no original).

O texto anuncia atribuições para a escola sem considerar as especificidades da cultura escolar. O fato de abrir a escola à comunidade vincula-se ao discurso da participação defendido pela política educacional em vigor. A proposição de alargar, integrar e enriquecer as atividades curriculares, ainda que seja, indiscutivelmente, muito importante, mas, da forma como está expressa, desconsidera a escola como produtora de conhecimento e cultura. Novamente emergem da proposta a tônica da festividade e o espírito mobilizador presentes no discurso da SEDUC.

No terceiro princípio denominado: *a formação humana global e integrada*, a proposta afirma que a escola que se propõe a ser inovadora e democrática não pode deixar de considerar a pluralidade das dimensões que permeiam a formação humana. Diz estar atenta à interdisciplinaridade, reitera uma afirmação que:

“valoriza a apropriação **significativa, crítica, criativa e duradoura do conhecimento**, como mediação para a formação do educando como **pessoa**, como **cidadão** e como **trabalhador**” (CEARÁ, SEDUC, 1997:05, destaques no original).

Embora o texto faça estes anúncios, não há indicação clara a respeito de a proposta pautar-se pelo desenvolvimento de uma formação humana global e integrada. No quarto princípio *escola: visão presente – perspectiva futura* o documento defende a necessidade de garantir ao aluno:

“a vivência de **direitos presentes** (...) permitindo a integração de interesses e experiências próprios de um mesmo nível de desenvolvimento e realizando um processo educativo sem interrupção e rupturas, sempre com foco no **sucesso do educando**” (CEARÁ, SEDUC, 1997:05, destaques no original).

Nesse princípio, a perspectiva de futuro é vislumbrada como forma de aproveitamento do tempo escolar, no sentido de descartar as rupturas das reprovações. O sucesso do educando é entendido sob o ponto de vista da aprovação, não sendo apontada nenhuma ligação com o conhecimento intelectual.

O quinto princípio: *a escola construtora de sucesso* destaca que a instituição escolar constrói sua história de sucesso partindo do sucesso do aluno, e elenca elementos básicos para que a escola possa construir seu sucesso. O trecho transcrito a seguir referente ao quinto princípio expressa que:

“Todos que têm a responsabilidade de educar precisam acreditar que os **alunos são capazes de aprender**; o aluno motivado e satisfeito aprende melhor, em razão do que é preciso que se dê **atenção especial à auto-**

estima; é fundamental que **o professor parta de onde se encontra o aluno** e com ele avance até onde se fizer necessário; **respeitar as diferenças de ritmo e de nível de desenvolvimento** é um procedimento facilitador da realização de aprendizagens. Nesse sentido, é indispensável que se fortaleça a cultura do **sucesso escolar**, buscando-se, para tanto, a utilização de práticas pedagógicas que gerem um ambiente **alegre, vivo, prazeroso e favorável à efetivação da aprendizagem** e que o professor tenha, em especial, **atenção compreensiva e amiga**” (CEARÁ, SEDUC, 1997:06, destaques no original)

As expressões destacadas creditam à motivação, a eficiência do sucesso escolar. Assim, os professores são chamados a investir esforços através da incorporação do que Weber (1991) chama de princípio carismático de legitimidade, partilhando do mesmo espírito mobilizador assumido pela SEDUC para “motivar” as escolas. Nesse enfoque, a alegria, a vivacidade e o prazer situam-se, na proposta, como instituintes da prática pedagógica e facilitadores da aprendizagem.

O sucesso escolar, sob essa perspectiva, tem como fundamento os processos subjetivos de atenção, motivação e alegria, realizados em ambiente prazeroso, sem especificar nenhuma relação com processo de produção do conhecimento. A proposta direciona a responsabilidade pelo sucesso escolar a fatores subjetivos.

As estratégias apresentadas no documento, a partir das quais deve consolidar a escola construtora de sucesso, recaem, em sua maioria, sobre a figura do docente. Nessa visão, o sucesso escolar depende, quase que exclusivamente, da atuação do professor, independente das suas condições de vida e trabalho, sem considerar a forma como a escola está organizada e as condições estruturais do sistema de ensino. O documento credencia ao professor a tarefa de promover o sucesso escolar apelando para fatores como atenção compreensiva e amizade.

O documento, ao defender a cultura do sucesso escolar, esclarece que a proposta *rompe com a seriação e avança no sentido de organizar o ensino considerando a faixa etária, as aproximações de interesses, necessidades e dificuldades dos educandos dentro de*

um mesmo ciclo... (CEARÁ, SEDUC, 1997:07). Informa, também, que a vertente *educação de qualidade* dá um salto significativo ao propor os ciclos para o ensino fundamental. Nesse sentido, os ciclos são estabelecidos como opção que corresponde à regulação administrativa do currículo, em função das características do sistema, ao que Sacristán (2000) chama de código organizativo.

Percebe-se que a idéia da organização do ensino em ciclos entra em sintonia com a tônica da melhoria da qualidade, não apenas porque possibilita a ampliação dos tempos de aprendizagem, permitindo atender aos ritmos diferenciados, mas, principalmente, pelo anúncio de rompimento da seriação, significando alteração quantitativa dos dados informativos acerca da relação idade/série dos alunos do Ensino Fundamental, notadamente nas primeiras séries. Melhoria da qualidade passa a significar, assim, elevação nas estatísticas que valorizam a correção do fluxo escolar.

Convém ressaltar que a organização do ensino em ciclos situa-se como o elemento-chave para consecução da vertente *educação de qualidade*, o ponto crítico da política educacional *Todos pela educação de qualidade para todos*. Estou chamando de ponto crítico fazendo um paralelo, em relação às duas outras vertentes, quais sejam: *Todos pela educação* e *Educação para todos*, as quais conseguiram lograr êxito nas suas atuações. A vertente *Todos pela educação* atingiu a meta de mobilizar a sociedade cearense para envolver-se e atender ao seu chamamento da participação. A vertente *Educação para todos* conseguiu êxito ao “universalizar o ensino”, conforme destaque anunciado pela SEDUC. A vertente *Educação de qualidade* vincula-se à questão sobre o conhecimento, configurando um outro patamar de discussão, que não inclui dados estatísticos para aferição.

A SEDUC apostou na proposta do ensino em ciclos, como elemento subsidiário da vertente *educação de qualidade*. Não é sem razão que o seu objetivo é:

“promover a cultura do sucesso escolar, favorecendo uma linha de ação pedagógica que respeite os diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos

de aprendizagem dos educandos, com ênfase na flexibilidade do tempo e do espaço escolar” (CEARÁ, SEDUC, 1997:06).

A flexibilidade do tempo e do espaço curricular, primeira diretriz da organização do ensino em ciclos, é considerada, na proposta, com a finalidade de permitir a correção da distorção idade/série, abrindo a possibilidade de superação do fracasso escolar, uma importante estratégia para redução dos gastos públicos, configurando uma qualidade conquistada a qualquer custo.

Nesse caso, os ciclos surgiram com a característica de interromper o processo de exclusão escolar em consequência das reprovações. Foram instituídos com o objetivo de contribuir para que, em curto espaço de tempo, a rede de ensino do Ceará pudesse apresentar perfeito alinhamento do fluxo escolar resolvendo o desgaste das repetidas reprovações. Entretanto, Arroyo (1999) é enfático ao afirmar que, se os ciclos são criados para acabar com a reprovação, é melhor continuar com a reprovação. Ciclos, na visão desse autor, não se reduz a aprovar ou a reprovar, devem estar voltados para o desenvolvimento humano.

Embora a nomenclatura ‘ciclos’ seja bastante utilizada em reformas curriculares, seus significados e suas concepções não são consensuais. Quando utilizados como uma flexibilização da seriação para corrigir fluxo idade/série e atenuar as distorções da reprovação, situam-se como ‘ciclos de aprendizagem’, diferentemente da formulação defendida por Miguel Arroyo que entende ‘ciclos de formação humana’, na qual a preocupação é contribuir para o direito de desenvolvimento da pessoa como ser humano¹⁵.

No documento, a sistematização dos ciclos é apresentada no tópico: *Escola pública de qualidade: avançando na construção* (CEARÁ, SEDUC, 1997:05). Nesse item, há uma argumentação em torno do salto de qualidade dado pela política educacional do Ceará ao adotar os ciclos; afirma que rompe com a seriação e anuncia que a *implantação da*

pedagogia do sucesso escolar *pressupõe um trabalho de reinvenção de todos os espaços educativos da escola.* (ibidem, destaques no original).

Romper com a seriação aparece, no texto, como um ganho pedagógico vinculado a uma perspectiva de avanço que supera o atraso da escolaridade das crianças. A expressão ‘implantação da pedagogia do sucesso escolar’ limita o conceito de Pedagogia ao considerá-la sob o efeito de uma implantação. O documento tende, assim, a manifestar uma preocupação com a forma, em detrimento do conteúdo, e pedagogia toma uma conotação de uma estratégia didática implantada.

A pedagogia expressa no texto compreende uma dinâmica de organização da escola, no sentido de promover múltiplas oportunidades de convívio sociocultural, propondo um trabalho pedagógico voltado para a integração. Deixa de sugerir, porém, como a escola vai encontrar formas de realizar a estratégia proposta. Não sinaliza como equalizar os tempos escolares em função dessa proposição, não emite qualquer posição com relação a pessoal disponível para tais atividades e obscurece a alusão às condições materiais, didáticas e pedagógicas, envolvidas nesse projeto para sua efetivação na escola.

É uma retórica que consiste em prescrever, em prenunciar comportamentos e práticas para a escola incorporar e colocar esses dispositivos em ação. Pela redação do texto, é como se as particularidades e especificidades de cada instituição fossem desconsideradas. Sob esse enfoque, o lema da proposta que considera *a escola como ponto de partida* tornar-se-ia enfraquecido, cedendo lugar à perspectiva referida por Sacristán (1998) de uma escola como ponto de chegada das ações dos fazedores das políticas educacionais ou dos reformadores.

No item que apresenta a estrutura organizacional dos ciclos, são detalhadas a faixa etária e as características pertinentes a cada ciclo. Aborda ainda um tópico referindo-

¹⁵ Palestra “Ciclos de formação” proferida pelo Prof. Miguel Arroyo, na Unicamp, em 14.09.2004.

se à implantação de uma nova lógica da educação básica na qual *a escola incorpora mudanças radicais no ensino e na gestão* (CEARÁ, SEDUC, 1997:05, destaques no original).

A afirmação ‘imprimir uma nova lógica com mudanças no ensino e na gestão’ é muito recorrente no texto, reiterando a tônica da reforma, cuja referência é a gestão. Na condição de carta de prescrição do currículo escolar, a redação do documento apresenta variações relacionadas com perspectivas diversas, o que revela uma mescla de discursos ali contidos.

3.2 - Projeto de implantação dos ciclos¹⁶

O segundo volume da proposta, o Projeto de Implantação dos Ciclos constitui-se na sistematização das metas de implementação curricular ou numa formalização documental justificadora do investimento que compõe a proposição de uma reforma curricular.

O documento consiste em um texto sucinto, com uma redação que reedita a defesa do projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos*, mas que não indica substancialmente o teor do projeto de implantação. Trata-se de um texto subsidiário elaborado para justificar a operacionalização da proposta.

O esforço desta Tese é compreender as práticas curriculares, a partir do processo de implantação da reforma, no sentido de entender o caminho percorrido pela proposta, desde sua formulação até a implementação na escola, procurando captar as nuances do

¹⁶ O documento, volume 2 do projeto *Escola Viva – organização do ensino em ciclos*, datado de outubro de 1997, contém 14 páginas e tem formato apostilado.

processo, as articulações promovidas em torno da operacionalização de implantação curricular. Se este documento fosse elaborado com mais clareza seria a fonte básica para o estudo.

O documento declara a intenção de *reestruturar o sistema escolar, promover a cultura do sucesso escolar e corrigir o fluxo escolar com a implantação das classes de aceleração para atender alunos que se encontram em distorção idade/ciclo* (CEARÁ, SEDUC, 1997:03). Com esses objetivos, o projeto defende, não apenas a implantação da proposta, mas, sobretudo, o movimento promovido a partir da sua implementação. Os objetivos listados são pretensões da proposta curricular e não do projeto de implantação em si.

Os tópicos elencados no sumário e suas respectivas argumentações referem-se ao problema que deu origem à formulação de uma mudança no sistema de ensino, definem metas e estratégias de operacionalização, delineiam aspectos relacionados ao material didático, capacitação, lotação e ainda apresentam itens referentes a custos, cronograma e avaliação do projeto.

Ao situar o problema, o documento apresenta inúmeros dados estatísticos fazendo um detalhamento dos índices de evasão e repetência que geram distorção série/idade e ocasionam problemas no aproveitamento escolar dos alunos. De acordo com o documento, essas distorções, principalmente nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, acabam por reter, aproximadamente, metade dos alunos fora de faixa etária, comprometendo o fluxo escolar. Reitera, também, que o acesso dos alunos ao ensino fundamental está praticamente universalizado, restando o grande desafio da qualidade do ensino, o que justifica a implementação da proposta.

Em nome da qualidade do ensino, materializa-se a iniciativa de reestruturação curricular, sem uma análise mais específica do significado da mudança. Para Goodson

(2000:109), *estas questões são colocadas a partir da premissa de que movimentos em busca de mudanças normalmente incluem elementos progressivos e inclusos*. No entanto, a retórica da mudança não tem, em princípio, nenhuma relação direta com avanço ou progresso.

Ao abordar a necessidade da reforma, o documento faz alusão a várias medidas gerenciais e pedagógicas que compõem o projeto ‘Escola Viva’, tomadas pela SEDUC. Esse projeto, do qual a organização do ensino em ciclos é parte, circunscreve-se como a adoção de um novo modelo de gestão que é integrado por uma gama de atividades vinculadas ao âmbito pedagógico, administrativo e financeiro das escolas. Dentre as atividades citadas destacam-se: escolarização da merenda; criação do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola – FADE; distribuição de material didático e de ensino-aprendizagem; realização de seminários para sensibilização dos educadores; implantação de laboratórios escolares de informática; estruturação dos ciclos de formação; implantação do Sistema de Acompanhamento Pedagógico – SAP; realização das eleições para diretores; organização dos conselhos escolares (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1999).

Para vencer o desafio da qualidade do ensino, intervindo na problemática da reprovação, a SEDUC, através da organização do ensino em ciclos, declara que:

“a idéia desse projeto surgiu, portanto, como alternativa de intervenção na problemática da evasão e reprovação, fatos geradores da exclusão das crianças e jovens da escola, cristalizando uma ordem social desigual. **Era preciso encontrar caminhos que, com criatividade, seriedade e responsabilidade, reprovasse a reprovação e a evasão**” (CEARÁ, SEDUC, 1997:02, destaques no original).

Assim, a implantação dos ciclos chega como antídoto contra o mal da reprovação. No sentido em que está redigido texto, a organização do ensino em ciclos, em busca de criar oportunidades para o livre fluxo escolar e a superação do fracasso, torna-se importante estratégia de redução dos gastos públicos e garantia de crescimento estatístico.

A forma como os ciclos foram concebidos demonstra a preocupação em superar a cultura da seleção, reprovação e retenção que comprometiam o sucesso da escola.

Percebe-se, também, que há uma centralidade na problemática do conhecimento escolar, expresso na necessidade de ampliar os tempos e espaços para sua transmissão, reorganizando-os de forma a facilitar a aprendizagem. A ênfase na aprendizagem dos conteúdos aproxima-se mais da idéia de ‘ciclos de aprendizagem’ do que de ‘ciclos de formação’, uma vez se acentua na defesa do aprender a aprender.

Sobre essa questão Hamilton (2002) analisa que é uma visão de aprendizagem na qual o conhecimento como doutrina é rejeitado e que se relaciona às propostas defendidas pelos protagonistas da sociedade da aprendizagem, que sugerem uma reengenharia da educação, uma aprendizagem em linha. O referido autor enfatiza que, em nome da retórica da aprendizagem, a importância do conhecimento cede lugar a uma conotação que valoriza o conhecimento sobre o conhecimento, com ênfase nos processos para adquiri-los.

Essa ênfase nos processos e não no conhecimento, delineada na proposta curricular, opera fornecendo referências e itinerários para a prática escolar, indicando pontos a serem apreendidos e os meios de colocá-los em ação. Nesse sentido, há uma supervalorização dos resultados com foco no aumento dos índices de promoção dos alunos.

O documento, em estudo, ao tempo em que argumenta a necessidade de intervir na realidade para superar os entraves da distorção série/idade, procurando reprovar a reprovação, dá à escola uma responsabilidade que vai além muros. Nesse sentido, o que já é uma tarefa grandiosa, a conquista do sucesso escolar, toma proporções mais amplas ao indicar que, nesses projetos:

“está presente uma concepção de democracia em que a escola busca superar-se enquanto instituição excludente, avançando na busca da

elevação da cultura de todo o entorno da escola e de uma concepção de participação que se evidencia no engajamento da comunidade escolar na prática pedagógica da escola” (CEARÁ, SEDUC, 1997:02)

Tais proposições proclamadas no Projeto de Implantação dos Ciclos colocam a escola numa posição de co-responsável por essa busca de fazer acontecer a cultura do sucesso escolar e, quiçá, por essa elevação da cultura do entorno da escola. Há que se pôr em dúvida as condições de operacionalização da proposta, colocada nessa visão de prever ou premeditar ações. Nunca é demais lembrar haver especificidades que somente se efetivam no desenvolvimento da cultura escolar e que *o currículo é confessada e manifestamente uma construção social* (GOODSON, 1995:83).

No tópico ‘implantando os ciclos de formação’, o documento faz referência à necessidade de um *refazer pedagógico* com ênfase no coletivo, situando *a criatividade como elemento indispensável à construção do aprender com prazer*. E acrescenta:

“Neste processo sobressai como fundamental que vontades sejam mobilizadas para o sucesso do projeto. É preciso que os educadores se sintam motivados a participar dessa nova história em construção com a organização do ensino em ciclos. Estes pressupostos nortearão, portanto, toda a linha de ação que consubstancia a implantação e implementação do presente projeto”. (CEARÁ, SEDUC, 1997:05)

Os pressupostos nos quais o projeto de implantação se respalda têm como base a motivação, a criatividade e a vontade. Neste enfoque, tais fatores são suficientes para justificar a elaboração desse documento e, mais que isso, para a realização de uma implementação curricular.

O sucesso da reforma é então atribuído à participação dos professores, sem os quais a história da efetivação da proposta não se realiza. A prática dos professores, o aumento do profissionalismo constitui, de acordo com Popkewitz (1997:115), uma finalidade explícita das reformas que deve ser alcançada *através das mudanças administrativas e pesquisas que inter-relacionam os diversos níveis da vida institucional*.

O texto referido informa sobre os procedimentos tomados no encaminhamento de solicitação do Parecer de autorização da reforma, junto ao Conselho Estadual de Educação; apresenta a distribuição de faixa etária dos alunos por ciclos; referencia a lotação dos professores dos ciclos e das classes de aceleração, além de apresentar, tecnicamente uma planilha de custos, compondo-se mais como um projeto de solicitação de financiamento.

É importante registrar que o referido parecer apresenta uma apreciação detalhada, analisando positivamente a proposta e afirma que a mesma:

“é mobilizadora de uma ação pedagógica que pode motivar professores e técnicos, entusiasmando e transformando o ambiente escolar pelos trabalhos em grupo, pelo estímulo à criatividade, pela possibilidade de uma convivência mais atenta entre professores e alunos, pelo incentivo à avaliação permanente, pelo combate às reprovações usadas como recurso ‘pedagógico’, pelo estímulo ao estudo mais aprofundado por parte dos educadores envolvidos no processo e pela oportunidade de introduzir, no trabalho escolar, a arte a espiritualidade, a alegria e o desafio permanente para a busca de soluções inovadoras” (CEARÁ, CEE, 1998: 02)

Esse trecho do Parecer reforça a importância do trabalho do professor no desenvolvimento da proposta; mas aposta na possibilidade de que a mesma possa mobilizar a ação pedagógica promovendo o entusiasmo e transformando o ambiente escolar. O Parecer, embora saliente a necessidade de cautela na implantação dos ciclos, aprova o projeto, pela crença de que a rotina da escola pública seja transformada.

No item lotação de professores, o Projeto de Implantação dos Ciclos apresenta uma listagem de pré-requisitos para o professor de ciclo, com ênfase no caráter motivacional e esclarece que:

“Os professores de cada ciclo constituirão o **Coletivo de professores do ciclo...** cada ciclo contará com um professor (200 h/a) que se acrescenta ao número de turmas e que, junto com os demais professores integra o

coletivo de cada ciclo. Este coletivo planeja e se reveza nas turmas e nas atividades de estudo, de aula (dentro e fora de sala), de planejamento e de apoio pedagógico...” (CEARÁ, SEDUC, 1997: 09, destaques no original).

O texto é omissivo no que se refere às condições operacionais de implementação que tem vinculações diretas com condições de trabalho, um item negligenciado na proposição do Projeto *Escola Viva – organização do ensino em ciclos*. O Projeto de Implantação dos Ciclos parece compor um ritual ou, mais propriamente, uma sequência de volumes da coleção do projeto *Escola Viva – organização do ensino em ciclos*. Um documento que pouco acrescenta ao discurso anunciado em outros fascículos.

O projeto de implantação dos ciclos, ao invés de fazer uma abordagem a respeito do processo de implantação, concentra esforços no sentido de revigorar o discurso da necessidade da reforma, atribuindo-lhe um sentido comum, que consiste em supor sua equivalência a progresso, caracterizando o simples anúncio do movimento da reforma como sinônimo de inovação (Sacristàn, 1998).

Trata-se, na verdade, de um texto de implementação que não esclarece seus fins e objetivos, mas que reitera os argumentos da proposta, colocando-a em um patamar de superioridade. Uma reforma revestida de caráter de mudança, com discurso progressista, mas relacionada com um processo de regulação social, no qual elementos de poder compõem o conjunto de relações e práticas que configuram o processo de escolarização (POPKEWITZ, 1997).

Os detalhes em torno do processo, no qual a proposta vai se constituir na escola, as condições operacionais e a sistematização do processo de implantação dos ciclos, propriamente dita, não são contemplados neste documento.

3.3 – Projeto de (Re)Qualificação dos educadores¹⁷

O terceiro volume da proposta, o Projeto de (Re)Qualificação dos Educadores, constitui-se em um texto com poucas informações sobre o que seria uma proposta de (re)qualificação dos educadores. Apresenta apenas uma síntese das intenções expostas nos fascículos nº 01 e nº 02, relaciona metas e estratégias de execução, além de um cronograma de atividades.

Na justificativa, o documento focaliza as conquistas em torno da universalização do ensino e aborda a necessidade de superação dos índices educacionais como um desafio a ser enfrentado pela educação do Ceará, indicando que:

“a organização do ensino seriado certamente não oferece a flexibilidade necessária ao sucesso escolar que se almeja para a superação dos altos índices de repetência e evasão, os quais promovem a obstrução do fluxo escolar, desestruturando o sistema de ensino” (CEARÁ, SEDUC, 1997:01)

Assim, o sucesso escolar almejado refere-se à desobstrução do fluxo escolar através do aumento dos indicadores educacionais. A forma de organização do ensino em ciclos é defendida como um dispositivo que comporta a flexibilização necessária a uma reestruturação do sistema de ensino, baseada em elevação dos índices.

É um projeto de (re)qualificação que, antes de qualquer proposta de discussão sobre o conhecimento que resultaria numa qualificação profissional, apresenta a preocupação com o trabalho docente na viabilização da proposta curricular. Ao formalizar o convite para assumir a proposta, o texto alerta para :

“o quanto os educadores têm que trabalhar coletivamente na busca de alternativas de organização do ensino que possam garantir não só o

¹⁷ O documento, volume 3 do projeto Escola Viva – organização do ensino em ciclos, denominado Projeto de (Re)Qualificação dos Educadores, datado de dezembro de 1997, contém 08 páginas, em formato apostilado.

acesso, mas o **direito de aprender** com alegria, criatividade e respeito às diferenças individuais” (CEARÁ, SEDUC, 1997:01, destaques no original).

A justificativa do projeto não aborda qualquer discussão em torno das condições de promoção dos pré-requisitos apontados para a conquista de tais direitos. A aposta do texto recai sobre valores subjetivos como alegria, criatividade e respeito às diferenças. Com essa posição, o documento transfere para outro patamar a discussão política da reforma. A ênfase na subjetividade compõe o eixo sobre o qual a proposta se institui, o que não exige nenhum investimento ou esforço dos órgãos propositores. Para Foucault (1996:44) *todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo*.

As diretrizes da proposta são reapresentadas no projeto de (re)qualificação dos educadores, destacando sua marca mais específica, cuja preocupação é voltada para *romper com a estrutura linear, autoritária e excludente do sistema de seriação (...) implantação dos ciclos de formação com o objetivo de tornar o ambiente propício ao sucesso* (Ceará, SEDUC, 1997:01, destaques no original). Esse ambiente propício é creditado ao trabalho dos professores, e o sucesso passa a ser entendido como medida de correção de fluxo.

O texto aborda a necessidade de uma *revisão da prática pedagógica na perspectiva de garantir o direito de aprender, a correção do fluxo e, sobretudo, a implantação de uma prática avaliativa contínua e processual que eleve a auto-estima dos alunos e professores* (CEARÁ, SEDUC:1997:01). Novamente, recai sobre os professores a responsabilidade por criar possibilidades de regularização do fluxo escolar. A prática avaliativa sob o enfoque contínuo e processual, que, por princípio, exige uma mudança de postura do educador, aparece, no projeto, como algo a ser implantado com vistas a atender ao alinhamento do fluxo escolar.

As estratégias de execução apresentadas no projeto prevêm um curso inicial de 40 horas para professores e diretores adjuntos, com propósito de estudos continuados, através de um *acompanhamento sistemático do desempenho do professor, em sala de aula, pelos diretores adjuntos* (CEARÁ, SEDUC, 1997:04). Considerando que os diretores adjuntos detêm as mesmas informações que os professores sobre a proposta, por realizarem conjuntamente a etapa inicial do curso, em caso de dúvidas, estes terão dificuldades em dirimi-las. Uma outra questão refere-se à expressão ‘acompanhamento sistemático ao desempenho do professor’, parecendo mais um controle do que uma possibilidade de contribuição ao trabalho docente com a proposta curricular.

O projeto de (re)qualificação dos educadores abstém-se de indicar o que considera como qualificação ou re-qualificação. O texto consubstancia um conjunto de enunciados convocatórios para assumir o desafio de implementar a proposta curricular. Considerando que forma e conteúdo não se separam, seguindo o raciocínio desse documento, o fato de os professores aceitarem o convite e empenharem-se na implantação da proposta, por mais inusitado que possa parecer, já os faria considerados como re-qualificados.

O Projeto assemelha-se a um manifesto, que anuncia, através de um instrumento formalizado em fascículo da proposta, os procedimentos utilizados para informar aos educadores a sistemática de organização do ensino em ciclos. Constitui-se em um documento informativo sobre a intenção da mudança curricular, mas não assume a função a que se destina: (re)qualificar os educadores.

