

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOSE COSME DRUMOND

**POLÍTICAS DE INOVAÇÃO
EDUCACIONAL: SUBJETIVAÇÃO E
MODO DE SER
DOCENTE NA ESCOLA PLURAL**

2011

D795s
T Drumond, José Cosme, 1949 -
Políticas de inovação educacional: subjetivação e modo de
ser docente na Escola Plural / Jose Cosme Drumond. -
UFMG/FaE, 2011.
268 f., enc,

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.
Bibliografia : f. 257-268.

1. Educação -- Teses. 2. Subjetividade -- Teses. 3.
Educação e Estado -- Teses. 4. Educação -- Políticas públicas --
Teses.

I. Título. II. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 370.193

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

JOSE COSME DRUMOND

**POLÍTICAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL: SUBJETIVAÇÃO E
MODO DE SER DOCENTE NA ESCOLA PLURAL**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação**

**Orientadora: Professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas
Dalben**

2011

Tese: Políticas de inovação educacional: subjetivação e modo de ser docente na Escola Plural

Autor: José Cosme Drumond

Orientadora: Profª Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

defendida e aprovada pelos membros da banca examinadora constituída pelas professoras:

Profª Drª Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - UFMG
Orientadora

Profª Drª Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – UFMG

Profª Drª Maria de Lourdes Rocha de Lima – UFMG

Profª Drª Leila de Alvarenga Mafra – PUCMINAS

Profª Drª Glaura Vasques Miranda

Profª Drª Maria do Carmo de Matos
Suplente

Profª Drª Samira Zaidan
Suplente

Dedico esse trabalho, com afeto, a Carol e Gilmar, que percorreram comigo esse caminho e souberam entender e ajudar, nos momentos difíceis.

Minha homenagem aos professores e professoras da Educação Básica que, no Brasil, arcam com a dupla responsabilidade de educar e buscar caminhos adequados, para formar seus alunos e são vítimas, ainda, de condições salariais e de trabalho, nem sempre, condizentes com seu papel social. Se esse trabalho tem uma finalidade, é contribuir, mesmo modestamente, para tornar mais leve a carga sobre seus ombros profissionais.

Dedico esse trabalho, como agradecimento, aos profissionais da Escola Plural, porque construíram um sonho e abriram portas para a transformação da educação.

Para meu pai, José da Rocha Viana, de quem queria a persistência e a obstinação.

Agradecimentos

À professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, minha gratidão pelo empenhado esforço em me orientar de forma competente, amiga e leve.

Aos profissionais da Biblioteca da Faculdade de Educação, especialmente a Marli, pelas orientações para a localização de materiais, que foram importantes, para a realização de minha tese.

Ao Marcos Evangelista Alves pela inestimável colaboração.

Aos colegas da Faculdade de Educação da UEMG, pelos laços fortes de amizade e trabalho. Agradeço, especialmente, a Dolores, Lélia, Lavínia, Cacá, Márcia Veiga, Consolação, Tomaz, Cristina Olandin e Audineta pela colaboração para que esse trabalho fosse realizado.

Às colegas da PUC Minas Virtual Marisinha e Maria do Carmo pelo apoio.

Às minhas colegas de grupo do doutorado, especialmente, Márcia Ambrósio e Alicia com quem compartilhei preocupações e alegrias, por um bom tempo.

RESUMO

POLÍTICAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL: SUBJETIVAÇÃO E MODO DE SER DOCENTE NA ESCOLA PLURAL

Essa tese tem por objeto de estudo os efeitos positivos e negativos dos processos de subjetivação constituintes do modo de ser docente nos movimentos de inovação educacional implantados como política, no Brasil, a partir da década de 1990. Para a realização da investigação foi escolhida a Escola Plural, política de inovação educacional implementada em Belo Horizonte, a partir de 1994, sendo que nosso estudo fixou-se entre a emergência da política e o ano de 2000, considerado nessa pesquisa como o período de implantação da mesma. Para efeito deste estudo, inovação educacional é entendida como um movimento implementado em escolas ou sistemas educacionais com o propósito de criar novas formas de organizar e implementar currículos e práticas educativas. Esses movimentos tentam ultrapassar as perspectivas reformistas tradicionais na educação, uma vez que seu propósito é produzir alternativas para sustentar práticas inovadoras, no interior das escolas, alterando a organização de tempos e espaços nas práticas curriculares, implicando em novas relações intersubjetivas nas salas de aula e nos espaços institucionais. O docente é o agente principal da política de inovação educacional e os professores devem incorporar seus princípios e ter a responsabilidade pela sua efetivação prática. A hipótese principal é que as dificuldades de entendimento da proposta, a atribuição de novos sentidos no processo de contextualização escolar da política produziram a transformação discursiva da mesma, e, em decorrência, certa pulverização dos discursos inscritos no texto da política. A abordagem metodológica caracterizou-se pelo estudo do caso do Programa Escola Plural. Para a efetivação da análise praticamos movimentos investigativos articulados. A partir da abordagem de estudo de políticas educacionais construída por Ball (1992, 1994) e denominada de ciclo contínuo da política educacional, analisamos os contextos de influência e de texto da política Escola Plural, para visibilizar os discursos de produção da política e seus possíveis efeitos sobre os docentes. A partir da produção escrita para a orientação da efetivação da política e no diálogo com a literatura da área e da produção sobre a Escola Plural, discutimos os processos de subjetivação docente, na implementação da política e suas possíveis consequências sobre a efetivação da mesma. A conclusão do trabalho ressalta a importância que adquirem os processos de subjetivação em que os docentes são inseridos, na Escola Plural, caso tipo de política de inovação educacional, e que resultam em dificuldades de se efetivar a política tal como foi concebida. Fica evidente que, para a implementação da política, é necessária a constituição de um modo de ser docente, que resulta em práticas específicas. Ressalta, ainda, que os processos de contextualização com a adesão e resistência dos profissionais das escolas são determinantes para a efetividade ou não das políticas de inovação educacional e tem consequências sobre o modo de ser docente.

Palavras-chave: Escola e subjetivação; Modos de ser docente; Inovação educacional; Política educacional; Escola Plural

ABSTRACT

POLICES OF EDUCATIONAL INNOVATION: SUBJECTIVATION AND DOCENT WAY IN PLURAL SCHOOL

The object of this thesis is a study the positive and negative subjective processes constituting the mode of being a teacher in the movement of educational innovation as a policy implemented in Brazil from the 1990. To carry out the research was chosen Plural School, educational innovation policy implemented in Belo Horizonte, in 1994, and our study fixed between the emergence of politics and the year 2000, considered in this research as the period of deployment the same. For purposes of this study, educational innovation is seen as a movement implemented in schools or educational systems in order to create new ways to organize and implement curricula and educational practices. These movements intent on overcoming the traditional perspective on education reform since its purpose is to produce alternatives to sustain innovative practices within schools, changing the organization of time and space in curriculum practices, resulting in new intersubjective relations in classrooms and in institutional spaces. The teacher is the main agent of innovation policy in education and teachers should incorporate its principles and take responsibility for their enforcement practice. The main hypothesis is that the difficulties in understanding the proposal, the assignment of new meanings in contextualizing school policy would produce the same transformation of the discourse, and, consequently, spraying some of the speeches included in the text of the policy. The methodological approach was characterized by studying the case of the School Plural. To carry out the analysis we practice articulated investigative movements. From the approach of educational policies built by Ball (1992, 1994) and called the continuous cycle of education policy, we analyze the contexts of influence and policy text by Plural School, to visualize the production of political discourses and their possible effects on teachers. From writing for the production of effective policy guidance and dialogue with the literature of the area and production on the Plural School, discussed the process of subjectification teaching, in implementing the policy and its possible consequences on the effectiveness of it. The completion of the work highlights the importance that acquire the subjective processes in which teachers are placed in the Plural School, if such a policy of educational innovation, and that result in difficulties to carry out the politics as it was designed. It is clear that for policy implementation, it is necessary to establish a way of being a teacher, which results in specific practices. Also emphasizes that the processes of contextualization with the adhesion and resistance of school workers are crucial to the effectiveness or otherwise of the policies of educational innovation and has consequences on how to be teachers

Keywords: School and subjectivity; Teacher's way; Educational Innovation; Educational policy; Plural School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
1.1-Tema da pesquisa: focalização e delimitação	02
1.2- O objeto da pesquisa: determinantes e circunstâncias do fenômeno das políticas de inovação educacional	07
1.3- Sobre a questão da subjetividade e o projeto moderno de escolarização	14
1.4- A construção da pesquisa: escolhas e percursos investigativos	28
1.4.1- Preâmbulo	28
1.4.2- Delineamentos e suas articulações	31
1.4.3- Estratégias e Procedimentos Metodológicos	36
2. CENÁRIOS BRASILEIROS DE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS: SUA CONFIGURAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA	41
2.1 Sentidos e processos da Inovação educacional, como fenômeno educacional	48
2.1.1-Movimentos de inovação educacional no contexto das reformas educacionais	52
2.2- Políticas de currículo: processos de homogeneização e heterogeneização	59
2.2.1- Homogeneizações e heterogeneização de discursos nos processos de produção de políticas de currículo	60
2.2.2- O ciclo como política curricular nos movimentos de inovação educacional	64
2.2.3- Políticas de currículo e processos de subjetivação discente e docente nos projetos de novação educacional	73
3. CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL: A ESCOLA PLURAL	79
3.1- Sobre a pesquisa e a Escola Plural	79
3.1.1- Circulação de discursos globais, nacionais e locais, nos movimentos de Inovação educacional	82
3.2- Sobre o texto da política de inovação educacional Escola Plural	92
3.2.1- Pressupostos da política e mecanismos de efetivação: Núcleos Vertebradores	96
3.2.1.1- Núcleo Vertebrador 1:- Eixos norteadores como dispositivos para a efetivação da Escola Plural	97

3.2.1.2- Núcleo Vertebrador 2: Reorganização dos tempos escolares, na Escola Plural-----	103
3.2.1.2.1- Organização dos ciclos de aprendizagem-----	106
3.2.1.2.2- Organização dos tempos dos profissionais-----	118
3.2.1.3- Núcleo Vertebrador 3: Os processos de formação plural, com a indicação dos processos para reorientar as práticas escolares-----	124
3.2.1.3.1- Processos de aprendizagem: processo global-----	128
3.2.1.3.2- Temas transversais X disciplinas curriculares: um novo conceito de conteúdo escolar-----	135
3.2.1.3.3- Projetos de trabalho: uma nova proposta de renovação pedagógica-----	141
3.2.1.4- Núcleo Vertebrador 4: Avaliação na Escola Plural-----	146

4. MODOS DE SER DOCENTE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DO CASO DA ESCOLA PLURAL -----158

4.1- Sobre a condição docente-----	158
4.2- Identidade e modo de ser docente-----	159
4.3- Constituição dos modos de ser docente, para além da questão da identidade -----	164
4.4- Modos de ser docente na Escola Plural: entre conservar e transformar; entre a tradição e a inovação-----	171
4.4.1- Sentidos da coletivização, como elemento constituinte da Escola Plural-----	173
4.4.2- Subjetivação e sentidos da coletivização na Escola Plural-----	177
4.5- A Escola Plural é uma proposta prática-----	185
4.5.1- Perspectivas de práticas e enquadramentos de modos de ser docente-----	188
4.5.1.1- Perspectiva Acadêmica-----	188
4.5.1.2- Perspectiva Técnica-----	191
4.5.1.3- Perspectiva Prática-----	194
4.5.1.4- Perspectiva Crítica-----	200

5. NOVOS MODOS DE SER DOCENTE NA ESCOLA PLURAL -----205

5.1- Enquadramento das práticas docentes na Escola Plural-----	208
--	-----

5.1.1-	Mente coletiva e coração militante: aspectos centrais no modo de ser docente na Escola Plural-----	208
5.1.2-	<i>Habitus</i> docente na Escola Plural-----	212
5.1.3-	O aluno visto pela Escola Plural e os efeitos sobre o modo de ser docente--	215
5.1.4-	Subjetivação docente e sentidos dos discursos sobre democrática na Escola Plural-----	225
5.1.5-	Formação contínua e novos modos de ser docente: o caso da Escola Plural ----	231
5.2-	Novos modos de ser docente e os resultados da política: uma síntese-----	238
6.	CONCLUSÃO-----	240
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	263

1. INTRODUÇÃO

O interesse pessoal pelo tema deste estudo - inovação educacional – se deu ao longo de uma carreira profissional que se inicia na década de 1960, como professor e aprofundada como pedagogo, desde 1979. Data daí a produção de experiências educativas, ao buscarmos a superação das práticas tradicionais prevalentes na grande maioria das escolas. Essas tentativas de alteração da escolarização eram vistas, ora de forma positiva, ora negativa, dependendo do contexto em que ocorriam.

A experiência vivida em uma escola que funcionava dentro de uma empresa¹, destinada aos moradores das vilas, dirigentes e trabalhadores, foi de grande relevância nessa nossa trajetória profissional. Nosso grupo de professores e pedagogos pôde produzir caminhos curriculares e pedagógicos diferenciados dos usuais à época e que, vistos hoje, podem ser considerados uma experiência de inovação educacional.

Vale lembrar que os vários trabalhos desenvolvidos nas escolas, a partir da influência do movimento escolanovista, desde a década de 1920 (WARDE E RIBEIRO, 1980), parecem ter, como características, a dispersão, a circunscrição territorial em determinada escola, a vinculação a determinado grupo profissional. Trata-se, portanto, de um movimento de natureza militante e, aparentemente, sem preocupação com sua disseminação, para outras escolas. Essa configuração, talvez, possa explicar seu caráter temporário e a facilidade com que se desfaziam.

A relação da vida profissional com esses movimentos pedagógicos localizados, bem como as frustrações com a facilidade com que se perdiam, tornaram nossas experiências escolares objeto permanente de reflexão pessoal. Isso se acentuou com a criação de políticas públicas, a partir da redemocratização pós Regime Militar de 1964, em determinados contextos brasileiros. Tais políticas tomaram, como ponto de partida, as experiências desenvolvidas, de forma

¹ Trata-se da experiência desenvolvida na Escola Ernst Schatz de 1º Grau, mantida pela Ferteco Mineração S/A, no município de Congonhas, em Minas Gerais, no período de 1979 a 1990, como pedagogo e diretor.

isolada, em várias escolas de determinadas redes públicas. Com a possibilidade de as inovações educacionais, até então restritas a escolas isoladas, serem generalizadas em redes públicas cria-se enorme expectativa, a todos os profissionais interessados em construir novos caminhos para a educação. Como, aparentemente, as dificuldades de sua perenização se assemelham ao ocorrido nas experiências isoladas, justifica nossa maior atenção às explicações sobre tais inovações educacionais.

1.1 Tema da pesquisa: focalização e delimitação

A partir dessas constatações, escolhemos, como tema dessa investigação, a ocorrência de inovações educacionais na forma de políticas públicas contextualizadas em alguns municípios brasileiros. Esse fenômeno é visível a partir da década de 1990, quando houve a implementação de projetos com essas características nas escolas de redes públicas municipais, na maioria das vezes, nas capitais estaduais, a exemplo de Belo Horizonte (Escola Plural, em 1995) e de Porto Alegre (Escola Cidadã, 1996).

Diríamos que a vinculação de muitos de nós com as lutas pela transformação da educação, como um dos mecanismos de transformação da sociedade em benefício da maioria dos sujeitos que a compõem, faz com que as frustrações com os resultados dessas experiências sejam considerados objeto de pesquisa, com reconhecida importância. Por isso, nossa investigação centra-se na busca de explicações e explicitação de questões ainda obscuras, para fornecer alguns elementos teórico-práticos que sustentem nossa esperança na educação.

