

## 5.

### **O discurso pedagógico oficial veiculado nos textos da política de ciclos na rede municipal de Educação de Niterói/RJ (1999-2012)**

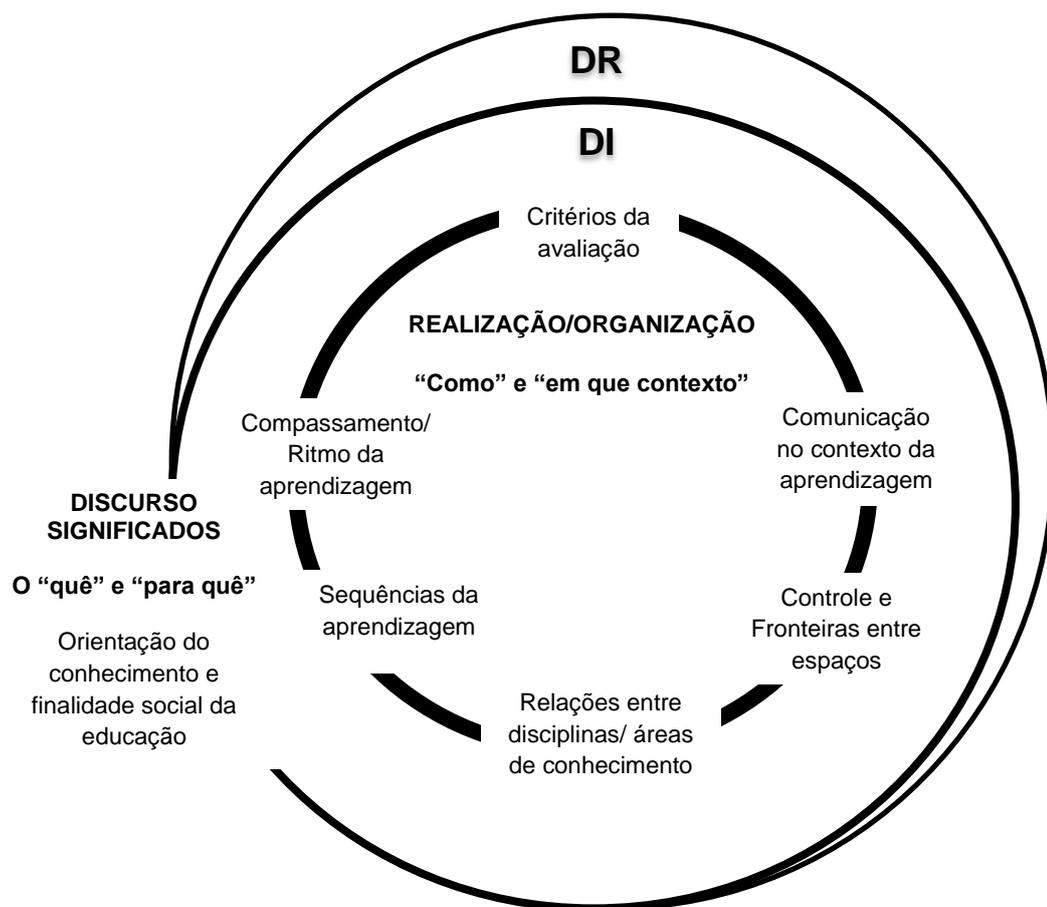
O discurso pedagógico oficial/DPO veiculado nos textos da política de ciclos foi definido por meio da interação com os discursos reguladores/DR, mediados por relações sociais de poder e controle em disputa, e ativos no contexto global, nacional e local. Desse modo, tem como intento central regular um modelo pedagógico constituído por práticas discursivas/significados (“o quê” e “para quê” ensinar); práticas de transmissão/realização (“como” ensinar) e práticas organizacionais/organização (“em quê” contexto ensinar) (BERNSTEIN, 1996).

Na análise apresentada neste capítulo, o DPO não foi interpretado de maneira isolada do conjunto de outros textos em circulação no campo educacional em geral e do contexto local específico, uma vez que estes contribuíram para melhor compreensão dos ideais e dos interesses que influenciaram a produção de tais discursos. Além disso, foram interpretados como “híbridos de múltiplos discursos” (LOPES, 2005, p.265), já que não apresentaram significados exclusivamente oficiais, mas de vários discursos – discursos de acadêmicos nacionais e internacionais, das agências multilaterais, dos professores e dos sujeitos da escola.

Conforme apontado no capítulo 4, diferentes argumentos deram sustentação a implantação e modificação da política de ciclos no contexto local, ao longo de sua trajetória, tais como: garantia da regularização do fluxo escolar, ajustes às demandas do novo século, busca pela “qualidade” /eficiência educacional, construção da cidadania, democratização, transformação da lógica da escola, multiculturalismo, domínio dos conteúdos curriculares, equidade, entre outros. Portanto, neste capítulo investigo de que modo essas bases discursivas se materializaram nas propostas e portarias que legitimaram a política, a fim de identificar o modelo pedagógico privilegiado nos textos, e o tipo de sociedade e sujeitos que estão comprometidas em formar.

Para tal análise, o DPO foi organizado a partir das seguintes categorias: currículo, pedagogia e avaliação que segundo Bernstein (1996) representa sistema de mensagens da educação, isto é, o meio pelo qual se realiza a socialização do código (p. 54). Nelas, procuro “decodificar” o DPO por meio dos

significados, das realizações e da organização privilegiados e integrados nos textos que definem um modelo de prática pedagógica. Vale considerar ainda, que segundo Bernstein (1996, p. 94), a lógica interna de qualquer prática pedagógica consiste em regras hierárquicas, regras de sequência/compassamento e regras criteriais. Portanto, diante da dinamicidade desses elementos, proponho a figura 11, que revela a composição da análise realizada:



**Figura 11.** Dinâmica da análise do DPO. Elaboração própria com base em Bernstein (1996, 2003) e Moraes e Neves (2001). DPO = DR/DI; DR = discurso regulador; DI = discurso instrucional.

Argumentei, no início desta tese, que o fato dos ciclos vigorarem há mais de dez anos (1999-2012) na rede municipal de educação de Niterói/RJ não há garantia que sua implantação e continuidade proponham modificações no cenário educacional em que a política de ciclos é desenvolvida, nem se comprometam efetivamente com uma educação democrática, que na perspectiva de Bernstein (1998), abrange o direito de desenvolvimento em nível

individual, social e político. Isso porque, ao interagir com um conjunto de discursos e textos ativos no campo educacional, a política participa de disputas pela definição e distribuição do modelo pedagógico. Com a análise aqui proposta, pretende-se apresentar a forma como a regulação da distribuição do poder e do controle influencia a organização da escolaridade em ciclos.

## 5.1.

### **Currículo: orientação e seleção do conhecimento válido, finalidades sociais e organização.**

As práticas discursivas regulam os textos <sup>95</sup> pedagógicos legítimos. Representam discursos que atribuem significados à educação, mediante a definição e distribuição do “o quê ensinar e para quê ensinar”. Dessa forma, tais práticas discursivas definem os critérios que deverão ser adquiridos pelo aluno na escola, e desenvolvidos em suas próprias práticas e na relação com os outros sujeitos. Para Bernstein (1996, p.97), os critérios permitem que o adquirente compreenda o que se caracteriza como uma comunicação, relação social ou uma posição legítima ou ilegítima. Ou seja, a identidade dos sujeitos.

Tais critérios podem ser *explícitos e específicos*, na medida em que revelam o que deve ser transmitido; ou *implícitos, múltiplos e difusos*, na medida em que não são revelados, exceto de um modo muito geral.

Vale considerar ainda que, segundo Bernstein (1996, p. 97) se existe uma transmissão, ela não pode ocorrer de uma vez só. Algo deve vir antes e algo depois, configurando, portanto, uma progressão. Nessa progressão, é possível identificar regras de sequenciamento, que revelam a sequência em que o conhecimento foi organizado, e também regras de compassamento, que revelam a velocidade esperada para sua aquisição, isto é, a quantidade de conhecimento que se deve aprender num dado espaço de tempo.

É nessa perspectiva que as três propostas foram analisadas, forma pela qual busco apreender as mudanças do discurso em relação a: (a) a orientação e seleção do conhecimento válido, (b) suas finalidades sociais e (c) seu compromisso com a formação de identidades dos sujeitos, bem como sua organização curricular.

---

<sup>95</sup> É importante lembrar que o texto, na perspectiva de Bernstein (1996, p.32), representa a forma da relação social tornada visível, palpável, material. Deveria ser possível recuperar a prática interativa especializada original por meio de uma análise de seus textos, considerados em seu contexto. Além disso, a seleção, criação, produção e transformação de textos constituem os meios pelos quais o posicionamento dos sujeitos é revelado, reproduzido e transformado.

## - Proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo”

Com a proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo”, propõe-se a *orientação do conhecimento* sustentada pela necessidade de se adequar às demandas do novo século, por meio de discursos que se referem a uma série de mudanças provocadas por um “sistema cada vez mais globalizado” (FME, 1999, p. 8). Apresenta que o “mundo atual exige que se busque a capacitação do educando para a aquisição e desenvolvimento permanente de novas competências” (ibid. p. 26).

Desse modo, apresenta-se a “Educação do 3º milênio” (ibid.p.13) permeada de *finalidades sociais* focadas na construção de um futuro para a sociedade. A perspectiva de futuro empregada no texto se baseia no projeto da educação ao longo da vida,<sup>96</sup> cuja centralidade está em garantir a todos o acesso e permanência às ofertas da educação de “qualidade”, e estimular a aprendizagem dos sujeitos, depositando neles a capacidade e responsabilidade de se tornarem permanentemente “aprendizes”, o que funcionaria como condição para seu sucesso. Nessa direção, o discurso defende *identidades projetadas para os sujeitos*, mediante os significadores externos da economia que definem *critérios explícitos e específicos* para a inserção em um mundo global.

Este é o principal motivo de se apresentar uma nova proposta pedagógica que, **no limiar de um novo século**, pleno de transformações e possibilidades, é mais do que estabelecer metas e buscar alternativas para operacionalizá-las. É antes de tudo, um exercício que requer uma cautelosa avaliação das demandas provenientes de uma sociedade que cada dia mais se reafirma ansiosa e **comprometida com a permanente construção de conhecimentos** (FME, 1999, p. 8 – grifo meu).

Para Bernstein (2003, p. 104), esse tipo de discurso se revela “atemporal”, uma vez que, ao pretender despontar “um novo tempo”, o passado “não serve de guia para o presente, muito menos para o futuro”. De tal modo, o texto ignora os aspectos sociais e educacionais históricos e sua relação com as desigualdades sociais. Não se acentua, portanto, que a educação tem sido utilizada para reproduzir uma estrutura social hierarquizada a serviço da manutenção da ordem capitalista vigente.

---

<sup>96</sup> De acordo com Siteo (2006), esse conceito não é novo, mas vem sendo apropriado na competitividade global, propondo que a aquisição contínua de conhecimentos e competências é essencial para poder tirar partido dessas oportunidades e participar ativamente na sociedade.

O texto prossegue definindo seu compromisso político-educacional com a “democratização social do país através da Educação” (FME, 1999, p. 10). E apresenta como objetivo maior “transformar alunos em cidadãos” (ibid.). Contudo, considerando a dimensão valorativa desse discurso em seu contexto, é possível perceber que no texto a democratização foi associada à igualdade de oportunidade educacional por meio do respeito às necessidades e diferenças individuais cognitivas<sup>97</sup>, cuja finalidade é promover a preparação do sujeito para sua participação no “mundo global”. Concordo com Coutinho (2005), ao afirmar que a capacidade do valor universal da democracia, que se expressa numa crescente socialização de participação política, é minimizada quando os elementos do processo de democratização são utilizados a serviço da conservação da ordem social excludente existente.

Essa constatação pode ser identificada ainda quando a proposta afirma que seu compromisso é com o “**futuro** de uma sociedade **mais justa, onde** qualquer cidadão seja **competente** para exercer seu papel com responsabilidade e dignidade” (FME, 1999, p.10 – grifo meu). Logo, observa-se que a Justiça social é tratada no texto numa perspectiva distributiva (GEWIRTZ; CRIB, 2011), cujo foco é a distribuição dos “bens culturais” como estratégia de reforçar a responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo, conforme veiculado em alguns discursos de diretrizes globais. Associa, portanto, a justiça social à eficiência, na medida em que se refere à educação como um recurso empregado para obter resultados compatíveis às demandas sociais e econômicas.

Outro aspecto do discurso que merece atenção é a frequência com que o termo ‘competência’ é tratado no texto, ainda que não tenha sido evidenciada uma discussão explícita sobre a intenção de torná-lo eixo organizador do currículo. Isso ocorre, uma vez que o texto revela sua adequação a novos discursos regulativos oficiais ativos à época em que foi produzido (PCN, 1998; Relatório Delors, 1998), assim como a discursos de acadêmicos internacionais (César Coll<sup>98</sup>, 1996/ Perrenoud, 1999) que propõem, entre outros princípios, o deslocamento da função do currículo de uma lógica de transmissão de conhecimentos teóricos/abstratos desvinculados da prática, e também do ensino

<sup>97</sup> Exploro melhor essa ideia na categoria pedagogia.

<sup>98</sup> Coll foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aqui no Brasil. Seus estudos se fundamentam principalmente nas teorias de Piaget e Vigotsky, bem como em Ausebel e Bruner, e traduzem uma proposta baseada nos princípios construtivistas e psicopedagógicos, ou seja, uma interação entre a pedagogia e a psicologia, como parâmetros da ação educativa. Publicou no Brasil, entre outras obras, os livros *Psicologia e Currículo* (Ed. Ática) e *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula* (Ed. Artmed).

pautado simplesmente na qualificação (preparação para a aprendizagem de uma profissão) para a lógica da aprendizagem “permanente”, “significativa”, “contextualizada” de competências (forma de habilitar o indivíduo para o enfrentamento de numerosas situações, muitas delas imprevisíveis por meio de aquisições informais, relacionada a sua prática).