3.4 – Referenciais Curriculares Básicos – 1º e 2º ciclos¹⁸

Os Referenciais Curriculares Básicos - RCBs constituem o documento orientador curricular do projeto *Escola Viva-organização do ensino em ciclos*. Composto as primeiras páginas, está um texto extraído do livro ‘A pedagogia do bom senso’ de Celestin Freinet e, em seguida, uma lista nominal da equipe responsável pela elaboração do texto curricular, nas áreas de língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências Naturais, Ensino Religioso, além do nome dos consultores de cada área e da Coordenação Geral.

A despeito do caráter inovador de que se reveste a proposta e da perspectiva interdisciplinar anunciada, a organização disciplinar do currículo é mantida, bem como as disciplinas, reiterando a forma de organização curricular hegemônica. A interdisciplinaridade que pressupõe a inter-relação entre os campos disciplinares tem, na proposta, pouco espaço para se movimentar em virtude do formato de distribuição disciplinar.

A escolha das disciplinas e seus conteúdos não são problematizados e sim tratados como universais, desconsiderando a importante discussão sobre *a quem interessam esses saberes, quais relações de poder sustentam e quase valores e visões de mundo privilegiam* (LOPES, 2002:04).

Na apresentação, o texto se reporta a uma iniciativa da SEDUC, ao propor um texto curricular, em 1992, inferindo que a proposta *não se viabilizou devido à fragilidade do sistema de acompanhamento pedagógico* (CEARÁ, SEDUC, 1997:01). Presume-se que esse dado seria o elemento-chave que garantiria à nova proposição um sistema de

¹⁸ O documento, volume 4 do projeto *Escola Viva – organização do ensino em ciclos*, datado de novembro de 1997, contém 93 páginas.

acompanhamento fortalecido e eficiente para respaldar o empenho em apresentar uma proposta curricular para a rede oficial de ensino cearense, no sentido de não repetir a possível fragilidade do sistema de acompanhamento anterior.

Prosseguindo a análise dos Referenciais Curriculares Básicos, a tônica do sucesso escolar é reforçada no texto de apresentação da proposta, acrescida do lema *educação de qualidade para todos*, com a afirmação de que *esse documento se constitui, também, como uma referência básica de **qualidade** para todo o estado do Ceará* (CEARÁ, SEDUC, 1997:01, destaques no original).

A repetição de palavras e frases ao longo de todo o texto, ao mesmo tempo em que articula o envolvimento do leitor para familiarizar-se com a inovação, apela para o convencimento de que determinadas expressões não precisam ser explicitadas, como é o caso do termo ‘qualidade’ que aparece sem qualquer especificação, como se esta fosse uma palavra com conceito único e única referência.

No sucinto histórico apresentado, o texto informa que, durante 1997, ano anterior ao da implantação, professores das séries iniciais contribuíram com o redimensionamento dos Referenciais Curriculares, sem detalhar como e em que nível, essa contribuição foi considerada. Em outro estudo (LIMA, 2000) analisei a recepção da proposta pelos professores, no qual foram apresentadas discrepâncias entre essa afirmação e a inserção da proposta na escola, cujos desdobramentos têm relação com a concepção curricular e não simplesmente com desvios da implantação.

Entendo, como Martins (2002:148), que *para compreendermos as propostas curriculares faz-se necessário analisarmos a sua estrutura – o formato, os códigos que utiliza, o contexto de sua formulação, além de questionarmos quem os propõe e como é gerenciada sua aplicação*. A implantação de uma proposta curricular, com seus vieses e

nuanças, não é marcada pela neutralidade; ao contrário, tem relação com as intenções dos propositores, embora revestida de uma forte capacidade legitimadora.

O tópico que aborda concepção, natureza e função dos Referenciais Curriculares Básicos focaliza o aspecto da não-neutralidade, tendo em vista interesses sociais, econômicos e políticos que envolvem um currículo, entendido, no texto, como:

“um pacto celebrado entre várias instâncias da sociedade, da educação e da escola, em torno de um projeto pedagógico assumido pelas instituições escolares (...) um conjunto de decisões sobre o projeto formativo de homem, envolvendo valores sociais e culturais e aspirações pessoais e coletivos” (CEARÁ, SEDUC, 1997:03)

A referência em torno do currículo, no sentido de compreendê-lo como um conjunto de ações realizadas pela escola e pelos educadores, coloca em relevo a importância desse projeto cultural e reforça sua vinculação com concepções valores, aspirações e compromissos com a formação da pessoa humana.

O texto informa que os Referenciais Curriculares Básicos *cumprem o papel de explicitar as diretrizes para os processos pedagógicos escolares e de orientar o desenvolvimento das atividades curriculares na perspectiva de **TODOS PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS***. (CEARÁ, SEDUC, 1997:04, destaques no original). As premissas citadas anteriormente, tendo como base uma concepção de conhecimento como algo a ser construído, que entendem currículo como espaço de negociação, entram em contradição aqui uma vez que tanto os processos pedagógicos escolares como o desenvolvimento das atividades curriculares, devem mirar-se na política educacional estabelecida.

No item que trata da organização, a configuração do processo escolar diz incorporar o pressuposto metodológico da interdisciplinaridade tendo como princípio integrador ‘educação e cidadania’, com vistas à *construção de uma cultura*

empreendedora [que] *é, portanto, um valor que, como tantos outros, será buscado ao longo de todo o processo educativo.* (CEARÁ, SEDUC, 1997:05, destaques no original). O empreendedorismo surge, assim, como meta da organização curricular.

A interdisciplinaridade é anunciada como pressuposto metodológico integrador, porém, a organização disciplinar é mantida, sem questionamento, acerca dos conteúdos selecionados. A interdisciplinaridade estaria relacionada com os temas transversais que permeiam o currículo proposto. Compondo o rol de disciplinas, a indicação dos conteúdos é acompanhada por uma listagem paralela de objetivos a serem alcançados, além de gravitar na, proposta, a perspectiva do aprender a aprender.

Assim sendo, uma mescla de discursos curriculares integram o discurso regulativo da proposta, associados a enfoques mais conservadores ou a perspectivas mais avançadas. Tramitam, pelo texto, princípios como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competência, configurando um hibridismo de discursos.

No que se refere aos objetivos dos Referenciais Curriculares Básicos, o texto argumenta que estes abordam a possibilidade de orientar os professores nos processos formativos dos educandos, tendo por base esse conhecimento em espiral, desenvolvido a partir de eixos curriculares.

Assim, concebem o professor *como mediador do desenvolvimento de aprendizagens* (CEARÁ, SEDUC, 1997:06), perspectiva que coloca o professor na condição de mediador, distanciando-se de uma formulação que o considera como agente de mudança, pesquisador de sua prática.

Os Referenciais Curriculares Básicos afirmam que rompem com o modelo de currículo por grade, próprio de uma concepção fragmentária de currículo, e apresentam, graficamente, a dinâmica dos componentes baseados em eixos curriculares, nos quais um

modelo circular, que tem como base o princípio ‘educação e cidadania’, perpassa a estrutura de sustentação do conhecimento, com seta indicativa que leva a um ‘sujeito crítico-criador’, conforme expresso no seguinte gráfico:

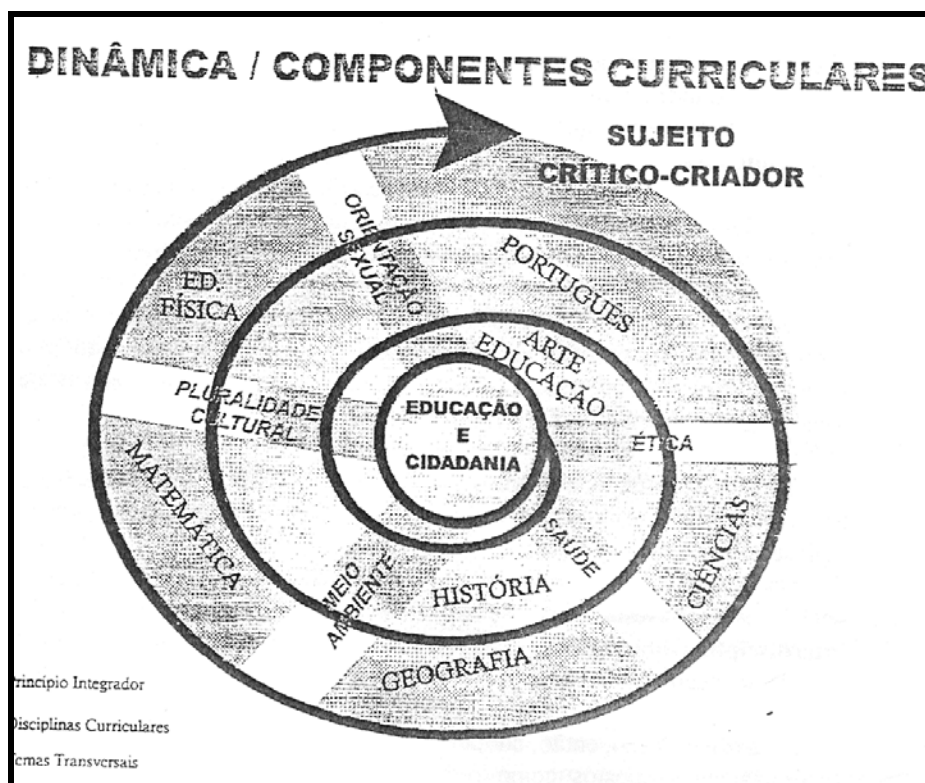


Figura 4: Fonte: Referenciais Curriculares Básicos

A sistematização da dinâmica de organização dos componentes curriculares apresenta um princípio integrador, gerador de um movimento de inter-relacionamento entre disciplinas e temas transversais. Embora as perspectivas epistemológicas que orientam a valorização do conhecimento sejam vinculadas à cultura mais geral, uma orientação curricular tendo por base um princípio integrador situa-se como importante dimensão do currículo. Para Sacristán (2000), as perspectivas epistemológicas não são independentes de concepções mais amplas e da cultura geral exterior, porém a valorização do conhecimento é uma dimensão crucial na configuração de um estilo pedagógico.

O texto dos Referenciais Curriculares Básicos aborda cada área de conhecimento, apresentando detalhadamente o significado que essas áreas têm para o primeiro e o segundo ciclos. É o formato do currículo por objetivos, expressos pormenorizadamente. Tece, em seguida, considerações sobre as habilidades de cada conteúdo e apresenta uma relação de conteúdos e sugestões de procedimentos destinadas a cada uma dessas habilidades, tanto no primeiro quanto no segundo ciclos.

Há eixos em que esse detalhamento é mais abrangente, com sugestões mais específicas sobre os temas em cada ciclo. A área de ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, apresenta os eixos: *construindo a oralidade; descobrindo o universo da leitura; comunicando-se pela escrita*, nos quais elenca inúmeros objetivos, sugestões de procedimentos e considerações em torno do falar e escutar e do ler e escrever.

Abaixo, transcrevo um exemplo referente ao eixo: *vivendo e construindo a cidadania*, em que constam apenas objetivos, conteúdos e sugestões de procedimentos relacionados, no caso, ao 2º ciclo. O item constando ‘considerações’ contém inúmeras proposições, por isso não o apresento aqui:

“Objetivos	Conteúdos
-construir noções de tempo e espaço de forma a estabelecer uma relação de presente e passado de forma não linear. -reconhecer no seu entorno os diferentes suportes de memória: monumentos, documentos, escritos, fotografias, pinturas, esculturas, vídeos... instrumentos e utensílios de uso cotidiano, como também, vestígios das formas de viver em grupos e comunidades do passado -identificar as diferentes formas de viver do homem do campo e da cidade. -compreender os diferentes momentos históricos pelos quais o Estado passou, inserindo-se no contexto nacional.	-construindo a identidade nos caminhos da memória. - O Ceará noutros tempos - importância dos registros para o resgate da memória social e de história. -patrimônio histórico, memória e cidadania. - pluralidade cultural: diferentes sujeitos, diferentes tempos, diferentes lugares. - deslocamentos populacionais/migrações. - deslocamentos populacionais internos e seus contextos históricos - migrações locais; deslocamentos entre os diferentes espaços do território cearense- - a serra, o sertão e o litoral em tempos diferentes. - deslocamentos regionais: a pecuária no Ceará colonial -deslocamentos regionais recentes; migrações

-conhecer os conflitos políticos e sociais ocorridos ao longo da história do Estado, percebendo a sua importância para a construção da sociedade. - identificar na sociedade local as origens étnicas, culturais, lingüísticas e religiosas, valorizando o seu legado cultural. -identificar as relações de poder existentes entre os diversos centros políticos do Brasil, em diferentes tempos, comparando com o poder local. -valorizar as ações coletivas que contribuem para uma melhor qualidade de vida da coletividade. -utilizar as diversas fontes de informações para pesquisa, subsidiando-se para uma melhor compreensão dos acontecimentos e fazendo uma leitura crítica dos mesmos.	para a Amazônia e para o Sudeste. -Migrações externas. -trabalho -direito ao trabalho, relações de trabalho no mundo atual. - condições de vida e trabalho em outros tempos. -atividades econômicas e relações de trabalho no Ceará colonial: agricultura e pecuária. -trabalho escravo no Ceará (índios, negros...). -questões étnicas no Ceará: . índio – resgate da identidade indígena – as lutas atuais. . negro – resgate da identidade negra – as lutas atuais. -relações das etnias com os grupos dominantes. -lutas sociais e políticas. -movimentos sociais urbanos e rurais – hoje e no passado. -grupos envolvidos nos confrontos, reivindicações, formas de organização: conquistas e derrotas. - movimentos políticos pela independência e pela liberdade. -grupos envolvidos: formas de luta e organização. -confronto entre setores da elite. -disputas pelo poder local(municipal, regional e estadual).
---	---

Sugestões de procedimentos

-problematização das experiências sociais de hoje e de outros tempos (temas transversais Ética e Pluralidade cultural). -uso de materiais com registro das questões atuais e de outros momentos – jornais, revistas, vídeos, documentos oficiais, literatura... (Temas transversais Ética e Pluralidade cultural). - levantamento das questões em torno das temáticas propostas que orientem a pesquisa nos materiais sugeridos (Temas transversais Ética e Pluralidade cultural). -exploração de atividades com a noção de tempo, partindo da história de vida do aluno, ampliando aos tempos mais longos e distantes, no passado, a partir do presente (Temas transversais Pluralidade cultural). -as atividades que desenvolvam habilidades de mapear os espaços de vivência social da criança (Temas transversais. Ética e Meio ambiente). -exploração de situações reais onde o aluno identifique e valorize as diferenças culturais do grupo social em que convive (Temas transversais Pluralidade cultural, Ética e Meio

ambiente).

-estudo de situações de vida dos povos indígenas cearenses conhecendo sua organização social, política e cultural, bem como, suas formas de sobrevivência (Temas transversais **Pluralidade cultural, Ética e Saúde**).

-construção de sínteses cronológicas incluindo e relacionando acontecimentos de história local, regional, nacional, de forma contextualizada (Tema transversal **Pluralidade cultural**).

- conhecimento dos serviços prestados pelo município e Estado à criança e à comunidade para atender suas formas de sobrevivência (Temas transversais **Saúde, Meio ambiente e Ética**).

- atividades que identifiquem a comunidade, o município, o Estado e o País como espaços que interagem, que geram contínuos processos de mudanças (Temas transversais. **Ética, Meio ambiente e Saúde**).

- desenvolvimento de atividades relacionadas com o Município e o Estado, compreendendo ambos como unidades integrantes das relações entre os homens (Temas transversais. **Meio ambiente, Ética, Saúde e Pluralidade cultural**).

-utilização de leituras em diferentes textos didáticos, montagem de teatros, painéis, produção de textos coletivos, comentários de filmes, jornais de diferentes épocas, músicas, viabilizando o conhecimento de diferentes tempos históricos (Temas transversais. **Meio ambiente, Ética e Pluralidade cultural**).

- utilização de materiais tais como: jornais, textos didáticos, músicas, poemas...que registrem o modo de vida rural e urbano nas relações sociais (Temas transversais **Pluralidade cultural, Meio ambiente e Ética**).

-construções de diferentes periodizações históricas que dêem conta de caracterizar as mudanças econômicas, políticas e culturais da Revolução de 1817 no Ceará.

-leituras em diferentes textos didáticos, montagem de teatros, painéis, produção de textos coletivos, comentários de filmes, jornais de diferentes épocas, músicas que registrem os modos de vida rural e urbano e viabilizem o conhecimento destes em diferentes tempos históricos (Temas transversais **Pluralidade cultural e Ética**).

- mapeamento dos movimentos sociais rurais e urbanos no município, no Estado em tempos diferentes para posteriormente aprofundar estudo de um ou alguns deles. Ex. Caldeirão; greves urbanas; movimentos étnicos, MST... observar que alguns são movimentos locais e outros são de âmbito estadual e nacional.

- mapeamento dos movimentos políticos de luta pela independência e pela liberdade e escolha de alguns para aprofundamento de estudo com os alunos.

-levantamento das denúncias de jornais, rádio, TV, sobre trabalho escravo na atualidade para debate em sala de aula”.

A listagem de conteúdos aproxima-se da relação apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, chegando, por vezes, em algumas áreas, a apresentar itens mais detalhados, com mais minúcias do que aquele documento curricular. De acordo com Goodson (1995), torna-se importante entender os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de uma determinada proposta, analisando as causas que possibilitaram a aceitação de certas idéias, bem como as razões que levaram certas posições a não terem espaço para se impor ou para se fazerem ouvir.

É inegável que os Referenciais Curriculares Básicos se apresentam mais como um guia com imensa riqueza de detalhes. Esse caráter didático que coloca os Referenciais Curriculares Básicos na condição de guia curricular, tende a promover uma acomodação no trabalho de preparação de aulas, uma vez que tudo está pré-estabelecido. Romper com a seqüência das orientações do manual exige bastante criatividade do professor.

A proposta ainda apresenta uma discussão sobre os temas transversais e o tratamento didático dando ênfase à perspectiva interdisciplinar. Coloca a ‘problematização’, o ‘desenvolvimento’ e a ‘síntese’ como etapas de uma metodologia de trabalho *apoiada por uma concepção de conhecimento cuja produção se dá coletivamente, articulando a experiência vivida com a produção cultural e dando significado às aprendizagens construídas* (CEARÁ, SEDUC, 1997:74).

A avaliação da aprendizagem ocupa parte relevante dos Referenciais Curriculares Básicos. Assume, de acordo com o texto, um caráter diagnóstico, formativo, contínuo e processual, privilegiando a interpretação qualitativa. O texto informa, ainda, que em um mesmo ciclo não há reprovação e que, *na transição de um ciclo para outro, caso o aluno demonstre dificuldades, será submetido a um trabalho intensificado de retomada de questões não aprendidas* (CEARÁ, SEDUC, 1997:79). Aqui, revela-se a perspectiva dos ciclos de aprendizagem, cuja preocupação é o avanço idade/série, situando-se a avaliação da aprendizagem como importante ferramenta desse processo.

O texto informa, também, que *não haverá notas na interpretação da aprendizagem dos alunos*, mas apenas os seguintes registros: AS = Aprendizagem Satisfatória e ANS = Aprendizagem Não Satisfatória. Quando da ocorrência da aprendizagem não satisfatória, o texto propõe que *sejam imediatamente planejadas e realizadas estratégias diversificadas que retornem os conteúdos*.

Nos procedimentos para o trabalho de avaliação, o texto dedica uma seqüência de sugestões composta por observação sistemática do desempenho do aluno, análise da produção dos alunos, registro das atividades, auto-avaliação. Para cada item citado, é listado um elenco de possibilidades para a consecução do procedimento proposto. No item ‘registro das atividades’, por exemplo, são listados: diário da turma, arquivo de atividades, fotografias, vídeo, filmagens, gravações, ficha de acompanhamento individual que inclui ficha de observação e desempenho mensal.

Além desse arsenal de sugestões, o texto apresenta critérios de avaliação por área de conhecimento, tanto para o primeiro quanto para o segundo ciclos, numa seqüência pormenorizada, a ser realizada com cada aluno, sobre aspectos a considerar nos vários componentes curriculares. Realizar individualmente, com os alunos, a avaliação proposta demandaria um tempo maior do que aquele destinado a trabalhar os conteúdos curriculares. Como se não bastasse esse dado, ainda compõe o anexo do documento, um conjunto de 13 fichas a serem preenchidas, em sua maioria, para utilização diária, com informações referentes ao desenvolvimento de cada aluno.

Os Referenciais Curriculares Básicos propõem-se a *instrumentalizar os professores na sua prática pedagógica*, constituindo-se não apenas em uma proposta de prescrição do currículo, mas em um guia curricular, no qual estão estabelecidos: o quê, para quê, quando, como e com quais instrumentos realizar o ensino em ciclos. A justificativa expressa no texto de apresentação, afirmando a incorporação e/ou adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não só o faz em termos de proposição curricular, como o ultrapassa no detalhamento das atividades e sugestões.

Após analisar o documento prescritivo dos ciclos enveredei pelos documentos da escola, procurando compreender como a instituição recebe, incorpora, negocia, administra e acata o advento de uma reforma curricular. Busquei compreender como essa

organização é construída, para então entender os sentidos da prática e da política anunciados pela proposta. É o que tento apresentar no Capítulo seguinte.

Capítulo 4:

O estabelecimento do currículo: os ciclos e seus aparatos

“o currículo não é, pois, como se costuma dizer, uma seleção natural, mas uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, de toda a prática”.

Sacristán

“um fator que deu à história do currículo legitimidade para se constituir em um campo de estudos foi o reconhecimento de que o currículo escolar pode ser visto como um artefato cultural e social”.

Kliebard.

Neste capítulo, tento perceber sentidos construídos em torno da organização do ensino e os reflexos dessa empreitada no cotidiano escolar, buscando acompanhar o desenvolvimento da sistematização dos ciclos na escola como condição de suporte das políticas e práticas curriculares.

Na tentativa de buscar compreensões, que situem o assentamento do currículo, coloco em foco o aparato no qual a proposta dos ciclos se estabeleceu na escola. Assim, transitando por entre linhas tortuosas e intermitentes distribuídas entre os documentos, procuro explorar possibilidades de entendimento das amarras, nas quais ocorreu o entranhamento da proposta.

4.1. A proposta na configuração escolar

As questões que focalizo neste item são voltadas para aspectos que permitem perceber a configuração dos ciclos na instituição escolar como forma de situar a implantação do projeto *Escola Viva – organização do ensino em ciclos*, com os impasses e ensaios de solução dados pela própria escola.

Os documentos consultados não permitiram identificar situações mais específicas do trabalho em sala de aula. Os registros, no tocante a essa questão, eram exíguos, quando não, lacônicos. Todavia, de acordo com Juliá (2002:64) *a raridade das fontes não deve desencorajar, mas incitar à investigação*. Tentei, então, captar elementos indicadores dessa prática em algumas circunstâncias do cotidiano da escola representados nos fragmentos de alguns registros.

Implantada como sendo uma alternativa para a minimização do fracasso escolar, com a missão de reverter os índices de reprovação e evasão para desobstruir o fluxo, a proposta curricular chegou à escola e se expressou, no que Sacristán (1999:92) chama de currículo em ação, imerso nas circunstâncias históricas, como um traço cultural compartilhado, *como uma prática concomitante com a ação de outras práticas que atuam nos sistemas escolares*.

A proposta curricular do Ceará ao configurar-se na escola tornou-se a responsável pelo rebuliço causado na forma de organização do ensino. As implicações desse acontecimento rememoradas nas conversas informais, nos registros de reuniões e no caderno de planejamento, demonstram que parece ter havido uma desconstrução dos processos de organização da escola, impulsionando os educadores a pensarem sobre sua realidade, no sentido de *experimental mas nunca oficializar*, como defende Lins (2005:1239).

Para este autor, convém observar que o ato pedagógico é um processo de vir a ser, um movimento de pura arte, pura criação realizada através de uma metodologia do acontecimento que inclui *optar por uma gestão do tempo pedagógico para além da cronologia e da lei, ou do que é suposto ser a lei, sem, todavia, negar a importância dos limites compartilhados e não impostos* (LINS, 2005:1240).

Tais ações consubstanciam a conformação das práticas no desenvolvimento da cultura escolar. Ainda que esse acontecimento seja embrionário, com avanços e recuos muito recorrentes, a confluência desse processo demonstra que é no espaço de organização do ensino que a escola se revela. A decisão da escola em privilegiar um espaço de discussão com os educadores sobre as questões que lhes incomodam caracterizam uma gestão do tempo pedagógico para além do que é suposto ser a lei.

Significa afirmar que o momento que antecede a entrada na sala de aula é fortemente influenciado pela coordenação do ensino em termos de discussão sobre o fazer da escola, com forte marca da cultura escolar da instituição em estudo.

Ao ser estabelecido o currículo, ou seja, deliberada a implantação da proposta, escola providenciou a reterritorialização da mesma: fez o assentamento do currículo. Ao que parece, antes de discutir princípios da proposição em termos de concepção e fundamentos teórico-metodológicos, a escola procurou sistematizar e colocar em ação a sua dinâmica de organização funcional.

O início da implantação da proposta foi simbolizado pelo impasse em torno da operacionalização espaço-temporal da escola, a distribuição das turmas e a lotação dos professores para formarem o coletivo de cada ciclo. Impasse no sentido de que alterou a dinâmica anterior e que passou a exigir uma outra lógica de organização do trabalho na instituição.

Colocar o trabalho na ordem do dia; tornar clara as informações da proposta sobre o rodízio dos professores no coletivo do ciclo; estabelecer a dinâmica das classes de aceleração e a desestabilização de cada ciclo, como uma turma sempre provisória em consequência do desenvolvimento de cada aluno, não foram tarefas simples para a escola.

O ‘desalinho’ proporcionado em virtude da organização dos ciclos contribuiu para desconstruir os formatos organizacionais da escola de anos anteriores e construir outras possibilidades para lidar com novos desafios, instabilidades, situações heterogêneas, caóticas. A organização não era mais por série, mas por ciclo; a lotação não era um professor em cada turma, mas um coletivo de quatro professores para cada núcleo de três salas de ciclo; a responsabilidade de uma turma não era somente de um docente, mas de um coletivo de professores; os alunos não cursavam uma série, mas estavam em turmas provisórias, podendo avançar para a sala seguinte.

A escassez de registros documentais sobre o desenvolvimento do trabalho da escola na fase de implantação da proposta é um possível indicativo do tumulto gerado na organização do ensino. Presumo que, por essa razão, os registros desse período são quase inexistentes. De acordo com Juliá (2001:15), *a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?*

Ao que parece os profissionais canalizaram seu empenho para efetivar a implantação dos ciclos na escola. Esse empenho potencializa o currículo como *o projeto cultural que a escola torna possível* (SACRISTÁN, 2000:89), e reflete as implicações de práticas políticas, administrativas, institucionais e pedagógicas entrecruzadas em seu desenvolvimento.

Do ponto de vista da estrutura do trabalho a primeira fase do Ensino Fundamental era dividida em dois ciclos e os alunos fora da faixa etária compunham as classes de aceleração. Para cada ciclo, um grupo de professores era responsável pelas turmas e formavam o coletivo dos professores das turmas referidas. Nas turmas de primeiro ciclo estavam as crianças com idade entre seis, sete e oito anos e nas turmas de segundo ciclo, as crianças com nove e dez anos de idade.