Para efeito deste estudo, entendemos inovação educacional como um movimento implantado em escolas ou sistemas educacionais com o propósito de criar novas formas de organizar e implementar currículos e práticas educativas (PACHECO, 1996). Esses movimentos intentam ultrapassar as perspectivas reformistas tradicionais na educação, uma vez que seu propósito é produzir alternativas para sustentar práticas inovadoras, no interior das escolas, alterando a organização de tempos e espaços nas práticas

curriculares. Tais mudanças implicam novas relações intersubjetivas nas salas de aula e nos espaços institucionais. Portanto, a intenção é produzir o deslocamento do eixo da relação ensino/aprendizagem, para a aprendizagem.

Todavia, para que isso se tornasse possível, a solução era focalizar nas experiências educativas, na escola e nas salas de aula. Para isso parecia necessária a superação do estoicismo pedagógico vigente, o que fez com que vários educadores buscassem a transformação da escola, a partir do aluno, ou seja, que fossem produzidas as condições adequadas para sua aprendizagem. Para eles a eficácia das práticas educativas deveria ser medida pela efetivação da aprendizagem de seus alunos.

Vale lembrar que, por estoicismo pedagógico, podem-se entender os vários tipos de ações centradas no ensino, com a pressuposição de que a aprendizagem seja resultante de grande esforço individual do aluno e adquirida por meio de movimentos disciplinadamente orientados pelo professor. O silêncio e a imobilidade do aluno são determinantes para o sucesso da escolarização. Podemos, dessa forma, entender a escola como um lugar de docilização do corpo, de subjetivação estóica, como agência disciplinadora, na perspectiva apontada por Foucault (1999).

Nessa perspectiva, a escola funcionaria mais como um espaço de dominação do que de emancipação do sujeito. Uma instituição de controle e determinação subjetiva, tal como foi vista em obras produzidas, no período, por teóricos como Baudelot e Establet (1971), Bourdieu e Passeron (1971; 1975), Bowles e Gintis (1976), entre outros. Esse contexto explicativo presidido por uma visão negativa da escola impõe, então, a responsabilidade dos educadores de produzir caminhos para que essa escola supere sua lógica reprodutivista, transformando-se em instrumento de emancipação subjetiva, mesmo que, para muitos, seja impossível expurgar inteiramente seu caráter docilizador.

As ações voltadas para a contraposição a essa visão da escola são multiplicadas em várias situações e contextos. As experiências localizam-se em salas de aula, ou em escolas, sem preocupação visível em produzir uma

alternativa global, pelo menos, no caso brasileiro. Esse é o cenário da emergência das inovações educacionais, no período a que muitos atribuíam caráter de resistência às reformas produzidas no âmbito do Regime Militar de 1964, que nos governou de 1964 a 1984. Alguns educadores, por razões de ordem menos politizadas, realizavam experiências voltadas para a solução da escolarização, servindo-se dos alunos inseridos na escola, cuja qualidade era vista de forma negativa. O que torna semelhantes os objetivos desses movimentos é a busca pela solução educacional com centralidade no aluno, como sujeito da aprendizagem, portanto, contextualizada nas salas de aula.

Constatada por Garcia (1980), a dispersão das experiências dificulta a leitura de das congruências e incongruências. Seus realizadores, em grande parte, assumem uma postura de militância orientada por uma visão positiva da educação, abandonando as teses que colocam a escola como um mecanismo meramente reprodutivista das condições de subalternização social de seus alunos. Entendem que a escola será tão mais emancipadora quanto possa realizar suas práticas orientadas pela perspectiva do aluno e de suas possibilidades de aprendizagem.

As consequências desses processos dispersos e localizados são as experiências estruturadas, produzidas como políticas públicas em cidades brasileiras, especialmente, a partir da década de 1990. Dessas experiências nós nos ocupamos neste trabalho, adotando, como estudo referencial, o caso da Escola Plural², em Belo Horizonte.

Antes, porém, para tornar mais compreensível o fenômeno das inovações educacionais, parece-nos necessário fazer algumas indagações, mesmo não

² A Escola Plural foi criada pela administração municipal de Belo Horizonte, em 1994, e sua implementação iniciou-se, a partir do ano subsequente. Entre suas proposições, destaca-se a reordenação do espaço-tempo curricular com a adoção da organização da escolarização em ciclos e o fim da reprovação. Além disso, foram estabelecidas formas de gestão da escola e do sistema municipal orientadas por princípios declarados democráticos, como a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, a escolha de diretores escolares por meio de eleições comunitárias e a criação do Conselho Municipal de Educação com a participação ampliada de profissionais da rede municipal e da comunidade. A produção, a realização prática e as avaliações ocorrem, em todo o ciclo da política através de estratégias de participação ampliada. Assim, as reorientações ocorridas através do tempo se deram dessa forma.

sendo possível respondê-las na sua totalidade, no âmbito deste trabalho, em virtude do foco nas experiências realizadas, por exemplo, como políticas educacionais, em cidades brasileiras. Acreditamos serem essas indagações úteis para que seja produzida a circunstanciação de nosso objeto de estudo e propicie o levantamento de algumas questões que envolvam o processo histórico vivido na educação brasileira, no período em que vicejam essas experiências, início ao final da década de 1960, chegando até o presente, no século XXI.

Assim sendo, podemos perguntar se as experiências de inovação educacional constituídas como políticas públicas representam uma ruptura com as experiências anteriores ao período do Regime Militar de 1964, ou são prosseguimentos re-contextualizados das mesmas? Na verdade havia uma gama de experiências com essas características desenvolvidas ao longo do século XX, muitas delas abandonadas durante o Regime Militar de 1964 por exigência das autoridades educacionais da época. Outras tiveram parte de suas teses absorvidas pelas políticas educacionais do referido regime (WARDE; RIBEIRO, 1980). Podemos, entretanto, por hipótese, atribuir a esse processo o caráter de formação histórica, considerando sua configuração de movimento centrado na relação educativa, cujas estratégias estão vinculadas à busca por alternativas de práticas curriculares. Isso sem, contudo, negar suas possíveis heterogeneidades, descontinuidades, rupturas e diferenças de princípios e objetivos.

Como decorrência dessa questão, podemos nos arguir se as inovações educacionais transformadas em políticas públicas se configurariam, de fato, tentativas de produção de políticas curriculares capazes de superar as reformas de caráter amplo, cuja intenção era produzir efeitos globais na educação. Também devemos clarear se essas políticas, via de regra, foram produzidas como tentativa de generalizar, para toda a rede, práticas exitosas localizadas nas escolas. Seria possível perguntar, então, se não teriam ocorrido transformações dessas experiências localizadas ao atribuir-lhes a condição de política com possíveis reorientações para um sistema educacional como um todo, através de sua homogeneização em um discurso único. E,

ainda, devemos perguntar se essas experiências de caráter localizado adquiriram, de fato, a perspectiva ampla proposta na política ao se estenderam para uma rede pública, em sua totalidade?

Para responder a essas indagações, devemos considerar que a produção da política em termos de aplicação no sistema educacional pode incorporar, em seu texto, discursos locais, nacionais e internacionais e, dessa forma, tornar hegemônicos discursos híbridos (MAINARDES, 2007). Isso não resultaria em certos processos de resistência entre os profissionais das escolas, por terem dificuldade em se reconhecerem, na política? Essa questão nos leva a outras. Portanto, considerando-se que poderá ocorrer a atribuição de novos sentidos no processo de re-contextualização escolar da política, não seria produzida, então, certa transformação discursiva dessa política e, em decorrência, certa pulverização de seus discursos hegemônicos? Haveria, pois, uma abertura de leque das práticas da política, cujas experiências são multiplicadas e reorientadas, ou são retomadas algumas práticas anteriores?

Perguntamos, ainda, e essa questão nos parece muito importante, por que esses movimentos teriam certo caráter de efemeridade, em sua duração, conforme constata Garcia (1980)? Talvez pudéssemos compreender essa característica nos movimentos localizados em salas de aula e em escolas, porque, talvez, seus objetivos não estivessem vinculados às ideias de perenização, e fossem encarados como movimento de transformação pedagógica. Desse modo, seriam instáveis e passíveis de mudanças em suas práticas, sem que isso constituísse um problema importante. Essas experiências³ seriam entendidas, então, como processo de criação de novas formas, portanto, como busca de práticas limiares? Por outro lado, devemos

³ Talvez, pudéssemos ter aplicado a essas experiências de inovação a seguinte forma: “A experiência tem por função retirar o sujeito de si mesmo, de fazer com que ele não seja mais o mesmo. A experiência revela e oculta, tem espaços de luz e de sombras. A experiência não é apreendida para ser repetida, simplesmente, passivamente transmitida, ela acontece para migrar, recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças. Há uma constante negociação para que ela exista, não se isole. Aprender com a experiência é, sobretudo fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser, parte integrante de nosso mundo. A experiência é mais vidente que evidente, Mais criadora que reprodutora.” [LOPES s/d] Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art06.html>> Acesso em: 17/08/2010

entender que as políticas de inovação educacional buscam a estabilidade de suas proposições e, para isso, hegemonomizam discursos em um texto a ser difundido em um sistema de escolarização, como um todo. Buscam, pois, a perenização de seus propósitos. No entanto, não ocorre dessa forma, como podemos verificar na maioria desses movimentos. Basta citar casos das conhecidas experiências de políticas de inovação educacional, como: a Escola Candanga, em Brasília e a Escola Cidadã, em Porto Alegre.

Tendo em vista essas discussões e as indagações, nosso objetivo nessa pesquisa é investigar e explicar por que as inovações educacionais produzidas na forma de política pública apresentam dificuldades em seu desenvolvimento tornando seus efeitos questionáveis.

1.2 O objeto da pesquisa: determinantes e circunstâncias do fenômeno das políticas de inovação educacional

Podemos dizer que a produção de uma política educacional resulta em um processo cíclico, tal como descrito por Bowe e Ball (1992) e Ball (1994). Assim, são constituídos contextos nos quais as disputas discursivas são operadas pelos vários agentes presentes, nas arenas políticas, na busca pelo consensualização de discursos a serem traduzidos em texto. A política como texto é o instrumento de viabilização para torná-la hegemônica e efetivar sua prática nos contextos escolares. Esse primeiro contexto de influência é o lugar de criação da política, e a leitura de seus processos permite apreender seus princípios orientadores e estratégias de efetivação, que, em alguns casos, são coincidentes. Assim, trabalhamos com a categoria característica, que se configuraria pela confluência de princípios e estratégias articulados, traduzidos no texto da política, para torná-la operacional, nos contextos da prática.

Com efeito, detectamos algumas dessas características nos documentos de formalização das políticas de inovação educacional. Nesse contato, o que havia em comum entre eles, pelos menos, na maioria dos casos. Para isso, partimos da constatação de que o objetivo dessas políticas de inovação educacional é resolver a questão da qualidade da educação, nos municípios, em que ocorrem. Embora essa preocupação já existisse, anteriormente, esse

objetivo ficou mais evidente, a partir da aprovação da Constituição de 1998, que torna a educação um direito do cidadão, como mecanismo de equalização social (CURY, 2000).

Nessa perspectiva, a instituição escolar torna-se um instrumento de democratização social, e deve receber todos os cidadãos. Torna-se, legalmente, responsabilidade estatal, funcionando, definitivamente, como uma instituição de subjetivação massiva obrigada a incluir em seu território institucional todos os indivíduos de todos os grupos sociais, com suas multiplicidades subjetivas, determinadas pelas diferenças sociais, culturais e, também, corpóreas, psicológicas, intelectuais. Mudou-se, com essa nova perspectiva, o eixo da escolarização e suas estratégias de homogeneização formaram um arcabouço de dispositivos voltados para a viabilização institucional e são vistos como dificultadores da efetivação da escolarização com a qualidade pretendida. Por isso, algumas dessas estratégias modernas produzidas como solução para a massificação escolar, e seus mecanismos são eleitos como problemas a superar. Desse modo, a seriação, a reprovação, a organização das matérias escolares na forma de disciplinas, são estratégias a serem superadas.

As soluções escolhidas estão, basicamente, vinculadas ao currículo e sua forma de realização prática, na escolarização. Portanto, a elaboração das políticas de inovação educacional orientam as estratégias no sentido da viabilização do currículo. A principal estratégia adotada pelas políticas de inovação educacional visa, por isso, substituir a seriação pela organização dos espaços e tempos curriculares em ciclos de formação, e, com isso, superar a reprovação, como mecanismo da progressão na escolarização. As formas de progressão são compreendidas, estreitamente, ligadas à seriação e à organização das matérias escolares, na forma de disciplina. Todas essas questões são, basicamente, curriculares. Por isso, entendemos que as inovações educacionais são, em parte, políticas curriculares contextualizadas, em alguns municípios brasileiros, a partir meados da década de 1990, embora possamos encontrar incorporadas estratégias complementares de gestão, de formação docente, entre outras.

A opção pela organização da escolarização em ciclos, já experimentada em outros países e difundida por vários trabalhos acadêmicos, está presente na maioria dos movimentos. Os discursos sobre o ciclo orientam-se por pressupostos da produtividade desse dispositivo curricular como estratégia capaz de superar os problemas produzidos pela forma anterior da organização seriada da escolarização. Sua utilização é vista como mecanismo capaz de alterar o quadro da reprovação de alunos de grupos sociais subalternizados, ou de indivíduos com características identitárias distintas pela cultura, etnia, gênero, sexualidade, condições corpóreas e intelectuais.

O fato é que essa estratégia vista como solução pelos criadores da política é, por outros, entendida como mecanismo de simplificação e desqualificação da escolarização. Para os defensores da organização da escolarização em ciclos, a escola deve fornecer instrumental de reflexão e as matérias escolares devem funcionar como dispositivo a serviço da formação de sujeitos emancipados e transformadores. Dessa forma, atribuem grande positividade social à escola. Os grupos ou as pessoas contrárias a esses movimentos, de forma geral, alegam que a má qualidade e o mau desempenho dos alunos são fruto da forma de organização em ciclos, que implica abandono da reprovação e da seriação. O que nos interessa, entretanto, é fazer uma análise mais do interior dessas políticas, considerando-se que a maioria delas teve duração curta, duração essa vinculada à permanência de grupos políticos na direção do poder municipal. Os fatores externos a ela merecem, é evidente, uma análise detida, mas devem ser objeto de outra pesquisa.

Assim, nosso objeto de investigação são os fatores internos que dificultam a permanência dessas políticas de inovação educacional, adotadas em alguns municípios brasileiros, bem como os questionamentos a respeito de sua produtividade. As possíveis explicações remetem-nos a algumas indagações, que poderão fornecer pistas para esta investigação.