Contudo, o conceito ‘competência’, na perspectiva de Bernstein (2003), foi recontextualizado nessa proposta ao ser associado às demandas econômicas. Por isso, a categoria ‘competência’ é apresentada no texto como um desdobramento em objetivos aplicáveis/ utilitários e esquemas comportamentais para situações diversas. Assim, tais situações podem ser avaliadas no final do percurso como medidas de desempenhos. Observa-se, com isso, a fusão/hibridização dos modelos de competência e desempenho como uma característica da proposta. Esse fenômeno pode ser observado no texto por meio da ênfase no desenvolvimento cognitivo universal: “utilizar a capacidade humana de avançar em novos conhecimentos da realidade” (FME, 1999, p. 11).

De acordo com Bernstein (2003, p. 88), o modelo de competência presente no texto tem peculiaridades do modo liberal-progressista<sup>99</sup>, cujo enfoque é “o potencial intra-indivíduos [cognitivo, afetivo, linguístico, motivacional], que pode ser revelado por meio da prática e de contextos apropriados”.

Em seguida, encontra-se, em seu discurso, a necessidade de atualização dos conhecimentos com que trabalha por parte da escola, especialmente no que diz respeito “à ciência e as tecnologias de ponta”, e, além disso, do comprometimento com “os aspectos práticos que caracterizam a vida humana” (FME, 1999, p. 11). Isso se reforça ao se apontar que a educação não deve estar “desvinculada da realidade pensada, vivida e apreendida pelo aluno (...), e a escola deve trabalhar com os alunos, seres humanos, de uma forma integral, em toda a sua inteireza” (ibid., p.14). Embora seja possível notar enfraquecimento na classificação do conhecimento escolar mediante o reconhecimento da importância do conhecimento cotidiano, sua finalidade ainda assim atende aos interesses de hierarquização do conhecimento.

Na proposta, revela-se a influência global de reestruturação curricular, veiculando que, ao mesmo tempo em que o conhecimento deve ser centralizado em uma base comum, deve ser também um modelo aberto/flexível de currículo, de modo que permita adaptações em função do acelerado ritmo de transformação dos tempos atuais, bem como das características gerais dos

---

<sup>99</sup> Discutido no quadro 2 do capítulo 2.

alunos em questão, a fim de que a aprendizagem se torne significativa e útil para aplicações práticas ao seu contexto local. Essa perspectiva se verifica no seguinte fragmento:

[...] **fazer da escola pública um centro de referência na persecução do conhecimento útil e atual**, afinado com a contemporaneidade, permitindo que nosso aluno **tenha garantida sua inserção numa sociedade** que deve ser participativa e coerente, em suas lutas e anseios; que deve ser produtiva e progressiva, visando o bem estar e a realização de todos os seus membros; que deve ser **competente** nos saberes adquiridos, utilizando-os como **sólidos degraus** na aquisição de novos conhecimentos que lhe propiciem uma melhor visão e **adaptação** ao mundo novo que se nos apresenta (FME, 1999, p.12 – *grifo meu*).

No que se refere a sua *organização curricular*, no texto encontram-se fortes influências principalmente do PCN e de César Coll – embora em nenhum momento cite esse autor<sup>100</sup>. Aliás, essa é uma lacuna da proposta, pois não define uma perspectiva teórica explícita, e está permeada por concepções de autores com diferentes abordagens: Luckesi, Saviani, Padre Ávila, entre outros. Assim sendo, a proposta curricular aparta para os seguintes pressupostos:

Correlação entre o conhecimento historicamente acumulado e os novos conhecimentos surgidos na realidade atual; sistematização da prática curricular tendo como eixo as linguagens; inter-relação entre os conteúdos; trabalho com blocos dos conteúdos<sup>101</sup> (ibid., p.44).

De modo a contemplar os ideais defendidos, o texto dispõe de uma organização curricular no mesmo documento da discussão de fundamentação: inicialmente prevê os objetivos gerais da área do conhecimento, e posteriormente oferece um quadro de conteúdos (ver anexo 6) em que define: os conceitos, os objetivos, o roteiro de conteúdos e as competências a serem trabalhadas pela escola. Vale lembrar que esse modelo foi sugerido na obra de César Coll (1996) que entende o currículo como projeto que define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que na sua concepção, são diretamente responsáveis pela sua execução.

Nessa perspectiva, o texto justifica a elaboração dos quadros apontando-o como um componente necessário para garantir a qualidade almejada:

Necessário se faz esclarecer que as escolas, quando em seu conjunto formam uma rede de ensino, **não estão desobrigadas** de procurar assemelharem-se umas as outras, em terras de **qualidade a ser oferecida ao alunado dessa**

<sup>100</sup> É possível inferir que a apropriação do discurso de Coll no texto tenha se dado mediante a leitura dos PCN, uma vez que esse autor foi consultor na sua elaboração.

<sup>101</sup> Ideia sugerida por César Coll.

**mesma rede.** Fica óbvio que outros eixos ou referenciais curriculares devem ser identificados e trabalhados pelo professor, em sua prática de sala de aula, [...]. O perfil de uma rede, porém deve apresentar certa uniformidade que irá emprestar identidade àquela rede (FME, 1999, p. 42 – grifo meu).

Essa ideia contrapõe a política anterior que propunha apenas diretrizes e princípios para a construção curricular da Rede. A proposta, portanto, segundo Bernstein (1996, p. 82) torna os *critérios explícitos e específicos* e desse modo cria a possibilidade de maior *controle pedagógico* por meio de avaliações e mediação “objetivas”, privilegiando, assim, o modelo pedagógico de desempenho. Ao propor um currículo com orientações mais concretas às escolas, com a proposta se pretende contribuir para melhorar a qualidade da prática pedagógica. Vale destacar ainda a concepção de qualidade defendida no texto: “configura-se uma educação de qualidade quando se permite ao aluno a construção e o domínio de saberes básicos e imprescindível para sua realização pessoal” (p.11). O problema identificado nesse conceito de qualidade é a sua restrição às necessidades e interesses individualmente considerados, ignorando, assim, o caráter social e político imbricado na concepção de qualidade escolar. Caracteriza-se, portanto, como uma proposta que mantém inalterados os princípios de reprodução cultural dominantes com suas finalidades educativas, mas que propõe alternativas técnico-pedagógicas para enfrentar o fracasso escolar e promover uma escola que garanta a aprendizagem de todos os alunos.

Desse modo, a definição clara dos critérios, torna-se um elemento fundamental. Para tanto, a proposta buscou “timidamente” organizar os conceitos, objetivos e conteúdos tendo em vista as “competências”/ capacidades esperadas no final do percurso do ciclos.

Na discussão, procurou inserir em seu discurso, ainda que pontualmente, a lógica interdisciplinar, em que propunha menor isolamento/classificação entre as áreas do conhecimento. Uma influência clara dessa definição pode ser atribuída à ideia de bloco de conteúdos sugerida por Coll (1996). Entretanto, essa articulação não foi evidenciada na organização do currículo, ao contrário as áreas do conhecimento se apresentam com nítidas demarcações espacial e temporal. Como exemplo dessa evidência, é possível citar a proposta de educação física que foi apresentada como anexo do documento.

A integração curricular também sofreu influência de discursos da política de ciclos realizada em outros contextos, como o caso de Porto Alegre “Escola cidadã”, que pautou sua organização por Complexo Temático.

O sistema de ciclos proporcionará diferentes oportunidades de aquisição de informação e construção do conhecimento, (des) compartimentando a limitação curricular do sistema seriado e ampliando as situações de aprendizagem a serem criadas (FME, 1999, p. 35).

Os conteúdos têm origem em alguns eixos que são ideias centrais, mas capaz de ressignificar as disciplinas escolares. Os conteúdos, por exemplo, podem se agrupar em complexas temáticas, em tona das quais se desenvolvem os campos conceituais, havendo sempre o necessário inter-relacionamento entre as diversas áreas de conhecimento e os temas desenvolvidos (FME, 1999, p. 42).

Vale ressaltar, portanto, que é importante questionar a compartimentação do conhecimento escolar, e valorizar a menor classificação entre as áreas do conhecimento e as questões práticas do cotidiano. No entanto, não é só isso que garante a qualidade do processo com vistas às finalidades sociais de oposição à lógica excludente.

Após a identificação dos principais elementos do conteúdo, bem como das relações entre tais elementos e as estruturas correspondentes, o texto apresenta uma sequência que tem respaldo nos princípios da “aprendizagem significativa”, e “que atenda princípios lógicos e psicológicos” (FME, 1999, p. 43). Desse modo, ordena os elementos em uma sequência que proceda do mais geral para o mais detalhado, e do mais simples para o mais complexo: “o processo de trabalho que tem como material o conhecimento, precisa acontecer de forma que a construção do conceito evolua do mais simples ao mais avançado” (FME, 1999, p. 28).

Para Bernstein (1996), essa é uma característica do modelo pedagógico de desempenho em que há, em geral, um intervalo de tempo entre os discursos com significados de operações mais concretas/ locais/ dependentes do contexto e os discursos com significados a compreensões e aplicações menos locais/mais independente do contexto. Assim, caracterizam “uma distribuição de discursos cuja expectativa de aparição está relacionada à idade” (p.110). Daí, a preocupação em adequar os alunos “defasados” em relação a sua idade e nível de conhecimento. Portanto, Bernstein (1996, p. 82) esclarece que:

[...] as regras de sequenciamento regulam o ordenamento temporal do conteúdo de forma que os estágios iniciais estão preocupados com o concreto e aprendizagem de operações e relações utilizando a memória, enquanto os estágios mais avançados estão preocupados com o abstrato e aprendizagem de princípios. Assim, separam o “concreto” e o “abstrato” no tempo. Isso se torna base para a separação (forte classificação) entre trabalho manual e mental.

É interessante observar ainda de que maneira os ciclos, na proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo”, adequam-se a esse ideal dentro do texto, ainda que o discurso negue o sequenciamento explícito dos conteúdos:

Os ciclos no ensino, como se sucedem uns aos outros, envolvem a ideia básica de **interação e progressão**. Há um fio condutor que os atravessa, desde o inicial até o último, de forma que cada um absorve as características, os objetivos, **os conteúdos do anterior**, expandindo-os num processo contínuo, sucessivo, gradual que se constitui **numa evolução preparatória** para o ciclo subsequente (FME, 1999, p. 23 – grifo meu).

Na concepção de ciclos não é adequado se pensar a questão da sequência dos conteúdos, pautada na precedência de um conteúdo sobre o outro, **mas sim**, nos mesmos conteúdos sendo trabalhados nos sucessivos ciclos, em níveis de abrangência e de complexidade diferenciados e graduais (FME, 1999, p.42 – grifo meu).

[...] assim, admite-se que os conceitos **possam ser formulados de maneira hierárquica** em relação a diferentes situações e ritmos do processo ensino-aprendizagem (FME, 1999, p. 43 – grifo meu).

Portanto, os ciclos, na perspectiva dessa proposta, revelam os princípios e os sinais da progressão da transmissão. O educando tem algum conhecimento do que se espera que seja seu estado futuro, em termos de consciência e prática legítima (BERNSTEIN, 1996, p. 80).

Outro aspecto que merece destaque é que em plena implantação dos ciclos, a proposta insiste em manter a referência ao ano de escolaridade na organização do seu currículo.

[...] Considerando a conveniência de se **uniformizar** o funcionamento das escolas municipais com a adoção de uma única grade curricular; Resolve: Art. 1º – O Ensino Fundamental, do **1º ao 5º ano de escolaridade (ciclos 1 e 2)** abrangerá as seguintes áreas de conhecimento: Língua portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Art. 2º - A grade curricular a ser implantada, obrigatoriamente no Ensino Fundamental – regular por todas as unidades da rede municipal, **do 6º ao 9º ano de escolaridade (ciclos 3 e 4)** é a seguinte: Língua portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, Educação Física, Educação Artística, Informática Educativa e Língua estrangeira (inglês) (Portaria FME 001/99 – grifo meu).

A proposta “Construindo a Escola do nosso Tempo”, embora proponha uma organização em ciclos, mantém os ideais de uma prática reprodutora dos valores culturais dominantes. Seu discurso se volta à eficiência do sistema educacional por meio da universalização e padronização de um currículo “flexível” associado às demandas do novo século. Embora valorize as

competências cognitivas compartilhadas pelos alunos, busca a realização de desempenhos flexíveis hierarquizados.

### - Proposta “Escola de Cidadania”

Na proposta “Escola de Cidadania”, o texto ressalta a *orientação do conhecimento* a partir do diálogo do conhecimento com a cultura popular, dos grupos dominados. Desse modo, afirma que sua *finalidade social* deve ser a compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para a superação das desigualdades sociais e econômicas. Assim, se sustenta na abordagem da educação crítica e libertadora. Como os termos mais recorrentes da proposta, analisados no conjunto de sua abordagem teórica, são: democracia, participação, dialogicidade, cidadania, percebe-se no texto um tom de emancipação.

O texto explana uma contextualização do momento de “tensão global em todos os âmbitos: social, político, cultural, educacional e pessoal” (FME, 2008, p. 15).

Essa cultura global teria como objetivo a agregação de todas as culturas locais e a conseqüente incorporação de seus mercados consumidores. Trata-se de um cenário de perplexidade, com nítidos impactos não só no que se refere aos bens materiais, mas substancialmente ***na consciência do ser humano***. Nesse modo de conceber o mundo, o indivíduo só é considerado como tal em relação ao que produz e uma nova ordem social se impõe, com um grande poder de ampliar o grau das necessidades humanas e em que a concentração de renda amplifica as desigualdades sociais (FME, 2008, p. 15 – grifo meu).

Assim, utiliza-se o referencial de Paulo Freire para afirmar que essa visão do capital funciona como “ideologia fatalista” e “imobilizante” como se nada pudesse ser realizado para transformação dessa realidade. De acordo com Bernstein (1996), as formas de comunicação transportam uma determinada distribuição de poder e categoria culturais dominantes que formam a consciência da pessoa, isto é, o que pensa/ o significado que ela realiza ou produz na interação social.