O coletivo dos professores era formado por quatro componentes para cada três salas de Ciclo I, por exemplo. Um desses quatro docentes atuava como professor circulante, fazendo o rodízio em três turmas, permanecendo duas horas nessas turmas. O trabalho consistia em substituir a professora da sala enquanto esta dedicava seu tempo ao estudo ou à preparação de material, conforme trecho do relatório do caderno de planejamento de uma professora:

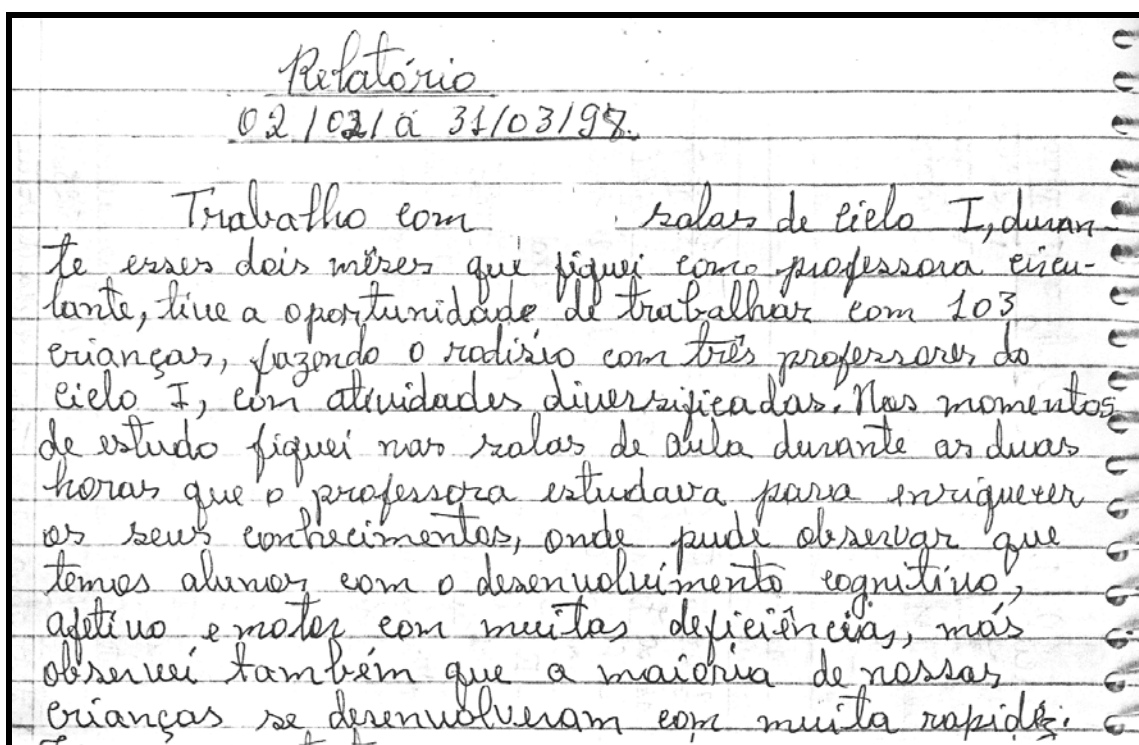
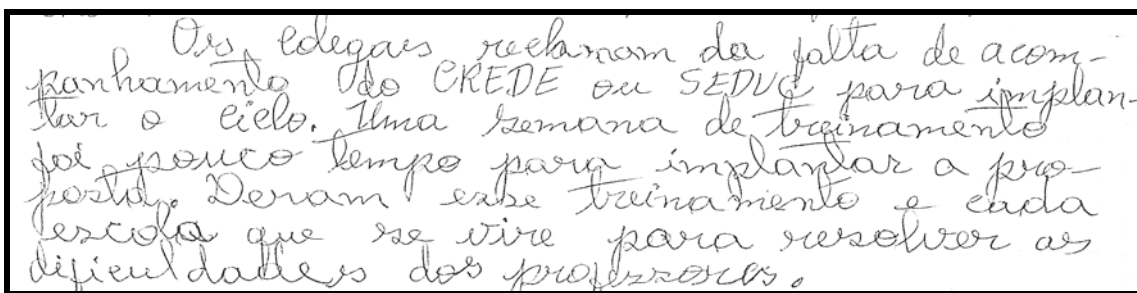


Figura 5: Fonte: Caderno de planejamento da professora de ciclo I.

O relatório informa que as quatro professoras alternavam a atribuição de circulante, cada uma atuando nessa função durante dois meses. Essa distribuição permitia ao docente utilizar seu tempo para a realização de estudos ou para o preparo de atividades. A professora circulante trabalhava com atividades diversificadas substituindo a professora da sala nos seus momentos de estudo e realizava um levantamento do nível de desenvolvimento dos alunos.

No primeiro momento, a mobilidade permanente, proporcionada pela sistemática do trabalho no coletivo de professores deve ter transformado a escola em um caos. Não é sem razão que há indícios do estranhamento dos professores. A solidez da sala de aula permanente foi substituída pela fluidez da alteração contínua, provocando uma reorientação do trabalho docente.

No que se refere ao teor da proposta, as informações prestadas no treinamento ministrado parecem ter sido insuficientes para iniciar o trabalho na escola. Eram mudanças estruturais, pedagógicas e didáticas que exigiam mais estudo, mais aprofundamento e, ainda, acompanhamento por parte dos órgãos proponentes, conforme indicações do relatório do caderno de planejamento da professora:



Oss, colegas reclamam da falta de acompanhamento do CREDE ou SEDUC para implantar o ciclo. Uma semana de treinamento foi pouco tempo para implantar a proposta. Denam esse treinamento e cada escola que se vive para resolver as dificuldades dos professores.

figura 6: Fonte: Caderno de planejamento da professora de ciclo I

Pelo exposto, as dificuldades dos professores eram muitas. Considerando que era uma mudança não apenas de conteúdo, mas principalmente de estrutura, a preocupação recaiu sobre a dinâmica da organização dos ciclos, e, por isso, a questão do conhecimento ficou diluída, sendo preterida em favor dos processos de gestão do ensino e do trabalho de modo geral. .

Ainda que conste, no caderno de planejamento da professora, relatórios com afirmações de que a proposta era interessante e bem elaborada, o sentimento de insegurança frente ao desafio de trabalhar com a organização do ensino, é reiterado

enfaticamente. Essa manifestação recai, sobretudo, no fato de que as turmas eram mutáveis, o que dificultava o controle do professor.

Por conseguinte, conciliar o conteúdo do ensino com as formas que este adotava, fazendo-os interagir exige, de acordo com Sacristán (2000:218), *recuperar a relação entre currículo como expressão da cultura escolar e as práticas de instrução como uso nas quais essa cultura adquire sentido*. Em meio à instabilidade ocasionada pela implantação dos ciclos os educadores precisavam de um amadurecimento para reaver o sentido das práticas na promoção da cultura escolar.

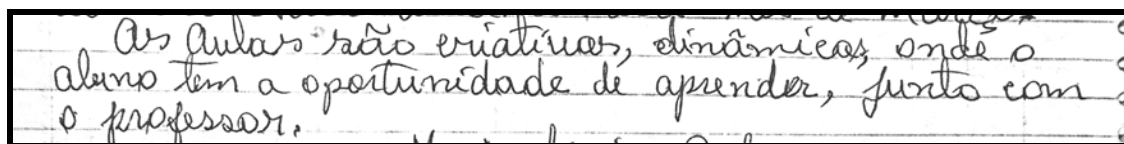
O foco da proposta recaiu sobre a reformulação dos métodos de mudança na prática pedagógica com ênfase no ‘como’ ensinar para alcançar o sucesso pretendido pela proposição curricular. Ouso pensar que o ‘como ensinar’ ao qual a proposta se refere, ganha um outro sentido quando confrontado com a dinâmica de organização do ensino. Ao invés de se reportar à questão pedagógica, no sentido de construção do processo de ensino, esse ‘como’ tem outra conotação, referindo-se à sistematização do trabalho com as turmas, ou seja, o ‘como’ estava mais relacionado ao processo de gestão da escola para a execução efetiva dos ciclos.

A abrangência da reforma, sua estruturação interna e a totalidade do empreendimento colocavam-se como desafios de operacionalização para os professores. Entretanto, como afirma Sacristán (2000:218): *a qualidade do conhecimento e da experiência que contém o currículo não é independente das relações que se estabelecem entre estes e os esquemas práticos do professor ou os que são possíveis dentro de certas condições de escolarização*. Os arranjos construídos no processo de vivência da cultura escolar certamente contribuíram para que as condições de escolarização se efetivassem.

Uma questão se sobressai: a desestabilização promovida pela forma de organização do ensino estabelecida tirava o controle absoluto do professor sobre uma

única turma, ou seja, vários professores participavam do processo de desenvolvimento dos alunos, o que deixava à mostra a atuação de cada docente e a responsabilidade pelo trabalho coletivo.

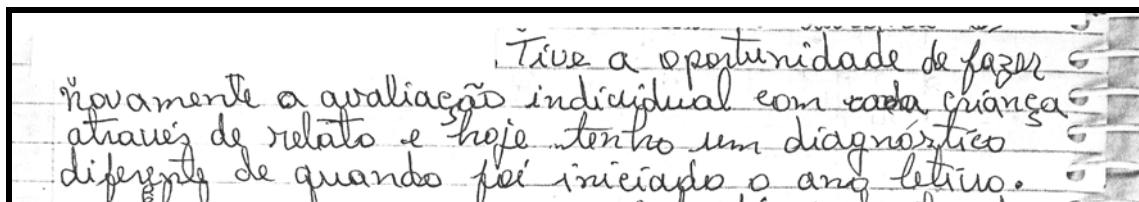
Se essa desestabilização, para muitos professores, era um transtorno, para outros significava um aprendizado. O fato de ter o trabalho compartilhado representava, para alguns desses professores, uma oportunidade de crescimento. No relatório do caderno de planejamento há registros indicando que, em consequência dessa exposição perante os colegas, os docentes procuravam dinamizar as aulas. A transcrição de um trecho desse depoimento é revelador:



As aulas são criativas, dinâmicas, onde o aluno tem a oportunidade de aprender, junto com o professor.

figura 7: Fonte: Caderno de planejamento da professora de ciclo I

Em que pesem as várias posições dos professores acerca do formato de organização do ensino, o trabalho realizado pela escola parece ter como preocupação o desenvolvimento dos alunos, conforme indica o trecho transcrito a seguir. O fato de tentar avaliar, individualmente, cada criança constitui uma possibilidade de construir um ensino diferenciado. O relatório do caderno de planejamento da professora aponta tal estratégia como um subsídio de análise da situação dos alunos.



Tive a oportunidade de fazer novamente a avaliação individual com cada criança através de relato e hoje tenho um diagnóstico diferente de quando foi iniciado o ano letivo.

Figura 8: Fonte: Caderno de planejamento da professora de ciclo I

Ao que parece, a escola buscava formas próprias de operacionalizar seu ensino, muito mais relacionadas com a trajetória de vida dos sujeitos no processo de construção da cultura escolar. Usando a afirmação de Certeau (1994:101) seria captar no vôle as possibilidades, criando surpresas, realizando a astúcia, a tática que *é arte do mais fraco*.

Do teor da proposta como um todo, o item mais focalizado, nos relatórios do caderno de planejamento, refere-se à listagem de conteúdos e às sugestões de procedimentos contidos nos Referenciais Curriculares Básicos da proposta, considerados importantes nos registros. Este fato intimamente relacionado à insegurança dos docentes que se sentiam ‘sem chão’, e a indicação de conteúdos e a sugestão de procedimentos representavam algo concreto em que poderiam se apegar.

As sugestões apresentadas nos Referenciais Curriculares Básicos, ainda que esses tenham um caráter de guia, representavam, naquele momento, uma segurança. Essa alusão às orientações programáticas, ao plano, significa para Goodson (1997:20) *afirmar que o currículo escrito fixa freqüentemente parâmetros para a prática de sala de aula*.

Por sua vez, a metodologia de projetos sugerida pela proposta curricular encontrou ressonância entre os educadores. Essa orientação, do ponto de vista do registro, se confirmava, uma vez que, no caderno de planejamento havia inúmeros projetos registrados. Percebe-se, entretanto, uma repetição do formato, seguindo os mesmos passos de organicidade estrutural do planejamento de aula comum, indicando apenas uma nova forma de registro e não uma concepção metodológica de trabalho.

Indubitavelmente, a metodologia de projetos passou a fazer parte do vocabulário dos professores, uma vez que era repetida em inúmeras anotações. O questionamento se instalou no sentido de que, pela forma de registro, a elaboração de

projetos tornara-se tão repetitiva quanto o antigo plano de aula, não resultando numa compreensão da filosofia do trabalho.

Percebe-se que as afirmações sobre o documento curricular eram positivas, o mesmo não acontecendo com relação à sistemática da forma organização do ensino. Os motivos dessa animosidade podem ser de duas ordens de fatores: um primeiro relaciona-se com o coletivo dos professores, cujas opiniões sobre o trabalho estavam sob a responsabilidade de um grupo; um segundo fator pode ser dirigido à falta de acompanhamento dos órgãos proponentes, no sentido de não responderem às dúvidas surgidas com o início do trabalho.

Um outro foco de atenção importante refere-se às condições de trabalho dos professores para implantar a proposta. A natureza do trabalho que a proposta sugere demanda condições muito específicas de trabalho docente, o que parece, terem sido restritas. Um agravante da dificuldade do trabalho pedagógico era o tempo exíguo para a realização do trabalho coletivo de estudo e de preparação de aulas. Como se não bastasse o tempo reduzido dos professores, o material disponível para proporcionar a condução dos projetos de trabalho, na escola, era insuficiente.

Verifica-se que, no ano de implantação da proposta, 1998, a relação de livros para pesquisa e preparação de aulas era muito limitada do ponto de vista quantitativo, sendo muitos de seus títulos ultrapassados, o que comprometia a questão qualitativa. A distribuição de livros pelo Ministério da Educação, embora represente um avanço, ainda não oferecia à escola, naquele momento, um acervo que possibilitasse atualização teórico-metodológica e fontes suficientes para ampliação do trabalho docente a partir dos livros disponíveis.

No tópico referente aos conteúdos selecionados para o ensino, a agenda da Coordenadora anuncia que a seleção era realizada, porém, não há detalhamento a respeito

de como era feita essa seleção. Pelo teor das anotações da agenda, percebe-se que esse era o momento-chave da reunião de planejamento, no qual os professores se reuniam em grupos de cada ciclo e selecionavam o que seria ensinado aos alunos. A base da seleção pautava-se pelos Referenciais Curriculares Básicos, confirmando o que diz Goodson (1997: 20): *o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares.*

Em meio à agitação causada na escola, com a implantação do projeto *Escola Viva-organização do ensino em ciclos* saltitam aos olhos a forma como as condições de trabalho na instituição eram desconsideradas pelas instâncias propositoras da reforma. Para implantar uma reforma, que trouxesse inúmeras alterações no ensino e na gestão, tornavam-se emergentes modificações estruturais do trabalho docente, das condições de trabalho em termos de estabelecimento de horários e de condições trabalhistas e materiais, o que não estava estabelecido na proposta em estudo.

Uma outra questão apontada na agenda da Coordenadora refere-se ao aumento da frequência dos alunos e da diminuição da evasão. Porém, não foi possível identificar se essa permanência do aluno tem relação com a implantação dos ciclos ou com o trabalho realizado pelo núcleo gestor no sentido de promover ações mais voltadas para um melhor desempenho da escola. Contudo, o fato de o aluno manter o vínculo com a escola já se constitui um fator substancial.

Em meio aos impasses gerados na implantação da proposta, percebe-se que as concepções que orientam o modo de organização da escola e o ato pedagógico variam conforme a intensidade com que são sustentadas, ora prevalecendo aspectos conservadores, ora sobrepondo-se a eles elementos culturais que lhes são contrários, e que ganham força interpondo-se na determinação da prática pedagógica.

Ainda que o processo de ensino muito se desenvolva pela força da continuidade, é inegável que as propostas de mudança têm influência na prática da escola. Os significados contidos nos traços culturais da instituição são marcados pelas culturas dos sujeitos que fazem a escola e pela natureza da ação administrativa, mas não se podem deixar de considerar as influências externas e as interrelações dos diferentes atores que compõem a rede de relações da educação.

O estabelecimento de um currículo com alterações estruturais, políticas e culturais de grande envergadura como *Projeto Escola Viva: organização do ensino em ciclos* não se dá de modo simples. Demanda condições de aceitação e de incorporação, ou seja, necessita de um aparato para se estabelecer porque envolve investimento dos profissionais.

No tópico a seguir situo alguns indicativos da interação entre sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento da política educacional do Ceará.

4.2. O desvelamento das relações SEDUC/Escola

A idéia deste tópico é apresentar elementos que sinalizam as condições de relacionamento entre a escola e as instâncias superiores da educação do Ceará, entendendo como Certeau (1994:41), *que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição*. Procuro, então, compreender como a proposta curricular, com inovações e especificidades encontrou espaço de implantação entre os educadores.

Coloco em destaque o entusiasmo das escolas e dos educadores, senão com a proposta, com especialmente, o estabelecimento da política educacional, reiteradamente

defendida, o que significa que as escolas também produzem sentidos para as políticas (LOPES, 2003).

A política educacional *Todos pela educação de qualidade para todos* circunscreve-se, não apenas como o anúncio de decisões governamentais de um dado momento histórico, mas, reverbera, com grande intensidade, um conjunto de ações envolvendo os sujeitos da educação e suas inter-relações – o cotidiano escolar, as políticas e práticas de currículo.

As ações da SEDUC, no período em estudo, tiveram comunicação intensa com a escola. Havia uma rapidez entre as deliberações encaminhadas pela SEDUC e a divulgação das mesmas na escola. Foi possível observar que algumas decisões, tomadas pela escola, eram postas em prática poucos dias após o seu encaminhamento pela SEDUC, conforme registro de datas dos documentos, tais como: convocatórias de reuniões e cursos; apresentação dos resultados de pesquisa realizada sobre a gestão escolar no Ceará; divulgação de concursos promovidos pela SEDUC; orientações sobre organização dos órgãos colegiados; orientações sobre o MAGISTER, entre outros.

A localização da escola no interior do Estado não dificultou a aproximação com a SEDUC, considerando essa sintonia de comunicação. Os diversos setores do CREDE alimentavam esse contato com a escola quer através de reuniões na sede desse órgão ou na própria escola, quer através de documentos; assim como por ocasião de eventos que envolviam alunos e professores; ou mesmo através de reuniões e seminários promovidos pela própria SEDUC, tanto na capital quanto no CREDE.

É possível verificar que comunicação entre a SEDUC/CREDE e a Escola era eficaz, o que se constata através dos registros da escola. É inegável que as demandas para a escola eram inúmeras, mas a sintonia de comunicação é um fator que chama a atenção. Verifica-se também que aconteciam encontros, cursos e reuniões simultâneas, para as

quais a escola era convocada: ora acolhendo reuniões com participantes de outras escolas da região promovidas pelo CREDE, ora enviando seus representantes para participar desses eventos.

Talvez essa simultaneidade de ações tendesse a deixar os gestores meio atônitos, para decidir como atender a tantos chamamentos. É possível verificar, nos ofícios de convocação, a coincidência de datas das reuniões, uma vez que a origem das convocatórias era de setores diversos.

Considerando que a escola, por si só, já tem uma grande carga de trabalho na sua rotina diária, o acréscimo de tantas outras demandas internas e externas, com prazos demarcados a serem cumpridos, pode-se presumir que alguma atividade cotidiana deva ter sido colocada em segundo plano uma vez ou outra.

Por mais que fosse importante a realização desses contatos, que permitiam à escola ficar em sintonia com as informações da SEDUC/CREDE, o que perpassa em meio ao conjunto de ações é que havia uma preocupação com o aspecto da motivação, nas vias de convencimento da “mudança”. Diria, como Certeau (1994:100) *que é mais exato reconhecer nessas ‘estratégias’ um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio.*

A conquista desse lugar pela SEDUC era revigorada e fortemente estimulada no sentido de não perder o rumo, de não enfraquecer o sentimento de mudança permanente e constante. A escola também incorporou essa dinâmica e sentia-se responsável pelo empenho em manter vivo o discurso da inovação, da mudança, da participação.

O vigor em torno da defesa da política educacional ingressa e alcança todos os campos da escola, uma vez que em qualquer setor, em todas as atividades e na relação

com os sujeitos da escola, o “clima de mudança e de participação” encontrava uma forma de se fazer presente. O dinamismo e os movimentos simultâneos davam a idéia de constante efervescência. Não eram apenas os gestores que estavam no rol das reuniões ou no foco das ações, mas de algum modo ou em algum momento, professores, funcionários, alunos e pais, tornavam-se focos da atenção - ações importantes que revelam formas materializadas de envolvimento.

Se, por um lado, o chamamento da SEDUC promovia um dinamismo nas ações escolares, por outro causava certa perturbação à escola que se agitava para dar conta dos trabalhos internos e ainda conseguir atender às demandas propostas pelos órgãos centrais. A maior parcela de chamamentos estava relacionada com a performance da gestão, quer nos cursos, quer nas notícias do Boletim Informativo do CREDE ou nas orientações que chegavam à escola.

Tomando por base os relatórios do CREDE, percebe-se que neste órgão, as ações relacionadas ao ensino tinham quantidade infinitamente menor do que as ações relacionadas com setores da gestão escolar. Não foi possível verificar na documentação consultada, cursos oferecidos pelo CREDE relacionados com dificuldades iniciais apresentadas pelos professores acerca da Proposta Curricular, por exemplo.

Nos registros da escola, como já demonstrei em outro trecho, as reclamações dos professores eram canalizadas para a falta de acompanhamento dos órgãos proponentes, no sentido de que eles não haviam prestado esclarecimentos mais eficazes acerca do trabalho com a proposta ou mais especificamente sobre a sistematização dos ciclos, o coletivo dos professores ou a dinâmica das turmas.

No que diz respeito ao relacionamento SEDUC/CREDE/escola, verifica-se que o Secretário de Educação mantinha com os diretores dos CREDEs e com os gestores das escolas, uma agenda de encontros. Por vezes, os encontros aconteciam na própria

Secretaria, em Fortaleza, ou através de visitas aos CREDEs e às escolas. De acordo com informações prestadas informalmente, o Secretário, no encontro com os gestores, estabelecia contatos amistosos, destituídos da formalidade e obtinha informações muito precisas sobre o que acontecia em cada escolas, fato que fortalecia as relações de trabalho e os laços de amizade entre o Secretário e os gestores das escolas.

É possível afirmar que a influência dessa relação pode ser tributada, em grande parte, ao dirigente que assumiu o papel de líder, exercendo o que Max Weber (1991:135) chama de dominação carismática, na qual *o sempre novo, o extracotidiano, o inaudito e o arrebatamento emotivo (...) constituem aqui a fonte da devoção pessoal*.

Para o referido autor, a capacidade de congregar forças em torno da autoridade do líder é baseada no princípio da dominação que legitima um poder, no qual o pressuposto indispensável é ‘fazer-se acreditar’. De acordo com Weber (1991:128):

“a dominação, ou seja, a probabilidade de encontrar obediência a um determinado mandato, pode fundar-se em diversos motivos de submissão. (...). Contudo, para a subsistência continuada da submissão efetiva dos dominados, é de suma importância em ‘todas’ as relações de domínio o fato primordial da existência do quadro administrativo e de sua atuação ‘ininterrupta’ no sentido da execução das ordenações e de assegurar (direta ou indiretamente) a submissão a elas”.

A submissão a que se refere o autor relaciona-se à autoridade carismática, cujo emprego da expressão, tem um sentido *plenamente livre de juízos de valor (...) baseia-se na ‘crença’ no profeta ou no ‘reconhecimento’ (...), um líder pessoal dotado de qualidades excepcionais constituem a área mundana da liderança carismática* (WEBER, 1991:136). Essa crença dos educadores no trabalho realizado pelo então Secretário de Educação contribuiu para a legitimação da autoridade carismática, na capacidade que esse Secretário tinha de se fazer obedecer.

O bom relacionamento do então Secretário com os educadores cearenses é expresso nos registros da escola e do CREDE e é reiterado nas conversas, nas fotografias, nas atas e anotações diversas da escola, como sendo um aspecto considerado positivo do incentivo às mudanças na educação. Pode parecer exagero, mas deve haver algum fundamento muito convincente que respalde essa reafirmada admiração dos educadores para com o então Secretário.

O texto retirado do Boletim Informativo do CREDE, aqui apresentado, retrata a admiração dos educadores para com o referido Secretário, indicando um grau de afetividade e de confiança em sua pessoa, creditando-lhe o ‘reinventar’ da educação cearense. Embora seja questionável o fato de que uma única pessoa consiga agregar uma força tão potente para reinventar a educação estadual, os argumentos dos educadores que referendavam o trabalho do Secretário são muito fortes.

A figura do líder é referenciada, principalmente, pela credibilidade que, nas palavras da autora da mensagem, *este professor deposita em seus colegas confiando nas pessoas envolvidas na educação*, conforme texto do Boletim Informativo:

Parabéns Professor Napolini

Em princípio gostaria de colocar as palavras do grande ABRAHAM LINCOLN para falar do professor Napolini.

“Não poderás ajudar os homens de maneira permanente se fizeres por eles podem e devem fazer por si próprios”.

Como professora a interpretação que faço desta frase, se resume na credibilidade que este professor deposita em seus colegas, confiando nas pessoas envolvidas com a educação.

Professor Napolini que o Ceará adotou como filho, vem dignamente fortalecer a Educação de nossa Terra, difundindo compromisso, coragem e sabedoria. A tua criatividade reinventa a cada dia a história da educação do nosso Ceará.

A energia e o entusiasmo são características próprias dos líderes. Por isso, acredito que do ponto de vista educacional, o Ceará está bem servido.

Estais de parabéns pelos esforços enviados, mudando os rumos da nossa educação, nos fazendo romper com estilo arcaico de ensinar e de gerenciar escolas.

Parabenizo-o, por tudo isso e especialmente pelo seu aniversário neste 21/10/2000, ressaltando que mais felicitados do que o senhor estamos os cearenses pelo privilégio de termos um líder tão especial.

Um Abraço

Socorro Saraiva
*Diretora da EEF Antonieta Jucá Marques
Cedro-CE*

Figura 9: Fonte: Boletim Informativo do CREDE 17 nº 02, out/2000.

É importante ressaltar que essa alusão feita ao Secretário não pertence à escola pesquisada. A autora do texto é diretora de uma escola pertencente ao CREDE 17, mas localizada em uma outra cidade. Achei conveniente transcrever o texto uma vez que ele está publicado no Boletim Informativo do CREDE e também porque indica que essa admiração pelo Secretário não é restrita, mas alcança outras escolas do Ceará.

Esse texto ressalta que o Secretário contribuiu para *a mudança nos rumos da educação cearense fazendo romper com estilo arcaico de ensinar e de gerenciar escolas*. Essa frase expressa na carta publicada no Boletim Informativo, parece representar um sentimento compartilhado por muitos educadores daquela rede de ensino. A ‘energia’ e o ‘entusiasmo’ do líder, focalizados pela autora do texto, têm a conotação da força que movimenta a melhoria da educação estadual.

A liderança do Secretário foi enfatizada não apenas nessa carta, mas em muitos outros registros da escola e da Regional de Ensino (CREDE 17). Ano após ano, verifica-se que os educadores renovavam protestos de admiração à liderança do Secretário¹⁹.

Trechos retirados do editorial de um Boletim Informativo do CREDE 17, em 2002, também reforçam a tese de que o Secretário tinha uma importância significativa para o trabalho desenvolvido.