Assim sendo, uma questão que nos parece relevante, para a presente pesquisa refere-se aos discursos de sustentação dessas políticas e sua filiação

no campo do currículo, e bem como os pressupostos da escolarização em ciclos. Assim, perguntaríamos: Se os fundamentos das teses sobre a política estão vinculados às teorias críticas, não haveria discrepância discursiva nos discursos orientadores do ciclo? Afinal, a organização em ciclos pressupõe o abandono dos mecanismos de homogeneização fornecidos pela organização seriada; a composição de classes pelo critério da cognição; enfim, abandono da estratégia básica de organização da escolarização a partir de uma dada concepção de sujeito. Nesse caso, a teleologia da escolarização é a produção de sujeitos de determinados tipos, ou sujeitos-tipo. A tradição da escolarização moderna coloca, como problema para a escolarização, as possíveis desigualdades subjetivas na entrada, para formar um sujeito-tipo⁴, de saída (NARODOWSKI, 2001). Assim, a escola parte da desigualdade para formar sujeitos iguais na saída e, para atingir esse objetivo, produz um arsenal de táticas, tal como nos mostram Heuser e Feil neste trecho:

[...] na relação pedagógica, parte-se da hipótese da desigualdade e se estabelece como meta alcançar a igualdade, pois toda experiência pedagógica normal está estruturada por razões de desigualdade: desigualdades intelectuais que devem ser reduzidas, na medida em que o mestre dá ao discípulo o que lhe falta; transmite-lhe um saber que ele não tem; guia a inteligência inferior com a sua superioridade de inteligência. (HEUSER; FEIL, 2009, p. 50)

Como efeito, a organização da escolarização em ciclos pressupõe o abandono da ideia do sujeito-tipo, e o critério da desigualdade é substituído pelo reconhecimento da diferença. Portanto os adeptos dessa organização orientam-se pela multiplicidade subjetiva e buscam suas bases nas teorias pós-críticas. As teorias críticas marxistas, também, sustentam critérios de desigualdades na entrada e homogeneização na saída. A escola deve ser formadora de um sujeito-tipo emancipado e transformador. Um currículo pós-crítico, mesmo que parta das desigualdades dos sujeitos, na entrada, ao

⁴ Nota do autor: Criamos essa categoria sujeito-tipo como tentativa de tornar clara a ideia de que a teleologia escolar, no caso da filiação liberal ou crítica de raiz marxista, possa ser orientada para a produção de um sujeito padronizado, através da subjetivação escolar.

flexibilizar os tempos com os ciclos, reconhece a multiplicidade subjetiva, como critério para orientar a escolarização (VEIGA-NETO, 2004). Assim, o critério de saída não está orientado pela homogeneização e não há como formar um sujeito-tipo, e à escola caberia funcionar como instituição fornecedora de instrumentais para a vida social. Em outra perspectiva, um currículo crítico pressupõe escolarização determinista e progressivista. Já um currículo pós-crítico adotaria a diversidade como critério orientador para a educação escolar, mesmo sustentado, também, no princípio da progressividade, como mecanismo curricular (SILVA, 1999).

Ressaltamos, ainda, que, na concepção crítica orientadora das políticas de inovação educacional, caberia à escola a dupla função formadora de emancipar e instrumentalizar o sujeito para agir socialmente, isto é, de acordo com os interesses vinculados às classes sociais de origem dos alunos atendendo, assim, prioritariamente, as classes sociais populares. Isso pressupõe engajamento profissional dos docentes para que as escolas construam suas práticas educativas, como uma tática de efetivação da política. Por isso, podemos ler nos documentos e, em muitos casos, também na produção acadêmica sobre esses movimentos, discursos que indicam a militância profissional dos docentes, como necessidade para garantir a efetivação das propostas das políticas.

Em linhas gerais podemos dizer que o projeto moderno de escolarização, tal como se configura hoje, parte do reconhecimento da desigualdade entre os sujeitos da escolarização. Esse projeto objetiva a formação dos sujeitos baseando-se em certo tipo de *ser humano*, e com isso busca torná-los iguais. Assim sendo perguntamos: ao propor a organização curricular em ciclos, os movimentos de inovação educacional não estariam dificultando o desenvolvimento da própria proposta, gerando consequências sobre sua efetivação? Agregamos a este questionamento outra pergunta: não seria uma dificuldade para a efetivação dessas políticas o fato de as pedagogias modernas sustentarem-se em discursos de homogeneização da subjetivação, mesmo sendo possível a presença de hibridismos das práticas pedagógicas escolares?

É fato que os movimentos de inovação educacional, também, sustentam o reconhecimento das desigualdades entre os sujeitos da escolarização e buscam uma saída homogeneizadora, ao adotar esse mecanismo com a pressuposição da garantia do direito à educação. No entanto, podem dificultar a efetivação da política. ao utilizar, como mecanismo curricular, a expansão do espaço-tempo de escolarização, com a estratégia da organização em ciclos, cujos pressupostos não visam à equalização pelo processo de subjetivação escolar. Ora essa forma de organização curricular baseia-se na diversidade subjetiva, como ponto de partida para as ações formadoras da escola. Em outras palavras, ela sustenta-se em discursos que reconhecem a positividade da diversidade cultural, social e individual dos alunos, pressupondo-se, portanto, a existência da multiplicidade subjetiva. Os resultados esperados da escolarização serão marcados pela heterogeneidade, sem definição objetiva de sua efetivação em cada aluno, porque não se sustenta em um modelo esperado de sujeito.

A rigor, as pedagogias modernas são produzidas para responder a questão crucial, para a educação escolar: que tipo de sujeito se quer formar? Embora estejam presumidas outras perguntas consequentes como: formar para quê? Como formar? Em que lugar formar? Fica claro que as pedagogias modernas são produzidas para funcionar como mecanismo escolar capaz de orientar a subjetivação a partir de um tipo modelar de sujeito (PRATA, 2005). A possível variabilidade de respostas tem sustentação em escolhas dos praticantes e seus discursos orientadores. Por isso, acreditamos ser possível produzir um estudo das tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1989) presentes nas práticas das escolas, embora possamos apreender certa recorrência de hibridismos, intercorrências discursivas entre umas e outras, nos discursos e nas práticas dessas várias pedagogias.

Por outro lado, os discursos de sustentação das práticas educativas viabilizadoras dos projetos de escolarização em ciclos são os das pedagogias modernas já referidas, que se orientam por estratégias de homogeneização de práticas subetjivadoras. Ou seja, pela busca da igualdade subjetiva nos processos de escolarização. É possível, como já foi dito, que haja a

convivência de discursos discrepantes coabitando as práticas educativas curriculares, nos vários contextos dessas políticas. Tal questão nos remete a discutir alguns pontos que nos possibilitem esclarecer o âmbito dessa discrepância e em que circunstância ocorre. Nessa direção, discutiremos a questão da produção da subjetividade, a relação escola e subjetivação, a relação entre reformas e inovações educacionais, bem como as tangências e distanciamentos entre os discursos críticos e pós-críticos na educação, especialmente, nas discussões sobre o currículo.

Assim sendo, quanto à primeira questão, consideramos que a função da escola é produzir a subjetivação. Entendemos que ela se realiza em processos, formas, modos caracterizados por continuidades e descontinuidades e se dá em vários lugares e contextos. Portanto, concordamos com Foucault (1997, apud PRATA, op.cit.) ao assinalar que “a partir dessa perspectiva, há múltiplas maneiras diferentes de se subjetivar, no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade”. A escola é um desses lugares de subjetivação e as práticas curriculares são dispositivos, portanto, modos viabilizadores desses processos. As escolhas curriculares são mecanismos para garantir que os processos de subjetivação sejam efetivados.

Colocando essa questão sob o ponto de vista dos docentes, poderemos pensar que a subjetivação a que estão sujeitos, implícita nas políticas de inovação educacional, implica que se constituam modos de ser docente adequados à viabilização dessas políticas. Isso implica modificar as próprias convicções pedagógicas dos docentes, constituídas na formação e nas práticas profissionais, sustentadas em discursos que consagram outras formas de organizar e desenvolver a escolarização. Como sabemos, o docente constitui uma identidade básica profissional nas relações formativas e nas experiências escolares e a política propõe uma nova identidade forjada pelos mecanismos propostos. Isso parece ser o principal problema para a efetivação das políticas de inovação educacional, objeto de nossa investigação. Por isso, esta é a principal questão da nossa pesquisa. Pensamos que esses processos de subjetivação, que visariam, na concepção de Lawn (2001), à fabricação de uma nova identidade profissional através da ação estatal, pela via da implantação

da política de inovação educacional, não seriam passíveis de resistência e de re-contextualização.

Assim, nossa hipótese é que a produção de uma nova identidade profissional seria a principal dificuldade de efetivação dessas políticas e daí nosso interesse por essa questão. Por conseguinte, pretendemos investigar se a delimitação de novo modo de ser docente específico constituiria a principal dificuldade de efetivação das políticas de inovação educacional. Para tanto, centraremos, então, em algumas questões que estão no cerne de nossa tese, portanto, fundamentais para nossa investigação. Trata-se dos processos de subjetivação e de escolarização modernos, objeto do próximo tópico.

1.3 A questão da subjetividade e o projeto moderno de escolarização

Nosso problema de pesquisa traz, em seu bojo, algumas questões sobre as quais são feitas reiteradas referências, que merecem ser examinadas no decorrer desta tese, a saber: como são constituídas as pedagogias modernas para funcionar como tecnologias de subjetivação escolar? Como funcionam os processos de subjetivação e de subjetividade e como isso reflete sobre a escola e os docentes?

Consideramos pertinente a discussão sobre as pedagogias modernas dadas a existência de um discurso muito importante, fruto dessas inovações educacionais, sobre a centralidade nas práticas educativas, como mecanismo de superação das dificuldades de escolarização. Preocupamos em entender melhor como se constituíram as pedagogias modernas porque, nos textos da política Escola Plural, nosso caso de estudo, as referências às práticas educativas estão calcadas em discursos difusos sobre o que são e como devem funcionar na escolarização. Em alguns momentos, podemos entender isso como desdobramento do discurso sobre a superação das binarismos entre concepção e prática. Por outro lado, também podemos perguntar: por que a política não estabeleceu relação entre as políticas de currículo e a necessidade de produção de uma política pedagógica concernente? E mais: é possível afirmar que os projetos de ensino, adotados como estratégia prática na Escola

Plural, constituam uma pedagogia? Sendo essas questões persistentes, elas podem acarretar problemas aos professores? Afinal, eles eram acostumados a uma formatação pedagógica, cujos conteúdos eram definidores das práticas educativas. E então, com os projetos de trabalho, na verdade, constituem instrumentais de imposição das política adotada?

Essas questões serão, mais detidamente, examinadas nos capítulos referentes aos modos de ser docente. Neles evidenciamos os processos usados para que os professores os professores constituam um modo de ser docente adequado à política da Escola Plural. Mas, em que consistem esses processos subjetivadores e como eles resultam em efeitos sobre a subjetivação de cada um de nós, nos vários contextos em que nos inserimos, por escolha ou contingenciamento?

Para Foucault, a subjetivação é produtiva da subjetividade em dois modos. Nas relações discursivas em que se situa o sujeito, na esfera da governamentalidade⁵ através das técnicas de inventar os outros, nas relações com os outros sujeitos contingenciados institucionalmente, portanto em práticas discursivas, nas quais operam as relações de saber e de poder. São técnicas de objetivação do outro, portanto, estratégias de governo do outro. Aí o sujeito se constitui pelo processo de sujeição. Por outro lado, o sujeito se autoconstitui nesses jogos de poder, nas práticas discursivas, no autogoverno de si. Assinala Veiga-Neto:

⁵ Adotamos o conceito de governamentalidade por entender que o mesmo permite entender o jogo da subjetivação, tanto sob o ponto de vista do sujeito individual, quanto do sujeito no coletivo. Em um e outro espaço, há instaurada a luta pela subjetividade. Por isso, entendemos como Ravel que os pontos de vista de Foucault são clareadores dessa questão: “A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da *população*, Isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da *espécie humana*, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àqueles das instituições. É por essa razão que Foucault estende a análise da governamentalidade dos outros para a uma análise do governo de si: ‘Eu chamo *governamentalidade* o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si’. (REVEL, 2005, p.55)

Ao analisar minuciosamente cada um desses modos de subjetivação, Foucault acaba identificando os três tipos de luta social sempre em ação, mas cujas distribuição, combinação e intensidade variam na História: a) lutas contra a dominação (religiosa, de gênero, racial, etc.); b) lutas contra a exploração do trabalho e c) lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e ao outros. Mesmo que os dois primeiros tipos ainda estejam presentes no século XX, para o filósofo “a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – está se tornando cada vez mais importante...” como o resultado de um longo processo histórico em que o antigo poder pastoral exercido pela Igreja por fim transmuta, em torno do século XVIII, em um novo poder pastoral exercido pelo Estado. (VEIGA-NETO, 2004, p.136/137)

Como vimos, embora submetido a processos de governo dos outros e de autogoverno, a subjetividade, também, resulta de lutas, portanto de resistências coletivas e individuais, o que torna impossível sua determinação absoluta. Isso vale, na escola, para os alunos e para os docentes. Nessa percepção da produção da subjetividade, podemos identificar os contextos em que ocorrem os processos de subjetivação. Neles, cada um de nós e todos nós estamos inseridos por vontade ou por contingência, ou pelos dois. Esses contextos são os espaços das relações com esses territórios social e geograficamente situados e com os outros sujeitos.

Assim, território é o lugar geográfico e social em que estamos por contingência, ainda que nos pareça pela própria escolha. O território é o limite e a extensão de nossas possibilidades subjetivas; nosso diferenciador e conjunção subjetiva com os outros; nosso espaço de governo do outro e autogoverno, de conformação subjetiva e de resistência, de assujeitamento e de lutas. O território é espaço de produção de si, de tornar-se sujeito, é espaço subjetivo, mas é espaço do outro. O território não é propriedade, mas possibilidade. É o espaço material e simbólico. É o lugar da construção e da constituição de si e do outro. É o lugar das relações subjetivas, são os contextos produtivos do sujeito. O quadro a seguir inspirado no pensamento de Foucault e de Deleuze

é uma tentativa de vislumbrar os territórios da subjetivação, com a indicação dos espaços de governamentalidade.

Contextos	Situação	Processos
Relações geográfico-espaciais	Situação geopolítica; Singularidades geopolíticas	
Relações de intersubjetividades (Relações convivenciais)	Instituições de todos os níveis: Estado, trabalho, escola, família, igreja etc.	<i>[governo dos outros]</i> <i>Contingenciamentos</i>
Relações simbólicas	Processos Culturais Processos ético-morais Processos estéticos	<i>Conformação</i>
Relações materiais (economia)	Sistemas de produção Sistema de consumo	<i>[práticas de si]</i>
<i>Modus vivendi</i> (Representações orientadoras)	Determinações originais: sistema social; sistemas corporais, afetivo-sexuais; Circunscrições: geográfico-espaciais; culturais (valorativo-morais; místico-morais; ético-raciais; de gênero , etc)	

Quadro 1 – Territórios de subjetivação: espaços de governamentalidade

Fontes: Foucault (1987;1999;2006;2007) e Deleuze (2006).

A produção da subjetividade se efetiva por dois processos que funcionam articulados: a conformação e o contingenciamento. Diríamos, então, que a subjetivação ocorre em espaços contingenciadores, nos quais a conformação subjetiva é operada mediante técnicas de governo do outro e das técnicas da produção de si.

Nesses termos, ao pensarmos a escola, podemos dizer que ela é um dos espaços de produção da subjetivação, portanto, lugar de constituição, conformação e contingenciamento da subjetividade, tal como os outros espaços institucionais. A partir dessas concepções, de ora em diante, centraremos nossa discussão na produção moderna da escola e da pedagogia,

que, nessa perspectiva, é uma formação discursiva teleologicamente vinculada à produção do sujeito moderno.

Assim, os processos de subjetivação na educação escolar podem ser explicitados pelos discursos educacionais da Modernidade, cujos critérios de universalização e heterogeneização são viabilizadores da educação. E a escola é o lugar constituído para a efetivação desses processos de subjetivação. Pensando a escola como espaço em que o sujeito é produzido tanto pelo governo dos outros, quanto pelas práticas de si (FOUCAULT, 1999), a fixação de representações e as lutas que operamos, pelas resistências e escolhas que fazemos, são constituidoras de nossa subjetividade, também, na escolarização.