Nessa perspectiva, o discurso de oposição defendido no texto trabalha com a ideia de promover por meio do conhecimento, práticas comprometidas com a mudança da consciência dos alunos, revelando assim, características de *um modo radical do modelo pedagógico de competência*<sup>102</sup> (Bernstein, 2003), cujo objetivo é o desenvolvimento político dos sujeitos para atenuar seu

---

<sup>102</sup>Assunto explorado no quadro do cap.2.

posicionamento objetivo e dominante. Vale considerar, contudo, que embora ressalte essas características em seu discurso, a proposta se associa a outros ideais e procedimentos – que buscarei evidenciar com a análise –, e assim, inibe a realização plena de seu discurso.

Nessa direção, afirma que “as noções de produtividade, eficiência e qualidade tomam cada vez mais os espaços de discussão sobre os conceitos de igualdade e justiça social, consolidando-se, dessa forma, o projeto neoliberal” (FME, 2008, p.15). Salienta ainda que o “valor de igualdade entre os homens vem sendo mantido e propagado como importante princípio filosófico, todavia, as políticas efetivamente desenvolvidas materializam-se em práticas que constroem a desigualdade progressiva entre os seres humanos” (ibid., p. 15).

Outro aspecto que revela seu discurso de oposição à ordem social vigente é a proposta de “desmonte e a fragmentação dos processos de superação das desigualdades sociais” (ibid., p. 17), uma vez que se vem desconstruindo a ideia de sujeito universal. De acordo com a perspectiva apresentada no texto, a educação é “um dos alvos de crítica do neoliberalismo, pois se apresenta como uma das principais fontes de resistência a esse projeto e porque está associada à produção da **memória histórica dos sujeitos**” (FME, 2008, p. 16 – grifo meu).

Nesse sentido, é possível inferir, por meio das considerações de Bernstein (2003, p. 106), a preocupação que há no texto em promover um discurso fundamentalista que recorre as “narrativas do passado que sejam capazes de fornecer critérios” e explicações de pertencimento. Opõe-se, portanto, àquilo que a pós-modernidade reserva à educação e proclama: “sociedade líquida, fluida, volátil” (BAUMAN, 1998). Semeraro (2000, p. 36) também compartilha dessa ideia ao afirmar que nada de fato é tão político quanto à “desconstrução” e a “desfundamentalização” que hoje constituem a “essência” de um mundo fragmentado.

Nessa direção, o texto é influenciado pela perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx, apresentando como intento à formação de sujeitos com identidades retrospectivas – “não ambígua, estável, coletiva” (BERNSTEIN, 2003, p.106). Para que a educação seja libertadora, precisa construir entre professores e aluno uma verdadeira consciência histórica. E esse movimento de construção demanda tempo, diferenciando-se, por isso, do imediatismo propagado pela pós-modernidade.

O texto recrimina ainda o “cunho antidemocrático” que vem sendo desenvolvido na cultura “conduzida a se movimentar em função do capital” (FME, 2008, p. 16). Nessa direção, o conceito de igualdade nessa proposta

amplia seu espectro e se assenta no direito dos sujeitos serem incluídos na sociedade com aproximações mais voltada para a realização de uma educação democrática, que segundo Bernstein (1998) contempla o desenvolvimento cognitivo, cultural e político dos alunos.

[...] devem-se construir as bases de uma nova *racionalidade* que viabilize o trabalho criativo, comprometido com um projeto de **sociedade mais justa e igualitária**, onde a participação do cidadão seja autônoma, responsável e ética.

Assumindo também a mudança atribuída à concepção de “sociedade mais justa” em relação à proposta anterior, é possível pontuar que o texto se aproxima do conceito da justiça associacional (CRIBB; GEWIRTZ, 2011, p. 07). Isto é, “para que a justiça econômica e cultural seja atingida, torna-se necessário que grupos anteriormente subordinados participem de decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados” (ibid.).

Ao tratar da concepção de conhecimento que defende, o texto explicita que a proposta “se constrói a partir da contribuição de diversos autores, sem, entretanto, justificar a necessidade de uma filiação formal por um ou por outro” (FME, 2008, p.21). Inicialmente, no texto ainda em construção, veiculado nas escolas em 2007<sup>103</sup>, o discurso se sustentava por meio do conhecimento praxiológico a partir da perspectiva de Bourdieu – que não abandona as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as, ultrapassando-as.

Outros autores, também sob o enfoque da perspectiva crítica da educação, foram abordados no documento acima referido: Georges Snyders, Demerval Saviani, Pistrak, Makarenko, Gramsci, Miguel Arroyo, Bourdieu, dentre outros. Entretanto, no texto final (que foi amplamente simplificado, portanto recontextualizado – passando de um conteúdo de 144 páginas, para uma produção de 38 páginas) prevaleceu à concepção de Paulo Freire que “concebe o conhecimento como uma construção coletiva, um bem social que deve estar a serviço da transformação da realidade” (ibid., p.19).

Essa perspectiva privilegia em seu discurso as competências compartilhadas, que segundo Bernstein (2003), refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. De acordo com BERNSTEIN (2003, p.77):

---

<sup>103</sup> Esse processo foi explanado no capítulo 4.

A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam.

Essa ideia é reforçada na proposta quando afirma não haver uma cultura unitária, homogênea. A cultura é apreendida no documento como um terreno conflitante onde se enfrentam diferentes concepções de vida social e onde emergem a diversidade cultural e a diferença.

O texto, portanto, se opõe a concepção de cultura cujas pessoas são tratadas como:

[...] reféns de uma única matriz cultural, relegando a um plano secundário toda a bagagem e saberes e conhecimentos não legitimados socialmente, trazidos por aqueles considerados marginalizados ou excluídos da sociedade. [...] onde só as elites exercem o direito de eleger, de atuar, sem considerar a legítima e necessária **participação popular** (FME, 2008, p.21 – *grifo meu*).

Nesse sentido, compreende-se como indispensável à construção de uma sociedade mais justa que o currículo escolar reconheça e valorize a diversidade cultural brasileira e a legitimidade das diferenças como elemento articulador de relações. Assim, concebe o currículo de base comum:

[...] como matrizes fundadoras e articuladoras dos conhecimentos culturais que compõem os currículos escolares da atualidade. [...] considerando, sem hierarquizar, além dos conhecimentos culturais eleitos, as diferentes visões de mundo, os saberes pessoais e culturais que trazem os estudantes como aporte de um fazer-pensar pedagógico que possa contribuir para uma ampliada e melhor formação humana (FME, 2008, p.21).

De tal modo, se diferencia da perspectiva ressaltada na Proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo” uma vez que não trata o conhecimento para inserção e adaptação a um modelo vigente. Ao contrário, afirma que a tarefa que se coloca à educação é “**que resulte numa inserção cada vez mais lúcida na realidade em transformação**” (FME, 2008, p.21 – *grifo meu*).

Para tanto, na *organização curricular* dessa proposta foi possível identificar de forma explícita no texto, a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais e de forma implícita alguns elementos dos discursos veiculados no campo educacional alinhados a agências multilaterais.

Foi construído como um texto adicional, a Portaria FME nº132/08 que definiu as Diretrizes Curriculares e Didáticas que integram a proposta pedagógica “Escola de Cidadania”. Esta estabeleceu um conjunto de princípios e objetivos que contemplasse os ideais acima discutidos.

**Art. 2º:** Estas Diretrizes se fundamentam no princípio de que todos os sujeitos são construtores de valores, de conhecimentos e de práticas sociais.

**§ 1º:** O processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais é mediado pela reflexão, pela intervenção na realidade e pela indissociabilidade entre teoria e prática.

**§ 2º:** A construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais será desenvolvida com base na autonomia, na liberdade de expressão, no respeito à diversidade, na dialogicidade e na pluralidade, com vistas ao exercício pleno da criticidade e do respeito à ordem democrática, observando-se também os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.

A lógica de *organização curricular* nessa proposta é redimensionada. Primeiramente, o documento privilegiou maior interação entre as áreas do conhecimento mediante sua organização por três Eixos de Estudo e Pesquisa:

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

**Art. 6º:** No Eixo Tempo, Espaço e Cidadania serão priorizadas questões relativas ao espaço e ao tempo, sob os aspectos econômico, político e sociocultural; a análise das circunstâncias e das consequências das ações humanas; a análise dos processos sociais ao longo da história e seus desdobramentos nas sociedades atuais; ao respeito à diversidade nas relações e nas práticas sociais, apontando-se para um projeto de sociedade democrática.

**Art. 7º:** No Eixo Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável<sup>104</sup> serão priorizados a valorização dos saberes científicos e suas relações com os outros saberes; a responsabilidade socioambiental e o desenvolvimento sustentável; a construção do raciocínio lógico-matemático; e a elaboração, a apropriação e o uso das tecnologias pelos sujeitos e sociedades, a serviço da transformação social e da elevação da qualidade de vida das pessoas.

<sup>104</sup> A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), coordenada pela UNESCO, visa, principalmente, transformar as modalidades e a finalidade da educação, estimulando os países a reorientar seu sistema educacional. Elaborou-se uma concepção global do desenvolvimento sustentável fundamentada em três elementos-chave, que **são a sociedade, o meio ambiente e a economia**, já que a cultura é um elemento subjacente. Sobre essa base, a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) significa uma educação permanente com vistas à aquisição de valores, conhecimentos e competências que ajudem as crianças, os jovens e os adultos a encontrar soluções inéditas aos problemas sociais, econômicos e ambientais que afetam suas condições de vida (UNESCO, 2008, p. 5).

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

Conforme comentado na análise da proposta anterior, a integração curricular é uma tendência das diretrizes globais atuais, tornando-se, portanto, uma influência para o texto. Além disso, a integração curricular sugerida nessa proposta foi amplamente discutida no estudo de Matheus (2009), onde a autora ressalta o esforço do documento em eliminar a lógica disciplinar como eixo organizador do currículo e tece sua análise crítica da forma em que o assunto é tratado no texto.

Contudo, aqui, importa-nos ressaltar a finalidade social veiculada no discurso da integração curricular nessa proposta. A meu ver a maneira em que se articula com os significados atribuídos a educação confere um caminho para menor classificação entre as áreas de conhecimento e sua relação com os aspectos sociais. Não se identificou, no entanto, a vinculação direta entre currículo integrado e preparação do aluno para as novas exigências do modo atual de produção. Vale reiterar, que não significa que não sofreu influências para tal orientação, mas recontextualizou convergindo-as aos ideais defendidos no seu discurso.

Em segundo lugar, o sequenciamento conferido no documento revela regras mais implícitas, logo os princípios e os sinais de progressão são conhecidos apenas pelo transmissor. Segundo Bernstein (1996, p. 80), nessa perspectiva o educando pode não ter conhecimento algum (ao menos por algum tempo) dos princípios de sua progressão.

É importante ressaltar ainda que na proposta inicial (2007), encontrava-se listas de objetivos gerais e objetivos específicos por área de conhecimento e por ciclo. Já na Portaria nº. 132/2008, o documento organiza o currículo por meio dos eixos, definindo objetivos gerais a serem trabalhados pela Rede, e assinalando que deverão se desdobrar em objetivos específicos a serem elaborados pela Unidade de Educação, de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico e com a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”.

Outra influência explicitada no texto é o PCN (1997), que serviu de base para elencar os critérios a serem distribuídos nos ciclos. Embora o documento não mencione o conceito de competência, é possível verificar que os objetivos

gerais listados na proposta implicam no currículo organizado também por “competências” recontextualizadas, ou seja, em procedimentos comportamentais que servem de base para uma “regulação” no final do percurso que permitirá analisar se foram alcançados ou não.

Entretanto, por não apresentar uma característica tão prescritiva/ *readerly* (BALL, 1994), os critérios são *implícitos, múltiplos e difusos*, na medida em que são revelados de um modo muito geral. Portanto, mostra-se uma proposta que se aproxima do modelo pedagógico de competência ao promover *maior autonomia* às escolas, uma vez que o currículo é menos predeterminado. Ademais, o *controle* de sua realização também é *implícito*, pois tende a ser inerente às formas personalizadas que variam de escola a escola.

Vale ressaltar, contudo que embora a proposta não tenha delineado um currículo mais prescritivo, o documento o previa:

**Art. 12:** A presente Portaria será revista, até 31 de janeiro de 2009, de modo a se adequar aos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

[...] **Parágrafo 2º:** Os Referenciais Curriculares e Didáticos detalharão a presente Portaria, **oferecendo orientações curriculares e didáticas** para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Conforme exposto, a proposta “Escola de Cidadania” propõe um projeto histórico transformador das bases de organização da sociedade e da escola. Seu discurso se volta à oposição a ordem social vigente por meio de uma perspectiva emancipadora/cultural do currículo. Valoriza as competências cognitivas, cultural e política compartilhadas pelos alunos e busca a realização de uma educação democrática. Entretanto, há que se considerar a dinâmica do discurso quando essas *orientações e finalidades* se articulam com seus procedimentos. É o que tratarei na análise das demais categorias.

### **- Proposta “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural”**

Conforme já apontado no capítulo 4, a política de ciclos se articula processualmente a novas definições. Isso se torna evidente com mais uma mudança discursiva apresentada na proposta “Escola e Cidadania e Diversidade Cultural”. Nessa proposta, a *orientação do conhecimento* é relacionada aos significadores externo do mercado por meio da ideologia de mobilidade da educação (promoção da equidade e eficácia escolar) para o desenvolvimento

econômico, bem como por orientações da política de reconhecimento<sup>105</sup> cuja centralidade do discurso é o reconhecimento cultural dos grupos marginalizados. Caracteriza-se, portanto em uma proposta explicitamente híbrida.

No texto, a problematização em torno das mudanças vivenciadas pelo mundo contemporâneo diz respeito às mudanças provocadas nas relações entre os indivíduos diante das aceleradas transformações, e ao avanço da tecnologia as quais defende que a escola precisa estar preparada para lidar, de modo a possibilitar aos estudantes “uma inserção *competente* no mundo globalizado” (FME, 2010, p. 10).

O texto não realiza nenhuma reflexão acerca dos possíveis efeitos que a globalização pode provocar na consciência dos sujeitos e, como consequência, na organização social cada vez mais desigual. Ao contrário, concebe a escola como um espaço “privilegiado para adquirir capacidades e habilidades” (ibid., p.9), revelando em seu conjunto que sua *finalidade social* é exercer a função de conciliadora das contradições e embates consequentes da complexificação das relações sociais sob o capitalismo, visando a desenvolver “competências” para os desafios atuais e futuros. Nota-se em seu discurso a influência de princípios de diretrizes globais que veiculam o aprendizado formal e informal num processo de formação que deve seguir por toda a vida por meio da socialização de valores, comportamentos e práticas.