¹⁹ É mister informar que Antenor Napolini concorreu a uma vaga na Câmara dos Deputados, pelo PSDB, nas eleições de 2002, obtendo 59.433 votos, em 182 dos 184 municípios cearenses. A quantidade de sufrágios não foi suficiente para sua eleição naquele momento, tendo ficado na segunda suplência, passando a assumir o mandato de Deputado Federal, apenas em 2005.

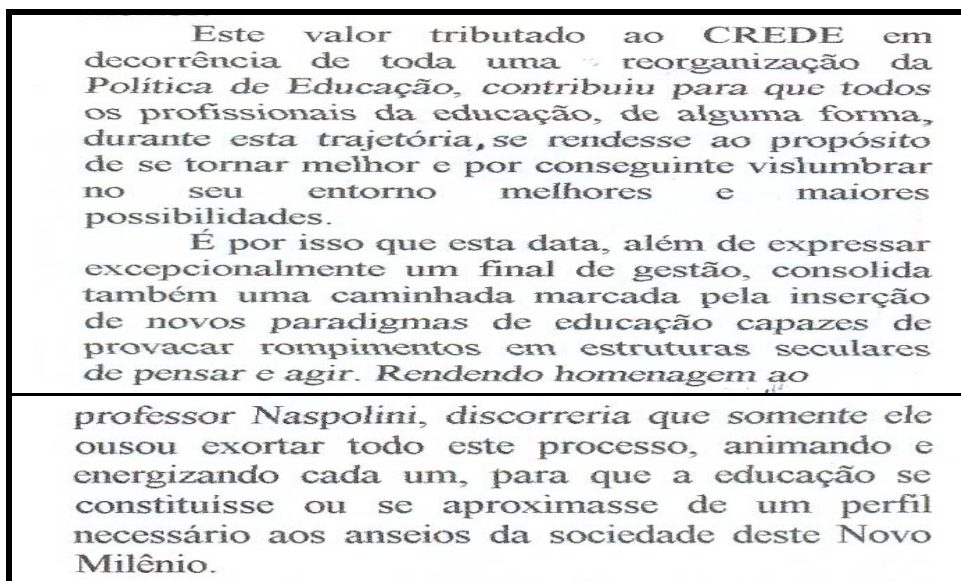


Figura 10: Fonte: Boletim Informativo CREDE 17, nº02, nov/2002.

Palavras como ‘animação’ e ‘energia’ ganhavam destaque na representação que o CREDE 17 fazia do trabalho desenvolvido junto às escolas, creditando ao Secretário a responsabilidade pela mudança de paradigma. Pelo destaque dado a essa ‘mudança de paradigma’, parece que os educadores se sentiam contemplados com essa perspectiva. Verifica-se, mais uma vez, que a tônica da mudança, da agitação para a participação perpassa as instâncias da educação cearense, porém está entrelaçada à figura do então Secretário de Educação.

Essas afirmações carregam uma carga emotiva muito forte, porém uma questão se sobressai ao revelar que, em nome desse entusiasmo, outras perspectivas de trabalho foram movimentadas e, que, no mínimo, os profissionais de educação passaram a pensar e agir de modo diferente: comprometeram-se mais, a partir do envolvimento com a política educacional, e passaram a vislumbrar maiores possibilidades de crescimento profissional, como enfatiza o texto. A ruptura com as estruturas seculares de pensar e agir era muito presente, mostrando que havia uma esperança sendo construída pelos educadores.

O texto do Boletim Informativo ainda faz referência ao espaço democrático construído na educação do Ceará indicando que esta abertura acontece na escola, mas que tem relação com a iniciativa do então Secretário.

Convém destacar, ainda, o relacionamento entre a escola e o CREDE. Em determinadas oportunidades a escola cedia seu espaço físico ao CREDE para a realização de cursos ou reuniões, ora o CREDE destinava seus técnicos para auxiliarem a escola nos estudos sobre formação dos conselhos, por exemplo. O relacionamento entre SEDUC, CREDE e ESCOLA no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho, pareceu sintonizado, embora as ações decorressem mais das orientações de instâncias superiores.

Nas reuniões com o Secretário, os gestores apresentavam uma pauta de reivindicações e, pelo teor das anotações, havia discussão para chegar a um consenso. Não constam, nos registros, contradições efetivas entre o interesse do Secretário e as propostas dos gestores. É indiscutível que a política educacional ingressava com força na escola e esta, de algum modo, influenciava a política educacional contribuindo na consecução de seus princípios e de suas diretrizes, mas também ocupando um espaço para sinalizar suas reivindicações.

De acordo com os relatórios do CREDE, alguns setores desse órgão mantinham, com a escola, contatos mais frequentes do que outros. Assim, as orientações de tais setores ganhavam certa prioridade, uma vez que estavam em permanente contato. As orientações advindas da equipe de Articulação e Gestão do CREDE eram infinitamente maiores do que as da equipe de Desenvolvimento Técnico Pedagógico (Setor de Ensino). As orientações daquele setor, tanto através das reuniões quanto através de textos e correspondência, concentravam informações sobre o conteúdo e a forma de organizar atividades relacionadas com sua pasta, no entanto, os documentos oriundos do

Setor de Ensino tratavam de questões burocráticas relacionadas a fichas de avaliação dos alunos.

É emblemático o empenho do Setor de Articulação e Gestão do CREDE em fornecer informações que contribuíssem para que a escola organizasse o Conselho Escolar e os demais órgãos colegiados. As notícias publicadas no Boletim Informativo colocam em evidência o processo de gestão de todas as escolas da região atendidas pelo CREDE 17, anunciando, com entusiasmo, as experiências dos Conselhos Escolares, dos Grêmios Estudantis e dos Núcleos Gestores das escolas.

Não foi possível perceber, nos documentos consultados, o empenho do Setor de Desenvolvimento Técnico Pedagógico do CREDE em arregimentar forças para consolidar os propósitos da proposta curricular *Escola Viva – organização do ensino em ciclos*. Embora esse setor tivesse como destaque ‘o ensino’, suas ações, com relação ao acompanhamento propriamente dito da proposta, discutindo com os professores as dificuldades enfrentadas, não estão registradas. Também não estão anotadas ações mais específicas, que indiquem uma maior atenção dedicada ao ensino.

Esses setores do CREDE coordenavam os dois principais eixos de ação do órgão. Entretanto, os relatórios de gestão indicam um esforçado empenho em demonstrar como as ações desse setor estavam sendo conduzidas e, quais as conseqüências das mesmas, no sentido de estabelecer uma coordenação regional em termos de gestão. Os relatórios de ensino são pouco convincentes para demonstrar uma preocupação com o desenvolvimento do ensino regional.

O Setor de Gestão do CREDE, também chamado de Coordenadoria Regional de Articulação e Gestão Educacional prestava um acompanhamento sistematizado aos órgãos colegiados da escola, como revela o informe publicado no Boletim Informativo:

CONSELHOS ESCOLARES – CAPACITAÇÃO

A SEDUC, através da célula de Gestão Colegiada e da Coordenadoria Regional de Articulação e Gestão Educacional, estarão em breve, iniciando uma formação continuada para os Conselheiros Escolares que será organizada em cinco etapas, através de módulos, sobre os temas: inteligência emocional, gestão colegiada, relações de poder, PPP, regimento escolar, PDE, avaliação institucional, licitação, patrimônio, contrato temporário e processo ensino-aprendizagem. Cada módulo será trabalhado a partir da modalidade presencial e com estudo na Unidade Escolar, contando com uma avaliação processual no final de cada um. Esta formação terá duração de 80h presenciais e 84h em estudo de grupo, perfazendo um total de 164 horas.

Espera-se 100% de participação dos Conselheiros Escolares. O conhecimento é o sustentáculo para um bom trabalho!!

Figura 11: Fonte: Boletim Informativo CREDE 17, nº 02, nov/2002.

Nos exemplares do Boletim Informativo do CREDE 17, o número de matérias publicadas relacionadas à gestão ocupavam grande parte das edições do jornal distribuído às escolas. Nos Boletins consultados, um percentual em torno de 80% das matérias divulgadas eram oriundas do Setor de Articulação e Gestão e de seus sub-setores, enquanto que as matérias advindas do Setor de Desenvolvimento Técnico Pedagógico contabilizavam menos de 10%, sendo parte delas relacionadas a avisos acerca do SPAECE – um programa estadual de avaliação institucional nos termos do SAEB do Governo Federal.

Essa matéria publicada trata de mais uma ação do Setor de Articulação e Gestão referindo-se a um curso destinado aos conselheiros escolares, havendo, assim,

acompanhamento às ações implementadas, oportunidades de estudo e atualização dos participantes.

Essa apreciação sobre as matérias publicadas no Boletim Informativo não consegue visualizar o trabalho do CREDE na sua abrangência, porém, constitui um dado revelador sobre o foco de atenção de suas ações em sintonia com as orientações da SEDUC, pois a ênfase na ‘gestão’ constitui a base de ação da política educacional.

Os parâmetros sob os quais a proposta curricular do Ceará foi implementada tem relação com inúmeros fatores. A argumentação aqui apresentada indica que o aparato que envolve a implantação de uma reforma curricular tem pontos de intersecção muito ramificados.

Nesta segunda parte da Tese discuti o currículo como suporte das políticas e práticas curriculares, apresentando cada texto da proposta e os aparatos, nos quais essa proposta encontrou espaço para sua instalação.

Na parte seguinte, volto-me mais para as discussões em torno da cultura escolar, da imbricação de questões que permeiam os espaços da escola, seus saberes e seus sentidos.

TERCEIRA PARTE

POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: TRAÇOS DA CULTURA ESCOLAR

Capítulo 5:

Multiplicidades do currículo: políticas e práticas no cotidiano escolar

“É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é a prática”

Michel Foucault.

“No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”.

Jorge Larrosa

Na tessitura deste capítulo coloco em questão a escola como instância produtora de políticas e práticas curriculares, procurando invadir interstícios que indiquem possibilidades de entendimento acerca da instituição com suas experiências curriculares experimentadas cotidianamente.

Procuro desvendar elementos da cultura escolar que se projetam no cotidiano, compondo diálogos, silêncios, agitação e multiplicidades. Multiplicidades que envolvem políticas e práticas curriculares. Focalizo, assim, a escola como uma organização educativa, rastreando pistas que dêem indicação sobre mecanismos postos em ação para efetivar um projeto educativo.

Trata-se de uma aproximação, portanto, limitada, de conhecer o intramuros da instituição e descrever, a partir da consulta às fontes possíveis, a convivência da escola com a proposta curricular estadual. Não é intenção desta pesquisa esgotar a complexidade do trabalho da instituição, nem recuperar a história de implementação curricular tal qual ela aconteceu, mas fazer uma leitura de alguns momentos desse período, buscando compreender o processo histórico de *construção social do conhecimento* (GOODSON, 1997).

5.1 – A política na prática: a escola e seus saberes.

A instituição escolar é um espaço social constituído historicamente, no qual sua organização, aliada a um universo simbólico criador e (re)criador, promove a escolarização e, de modo mais significativo, a formação cultural, assinalando a seleção de valores e operando, segundo Bourdieu (1992), em diferentes níveis para a transmissão da cultura a fim de produzir, implícita ou implicitamente, o consenso cultural.

Para escrever este tópico, enveredo por detalhes do cotidiano da escola considerando um conjunto de circunstâncias entremeadas por lacunas, brechas e avanços que se expandem e se retraem, indo muito além daquilo que está previamente estabelecido, permitindo à escola produzir saberes, sentidos e desassossegos.

A partir da organização da escola, um conjunto de ações transita em conformidade com objetivos pedagógicos e administrativos da instituição, moldando uma forma de escolarização, como defende Hamilton (1992), ao destacar a importância da compreensão desse artefato histórico para a análise educacional.

Nesse sentido, meu foco de invasão nesse universo incide basicamente sobre o estudo dos processos de seleção e organização do conhecimento e das rotinas escolares, procurando, como Goodson (1995), entender os fenômenos que afetam as instâncias de criação e difusão do saber, a elaboração e aplicação do currículo e as especificidades que tangenciam a escola em seus processos e suas práticas.

A escola produz saberes, cotidianamente, ao realizar o processo de produção do conhecimento escolar. Essa produção de saberes resulta de suas pegadas e de seus vôos, ora tímidos, ora ousados, que se estruturam e desestruturam promovendo avanços, recuos, angústias e encantamentos, fazendo da prática a sua ação política e incentivando

políticas a partir da sua prática como reflexo da sua produção. De acordo com Arendt (1999), o sentido de uma coisa está sempre contido em si mesmo.

As investigações sobre o cotidiano da escola apresentam-se como importante referência para a compreensão sobre o fazer escolar, em cada momento histórico, permeado por problemas sociais, econômicos e culturais, desvelando, assim, a especificidade do processo educativo. Nesse sentido, procuro situar o que muda e o que se mantém no ordenamento escolar, considerando ações da política educacional e do advento da proposta curricular, bem como a incorporação dos saberes e o que eles representam para a instituição escolar.

Procuro vislumbrar ações interpostas pelas estratégias de implementação curricular, ao tempo em que busco, através das invenções possíveis, a desconstrução e a construção de novas políticas produzidas e projetadas nas práticas cotidianas. Tais ações referem-se aos ‘usos e táticas de praticantes’ que criam maneiras de fazer, como defende Certeau (1994).

Ao tentar olhar para dentro da escola resplandece a imagem dos arquivos, como que refletindo segredos diletantes do trabalho escolar. Uma primeira apreciação sobre os arquivos: a ordem e a disposição dos documentos seguem uma hierarquização e obedecem a uma lógica de organização.

Na parte principal do arquivo, na prateleira de maior destaque, estão as pastas com documentos considerados oficiais, inúmeras pastas marcadas em letras garrafais com as siglas SEDUC e CREDE. As pastas com documentos formalizados da escola também ocupam a mesma prateleira. Dentre elas, as que contêm projeto-político-pedagógico, plano de desenvolvimento da escola, código de ética e relatórios enviados ao CREDE, além de livro de atas.

No mesmo arquivo, localizadas imediatamente abaixo, com menor destaque na escrita, estão outras pastas, com documentos diversos. Ali estão os projetos de trabalho, relatório desses projetos, as atividades, os textos diversos e a agenda da Coordenadora. Vários álbuns de fotografias, com datas a partir de 1999, também compõem o acervo da escola. A pasta de rascunhos ocupa a prateleira inferior e não contém nenhum título de identificação, parecendo estar ali provisoriamente.

A forma como estão organizados os documentos revela que há uma preocupação da escola em preservar sua documentação, pelo menos, aquilo que pode vir a ter interesse do ponto de vista ‘oficial’. Quanto aos outros registros, ocupam um espaço diferente nos armários, estão soltos em gavetas, quase escamoteados do olhar público, como se fosse algo não considerado, ou como algo que não merecesse destaque algum: são os pequenos recortes ou as anotações rascunhadas apressadamente sem intenção inicial de serem guardadas. Rabiscos propriamente ditos.

Esses rascunhos em folhas soltas, cartões desbotados, pedaços de papel, não têm, para a escola, caráter de documento. Por isso muita coisa não é guardada e as que são ocupam espaços inferiores e obscuros. O silêncio sobre a prática escolar é ensurdecedor. A lacuna existente entre as realizações da escola e o que ela guarda nos arquivos é de uma distância absoluta. Falta registro de quase tudo.

Parece contraditório dizer que a escola preserva sua documentação e em seguida exibir o silêncio do seu arquivo, comentando o espaço lacunar da documentação da escola. Do ponto de vista da documentação oficial e dos documentos gerais da escola, está tudo bem guardado. A lacuna existe no que se refere às anotações sobre o cotidiano da gestão, da coordenação, do acompanhamento pedagógico, do detalhamento das diretrizes emanadas pela escola com relação à forma de distribuição do conhecimento, do convívio com a comunidade, do direcionamento dado às ações educativas, das decisões internas e elementares da escola.

Contudo, alguém resolveu guardar algo que, mesmo não fazendo parte do arquivo corrente, faz parte da memória. Registros abandonados, ecos de antigas palavras, escritos autorais dos sujeitos deixados com intenção de eternidade como qualquer escrito, como sendo expressão de vida a ser revivida, rememorada ou atualizada em acontecimentos plurais'²⁰. Plurais como são os sujeitos, os discursos, as políticas, as práticas e os currículos.

Os saberes da escola são inumeráveis. A forma de organização do trabalho pedagógico anuncia, reverbera, divulga as significações que a escola dá aos acontecimentos do seu existir e à política do conhecimento escolar, da qual é também produtora. É a sua organização político-pedagógica que revela e identifica quem é a instituição escolar.

A organização do trabalho pedagógico, na escola pesquisada, tem como base de sistematização o estabelecimento do contato dos sujeitos através de freqüentes reuniões. Esse acontecimento revela que o elo que movimenta a escola está na deliberação das decisões tomadas conjuntamente. As reuniões, sistemáticas e freqüentes, realizadas não apenas com pequenos grupos, mas com o conjunto dos educadores, constituem o sentido do trabalho pedagógico da instituição.

O esforço em captar o processo de tessitura do conhecimento escolar tem como base dois conjuntos de documentos que constituem a referência para análise do itinerário desse processo: a agenda da Coordenadora e anotações breves que compunham a pasta de rascunhos resguardadas no arquivo da escola. Outras fontes ordinárias subsidiaram, de forma indireta, essa narrativa, que, através do cruzamento de informações, deram pistas para compreender esse universo restrito que é o espaço delimitado de decisões sobre como a escola organiza o seu fazer educativo.

²⁰ Expressão cunhada pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim por ocasião do Exame de Qualificação.

Todavia, chamo a atenção para relevância da agenda da Coordenadora como fonte para a construção da história do currículo escolar. A agenda, mais precisamente um caderno, no qual a Coordenadora Pedagógica anotava as atividades do seu trabalho, não é apenas o registro escrito das atividades formais, mas o elemento mediador entre o pensar e o fazer pedagógico da escola. Não tem status de documento normatizador, mas constitui um testemunho do que podem ter sido as práticas escolares em razão da potencialidade informativa que ele oferece.

É, pois, na agenda de trabalho dessa Coordenadora Pedagógica onde aparecem registradas as pautas de reuniões de planejamento, assim como pequenos tópicos, anotações breves sobre problemas enfrentados pelos professores e socializados, por ocasião do planejamento, em busca de solução. As discussões levantadas e os encaminhamentos tomados constituem o desenvolvimento de algumas ações ou táticas, como convém a Certeau (2000), ensaiadas pela escola, para enfrentar as dificuldades cotidianas e as imposições das instâncias superiores.

Nos registros, anotados sinteticamente, há indícios sobre a realidade conflituosa do ensino, o não conformismo com o modelo implantado, as dificuldades cotidianas, bem como as dinâmicas de atuação docente. Os registros, intercalados por falas dos participantes e por tópicos de sugestões, revelam o rico espaço de discussão, tornados oportunos nas reuniões de planejamento. De acordo com Sacristán (2000:92):

“o ambiente escolar é criado pelo clima de trabalho organizado de uma forma peculiar em torno de tarefas para desenvolver um currículo, que tem a ver com a organização da instituição escolar, refletindo outros determinantes exteriores à própria instituição”.

A Coordenação Pedagógica da escola pesquisada atraía para si grande parte das ações da escola, extrapolando o foco do seu trabalho, concorrendo para que o trabalho da Coordenadora alcançasse todas as instâncias. Essa Coordenação não era apenas um

setor específico da instituição, mas o eixo pelo qual o trabalho da escola era conduzido. Na agenda da Coordenadora constavam, além das questões pedagógicas, assuntos administrativos como reunião com funcionários; assuntos de natureza social, como preparação da comemoração do aniversário da escola até discussões com segmentos do Conselho Escolar e órgãos colegiados.

Algumas anotações eram lembretes de assuntos a serem tratados em reuniões, dando a entender que o núcleo gestor mantinha uma prática de discutir os assuntos da escola conjuntamente. Registros do tipo: *tratar sobre substituição dos professores que vão para o MAGISTER* ou *lembrar de escolher o texto para a próxima reunião*; ou ainda *discutir sobre quem vai para a reunião de organização do FESTAL regional*, além de tantos outros assuntos estavam no rol das suas anotações²¹.

As pautas de reuniões de planejamento ocupam grande espaço da agenda da coordenadora. Nessas pautas, uma reiteração constante dos seguintes tópicos: *acompanhamento às atividades pedagógicas; desenvolvimento dos alunos, seleção de conteúdos e preparação de material didático-pedagógico*. Esses registros, embora com pouco detalhamento, indicam que havia uma discussão que envolvia o acompanhamento da Coordenadora no desenvolvimento do trabalho docente com relação às atividades de sala de aula e ao desenvolvimento dos alunos.

Esse acompanhamento era composto por sugestões sobre o trabalho com os conteúdos e adequação de material pedagógico para utilização em sala de aula. A seleção dos saberes, a eleição do que era significativamente importante para ser veiculado na escola passava por essa discussão entre professores e Coordenadora Pedagógica. Incluía também buscas de soluções sobre as dificuldades do trabalho com os ciclos.

²¹ FESTAL – festival de Talentos da Escola Pública. MAGISTER – programa de formação inicial para professores em exercício, da rede estadual de ensino, ministrado pelas Universidades Públicas .

Os registros de tais tópicos, feitos pela Coordenadora, indicam que esta tentava, de alguma forma, suprir as inúmeras lacunas do sistema, “carregando nas costas” as contradições das instâncias propositoras da implementação curricular, fazendo um “remendo” para manter a escola funcionando, dando suporte ao trabalho dos professores.

Por outro lado, essa discussão reflete uma característica da escola em discutir questões que colocam em pauta o desenvolvimento dos alunos, seus avanços e dificuldades, na perspectiva de que o trabalho com os conteúdos tomasse em consideração a situação de cada turma.

Nas reuniões de planejamento, pelo que indica a sistematização no caderno da Coordenadora, constavam de um momento de estudo seguido de questionamento e reflexão sobre o trabalho. Subentende-se que este talvez fosse o momento mais rico do encontro, com possibilidades de alargamento da visão sobre o trabalho docente. Exprime, assim, um espaço de formação coletiva. Considerando que era um momento de estudo pode-se afirmar que as reuniões constituíam-se em espaço de co-formação promovido pela Coordenadora Pedagógica.

Ações dessa natureza reforçam o importante papel da Coordenação Pedagógica no sentido de proporcionar o desenvolvimento profissional, organizando os estudos, promovendo a interlocução dos saberes e das práticas, possibilitando que os professores confrontassem posições, interrogassem o vivido, elaborassem projetos comuns a partir dessas discussões promovidas no planejamento.

Outro tópico importante desses encontros de planejamento refere-se à *avaliação da reunião*, indicando que havia uma prática de avaliar os momentos vivenciados coletivamente. Essa prática contribuía para o crescimento do grupo, possibilitando uma relação horizontal de formação continuada no exercício do trabalho, gerando novos sentidos para um projeto compartilhado de escola.

A pasta na qual havia material impresso, apresentava uma variedade uma coletânea de textos educativos teóricos e práticos. Presume-se que tais textos subsidiavam os estudos nas reuniões, que eram sempre iniciadas por uma dinâmica, confirmando que a premissa da motivação e da festividade estava presente também nas reuniões de planejamento.

Um ponto merece atenção: o pouco tempo dos professores para estudo. Alguns registros da agenda da Coordenadora tornam-se emblemáticos para entender a angústia dos professores: *é preciso de muito estudo e nós não temos tempo. Ou para isso nós teríamos que ter tempo*. Essas expressões revelam as condições de trabalho a que eram submetidos os professores, cujo tempo para estudo e preparação de aulas era exíguo. Esse talvez seja o ponto crítico do desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola - a falta de tempo para estudo situa-se como motor da insegurança dos professores em vencer seus desafios e superar os obstáculos.

Na bandeira do entusiasmo e da motivação conduzida pela SEDUC não se verifica uma preocupação, por mínima que fosse sobre a possibilidade de proporcionar aos professores melhores condições de trabalho com mais horas destinadas ao estudo e ao planejamento de atividades, nem sobre uma remuneração mais condizente com as necessidades da profissionalização.

Na parte destinada ao debate, as anotações da agenda indicam que as reuniões de planejamento constituíam-se em um espaço para o desabafo dos conflitos pedagógicos enfrentados na sala de aula, para a exposição dos entraves do trabalho docente. Ainda que façam referência ao texto lido, as anotações dão ênfase a aspectos da discussão que giravam mais em torno do trabalho pedagógico, tais como: *o que fazer com os que não sabem ler?*, ou, ainda: *nós vamos passar os que não sabem?*, referindo-se à aprovação de alunos.

Presume-se que esse conflito, apontado pelos professores estava relacionado com as chamadas ‘classes de aceleração’. Essa modalidade de ensino foi criada com o objetivo de resolver a distorção série/idade das crianças que se encontravam com pouco desenvolvimento intelectual e com idade superior à permitida para cada ciclo. A classe de aceleração, como o próprio nome indica, tinha a função de acelerar os estudos para que os alunos pudessem ingressar no ciclo pertinente à sua idade.

Sobre essa questão específica, foi possível captar uma posição tomada pela escola em relação a alunos de uma classe de aceleração. Os termos de um ofício enviado ao CREDE comunicavam ao Setor de Desenvolvimento Técnico Pedagógico que a escola não atenderia à sua orientação de encaminhar os alunos da classe de aceleração para o Ciclo II, em virtude de verificar que eles não haviam alcançado o nível desejado.

Essa decisão contrariava a determinação de que, em classe de aceleração não haveria reprovação. Nesse sentido, o que Weber (1991) chama de dominação burocrática não se legitimou. A escola desconsiderou a regra estabelecida e fez valer sua própria solução, consolidando uma tática, para ser fiel à expressão de Certeau (2000).

As dificuldades do trabalho pedagógico eram reveladas nas reuniões conforme alguns tópicos anotados pela Coordenadora em sua agenda. Expressões como *melhorar a aprendizagem* figuravam em repetidos encontros dos professores, indicando o conflito por eles vivenciado. Percebe-se, pelos registros, que as reuniões constituíam-se em espaço coletivo de discussão de questões, não apenas estritamente pedagógicas, mas relacionadas com a escola.

A decisão do núcleo gestor em deliberar um horário completo para as reuniões de planejamento, da qual participavam diretores e todos os professores dava uma

dinâmica a esse encontro em que havia interação e compartilhamento de informações, decisões e soluções. Era a Coordenadora que mobilizava o trabalho de toda a escola.

No que se tange às comemorações realizadas pela escola percebe-se seu envolvimento e sua vinculação com o trabalho pedagógico, compondo um capítulo importante da história do conhecimento veiculado pela instituição. O calendário festivo pautava-se pelas datas comemorativas, além de outros eventos. Algumas dessas festividades eram comemoradas com a presença de representantes do CREDE e os alunos participavam ativamente, como demonstram os álbuns de fotografia da escola.

O conteúdo dessas comemorações, ou seja, a preparação desses eventos era discutida em reunião pelos professores, como parte do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Cito, como exemplo, a comemoração dos Quinhentos Anos da chegada dos portugueses ao Brasil ou a comemoração da Semana do Município ou o Dia dos Povos Indígenas, como itens apontados nas reuniões de planejamento.