Nesse processo, a escola é um dos mecanismos contingenciadores da subjetivação que, como diz Foucault (1987), constituem o disciplinamento dos corpos e a produção de indivíduos disciplinados, enfim, a produção de corpos dóceis para atuarem na vida moderna. Podemos dizer que a escola moderna se constitui em uma formação histórica que é composta de palavras e coisas, de uso dos sentidos, de conteúdos e expressões. Por isso, concordamos com Vasconcelos (2007, p.92) que “a escola nem sempre foi como, em grande medida, é hoje. Não há uma ‘essência escolar’. A escola, como outras instituições, é uma construção histórica”.

Entretanto, as tecnologias pedagógicas constituídas nesse processo histórico serial, segmentado, descontínuo e disperso são produzidas com elementos discursivos que, nos processos de subjetivação, podem ser produtivos, tanto para a docilização, quanto para a libertação. As tecnologias operam visando orientar uma subjetivação teleológica, mas seus resultados sobre as subjetividades são incontroláveis e os efeitos inextrincáveis. A esse respeito dizem Corazza e Tadeu:

A história não obedece a nenhuma lógica, a nenhuma dialética, a nenhuma racionalidade. Não há nenhum destino inscrito desde sempre nalgum firmamento à espera de, algum dia, ser

cumprido. Não estamos presos ao desenrolar de um *script*. A história não é nenhuma procissão posta em uma trajetória de evolução, progresso e aperfeiçoamento. Toda continuidade é apenas uma interpretação após o fato. O que temos, em vez disso, são falhas, quebras, hesitações, movimentos inesperados, arranques e paradas abruptas. Não uma lógica, nem uma teleologia, mas o movimento errático do acaso. (CORAZZA e TADEU, 2003, p. 9/10)

Entendemos a produção histórica da escola moderna e da escolarização e de seus processos de subjetivação nessa perspectiva proposta pelos autores, ou seja, como um acontecimento histórico. Não há continuidades, sentidos evolutivos, progressividades, causas e efeitos, mas pontos tangenciais nas formulações discursivas que produzem a escola moderna e suas práticas. Referimo-nos a suas territorializações, sua produção contextualizada e re-contextualizada. Mesmo assim, podemos apontar alguns elementos discursivos transversais na produção da escola moderna e dos discursos pedagógicos que sustentam suas práticas.

Nessa medida, ao pensarmos na escola moderna, podemos visibilizar a emersão de seus elementos constitutivos coincidentes com a produção da pedagogia moderna, como vê Cambi (1999), a partir do que ele chama de *início* da Modernidade, no século XVII:

Com o século XVII, de fato, os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas também vão se renovando. Também em pedagogia, o século XVII é o século de início da Modernidade, do seu pleno e consciente início, embora não ainda de seu completo desenvolvimento, que se realizará no século XVIII de forma ainda programática, e nos séculos seguintes como realização efetiva e difundida. (CAMBI, 1999, p. 278)

O que Cambi denomina de projeto moderno baseia-se na busca de universais válidos como o centramento na ideia de sujeito, como indivíduo constituído em

processos sociais, em contextos homogêneos de tal forma que as ações humanas sejam orientadas por sentidos normalizados e unificadores. Assim, o homem, como sujeito, é o centro da vida, da história. Mas qual homem, qual sujeito? Um indivíduo constituído por processos de subjetivação aferidos em um modelo universal? Um homem renovado, movido pelo *cogito*, portanto pela vontade e pelo intelecto, orientados pela ciência, como narrativa da verdade? Um homem a se constituir como sujeito orientado pela razão, pelo progressivismo evolucionista? Um sujeito moral conduzido pela contraposição entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro? Um sujeito para agir orientado pela normalização binária moderna. A esse respeito Peters (2002), buscando a explicação na reação de Nietzsche, diz:

Ao adotar um perspectivismo cultural, o que implica adotar um pluralismo moral, Nietzsche desconstrói, simultaneamente, as pretensões universalistas afirmadas por aderentes dos vários sistemas, indicando que a “verdade” ou o “certo” é o produto discursivo de um sistema que produz o “certo” e o “errado”, que produz proposições “verdadeiras” ou “falsas”. (PETERS, 2002, p.64).

Assim, vemos as pedagogias modernas constituídas como tecnologias de escolarização fundamentadas em discursos normalizadores, para a viabilização da *arte de ensinar tudo a todos*. Esse bordão comeniano bem poderia ser adotado como a configuração da objetivação moderna da pedagogia. Por outro lado, binarismos modernos são constituintes dos discursos pedagógicos modernos. Assim, esses discursos estabelecem a verdade pedagógica, contrapondo o verdadeiro ao falso, o certo ao errado, de tal forma que fixam um discurso pedagógico verdadeiro. Há, entretanto, uma variabilidade de discursos que se distinguem pela busca da produção da subjetivação com que operam as várias pedagogias modernas ocidentais. Por conseguinte, há a possível visibilização de várias formações discursivas e produção de tecnologias diferenciadas entre si. Assim, as pedagogias cristãs, as pedagogias laicas, as pedagogias da ação, as pedagogias liberais, entre outras produzem,

cada uma delas, suas próprias práticas discursivas distinguidas pelos discursos de objetivação e tecnologias de produção da subjetividade.

Contudo, as tecnologias e estratégias comuns a todas elas configuram a perspectiva pedagógica moderna. Entre todas, a simultaneidade pedagógica, de forma evidente, destaca-se como uma tecnologia pedagógica moderna. Tecnologia essa, talvez, geradora de todas as pedagogias modernas porque se fixa como dispositivo, no decorrer do tempo em que se produz a formação histórica da escola, portanto, do modo de escolarização moderno. Assim, a forma anterior de ensino, em que o mestre e o discípulo interagem de forma individualizada, com lições e estratégias estabelecidas pelo mestre, desloca-se para o ensino mútuo, baseado na simultaneidade pedagógica. Eis o dispositivo viabilizador da escolarização moderna e sustentador das práticas discursivas das pedagogias modernas, a que podemos atribuir positividade, na medida em que viabiliza a escolarização massiva. A simultaneidade é instrumento homogeneizador por excelência porque permite organizar os discípulos em classes para o ensino mútuo, viabilizando, assim, a constituição da educação escolar moderna. Narodowski (2006) localiza, já no pensamento comeniano, esses discursos da simultaneidade pedagógica constituída como sistema organizador e ordenador da escola:

É nesse componente do dispositivo escolar – a simultaneidade sistêmica – que Comenius traz sua contribuição para os discursos pedagógicos posteriores. É ele quem tematiza acerca da concatenação vertical e horizontal dos fenômenos educativos, na procura da ordem em tudo, e que encontra no fator tempo o seu componente diretivo principal. Em outras palavras, homogeneizando o tempo usado em cada etapa escolar e as atividades dentro de cada uma delas ou, como sugere Comenius, “*Em cada escola sigam-se a mesma ordem e o mesmo procedimento em todos os exercícios*”. (*Didática Magna*, p.81) (NARODOWSKI, 2006, p.59). [Grifo do autor]

Podemos enumerar algumas estratégias constituidoras da escola moderna, a partir da simultaneidade pedagógica, com que ela passou a constituir suas

práticas. Contudo, reconhecemos suas descontinuidades, territorializações e contextualizações, aceitações e submissões, resistências e negações com que foram construídas. Consideramos que a possibilidade de que os mesmos discursos pedagógicos persistirem por longo ou por curto tempo, estenderem-se a vários contextos ou permanecerem circunscritos territorialmente ou temporalmente.

Com efeito, é possível identificar, entre outras, as seguintes estratégias como operadoras das pedagogias modernas: organização dos alunos em classe; seriação da escolarização; disciplinamento dos conteúdos de escolarização, entre outras. Passamos a analisá-las, a seguir, focando em uma e outra, por vezes articulando-as, sem que possamos dizer que estejam em alguma ordem rígida cronológica ou de sentido ou de importância na produção da escola moderna.

Assim sendo, uma estratégia que permanece em nossos dias é a organização dos alunos em classes de escolarização. A classificação é um elemento discursivo da Modernidade, muito evidente tanto nos discursos científicos, quanto nas ordenações sociais dos indivíduos, dos eventos, etc. Classificar, ordenar de forma cronológica, ordenar pela extensão, pela altura, pelo volume, pela frequência de ocorrências, etc., são práticas das ciências modernas e da vida moderna. Portanto, ordenar, controlar, metodizar, prescrever, enfim objetivar são ações cujos efeitos visam à efetivação dessas estratégias. Classificar é, então, uma estratégia moderna de homogeneização e universalização de sentidos das ações. Dito isso, podemos entender que a formação de classes de alunos para escolarizar está na ordem das estratégias modernas, obedecendo ao que poderíamos considerar uma lógica moderna de ordenação homogeneizadora.

Efetivamente, o enunciado *classe* está presente na produção discursiva das várias pedagogias modernas. Seus sentidos e práticas são contextualizados pelo tempo e espaço e sustentam-se nos discursos sobre o aluno, o conhecimento, as estratégias pedagógicas, os objetivos da formação, entre outros. Como exemplo, podemos afirmar que os discursos que orientam a

estratégia salesiana de formação de classes de escolarização não são, necessariamente, os mesmos das escolas de caridade, muito menos da escola francesa pública, ou da escola brasileira atual, seja ela seriada, seja em ciclos de formação. Assim, também, diferem-se, entre si, os discursos que sustentam a organização dos alunos em classes para a instrução fabril ou civil, sob o controle estatal ou privado. De qualquer forma, a organização dos alunos em classe, bem como a seriação, a disciplinarização do conhecimento escolar são componentes normalizadores da pedagogia moderna, em cujos discursos a escolarização se sustenta, até nossos dias (CAMBI, 1999; NARODOWSKI, 2001; RIBEIRO, 2006).

Poderíamos afirmar que o discurso comeniano, pelo que conhecemos, traduz a emergência da organização do ensino em classes, se pensarmos que Comenius baseou seu pensamento educacional em uma pedagogia pansófica e organizar as classes para ensinar tudo a todos significava, na prática, era uma estratégia de universalização de saberes, portanto homogeneizadora dos processos de subjetivação. Concordamos, pois, com Narodowski (2006) com referência à relação entre o ideal pansófico e a normalização pedagógica, no discurso comeniano:

A tendência à universalidade quanto à distribuição dos saberes, expressamente declarada na obra comeniana, não implica apenas uma pretensão “democratizadora”. Ao contrário, entendê-la apenas dessa maneira é ter uma visão parcial do discurso e, portanto, ingênua. O ideal pansófico e, de fato, todo o programa de extensão escolar estipulado pela Pedagogia Moderna está sustentado por uma forte pretensão normalizadora: um objetivo homogeneizador. (NARODOWSKI, 2006, p.57/58).

Afinal, a organização dos alunos em classe é uma estratégia ao mesmo tempo pedagógica e política, à medida que estabelece as condições de implementação do objetivo moderno de universalização da escola, ou seja, escola como mecanismo de produção de subjetividades *modernizadas*. Segundo Ariès (1981, p. 112), “assistimos então a um processo de

diferenciação da massa escolar, que no início do século XV era desorganizada”. A produção da classe de alunos é, pois, um fundamento da organização da escolarização.

Os discursos que sustentam a constituição das classes de escolarização configuram uma série histórica cuja variabilidade originou-se nos vários discursos sobre criança, saber, ciência, sociedade, pedagogia, entre outros enunciados. Tal como já foi dito, seus sentidos são produzidos em contextos histórica e territorialmente distintos, nos vários lugares em que a escola vai sendo construída no Ocidente. Portanto, a variabilidade de significados a eles atribuídos, nos percursos de sua produção é incontável. Isso significa que a criança pode ser descrita e percebida de diferentes formas e sentidos tanto na verticalização histórica, quanto na horizontalidade de sua vida, dependendo da posição dela na sociedade.

Nessas circunstâncias, um pobre não será uma criança rica em nenhum momento da Modernidade, e as formas de lidar com ela na vida social, pelos agentes públicos ou privados ou público-privados se destingirá pelas possibilidades de sua representação como indivíduos e como participante da vida social coletiva. Assim, podemos dizer que o mesmo ocorre com as crianças que estão situadas entre os extremos da vida social moderna.

Segundo Donzelot (2001), em estudo sobre o caso francês, o espectro descritivo da infância se configura pelas formas de existência das famílias e como elas funcionam na produção do indivíduo para adequá-lo à vida social. As ações públicas e privadas imbricam-se em torno da família como lugar social moderno para a organização e orientação da produção do sujeito moderno. Assim, há os que se aproximam do modelo de sujeito segundo a família em que nascem. Observam, então, os bem situados socialmente pela riqueza ou pela herança do nome. Há, ainda, os que devem ser aproximados do modelo por operações dos agentes sociais, com o controle e assistência às famílias. Conclui-se que há, então, a constituição de um governo dos indivíduos por meio da família, objetivando a produção da Modernidade, a forma de vida moderna.

Diríamos, então, que a escola se constitui na relação com esse processo e, certamente, será influenciada e, ao mesmo tempo, influirá na produção discursiva sobre a família, em cada momento da vida moderna. Assim, é possível que a estratégia de constituição das classes escolares contenha elementos discursivos e não discursivos, na perspectiva proposta por Foucault (1987) sobre a família que sustentam a distribuição dos discípulos/alunos em grupos.

Também é importante considerarmos a influência dos discursos sobre as funções da escola. Incluem-se, nesse caso, as representações sociais, familiares e individuais, presentes no decorrer da Modernidade, e como elas variam nos diferentes contextos, no tempo histórico. Assim, as representações do papel da escola na formação do sujeito podem influir na organização das classes, bem como na determinação dos conteúdos de escolarização. Essa é questão é presente entre nós, até hoje, de tal forma que assistimos, ainda, as práticas de escolarizações diferenciadas segundo a origem social dos alunos, ou como dispositivo orientador da organização de classes, em uma dada escola.

As variações de produção das classes podem ser vistas na forma como alguns estudiosos analisam essa tecnologia. Embora os pontos de vista possam variar nas análises, percebemos certa concordância na consideração dessa produção no âmbito do Projeto Moderno. Eis a posição de Petitat sobre o assunto:

Ao redor de 1550, a divisão sistemática dos programas e a constituição de classes correspondentes a eles já é um fato definitivo em um número importante de colégios. Os primeiros colégios organizados segundo os novos princípios foram aqueles mantidos pela comunidade humanista dos Irmãos de Vida Comum, nos Países Baixos. A partir do final do século XV, eles passam a repartir os seus alunos em seis ou sete classes sucessivas. A ideia abre caminho rapidamente, passando por diversas etapas. Nos primeiros tempos, são introduzidas somente três ou quatro divisões; depois, forma-se o hábito de destinar um mestre a cada uma delas. Contudo, o ensino

continua a ser ministrado em uma única peça, com três classes reunindo-se em torno de seus mestres em pontos diferentes da sala. Na última etapa desta evolução são introduzidos tantos graus quantos anos de aprendizagem, e cada classe passa a ter seu local e seu mestre específicos. (PETITAT, 1994, p. 78)

Outro autor, que trata desse assunto, é Foucault (1987). Para ele a escola é um dos lugares de produção das práticas disciplinadoras modernas e a organização das classes representa uma estratégia técnica para seu funcionamento.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1987, p.126)

Para Ariès (1981), embora possa ser vista sua emergência no século XV, a organização da escolarização em classes configura um processo com diferenciações de contextos. Logo, não é possível dizer que ela seja igual no decorrer dos séculos e territórios de sua realização. O autor considera que, só a partir do século XVII, as classes se organizam por razões a que ele denomina demográficas, como registra o trecho abaixo:

Algumas vezes havia coincidência entre idade e o grau, mas nem sempre, e, quando havia contradição, a surpresa era pequena, e, muitas vezes, nenhuma. Na realidade, prestava-se mais atenção ao grau do que à idade. No início do século XVII, a classe não possuía a homogeneidade demográfica que a caracteriza desde o final do século XIX, embora se aproximasse constantemente dela. As classes escolares que se haviam

formado por razões não demográficas serviriam gradualmente para enquadrar categorias de idades, não previstas de início. (ARIÈS, 1991, p. 113).