É interessante observar ainda a tendência que o documento tem de utilizar em seu discurso termos mais instrumentais: capacidades, habilidades. O próprio discurso reconhece essa característica:

[...] é importante notar que termos como objetivos, competências, habilidades e temáticas, ainda que marcadas por análises que denunciam seu caráter instrumental, no entanto, considera a possibilidade de compreensão e apropriação crítica dos mesmos, em termos de melhor visualização das atitudes e domínios cognitivos, afetivos e cidadãos que se espera dos alunos, quando do desenvolvimento das orientações do currículo integrado de Niterói, no cotidiano escolar. De fato, a perspectiva cidadã e de diversidade cultural que embasa o currículo integrado niteroiense aqui exposto **desafia qualquer visão meramente operacional ou técnica dos termos utilizados** (FME, 2010, p. 21 – grifo meu).

Essa afirmativa é uma característica do discurso híbrido, pois acolhe uma diversidade de discursos e desenvolve a possibilidade de diferentes

<sup>105</sup> A política do reconhecimento aponta injustiças culturais, as quais estão enraizadas nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação; o remédio para a injustiça é a transformação cultural ou simbólica; as vítimas da injustiça são definidas pelas relações de reconhecimento, elas são distinguidas pela menor estima, honra ou prestígio que desfrutam em face de outros grupos na sociedade (FRASER, 2002, p. 9).

reinterpretações. Conforme explicitarei mais adiante nesta análise, o texto também se associa a outros ideais de vertentes de outros matizes teóricas. Para Semeraro (2004, p. 45) esse fenômeno do hibridismo está relacionado às:

[...] questões emergentes da atualidade [que] levaram neomarxistas, pós-modernos, e neopragmatistas a entrecruzar discursos, e promover “contaminações” e interconexões que fecundaram reciprocamente horizontes filosófico-políticos até então nitidamente distintos e contrapostos.

Para que se compreenda essa interconexão no texto, valer dizer que, de acordo com Bernstein (2003), os termos (capacidade/habilidade) estão diretamente relacionados à instrumentalidade do mercado, à construção daquilo que é considerado desempenho flexível. Os termos ao serem incluídos no discurso da proposta, revela a orientação do conhecimento voltada para a necessidade do conhecimento flexível, adaptável às mudanças e demandas em constante transformação.

Outro aspecto que merece destaque, é que o termo “competência”, na proposta, assume também essa tendência instrumental e comportamental, pois tende a dirigir o conhecimento a medidas de desempenho (LOPES, 2010), associando-se a princípios requeridos no modo atual de produção. Por isso, conforme já explicitado nas análises das propostas anteriores o conceito “competência” foi recontextualizado no texto associando-se ao modo genérico do modelo de desempenho. Lopes (2010, p.89) contribui ainda para essa discussão acrescentando que:

[...] é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais.

Para Ball (2005, p.25), essa é uma tendência nas políticas de currículo. O autor toma emprestado o termo “mercantilização do saber” (LYOTRAD, 1984) para elucidar que o saber já não é mais legitimado com fundamentos das “grandes narrativas da especulação e da emancipação, mas na pragmática da otimização – na criação de competências ou de lucro e não de ideais”. Observa-se, portanto, que essa intenção se acentua ainda mais nessa proposta, mesmo que associada a outros ideais.

Ao tratar dos referenciais que embasam a proposta, é possível identificar influências de diversos autores, tais como: James Banks (2004); Vera Candau e Antônio Flávio Moreira (2009); Ana Canen (2009); Stuart Hall (2003); Tomaz Tadeu da Silva (2000); Edgar Morin (2001); Kenneth Zeichner (2009). Suas ideias não foram exploradas no texto, mas utilizadas em forma de citações, para consubstanciar a perspectiva multicultural e híbrida que no texto busca-se legitimar. Por isso, foram recontextualizadas no documento, por meio de simplificações e associação a outros significados que se buscavam veicular com o discurso pedagógico defendido.

Além dessas influências, foi possível identificar também de forma explícita no texto, a Resolução CNE/CEB n.7/2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e de forma implícita alguns elementos dos discursos veiculados no campo educacional alinhados a agências multilaterais.

No texto é possível verificar a influência dos princípios dos “sete saberes necessários à educação do futuro” elaborado por Edgar Morin (2004), a pedido da UNESCO<sup>106</sup>. Esses estão em sintonia com a reforma educacional global, que atualmente veicula a necessidade de a educação estar integrada “não apenas ao progresso, mas a sobrevivência humana”. Para tanto, o documento aponta, a partir das contribuições de Morin, as seguintes necessidades:

[...] valorização da diversidade cultural; [...] articulação entre as disciplinas; [...] compreender que a identidade humana engloba aspectos culturais, psíquicos, físicos, míticos e biológicos; [...] a compreensão humana engloba empatia e identificação; [...] valorizar a incerteza, o inesperado; [...] enfatizar um destino comum para todos os seres humanos, que devem enfrentar ameaças nuclear e ecológica e a degradação da vida planetária e [...] tomar consciência; antropo-ética constituída pela responsabilidade pessoais e a participação social (FME, 2010, p. 12)

Nessa direção, o discurso insere a educação também no compromisso com o desenvolvimento sustentável, onde os alunos precisam também “aprender a viver sustentavelmente” (UNESCO, 2005). Para tanto, a escola precisa estimular mudanças de atitude e comportamento na sociedade mundial, uma vez que nossas capacidades intelectuais, morais e culturais impõem responsabilidades para com todos os seres vivos e para com a natureza como um todo.

O texto apresentou a seguinte perspectiva de currículo:

---

<sup>106</sup> Em 1999, por iniciativa da UNESCO, Morin foi solicitado a sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do próximo milênio.

A perspectiva teórica de currículo para uma “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural” **compreende o currículo como território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade**, não sendo neutro nem universal. Trata-se de um discurso possível, uma seleção da cultura, seleção esta que se faz em um universo mais amplo de possibilidades, enfatizando determinados saberes e omitindo outros (FME, 2010, p. 12).

Conforme exposto, nota-se que o texto concebe o currículo como produção cultural, isto é, um espaço para disputar interesses particulares de um determinado grupo social que pretende se tornar universal/hegemônico. Defende, portanto, uma perspectiva crítica do currículo. Contudo, no decorrer do texto foi associado a outras perspectivas.

Situa como norteador da proposta o multiculturalismo, defendendo em seu discurso que o aspecto multicultural pode “contribuir para se pensar um currículo que forneça respostas à diversidade cultural de modo a interrogar discursos hegemônicos e dar vozes às identidades marginalizadas” (FME, 2010, p. 12). Afirma ainda que valorizar a pluralidade requer não só “o domínio de técnicas, mas também **competência** em lidar com as diferenças e com as diversas lógicas que regem as relações sociais e culturais” (ibid. p. 12).

A finalidade social defendida com base nessa abordagem multicultural do currículo é:

[...] preparar futuras gerações para as ideias relacionadas à **alteridade** que constituem as discussões sobre a “humanidade”, ou o que se entende por essa expressão, em **contraponto ao individualismo, ao excesso de autoconfiança e a competitividade exacerbada das sociedades contemporâneas** (ibid., p.12).

Implicitamente, no texto, efetua-se uma crítica às consequências do modo de produção atual, mas nota-se que há a intenção de atenuar esses aspectos. Veicula-se, desse modo, a ideia de um mundo “inexorável” como se não tivéssemos outra saída que não submeter-nos aos seus ideais. Entretanto, sustenta-se que não se pode perder de vista que o desenvolvimento econômico deve ser acompanhado do desenvolvimento social e humano.

Prossegue afirmando que busca:

[...] possibilitar aos alunos e as alunas a adquirirem as atitudes, os conhecimentos e as habilidades para atuarem em comunidades culturais tanto semelhantes quanto diferentes das suas, **lutando para diminuir as distancias entre os ideais de democracia e equidade social e a práticas que violam esses ideais** (FME, 2010, p.13-14).

Defende que o currículo entendido como formador de identidades busca superar binômios que classificam identidade e diferença em termos de “normalidade e anormalidade”, “nós e outros”, “cultura erudita e cultura popular”.

Desse modo, postula que a visão do multiculturalismo, defendida na proposta, torna possível interpretar as culturas “cada vez mais mistas e diásporas” (FME, 2010, p.13), tendo o currículo um papel de valorização dessa pluralidade, e articulação das identidades do contexto local, ao nacional e global.

Logo, no documento entende-se como fundamental “associar essas práticas aos conteúdos institucionalmente valorizados que a escola se propõe a ministrar” (FME, 2010, p.14). Aponta-se que essa visão se sustenta nas tensões que ocorrem no contexto entre universalismo e relativismo em torno das políticas educacionais que buscam apresentar “(parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, sistemas de avaliações em larga escala) e sua convivência com outras que valorizam a diversidade e a pluralidade (currículos locais, avaliação diagnóstica e formativa e assim por diante)” (ibid.). Dirige, assim, a proposta para o desafio de não “recair na centralização excessiva do currículo, homogeneizando-o, nem na relativização exagerada, que leva a preconizar currículos locais exclusivamente” (ibid.).

Entretanto, considero que o aspecto fundamental dessa questão é identificar a *finalidade social* subjacente a esse discurso defendido na proposta. No texto, é possível constatar que essa discussão parece ficar circunscrita à constatação da necessidade do conhecimento para inclusão. Entretanto, a forma como essa inclusão é tratada no texto revela mais uma maneira de adequação do que transformação/emancipação.

[...] a apropriação dos saberes dominantes, expressos em diretrizes curriculares mais amplas, **faz parte do processo de inclusão das identidades plurais em uma sociedade marcada pelo domínio da tecnologia e de conhecimentos socialmente valorizados.** O domínio de tais saberes configura movimento pela **equidade e pelo êxito escolar**, ainda que se enfatize que tais saberes sejam compreendidos como social e culturalmente construídos, portanto passíveis de serem ressignificados no diálogo das diferenças (ibid., p.10).

De acordo com essa afirmação, é possível estabelecer uma aproximação da abordagem desse documento a uma tendência do multiculturalismo denominado por McLaren (2000 apud, CANDAU, 2002, p.131) de multiculturalismo humanista liberal, que segundo o autor:

Parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista. Para que esta

competição se possa dar, é necessário remover os obstáculos por meio de reformas orientadas a melhorar as condições econômicas e socioculturais das populações dominadas. Para tal, podem ser criados programas específicos, dentro do modelo social vigente. Essa posição, segundo o autor, reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes.

Assim, a proposta expõe a equidade no sentido que pressupõe estabelecer regras mais explícitas (padronização) para uma determinada prática, a fim de deixá-la mais justa na medida em que todos tenham oportunidades iguais, prevendo, contudo, a manutenção do sistema desigual. Esse sentido de equidade é respaldado/evidenciado no documento do Banco Mundial:

A equidade não significa a igualdade de renda ou de situação de saúde ou qualquer outro efeito específico. Pelo contrário, é à busca de uma situação **em que as oportunidades sejam iguais**, ou seja, em que o **esforço pessoal, as preferências e a iniciativa** – e não as origens familiares, casta, raça ou gênero – sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas (BANCO MUNDIAL, 2006 – grifo meu).

Na perspectiva de Bernstein (1996), esse tipo de equidade, sugerido nos documentos da proposta, não pode ser “alcançado”, porque, globalmente, a educação tenderá, provavelmente, a atuar para manter as relações estruturais entre grupos de classes, embora inclina-se a mudar a relação estrutural entre indivíduos através do sucesso e do fracasso seletivo.

Acrescento, ainda, as contribuições de Saviani (2000) que afirma que a equidade está assentada no reconhecimento e legitimação das desigualdades, conferindo tratamento igual aos desiguais. Portanto, o que se busca legitimar é a ideia da necessidade de haver um equilíbrio entre “o mérito e a recompensa”. Nota-se, portanto, que a proposta mantém a ênfase em discursos meritocráticos.

Retomando à análise do multiculturalismo defendido na proposta, nota-se que não estão comprometidos com um discurso de oposição ao sistema mercadológico, pois para isso deveriam “ser contextualizado, **a partir de uma agenda política de transformação**, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente” (MC LAREN apud, CANDAU (2002, p. 132).

Vale considerar que a proposta apreende a perspectiva multicultural proposta por Ana Canen, (Consultora da proposta)<sup>107</sup> que de acordo com sua produção defende uma abordagem mais crítica. Entretanto, é possível inferir que seu discurso foi recontextualizado no documento ao ser associado à lógica da reforma defendida à época da construção do texto pelos gestores da FME. Assim, pode-se afirmar que é uma construção híbrida, como nos aponta Lopes (2005, p. 57-58):

[...] construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação.

Na proposta, nota-se ainda a influência da globalização interferindo no significado atribuído a política para a justiça social, que sofre um deslocamento da ênfase a redistribuição para o reconhecimento. De acordo com Fraser (2002), em relação à distribuição, a injustiça nasce na forma de desigualdades similares às de classe, baseadas na estrutura econômica da sociedade. Porém, no que concerne ao reconhecimento, a injustiça nasce na forma de subordinação de estatuto, assente nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural.

A esse respeito, acrescento as contribuições de Ball que, durante a entrevista, concedida a Marcondes e Mainardes (2009, 308), afirma que as políticas de distribuição e reconhecimento estão em lutas de poder:

[...] o conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social.

Tomando o conjunto de ideais dessa proposta é possível inferir que: “Em vez de chegarmos a um paradigma mais amplo e rico, capaz de abarcar tanto a redistribuição como o reconhecimento, estaremos a trocar um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado” (FRASER, 2002, p. 9).