Havia, assim, um conhecimento selecionado para ser veiculado em forma de apresentação pública, numa perspectiva de construção compreensiva do significado do evento. De acordo com Souza (2000:10) *particular atenção merece ser dada a esses momentos especiais da vida escolar, pois eles explicitam a lógica simbólica da construção de sentidos pela qual se justifica socialmente a valorização da escola.*

Dentre as comemorações realizadas havia um grande evento promovido pela SEDUC envolvendo todos os segmentos da instituição escolar, na tentativa de mobilizar o público da escola cearense, haja vista a extensão e a forma de congregar as pessoas que o evento previa. Tratava-se do Festival de Talentos da Escola Pública – FESTAL, evento anual realizado em cinco etapas, nas quais alunos e professores se envolviam para realizar uma grande apresentação dos destaques da escola, formatadas nas vertentes ‘artístico-cultural’, ‘esportiva-recreativa’ e ‘experiências científicas’.

Na primeira etapa, a escolar, havia o envolvimento dos vários segmentos da escola, uma vez que todos os alunos participavam numa espécie de Feira Cultural ou Feira de Ciências. Os alunos classificados de cada escola participavam da etapa municipal, seguidas das etapas intermunicipal, macrorregional e estadual, sendo essa realizada na capital do Estado.

De acordo com os relatórios da SEDUC, o número final de participantes girava em torno de 2.500 alunos em um congresso, com duração de uma semana, com premiação e passeio turístico, inclusive com acesso ao Beach Park²². Na abertura desse congresso, havia a presença de autoridades, inclusive do Governador do Estado.

Um evento com tal estrutura induzia ao envolvimento das pessoas, principalmente dos alunos. A representação que um evento dessa natureza expressava para a sociedade cearense, particularmente para professores, alunos, pais, alcançava uma dimensão de convencimento de que a escola pública mudara e que a participação era algo palpável. Percebe-se que não era algo simplório, mas um mega-evento cuja simbologia chamava a atenção da sociedade, através dos meios de comunicação de massa.

Ainda que o FESTAL congregasse um caráter eminentemente competitivo os educadores incorporavam e se envolviam em nome da movimentação a ele atribuída, como parte dos argumentos em prol da animação da escola.

O evento era programado e estruturado pela SEDUC e, em virtude de seu formato, acabava por consolidar parte do que seria a dinâmica escolar. Ao CREDE competia encaminhar as etapas da região e conduzir os alunos à etapa final, em Fortaleza. Era na escola que se organizava o FESTAL, atendendo aos pré-requisitos do mega-

²² Beach Park é um parque temático de diversões, localizado em uma praia nas proximidades de Fortaleza, com categoria turística internacional.

evento. Em suas diversas fases, a organização das atividades era realizada pelo Conselho Escolar, Núcleo Gestor e Grêmio Estudantil.

A preparação das atividades para o FESTAL ocupava grande parte da programação escolar, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico. Em inúmeras reuniões de planejamento, a discussão sobre o Festival de Talentos da Escola Pública tinha espaço reservado, uma vez que passou a fazer parte das atividades pedagógicas, pois se tratavam de muitas fases e em todas elas a escola estava envolvida.

O conteúdo das apresentações compunha a agenda de discussão curricular da escola. No que diz respeito a um dos eixos do evento denominado ‘experiências científicas’, o fazer pedagógico da escola voltava-se para repensar suas atividades curriculares em virtude das apresentações. O conhecimento veiculado no currículo, além de referenciar o desenvolvimento intelectual do aluno incorporava a preocupação de esse seria apresentado ao grande público.

O espírito de mobilização concorria para o envolvimento eufórico, no qual se dava a articulação da SEDUC com a escola, principalmente com os alunos. O caráter competitivo de cada vertente, delimitada no projeto do FESTAL, mobilizava os alunos para as atividades, o que passava a exigir uma atenção maior dos professores para permitir a participação de todos e conciliar o conteúdo com a apresentação pública.

As atividades ‘artístico-cultural’ e ‘esportiva-recreativa’ incorporavam características culturais da escola, mas era na vertente relacionada com as ‘experiências científicas’ que o conhecimento tomava forma e tornava-se objeto de discussão entre os professores – o que de certa forma, contribuía para que o corpo docente repensasse os conteúdos ministrados.

Por outro lado, em nome do FESTAL e da necessidade de se fazerem apresentações pontuais sobre conteúdos curriculares, não estava fora de cogitação a possibilidade de que a intervenção ou a decisão sobre o que seria apresentado limitasse o conhecimento veiculado àquilo que era pretendido no momento.

Sob essa perspectiva é provável que houvesse uma sobreposição das atividades de sala de aula, isto é, uma seleção muito específica de conteúdos em detrimento de outros que, em condições normais, talvez fossem privilegiados. Nesse sentido, o fato de adequar o conteúdo à exigência da apresentação, configura a formulação de um currículo considerado socialmente válido, teorizado por Goodson (1995).

Entretanto, não se pode deixar de considerar que a seleção do que era estudado e, conseqüentemente, apresentado como resultado do ensino, compunha um outro currículo, ou seja, um *currículo moldado pelo professor, um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir da sua cultura profissional qualquer proposta* (SACRISTÁN, 2000:105), uma cultura profissional tecida no arcabouço da cultura escolar.

No processo de validação, criação e difusão de saberes a escola põe em circulação seu projeto educativo. A edificação do cotidiano escolar é compartilhada por múltiplas práticas que condicionam os processos de organização do conhecimento. A escola seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes de acordo com conjunto de forças que se estabelece em seu interior, sempre relacionada com outras instâncias de decisão. O currículo escolar é também definido pela especificidade da instituição e a forma como o núcleo gestor conduz a escola.

No tópico a seguir discuto aspectos que envolvem políticas e práticas estabelecidas no cotidiano escolar, destacando a construção curricular embutida em consonância com os processo de organização social da instituição escolar.

5.2 – A prática na política: a organização social da escola

As ‘maneiras de fazer’ reveladas nos encaminhamentos pedagógicos e administrativos postos em circulação, no espaço escolar fazem emergir saberes e condutas, mediados por uma cultura peculiar.

O que ocorre no interior da escola, no espaço compreendido entre as práticas discursivas dos textos e as orientações normativas, e, entre as estratégias de modelação dessas práticas compõe a especificidade escolar engendrada em meio às diferentes culturas escolares.

Procuro, neste item, elucidar como esse espaço social, destinado à distribuição do conhecimento, realiza a construção social do currículo, e a compreender como uma *determinada ‘construção social’ foi trazida até o presente influenciando práticas e concepções de ensino* (NÓVOA, 1997:10).

Coloco em foco a dinâmica realizada pela comunidade educativa, na sua organização interna, tendo como mote a reforma curricular. Contemplo, pois, as táticas atribuídas para modelar, subverter ou conformar prescrições curriculares, orientações didáticas e dispositivos externos ou internos da instituição.

As formulações de estratégias e táticas são tomadas de empréstimo a Certeau (2000:99), que considera a estratégia como:

“o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças”.

Com o estudo da estratégia a escola é vista a partir de uma perspectiva que lhe é exterior. A tática, por sua vez, constitui:

“a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro (...) Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É a astúcia” (CERTEAU, 2000: 100).

O estudo de tais formulações possibilita assim, compreender as imbricações entre as influências das práticas sociais que permeiam o universo escolar e no qual são reelaboradas, e, os elos possíveis entre políticas educacionais, currículo e conhecimento ressignificados na e pela prática dos sujeitos, incluindo aspectos da gestão e da organização educativa, conferindo à escola um lugar de produção de uma cultura específica, a cultura escolar.

As múltiplas histórias, os diálogos, os silêncios e as complexidades da escola constituem espaço privilegiado de produção curricular. Tento narrar aspectos desse cotidiano, apontando algumas situações e alguns encaminhamentos do fazer escolar, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais, mas os acasos e as situações que compõem a vida da escola.

Um olhar sobre a gestão da escola. Interessante processo de interação, com marcas que colocam em relevo a organização da escola. O processo de gestão

compartilhada comporta reviravoltas que se vinculam ao desenvolvimento das políticas de currículo. Ainda que o foco deste trabalho seja o período de 1998 a 2002 é importante situar o andamento do processo de gestão da escola.

No Ceará, a partir de 1995, com a promulgação da Lei Estadual nº 12.442/95, foi instituído o processo de gestão democrática nas escolas, através de um *processo realizado em duas etapas, compreendendo avaliação de competência dos candidatos e eleição direta pela comunidade escolar* (CEARÁ, MENSAGEM ANUAL, 1996:30).

Na primeira edição do processo, apenas o candidato a diretor submetia-se à seleção, que constava de uma prova de conhecimentos e de uma proposta de operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. A partir de 1998, com os Conselhos Escolares já formados, esse processo foi modificado, passando as escolas a serem administradas por um núcleo gestor.

Garantir o processo de gestão democrática é fundamental para a condução da escola, o que não significa que não haja riscos e escolhas comprometedoras. Na escola pesquisada, a primeira eleição de diretores para o período 1996-1998 não obteve o sucesso desejado. De maneira informal, em conversas com professores da escola, apareceram comentários críticos sobre a diretoria eleita naquele período, em virtude do impasse em implementar ações que respaldassem o processo democrático.

No caso, a falta de hábito das diretoras em acolher a participação do grupo de convivência fez com que a direção entrasse em divergência com os segmentos da escola que queriam participar das decisões. A escola vivenciou alguns impactos, uma vez que as decisões eram tomadas sem a participação da comunidade escolar, o que gerou desentendimentos sobre a guarda de material de expediente, a merenda escolar e os utensílios da escola. Por essas e outras a diretoria findou sua gestão apresentando dificuldades de relacionamento.

O estilo administrativo centralizador daquelas diretoras entrou em desacordo com os interesses da maioria dos docentes e funcionários. A tônica da participação divulgada pela SEDUC e pelo CREDE instigava as pessoas a tomarem parte nos destinos da escola. Entretanto, embora houvesse discórdias sobre o modo de agir da direção, a comunidade escolar não ensaiou outra forma de enfrentamento e aguardou, pacientemente o fim do mandato das diretoras.

Não eliminar as diretoras constituiu-se também em um jeito de fazer política por parte daqueles educadores. Os argumentos, as discordâncias e a retórica, anunciados no dia-a-dia, serviram para os educadores irem discutindo saídas, possibilidades e ações. Nesse sentido, pode-se afirmar, como Arendt (2004), que as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar ou destruir, mas para criar relações e novas realidades.

Com o prenúncio do novo processo de escolha para dirigentes escolares, em 1998, abria-se a possibilidade de a escola eleger diretores mais sintonizados com seus anseios. Nesse ínterim, a SEDUC fez uma revisão no processo de gestão democrática alterando a legislação e criando a gestão colegiada através da Lei nº 12.861/98.

A partir dessa legislação, as escolas passaram a ser gerenciadas, não mais por uma diretoria, mas por um núcleo gestor. Considerando que havia um canal de comunicação entre as escolas e a SEDUC, supõe-se que as escolas influenciaram, de algum modo, a revisão da legislação sobre a gestão da escola.

Com a instituição da gestão colegiada a composição do núcleo gestor constava do diretor geral, coordenador pedagógico, secretário, coordenador de articulação comunitária e coordenador administrativo financeiro, cargos que compunham o núcleo gestor das escolas de maior porte. Já nas escolas de pequeno porte, o núcleo gestor tinha

menos integrantes. Todos os candidatos a todos os cargos passavam por um processo de seleção, com avaliação composta de prova de conhecimentos, análise de currículo e entrevista.

Os candidatos a ‘diretor geral’ concorriam à eleição na escola e, depois, o eleito escolhia, dentre os aprovados, os demais componentes do núcleo gestor da escola, para um mandato de três anos. As inscrições para o processo seletivo, a todos os cargos, eram realizadas no CREDE e as exigências de formação e experiência eram pré-requisitos.

Um agravante desse processo estava no fato de os candidatos não terem, obrigatoriamente, vínculos com a escola. A aprovação na seleção dava direito aos candidatos de se submeterem à escolha de qualquer escola. Os cargos poderiam, inclusive, ser preenchidos por pessoas sem vínculo com a rede estadual. Os professores estaduais, ao assumirem os cargos, afastavam-se da sala de aula durante a vigência do cargo, por três anos, mantinham seu salário e recebiam uma gratificação. Pessoas não vinculadas à rede estadual receberiam apenas a gratificação.

Evidencia-se aí um ponto crítico do processo de gestão da educação cearense, ao possibilitar a composição de um núcleo gestor no qual, parte seus membros não precisavam necessariamente ser do serviço público e, portanto, poderia ser alguém estranho aos problemas internos da instituição.

Com essa abertura na composição do núcleo gestor a SEDUC destoa da alardeada defesa de que a escola é o *ponto de partida* para toda a ação pedagógica (CEARÁ, SEDUC, 1998). Ao deliberar pela formação de um comitê gestor com esse formato, a SEDUC obscureceu as relações intra-escolares e instituiu, nas escolas, um estilo de gerência empresarial.

Com a proposição de um núcleo gestor nesses moldes, a SEDUC considerava a instituição como uma empresa, e, para administrá-la o pré-requisito era apenas a competência técnica, numa perfeita sintonia com a lógica capitalista. À escola restava muito pouco, e sua única saída estava na escolha do diretor geral, que era feita através de um processo eleitoral. Todavia, se os candidatos aprovados fossem todos estranhos à escola, a escolha recairia, obrigatoriamente, sobre alguém que desconhecia sua internalidade.

Na escola pesquisada, o núcleo gestor escolhido para o triênio 1999-2001 era formado por pessoas da própria escola, com exceção de um membro, o coordenador administrativo financeiro. Na escola, nenhum funcionário havia concorrido a tal cargo. A escolha poderia ter recaído sobre outro cargo, mas o coordenador administrativo financeiro foi escolhido, possivelmente, para ocupar-se exclusivamente da burocracia das licitações e de prestações de conta, uma vez que o processo licitatório era algo recente na administração da escola.

De acordo com informações prestadas informalmente, o fato de o coordenador administrativo financeiro se encarregar da burocracia possibilitava aos demais integrantes centrar o foco nas relações intra-escolares, participar mais das atividades didático-pedagógicas-administrativas e promover o entrosamento do grupo. Superar a animosidade do grupo tornara-se, para esse núcleo gestor, um pré-requisito para o desenvolvimento do trabalho da escola.

Para De Rossi (2000:37):

“a mais difícil tarefa dos gestores consiste no desenvolvimento de sua capacidade de administrar e mediar conflitos, pois é na perspectiva da virtualidade dos conflitos e das contradições, inerentes à própria realidade do processo educativo, que se abre, possibilidades objetivas e subjetivas para o indivíduo e para a sociedade humana”.

Com a composição do núcleo gestor, a liderança do diretor é minimizada. Descaracteriza-se o cargo personalizado do diretor que concentra energia e liderança na figura de uma só pessoa, expandindo as ações para um colegiado. O propósito do núcleo gestor em promover o entrosamento do grupo conseguiu ser atingido, uma vez que, no processo eleitoral seguinte, o diretor geral foi reconduzido ao cargo para o triênio 2002-2004.

Apesar de ter vários candidatos aprovados na seleção, eles não se inscreveram para concorrer à eleição com o então Diretor, conforme Boletim Informativo do CREDE. O referido Diretor formou o núcleo gestor com pessoas da própria escola: manteve na equipe a Coordenadora Pedagógica e a Secretária, abrindo mão da figura do Coordenador Administrativo Financeiro e optando por um Coordenador de Articulação Comunitária, profissional que faz a vinculação escola-comunidade²³.

De acordo com o registro das pautas de reuniões, o núcleo gestor encaminhou uma prática administrativa baseada na discussão dos problemas e das necessidades da escola, convidando as pessoas a tomarem parte nas decisões. Incentivar a participação tornara-se, assim, uma forma de agregar forças para conduzir a escola.

Dentre os assuntos tratados estavam listados desde compra de material, lotação docente até questões administrativas, como controle de material de expediente, controle de merenda escolar, organização de chaves de ambientes e uso de equipamentos, distribuição e organização das salas, mudança de espaços, como, por exemplo, a sala de professores e sala de leitura, distribuição de tarefas, entre outros.

Os registros de reuniões relacionam repetidos encontros, nos quais os objetivos congregavam termos como: mobilizar, convocar, discutir, acatar proposições,

²³ Núcleo gestor composto por Marcio Greik Santana (Diretor Geral), Sandra Rolim (Coordenadora Pedagógica), Claudia Katianne (Coordenadora de Articulação Comunitária) e Sandra Teodósio (Secretária).

solicitar a participação, entre outros. Nos referidos registros, um espaço destinado a encaminhamentos, onde constam expressões indicativas do comprometimento das pessoas em atender à solicitação.

Ao que parece, a escola, sob a coordenação desse núcleo gestor, implementou um formato de administração, no qual a comunidade escolar era convocada a participar das ações da escola e consultada sobre as decisões a serem tomadas, como forma de dividir responsabilidades com vistas a uma gestão mais compartilhada.

Nas palavras de De Rossi (2004:29):

“quando os educadores com as comunidades fazem opções por instrumentos de tomadas de decisões mais autônomos, abrem espaços de negociação e de participação decisória, o que quer dizer uma pequena, porém significativa, contribuição da escola para exercitar a democracia”.

No que tange ao ambiente físico da instituição, havia uma preocupação com o aspecto estético da escola. Nos Relatórios da Coordenadora de Articulação Comunitária há registros com a seguinte expressão: *a escola iniciou o ano melhorando a parte física da escola, com cores mais alegres na sala de aula e em todo o ambiente escolar, com pintura de painéis históricos, educativos e fixação de cartazes em todos os corredores da escola.*

Em paralelo à intencionalidade do núcleo gestor, em proporcionar uma melhoria no ambiente escolar e em apresentar à comunidade uma escola mais atuante, havia uma lógica balizada com as intenções da SEDUC em torno da divulgação da mudança porque passava a educação do Ceará. Por mais que sejam louváveis esse entusiasmo e essa melhoria do espaço escolar, há uma força gravitacional empurrando a lógica do entusiasmo e da motivação, como se, de repente, todas as energias estivessem sendo conduzidas para tal fim.

Merece destaque o conjunto de instruções, através de mensagens e textos, oriundo da SEDUC, no sentido de divulgar as ações da política educacional e de incluir a escola como responsável por essas ações. Além do material impresso, foi possível perceber, pelos registros anotados no caderno da Coordenadora, que a presença maciça da SEDUC na escola se fazia através de representantes dos diversos setores do CREDE, no sentido de orientar a formação dos órgãos colegiados, de instruir sobre a prestação de contas, de incentivar e orientar a participação em concursos promovidos pela SEDUC para a escola ou para os alunos.

Essa “presença” da SEDUC e do CREDE configura um movimento que colocava a escola em constante ebulição. Mais do que prestar informações e socializar as mensagens, o que estava em jogo era a ação da mobilização permanente que buscava revigorar, diuturnamente, os efeitos das diretrizes da SEDUC no reforço do estabelecimento da política educacional.

No que se refere ao atendimento às necessidades essenciais, a escola contava com o repasse de verbas da SEDUC para manutenção, o que possibilitava o provimento de algumas necessidades básicas. Nesse sentido, percebe-se, pelos registros arquivados, que a prestação de contas e o levantamento das necessidades, feitos com os professores e funcionários ocuparam um capítulo importante da atuação do núcleo gestor, tendo como base a discussão sobre o acompanhamento das finanças e o atendimento às necessidades mais imediatas.

Considerando que, com os diretores do período de 1996 a 1998, os problemas centravam-se na falta de socialização das informações, a mudança na forma de controle convencia as pessoas a incorporarem hábitos mais participativos conforme a expressão de uma professora anotada nos Registros de reunião: *antes era tudo escondido, a gente não tinha folha, hoje tem essa resma de papel Chamex aqui em cima da mesa todo dia e sobra, ninguém estraga.*

Discutir o uso e o consumo de material e encaminhar as decisões conjuntamente, colocando as pessoas na posição de co-gestores, era, para o núcleo gestor, uma forma de disciplinar o uso e facilitar as relações. O controle continuava existindo, mas a forma era orientada numa outra direção. O fato de colocar tudo sobre a responsabilidade de todos, tirava o foco de uma possível acusação sobre o núcleo gestor.

Dentre essa divisão de responsabilidades estava a questão das chaves de acesso a ambientes, como depósito de material, por exemplo. Conforme registro no caderno da Coordenadora, a discussão sobre esse tema contribuiu para desmascarar a figura do ‘dono da escola’. Assim, em reunião, foi decidida a forma de distribuição das chaves, dividindo a responsabilidade pelas mesmas.

As relações travadas entre o núcleo gestor e a comunidade escolar remetem à confiabilidade demonstrada pelos professores quanto ao “clima” que a escola vivenciava. Expressões anotadas nos Registros de reunião, como: *agora nós estamos no céu* ou aqui *nós mandamos em tudo* simbolizam que relações de proximidade faziam parte do cotidiano da escola. Outros comentários de professores também estavam anotados na agenda da Coordenadora: *eu não gosto de falar muito não, acho bom que vocês façam, combino com tudo*. O fato de ‘combinar com tudo’ indicava que as ações não contrariavam seus interesses.

Contudo, não eram todos os professores que se engajavam. Havia aqueles que tinham preferência por uma administração mais centralizadora, como a anterior. Nesse caso, mantinham-se na posição de espectadores. Na lista de pronunciamentos anotados no caderno de Coordenadora nem todos os professores se manifestavam. É evidente que não havia unanimidade, até porque se engajar significava comprometer-se e alguns preferiam ficar mais distantes das frentes de trabalho, limitando-se a cumprir as atribuições de sala

de aula. Todavia, não existiam pronunciamentos críticos e nem ofensivos às ações do núcleo gestor.

A direção dada pelo núcleo gestor, ao processo de interação entre as pessoas, condicionava o tipo de relação interpessoal que se desenvolvia na instituição escolar. A investida do núcleo gestor em promover uma dinâmica de vinculação entre as decisões da escola e o processo de engajamento dos professores relacionava-se com a negativa experiência vivenciada na gestão anterior, em que o grupo sentia-se excluído das decisões.

Configurava assim, uma tentativa de integração, uma busca de mudança. Não é uma ação despretensiosa ou neutra, como não é neutra qualquer iniciativa que se proponha, mas a recriação de uma cultura organizacional específica. A cultura escolar varia conforme os acordos e as negociações que acontecem no seu interior, envolvendo regras e interesses dos grupos. Nesse sentido, *como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros*, como ressalta Arendt (2004:203).

O envolvimento e a participação dos professores é algo fundamental para a consecução de objetivos de um trabalho coletivo. O sucesso dessa empreitada é permeado por escolhas que envolvem finalidades éticas e políticas, disseminadas nos aspectos culturais da instituição e realizados a partir de um movimento que reconfigura a dinâmica cultural da escola. Um jogo de sedução, que envolve relações de poder estabelecidas nas iniciativas de mudança.

Nesse sentido, a opção do grupo gestor da escola em promover processos de interação e socialização interna aproxima-se de uma cultura colaborativa. Para Perez Gómez (2001: 173) a cultura da colaboração *surge e se desenvolve como um propósito decidido da própria comunidade escolar, convencida de que as necessidades, os*

interesses, as complexidades e os propósitos da tarefa educativa requerem a cooperação independente.

A característica da instituição é tributária de sua natureza política, porém, a diferenciação está nos padrões de atuação do grupo, nas pressões e expectativas internas e externas. O desenvolvimento dessa cultura colaborativa implica estabelecer relações de confiança e valorização dos professores, ao mesmo tempo em que permite aflorar fragilidades internas e externas da escola, seus conflitos e suas contradições próprias. Incidem, sobre a instituição escolar, os conhecimentos e as práticas postos em execução, as inovações internas ou externas, as orientações da política educacional e a configuração das relações pessoais e profissionais. A forma de envolvimento das pessoas define a instituição e potencializa ou não as mudanças almejadas.

A partir da constituição da gestão e da forma como os gestores conduzem a divisão de responsabilidades, como se relacionam com os pares e, principalmente, com os alunos, o sentido das ações compartilhadas torna-se mais profícuo. A aproximação de natureza interativa, feita pelos gestores, potencializa as relações sociais na escola e podem fortalecer os laços e enfrentar problemas de outra ordem manifestados no cotidiano escolar.

Constam nessas anotações (Registro de reunião), a realização de encontros preparatórios do núcleo gestor, antecedendo reuniões com os professores, funcionários, alunos e órgãos colegiados, com o intuito de combinar decisões e anotar avisos. A participação de cada membro do núcleo gestor, inclusive da Secretária, em cada turno também estava expresso nas escalas de horários, arquivadas em suas pastas.

Com essa dinâmica o núcleo gestor imprimia um acompanhamento mais específico à escola o que possibilitava o contato e o repasse de informações cotidianamente. De acordo com anotações do caderno da Coordenadora, havia uma

sintonia nas ações da equipe gestora, ao preparar as atividades em conjunto e ao prestar acompanhamento às ações da escola. Todavia, verifica-se que o foco das ações concentrava-se mais na parte administrativa do que na parte pedagógica.

Percebe-se, pelos Registros de reunião, que, no que tange às decisões administrativas, o núcleo gestor demonstrava ser coeso e pautava-se por um trabalho coletivo. Entretanto, embora a política do conhecimento esteja subsumida no emaranhado de ações realizadas, a função social da escola, como produtora de conhecimento parece ser apenas mais uma das atribuições e não a sua tarefa primordial. A problemática da qualidade do ensino, da socialização e distribuição do conhecimento parece diluir-se entre as muitas atividades realizadas pela escola, não ocupando a atenção merecida.

A formatação do trabalho da escola, sistematizado no seu Projeto Político Pedagógico indica que esse documento ainda não conseguiu expressar grande parte das atividades que a escola realizava. Tanto as pautas e os registros de reuniões, quanto as atas, e, ainda, os relatórios e o caderno da Coordenadora, ou seja, as fontes demonstram que o trabalho realizado pela escola era substantivamente maior e mais expressivo do que anunciava o referido documento.

O Projeto Político Pedagógico constitui-se em um documento de apresentação da identidade e da cultura organizacional escolar. Tal projeto não necessariamente precisa estar formalizado em um documento escrito, o que importa é a linha condutora sob a qual a escola direciona sua atividade educativa.

No caso da escola pesquisada, o Projeto Político Pedagógico – PPP, consubstanciado em um documento escrito, indicava de forma superficial, linhas gerais de intenções de trabalho. Ainda que esse seja o documento denominado Projeto Político Pedagógico, verifica-se que o texto apresentava-se com características mais formais do que demonstrativas das reais intenções da escola em realizar um trabalho político-pedagógico.

A justificativa do PPP da escola faz referência às determinações da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e reforça a importância da organização do ensino em ciclos. Destaca as modalidades de ensino atendidas pela escola, quais sejam: ciclos, ensino redimensionado, Educação de Jovens e Adultos e convencional. Além dessas modalidades, a escola oferecia as classes de aceleração e a introdução das tecnologias através da informática educativa. O PPP relaciona ainda, os objetivos, estratégias e as metas a realizar.

Embora o PPP, de algum modo, sempre se faça presente na escola, sua formulação, com essa denominação e com o peso que lhe é atribuído, constitui uma invenção recente nas instituições educacionais brasileiras, mais especificamente a partir da década de 1990, em consequência das discussões em torno das reformas educativas.

A elaboração de um documento com essa nomenclatura - PPP - em escolas da rede estadual de ensino do Ceará, não surgiu como iniciativa das escolas, mas foi referendado por ações da política educacional. Não constituiu uma expressão da vontade da instituição em consolidar em um documento escrito, a previsão de suas ações futuras, mas veio a público tão somente a partir de um roteiro proposto pelos órgãos da administração central.