Segundo Vasconcelos (2007), muitas das práticas escolares que apontavam para a forma atual da escolarização foram pontuais, no período entre os séculos XV e XX. Mas não podemos afirmar que elas tenham ocorrido em todos os lugares e ao mesmo tempo, ou que uma prática produzida seja circunscrita territorialmente ou reterritorializada em contextos diferentes. Essa estratégia se configurou e se distribuiu pelos vários contextos europeus e colonizados e pós-colonizados. Essas colocações têm a ver com a seriação da escolarização. Nesse caso específico, as organizações das classes passam a se sustentar no critério de idade apontado por Ariès (op. cit.) e em outras táticas usadas, como a relação idade, capacidade cognitiva e disciplinarização dos saberes de escolarização.

As condições para a constituição da seriação das classes de forma horizontal e vertical se configuram mais claramente aliando-se três táticas que se constituem paralelamente, tendo como sustentação a instrução simultânea. Uma delas, como já foi dito, é a relação estratégica entre escolarização e origem social dos alunos, atribuindo-se à escola funções distintivas na produção da subjetivação (PETITAT, op.cit.). Outra estratégia é a aquisição dos discursos das ciências modernas como mecanismo da escolarização de tal forma que se configurem mais claramente as possibilidades de homogeneização pedagógica, com graves consequências sobre os papéis docentes e discentes (DUSSEL, 2003). A terceira estratégia – não pela ordem de sua constituição histórica – é a produção da pedagogia como discurso científico (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964).

Desse modo, deduzimos que a produção da estratégia moderna da seriação está calcada, pois, em critérios que aliam o aluno, o conhecimento e as formas de ensinar/aprender em uma unidade discursiva. Até que se tenha chegado à configuração atual – idade/cognição/desempenho escolar- houve o deslocamento da pedagogia centrada nos saberes do mestre, para a

pedagogia profissional. Da missão do mestre de esclarecedor da sabedoria por ele construída no decorrer da vida, passou-se para a iluminação do aluno pelos discursos científicos proferidos pelo professor moderno. Queremos dizer com isso que a seriação é constituída e constituidora da escolarização moderna e tornou-se uma representação fixada, até hoje, no século XXI, embora, como já foi dito, não possamos desconhecer as possíveis variações nas práticas de escolarização, nos vários contextos históricos. Por outro lado, é impossível não considerar a positividade dessa estratégia, como mecanismo da democratização da escolarização, no Ocidente, uma vez que viabilizou a inserção de um número considerável de alunos, em uma mesma unidade escolar e sustentou a criação de vários dispositivos pedagógicos necessários à efetivação da escolarização.

Essas considerações sobre a produção da escola e da pedagogia modernas são importantes para nos inserir na discussão sobre como, historicamente, se constituem os modos de ser docente, no contexto dessa formação. Por isso, entendemos que a subjetivação docente está intrinsecamente ligada à produção da escola e da pedagogia, embora devamos considerar as possíveis circunscrições territoriais e contextuais.

Esclarecido o que entendemos por escola moderna, escolarização e a produção da subjetividade, vamos, a seguir, apresentar nosso percurso investigativo e as estratégias para a consecução do objetivo da tese.

1.4 A construção da pesquisa: escolhas e percursos investigativos

1.4.1 Preâmbulo

Nossa opção pelos itinerários investigativos desta tese responde a dois processos relacionados aos objetivos da pesquisa. Buscam equacionar as intuições investigativas e ordená-las de forma que nos suscitasse as diversas problematizações, e traduzissem nossas percepções acerca do objeto investigado. Além disso, acreditamos que o processo escolhido nos permitirá ordenar e os vários caminhos e determinar as escolhas durante o estudo.

Assim, colocamo-nos como um construtor de estratégias que darão respostas às indagações, ainda que sejam explicitações de problemas. Por isso, toda metodologia de pesquisa aqui usada só se viabiliza no próprio caminho construído pelo investigador, no processo de construção da investigação. Quanto ao registro formal é uma leitura do já feito e, possivelmente, não traduz inteiramente nossas intuições, nossos embaraços, nossos achados por não captar completamente os traçados dos caminhos da pesquisa. É com essa forma de entendimento que descrevemos nosso percurso de investigação.

Vale lembrar que a escolha do objeto desta tese resulta de nossa experiência com a educação escolar, ou seja, das várias tentativas de produzir a escola e a escolarização de forma inovadora. A palavra inovadora, a nosso ver, já traduz a percepção problemática do anterior e é carregada de sentidos e intenções produzidas pela intuição do adepto à novidade. Fica evidente que caímos num binarismo que contrapõe inovação à tradição e impinge a elas sentidos que contrapõe o bem ao mal. Por isso, somos movidos pela vontade política de construir uma escola adequada aos alunos, para contrapô-la a uma escola entendida por nós como inadequada, em vigor, até então. Somos movidos pelo desejo e pela crença, portanto, por valores.

Nosso objeto de investigação, entretanto, busca a inovação, que quer ultrapassar essa relação valorativa, centrando, pois, numa forma de política pública. Por isso, tratamos da inovação educacional para buscar os elementos constitutivos de sua versão como escolha estatal, tornada oficial e prescritiva, para abranger um conjunto de escolas públicas localizadas em cidades brasileiras. O caminho que nos levou a essa escolha foi trilhado nas dúvidas que acometem os investigadores, principalmente, nas escolhas de seus focos. A opção pela forma de empreendimento da inovação educacional como uma política já traduz uma valorização das possíveis consequências positivas de tal evento educacional, que ultrapassariam os casos isolados de inovação educacional em escolas. Talvez tenhamos sido movidos pela crença de que as macro intervenções sejam mais transformadoras da educação, do que os casos isolados, que não se somam. Tomar o caso de uma escola no âmbito da

política de inovação educacional nos pareceu, por isso, potencialmente menos produtivo na pesquisa.

Para além de pesquisar as inovações educacionais, nosso processo de investigação quer mais, visa a buscar explicações para entender como esses fenômenos educativos tendem a ter mais importância histórica do que sobrevida prática. Partimos do entendimento de que essas políticas se diferenciam das outras políticas ditas tradicionais, porque herdaram da tradição inovadora o critério de realização na prática. Ademais elas só se constroem nas experiências docentes, em oposição à visão das políticas de reformas comuns que produzem prescrições mais gerais, que, por premissa, podem reorientar as práticas escolares.

Assim, construímos uma investigação focada em um caso de inovação educacional, por entender que seria mais adequado investigar uma política, que tivesse características semelhantes às outras, e que, segundo muitos entendimentos, fosse mais persistente, na sua duração. Escolhemos, portanto, o caso da Escola Plural, em Belo Horizonte, pois tendo sido criada em 1994, como querem alguns, ainda, está em vigor. Podemos citar, a título de exemplos, casos semelhantes com sobrevida parecida ou menor do que a Escola Plural como as políticas criadas em Porto Alegre (Escola Cidadã, em 1996); Belém (Escola Cabana, 1997); Blumenau (Escola sem Fronteiras, 1997); Chapecó (1998); Caxias (1998); Vitória da Conquista (1998); Ipatinga (2001); Ponta Grossa (2001); Criciúma (2003).

O estudo de caso em uma investigação social de caráter intrinsecamente qualitativo, “consiste no estudo profundo e exaustivo de um objeto ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54). As desvantagens do estudo de caso estão vinculadas às impossibilidades de generalizações das análises para a realidade mais ampla (ALVES-MAZOTTI, 2006), em oposição às possibilidades de um aprofundamento vertical sobre o fenômeno. Outra desvantagem seria levar

outras investigações a se espelhem, em suas conclusões, para aplicá-las em estudos sobre as mesmas questões.

Segundo Yin (1984, apud ALVEZ-MAZOTTI, op.cit.), pelo tipo de questões propostas podemos distinguir os estudos de caso de outras modalidades de pesquisa nas ciências sociais. Por isso, essa estratégia investigativa é usada, via de regra, quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê dos acontecimentos. No nosso caso, a dessa estratégia, além de considerar a durabilidade histórica da Escola Plural, justifica-se pelas possibilidades de explicar o problema da condição docente sobre os efeitos da política. Nossas conclusões sobre isso, certamente, poderão não só ser aplicadas em outros casos semelhantes, mas também às tentativas de transformação da educação produzidas pelas várias reformas educacionais sejam elas amplas ou restritas em seus objetivos. Assim, pensamos superar as impossibilidades de generalizações a que alude Alves-Mazotti (op.cit.). Entendemos como Stake (2000, apud ALVES-MAZOTTI, 2006), que é mais importante dar relevância à compreensão otimizada do caso, do que buscar aplicar generalizações que o ultrapassem.

1.4.2 Delineamentos e suas articulações

Para a análise empírica dos fatos, o trabalho de investigação deve conter o que alguns teóricos denominam desenho, ou delineamento ou *design* da pesquisa. Esse delineamento – termo mais usual no Brasil – é a parte do planejamento da pesquisa que define o modelo, a sinopse metodológica e o planejamento contendo os passos, os espaços e os tempos a serem utilizados. Envolve, ainda, a construção de dados. É possível estabelecer uma tipologia de pesquisa pelo seu delineamento. O ponto central do delineamento são os procedimentos de coleta de dados. À propósito, diz Gil:

Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa

documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento de dados e o estudo de caso. Neste último grupo, ainda que gerando certa controvérsia, podem ser incluídas a pesquisa-ação e a pesquisa participante. GIL, op.cit., p. 43). [Grifos do autor]

Como vimos, pela passagem, alguns autores consideram o estudo de caso uma forma de delineamento de pesquisa. Embora isso não seja uma preocupação importante para nossa empreendida, porque consideramos que a metodologia se integra nas ações de investigação, podemos dizer que adotamos uma forma híbrida de investigação. Em nossa pesquisa, o estudo de caso teve, como dispositivos, a articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental sobre as quais discutimos a seguir.

Com referência à pesquisa bibliográfica, é constituída de material preexistente na área científica da pesquisa, em pauta, tais como livros, artigos, relatórios de pesquisa, teses e dissertações. Esse tipo de pesquisa pode constituir-se como uma pesquisa em si, ou como parte de um delineamento de uma dada pesquisa. Sua grande vantagem é possibilitar ao pesquisador o acesso a estudos que cobrem uma gama de fenômenos muito mais amplos do que o previsto no seu estudo. Sua face negativa é a possibilidade de o pesquisador orientar-se por possíveis equívocos cometidos por outros pesquisadores registrados nos estudos. Isso, talvez, não seja fácil controlar. No caso de nosso estudo, a relação com a bibliografia foi permanente e frutífera, embora as escolhas tenham sido feitas sob o manto da dúvida sobre a adequação entre o pensamento expresso na obra e nosso objeto de pesquisa. Por isso, queremos deixar claro o caráter arbitrário de nossas escolhas de textos e autores e das formas de sua utilização. Assim, utilizamos vários estudos com duas finalidades básicas, que, em muitos momentos, estiveram integrados:

- a. Para buscar conceituações básicas incorporadas na nossa pesquisa, na forma de categorias re-significadas pela atribuição de sentidos apropriados ao contexto analítico. Os autores e as obras consultados funcionaram como intercessores, para que estabelecêssemos a orientação de nossa rota e

detours investigativos. Podemos citar, a título de exemplo, os mais evidentes, como Bourdieu e sua categoria *habitus* aplicada na descrição do conceito de modo de ser docente, e, para estabelecer o conceito de contexto, contextualização e re-contextualização, trabalhamos com aproximações ora com a concepção deleuziana, ora com a concepção de Bernstein. Esses autores, também, foram utilizados em outras condições, durante o trajeto da investigação.

- b. Para buscar contraposições e sustentação para nossos argumentos teóricos ou de posições sobre questões analisadas. Nesse grupo de autores e trabalhos consultados, incluem os trabalhos acadêmicos, artigos e livros autorais, que veiculam análises sobre as várias questões de nossa pesquisa. Sobre a Escola Plural, nossas interlocuções foram feitas, principalmente, com autores de trabalhos acadêmicos como teses e dissertações, além de artigos de outros pesquisadores, que, de alguma forma, tiveram uma relação histórica com o fenômeno. Não foi nosso intento realizar uma varredura na produção sobre a Escola Plural, porque extensa e com uma grande variabilidade de focos. Assim, buscamos os trabalhos acadêmicos relacionais a nossa investigação. Uma gama de autores e obras sobre temáticas específicas foram importantes e tiveram suas posições apropriadas, re-significadas, contextualizadas, ou mesmo, traduzidas por nós na elaboração deste trabalho. Reconhecemos a grande importância dessas interlocuções com a literatura da área escolhida por nós, pois muito contribuíram para o desenvolvimento do trabalho dando-nos algum conforto no nosso percurso investigativo e em nossas conclusões.

Por outro lado, a pesquisa documental, também utilizada neste trabalho, difere da pesquisa bibliográfica na natureza das fontes. As fontes da pesquisa bibliográfica são os trabalhos produzidos sobre os vários assuntos estudados, enquanto que a pesquisa documental tem por fontes materiais que não foram analisados, ainda, ou que necessitam de tratamento para tornarem-se objetos de pesquisas, ou ainda, embora já analisados, não receberam tratamento sob determinado foco. Embora possam ser adotados passos semelhantes em ambos os tipos de pesquisa, as fontes da pesquisa documental são muito mais dispersas e, em muitos casos, sua localização, organização e tratamento

constituem grande parte de seus procedimentos. Os materiais que constituem as fontes da pesquisa documental incluem arquivos públicos e privados, fotografias, vídeos, objetos, lugares, instalações, entre outros. A pesquisa bibliográfica, ao contrário, tem suas fontes impressas destinadas a públicos específicos e é acessível de forma mais simples e organizada. Várias fontes da pesquisa documental, como é o caso de jornais, revistas, panfletos, etc, podem ser, também, fontes de pesquisa bibliográfica. As fontes de dados documentais são muito importantes nas pesquisas de caráter social, ou históricas ou sociológicas.

Acrescenta May:

Há uma ampla variedade de fontes documentais à nossa disposição, para a pesquisa social. Os documentos, lidos como as sedimentações das práticas sociais, têm o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares de eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual podíamos não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes. (MAY, 2004, p.2005/2006).

As fontes documentais utilizadas por nós, nessa investigação, são textos formais relativos a uma política educacional. Neles são registrados os discursos de seus criadores. Não são formulados na forma de textos legais, mas redigidos como prescrições calcadas em posições políticas e conceituais. Trata-se, portanto, de discursos, com conteúdo intencionalmente urdido. Nossa leitura desses discursos formalizados em textos com concepções sobre a educação e as práticas educativas levou em consideração as intenções declaradas e as imersões intencionais ou incidentais de seus autores. Por isso, optamos por trabalhar com documentos, que arbitramos como centrais, na política estudada: documentos relativos à Escola Plural. Assim, nossas fontes, ao contrário da maioria dos materiais desse tipo, foram organizadas e dispostas de forma articulada e ordenada, porque destinadas à efetivação de

uma política pública. Por isso, nossas fontes são claras e as escolhas são finalisticamente definidas.

Para a recolha dos documentos fizemos movimentos de pesquisa em bibliotecas especializadas ⁶, tivemos doações e empréstimos particulares de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, além de cessão de materiais de arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. É importante registrar os diálogos com personagens que vivenciaram da Escola Plural que resultaram em preciosas orientações e indicações de fontes para a investigação.