Pelo exposto, podemos afirmar que as expressões do multiculturalismo no discurso pedagógico são resultado do processo de desmonte de identidades pedagógicas e de construção de novas identidades do período do capitalismo de

---

<sup>107</sup> Esse assunto foi explorado no capítulo 4.

transição. Desse modo, a formação de sujeitos sugerido na proposta aproxima-se das identidades prospectivas (BERNSTEIN, 2003). Para o autor:

As identidades prospectivas têm sua construção em recursos narrativos que criam uma recentralização da identidade e de uma nova base coletiva à identidade. As identidades prospectivas são essencialmente voltadas para o futuro. Elas apontam para uma nova base de solidariedade voltada para aqueles a quem foi dado o direito de serem reconhecidos. Elas alteram a base de reconhecimento e de relação coletiva. São lançadas por movimentos sociais, por exemplo, aqueles que tratam de gênero, raça ou região. As identidades prospectivas estão engajadas na conversão, assim, estão envolvidas em atividades econômicas e políticas, para preparar o desenvolvimento de seu novo potencial (ibid.).

Quanto à *organização curricular*, o documento apresenta matrizes curriculares (ver anexo 8) em que a perspectiva da “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural” foi articulada aos temas curriculares específicos. O currículo foi organizado da seguinte forma: (a) por três eixos, conforme a Portaria 132/08 sugeria, entretanto, com algumas modificações: Linguagens que abarcam os conteúdos curriculares de língua portuguesa, língua estrangeira, educação física e artes; Tempo e Espaço que contemplam os conteúdos curriculares de geografia e história e Ciências e Desenvolvimento Sustentável que abarca os conteúdos curriculares de ciências e matemática; (b) por temáticas (refere-se aos conteúdos curriculares de uma área do conhecimento específica que compõem os eixos, orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais); (c) por habilidades/práticas cidadãs (referem-se à transversalidade de “competências”/habilidades mais complexas que tenham relação com a vida prática social/cidadã/profissional e plural); (d) por habilidades específicas (refere-se aos objetivos práticos com os conteúdos listados); (e) por sugestões metodológicas.

Vale considerar que, embora o documento reconheça a organização da escolaridade em ciclos, os conteúdos curriculares são distribuídos por *ano de escolaridade* e os ciclos são mencionados como possibilidade de promover articulação entre os mesmos, revelando assim, a interconexão série/ciclos na proposta: “Ao mesmo tempo dentro dos ciclos, oferece perspectivas de **distribuição de conteúdos curriculares nos anos de escolaridade, compreendendo que a articulação** dos mesmos confere coesão e coerência” (FME, 2010, p.18).

Nas matrizes curriculares, nota-se que as regras de sequenciamento são explícitas e regulam o desenvolvimento da criança, comumente em termos de idade. (...) Elas constroem deslocamentos temporais (BERNSTEIN, 1996, p. 99).

Além disso, os documentos afirmam que embora os ciclos contribuam nas possibilidades de organizações de tempos e espaços de aprendizagem adequados as necessidades “não significa que existirão currículos individualizados para cada aluno, mas sim considerações diferenciadas quanto a estratégias pedagógicas a serem utilizadas, a partir de objetivos pré-estabelecido para cada ciclo” (FME, 2010, p. 19), ratificando, assim, a importância do currículo de base comum para que a equidade e a eficácia escolar seja garantida. No entanto, o que se busca com os documentos é um currículo em que possa exercer um *controle mais explícito*, empregando, assim, *baixa autonomia* a escola.

Apesar de afirmar que se configure em um currículo integrado que rompe com a lógica disciplinar, nota-se no documento que a integração do currículo é apresentada de maneira pontual. Desse modo, foi possível inferir, mediante ao conjunto da análise, que trata-se de sua adequação a vários discursos ativos pelas agências multilaterais que recomendam o investimento em propostas integradas de currículo. Tais propostas, segundo Lopes (2008), justificam que a sinergia entre disciplinas favorece uma formação condizente com as mudanças na produção de conhecimento no mundo globalizado.

Além disso, observa-se que ainda que tenham sido propostas as “habilidades cidadãs”/ competências sua inclusão no currículo é subordinada à lógica das disciplinas que no texto ganhou nome de eixo organizador. Segundo Lopes (2005, p. 269), “na organização curricular por competências, os conteúdos não são eixo organizador, pois devem ser traduzidos em habilidades a serem expressas em um saber-fazer”.

Como se pode observar, a proposta “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural” propõe um texto híbrido, na medida em que se associa seu discurso às demandas econômicas da globalização e, ao mesmo tempo, ao reconhecimento cultural dos grupos marginalizados. Valoriza, assim, as competências culturais compartilhadas pelos alunos, e busca a realização de uma educação multicultural, embora ainda numa perspectiva liberal. Dada a sua característica híbrida, é possível nos remetermos à afirmação de Lopes (2002, p.395) no que se refere ao fato de o hibridismo das políticas educacionais poder acentuar, por um lado, “a possibilidade de poderes verticalizados serem substituídos por poderes oblíquos, indicativos de processos de resistência e de subversão frente às hierarquias estabelecidas e, por outro, poder acentuar ou revitalizar processos de submissão”.

## 5.2.

### **Pedagogia: orientações para o processo de ensino-aprendizagem**

A pedagogia busca definir o “como” da realização pedagógica, por meio das práticas de transmissão que regulam as relações sociais de professores e alunos. Tais práticas expressam as relações de controle que devem ser estabelecidas na sala de aula e, portanto, dizem respeito ao “enquadramento” que rege as relações na comunicação pedagógica. Essas relações podem expressar um controle mais centrado no transmissor/professor (enquadramento forte) ou um controle mais centrado no adquirente/aluno (enquadramento fraco).

Entretanto, segundo Bernstein (1996, p. 96) é importante considerar que qualquer relação pedagógica é determinada por regras de conduta/hierárquicas que podem, em graus variados, permitir um espaço para a negociação. São elas, portanto, que estabelecem “as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento”. Em um contexto organizado em ciclos, Freitas (2003, p. 60) ressalta que:

Não basta que se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. **É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços**, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar (grifo meu).

Nessa direção, é que é possível pensar em relações mais democráticas com a organização da escola em ciclos com vistas a garantir ao aluno a sua efetiva participação nas decisões, entendendo-o como sujeito produtor de conhecimento e não mero consumidor. Contudo, concordo com Bernstein (1996) que assinala que não se pode perder de vista que a relação pedagógica, a qual consiste de transmissores e adquirente é intrinsecamente assimétrica, constituindo-se relação básica à reprodução ou transformação cultural. Segundo o autor pode haver diversas estratégias para disfarçar, mascarar, esconder a assimetria. Por exemplo, em certas modalidades de práticas, o adquirente é considerado um transmissor e, talvez, o transmissor apareça como adquirente, mas trata-se essencialmente de mudanças superficiais (BERNSTEIN, 1996, p.96). Portanto, é importante ter consciência desses fatores para uma análise cuidadosa da finalidade subjacente a propostas de novas práticas pedagógicas, uma vez que podem parecer “progressistas”, mas ocultar seu real intento.

Portanto, essa análise busca apreender nas propostas os seguintes elementos: (a) o tipo de relação pedagógica esperada; (b) as estratégias do processo de ensino-aprendizagem para realizá-la e (c) suas finalidades.

### **- Proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo”**

Assim como foi possível notar uma identidade projetada para os alunos por meio do currículo, observa-se ainda na proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo” que o professor carrega consigo a identidade de um agente de mudanças, cuja orientação advém de capacitações e atualizações externas. De acordo com Semeraro (2004, p. 44), a imagem atual do educador “é aquela de profissional eficiente, ágil, independente, adaptável às mudanças rápidas”. Isso fica evidente na proposta: “investimento permanente na capacitação dos profissionais da educação para que devidamente atualizados e familiarizados com o novo papel a assumir, tornem-se verdadeiramente agentes de mudança” (FME, 1999, p. 10).

Na proposta é possível observar que a atuação do professor apresenta uma regra hierárquica implícita, uma vez que o mesmo atua diretamente sobre o contexto da aprendizagem, mas indiretamente sobre o aluno, tornando desse modo o poder escondido por dispositivos de comunicação. De acordo com o texto, “o professor torna-se, na realidade, orientador, estimulador, com relação aos novos conhecimentos” (FME, 1999, p. 26). Afirma ainda que a ele, cabe, primeiramente, “criar contextos de aprendizagem que desencadeiem debates sobre questões de nosso tempo, bem como processos de investigação que aprofundem os temas e os conteúdos a serem estudados” (ibid.).

A proposta parte do princípio de que não existe um método ideal para ensinar e de que existem várias formas de ajudar o aluno na construção do conhecimento. Desse modo, propõe “aos profissionais desta rede municipal a organização de estratégias didáticas variadas, conjugando formas de intervenção pedagógica com necessidades reais do educando” (FME, 1999, p. 26).

Nessa direção, vale destacar que singularidades que os alunos apresentam estão mais focadas nas suas capacidades cognitivas individuais e na sua interação social. Não estão relacionadas no texto a questão cultural e o poder inerente a sua classificação. O texto revela isso quando aponta as questões socioculturais como uma influência ao desenvolvimento que deve ser considerada no processo ensino-aprendizagem:

[...] onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sociocognitivos pelos quais passa qualquer aluno. Dessa forma, fica facilitada a complexa relação entre desenvolvimento e ensino aprendizagem, considerando-se no desenvolvimento, **a influência** efetiva dos aspectos socioculturais, e não somente da maturação físico-psíquica (FME, 1999, p. 25).

Assim, é esperada do professor uma atuação junto aos alunos de modo que ele possa ajudá-lo continuamente, “desafiando seus alunos, demonstrando estar a seu lado, como parceiro, ajustando suas descobertas às descobertas do outro e mais do que tudo, permitindo que esse aluno possa progredir de acordo com suas capacidades” (FME, 1999, p. 26). Portanto, deve se preocupar em organizar o contexto adequadamente ao adquirente para possibilitar que as competências cognitivas sejam realizadas (BERNSTEIN, 1996).

Por conseguinte, se respalda, na pedagogia construtivista, sob a influência de César Coll, que enfatiza o construtivismo no ângulo da psicologia. É uma proposta que anuncia uma democracia fundamental: “todos são iguais em sua aquisição, todos participam ativamente da aquisição” (BERNSTEIN, 1996, p. 105).

Na pedagogia construtivista, a figura decisiva da aprendizagem não é mais o professor, mas o aluno. Assim, a pedagogia deve concentrar sua atenção não tanto no processo de ensino, mas no jeito como cada aluno aprende, constrói, e reconstrói seus conhecimentos. De acordo com o documento, a aprendizagem tem que ser assentada na “atividade mental construtiva” dos alunos (FME, 1999, p. 26). Ainda afirma que “a passividade relativa que caracterizava a sua postura na escola de ontem deve ser substituída por uma participação bastante ativa, levando-o a defender pontos de vista, a expressar sempre com o domínio das diversas linguagens que se processam em seu ambiente” (ibid.). A proposta define, assim, a organização espacial fracamente marcada por meio de espaços pedagógicos que pressupõem menos regulação e maior movimento por parte dos alunos e sua interação com o grupo. Como se pode ver no próprio texto da proposta:

[...] Assim, atividades em grupos de alunos com diferentes saberes, tarefas executadas em duplas, pesquisas realizadas em classe para aprofundamento de alguns conceitos, eventos culturais envolvendo toda a escola, o trabalho com projetos, são alguns dos muitos atos pedagógicos de uma escola organizada de forma a promover **real construção do conhecimento** (FME, 1999, p.27).

Nesse sentido, embora a proposta ressalte frequentemente a necessidade de “considerar as possibilidades de cada aluno em seu estágio próprio de

desenvolvimento” (FME, 1999, p.26), o que se está priorizando é a realização pessoal dos alunos por meio da garantia de espaços apropriados para a sua aprendizagem cognitiva. Por isso, ainda que enfatize que todos os alunos compartilham procedimentos comuns (cognitivo, linguístico, motivacional) para a construção do conhecimento, a demonstração do produto de sua aprendizagem proporciona a diferença entre eles (BERNSTEIN, 1996). Revela, portanto que a finalidade da organização do contexto pedagógico ainda esta fundamentada na transmissão e não no compartilhamento.

#### **- Proposta “Escola de Cidadania”**

Pode-se observar que na proposta “Escola e Cidadania” ocorre uma mudança em relação à identidade do professor. Nela, a ênfase passa a ser dada à valorização do trabalho coletivo, que representa uma oposição à cultura do novo individualismo. A proposta prevê uma reorganização não apenas do espaço da sala de aula, mas da escola e da rede educacional como um todo, prevendo uma fraca classificação, onde os sujeitos tenham maior oportunidade de vivenciar relações coletivas. Em entrevista concedida por uma coordenadora da FME ao estudo de Peixoto (2008) observamos de que maneira esse movimento para o trabalho coletivo ocorreu:

[...] Se, queremos que as escolas se mobilizem para o coletivo, nós procuramos fazer o mesmo movimento aqui na FME, pois, também estávamos muito fragmentados, muito segmentados em nossos grupos e reconhecemos a necessidade de repensar as nossas relações internas. [...] O primeiro movimento que aconteceu para isso foi na nossa própria coordenação. Tinham diversos tipos de coordenação que trabalhavam com os mesmos professores, mas, que tinham focos distintos e mal dialogavam. Então quando foi proposto de se tornar uma mesma coordenação já é algo bem difícil no que se refere às relações. Imagina se antes nem se falavam agora ter que trabalhar juntos! O outro passo foi o agrupamento das pessoas nas Equipes de Referência da FME, internamente isso também foi difícil, hoje, percebemos que esse foi um dos passos mais acertados que demos. Antes as pessoas trabalhavam aqui dentro, não sabiam o que o outro fazia, e mais do que fazer, não compartilhavam das mesmas concepções. Por isso, para nós tem sido uma aprendizagem do que significa de fato trabalhar juntos.

Na proposta, essa ideia se materializou ao prever a formação das seguintes equipes e conselhos: de Equipe de Articulação Pedagógica, Equipe de Referência do Ciclo, Equipe de Referência da FME, Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo e por fim, o Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar.