Analisando o documento da escola e as orientações da SEDUC, percebe-se que o fato de a elaboração do PPP ter surgido em consequência dessas orientações parece que a redação do projeto ficou, de certa forma, condicionada ao formato proposto. O modelo formatado pela SEDUC e os tópicos sugeridos continuaram sendo utilizados nos projetos da instituição.

Essa constatação pode ter duas razões. Uma primeira, relacionada ao cumprimento burocrático, no qual a instituição cumpriu a formalização de uma demanda

da SEDUC; e a segunda pode ser creditada à compreensão de que o documento, em si, constitui uma resposta burocrática a ações que são realizadas independente do documento formal.

A redação do PPP da escola mantinha uma linguagem aproximada das intenções da SEDUC, comprometendo-se a revigorar a política educacional *Todos pela educação de qualidade para todos através de um trabalho de gestão participativa, com transparência na aplicação dos recursos, fortalecendo os organismos colegiados e a melhoria do processo ensino-aprendizagem, tornando a escola pólo cultural da comunidade*. A repetição dessa retórica, no entanto, não acrescentava ao PPP nenhuma ação mais eficaz para a melhoria do ensino.

De acordo com De Rossi (2004:32): *o PPP é o documento escrito e o instrumento de articulação entre os fins e os meios: ordena, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os objetivos educacionais*. Na condição de instrumento de articulação, o documento PPP, da referida escola, projetava-se mais para os leitores externos, no caso, o CREDE e a SEDUC, do que para instituição de uma plataforma de trabalho com vistas a direcionar as ações internas da escola.

Os documentos citados acima, principalmente, as anotações breves do caderno da Coordenadora mostram que a escola tinha um projeto de trabalho bem mais efetivo do que aquele que estava redigido no PPP. Pude verificar que, tanto o documento Projeto Político Pedagógico quanto o Projeto de Desenvolvimento da Escola – PDE constituíam-se, do pronto de vista da apresentação documental, como uma formalidade.

O real trabalho da escola não estava registrado do PPP, mas expresso nos seus rascunhos, nas anotações breves, nas pautas e nos registros de reunião, na sua forma de organização educativa, na condução do trabalho da escola como organização educativa, constituintes do seu projeto político-pedagógico.

O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, tal como o PPP, configura-se como um documento elaborado a partir de um modelo fornecido pela SEDUC, contendo informações estatísticas sobre perfil, característica e desempenho da instituição.

Trata-se de um documento vinculado ao Programa de Fortalecimento da Escola da SEDUC, com inúmeros formulários nos quais eram assinalados fatores críticos de sucesso ou insucesso detectados na escola, possíveis estratégias de solução, valores e fatores de eficácia da escola. Contém, ainda, metas a serem atingidas, com previsão orçamentária sobre cada ação, quer seja de cunho material ou de edificação, quer seja de natureza pedagógica e de pessoal.

Equiparado a uma planilha de custos, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE não se constituía em um documento que oferecesse as indicações do que se pretendia, de fato, realizar. Tinha características de um documento feito por exigência formal sem que tivesse implicações concretas na vida da escola. Uma vez elaborado, o PDE era remetido ao CREDE/SEDUC, dando a conhecer que algumas ações seriam realizadas. O fato de ser uma planilha tirava do documento o caráter de Plano de Desenvolvimento da Escola.

A elaboração do PDE tornava-se, então, uma exigência formal que colocava a escola na obrigatoriedade de cumprir tal pré-requisito, fazendo o acompanhamento do que estava estabelecido no plano. O PDE, composto por formulários com percentual estatístico, gráficos, tabelas e questionários respondidos, caracterizava-se como um plano estratégico, feito para cumprir uma determinação. Não era um documento que representasse os anseios da instituição, inclusive porque esta continuava funcionando, impulsionada por uma dinâmica que se impunha independente daquele plano.

Há registros de reuniões com os professores para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e para o Plano de Desenvolvimento da Escola. Dentre as prioridades estabelecidas nos PDEs consultados, por exemplo, constavam reforma e construção de ambientes, cursos e oficinas. Possivelmente, pelo formato do próprio formulário, na listagem de oficinas e cursos estabelecidos no PDE, a maioria destinava-se a capacitação para pessoal administrativo, gestores e grêmio estudantil.

Apesar de o PDE destinar-se ao atendimento de questões de ordem administrativa e pedagógica, as deliberações por atividades da área de administração eram em maior quantidade, reforçando a tônica da SEDUC, na qual a gestão era priorizada.

O processo de gestão da escola, nesse período, contou com a formação de Colegiados, cuja criação apresentava-se como elemento de concretude do traço participativo da política educacional cearense. A constituição de tais órgãos foi orientada pela SEDUC que disponibilizou amplo material de divulgação para incentivar tal intento.

Os registros de reunião indicam que o CREDE mobilizou uma equipe de orientação para assessorar a escola no estudo e organização dos colegiados, sendo pioneiro, o Conselho Escolar. A sua formação passou a ser um pré-requisito para a escola gerenciar as verbas a ela destinadas. A formação do Conselho Escolar tem respaldo na Lei nº 12.622 de 18/09/1996 que dispõe sobre o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola.

Assim, além da divulgação da SEDUC/CREDE, a própria escola era parte interessada em sua criação. O Conselho Estadual de Educação, por sua vez, empenhou-se em prestar orientação via fôlderes e cartilhas sobre como construir, através dos Conselhos, uma prática coletiva de gestão escolar (CEARÁ, CEE, 1997).

Verifica-se, contudo, que o Conselho Escolar surgiu atrelado a recursos financeiros desvirtuando o princípio da participação comunitária. Por mais que seja salutar a formação desse órgão na escola, o seu surgimento aconteceu quase que por uma formalidade, ou mais especificamente, por uma exigência, uma vez que tal órgão foi formado para fiscalizar e acompanhar o gerenciamento de verbas pertencentes à instituição.

O Conselho foi formado com uma administração colegiada constituída por representantes dos segmentos da escola: pais, alunos, professores e funcionários elegeram seus representantes. Além desses quatro segmentos, compõe, como membro nato do Conselho, o representante do núcleo gestor. Inúmeros registros revelaram a importância dada pela escola ao Conselho Escolar, quer através de atas, quer nas imagens fotográficas das eleições ou de suas reuniões.

A formação do Conselho aconteceu em função do discurso democratizante da SEDUC, prestando-se mais como agente de promoção da política do Estado. Pelos registros de reunião, verifica-se que o conselho buscava não apenas convocar a comunidade para inteirar-se das questões educacionais, mas torná-la agente fiscalizador dos recursos repassados à direção.

O fato de o Diretor Geral ser membro nato do Conselho Escolar influenciava algumas decisões desse órgão. Infere-se que deveria haver um certo controle das ações do Conselho, por exemplo, na definição de pautas a serem discutidas, nas datas de reuniões e na coordenação de processo de eleição de conselheiros. Todavia, o fato de mobilizar a participação e de envolver as pessoas nas discussões sobre os problemas da escola e na projeção de metas de ação que orientassem as atividades do Conselho constituía-se numa possibilidade de construção de autonomia.

No tocante aos outros órgãos colegiados da escola, quais sejam: a congregação de professores e o grêmio estudantil, sua formação e atuação não aconteceram a partir da organização interna de tais segmentos, mas, ao contrário, surgiram a partir das orientações da SEDUC/CREDE. Esses outros órgãos tinham atuações pontuais, funcionando mais como subsidiários das ações do núcleo gestor. Suas atas escrituradas revelam o processo de formação, a organização e a realização de processo eleitoral.

No que se refere ao grêmio estudantil, consta sua participação em seminários regionais promovidos pelo CREDE. O grêmio estudantil da escola mantinha um cronograma de reuniões com os grêmios de outras escolas da cidade. Considera-se essa iniciativa do grêmio relevante, entretanto, esse contato era promovido pela Coordenadora de Articulação Comunitária, o que indica uma *participação convergente*, nos termos defendidos por Lima (2001:77), ao referir-se a uma *participação orientada para o consenso*.

No que se refere à congregação de professores, sua atuação era limitada, apenas para cumprir uma formalidade, sem se constituir em um instrumento de participação efetiva do professorado na gestão da escola. O fato de ter uma diretoria constituída abria possibilidades de atuação, mas os registros em atas, no período em análise, limitam-se a indicar discussão para mobilização dos professores e escolha de representantes para compor a diretoria.

Por sua vez, a relação escola/comunidade tomou grande impulso com a escolha do Coordenador de Articulação Comunitária. O núcleo gestor fez opção por esse cargo no seu segundo mandato que teve início em 2001, uma vez que no primeiro mandato a opção havia sido pelo Coordenador Financeiro.

A atuação do Coordenador de Articulação Comunitária promovia o relacionamento escola-comunidade, abrindo espaço às ações comunitárias, conforme consta nos relatórios dessa coordenação, arquivados na escola. Tais relatórios indicam uma seqüência de atividades internas no sentido de mobilizar os segmentos da escola para a participação.

Com a escolha deste Coordenador, aumentou o número de atividades sociais realizadas, e reuniões eram promovidas com o intuito de envolver a comunidade escolar para participar dos órgãos colegiados. Os seguimentos da escola promoviam reuniões sistemáticas conforme indicação dos relatórios dessa coordenação. A Coordenação de Articulação Comunitária também proporcionava a abertura da escola, nos finais de semana, para realização de jogos e festividades da comunidade.

As atas do Grêmio Estudantil demonstram que a Coordenação de Articulação Comunitária, além de motivar a sua criação, assessorava as reuniões e acompanhava parte das ações. Dessa forma, o Grêmio constituía-se numa associação de estudantes com vistas a colaborar com o processo de gestão da escola. O caráter organizativo de uma entidade política representativa dos estudantes não encontrava ressonância nesse modelo de agremiação. O grêmio era criado, formado e desenvolvido a partir da deliberação e assessoria do núcleo gestor.

Outra ação atribuída à Coordenação de Articulação Comunitária, que consta no Relatório dessa Coordenação, refere-se ao projeto denominado *Escola na comunidade*, no qual a escola decidiu fazer reunião com as famílias dos alunos nos bairros em que estes moravam. Foram realizadas reuniões, em pelo menos, cinco bairros, como uma alternativa encontrada para estreitar a relação escola-comunidade e envolver os pais nas discussões da escola.

O fato de o núcleo gestor realizar essas reuniões fora da instituição dava um caráter diferente à escola e congregava os pais a se envolverem nas questões intra-escolares. Sintonizada com a pauta de mobilização da SEDUC, a escola também se pautava por fazer valer os chamamentos da participação.

O estabelecimento de uma Coordenação de Articulação Comunitária, pela SEDUC, na composição do núcleo gestor das escolas coaduna-se com a premissa da política estadual, na qual a participação era o carro-chefe. É inegável a importância do trabalho de vinculação escola-comunidade, porém, a instituição do cargo com vistas a fomentar essa participação indicava uma linha norteadora da política educacional.

Contudo, o ato pedagógico é o cerne da organização escolar, cuja especificidade e a natureza do processo de gestão constituem referência importante nos traços culturais da instituição. A ação do núcleo gestor no desenvolvimento do currículo compunha-se a partir de parâmetros da organização social da escola e não estava apenas relacionada a questões específicas de conteúdos disciplinares.

Essa perspectiva de organização institucional concede à cultura escolar uma possibilidade de discussão mais ampla acerca dos saberes, da cultura, dos sentidos construídos pelos educadores sobre suas ações. Configura, assim, uma aposta cuja responsabilidade pela organização curricular situa-se nas discussões gerais da organização da escola.

.Capítulo 6:

O espaço escolar: sentidos construídos pelas culturas escolares

“Só devassamos o mistério na medida em que o encontramos no cotidiano”.

Walter Benjamin

“Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.

Sílvia Gallo.

A escrita deste texto contempla a possibilidade de olhar a escola sob o enfoque das suas pulsações, na rarefação de suas astúcias, na singularidade do seu agir e na pluralidade dos seus gestos. No desvendamento dessas expressões, faces que se constituem em jeitos de ver, de perceber *coisas como configurações abertas que se oferecem ao olhar por perfis e sob o modo do inacabamento* (Chauí, 2003:58).

Os fragmentos que consegui juntar para fazer essa narrativa contêm tradições, sonhos, apostas, dilemas entre o heterogêneo, o díspare, o uno, o múltiplo, alinhavados no fazer escolar. Congregam, também, pressões e extensões de desassossegos que irradiam leveza, adensamento da dimensão expressiva do território em que professores, alunos, comunidade escolar ensaiam suas práticas, inclusive curriculares.

Das conexões imbricadas nas políticas e práticas curriculares, emerge o atravessamento dos sujeitos, o acervo das diversas culturas, o ensaio fugidio de novas invenções, o pulsar dos sentidos que atravessam a escola todos os dias. Assim, a ousadia de tentar narrar os arranjos desse trabalho da instituição é, pois, um desafio.

6.1 – Espaço plural: currículo, cultura escolar, cotidiano.

Espaço plural. Assim penso a escola. A pluralidade que lhe é própria constitui sua cultura escolar e manifesta-se nos saberes que formulam o currículo. O modo como a instituição de ensino se organiza internamente, sob uma rede de influências sociais, políticas, econômicas e culturais, caracterizam sua identidade. São relações sociais travadas no interior da escola, num jogo de sedução permanente, no qual transitam propostas inovadoras e fatores de resistência próprios, caracterizando as especificidades da instituição.

Focalizada sob diversos olhares e fazeres, a escola reelabora seu agir e edifica sua cultura organizacional. Essa cultura varia de acordo com o modo de ser da instituição, compartilhado e produzido por todos os que compõem esse espaço social, e através do qual expressam suas concepções e dispositivos simbólicos. São esses traços que indicam a marca, a face dessa entidade sócio-cultural produtora de conhecimento e cultura.

O cotidiano da escola não consiste numa rotina simples, mas num ‘mundo’ no qual se entrelaçam valores, costumes, comportamentos, concepções e sonhos na tarefa de efetivar o processo de produção do conhecimento, realizado através de práticas e processos (GOODSON, 1995).

Nesse sentido, tento apresentar aspectos da história cultural da instituição nos quais se tornam substantivos traços da cultura escolar. A escola pesquisada, ao organizar suas práticas, de modo a conciliar as características da instituição, ora mantém seu modo de funcionamento; ora cede aos apelos e aos ditames das determinações institucionais; às vezes confronta; outras vezes conforma, num jogo de forças que revela uma interpenetração das políticas e práticas curriculares. São fios e nós atados e desatados de

um modo próprio e específico. Essa interpenetração, nas palavras de Ball (1994), configura o ciclo de políticas.

A organização e o funcionamento da escola revelam uma multiplicidade de traços culturais, caracteres e valores que estão na base da cultura da instituição, representados, de acordo com Viñao Frago (2000), por inúmeros elementos constituidores das culturas escolares, tais como: papel desempenhado pelos professores e alunos, modos de comunicação, formas de distribuição do espaço, práticas, comportamentos, concepções e modos de organizar o ensino, entre outros.

Esses elementos constituintes da cultura escolar refletem-se nas práticas definidoras dos conhecimentos veiculados, nos valores e concepções defendidas no desenvolvimento do trabalho, nos hábitos de organização, de comunicação e de atitudes incorporados pela comunidade escolar, resultando em ações específicas.

Criando ‘maneiras de fazer’ e engendrando práticas administrativas, pedagógicas e culturais, os educadores desenvolvem suas ações e, com isso, edificam novas políticas e práticas. Tais tessituras não são e nem poderiam ser meras repetições da proposta curricular ou de determinação de outrem, mas algo fortemente relacionado com a cultura escolar.

Assim, a partir de ‘usos e táticas’, para usar uma expressão cara a Certeau (1994), os educadores constroem, cotidianamente, novas propostas, produzem saberes e criam currículos. Tal uso se dá em *um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do “contexto”, do qual abstratamente se distingue. Indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer.* (CERTEAU, 1994:96). Esse nó de circunstâncias aliado a um fazer que lhe é próprio reflete concepções, modos de vida, idéias, saberes e vivências, culturas dos sujeitos, comportamentos e aspirações que compõem a cultura escolar.

Ao problematizar as circunstâncias de incorporação de uma política curricular, procuro pensar a cultura escolar como uma movimentação que pode trazer/produzir/inventar/reconstituir sujeitos, dimensões e desdobramentos múltiplos, resultantes das diferentes culturas escolares que tensionam a formulação do cotidiano. Ao criar/inventar tais possibilidades, a escola não apenas acata, mas, sobretudo, produz novas práticas e novas políticas de currículo.

Ainda que as astúcias sejam rarefeitas sob o efeito do registro documental, é possível perceber a complexa trama de relações que acontece entre os sujeitos e a instituição, entre as políticas internas e externas, com acordos e conflitos, transgressões e alianças, no desenvolvimento do currículo e no heterogêneo processo de convivência das culturas escolares.

Essa trama contínua de apropriação, reelaboração, repulsa e negociação realizada pela escola em torno do currículo reforça a noção de que, como afirma Lopes (2004:03): *as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.*

A partir da organização do espaço, a escola revela, de algum modo, seus saberes, seu currículo, sua cultura. Na escola pesquisada, os Registros de reunião indicam que havia uma preocupação em adequar os espaços físicos da escola às necessidades do grupo, inclusive com consulta aos docentes sobre a escolha das salas de aulas e de outros ambientes, numa logística mais favorável.

A sala de professores, anteriormente ligada à sala da administração foi instalada em outro espaço físico, localizando-se mais próximo às salas de aulas e à sala de leitura, dividindo o mesmo ambiente com a ‘biblioteca do professor’, com mais

proximidade à área de circulação dos alunos. A ‘biblioteca do professor’, instalada em estantes com acesso restrito, contém um pequeno conjunto de obras de caráter científico e literário, adquirido pela escola, resultado de uma verba para tal fim, concedida pela SEDUC por ocasião da bienal internacional do livro, realizada em Fortaleza, em 2000.

A alteração na definição do espaço físico, estabelecida na mudança da sala dos professores, cumpre funções culturais, pedagógicas e didáticas envolvidas no desenvolvimento curricular, como afirma Viñao Frago; Escolano (2001:47):

“a arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular”.

O fato de a sala dos professores localizar-se em espaço próximo à área de circulação dos alunos antepõe uma exigência de comportamento exemplar dos professores perante os alunos. Silenciosamente se predispõe para este espaço a necessidade de transformá-lo em ambiente de estudo.

Assim, a expectativa de comportamento está de certa forma premeditada em função da ocupação do espaço. Conforme Dayrell (2001:147):

“A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local”.

De acordo com informações prestadas informalmente, a decisão de instalar em outro ambiente a sala de professores modificou hábitos, transformando um ambiente que sediava conversas e reclamações, em um espaço de estudo e leitura.

Com essa iniciativa, o núcleo gestor proporcionou não apenas a convivência dos professores em um ambiente mais propício para o trabalho em função do espaço físico, mas, sobretudo, uma maneira de ampliar a visão sobre professores e alunos, mutuamente, em sua ação cotidiana.

A arquitetura do prédio situava a localização de todos os ambientes administrativos e pedagógicos em pequenas salas, numa determinada ala. Sua estrutura foi alterada a partir de 1999 quando esse núcleo gestor assumiu a direção da escola e passou a ocupar os espaços de acordo com os seus objetivos de trabalho, destinando uma sala mais ampla para o ambiente pedagógico. Para Dayrell (2001:147): *o espaço arquitetônico da escola expressa determinada concepção educativa.*

A mudança na utilização do ambiente físico, a sala dos professores instalada em outro local, embora não alterasse a estrutura arquitetônica, modificou a organização do espaço dando uma outra ótica que veio, de certa forma, estabelecer novos hábitos característicos da coordenação pedagógica. A organização do espaço revelava uma cultura escolar que estava sendo construída.

Essas alterações consolidam um discurso, pronunciado ou não, que indica aspectos nos quais vai se edificando uma nova cultura escolar, tecendo uma trama entre as relações internas e externas da organização escolar e a mudança, mesmo que motivada, não se faz por imposição. A mudança ou renovação do espaço da escola ganha significado tanto para os que propõem, como para os que acatam aquelas modificações.

Se o núcleo gestor realizava mudança de ambientes como forma de incentivar novas práticas, os professores, por sua vez, ainda que se sentissem atraídos por um ambiente mais confortável, construíam também suas relações a partir desses novos

lugares. Certamente, como o espaço não é neutro, há uma intencionalidade na sua estruturação.

De acordo com Viñao Frago; Escolano (2001: 64):

“o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo”.

A ordenação espacial, realizada pelo núcleo gestor, ao mesmo tempo em que torna os espaços melhor aproveitados, dá um dinamismo e uma feição própria ao ambiente, caracterizando, de modo invisível e silencioso, aspectos do desenvolvimento curricular, instrumentalizando o espaço educativo.

É uma forma de organização do espaço escolar com interesses determinados, comprovando a tese de que o *espaço educa* (Viñao Frago; Escolano, 2001:75). Através da distribuição dos espaços e do caráter dado a alguns ambientes estabelecem-se determinadas práticas que vão orientar a manutenção da ordem, conceder lugar às relações individuais ou grupais, além de definir maneiras de organizar o trabalho educativo.

A apropriação que alunos e professores fazem dos espaços internos da escola representa as formas de sociabilidade. As conversas travadas nas passarelas de acesso aos diversos ambientes constituem forte marca do convívio, expressão de múltiplas realidades, múltiplas formas de viver e dar sentido à vida escolar.

Por entre a simetria arquitetônica dos bancos do jardim, os rabiscos da parede lateral da quadra esportiva e hall de acesso ao portão de entrada, locais de freqüentes

vivências coletivas dos alunos estavam ali representadas *diferentes formas retóricas de comunicação* (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001:39).

Além da sala de aula, outros tantos lugares como corredores, pátio, jardim, arquibancada constituem espaços aos quais os alunos dão uma dimensão específica, atribuindo sentido e significado à escola. Nas palavras de Sacristán (1999) o mundo que rodeia o desenvolvimento do aluno é uma construção social onde pessoas, objetos, espaços e criações culturais, políticas e sociais adquirem um sentido peculiar, cujas coordenadas sociais e históricas determinam sua configuração.

Nesse sentido, a disposição espacial, enquanto elemento cultural e pedagógico, colocada sob os efeitos da arquitetura escolar, revela cenários que abrigam indícios da vivência educacional da instituição e desempenham um papel de simbolização da vida social. Para Viñao Frago; Escolano (2001:27):

“os espaços educativos como lugares que abrigam a liturgia acadêmica estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares”.

O que os autores chamam aqui de currículo oculto não constitui algo que está sob domínio da exclusividade ou sob controle para não ser tornado público. Corresponde, sobretudo, ao que há de mais natural e comum no funcionamento da instituição. De modo geral, está tão evidente que não chama atenção, mas representa os valores dominantes naquele ambiente.

Um dos principais espaços da instituição ganhou destaque especial a partir da iniciativa de valorização do chamado galpão da escola. Esse ambiente cuja estrutura física não foi alterada, passou a ter um novo significado, conforme registros ordinários da escola, em anotações da pasta de rascunhos e do caderno da Coordenadora. O galpão que

era usado para aulas de educação física transformou-se em sala de reuniões, ganhando ornamentação e arrumação próprias para esse fim, passando a sediar eventos, reuniões pedagógicas, celebrações e comemorações festivas.

A distinção do ambiente ganhou efeito a partir de uma reestruturação da ocupação do espaço. Na parede frontal estampando a foto da professora, cujo nome é o da escola, a pintura de um painel, ladeado por um texto com um pequeno histórico da fundação da instituição. A utilização do espaço ganhou outra dimensão e a história da patronesse da escola ganhou visibilidade, valorizando sua escolha para a posteridade.

Com essa iniciativa, a escola colocou a história da sua origem à visualização dos alunos. Considerou a identidade da escola como sendo um produto da sua capacidade de diferenciação, imprimindo uma característica de configuração de esforços em torno da história da instituição, como forma de promover sua própria valorização.

O desenho fotográfico e o texto informativo não demonstram grande preocupação com a garantia da qualidade visual. A aposta dessa iniciativa está no sentido atribuído à identidade da escola e à constituição propriamente dita do espaço da nova sala de eventos. Além da imagem de maior destaque há outros desenhos nas paredes laterais, pinturas feitas pelos próprios professores e alunos, cujos nomes grafados os identificam, em meio à expansão da continuidade do painel.

A criação do ambiente e a participação dos sujeitos na sua produção contribuem para a incorporação de um espaço de pertença que a escola quer imprimir. Além disso, o uso dessa nova sala de eventos e de reuniões imprime uma outra dimensão ao espaço escolar.

Nas salas da ala administrativa, a disposição dos móveis, a organização dos ambientes, acompanhados do aspecto estético não era algo que passava despercebido

pelos professores. Em reunião de planejamento há os seguintes comentários anotados no caderno da coordenadora: *a escola agora está bonita, mais aberta, até a sala da administração não é mais aquela coisa! A gente tem acesso a tudo*. Esse acesso revelado pelos professores implica uma nova cultura sendo construída na escola.

Ao que parece, ter acesso significa não apenas a possibilidade de ir e vir, manusear objetos, utilizar equipamentos, mas implica no convívio que se estabelece sob uma perspectiva de uma co-gestão, em ter conhecimento sobre o que acontece e, também, tomar parte nas decisões. De acordo com Perez Gómez (2001:132) *para entender as peculiaridades dos intercâmbios dentro da instituição, é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos*.

Da mesma forma que o ambiente ganhou uma nova dinâmica pelo modo como estavam sendo dispostos os espaços da escola e a forma de condução dos trabalhos, as pessoas também respondiam a esses estímulos. Em alguns registros de reunião tópicos indicam, por exemplo: - *coordenar o estudo do dia 05: tais professores; organização da celebração: tais professores; reunião do dia 14: professor tal fará a abertura; reflexão do planejamento: professor tal; ensaio sob a responsabilidade de tal professor etc*.

O fato de os professores estarem envolvidos com o processo de trabalho organizativo da instituição, auxiliando na condução de reuniões ou em atividades de estudo significa que havia uma parceria. Iniciativa que considero importante é o fato de a escola ter uma prática, por pequena que seja, de estudo sistematizado envolvendo gestores e professores. Esses estudos, pelo que foi possível captar, variavam a coordenação, além de uma diversificação de temas e textos, significando dizer que havia estudo na escola e levando a crer que existia um processo de formação no ambiente de trabalho.

Ao que parece, as pessoas sentiam-se mais integradas porque convocadas a partilhar dessa organização institucional. A constituição dessa rotina envolveu rituais e significados que foram se consolidando, ora com aceitação, ora com resistência. Havia muitos enfrentamentos, pontos de discordância, descaso de alguns, dissabores, descontentamentos no debate travado por ocasião de reuniões.

As discordâncias geradas demonstram que a definição do currículo não se deu sem conflitos porque esse é um campo de luta. De acordo com Goodson (1995:113) a *batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual*.

Um fator merece destaque: o fato de as questões discutidas chegarem a uma conclusão. Pelos Registros de reunião percebe-se que havia discussões em torno dos temas colocados em pauta, porém, estas discussões eram objetivas em prol da escola. Nos registros referentes a *conclusões da reunião*, anotados no caderno da Coordenadora, constavam tópicos que sintetizavam as discussões ou indicavam decisões tomadas pelo conjunto dos educadores. Esse fechamento de questões indica que, mesmo em meio à resistência, a condução do trabalho levava a uma busca de consenso e conseguia chegar a ele.