Como vimos, a escolha dos documentos implicou, por isso, o exercício de relacionar fontes, com os objetivos da investigação. Assim, como fizemos uma delimitação temporal, para nossa investigação, cujo foco, como já dito, é a análise dos novos modos de ser docente e suas possíveis consequências sobre os efeitos da política, escolhemos o documento inaugural da Escola Plural como foco e buscamos, secundariamente, outros documentos, quando necessário. Trata-se do *Caderno 0 – Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação*. Esse documento tornou-se público por ocasião do I Congresso Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte, realizado em outubro de 1994. Esse evento funcionou como marco inaugural da implantação oficial da Escola Plural. Além desse documento de formalização de princípios e propostas práticas, há os cadernos com orientações elaborados, a partir da implantação em 1995: *Caderno 1: Construindo uma referência curricular para a Escola Plural*; *Caderno 2: Proposta curricular a Escola Plural – Referenciais Norteadores*; *Caderno 3: Uma proposta curricular para ao 1º e o 2º ciclos de Formação*; *Caderno 4: Avaliação dos processos formadores dos educandos*; *Caderno 5: Um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*; *Caderno 6: Avaliação na Escola Plural: um debate em processo*, e um caderno sobre a modalidade Educação para Jovens e Adultos – EJA: *A construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH*. Todos esses documentos são consequentes ao

⁶ Foram utilizadas a: Biblioteca Alaíde Lisboa da Faculdade de Educação da UFMG e a Biblioteca professor Raimundo Nonato da Faculdade de Educação da UEMG.

Caderno 0 e funcionam como dispositivos de especificação temática da Escola Plural, com aprofundamentos, para situações de aplicação prática da política.

1.4.3 Estratégias e Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento da investigação centrada na análise documental demandou algumas escolhas de caráter metodológico, para viabilizar a resposta ao nosso objetivo: explicar por que as inovações educacionais, na forma de política pública, apresentam dificuldades em seu desenvolvimento tornando seus efeitos questionáveis. Assim, buscamos alguns caminhos necessários para dar conta desse objetivo. A estratégia principal, como já foi dito, foi o estudo de caso da Escola Plural, pelas razões já expostas. Além disso, buscamos responder ao objetivo dentro dos limites da produção dessa política. Como já foi dito, também, assumimos o risco de não podermos estender as explicações para todos os casos semelhantes, mas produzimos um arcabouço explicativo que pode ser utilizado como referência, para outros estudos das políticas de inovação educacional. Escolhida essa base, estabelecemos estratégias que viabilizaram a investigação e sobre as quais falaremos, em seguida.

Para compreender a política como uma produção sistemática, mas dinâmica e em movimentos articulados e desarticulados pelas ações dos atores sociais envolvidos, utilizamos, como dispositivo analítico, o Ciclo Contínuo de Política formulado por Ball e Bowe (1992) e ampliado por Ball (1994). Essa abordagem permite avaliar o desenvolvimento de políticas educacionais, considerando sua produção contextualizada. Por isso, inicialmente, Bowe e Ball (op.cit.) utilizaram três contextos: 1. Contexto de Influência, para determinar as bases discursivas da criação da política e evidenciar as lutas pela hegemonia de discursos postos nas arenas de conformação da política. Mais que uma luta pelo discurso em si, essas confrontações definem os sentidos dados aos enunciados com se configura a política. 2. O contexto de produção do texto, que em muitos casos é coincidente com o primeiro contexto, se fecha na formalização da política na forma de texto, em que se fixam os consensos discursivos. 3 O contexto da prática é onde a política é realizada, ou seja, são as escolas que compõem a rede do âmbito da política formalizada. Nesse contexto, novas disputas

discursivas são instauradas de forma que a política passa por um processo de re-contextualização localizada em cada unidade escolar. A partir dessa percepção Ball (1994) passa a utilizar mais dois contextos: 1. Contexto dos resultados/efeitos “refere-se às relações entre efeitos de primeira e de segunda ordem” (Mainardes, 2007, p. 167), sendo que os efeitos de primeira ordem referem-se às possíveis mudanças na prática e na estrutura vislumbradas no sistema como um todo ou em lugares específicos. Os efeitos de segunda ordem referem-se aos possíveis resultados da política na promoção da justiça social, com alterações de padrões de acesos e oportunidades educacionais. 2 Contexto da estratégia política que implica reflexão sobre as atividades e estratégias políticas para atacar os problemas identificados e as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política (Ball, 1994).

Essa abordagem será discutida, também, no capítulo 3, em que analisamos os contextos de influência e de produção do texto da política Escola Plural. Essa estratégia permitiu que centrássemos nossos esforços na explicitação dos discursos presentes nas arenas políticas constituídas para a produção da política, nesse capítulo 3, em especial. O contexto da prática é um referencial de nossas análises, como pressuposição, porque delimitamos nossa investigação ao momento de criação da política. Isso porque nosso problema principal é explicar se a necessidade de constituição de um novo modo de ser docente poderia funcionar como mecanismo que dificulta a efetivação da política.

Como esperávamos, o estudo da política Escola Plural, considerando seus contextos de influência e de produção do texto da política, permitiu-nos responder a algumas perguntas importantes. Assim, acerca do contexto de influencia foram respondidas as seguintes perguntas: a) Por que a política emergiu, naquela época e quais eram as influências e tendências? b) Como ocorreu a articulação entre os discursos locais, nacionais e internacionais? Sobre o contexto de produção do texto da política, elaboramos as seguintes perguntas: a)Quais são os discursos predominantes e ideias-chave presentes no texto? b) A linguagem usada no texto é clara, sem ambivalências,

contradições e/ou ambiguidades? c) Quem são os destinatários? d) Os textos são acessíveis e compreensíveis?⁷

Assim, procuramos dar visibilidade aos discursos da política, nos dois contextos analisados. Tornar visíveis os discursos presentes na política é um exercício que visa explicitar as lutas encerradas no interior das práticas de produção da mesma, no caso a Escola Plural. Trabalhamos arqueologicamente, isto é, buscamos evidenciar os discursos e suas articulações internas e externas. Aliás, “chamamos de discurso um grupo de enunciados na medida em que pertencem a mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Por isso consideramos a posição de Ravel (2005) sobre os sentidos, as funções e o funcionamento dos discursos para Foucault:

O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, as regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas (por exemplo, a grande separação entre razão/desrazão): a “ordem do discurso” própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.(Ravel, 2005, p. 37)

Em alguns momentos de nossas análises, trabalhamos, também, com as posições de Bernstein e Díaz (1984) sobre discurso porque, entendemos como eles, que:

A partir da dimensão pedagógica, podemos distinguir os elementos correlacionados das micro-relações do código: prática discursiva (discurso pedagógico); prática pedagógica

⁷ Utilizamos parte ou adaptações das perguntas formuladas por Mainardes (2007).

(realizações pedagógicas e práticas organizativas (espaços organizacionais). (BERNSTEIN E DÍAZ, 1984, p.10)⁸

Em outros momentos, adotamos, ainda, as posições de Bernstein (1996) sobre a re-contextualização discursiva, para explicar a razão pela qual a apropriação discursiva é um processo de re-significação da política, nos contextos da burocracia e das escolas, no caso, da Escola Plural.

Não analisamos, pois, o discurso do ponto de vista linguístico, apontando sua formação gramatical e estilística, uma vez que não era de nosso interesse. Procuramos, sim, a visibilização dos discursos, para entendê-los na formação discursiva, que é a Escola Plural. Buscamos elucidar, pois, a forma como esses discursos se articulam e sua coerência interna, configurando assim um estrato conceitual formalizado do texto da política. Por isso registramos a articulação interna do texto da política, que mantém uma coerência explícita entre o texto inaugural – *Caderno 0* – e os demais cadernos produzidos, *a posteriori*. Isso é perceptível na leitura, mesmo superficial, dos mesmos.

Sintetizando, nossas atividades investigativas, como se percebe, foram articuladas em torno de duas estratégias básicas. Uma refere-se à relação permanente com a literatura da área da educação e de áreas afins. Estas serviram de suporte para orientar nosso segundo dispositivo, que foi a visibilização dos discursos da Escola Plural. Para isso, utilizamos a pesquisa documental, focando nossas atividades investigativas no principal documento de formalização da política – o *Caderno 0*. Como tática de investigação importante, buscamos a apropriação de categorias criadas por alguns autores sendo elas utilizadas no mesmo sentido original, ou atribuindo-lhes novos sentidos. Tudo isso em busca de permitir maior clareza a nossos argumentos. Assim, construímos nossa investigação e produzimos nosso texto de tese, organizado em capítulos que versam sobre as respostas dadas às seguintes questões:

⁸ Tradução livre do espanhol feita por nós.

1. Como é possível inserir o caso deste estudo, a Escola Plural, nesse contexto de produção das políticas de inovação educacional?
2. Qual é a configuração e o funcionamento do contexto de influência constituído para a criação da política Escola Plural? Que conteúdo resultou do contexto de produção do texto dessa política e quais dos seus principais fundamentos e ordenamentos recaíram sobre os docentes?
3. Decorrente dessa conformação da política, quais os fundamentos e fatores se articulam na constituição do modo de ser docente?
4. Quais elementos constituem o novo modo de ser docente específico para a Escola Plural e como esse processo pode ter funcionado como dificultador da efetivação dessa política?

2. CENÁRIOS BRASILEIROS DE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS: SUA CONFIGURAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA⁹

Discutiremos neste capítulo a questão das inovações educacionais, no âmbito da educação brasileira, focalizando suas relações com as reformas educacionais, procurando verificar até que ponto elas se aproximam dessas reformas e/ou delas se distanciam. Para isso dialogamos com autores que discutem a questão das inovações educacionais, como Garcia (1980), Pacheco (1996) e Carbonell (2002), entre outros, que nos forneceram elementos de compreensão desse fenômeno educacional. Centramos, entretanto, nossa discussão no caso das inovações educacionais como políticas públicas, adotadas em algumas cidades, a partir de meados da década de 1990, uma vez que o objetivo geral desta investigação é explicar porque essas políticas têm dificuldades para se tornarem efetivas e permanentes.

Vale lembrar que essas políticas são produzidas com a ascensão ao poder de grupos políticos da chamada esquerda¹⁰, especialmente, os vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT), conforme registra Moreira (2000). Importa-nos, nesta investigação a análise da política Escola Plural, movimento de inovação

⁹ Nosso intuito, nesse capítulo, é demonstrar como as inovações educacionais compõem o cenário educacional geral, sem, entretanto, intentar a reconstituição histórica desse processo. Assim, buscamos referências em outros autores, para ilustrar a condição histórica desse fenômeno da educação brasileira, no século XX e nas décadas iniciais do século XXI. Como objetivo de pesquisa, esse exercício serve para contextualizar a relação inovação educacional e constituição do modo de ser docente.

¹⁰ A rotulação de esquerda é, atualmente, complexa e difícil, porque as ideologias e as práticas políticas são fluidas e constituídas por processos de diversas ordens. Logo não seria fácil definir características comuns aos vários grupos, para que possam ser vistos com certa unidade. Vamos aplicar, neste caso, a definição de Bobbio (2000), porque faz uma descrição ampla e generalista opondo esquerda e direita, a partir de posições na e sobre a sociedade. Para ele ser de esquerda é lutar pela igualdade. Neste ponto, opõe-se à *direita*, comumente defensora da ideia de que, em qualquer sociedade, há a tendência natural de surgirem elites políticas, econômicas e/ou sociais. A palavra *esquerda* tem sido usada por várias correntes de pensamento, algumas sem muito em comum entre si, desde o Liberalismo Social (diferente do Liberalismo Econômico, hoje em dia considerado de direita) ao Anarquismo, passando pela Social-Democracia e pelo Marxismo-Leninismo. Quando nos referimos à esquerda, neste caso das políticas de inovação educacional, estamos falando dos partidos que assumem essa orientação, no Brasil e, por meio eleitoral, chegaram ao poder em capitais estaduais, como Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, elegendo prefeitos filiados ao Partido dos Trabalhadores, principalmente.

educacional implementado no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, a partir de 1995. Nosso foco, então, recai nos processos da subjetivação docente, como mecanismo central para a efetivação dessa política de inovação educacional. Esses movimentos de caráter político-partidário produziram processos que visavam a reformulações das práticas das políticas públicas, produzindo um conjunto de reformas, incluindo a reforma educacional. As reformas como um todo e as mudanças específicas propostas para a educação baseiam-se em princípios políticos desses grupos que assumem o poder municipal, imprimindo-lhes certo caráter político-partidário, como registra Moreira (op.cit):

A meu ver, a coloração político-partidária das reformas é inevitável, por refletir o compromisso e o posicionamento de um grupo escolhido por uma população. No caso de governos que se opõem às políticas ideológicas dominantes, a coloração certamente se intensifica, ao se evidenciar o esforço para atenuar as dificuldades sofridas pelas camadas mais desfavorecidas da população, dentre as quais se inclui a vivência de uma escola ainda pouco democrática e ainda excludente. (MOREIRA, 2000, p.125).

Como já dissemos, as duas últimas décadas do século XX, no Brasil, foram ricas em experiências e projetos de inovação educacional, como já vinha ocorrendo, em vários países ocidentais. Essas experiências foram produzidas em municípios, com predominância, em capitais de estados, na maioria das vezes, como políticas públicas abrangendo os sistemas próprios de ensino por inteiro. Podemos citar, neste sentido, os projetos desenvolvidos em São Paulo, Brasília, Porto Alegre e Belo Horizonte, entre outros.

No que se refere às políticas tradicionais de reformas educacionais, podemos dizer que elas buscam transformar a educação por meio de intervenções através de políticas públicas de caráter amplo, como ocorre com as propostas das Leis de Diretrizes e Bases e suas normalizações parciais destinadas a níveis específicos de ensino. Essas políticas têm por objetivo, via de regra,

operar mudanças globais de caráter nacional. Para tal, produzem regulamentações que orientam a educação escolar para o país como um todo, como no caso brasileiro, especificamente. Com esse movimento, buscam atingir, concomitantemente, duplo objetivo: reorganizar as etapas da escolarização e fornecer prescrições curriculares, que as viabilizem.

A formulação dessas políticas de reformas educacionais baseia-se na premissa de que é possível transformar a escola por meio de intervenções indutoras externas para o interior da instituição. Em outras palavras, as escolas seriam induzidas a produzir práticas que tornem reais os princípios prescritos, partindo das normas legais e dos procedimentos de implementação formulados nos órgãos de gestão dos sistemas educacionais. Essa foi a posição, também, defendida, em muitas ocasiões, pelos reformistas vinculados aos movimentos de esquerda, cujas ideias se sustentavam nas teses do pensamento crítico da educação segundo o qual era necessário que as transformações fossem produzidas de forma global.

Contudo, esses movimentos de inovação educacional, embora baseados no pensamento crítico enraizado no pensamento marxista, adquirem características bem distintas dos movimentos reformistas tradicionais. A explicação disso é que esses movimentos inovadores localizavam-se em contextos restritos, buscando vinculação com os movimentos dos professores. Estes, por sua vez, tinham por objetivo transformar as práticas de formação de seus alunos. Arroyo (2004) deixa clara essa preocupação em reconhecer o papel dos docentes:

É difícil avaliar e pesquisar práticas educativas sem estarmos abertos a que elas nos reeduquem, nos deixem menos seguros – inclusive teoricamente menos seguros. Seriam esses os produtos com que nos brindam essas análises sobre propostas de inovação educativa? Seriam também os produtos com que nos brindam milhares de professoras e professores sujeitos das ações inovadoras? Teríamos de agradecer-lhes por tamanha coragem. (ARROYO, 2004, p.17)

Embora reconhecendo que a centralidade no currículo seria uma solução, para a educação, podemos distinguir, nos movimentos de inovação educacional, algumas características importantes, além do vínculo central com os movimentos dos professores. A primeira refere-se à preocupação em articular os processos sistêmicos com os microprocessos das práticas escolares, como orientação para a elaboração das políticas públicas, ou como traduz a posição de uma participante de um desses movimentos:

O esforço que empreendemos para a construção de uma Nova Qualidade de Ensino nos exige um repensar criativo e reflexivo, tanto em relação à esfera das macro-políticas educacionais -, como nas micro-relações – ações na sala de aula (VARES 1995, p.7).