Nesse sentido, as mudanças estruturais e organizacionais sugeridas a partir do processo de reconstrução da proposta de ciclos buscou romper com a tradição da divisão social de trabalho onde ocorrem distribuições isoladas de funções dentro do espaço escolar. Acerca desse assunto Lück (2000, p.11) destaca que:

As unidades de estrutura social de uma instituição se constituem em papéis sociais. Um papel social corresponde a um padrão esperado de determinada posição em um contexto social. O papel é a expressão da posição que corresponde à localização do sistema. A divisão do trabalho corresponde ao agrupamento de funções, seguindo determinados critérios, de forma a permitir que a carga total de trabalho seja desempenhada satisfatoriamente pelas pessoas disponíveis para o seu desempenho. Por uma influência da tecnologia industrial, também em educação, foi adotado o critério de divisão de trabalho por especialização de funções.

A proposta defende essa organização coletiva por meio da seguinte concepção: “é necessário fortalecer seus profissionais, criando condições para o seu reconhecimento como trabalhadores culturais e intelectuais” (FME, 2008, p. 16), além de defender também a “sua permanente formação, produzindo uma revisão do conceito de currículo e reorganizando os espaços e os tempos escolares” (Ibid.). Portanto, seu discurso parece valorizar o profissionalismo como “prática ético-cultural” (BALL, 2005, p. 541). De acordo com o documento:

[...] construir situações que favoreçam seu reconhecimento como autor de sua ação, capaz de avaliar as consequências dessa ação sobre si e sobre os outros, ou seja, consciente de sua responsabilidade social, condição primeira para a existência do sujeito ético (FME, 2008, p. 25).

Para Ball (2005), o profissionalismo baseia-se na autenticidade do profissional e sua constante reflexão. Refere-se, a uma relação específica entre o profissional e seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno que vai à contramão da lógica performática.

No que se refere a atuação do professor no contexto pedagógico constata-se na proposta a seguinte orientação: “É papel do professor potencializar a curiosidade, o raciocínio e a crítica” (FME, 2008, p.22). Quanto ao aluno afirma que “não é apenas espectador, mas sujeito participante” (ibid.).

Conforme exposto no documento: “o questionamento faz parte da sua fala. O ser humano apresenta espírito investigativo, gosta de conhecer e descobrir coisas” (FME, 2008, p. 22). Entretanto, vale considerar que segundo Bernstein (1996, p. 114) essa prática deve estar relacionada à concepção que se tem do

conhecimento, uma vez que com o compassamento forte, o tempo na sala de aula é valorizado e tendenciosamente reduz a fala dos alunos e privilegia a do professor devido o compromisso de cumprir com a mensagem pedagógica oficial, o currículo prescrito. Diante dessa perspectiva o texto revela estar de acordo ao mencionar que: “não podemos nos constituir em copartícipes de uma educação escolar que privilegia o consumo da realidade ao invés de sua construção” (FME, 2008, p. 22). Portanto, privilegia a pedagogia dialógica de acordo com a perspectiva freiriana.

Diante dessas proposições é importante destacar que uma prática mais dialógica e interativa influi significativamente na organização do espaço pedagógico. Na concepção de Bernstein (1996, 117) as mesas ou carteiras teriam que ser removidas para possibilitar maior liberdade de movimento. Por isso, o número de alunos tem que ser reduzido para que a pedagogia realize o seu potencial. Logo, aumenta o custo do espaço. Essa foi uma questão bastante discutida nessa proposta, revelando a preocupação de promover novos significados ao espaço pedagógico. No estudo de Ponte (2011), a autora revela que a diminuição do número de alunos era uma questão consensual nas discussões da Rede no processo de elaboração do documento, que indicava como contribuição para mudança o quantitativo de 20 alunos para os grupos do 1º ciclo e de 25 alunos para os grupos do 2º ciclo. Contudo, no texto final, a Portaria FME nº125/08, prevê uma organização com um número maior de alunos por turma: (25 para o 1º ciclo e 28 para o 2º ciclo), ainda com a possibilidade de ampliação desse quantitativo. Isso pode ser observado no Paragrafo Único, do Art. 6º da referida Portaria:

Em situações excepcionais e transitórias, quando estiver sob risco o direito constitucional à educação e o atendimento no âmbito do Ensino Fundamental, etapa obrigatória da Educação Básica, a modulação acima poderá ser ultrapassada, com a expressa anuência da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), ouvida a Direção da Unidade Escolar.

De modo geral, é possível afirmar que a proposta “Escola de Cidadania”, assim como a proposta anterior, revela uma regra hierárquica implícita, onde ocorre o incentivo para a atuação do aluno no processo da aprendizagem, e o enfraquecimento do controle do professor na relação pedagógica. Contudo, nota-se uma mudança na finalidade da distribuição do poder nessa proposta, cujo foco passa a ser dado ao fortalecimento do coletivo.

## - Proposta Escola de Cidadania e Diversidade Cultural

Na proposta “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural”, o texto pouco explora sobre a identidade do professor em seu discurso e sobre a pedagogia. Revela, entretanto, que com a influência das mídias e das novas tecnologias o “professor deixa de ser exclusivamente o emissor e passa a exercer o papel de mediador das informações recebidas de várias fontes” (FME, 2010, p.23), apontando com isso, uma adequação da atuação do professor em consonância as demandas que vão surgindo. Nesse sentido, diferentemente de como é apresentado na proposta anterior, revela uma identidade fluída que deve ser apta a se adaptar as aceleradas mudanças do mundo contemporâneo.

Associada as demais categoria analisadas nesta tese, observa-se que ao mesmo tempo em que o texto destaca o espírito de iniciativa e a capacidade de resolver problemas, o professor, por outro lado, participa de novas formas de vigilância e automonitorização (BALL, 2002, p.9). Essa é uma característica do pós-profissionalismo que na perspectiva de Ball (2005, p. 542) reduz a atuação do professor à obediência a regras geradas de forma exógena e a uma *performance*, em que o que conta como prática profissional se resume em satisfazer julgamentos fixos e impostos por marcos centralizados.

Isso fica evidente na proposta quando afirma que os ciclos recolocam o professor como autor de suas aulas porque este passa a acompanhar os movimentos específicos de desenvolvimento do aluno, e passa a definir o ritmo e o conteúdo a serem estudados (FME, 2010, p.19), entretanto, o texto afirma que isso não significa que existirão currículos individualizados, mas considerações diferenciadas a partir de objetivos pré-estabelecidos (ibid.). Portanto, cria aparentemente uma maior independência local para as escolas e os professores, mas estabelece à regulação por meio de currículos centralizados e avaliações em larga escala.

No texto, defende-se que um currículo deve perpassar por mediações pedagógicas que (re) signifiquem a trabalho educacional. Além disso, abarca como estratégias para o ensino “perspectivas de pesquisa, da metodologia investigativa e de projetos de trabalho”. Segundo a proposta, tais perspectivas proporcionam:

[...] a apresentação de conteúdos curriculares de forma problematizadora, levando os estudantes a questionarem verdades absolutas e a considerarem hipóteses alternativas na explicação de fatos e valores apresentados. Nesse sentido trata-se de fomentar o desenvolvimento dos passos presentes na pesquisa, que incluem: o

problema, a fundamentação teórica, a metodologia, a análise de dados e finalmente a conclusão (FME, 2010, p. 15).

Assim permitem:

[...] um novo arranjo nas dinâmicas de **aprendizagem centradas no aluno**, respeitando as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e as potencialidades de cada um (FME, 2010, p.15).

Os professores atentos a tais diferenças que incidem sobre todos os processos de construção do conhecimento buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos compatíveis com a sua idade e seu olhar sobre o mundo lembrando sempre que a aprendizagem **não é uniforme e sequenciada** (p.10).

Nessa direção, o documento reconhece a criança/aluno como ator social, produtor de cultura, sujeito de direitos e membro ativo de uma sociedade que vão introduzindo modificações, experimentando e transformando, imprimindo-lhe sua forma própria de relacionar-se com o mundo (FME, 2010, p.8).

### 5.3.

#### **Avaliação: critérios e orientação pedagógica**

A avaliação na perspectiva dos ciclos deveria considerar o conhecimento que o aluno está apresentando naquele momento particular ao invés de privilegiar os desempenhos. Portanto, ocupa um lugar fundamental de ultrapassar a dicotomia entre “norma e desvio”. Nesse sentido, é importante destacar que, diferentemente do que muitos pensam, a política de ciclos não exclui a avaliação da aprendizagem do processo pedagógico, mas (re) significa sua lógica. Sob esse ponto de vista, a avaliação é processual e contínua, em contraposição à avaliação seletiva e normativa, que é pontual e comparativa, priorizando a seleção e a classificação dos alunos. Entretanto, ainda assim cumpre sua função reguladora. Para Bernstein (1996), a avaliação é a chave da prática pedagógica.

Em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência [o conhecimento] do adquirente. O que se está avaliando é se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados – quer sejam critérios regulativos: sobre conduta, caráter e modos de comportamento; quer sejam critérios instrucionais, discursivos: como resolver este ou aquele problema ou como produzir um segmento aceitável de escrita ou fala (BERNSTEIN, 1996, p.98).

Desse modo, pode-se dizer que é a avaliação que garante a regulação/o controle daquilo que está sendo desenvolvido em uma determinada prática pedagógica.

Nessa direção, as realizações dos critérios legitimados em um discurso pedagógico manterão e reproduzirão uma distribuição de “poder, conhecimento, consciência”, independente dos princípios dominantes celebrados por uma dada sociedade: capitalista, coletivista ou ditadura (BERNSTEIN, 1996, p. 285). Segundo Bernstein (ibid.), pode perfeitamente haver contradições, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduza necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não necessariamente corresponda aquilo que é transmitido.

Em uma prática pedagógica estratificadora, cujos conhecimentos são classificados com sequenciamento e compassamento explícitos, a avaliação exerce a função reguladora de selecionar os alunos que conseguiram ou não atingir os critérios explicitamente estabelecidos. Nesse sentido, se o aluno não consegue atingir as exigências iniciais do sequenciamento, por meio da aquisição de determinado conjunto de conhecimentos e critérios determinados para aquela etapa, ele terá dificuldade para atingir níveis ainda mais elevados desses conhecimentos. Nessa perspectiva, Bernstein (1996, p. 109) aponta que são realizadas três estratégias para amenizar a estratificação:

- 1- **Terá que ser introduzido um sistema de recuperação** para lidar com as crianças que fracassaram em satisfazer as exigências de sequenciamento (Estratificação explícita e pública)
- 2- As regras de compassamento terão que ser afrouxadas, para **dar mais tempo à criança para satisfazer as exigências das regras de sequenciamento**. Qualquer uma dessas duas estratégias resultará numa estratificação dos adquirentes (Estratificação é implícita).
- 3- Consistiria em manter as regras de compassamento e de sequenciamento, **mas reduzir, seja na quantidade, seja na qualidade dos conteúdos a serem adquiridos** ou ainda, ambos (Estratificação implícita)

Para o autor, todas as três estratégias produzem um sistema mais sutil de estratificação no interior de uma prática pedagógica já estratificada. Elas não mudam a lógica da avaliação.

Na análise das mudanças discursivas nas propostas, busco identificar os seguintes elementos: (a) se os critérios da avaliação são explícitos ou implícitos; (b) qual a orientação pedagógica para sua realização e (c) de que maneira ela foi organizada.

## - Proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo”

Com a proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo”, buscou-se romper alguns aspectos do modelo de avaliação continuada<sup>108</sup> até então desenvolvida na Rede, entendendo-o como principal responsável pela a distorção série/conhecimento constatada por pesquisas realizadas nas escolas municipais de Niterói. Desse modo, o texto redimensiona a avaliação, mantendo o alargamento do ritmo da aprendizagem no percurso dos ciclos, contudo com o retorno da possibilidade de retenção dos alunos. Observa-se, nesse aspecto da proposta, a influência do ciclo de aprendizagem, que prevê o rompimento parcial da reprovação.

Vale ressaltar que enquanto algumas redes de ensino veem no sistema de ciclos respaldo para “retirar” a reprovação, Niterói fez o caminho inverso, ao respaldar a retenção dos alunos na passagem de um ciclo para outro. Sobre esse aspecto, encontra-se na análise de Fernandes (2005, p. 75), a seguinte compreensão: “Os ciclos em Niterói foram elaborados como uma alternativa intermediária entre o sistema tradicional de escolaridade (série/ aprovação/ reprovação) e o sistema adotado anteriormente para a rede (seriação/ avaliação continuada/ promoção automática)”.

Um relato de uma participante ativa no processo de produção do texto indica ainda que: “buscando, então, o equilíbrio: nem deixar como estava – aprovando os (as) alunos (as) automaticamente – nem retornar à reprovação em massa – como acontecia. Optou-se pelo sistema de ciclos” (Caderno de Memórias e Narrativas, 2006, p. 37).

De acordo com o documento analisado, para uma realização satisfatória da avaliação continuada/ alargamento do ritmo da aprendizagem que garanta o sucesso dos alunos, optou-se como *orientação pedagógica* a “avaliação diagnóstica, sistemática, contínua e integral” (FME, 1999, p.18), uma vez que não se espera o final do percurso para certificar o nível da aprendizagem dos alunos, mas se realiza a avaliação com intuito de investigar as razões do fracasso da prática pedagógica em qualquer momento de seu percurso - início, meio e fim. Além disso, pressupõe a avaliação do desenvolvimento de vivências múltiplas, globais e não apenas de conteúdos prescritos.

Em contraponto à visão mais formativa da avaliação, evidencia-se no texto o abandono dos relatórios como forma de registro, passando a ser uma

---

<sup>108</sup> Conforme citado no capítulo anterior era essa a política que vigorava na rede quando os ciclos foram implantados em 1999.

opção do professor. Isso é evidente no extrato: “Claro que o professor terá sempre seus registros, particulares ou não” (FME, 1999, p. 37). A ênfase da avaliação nessa proposta é determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados ou não, com *critérios explícitos, mais bem definidos*. Para tanto, foram inseridos conceitos que qualificam e quantificam a aprendizagem:

Art 4º- A avaliação do rendimento do aluno, **durante e ao final** do ciclo será traduzida pelos seguintes conceitos:

- A- Aproveitamento muito bom;
- B- Aproveitamento bom;
- C- Aproveitamento regular;
- D- Aproveitamento satisfatório;
- E- Aproveitamento insuficiente.