O espaço de constituição da escola é atravessado, em vários momentos, pelo embate entre as diferentes culturas dos sujeitos que movimentam a forma de organizar a instituição, tanto do ponto de vista do espaço físico, quanto das relações, valores, lembranças, ausências e desejos que podem conferir novos sentidos aos sujeitos, aos saberes, ao currículo, à cultura escolar.

O jogo de forças que se movimenta na constituição dos saberes escolares é refletido nas disputas, sempre presentes, da seleção de conteúdos disciplinares; na

organização das atividades escolares; na preparação de festividades culturais, religiosas, cívicas e, ainda, na movimentação que consolida o currículo escolar.

Considerando estes aspectos é possível identificar que determinadas atividades eram organizadas por diferentes grupos de professores. Por exemplo, os professores que ajudavam a organizar as comemorações de Semana da Pátria não eram os mesmos que organizavam a comemoração da Páscoa.

Os professores que estavam indicados no registro de reunião preparatória para comemoração do 'Brasil 500' eram, em sua maioria, os mesmos que prepararam a manifestação em prol da Romaria da Terra e a comemoração do Dia do Trabalhador²⁴. Por essa representação é possível perceber que havia discrepâncias de ordem ideológica, cultural e política.

Os ensaios preparatórios da Semana do Índio eram organizados por alguns professores, ao passo que as comemorações de Natal ficavam sob a responsabilidade de outros. Essa divisão não acontecia simplesmente por uma questão numérica ou por partilha de trabalho, mas estava basicamente relacionada com diversidade de concepções dos professores.

Nesse sentido, a construção da cultura escolar constitui um processo heterogêneo e multifacetado, no qual atuam diferentes concepções, modos diversos de pensar e agir, múltiplas apostas, sonhos e perspectivas que entram em ação no desenvolvimento curricular, dando origem a novas possibilidades em torno da produção

²⁴ É importante registrar que a comemoração do dia 1º de maio, na cidade de Icó, representa uma marca dos movimentos de esquerda que ano após ano realizam ato público congregando trabalhadores do campo e da cidade. De modo geral, alguns professores participam desse evento e o sindicato docente tem presença assegurada. Internamente, no decorrer da semana que antecede o 1º de maio, as escolas realizam uma comemoração restrita, com reflexão sobre o dia do trabalhador. A Romaria da terra é uma manifestação que acontece em todo o Brasil, em defesa da terra, realizada em 7 de setembro de cada ano. Na cidade de Icó não há desfile cívico de 7 de setembro, sendo a romaria a comemoração da Independência do Brasil.

do conhecimento escolar. As diversas culturas que transitam na escola articulam a produção do currículo.

O conhecimento escolar, mediado pelo espaço de constituição da escola passa pela performance de um campo cultural com suas tradições, símbolos, gestos, experiências que constituem os rituais da escola, como aborda McLaren (1992). Os rituais tensionados pelas relações entre políticas de currículo e cultura escolar inventam novos sujeitos.

No cotidiano das suas ações, professores, alunos e comunidade escolar ensaiam suas práticas como uma invenção (CERTEAU, 1994). Uma invenção diuturnamente desassossegada porque plural e diversa. A cada atividade, uma surpresa, um chamamento, uma pressão diferente representada por um gesto, uma determinação externa, uma conquista.

Ouvir uma reclamação na reunião de pais; atender ao apelo da Secretaria pelo envio das fichas de avaliação dos alunos; ouvir atentamente o lamento de uma aluna ou se deliciar com um pequeno texto produzido por um aluno que ‘até ontem mal sabia ler’ são emoções que compõem o universo no qual o currículo se efetiva.

Mas a efetivação do currículo se dá através de diversos aspectos, conduzida pelas concepções, valores e crenças que direcionam perspectivas didáticas, políticas, culturais construídas historicamente quer nas instâncias de definição dos sistemas educacionais, quer nas situações específicas de organização e desenvolvimento do ensino. O currículo, para Sacristán (2000:15):

“é uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino”.

Para este autor, os currículos expressam um equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo e que a educação é:

“uma invenção dirigida, uma construção humana que tem um sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos. Do mesmo modo, os sistemas educativos não são frutos espontâneos da história, mas o resultado de respostas dirigidas a determinados propósitos; portanto, a prática que se desenvolve neles tem um sentido”. (SACRISTÁN, 1999:33).

As práticas que se desenvolvem na escola resultam de uma construção social do currículo realizada a partir de respostas dirigidas a determinados propósitos, tensionadas pelos sentidos construídos, pelos educadores, no entrelaçamento de disputas que compõem a cultura escolar, atendendo a convergências de interesses.

Tratar sobre sentidos da escola é o que pretendo expor no próximo tópico, abordando especificidades do dia-a-dia da instituição, na composição da sua cultura escolar, na qual circulam seus saberes e significados.

6.2 – Sentidos da escola: saberes, culturas, histórias.

A invenção do cotidiano, segundo a expressão de Certeau (1994), revigora-se com a inventividade das pessoas, com as ‘artes de fazer’ que criam astúcias, mobilidades, histórias, alterando objetos e códigos numa reapropriação dos espaços e do uso destes através de práticas inventivas.

Neste tópico, construo uma escrita colocando em foco sentidos construídos pela cultura escolar no desenvolvimento do currículo. Envolver saberes, histórias, formas de expressão da instituição, em sintonia com a mobilidade de posições tomada pelos

sujeitos, nos movimentos produzidos cotidianamente, atravessados por estabilidades e transitoriedades.

Ainda que o conhecimento esteja implícito nas atividades e situações de aprendizagem efetivadas pela instituição, a seleção e valorização de determinados conteúdos e a exclusão de outros constituem parte da cultura que é estabelecida socialmente, conforme os ensinamentos de Goodson (1995). Não seriam apenas os conteúdos disciplinares, mas, sobretudo os conteúdos escolares relacionados com a tessitura dos sentidos da escola, na qual estão imbricadas concepções de conhecimento escolar.

Essa escolha não é constitutiva apenas da decisão dos professores e não se restringe unicamente ao que é intrínseco à sala de aula, mas acontece antecipadamente, a partir da forma como a escola direciona suas ações. As anotações do caderno da Coordenadora dão indicação sobre esse movimento, revelando que as discussões e decisões, tomadas conjuntamente pelo núcleo gestor e professores, explicita-se no desenvolvimento do processo didático.

A sala de aula não é um mundo isolado e as relações ali travadas não são independentes das práticas que orientam a vida escolar. Ao contrário, são como *icebergs* que escondem toda uma trama mais profunda e difusa que lhes dá sustentação. Assim, entendo como Sacristán (1995) que o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e o contexto social a que pertencem.

As práticas que orientam a vida escolar resultam de uma produção coletiva. Porém, a forma como é coordenado o trabalho na instituição pode gerar atitudes mais autoritárias, mais repressoras e mais limitadas, bem como atitudes mais dinâmicas, mais participativas, mais livres, porque comprometidas com o desenvolvimento das pessoas. A

forma pela qual o núcleo gestor optou em conduzir o trabalho na instituição pesquisada tem aspectos relacionados com participação.

Muito do que a escola realiza ou deixa de realizar tem reflexo na prática de sala de aula. A prática de estudos com os professores, consolidando uma formação em serviço, mesmo que limitada, gera novas posturas, novos posicionamentos, novas ações. O fato de ter uma postura mais aberta, na qual os professores se engajam e participam pode gerar conseqüências no modo como eles trabalham com os alunos e administram questões relacionadas com o desenvolvimento curricular.

A cultura escolar congrega sentidos, saberes, valores, culturas, histórias. Para exemplificar um aspecto desses sentidos da escola, recorro a um pequeno pacote de cartazes com cheiro de guardado e a um bloco de documentos da pasta de rascunhos, referentes ao que estou chamando de acervo do mural da escola. Denominei assim, por se tratar de um material que considero importante para estudo, por entender haver nele indícios das práticas curriculares desenvolvidas pela escola, pois ali se expressavam seus hábitos, concepções e sentidos.

O mural constitui um valioso recurso para disseminar propostas, para rememorar normas, para reforçar pensamentos, anseios, proposições. Sobre sua base são afixadas mensagens, convites, avisos, divulgações. Em alguns casos, o mural é um meio de comunicação potente entre as pessoas, dependendo do valor que lhe é atribuído e da posição espacial que ocupa no ambiente. A localização e o uso que lhe são dados podem transformar esse simples recurso em um instrumento eficaz de informação aos funcionários e aos corpos docentes e discentes da escola.

Pude perceber que o mural constituía um meio de divulgação das intenções da escola. Essa afirmação tem respaldo no fato de que foi possível identificar lembretes e notas do acervo do mural, relacionadas aos assuntos discutidos em reuniões. Os

impressos, notas breves, citações e mensagens colocadas no quadro de avisos compunham, de certa forma, parte do plano de expressão da escola.

É importante registrar que o material a que tive acesso não contém toda a coletânea exposta no mural. São alguns recortes de jornais, tiras de papel recortadas, breves lembretes rascunhados, alguns trechos impressos ou pequenos cartões condensados em um colecionador chamado de pasta de rascunho, que escaparam do lixo, possivelmente, pelo sentido que estes representavam para quem os guardou.

Alguns trechos que transcrevo a seguir chamaram-me a atenção, como o seguinte:

“Escola do novo milênio! Congresso escolar dia 05. Congresso municipal, dia 30. Participe do debate: 1 - que escola tivemos neste final de milênio? 2 – que escola queremos para o início do novo milênio? 3 - Como transformar a escola que temos na escola que queremos? Vamos escolher nossos delegados para o congresso estadual!”.

O texto refere-se a um processo de discussão em torno da escola pública, deflagrado em 2000, pela SEDUC, deliberado em três etapas: escolar, municipal e estadual, do qual participavam os vários segmentos da escola. Em torno desse evento, a escola promovia uma discussão com a comunidade escolar, elegendo delegados para participarem das etapas seguintes. Na etapa municipal, o debate envolvia os representantes do Município, os quais escolhiam novos delegados para participarem da etapa estadual, na perspectiva de elaborar um documento final, contendo as propostas dos educadores cearenses.

O trecho colocado no mural, ao mesmo tempo em que anunciava o evento considerado importante, antecipava uma posição do núcleo gestor, no sentido de afirmar a necessidade de discutir os rumos da escola pública e da própria escola. Pelo teor do texto

a escola tinha grande interesse na escolha dos delegados para defender suas posições nos congressos.

Em um outro recorte manuscrito, o seguinte trecho anunciava uma reflexão sobre participação, colocando a responsabilidade da melhoria da escola, das conquistas possíveis advindas da atuação dos educadores, sobre todos os seus participantes.

“por que participar?
como participamos?
o quê conseguimos participando?
somos participantes e atuantes na escola?
o que fazer para melhorar?”

Considerando que a tônica da participação era reiterada a cada oportunidade, os recortes com esta temática eram recorrentes. O texto a seguir estava impresso em um cartão com letras em destaque, com desenhos bem elaborados e, reforçando a mesma tese:

“Participar é uma prática de cidadania. Quem participa ajuda a mudar realidades indesejáveis”.

Os enunciados, expressos sinteticamente, davam suporte à comunicação da escola, imprimindo um jeito próprio de incutir idéias. O mural não é apenas um local onde são colocados avisos e mensagens aleatórias. Ao contrário, constitui um meio eficaz de imprimir uma marca daquilo em que a escola acredita e quer consolidar.

A notícia informando que alunos da escola haviam participado do concurso de textos sobre o Parlamento, promovido pela Assembléia Legislativa do Ceará constava no mural, seguida do anúncio da vencedora. Acompanhando o texto informativo da premiação, uma mensagem da escola, cujo trecho transcrevo a seguir:

“Parabéns! A aluna Tânia Maria Guimarães venceu o Concurso ‘Conhecendo o Parlamento’, na categoria redação. Parabéns aos alunos que participaram e aos professores que incentivaram.

Os cartazes, em vários formatos, com mensagens de incentivo ao fazer escolar, indicam o pensar da escola e revelam uma característica dos hábitos vivenciados na instituição. Esses registros, produzidos com o recurso da grafia e da arte, simbolizavam o que o núcleo gestor pensava e esperava dos docentes, dos funcionários e dos alunos.

No trecho abaixo, a expectativa é expressa, seguida de um chamamento para o compromisso que deve ser assumido pela comunidade escolar:

“é possível formar cidadãos e cidadãs autônomos numa escola onde a autonomia não seja apenas discutida, mas intimamente vivenciada por seus diferentes segmentos”

Estava ali a mais sucinta e pública impressão sobre valores e utopias que a escola passava a cada um que transitava pelo seu interior. As citações de autores renomados, transcritas e expostas nos cartazes ou afixados no mural da escola sintetizavam uma seleção de valores e hábitos considerados válidos para a gestão escolar. Através deles, a concepção de escola, de conhecimento, de mundo era passada cotidianamente. O texto graficamente bem reproduzido no cartaz e transcrito aqui revela alguns valores considerados importantes pela instituição:

“Precisamos contribuir para criar a escola que é a aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha; a escola que apaixonadamente diz sim à vida. Paulo Freire”.

Esse cartaz iluminado por várias possibilidades de interpretação transmite uma mensagem da escola, um convite, uma sedução para o envolvimento; para a expressão de esperanças; para correr os riscos mais aventureiros da infância e da juventude, mas

também os sonhos mais sofisticados dos educadores. Revela, também, que a escola é um espaço de possibilidades, onde é possível atuar, criar, mover-se. A beleza do cartaz e a frase com o discurso incisivo garantiam a atenção de todos os que tinham acesso diário à escola.

As medidas gerenciais e pedagógicas discutidas em reuniões eram perpassadas através de ‘flashes’ contidos nas mensagens que ornamentavam as paredes da instituição. Esse recurso, usado de forma muito subliminar reforçava as intenções do núcleo gestor, as diretrizes da escola, da SEDUC e do CREDE.

Os cartazes com calendário letivo e horário escolar, confeccionados com desenhos e recursos gráficos apresentavam uma agenda de informações. Compunham, por assim dizer, um ritual sob o qual a escola se orientava. A ordenação do tempo e das atividades, ali expressa, instaurava ritmos, práticas ritualizadas que davam sentido à instituição.

Dentre os recortes da pasta em estudo, estava parte de um folheto elaborado pela SEDUC contendo sugestões sobre a continuidade das ações *de fortalecimento da política educacional e do sucesso da escola*. Transcrevo a seguir parte do trecho de apresentação da ‘cartilha’:

“Um passo está dado: eis aí nossas dicas para construção da escola pública de qualidade. Que se tire delas o melhor proveito. Se foi importante colaborar para sua construção, mais importante ainda, será tornarmo-nos sujeitos da história, a história da construção de uma sala de aula inteligente, dinâmica, cheia de vida e sucesso. Esta é a história que as DICAS, se postas em prática, nos fazem viver”.

O rol de ‘dicas’ seqüenciadas sugeria, por exemplo, incentivar os alunos à produção de poesias, contos, histórias infantis e juvenis, desenhos, composições musicais. A grande quantidade delas abordava questões pedagógicas, administrativas, hábitos de saúde, serviços de escrituração escolar, que teriam sido estudadas com os professores,

porém, se colocadas no mural, reforçavam a idéia e estimulavam a vontade de vê-las executadas.

A arte que embelezava o cartaz chamava a atenção, não apenas para a data comemorativa, para o calendário de aniversariantes, ou para a expressão de uma frase de escritor famoso; retratava, no fundo, que era aquele o pensamento da escola, seu desejo e o apreço pelo seu dia-a-dia. Na expressão, *a escola é de todos nós*, escrita em um cartaz, ao mesmo tempo em que acatava a participação, convocava e disseminava o compromisso e a responsabilidade que cada um precisava assumir nos destinos da escola.

Os lembretes, para afixação no mural, continham avisos diversos, informes sobre atividades extra-escolares, divulgação de eventos e frases de efeito. Cada frase colocada estrategicamente em determinadas situações ganhava um significado especial e revelava as normas e valores ressignificados pela escola.

De modo geral, o que dá vida e sentido à escola são as pessoas e suas interações, os modos como se relacionam, os acordos fechados quase que imperceptivelmente, mas que revelam o pensar, o agir, as apostas ali contidas. Tais apostas repercutem no desenvolvimento curricular porque fruto da produção de uma cultura escolar.

Para Viñao Frago; Escolano (2001:77, destaques no original) *a escola é espaço e lugar. Algo físico e material, mas também uma construção cultural que gera 'fluxos energéticos'*. A escola é uma organização social viva e dinâmica cuja disposição interna e o funcionamento cotidiano resultam do jogo de forças entre as influências e as batalhas dos diferentes atores que a compõem.

Nesse sentido, as mensagens, graficamente expressas, quer estivessem no mural, quer nos corredores da instituição, revelavam o estilo profissional do núcleo gestor e, mais que isso, retratavam um modo próprio do fazer escolar da organização educativa.

As mensagens destacavam, também, que a escola acolhia diversidade de opiniões expostas no mural. Esse veículo de comunicação da escola continha desde divulgação de eventos, convites, até citações de vários autores e recortes de jornais com notícias ou brincadeiras. O foco das mensagens, entretanto, representava os anseios do núcleo gestor acerca da instituição.

As mensagens da SEDUC eram acatadas pela escola. Havia sintonia entre as intenções da SEDUC e o desenvolvimento do trabalho de gestão escolar. Alguns recortes do mural continham citações de autoria do Secretário de Educação ou trechos de artigos emanados pela SEDUC. Significa que o núcleo gestor acompanhava, com atenção, o que era produzido e encaminhado às escolas e fazia questão de que os professores incorporassem tais mensagens. A forma como a SEDUC se relacionava com as escolas, de certa forma, contribuía para essa afinidade.

Transcrevo abaixo um desses trechos de autoria do Secretário de Educação:

“Existe uma parábola oriental que diz: *‘se queres colher para um ano, semeia cereais; se queres colher para uma década, planta árvores; se queres colher para sempre, educa o povo’*. Trazendo essa sabedoria para a nossa realidade, diria que nosso maior desafio é *plantar para todos os tempos*. Temos que plantar para o ano, garantindo milho, macaxeira e feijão de corda para alimentar o nosso povo. Temos que plantar para uma década, semeando piquis, cajueiros, juazeiros, mangueiras e outras espécies nobres da nossa flora, garantindo frutos e sombra para os duros tempos de estiagem. Temos que plantar para o futuro, educando as crianças e os jovens. Antenor Napolini”.

O texto sensibiliza, mexe com o sentimento das pessoas porque trata que questões que são conhecidas, requisitadas, sonhadas. Mas o texto também convoca, exige

o compromisso dos educadores para a necessidade de educar a nova geração. Está contido na mensagem o que Sacristán (2000:147) chama de o *currículo apresentado aos professores*.

Em um cartão colorido e com desenhos chamativos, também retirado do mural, a mensagem de autoria do Secretário de Educação era destacada:

"A educação é uma causa tão política que não pode ser apenas partidária. Só ela é capaz de libertar o povo dos grilhões da ignorância. O Ceará pode e quer fazer acontecer uma educação de qualidade para todos os cearenses. Antenor Naspolini”.

Essa mensagem reveste-se de uma autoridade e uma força quase inenarráveis porque atinge a subjetividade das pessoas, o sentimento, a esperança. O cartão, com bela expressão visual, chamava a atenção dos passantes.

Os trechos originários do mural revelam aspectos sociais, políticos e culturais. Se por um lado, o mural cumpria a função de socializar as informações e os avisos; por outro lado, os trechos escolhidos para serem afixados, continham expectativas, posicionamento, sonhos, no sentido de que cada mensagem congregava um valor pedagógico e político. Eram intenções que se colocavam como refletores orientando a construção curricular da escola. Sugerir normas de comportamento, anunciar proposições, indicar saídas para a melhoria do trabalho da instituição era também sugerir currículo.

Outro aspecto relacionado com a tessitura dos sentidos da escola refere-se ao acervo de fotografias conservadas no arquivo da escola. Um rico acervo, embora de recente data. As fotografias, em sua maioria, produzidas a partir do ano de 1999 simbolizam uma história da escola sob a administração desse núcleo gestor a que tenho me referido. Na verdade, as imagens registradas compõem um capítulo inusitado da história da instituição, um acervo específico da documentação escolar mais recente.

Há, no entanto, muitos álbuns, cujas fotografias indicam que havia uma atenção voltada para esse fim, um interesse em registrar uma história sob determinado prisma, sob um determinado olhar, portanto, uma memória selecionada. Cada álbum retrata momentos diversos, eventos e situações variadas.

As fotografias parecem querer registrar ou reproduzir momentos da escola, seus ritos, seus gestos, suas crenças. Indicam também ausências, silêncios, imagens, significações que envolvem ‘situações reais’. Essa representação da realidade que a escola imprime através do seu acervo fotográfico põe em relevo questões outras, próprias de uma rede de significações que compõem a escola.

É importante lembrar, de acordo com Kossy (2005:40), que *a imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades*. Os registros imagéticos da escola revelam, de certa forma, o exercício de atuação do núcleo gestor. Na maior parte dos casos, as imagens focalizam ações por ele realizadas tais como: reuniões de estudo, reuniões de pais, atividades festivas, comemorações, eleições de membros dos órgãos colegiados. Algumas reuniões de planejamento e aulas-passeio também estão registradas nas imagens que compõem a memória iconográfica da escola.

Tais imagens revelam o complexo e fascinante processo de criação/construção de realidades que permeia o universo da fotografia. Ainda que o conteúdo passível de identificação constitua apenas uma das faces da imagem, porque as demais permanecem invisíveis, essa parte exterior expressa uma reprodução imagética associada ao contexto de mudança e participação pela qual a escola se pautava.

De acordo com Kossoy (2005:44):

“das múltiplas faces da imagem fotográfica apenas uma é explícita, a iconográfica, mimese de uma pretensa realidade, ou a realidade de imagem como tal, isto é, sua realidade exterior. Entre o referente e a

representação existe um labirinto cujo mapa se perdeu no passado: desapareceu com o próprio desaparecimento físico do fotógrafo, o criador da representação”.

Contudo, ainda que apenas uma face seja explícita, a fotografia é um testemunho. Ao ter a intenção de registrar os acontecimentos da escola, o núcleo gestor parecia querer imprimir uma marca. Ao focalizar um evento, uma pessoa ou uma situação, estava fazendo uma escolha, portanto, estava construindo um significado. O tema selecionado, o momento registrado, o close focalizado parecia querer contar uma história.

Nesse enfoque, as fotos deixam de ser apenas uma imagem e passam a ser uma história contada pelas imagens, sob a ótica de quem conduzia o evento e, provavelmente, manuseava a câmera fotográfica. Registros que não são neutros nem inocentes.

Tantas fotografias dão indícios de um desejo de imortalizar determinados instantes, de materializar sentidos dados a diferentes situações da escola. Revela uma intenção de parar o tempo, dar significado aos acontecimentos do cotidiano escolar, estabelecer uma estação de parada na viagem conduzida por aquele núcleo gestor.

As diferentes e simultâneas realidades que as fotografias representam não são, como se sabe, espelho do real, mas, constituem rico material para estudo sobre a instituição escolar e a história do currículo. A arte e as imagens possibilitam a invenção de novos jeitos de olhar a escola, de perceber a educação. Para isso, talvez seja preciso abdicar de desvelar a interpretação e permitir uma oportunidade para tentar captar outras realidades do que as que são vistas em primeiro plano.

Todavia, ver uma fotografia é tornar-se inclinado a entender a imagem sob os limites de referência, buscando descobrir fragmentos de uma história. Assim, o fiz com os

álbuns da escola, selecionando algumas cópias tentando entender, através destas, sentidos da escola, saberes, culturas, histórias.

Alguns fatos chamam a atenção nas fotografias: há uma seleção revelando o que a escola selecionou como parte da sua memória iconográfica. Numa primeira ordem estão os registros sociais da escola, ou seja, os momentos em que esta recebe autoridades; torna-se sede para reuniões formais; coloca suas dependências ao olhar dos visitantes. Há inúmeras fotografias nas quais representantes da SEDUC e do CREDE estão realizando atividades na escola. Numa outra seleção, os álbuns contêm fotografias relacionadas com o processo eleitoral da escola e com atividades de dramatização ou aulas-passeio.

Nos limites deste trabalho não pretendo fazer uma análise das imagens da escola, mas considero importante apresentar algumas fotos do seu arquivo, relacionadas com aspectos citados anteriormente.



Figura 12: Reunião, na Escola Lourdes Costa, com a presença de diretores das escolas do CREDE 17 e o Secretário de Educação do Ceará.

Esta foto é emblemática da aproximação entre SEDUC e escola. As anotações do verso da fotografia declaram que se trata de uma reunião com a presença do

Secretário, Prof. Antenor Napolini, realizada na sala de eventos da escola, em 1999, com a presença dos núcleos gestores das escolas pertencentes ao CREDE 17.

De acordo com as informações a mim passadas, a cada visita do Secretário, o CREDE 17 indicava uma escola para acolher a reunião com a presença dos gestores das outras escolas. A escola anfitriã recebia, então, o Secretário e os demais visitantes, o que transformava a ocasião em um evento para discussão de questões comuns e específicas.

O registro fotográfico, a seguir, é representativo de um momento em que alunos da escola foram premiados por ocasião do FESTAL, em Fortaleza. A imagem de fundo retrata o *stand* da escola montado para o evento, e, ao lado dos alunos, a Coordenadora de Articulação Comunitária da escola e o Secretário de Educação do Estado.

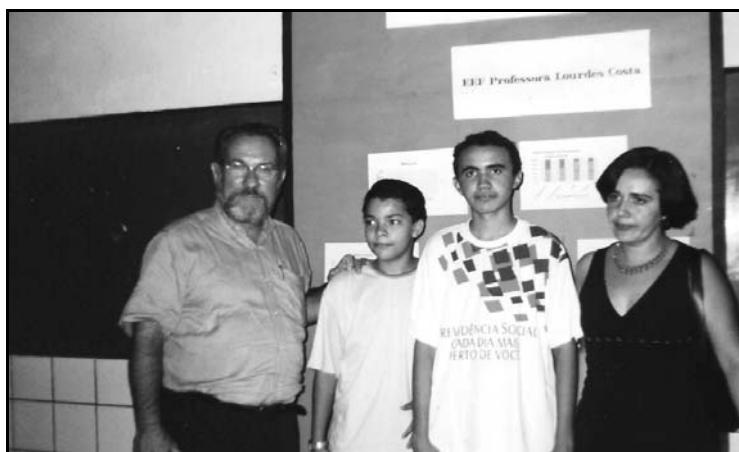


Figura 13: Coordenadora de Articulação Comunitária, alunos da escola e o Secretário Napolini.

As relações travadas entre o Prof. Napolini e o núcleo gestor da escola concorriam para essa aparente familiaridade entre o Secretário, a Coordenadora e os alunos. Supõe-se que os alunos premiados já haviam recebido a premiação ou o fariam

conjuntamente com outros alunos também premiados, em local específico, mas fez-se a foto no *stand* da escola, registrando a vinculação escola/SEDUC.

Fotos dessa natureza repetem-se no acervo fotográfico do arquivo, demonstrando o interesse que a instituição revela por essa representação, compondo, de certa forma, uma atitude, uma maneira de preservar o presente de então.