Assim, esses processos de produção de políticas públicas são viabilizados pelas práticas participativas através da instituição de fóruns de debates e deliberações em congressos, seminários, conselhos, em que há a participação de professores, pais, alunos, gestores, organizações comunitárias, entidades profissionais, instituições educacionais, agentes políticos, entre outros. Essa é uma característica importante desses movimentos e dos conseqüentes processos de construção da política pública, porque viabiliza a participação dos professores e a colocação em cena dos discursos de sustentação de suas experiências que visam produzir inovações educativas, no contexto das escolas.

Outra característica, nos movimentos de inovação educacional, desdobra-se do discurso da centralidade nas práticas curriculares e educativas. Assim, a centralidade nas práticas é a solução para a transformação da escola na busca pela superação dos problemas relativos à educação de seus alunos. Essa característica está clara na apresentação do documento-síntese do II Congresso Político - Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, em Belo Horizonte, caso deste estudo, quando a então Secretária Municipal de Educação afirma:

A Escola Plural é um projeto que colocou para as escolas da Rede Municipal novas possibilidades de organizar o trabalho dos educadores. Mas a Escola Plural não é um projeto teórico, ela só acontece na prática, durante as nossas atividades escolares cotidianas. Por isso, a importância deste Congresso para criar momentos de discussão, debate, reflexão na nossa prática formadora. (SILVA, 2002, s/p)

Acrescentamos a essas características, o discurso que sustenta a posição de que a solução para a educação está na escola. O argumento é que a escola é o local onde são realizadas as práticas educativas com o objetivo de produzir a formação dos sujeitos sociais ali presentes. Portanto, cabe a professoras e professores buscarem, em suas práticas, uma escola renovada e cheia de possibilidades, como bem traduz Moll (2004), referindo-se ao caso das escolas de Porto Alegre:

A pluralidade de possibilidades pedagógicas produzidas nessas escolas em seu conjunto ou por grupos de professores anunciava, repetidamente, que o entendimento comum acerca de uma escola acolhedora, que desenrijece seus tempos a partir da compreensão dos tempos da vida, não conduziria necessariamente a procedimentos iguais em termos de planejamento, avaliação e organização do espaço escolar para as aprendizagens. (MOLL, 2004, p. 20).

Apontamos, ainda, como ponto importante das políticas de inovação educacional o fato de serem pensadas, em grande parte, sob o ponto de vista do currículo, o que implica um processo de reforma curricular. Nessa medida, nas inovações educacionais, a focalização na implementação da política curricular em cada unidade escolar se destaca como mecanismo de superação da ideia de currículo único, universalmente válido. Assim, o currículo praticado em cada sala de aula pode funcionar não só como instrumento de superação das induções oriundas das orientações das chamadas reformas educacionais, como também, das mediações curriculares expressas nos materiais oficiais e nos livros didáticos. Dessa forma busca-se a possível superação de algumas

binarismos presentes na escolarização, como a separação entre concepção e realização, e entre teoria e prática (CARBONELL, op.cit.). Essa característica está inserida nos discursos das políticas de inovação educacional, incluindo a Escola Plural, nosso caso de estudo.

Embora consideremos importante essa característica, reconhecemos que nem sempre essa reforma curricular cumpre os objetivos propostos, como veremos, à frente, no capítulo que trata dos contextos de influência e do texto da política, no caso da Escola Plural. Nesse capítulo, mostraremos que os mecanismos de produção do contexto de influência são centrados na captação das experiências curriculares das escolas, e se estas forem incorporadas no texto da política, transformam-se em dispositivos que visam a unificação das experiências escolares, no âmbito da rede de ensino como um todo.

Com referencia aos discursos que fundamentam os princípios dos movimentos de inovação educacional, eles buscam inspiração, como já foi dito, nos discursos do pensamento crítico, especialmente, no campo do currículo. Nesses discursos podemos encontrar categorias como: reprodução cultural, poder, conscientização, emancipação, resistência todas elas desenvolvidas, inicialmente, na Sociologia Crítica de Currículo norte-americana. Podemos neles encontrar, também, nos princípios das políticas de inovação educacional, outras categorias presentes nos discursos do pensamento pós-crítico, como: identidade, diferença, subjetividade, saber, poder, cultura, raça, etnia, multiculturalismo, entre outras. De tal forma, podemos dizer que se trata de bricolagem discursiva agrupando essas categorias e hibridização discursiva, quando tentam uma articulação categorial entre eles¹¹.

¹¹ A bricolagem discursiva é operada sem que os autores tenham declarada a intenção de fazê-lo, porque estão centrados na preocupação de buscar categorias explicativas, sem considerar possíveis disparidades conceituais. Portanto, podemos dizer que há uma aposição categorial. Na hibridização discursiva, o autor busca a articulação interna das categorias, fundindo-as em um processo explicativo, por necessidade de tornar claro seu pensamento. Podemos dizer, nesse caso, que há uma integração categorial. É possível, pois, dizer que a bricolagem e a hibridização são dispositivos que visam ampliar a compreensão de pontos de vistas a serem explicitados nos discursos, ou na vida social comum ou na atividade intelectual formal.

Sob o ponto de vista das alternativas das práticas curriculares, nas salas de aula, os discursos dos movimentos de inovação inspiram-se, notadamente, nas teorias de Paulo Freire (MOREIRA, op.cit.) para fundamentar as propostas de integração, especialmente, relacionar tempos de vida e tempos de escola. As proposições construtivistas, especialmente, baseadas em Piaget (1971; 1976; 1959), Vygotsky (1987; 1999) e Wallon (1975; 1979), produzem o arcabouço para as definições de ciclos de vida escolar e sua correspondência entre cronologia vital e desenvolvimento cognitivo (GIUSTA, s/d). Assim, grande parte desses movimentos adota a organização curricular em Ciclos, cujas bases são a recomposição de tempos e espaços curriculares na perspectiva dos ciclos de vida. Dalben (2000) assim descreve esse processo, na Escola Plural:

Na perspectiva política da inclusão social e garantindo o direito à educação, o Programa Escola Plural amplia o tempo de permanência do aluno no Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Propõe a organização por ciclos de formação buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e visando a construção de identidade do aluno. Esses ciclos assim se organizam: 1º ciclo (infância) com alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º ciclo (pré-adolescência) com alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º ciclo (adolescência) com alunos de 12 a 14 anos de idade. (DALBEN, 2000, p.13)

Destacamos, ainda, para além das questões das políticas curriculares, nos discursos dos movimentos de inovação curricular, a reorganização do trabalho escolar. Nesse trabalho devem predominar as ações de natureza coletiva para planejar o funcionamento e o desenvolvimento das práticas educativas, como constata Dalben (2000 a), estudando a proposta da Escola Plural:

Uma das grandes mudanças introduzidas com o programa Escola Plural foi a priorização dos tempos coletivos no ambiente escolar. *“Tudo é decidido coletivamente”*. As reuniões pedagógicas possuem uma posição de destaque neste contexto. Não existe mais uma direção ou uma coordenação que decide e

impõe. Existe uma gestão democrática. Conteúdos, projetos, horários são decididos e aprovados pelo conjunto dos profissionais da escola. Tudo é compartilhado. (DALBEN, 2000 a, p.65) [*Grifos da autora*]

Esse discurso da coletivização da organização dos trabalhos escolares reforça a ideia de que se deve:

[...] reinventar a escola como local de trabalho não alienado, ou seja, 'desalienar o trabalho escolar' representa uma *démarche* essencial ao projeto de democratização da escola e do seu modo de governação" (LIMA, 2001, p. 24).

Assim, esse discurso sustenta a busca pela reordenação das relações de poder na escola, com a superação da desvinculação entre saber e poder e a separação entre concepção e realização. Essa questão será trabalhada, de forma mais detida, no capítulo em que trataremos da produção do modo de ser docente na Escola Plural.

Esclarecido o caráter específico de movimento de reforma das políticas de inovação educacional, vamos tratar dos significados gerais das inovações educacionais considerando-as como fenômeno educativo, no caso brasileiro. Para isso, dialogaremos com vários autores que tratam da questão e faremos uma reinterpretação de seus pontos de vista, pensando nas inovações, na condição de uma política educacional.

2.1 Sentidos e processos da Inovação educacional, como fenômeno educacional

O enunciado *inovação educacional* apresenta diferentes sentidos e significados a ele atribuídos nos processos históricos, em que se constitui. Em decorrência encontraremos uma variabilidade muito grande de produções com essa denominação. Lembramos que uma produção educacional inovadora pode estar circunscrita e localizada em determinados contextos, como uma escola. Pode, também, ser difundida em uma rede de escolas, em um sistema educacional, ou circular em redes públicas e privadas de ensino, ou, ainda, ser

globalizada. Não podemos falar de uniformidade e continuidade, mas de uma multiplicidade dispersa e descontínua de movimentos de inovação educacional, no Brasil e no mundo ocidental. Portanto, falar em inovação educacional implica o risco de visibilizar uma formação discursiva polifônica e polissêmica. Podemos considerar que essa variabilidade de sentidos nos discursos sobre inovações educacionais esteja relacionada aos contextos de sua produção, porque consideramos, como Foucault (2006), que a história é serial, distinta de qualquer redução a uma concepção de simples sucessão de fatos. Em determinada formação histórica, novas séries surgem sem que se dêem de uma única vez. Perseguindo essas séries, atravessando níveis e deslocamentos, os enunciados não se reduzem a uma localização horizontal ou vertical (PRATA, 2005).

Como sabemos, o discurso de inovação educacional está presente em vários contextos brasileiros e, como arbítrio histórico, podemos localizar sua emergência, tal como entendem Warde e Ribeiro (1980). Essas autoras tentam analisar a emergência desse fenômeno nas tentativas de mudanças ocorridas nas reformas do ensino primário desenvolvidas em vários estados brasileiros, na década de 1920. Consideraremos, aqui, como as autoras, a existência de embates empreendidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), como a configuração mais evidente dessa postura inovadora na educação brasileira. Essa associação reuniu um grupo das elites intelectuais interessadas na educação, cujos discursos estão inscritos no documento *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 - A Reconstrução Educacional no Brasil - Ao Povo e ao Governo*. Percebemos nesse período, pelo menos em torno de grupos das elites brasileiras, clara presença dos discursos escolanovistas, contrapostos, conforme designação de seus produtores, aos discursos da tradição educacional, referindo-se, especialmente, aos discursos católicos, e sua correlação com a operação de mudanças na educação. Warde e Ribeiro registram o possível encadeamento dos discursos desse movimento, em etapas posteriores à década de 1920:

Os educadores, especialmente aqueles reunidos na Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), apregoam a necessidade de articulação de uma política nacional de educação, que permita a

expansão para o ensino do modelo “experimentado” nas reformas por eles desencadeadas na década de 20. (WARDE; RIBEIRO, 1980, p. 196).

Mais próximo da época sobre a qual se situam essas análises, podemos localizar discursos de inovação educacional presentes no contexto educacional brasileiro, mas voltados para as etapas do ensino secundário¹². Nesses processos, são elementos discursivos importantes a alusão à produção de práticas educativas que possibilitem a superação dos binarismos escola secundária e escola técnico-profissional, trabalho intelectual e trabalho manual, educação propedêutica e educação profissional. Esses dispositivos educacionais, que compõem os discursos das Leis Orgânicas da Educação da época do Estado Novo (ROMANELLI, 1978), constituem um estrato histórico que se re-contextualiza em vários momentos da história educacional brasileira.

Assim, esses binarismos constituiriam um discurso ideologizado, portanto uma representação fixada, que produziria certo determinismo de classe ao destinar um tipo de escola e de escolarização para grupos sociais específicos. Aos trabalhadores a escola técnico-profissional, às camadas médias e da elite da sociedade a escola secundária propedêutica. Neste embate, circulam os discursos de inovação educacional em que a escola secundária é o alvo, segundo as autoras citadas (WARDE; RIBEIRO, op.cit).

Essas experiências de inovação educacional foram interrompidas no Regime Militar de 1964¹³ embora, conforme pensam as autoras citadas, fossem orientadas por discursos conservadores¹⁴:

¹² Estamos nos referindo, para efeito de contextualização histórica, ao secundário como a etapa de escolarização posterior ao primário, que compreende o ginásial e o colegial, tal como está determinado nas várias legislações brasileiras, inclusive na primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Lei 4024 de 1961. As mudanças à época do Regime Militar de 1964, em 1972, reorganizam as etapas de escolarização denominando 1º Grau, a etapa que soma o primário e o ginásial e transformando em 2º Grau a segunda etapa do secundário, que compreendia o colegial. A atual LDBEN- Lei 9394 de 1996- reorganiza as etapas de ensino em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica tem três níveis de ensino Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação profissional passa a ser tratada, então, como uma modalidade de escolarização, separada da Educação Básica geral.

¹³ A referência, aqui, é ao Regime Militar de 1964 que governou o Brasil no período de 1964 a 1985.

A justificativa oficial, para a interrupção de algumas, era a de que seriam absorvidas na própria propagação da inovação para a rede comum de ensino, a ser feita pela Lei 5.692/71. É certo que, *nos seus termos*, essa lei tomou alguns aspectos das experiências inovadoras – principalmente no que diz respeito aos seus suportes técnico-pedagógicos- colocando-os a serviço de uma nova política educacional. Mas é certo, também, que só muito superficialmente a Lei nº 5.692 consagrou e disseminou, em âmbito nacional, as práticas inovadoras. Mas essa justificativa oficial não explica a interrupção brusca de outras experiências [...] (Id. ib.p.202)

Embora os processos autoritários orientassem os discursos educacionais, na perspectiva homogeneizadora, nesse período, foram produzidos discursos e experiências de inovação educacional, nos poros, que se construíram nas resistências operadas em vários contextos. A homogeneização ocorreu com as reformas da educação produzidas no bojo do Regime Militar de 1964, entre 1964 e 1985, podendo terem sido incorporados os discursos sobre educação a que as autoras atribuem *caráter conservador*.

Assinalamos, por fim, que essas experiências ocorrem em grande parte, em contextos específicos de escolas, em sistemas públicos de educação ou em escolas privadas. Aparentemente não têm por objetivo a irradiação de uma para outra, embora algumas dessas experiências tenham obtido notoriedade, como é o caso da Escola da Vila, em São Paulo. Além disso, é possível encontrar trabalhos acadêmicos de alunos de programas de pós-graduação que analisam algumas dessas experiências vividas por eles mesmos e por outros profissionais da educação. Assim, reconhecemos, nesta época, a produção de experiências, mesmo dispersas e descontínuas, que, mais tarde, no pós-Regime Militar de 1964, constituíram a forma de políticas de inovação

¹⁴ Conservadorismo é entendido, aqui, como a tendência política que se caracteriza pela deliberação de manter inalterada a ordem econômica, social e política vigentes. Inclina-se a cristalizar as tradições e instituições que se afirmaram pela experiência e a só aceitar mudanças superficiais, graduais e pouco frequentes. Assim, funciona como uma reação às transformações e revoluções. O termo conservadorismo se aplica também às filosofias que atribuem a essa tendência um corpo ideológico. Disponível em:
< http://www.pfilosofia.xpg.com.br/07_leituras_cotidianas/20060223a.htm> Acesso em 2/10/10

educacional, como é o caso da Escola Plural, em Belo Horizonte. No entanto, concordamos com Garcia (1980, p. 9), quando, referindo-se ao período em questão, diz: “a ausência de preocupações em conservar, através de documentos, ou em outra forma, o que é realizado, dificultou em muito o levantamento completo do que se fez em matéria de inovação educacional nos últimos vinte anos”.