Estes conceitos correspondem ao seguinte percentual de aproveitamento nos objetivos propostos no caso de transferência de alunos:

- A - 90 a 100%
- B - 80 a 89%
- C - 65 a 79%
- D - 50 a 64%
- E - menos de 50% dos objetivos propostos

Nessa proposta, a periodicidade da avaliação com atribuição aos conceitos é trimestral. Desse modo, ainda que associado a processos mais qualitativos observa-se um discurso para fins de classificar e selecionar os alunos. Entretanto, sob novas proposições valorativas. Nas palavras de Alavarse (2009, p. 79), essa perspectiva corresponde à ideia de “dada a oportunidades a todos, triunfam os melhores”.

No texto, é possível atribuir à avaliação o seguinte *significado*: a ausência de limites regulatórios do tempo em longo prazo pode afetar o nível do rendimento da aprendizagem do aluno e, por conseguinte, da “qualidade” almejada para a educação<sup>109</sup>. Essa ideia é identificada no fragmento abaixo:

[...] o ciclo, em contraposição à série, apresenta aspectos de natureza mais abrangente e que lhe são peculiares. Corresponde a um período maior de aprendizagem – ou menor – pelo caráter dinâmico do qual se reveste; a variação de seu tempo não envolve as mesmas limitações que a série, daí não decorrendo critérios outros, obrigatoriamente observáveis; o tempo maior permite em educação, um respeito também maior, ao ritmo do educando e a sua individualidade; o tempo menor, ainda em atenção a esse ritmo, propicia avanços ao mesmo educando, sem interveniência de impactos, sejam de caráter temporal, psicológico ou cognitivo (FME, 1999, p. 23).

<sup>109</sup> A proposta defende o seguinte significado a Educação de qualidade: “(...) educação de qualidade que permita ao aluno a construção e o domínio de saberes básicos e imprescindíveis à sua realização pessoal” (1999, p. 11).

Como se pode notar, o período maior de aprendizagem supõe o alargamento do ritmo de aprendizagem a fim de que o aluno possa atingir os critérios estabelecidos em um determinado ciclo. Essa dicotomia no texto, ‘tempo maior/tempo menor’, remete à ideia que, embora possa ocorrer esse alargamento, é importante delimitá-lo, pois, se o aluno não satisfizer às exigências iniciais do currículo, poderá sofrer outros impactos que o deixará cada vez mais “para trás”, “defasado”.

É nessa perspectiva que o texto propõe o “fim da impossibilidade da retenção” (FME, 1999, p.37). Mantém, portanto, a aprovação/reprovação como um ritual de transição de um ciclo a outro. Identificam-se no texto regras de sequenciamento explícitas que regulam o desenvolvimento de objetivos, usualmente em termos de idade, impondo limites regulatórios entre os espaços escolares. Como consequência dessa prática, os alunos tendem a ser classificados como “atrasados”, “adiantados” no seu percurso pedagógico de acordo com o rendimento que apresentam. Todavia, a retenção é (re) significada no texto, agregando em sua prática a influência da pedagogia diferenciada. Ou seja,

[...] ao final do ciclo, o aluno que não conseguir sistematizar os conceitos básicos e os conteúdos relevantes que servirão de base para a compreensão da realidade, poderá ficar retido por no máximo um ano, oportunizando-se-lhe, assim, um **atendimento diferenciado** que o ajude a resgatar as dificuldades diagnosticadas no decorrer do ciclo (FME, 1999, p.35 – grifo meu).

Nota-se que a proposta procura dar a todos a chance de aprender, quaisquer que sejam suas origens sociais e seus recursos culturais, conforme propõe Perrenoud (1999) na pedagogia diferenciada. Para o autor, diferenciar, pois, é lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se simultaneamente para que o nível de ensino se eleve. É nesse aspecto que se assenta a democratização do ensino nessa proposta.

Observa-se ainda que a proposta não tem com prerrogativa resolver a questão da segregação eliminando de vez a reprovação, mas viabilizando a pedagogia diferenciada e estratégias reparadoras.

Torna-se evidente, no ensino em ciclos, a importância de, **num futuro próximo**, desfazer-se a prática da segregação dos alunos que conseguem aprender, daqueles que não o conseguem. A partir do momento em que se apresentam dificuldades na aprendizagem, cabe a escola a busca contínua e insistente de soluções (FME, 1999, p. 25 – *grifo meu*).

Busca-se ainda minimizar os efeitos de estratificação gerada pela lógica explícita de sequenciamento dos conteúdos, não apenas por meio do alargamento do ritmo da aprendizagem, mas também dos “processos de

reorientação de aprendizagem e recuperação paralela, na busca de alternativas que favoreçam a continuidade dos estudos pelos alunos” (FME, p. 1999, p. 38). Segundo Bernstein (1996), esses processos representam estratégias para abrandar a estratificação mediante a correção no percurso da aprendizagem de modo que o aluno não se mantenha defasado em um determinado critério que ele não foi “capaz” de demonstrar. Essa perspectiva é evidente no texto que revela a Reorientação da aprendizagem, que visa a:

[...] resgatar as primeiras etapas de escolaridade, naquilo que diz respeito **às competências que deveriam ter sido adquiridas**, propõe-se que o aluno, ao final de cada ciclo, passe a frequentar classes de reorientação da aprendizagem de revisão dos processos pedagógicos utilizados pela unidade escolar (FME, 1999, p.40).

Já a recuperação paralela será dirigida aos:

[...] alunos com **aproveitamento insuficiente**, o que equivale a dizer, para aqueles que **não vêm atingindo os objetivos** estabelecidos no projeto didático. Corresponde a um **reforço contínuo** a lhes ser oferecido, com vistas a superação das dificuldades apresentadas. [...] para que sejam **corrigidas aquelas defasagens**, partindo-se de um planejamento criterioso, de um diálogo franco com o aluno, prevendo-se a possibilidade de reformulação das metodologias já aplicadas e considerando-se as diferenças individuais do educando (FME, 1999, p.39 – *grifo meu*).

Assim, os alunos retidos e/ou com distorção idade/série são atendidos no Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem/CEMOA. Deixam de estar em seu grupo comunitário de referência, já que seus conhecimentos não correspondem a sua escolaridade oficial.

É possível identificar no extrato acima, termos que ressaltam o déficit dos alunos: “aproveitamento insuficiente, corrigidas aquelas defasagens” (1999, p. 39), cujo enfoque da avaliação está em identificar desempenhos. Isso é enfatizado na afirmativa: “O tempo é um dos fatores mais preponderantes para **avaliarmos o desempenho** de nossos alunos, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada” (1999, p.29 – *grifo meu*).

Desse modo, com a proposta, acentua-se o discurso pautado no modelo pedagógico de desempenho, na medida em que as diferenças entre os estudantes são sujeitas à estratificação.

#### **- Proposta “Escola de Cidadania”**

Na proposta “Escola de Cidadania”, a avaliação ganha novos significados que permitem uma reorganização de sua própria realização. O texto afirma que “avaliar na perspectiva do sistema de ciclos traz a possibilidade de reflexão de

todos permitindo traçar novos planos de ação ao longo da trajetória” (FME, 2008, p. 24 – grifo meu). Logo, observa-se a ênfase numa avaliação mais formativa que, segundo Alavarse (2009), tem como objetivo corrigir rumos e regular o processo.

Segundo Arosa (2010), a avaliação na proposta “Escola de Cidadania” deveria, ser empreendida para favorecer a construção de conhecimentos, práticas e valores por todos os atores envolvidos no processo político pedagógico da escola.

O documento revela que:

Art. 25: A avaliação é processo permanente implementado ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas empreendidas pela Unidade de Educação, em seus diversos momentos, para subsidiar as ações de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de utilização de procedimentos e instrumentos diversificados que favoreçam a interpretação qualitativa do percurso e a evolução de cada aluno (Portaria FME nº 125/08).

A avaliação também, de acordo com esta proposta, não deve ocorrer como um ato individual do professor, mas coletivamente por meio da Equipe de Referência do Ciclo que “deverá observar as necessidades individuais e coletivas dos alunos e de seus Grupos de Referência” (Art. 25, parágrafo único, Portaria 125/08) e por meio do Conselho de Avaliação e Planejamento para cada Ciclo (CAP-CI), “que coordenará o processo de avaliação e planejamento no âmbito do Ciclo” (Art. 28, Portaria 125/08).

Com isso é possível observar que na proposta a intenção de promover maior unidade entre o processo de avaliação e o processo de planejamento, revelando assim, um novo significado à prática avaliativa que deve ser realizada com para a reorientação do trabalho pedagógico. Assim, propõe uma modificação em relação à proposta anterior que propõe a reorientação da aprendizagem.

Inicialmente, as mudanças sugeridas no processo de reorganização da proposta anterior era eliminar a possibilidade de retenção nas etapas dos ciclos. No estudo de Ponte (2010), a autora menciona que essa ideia foi de difícil aceitação pela grande maioria das escolas. Isso provocou modificações no texto final da proposta, que manteve a retenção, contudo de forma mais implícita. Isso pode ser observado no fragmento abaixo:

As deliberações do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) **sobre a promoção do aluno** para o Ciclo subsequente ou sobre a sua

permanência no Ciclo em que em que se encontra por um período adicional deverão ser homologada pelo Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-EU) (Art. 28, § 7º, Portaria FME 125/08).

Assim, a proposta se absteve de termos como retenção/aprovação, aderindo o termo promoção mais aproximada da ideia original de ciclos. Segundo Fernandes (2009, p. 109), não cabe, em uma escola ciclada, falar em aprovação e, sim, em promoção. Para a autora, o conceito de aprovação remete à lógica da escola seriada em que, ao final dos graus, verifica-se a passagem de nível dos alunos de acordo com os conteúdos que foram trabalhados ao longo daquele ano letivo.

Além disso, a avaliação foi redimensionada na proposta eliminando os conceitos como forma de registro. Passando a considerar prioritariamente formas de avaliação e registro que permitam acompanhar e avaliar o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal dos alunos. Muitos são as formas de fazer tais registros, desde as avaliações pessoais do professor até as provas e testes, além de fichários que acompanhe o aluno ao longo do ciclo, portfólios etc. De acordo com a proposta o imprescindível é que tais registros sejam feitos de forma organizada e sistemática a fim de permitir a reflexão sobre as estratégias utilizadas pelo professor e o desenvolvimento do aluno.

Nessa direção o Relatório Avaliativo oficial do aluno passa a ser realizado com a seguinte periodicidade: a) semestral para a Educação Infantil; b) anual para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, contendo neste documento os seguintes dados:

- I - os objetivos alcançados naquele período letivo, com observações acerca do processo em que se deu a construção desses objetivos;
- II - os objetivos não alcançados naquele período letivo, com observações acerca das circunstâncias em que não se deu a construção desses objetivos;
- III - os procedimentos adotados pelo Professor do Grupo de Referência do aluno e pela Equipe de Referência do Ciclo para a superação dos entraves observados no decorrer do processo, bem como aqueles adotados para potencializar os interesses e as capacidades manifestadas pelo aluno (Art. 27, Portaria 125/08).

Desse modo, observa com a proposta “Escola de Cidadania” que o seu discurso buscou (re) significar a avaliação e os seus instrumentos por meio de um posicionamento de oposição à lógica estratificadora. Contudo, os procedimentos privilegiados na proposta ainda sim remetem a um modelo que privilegia a comparação dos alunos por intermédio de seu produto pedagógico, mesmo que implicitamente.

## - Proposta “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural”

O significado de avaliação apresentado no texto da proposta “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural” remete a um discurso favorável à cultura da performatividade, que segundo Ball (2002), serve como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade”. Nessa direção, enfatiza-se a relevância do *controle externo* às escolas como estratégia de promover a eficácia e a responsabilização como marca do processo avaliativo.

De acordo com o documento “a avaliação funcionará como instrumento da educação de qualidade para toda a Rede Municipal” (FME, 2010, p. 16). Revelam-se ainda no seu texto outras dimensões da avaliação para além da avaliação da aprendizagem do aluno em consonância a Resolução CNE/CEB n°. 4/2010. De acordo com a Portaria FME n°. 087/11, tem-se a seguinte orientação:

Art. 26: A avaliação da Rede Municipal de Ensino será caracterizada por três níveis complementares, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Resolução n°04/2010, sendo:

I – **avaliação da aprendizagem**, realizada nas salas de aula, devera ter como referencia, o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com os princípios definidos para a Educação da Rede Municipal, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem como no projeto politico-pedagógico da escola.

II – **avaliação institucional interna da Unidade de Educação**, que deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ação Anual, com vistas a rever o conjunto de objetivos e metas que foram traçados pela Unidade de Educação.

III – **avaliação da rede municipal de ensino**, que ocorrerá periodicamente, sendo organizada e realizada pela FME, podendo atuar em parceria com órgãos externos a Unidade de Educação, com vistas a analisar **resultados em termos de desempenho dos alunos** da rede, taxas de retenção, evasão e indicadores que permitam a análise de eficiência e eficácia do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, afirma-se que “a avaliação deve ser analisada como uma perspectiva democrática de promoção do sucesso escolar, [...] deve favorecer a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e seu compromisso com o crescimento de alunos, professores e todos os atores da instituição educacional” (FME, 2010, p. 16 – grifo meu). Logo, é possível notar a cultura performática permeando o discurso, na medida em que busca estimular e mostrar “que podemos tornar-nos mais do que éramos, [...] pela excelência, por atingir o desempenho máximo” (2002, p. 8). De acordo com Lopes (2010, p. 92- grifo meu), essa lógica diferencia-se de:

[...] processos instrumentais de avaliação instituídos em épocas passadas, nos quais se visava à eficiência do sistema de ensino, tendo por base a funcionalidade

do sistema social em uma base coletiva de controle. Em tempos de valorização da performatividade, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento.

Segundo Ball (2002), a instalação da nova cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efetuar o replanejamento institucional. Isso fica evidente na proposta ao se defender que a avaliação deve “permitir repensar o planejamento do currículo e das práticas de modo a corrigir rumos e avançar” (FME, 2010, p.16).