Numa outra seleção de álbuns, as imagens focalizam dois temas principais da internalidade da escola, um dos quais se relaciona aos momentos de participação da comunidade escolar, mais voltados para o registro de reuniões de pais, eleições para Diretor ou para o Conselho Escolar.

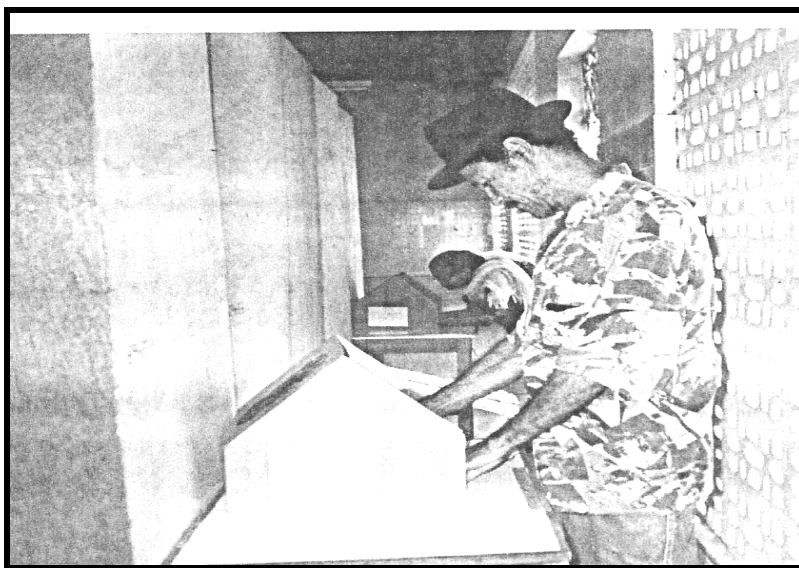


Figura 14: Pais participando da eleição para a escolha de diretor geral, em 2001.

Nessa fotografia, o momento do voto foi registrado, mostrando pais de alunos diante da urna. Esse registro tem relação com a importância dada ao processo de conquista da escolha direta do cargo de Diretor da escola, uma antiga reivindicação do sindicato docente. O fato de valorizar o registro desses momentos tem relação com uma forma de fortalecer o processo de gestão democrática, amplamente defendido pela escola.

Em uma agenda educativa em que o lema é participar, e as ações em nível de SEDUC, CREDE e escola são voltadas para revigorar esse *slogan*, há uma simbologia em

torno da eleição, como um elemento importante desse processo, o que justifica a guarda de fotografias que ‘comprovam’ tal proeza.

Outro foco das fotografias destaca reuniões realizadas na escola. Reuniões com alunos, com pais, com professores e funcionários, enfim, muitos registros de momentos coletivos mais formais.



Figura 15: Reunião com a diretora do CREDE na escola.

Algumas fotos chamaram a atenção, como a que exponho a seguir, na qual um grupo de professoras realiza uma atividade em grupo. Registrado, no verso da foto, a expressão: *dinâmica de grupo – dramatização*.

Por ocasião de cursos ou em reuniões de planejamento, as pautas sinalizam após a abertura, o tópico *dinâmica*. Esta foto deve representar um desses momentos, nos quais a dinâmica de grupo era exercitada pelas professoras. Fica evidenciada uma

preocupação em fazer de todos os momentos uma festividade, uma alegria, um chamamento, como diria Weber (1991:140), por meios carismáticos.



Figura 16: Professoras da escola - dinâmica de grupo.

Ao que parece as professoras realizam uma atividade ritmada e alegre que pode ter relação com o incentivo proposto, no texto curricular, relacionando a utilização de práticas pedagógicas com tais posturas como facilitadoras da cultura do sucesso escolar. O texto diz o seguinte:

“é indispensável que se fortaleça a cultura do **sucesso escolar**, buscando-se, para tanto, a utilização de práticas pedagógicas que gerem um ambiente **alegre, vivo, prazeroso e favorável à efetivação da aprendizagem**”. (CEARÁ, SEDUC, 1997:06, destaques no original)

Suponho que, em busca desse ambiente alegre, vivo e prazeroso sugerido pela proposta os professores também exercitavam, por ocasião do planejamento, atividades ou dramatizações que contivessem ingredientes alegres, festivos.

No que se refere a outros registros fotográficos, embora em menor quantidade, as atividades que colocavam em foco os alunos também eram objeto seleção fotográfica. Muitas fotos revelam aulas-passeio, apresentação teatral ou comemorações religiosas. As fotografias abaixo apresentam alunos em atividades de apresentação de trabalho ou dramatização. A primeira mostra crianças ensaiando uma dramatização perante a professora e os colegas.



Figura 17: - alunos realizando dramatização.

Nesta outra fotografia exposta a seguir, alunos apresentam reivindicações por ocasião da comemoração do 'Brasil 500'. As fotos de atividades de sala de aula ou envolvendo alunos e professores são mais relacionadas a situações de dramatização ou em exposição de trabalhos.



Figura 18: Alunos na comemoração do 'Brasil 500'

Estas fotografias e tantas outras da coleção do arquivo registram práticas vivenciadas pela escola, inclusive práticas pedagógicas interpostas na composição do currículo. De acordo com Sacristán (2000:102):

“podemos considerar que um currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo que se transforma e se constrói no mesmo”.

O processo de produção do conhecimento escolar realizado pela instituição em estudo comporta modos de ser e fazer produzidos, cotidianamente, a partir de um jogo de forças de interesses conflitantes sob o qual os educadores dão sentido às práticas a partir das suas ações, crenças e concepções, resultante de um processo de construção da cultura escolar, sempre mediada pelas influências externas e internas, consolidando uma construção social do currículo.

Significações do texto

“Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada. Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios.”

Clarice Lispector.

“A vida me fez assim,
doce ou atroz, manso ou feroz, eu caçador de mim.
Nada a temer, senão o correr da luta. Nada a fazer, senão esquecer o
medo, abrir o peito à força numa procura, fugir das armadilhas da mata
escura.
Longe se vai sonhando demais, mas onde se chega assim?
Vou descobrir o que me faz sentir,
Eu caçador de mim”.

Milton Nascimento.

Permitir demarcar um ponto de remate do ciclo deste trabalho é perceber, com alegria, que a Tese não termina aqui, porque, ao escrevê-la, vislumbro a sensação de que os fios que se entrelaçam, num movimento circular, permitem abrir outros olhares, construir novos sentidos, novos significados.

Escrever este capítulo é voltar ao texto para retomar partes, para rememorar o que foi pulsante, para eleger aquilo que foi mais intenso. É realizar uma rememoração, iluminando passagens, acentuando trechos, destacando situações. Por essa razão, quero abdicar de termos que indiquem fechar, concluir, homologar, porque são palavras que apenas encerram e eu gostaria de exprimir potencialidades. Prefiro expressar emoções, provocações, falar das histórias que aprendi, fazer anúncios. Procuro, assim, alçar vôos, abrir possibilidades que permitam transitar por caminhos aventureiros que, como o currículo, também são plurais.

Certeau (1994:178) diz que o caminhante atualiza possibilidades encontradas em seu caminho *marcando-as, fazendo-as aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, variações ou as improvisações da caminhada privilegiam trajetórias por vezes indeterminadas*. Nesta caminhada, muitos deslocamentos, estranhamentos, possibilidades de viagens pelo currículo que desliza, que escorrega, que se firma, que se edifica porque circunstanciado em múltiplas dimensões. O currículo envolto numa trama que não se fecha, porque produz e é produzido numa rede de significados.

Conto em minha Tese uma história social do currículo, focalizando o ciclo de políticas no qual se enredam definições da política educacional, processos de produção e implementação curricular e práticas, nas quais esses aspectos aglutinam-se, constituindo uma cultura escolar, no desenvolvimento do processo de produção do conhecimento realizado pela escola, cotidianamente.

Entender o universo que compõe as práticas curriculares constituiu o desafio que alimentou a realização deste estudo. Na proposição de entender a interioridade da escola, tomei como mote os dilaceramentos da cultura escolar em meio à implementação do projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos*, uma reforma curricular implementada na rede estadual de ensino do Ceará, em 1998.

Uma primeira possibilidade de entendimento que a pesquisa demonstrou é que a implantação da reforma é marcada pelo tensionamento entre conhecimento e poder, expresso na divulgação da proposta; no acatamento da reforma pelos educadores; no movimento de organização interna da escola; na produção do espaço de organização curricular no qual se desenvolve o processo de escolarização.

O currículo é plural. Múltiplos fatores participam do jogo de sua prática cotidiana. Historicamente constituído, o currículo produz e é produzido pelos sentidos que dele emanam. A sua elaboração ou a institucionalização de uma reforma já comporta, em si, elementos capazes de promover inúmeras ações, uma vez que mobilizam discussão e posicionamentos.

A política educacional *Todos pela Educação de qualidade para todos* foi instituída no Ceará, em 1995, como parte de outros programas governamentais aglutinadores de uma retórica discursiva de ‘mudança’, plataforma da administração estadual naquele período. A intensidade das ações da política educacional propiciou um movimento de efervescência na escola e o projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos* foi instituído em 1998, fechando a implementação desta política.

As condições sócio-históricas em que o programa governamental se instalou, embora não contemplasse expectativas de progresso para a população, encontrou respaldo no conjunto da sociedade. A instalação da política educacional como prática governante, deteve vários arranjos que foram se constituindo para concretizarem a reforma curricular que, dentre outras mudanças, alterou o sistema seriado para organização do ensino em ciclos.

A proposta curricular teve seu lançamento simultâneo à divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que denota um enfretamento da política educacional

cearense ao currículo nacional implantado. Na esteira da reforma, imbricavam-se circularidade de discursos, prerrogativas da correção do fluxo escolar e uma projeção do governo do Ceará.

Potencializado pelas ações da política educacional o projeto *Escola Viva: organização do ensino em ciclos* surgiu com a justificativa da melhoria da qualidade do ensino, mas, diferentemente da noção de ciclos de formação, enveredou pela conotação de ciclos de aprendizagem, com vistas a elevar índices estatísticos de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental. O item melhoria das condições de trabalho para os professores não teve espaço no projeto de reforma.

A proposta teve sua afirmação respaldada em medidas de valorização da escola, promoção de ações de descentralização e processo de participação desencadeado pela eleição do núcleo gestor e pela formação dos órgãos colegiados. Somadas a essas conquistas, as ações de relacionamento travadas entre SEDUC e escola situaram-se como elementos de apoio para a consolidação da reforma.

A política educacional do Ceará definiu a organização curricular como elemento de mudança do currículo, mas assumiu também a gestão como plataforma de instalação de uma reforma educativa. Gestão que conduziu a política educacional; que viabilizou os acordos de implementação da reforma; que sensibilizou os educadores para desenvolvimento do projeto; que cuidou da administração da escola e da criação de espaços para organizar o currículo; gestão que, no texto curricular, sugere que haja gestão do ensino. O que há fora da gestão? Sentidos expressos nas astúcias, no avesso do que é previsível.

A reforma configurou, sob seus efeitos, diretrizes das agências de fomento internacionais, parâmetros ordenadores de políticas nacionais, idéias referenciadas no

processo de produção do texto curricular e articulações resultantes das práticas vivenciadas nas escolas, o que confere ao texto em estudo um caráter híbrido.

As tensões em torno da reforma apresentaram os primeiros sinais no processo de divulgação, aprofundando-se no curso de implantação e na sistematização da reforma na escola. Entretanto, as relações de parceria construídas entre as instâncias educacionais sinalizaram oportunidades de trabalho com mais entusiasmo. O envolvimento das pessoas teve papel marcante no desenvolvimento de políticas sociais, na organização escolar e na definição das políticas educativas.

A pesquisa revelou que a intensidade das orientações, em torno da participação, o tumulto e a ebulição permanentes e o movimento gerado pelas definições da política educacional do Ceará tomaram conta da escola, com sua anuência, mas houve re-elaboração e re-contextualização. No modo de fazer específico da escola, a decisão de realizar sessões sistemáticas de estudo, conjuntamente com todos os professores, e de democratizar a escolha do estudo a ser realizado representou uma conquista, um jeito próprio de construir um espaço de formação.

Assim, foi possível perceber que o processo de reforma ingressa na escola, mas esta também produz significados políticos e culturais. A escola desloca saberes; desfoca espaços; sincroniza idéias. Por vezes, questiona, resiste; outras vezes incorpora, paralisa, movimenta. É essa dinâmica, vivenciada na escola, que organiza o currículo. Com efeito, a escola efetiva a reforma, mas o faz a seu modo, com seu tino, suas crenças e concepções, em meio ao desenvolvimento da sua cultura escolar.

O currículo é historicizado. As ações trazem consigo as marcas de outras ações construídas historicamente. As mudanças não têm, necessariamente, o caráter de positividade, mas as condições para que estas aconteçam são historicamente determinadas.

A forma como a escola se organiza e discute as questões pedagógicas e administrativas produz sentidos próprios de condução do processo de escolarização.

A reforma curricular comporta influências externas e internas, recontextualiza textos no processo de elaboração da prescrição curricular e articula elementos da prática. É uma interpenetração do ciclo de políticas, que concede ao currículo uma dimensão circular e não vertical em torno das suas definições. Uma potente possibilidade de entendimento que esta pesquisa demonstrou é que políticas e práticas curriculares são constituídas por um mesmo fio condutor. As políticas definem as práticas que, por sua vez, têm participação na definição das políticas.

O cotidiano escolar que, por vezes, se mostra em efervescência com o rebuliço causado pelo processo de reforma, e, outras vezes se concentra criando seu próprio modo de fazer política – seja por meio do currículo, seja por meio da gestão - produz-se em meio a conflitos, dúvidas e consensos. Com efeito, o cotidiano escolar reflete as lacunas do sistema e as astúcias da escola para realizar o processo de escolarização.

Um outro entendimento que a pesquisa focalizou refere-se à adoção de práticas de escrita sistematizadas. A instituição ‘Escola’, marcada historicamente pelo binômio ler e escrever como exigência para os alunos, tem, na escola pesquisada, o exercício cotidiano de registrar suas atividades ou de valorizar esse recurso como uma atribuição necessária ao desenvolvimento do trabalho. Escrita essa representada na elaboração das pautas e dos registros de reuniões, na rotina que utiliza o mural como um espaço de expressão da escola, nos textos dos relatórios ou nas anotações constantes do caderno da Coordenadora.

Os registros da escola pesquisada, ainda que poucos e sintéticos demonstram um estilo de organização das ações, que por sua vez, refletem uma forma de organização da instituição e do ensino. O fato de a escola deixar registrados os encaminhamentos do trabalho pedagógico e administrativo abre possibilidades para repensar, analisar, rever e re-

elaborar suas práticas – o que contribui, indubitavelmente, para deixar pistas sobre história social do currículo.

A especificidade da instituição pesquisada e a natureza da sua ação administrativa revelam que a escola se organiza através das reuniões e, com isso, cria, re-elabora, resiste, aproveitando as brechas do sistema para construir espaço mais autônomo e mais apazível para o trabalho. A organização social da escola, a distribuição e a ocupação dos espaços, as festividades e os rituais fazem parte da sua organização interna sem, todavia, deixar de agregar orientações da política educacional.

Entender o universo que compõe as práticas curriculares permitiu-me olhar a escola sob o ponto de vista das decisões em torno do currículo, tanto em termos de políticas quanto das práticas na escola. Pude perceber que o processo de reforma exerce influência no cotidiano escolar que, por sua vez, constrói formas de enfrentamento, no sentido de que há um comprometimento dos educadores com a melhoria da instituição escolar.

As práticas curriculares que, num jogo de forças, põem em pauta a política do conhecimento escolar, são constituídas por idéias, lutas e ações, compondo o arcabouço sob o qual a escola efetiva o processo de escolarização, potencializado pelas múltiplas faces que compõem o currículo. O currículo é plural.

Nasci para administrar o à-toa
o em vão
o inútil.
Pertencço de fazer imagens.
Opero por semelhanças.
Retiro semelhanças de pessoas com árvores
de pessoas com rãs
de pessoas com pedras
etc etc.
Retiro semelhanças de árvores comigo.
Não tenho habilidade pra clarezas.
Preciso de obter sabedoria vegetal.

(Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã no talo.)
E quando esteja apropriado para pedra, terei também
sabedoria mineral.

Manoel de Barros.

BIBLIOGRAFIA

Fontes e Documentos

Fontes Manuscritas:

-Pautas de reuniões; Registro de reuniões; agenda da coordenadora pedagógica; cartões; recortes, rascunhos e anotações do mural; cartazes; pautas de curso para implantação dos ciclos; bloco de anotações; trechos da agenda do diretor da regional de ensino; relatórios de professor; caderno de planejamento; livros de atas.

Fontes Impressas:

-Boletim Informativo; Relatórios do Setor de Articulação e Gestão; Relatório do Setor de Desenvolvimento Técnico Pedagógico; Relatório do curso de implantação dos ciclos; orientações didáticas e administrativas; Projeto Político Pedagógico; Plano de Desenvolvimento da Escola; Relatórios; Planos de ação de órgãos colegiados da escola; Relatórios pedagógicos; Relatórios da Coordenação de Articulação Comunitária; álbum de fotografias; recortes impressos.

Documentos Oficiais do Estado do Ceará

CEARÁ. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. (1987). *Plano de Mudanças*. Fortaleza: IPLANCE.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. (1991). *Mensagem anual à Assembléia Legislativa*. Fortaleza: IOCE.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. (1991) *Plano Plurianual*. Fortaleza: SEPLAN.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. (1992). *Mensagem Anual à Assembléia Legislativa*. Fortaleza: IOCE.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (1994). *Relatório de Atividades 1991-1994*. Fortaleza: SEDUC.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. (1995). *Mensagem Anual à Assembléia Legislativa*. Fortaleza: IOCE.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. (1995). *Plano de Desenvolvimento Sustentável*. Fortaleza: SEPLAN.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. (1996). *Mensagem Anual à Assembléia Legislativa*. Fortaleza: IOCE.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (1997). *Escola Viva – organização do ensino em ciclos* (Proposta Político Pedagógica; Projeto de Implantação do ciclos; Projeto de (Re)qualificação dos educadores; Referenciais Curriculares Básicos). Fortaleza: IOCE.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (1997). *Gestão Escolar*. Fortaleza: IOCE.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. SEPLAN/SEDUC. (1998). *Plano Estratégico de Capacitação da População Cearense*. Fortaleza: SEPLAN

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (1998). *Parecer nº 1014/98*. Fortaleza: IOCE.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (1998). *Relatório de Atividades*. Fortaleza: IOCE.

_____. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. (1999). *Mensagem Anual à Assembléia Legislativa*. Fortaleza, IOCE.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (2000). *No Ceará 98% das nossas crianças estão matriculadas na escola* Fortaleza: SEDUC. 1 folder.

Livros e artigos:

AMORIM, A. Carlos Rodrigues. (2004). Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. In: *Educação & Sociedade*, v.25, n.86.

ARENDT, Hannah. (1999). *O que é política?* [edit. Ursula Ludz]. Trad. Reinaldo Guarany. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (1993). A dignidade da política: ensaios e conferências. Trad. Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

ARROYO, Miguel G. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: *Educação e Sociedade*. nº 68. v. 20.

AZANHA, José Mário Pires.(1991). Cultura escolar brasileira. In: *Revista USP*. Nº 08.

BALL, Stephen J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.

_____. (1995). Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1998a). Big policies/small world: an introduction to internacional perspectives in education policy. In: *Comparative education*. v. 34, nº 2, june.

_____. (1998b). Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, José Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1999). Global trends in educational reform and the struggle for the soul of the teacher. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. setembro 2-5. Acessado em fev. 2006 no sítio www.leeds.ac.uk.

- _____. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: Currículo sem fronteira, nº 2, v. 1. dezembro, pp. 99-116. Acessado em dez. 2005 no endereço: www.curriculosemfronteiras.com
- _____. (2004). Performatividade, privatização e pós-estado do bem-estar. In: Educação e Sociedade. v. 25, nº 89.
- BERNSTEIN, Basil. (1996). A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes.
- BEZERRA, José Eudes Baima. (1996). A intenção e o gesto: mudancismo e educação no Ceará (1987-1990). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. (Dissertação de mestrado).
- BONFIM, Washington L. S. (2002). De Távora a Jereissati: duas décadas de política no Ceará. In: PARENTE, Josênio; ARRUDA, J. M. (orgs.). *A Era Jereissati*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- BOURDIEU, (1992). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CANCLINI, Nestor Garcia. (1998). Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP.
- CELISTRE, Sinara Sant'Ana. (2002). Os ciclos de formação no ensino público cearense – histórias de quem entrou nesse ciclo. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. (Dissertação de mestrado).
- CERTEAU, Michel de. (1995). *A cultura no plural*. Campinas: Papirus.
- _____. (2000). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe. (1999). *Questões para a história do presente*. Trad. Ilka S. Cohen. Bauru: EDUSC.
- CHAUÍ, Marilena. (2003). Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CHERVEL, André. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, nº 02.
- CORTELLA, Mário Sérgio. (2004). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 8. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.

- DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. (2004). *Gestão do projeto político-pedagógico – entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna.
- DUSSEL, Inês. (2002). O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.
- DAYRELL, Juarez. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (2002). Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabete. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A.
- _____. et al. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 01. São Paulo, jan/abr.
- FARIAS, Isabel M. S. de. (2002). Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. (tese de Doutorado).
- FORQUIN, Jean Claude. (1993). *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação* nº 5. Porto Alegre.
- FOUCAULT, Michel. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- _____. (2004). *Microfísica do poder*. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GINZBURG, Carlo. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras.
- GEERTZ, Clifford. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- GOODSON, Ivor. (1995) *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1997) *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

_____. (2000). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes.

_____. (2001) *O currículo em mudança*. Lisboa: Porto.

GONÇALVES, Irlen Antonio.(2006). *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica.

HAMILTON, D. (1992). Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: *Teoria e Educação*, 06.

_____. (1992). Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. In: *Teoria e Educação*, nº 06.

_____. (2002). O revivescimento da aprendizagem? In: *Educação e Sociedade*, nº 78.

HÉBRARD, Jean. (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: *Teoria & Educação*. v.2.

_____. (2001) Por uma bibliografia material das escritas ordinárias – o espaço gráfico do caderno escolar (França – séc. XIX e XX). Trad. L. Hansen. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 01. jan/jun. Autores Associados.

JULIÁ, Dominique. (1993) La culture scolaire comme object historique. In: Conferência de Encerramento do ISCHE (XV International Standing Conference for the History of Education), jul., Lisboa.

_____. (2002). Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO. Elisabete. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A.

KOSSOY, Boris. (2005). Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec/Senac.

LIMA, Idelsuite de Sousa. (2000). Ensino de História Local e currículo: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. (Dissertação de mestrado).

LIMA, Licínio C. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.

- LINGARD, Bob. (2004). É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed.
- LINS, Daniel. (2005). *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. In: *Educação & Sociedade*, v.26, n.93.
- LOPES, Alice Casemiro. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- _____. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. In: *Boletim Técnico do SENAI*. v. 27. n. 03
- _____. (2002). Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de recontextualização. In: *Educação & Sociedade*, v.23, n.80.
- _____. (2003). Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. Acessado no endereço: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>
- _____. (2004) Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 26. mai/ago.
- _____. (2005) Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Acessado no endereço: www.curriculosemfronteiras.com.
- _____.; MACEDO, Elisabete. (2002). O pensamento curricular no Brasil. In: *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, Elisabeth. (2002). Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.
- McLAREN, Peter.(1992). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- MAINARDES, Jefferson. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação & Sociedade*, v.27, n.94.
- MARSON, Adalberto. (1982). Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

- MARTINS, Maria do Carmo. (2002). *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- NASPOLINI, Antenor Manoel. (2000). Gestão escolar e formação de diretores: a experiência do Ceará. In: *Em Aberto*. v.17, nº. 72. pp. 141-145. fev/jun.
- _____. (2001). A reforma da educação básica no Ceará. In: *Estudos Avançados*. nº 42. acessado em: www.scielo.org.
- NÓVOA, Antonio (1997). Prefácio. In: GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- PACHECO, José Augusto. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? In: *Educação e Sociedade*. v. 21. nº 73.
- PARENTE, Josênio; ARRUDA, J. M. (orgs.). (2002). *A Era Jereissati*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- PÉREZ GÓMES, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- PESSANHA, E. C. et al. (2003). Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre a história do currículo. In: 26ª Reunião Anual da ANPED – GT 12. Acessado no site: www.anped.org.br
- PETITAT, André. (1994). *Produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artmed.
- POPKEWITZ, Thomas. (1994). *Sociologia política das reformas educativas*. Madrid: Morata.
- _____. (1997). *Reforma educacional – uma política sociológica*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: *Educação e Sociedade*. nº 75.
- _____. (2000). Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed.

- _____. (2004). A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed.
- RÉMOND, René. (1999). O retorno do político. In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe. (orgs.). (1999). *Questões para a história do presente*. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC.
- RICOEUR, Paul. (1998). Historia y retórica. In: *Diógenes*, nº 168.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. (1996). Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo (orgs.) *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- _____. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- _____. (1998). Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. J. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC.
- _____. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2001). *A educação obrigatória – seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, Maria do Pilar Almeida; ZAIDAN, Samira (2004). Novas organizações de tempo e espaços escolares. In: Salto para o futuro. Acessado no endereço: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/cp/tetxt5.htm
- SILVA, M. A. da. (2002). *Intervenção e consentimento – a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados/São Paulo: FAPESP.
- SOARES, M. C. Couto. (2003). Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMASI, Lívia; WARDE, M. Jorge; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

- SOUZA, Rosa Fátima de. (2000). Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M. V. da (org.). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2005). Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N. et al (orgs.) *Escola, Cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: FGV.
- _____.; VALDEMARIN, Vera Tereza. (org.). (2005). A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados.
- TAVARES, Fabíola Barrocas. (2001). *Pedagogia da Escassez: neoliberalismo e educação no Ceará*. Universidade Estadual de Campinas. (Tese de doutorado).
- TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. (1998). Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. (tese de doutorado).
- TENDLER, Judith. (1998). *Bom governo nos trópicos – uma visão crítica*. Trad. Maria Cistina Cupertino. Rio de Janeiro: Revan; Brasília: ENAP.
- VIEIRA, Sofia Lerche. (2001). *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; (1995). Historia de la educación e historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação* nº 0. set/dez. ANPED.
- _____. (2000). Culturas escolares. mm.
- _____.; ESCOLANO, Agustín. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação e Revista*. Belo Horizonte, nº 33, jun.
- WEBER, Max. (1991). *Sociologia*. 5. ed. Organizador: Gabriel Cohn. São Paulo: Ática.
- _____.(1970). *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix.

WILLIAMS, Raymond. (1992). *Cultura*. Trad. Lólio L. Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Outras Referências:

BARROS, Manoel.(1997). *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Editora Record.

_____. (1982). *Arranjos para assobio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BENJAMIN, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura.(Obras escolhidas, vol. I). São Paulo: Brasiliense.

GALLO, Sílvio. (2003). *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). (2001). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

LISPECTOR, Clarice.(2004). *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro:Rocco

_____. (2005). *O estudante empírico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. (1992). *Para não esquecer*. São Paulo: Siciliano.

_____. (1975). *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro, J. Olympio.

MEIRELES, Cecília. (2002). *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SANTOS, Inês H. (2004). *Educação continuada à margem – GEPEC: formação acontecendo nas brechas das instituições escolares*. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.