Com a proposta, procura-se legitimar essa orientação associando-a aos princípios da avaliação na perspectiva multicultural, justificando que, com tal perspectiva de avaliação, busca-se um equilíbrio “entre processos avaliativos diagnósticos e formativos, que visam a acompanhar o desenvolvimento e o progresso de alunos, instituições e redes – com processos somativos ou classificatórios, em que considerações finais sobre esses desempenhos devem ser realizadas” (FME, 2010, p.16). Por isso o documento não desconsidera:

[...] instrumentos homogêneos em nenhum **dos níveis (tais como provas, testes padronizados** assim por diante) e, ao mesmo tempo, insta a se reconhecer que os resultados de tais instrumentos não podem ser tomados de forma isolada de outros, resultantes **de instrumentos utilizados e forma processual, formativa, plural e diagnóstica**. Essa articulação possui potenciais para permitir o avanço do conhecimento avaliativo dos alunos, das instituições e das redes (FME, 2010, p. 16).

De acordo com o documento, “o caráter qualitativo deverá ter predominância sobre o quantitativo e classificatório” (FME, Portaria 087/11, Art. 27). Diante dessas perspectivas, o que mudou na *organização da avaliação* da aprendizagem nessa proposta? É possível considerar o discurso sobre a avaliação da aprendizagem faz com que retorne a ênfase ao modelo de desempenho conforme sugerido na proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo” e se mantenha a reprovação, mas agora mantendo o mesmo texto da proposta “Escola de Cidadania” que desconsiderou termos binários como aprovação/reprovação e optou em usar “promoção”. Nota-se assim, uma bricolagem (BALL, 2005) no discurso da proposta.

O caráter diagnóstico e formativo privilegiado no documento parecem ter o objetivo de regular a aprendizagem para promover melhores desempenhos. Isso se observa porque, conforme estabelecido pelo documento,

[...] as Unidades de Educação deverão adotar estratégias formativas de progressos individuais e contínuos que favoreçam o crescimento dos alunos, **preservando a qualidade necessária para a formação escolar, sendo**

**organizadas de acordo com regras comuns a essas etapas da educação básica** (Art. 27, Portaria 087/11 – grifo meu).

Desse modo, embora os relatórios tenham sido mantidos como forma de registro, atribui-se a eles outro significado. De acordo com a concepção de Mendonça<sup>110</sup> (2012, p. 106), se apenas existirem relatórios, a equipe pedagógica não conseguirá acompanhar o desempenho dos alunos, o que revela, portanto, a necessidade de notas e conceitos para se obter uma prática mais regulada. Ainda em relação aos registros, menciona-se a necessidade de ser sintético e objetivo, realizado por meio eletrônico, com o formulário previamente preenchido com todas as informações dos alunos para facilitar o trabalho do professor (ibid.).

Além disso, a periodicidade em que se realiza o registro da avaliação também foi modificada em relação à proposta anterior, passando a ser realizado mais vezes. O que revela um controle mais explícito. Conforme exposto na Portaria FME, nº 087/11, o registro da avaliação deverá ser da seguinte forma:

**Art. 29:** No nível da avaliação da aprendizagem, o registro avaliativo dos alunos do 1º e 2º Ciclos será organizado de três formas:

I - Ao longo do processo, por meio de instrumento cumulativo de informações que subsidiem a elaboração da ficha avaliativa individual e do Relatório Avaliativo.

II – Em forma de ficha avaliativa individual, em documento disponível no Sistema de Gestão, a ser preenchida pelos Professores Regentes dos Grupos de Referência, ao final de cada trimestre para alunos do ensino fundamental regular e ao final de cada bimestre para alunos da Educação de Jovens e Adultos, devendo ser consolidada até a data limite do CAP-CI.

III - Em forma de Relatório Avaliativo do aluno, a ser construído em documento disponível no Sistema de Gestão, ao final de cada Período Letivo, para alunos do ensino fundamental regular e ao final de cada Semestre Letivo, para alunos da EJA, com Parecer Conclusivo a ser elaborado ao final de cada Ciclo.

A mudança da periodicidade está relacionada à concepção que se tem da avaliação nessa proposta. De acordo com Mendonça (2012, p.107), essa questão pode parecer irrelevante, mas acredita haver uma razão. Segundo ele, o ideal é ocorrer a cada bimestre, pois entende que, quando a avaliação é realizada em apenas três momentos no ano, a primeira informação sobre o aluno chega muito no início do ano letivo e a segunda, quando já não há mais muito o que fazer, no mês de setembro. Completa pontuando que, ao final do primeiro semestre, tendo em vista os conceitos atribuídos à avaliação no segundo bimestre, pode-se aproveitar o período de recesso de meio de ano para organizar as etapas finais de um programa de recuperação de estudos.

<sup>110</sup> Mendonça expõe em um livro “Cenários e obstáculos para a Reforma Educacional” tendo como referência a educação Niteroiense e as ações empreendidas em sua gestão (2009-2012).

Nota-se, portanto, uma ideia associada ao sequenciamento explícito dos critérios da avaliação e uma demarcação ainda anual, que ignora por completo o alargamento do tempo para a aprendizagem conforme sugerido na organização da escolaridade em ciclos.

Além disso, os conceitos retornam com essa proposta, mas o direcionam apenas para o 3° e 4° ciclo do Ensino Fundamental.

**Art. 30:** Quanto aos alunos dos 3° e 4° ciclos o nível de avaliação da aprendizagem será organizado de três formas:

I – Ao longo do processo, por meio de exercícios avaliativos, provas, trabalhos em grupo, pesquisas, seminários, fichas de avaliação e auto avaliação do aluno ou qualquer outro instrumento cumulativo de informações.

II – Em forma de ficha avaliativa individual, em documento disponível no Sistema de Gestão, a ser preenchida pelos Professores de todas as disciplinas, ao final do trimestre para alunos do ensino fundamental regular e ao final de cada bimestre para alunos da Educação de Jovens e Adultos, devendo ser consolidada até a data limite do CAP-CI.

III – Em ata, disponível no Sistema de Gestão, ao final de cada trimestre, com conceitos atribuídos ao rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental Regular e ao final de cada bimestre, para os alunos da EJA, de acordo com os indicadores das fichas avaliativas, sendo:

- a) A – nível alto de aproveitamento
- b) B – nível bom de aproveitamento
- c) C – nível satisfatório de aproveitamento
- d) D – nível insatisfatório de aproveitamento
- e) E – nível baixo de aproveitamento

Outra mudança importante é que a proposta, ao se focar nos desempenhos avaliáveis dos alunos, retorna também com estratégias para amenizar a estratificação provocada por esse modelo meritocrático. Uma estratégia direcionada aos alunos de 3° e 4° ciclos é a progressão parcial, a “famosa” dependência, como mostra o extrato:

**Paragrafo único:** A partir do nível insatisfatório de aproveitamento escolar, ao final dos 3° e 4° ciclos, o aluno poderá ter Progressão Parcial, com possibilidade de dependência em até duas disciplinas; em mais de duas disciplinas o aluno permanecerá no ciclo, excluindo-se desse computo as **disciplinas** de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Outra estratégia de “correção” prevista na proposta é o “reagrupamento e otimização da aprendizagem” (ibid., Art. 33) de alunos de acordo com “distorção idade/ciclo” (ibid.). Vale, contudo, considerar que as marcas originais do termo “reagrupamento”, criado na proposta “Escola de Cidadania” foram apagadas ao serem associadas a outros ideais nesta proposta. Aqui, reagrupamento significa “reorientar a aprendizagem” dos alunos com distorção idade/ciclo. Veja que se mantém a lógica de delimitação da aprendizagem a partir de uma determinada idade com objetivos/competências/habilidades específicas. Além disso, o texto

em si é contraditório, uma vez que no art. 12, Parágrafo Único da mesma portaria expõe:

Fica vedado às Unidades de Educação Infantil o emprego do **Reagrupamento** para desenvolver quaisquer trabalhos que possuam caráter compensatório, preparatório ao Ensino Fundamental ou de reforço de aprendizagem (Portaria 087/11).

Desse modo, a proposta consolida um modelo híbrido de avaliação, e associa o caráter da avaliação mais qualitativa ao caráter mais quantitativo em que seu discurso é baseado na *performatividade* como condutor do processo educativo em busca por controle e transparência. Portanto, embora mantenham-se alguns elementos das mudanças promovidas pela proposta “Escola de Cidadania”, atribuem-lhes novos significados à sua lógica, convergindo sua ênfase ainda na hierarquização dos desempenhos alcançados.

**Quadro 8.** Síntese da Política de ciclos recontextualizada na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ – (1999-2012) e Indicadores do modelo pedagógico privilegiado nas propostas.

Elementos analisados	Proposta 1 (Gestão 1998-2002/PDT)	Proposta 2 (Gestão 2005-2008/PT)	Proposta 3 (Gestão 2009-2012/PDT)
<p><b>Discurso</b></p> <p>Orientação do conhecimento/ finalidade social e identidade dos sujeitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso liberal</li> <li>- Visão eficientista de padronização e universalização do conhecimento associada ao desenvolvimento da economia e participação competente no mundo global.</li> <li>- Conhecimento a serviço das demandas do novo século.</li> <li>- Identidade projetada - instrumental.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Modelo de desempenho (especialização dos sujeitos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso de oposição</li> <li>- Visão de emancipação para igualdade na participação política.</li> <li>- Conhecimento a serviço da transformação da realidade.</li> <li>- Identidade introjetada - retrospectiva/ descentrada terapêutica.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Modelo de competência (radical)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso híbrido (mescla da perspectiva liberal, crítica e pós-moderna).</li> <li>- Visão de equidade e eficácia para inclusão das identidades plurais na participação ativa no desenvolvimento econômico sustentável.</li> <li>- Conhecimento à serviço da sustentabilidade econômica, ambiental e social.</li> <li>- Identidade projetada - prospectiva.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Modelo de competência (populista)/ modelo de desempenho (especialização dos sujeitos)</b></p>
<p><b>Organização curricular</b></p>	<p>Conceitos Conteúdos Objetivos específicos Competência</p>	<p>Objetivos gerais</p>	<p>Temas/conteúdos Habilidades cidadãs Habilidades Específicas</p>
<p><b>Pedagogia</b></p>	<p>Pedagogia construtivista (César Coll)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase no desenvolvimento cognitivo</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Modelo de competência (liberal-progressista)</b></p>	<p>Pedagogia dialógica e diferenciada (Paulo Freire e Perrenoud)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase no desenvolvimento cognitivo, no reconhecimento cultural e no desenvolvimento político.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Modelo de competência (liberal-progressista, populista e radical)</b></p>	<p>Pedagogia diferenciada (Perrenoud)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase no desenvolvimento cognitivo e no reconhecimento cultural</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Modelo de competência (liberal-progressista e populista)</b></p>

Quadro 8. Continuação

<p><b>Orientação pedagógica da avaliação</b></p>	<p>- Avaliação continuada ao longo do ciclo; - Previsão explícita de retenção ao final do ciclo; - Avaliação diagnóstica e classificatória registrada por conceitos; - Previsão de estratégias de correção ao longo do percurso (reorientação continuada, recuperação paralela e progressão parcial/3° e 4° ciclos). - Ênfase é dada naquilo que está faltando no produto do adquirente</p> <p><b>Modelo de desempenho</b></p>	<p>- Avaliação continuada ao longo do ciclo; - Previsão implícita de retenção ao final do ciclo; - Avaliação formativa/diagnóstica registrada por meio de Relatório avaliativo.</p> <p><b>Modelo de competência/desempenho</b></p>	<p>- Avaliação continuada ao longo do ciclo; - Previsão da retenção ao final do ciclo - Avaliação diagnóstica/processual e classificatória registrada por meio de ficha avaliativa individual, relatórios e em ata com conceitos atribuídos ao rendimento escolar; - Previsão de estratégias de correção ao longo do percurso (reagrupamento<sup>111</sup> e otimização da aprendizagem, recuperação paralela e progressão parcial/3° e 4° ciclos).</p> <p><b>Modelo de desempenho</b></p>
<p><b>Controle pedagógico</b></p>	<p>Explícito</p> <p><b>Modelo de desempenho</b></p>	<p>Implícito</p> <p><b>Modelo de Competência</b></p>	<p>Explícito</p> <p><b>Modelo de desempenho</b></p>
<p><b>Autonomia</b></p>	<p><u>Baixa</u> Subordinam-se a regulação externa do currículo, no que tange a seleção, sequência, ritmo e critério de transmissão.</p> <p><b>Modelo de desempenho</b></p>	<p><u>Elevada</u> Os recursos geralmente são elaborados pelos professores e, para isso, é preciso ter autonomia. Cada instituição requer um grau de autonomia para que isso se concretize.</p> <p><b>Modelo de Competência</b></p>	<p><u>Baixa/Elevada</u> Subordinam-se a regulação externa do currículo, no que tange a seleção, sequência, ritmo e critério de transmissão.</p> <p><b>Modelo de desempenho</b></p>
<p><b>Economia</b></p>	<p>Baixo custo no processo A responsabilização foi facilitada pela objetividade do desempenho e assim os resultados podem ser mensurados e otimizados/ São mais suscetíveis ao controle externo.</p> <p><b>Modelo de desempenho</b></p>	<p>Elevado custo no processo. Os custos incorridos na formação de professores tendem a ser mais altos em virtude da base teórica dos modelos de competência. São custos invisíveis.</p> <p><b>Modelo de Competência</b></p>	<p>Elevado custo na elaboração das propostas. Participação de Consultores. Baixo custo no processo O planejamento e o monitoramento não geram custos invisíveis como acontecem com os modelos de competência, devido às estruturas explícitas de transmissão e do seu progresso. A responsabilização foi facilitada pela objetividade do desempenho e assim os resultados podem ser mensurados e otimizados/ São mais suscetíveis ao controle externo. <b>Modelo de desempenho.</b></p>

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos documentos e dos conceitos de Bernstein (2003).

<sup>111</sup> Vale considerar que o termo na proposta anterior previa que o reagrupamento não deveria ser realizado com objetivo compensatório. Foi utilizado na proposta 3 para alunos com distorção idade/ciclo, portanto, recontextualizado.