2.1.1 Movimentos de inovação educacional no contexto das reformas educacionais

Ao pensarmos em reforma educacional, devemos reconhecer que se trata de um enunciado que adquire e perde sentidos nos vários contextos sociais e históricos em que circula. Não é possível, pois, fixar um sentido universal e determinar quais significados são produzidos nos vários movimentos reformistas empreendidos, no Brasil, por exemplo. Como afirma Popkewitz (1997, p.22), “em primeiro lugar, a palavra reforma abrange diferentes conceitos ao longo do tempo, dentro do contexto dos desenvolvimentos históricos e das relações sociais”.

Assim, se considerarmos as perspectivas reformistas no Brasil, após os meados do século XX, poderemos encontrar uma variabilidade muito grande de discursos sustentadores das propostas reformistas. Referimo-nos aos discursos oriundos do Estado e de grupos sociais, em muitos casos, compondo arenas políticas em que se disputa a hegemonia de posições mediante o estabelecimento de consenso, via de regra, produzido no âmbito do Congresso Nacional em processo legislativo. Desses movimentos, resultam, por exemplo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto a Lei 4024 de 1961, quanto a Lei 9394 de 1996. Esses dispositivos legais de hegemonização de discursos circularam nas arenas políticas educacionais. Devemos considerar que, com a lei 5692 de 1971, houve uma clara reorientação de rumos na produção dos discursos educacionais, com a interferência estatal autoritária, no momento histórico, em que o país viveu sob o controle político do Regime Militar a partir de 1964.

Essas leis compõem-se de uma gama de discursos educacionais consensados ou impostos por grupos de poder que se sobrepõem aos outros grupos, nas várias arenas políticas formadas no contexto de elaboração dos textos das políticas. Constituem um conjunto de normas extensivas a todos os aspectos da educação escolar. Assim, configuram um conjunto de políticas educacionais que regulam os sistemas educacionais, a organização da escolarização, o currículo escolar e o governo da escola. Dessa forma é produzido um espectro muito amplo de dispositivos legais, que podem não constituir um regime discursivo harmonizado tal sua extensão e propósitos políticos a que responde.

Ao pensar sob o ponto de vista das ações estatais, o que distancia e, ao mesmo tempo, aproxima os vários dispositivos legais, no decorrer dos processos históricos da educação, no Brasil, é tanto o discurso que atribui um papel fundamental à educação, como instrumento indispensável ao desenvolvimento nacional, quanto os sentidos atribuídos ao papel da sociedade e ao próprio Estado, na educação. Assim, podemos localizar alguns princípios que regulam as políticas educacionais de forma reiterativa.

Nessas circunstâncias, o discurso da modernização, por exemplo, é transversal a vários movimentos que pretendam a transformação qualitativa da sociedade brasileira, embora possam ser aferidos sentidos diferentes entre as várias posições dos grupos políticos interessados nas mudanças educacionais, por suas matrizes ideológicas. Esses discursos desenvolvimentistas são orientados pelo que se pode denominar *ideologia da modernização*¹⁵. Uma avaliação feita por estudiosos da história brasileira aponta várias consequências negativas desse processo, que centraliza a vida social na economia. Para Faoro, essa forma de pensar as soluções para o país pode ter produzido processo inverso, pela contraposição entre as escolhas dos vários grupos de poder:

¹⁵ Por ideologia da modernização, entendemos certos discursos presentes no Ocidente, incluído o caso brasileiro, que circulam a partir da metade do século XX, no pós segunda guerra mundial e que sustentam a necessidade de as nações subdesenvolvidas buscarem estratégias de desenvolvimento econômico e social, sustentadas na perspectiva da modernização operada pelos Estados Unidos.

Em vez de buscar a modernidade, o Brasil padece de ímpetos de modernização, através dos quais se tenta queimar etapas no processo de desenvolvimento. Uma nova modernização sepulta a anterior e nenhuma consegue fazer com que o País encontre o caminho para o desenvolvimento. Impostas por elites pseudo-dissidentes em favor dos seus interesses, essas modernizações mantêm a maioria da população alijada de benefícios sociais elementares. (FAORO, 1992, p.1)

Esse processo está presente, também, em vários períodos da educação brasileira, nos mais variados discursos. Sua importância relativa pode ser entendida pela aproximação ou distanciamento de sua influência nos vários discursos dos grupos que constituem os contextos de produção das políticas (BOWE; BALL,1992). Assim, como os discursos mudam de conteúdo, nas várias épocas e nos contextos, porque lhes são atribuídos novos sentidos, a questão da modernização pode se aproximar e distanciar dos sentidos presentes na chamada *ideologia da modernização*.

Podemos distinguir dois períodos, em que essa *ideologia* está presente. No caso da primeira LDB – Lei 4024 de 1961, e de sua transmutação feita pela Lei 5692 de 1971 – o discurso da modernização sustenta e orienta a formulação das reformas educacionais. Isso ocorreu desde o período anterior e durante Regime Militar de 1964, que presidiu, de forma ditatorial, o Estado Brasileiro, durante mais de vinte anos. Num segundo momento, a partir da década de 1990, o discurso da democratização é inserido, de forma evidente, no campo da educação. E, embora até a década de 1990, a *ideologia da modernização* tenha sido orientadora dos discursos educacionais, a partir de então se passou a relacionar democracia e desenvolvimento à “ideologia da inclusão”. Catani e Oliveira (2000) registram esse deslocamento da seguinte forma:

Quanto ao período posterior, isto é, entre o fim de 1995 e meados de 2000, a situação se transforma: as políticas educativas tomam novo rumo, substituindo “a ideologia da modernização” por outra igualmente eficaz, qual seja, “a

ideologia da inclusão” (tornam-se mais freqüentes, no discurso educativo oficial, as referências à contribuição da educação na crise social e para o combate à exclusão. (Catani; Oliveira, 2000, p. 9)

A partir do final do Regime Militar de 1964, então, podemos localizar esse outro discurso que permeia todos os contextos de realização das reformas educacionais, bem como os contextos dos movimentos de inovação educacional. Ele atribui à democratização o papel de dispositivo orientador das ações educacionais, o que já era defendido, anteriormente, pelos pensadores educacionais, especialmente, os vinculados às teorias críticas. Esse discurso, também, sustentou uma gama de movimentos populares de reivindicação pela educação (CAMPOS, 1989; ARROYO, 1986), como a democratização do acesso à escola, a democratização do acesso ao conhecimento que a escola distribui, a democratização da gestão da educação, entre outros. Embora a ênfase à democratização, existe uma vinculação desses movimentos ao apelo desenvolvimentista, uma vez que a demanda pela escola se justifica pela necessidade de acesso desses grupos populares à participação na vida econômica e social.

Como podemos observar, são atribuídos vários sentidos à democracia e à democratização constituindo uma variabilidade de significados consignados às práticas reguladoras da educação produzidas no âmbito do Estado. Assim, o processo de democratização inclui a descentralização, a gestão democrática, a participação e a autonomia como seus elementos constitutivos, sob o ponto de vista do governo dos vários sistemas e práticas educacionais, inclusive, de cada escola, individualmente.

A partir dos anos noventa do século passado, então, insere-se no campo da educação, o discurso da inclusão, com uma variada composição de sentidos. O princípio da educação como direito social prescrito na Constituição da República Brasileira é o dispositivo estatal, que obriga a exequibilidade da inclusão, no campo da educação. Os sentidos atribuídos a inclusão, no campo educacional, são decorrentes das lutas sociais engendradas por grupos

sociais, que incluem os movimentos feministas, raciais, étnicos, culturais, sexuais, dos deficientes físicos e mentais, presentes tanto nos discursos legais, quanto nos discursos educacionais. E, assim, a educação é vista como um instrumento privilegiado para contornar os vários mecanismos de exclusão produzida nos vários lugares sociais, econômicos e culturais.

Por outro lado, podemos dizer que há articulações entre esses discursos – modernização, democratização e inclusão - orientando a produção do pensamento e das políticas educacionais atuais. Embora com novos sentidos decorrentes dos vários movimentos e dos contextos em que se insere a educação brasileira, a adoção articulada desses discursos pode ser compreendida, como estratégia de ação de grupos, que compõem as arenas de formulação das políticas educacionais. Acerca desse processo de hibridização discursiva, diz Dussel:

[...] não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos recorda que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governos, etc.) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. (DUSSEL, 2002, p 65).

Nesse contexto das reformas educacionais estão inseridos os movimentos de inovação educacional. Poderíamos argumentar que esses movimentos visam ultrapassar as perspectivas reformistas presentes na educação, em períodos anteriores, uma vez que o propósito é produzir alternativas para sustentar práticas inovadoras, no interior das escolas, alterando a organização de tempos e espaços nas práticas educativas. Isso implica em novas relações intersubjetivas nas salas de aula e nos espaços institucionais. Nessa perspectiva, poderíamos perguntar se seria possível esses movimentos serem orientados pelos discursos presentes nas reformas amplas? Desdobram-se, em seus processos, os discursos modernizadores, democratizantes e de inclusão e suas variações hibridizadas, re-significadas pelos processos de territorializações, em seus contextos locais?

Conforme já apontamos aqui, as teses das inovações educacionais atribuem um papel central à escola como condição para qualquer possibilidade de mudança na educação e utilizam as políticas curriculares como estratégias importantes na viabilização das transformações desejadas. Assim, para os movimentos de inovação educacional, a escola, mais precisamente as práticas realizadas em seu interior, constituem territórios para possíveis mudanças educacionais. As inovações educacionais se dão, pois, na prática escolar. Pensando dessa forma, Carbonell (2002) descreve, assim, as inovações educacionais:

Existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p. 19)

Em vista do exposto, não caberia perguntar se as reformas educacionais vistas sob a ótica dos discursos das inovações educacionais não veriam como principal estratégia a escola e suas práticas educativas, especialmente, as experiências curriculares, como ponto de partida de suas propostas? Pensadas assim, as reformas têm caráter local, dispersivo e múltiplo. No entanto, para buscar a visibilização desses movimentos precisamos captar as diferenças, singularidades, discrepâncias, incongruências, heterogeneidades, embora seja possível encontrar neles tangências e semelhanças.

Esses movimentos não são, pois, um conjunto de experiências idênticas porque, como dissemos, no contexto particular das práticas de cada um deles, poderão ocorrer tantas variações quantas são as escolas, que compõem cada sistema educacional. As ações dessas experiências de inovação educacional

são produzidas em municípios e estados federados¹⁶, na maioria das vezes, como políticas públicas abrangendo os sistemas próprios de ensino por inteiro, como já foi dito. Essas políticas veiculam o discurso da centralidade da prática, para que seja possível operar mudanças na educação. As estratégias dos reformistas, em certa medida, é inverter a lógica operadora das reformas anteriores – produzir normas indutoras de fora para dentro. Por isso, as políticas são construídas a partir das experiências localizadas nas escolas, e, só então, aplica-se-lhes o mesmo caráter indutor de novas práticas, próprio das reformas.

Diante do exposto, buscamos identificar os discursos que sustentam as práticas exitosas das escolas, de forma a torná-los visíveis e universalizados para todo um sistema, através da produção de políticas. Nesse caso, talvez pudéssemos indagar se as inovações educacionais não estariam perdendo suas características específicas de movimento local e dispersivo e adquirido contornos próprios das reformas educacionais, ao adotar discursos de orientação unificados, extensivos ao grupo de escolas de um sistema educacional por inteiro, ainda que indicando o contexto das práticas, como solução para a educação.

De qualquer forma, nesse caso, a lógica reformista não se sustenta na indução de mudanças operadas do exterior para o interior da escola através da prescrição legal, como ocorre na tradição reformista. Sua lógica é a indução de mudanças pela produção de políticas a partir da universalização de práticas exitosas das próprias escolas. A perspectiva é que seja produzida uma rede de intercâmbios, que viabilizem a homogeneização das práticas curriculares consideradas exitosas. Para isso, são constituídos processos de criação da política orientados pela conformação de um contexto de influência e de produção do próprio texto, em que essas experiências sejam referenciais.

¹⁶ Alguns estados da Federação produziram parcialmente vários movimentos a partir de elementos presentes nos discursos das inovações educacionais. Entretanto, de forma mais efetiva, foram os municípios que produziram políticas a que autodenominaram inovações educacionais. Registram-se nos estados, o Rio de Janeiro, na década de 1990, com as propostas do CIEP, com escola com funcionamento em tempo integral e a experiência da Escola Candanga, no Distrito Federal, Brasília. No entanto, foi no âmbito municipal que vicejou a maioria dessas experiências. Podem ser citadas as experiências de São Paulo, de Porto Alegre, Santos, Belo Horizonte, entre outras cidades.

Constroem-se arenas políticas com participação aberta aos grupos interessados, com o objetivo de legitimar os discursos consensados. Os princípios orientadores são, na maioria das vezes, a democratização e a inclusão, não necessariamente nessa ordem, e suas articulações, embora, ainda, possam ser observados resquícios dos discursos de modernização, aos quais já fizemos alusão.

Em última análise, consideramos importante entender por que a questão do currículo tem grande relevância e, em muitos casos, centralidade nas políticas de inovação educacional. Portanto, a seguir, discutiremos essa questão, sem deixar de pensar que as práticas docentes devem adquirir sentidos apropriados para que seja constituído um modo específico de ser professor, em cada experiência de inovação educacional. E mais, isso é fundamental para que essas políticas educacionais tenham êxito ou não.

2.2 Políticas de currículo: processos de homogeneização e heterogeneização

Neste item, examinamos como as políticas de currículo funcionam como estratégias de homogeneização. Examinaremos, também, sua produção considerando-a um campo de forças, no qual são definidas as estratégias de escolarização. Por outro lado, no caso das inovações educacionais, a estratégia da organização em ciclos pode ser entendida na lógica da heterogeneização, como mecanismo de subjetivação escolar que resulta em novo modo de exercício da docência. Assim, para contraposição, inserimos as inovações educacionais no âmbito das reformas amplas e estritas para entender sua especificidade de política de inovação educacional, localizada em contextos de municípios brasileiros em que o currículo é central.

As reformas educacionais, entre seus dispositivos e estratégias viabilizadores, produzem reformas curriculares que podem ser gerais, para os sistemas educacionais, como um todo, ou uma especificação particular, para um ou mais níveis, ou cursos. Assim, ocorreu, no Brasil, após a aprovação da última lei de diretrizes educacionais nacionais – Lei 9394/1996 – com a produção das diretrizes curriculares nacionais, por exemplo. Na prática, essas diretrizes são

políticas curriculares produzidas em contextos específicos, nos quais se configuram arenas de disputas por princípios e conteúdos da escolarização. Circulam, então, discursos os mais diversos, até que se constitua o consenso, em torno de interesses que prevalecem sobre os outros, como em qualquer contexto de produção de uma política.

Assim sendo, uma pergunta nos ocorre: é possível identificar a centralidade das políticas curriculares, na consecução das reformas educacionais? Essa pergunta faz sentido já que as mudanças se efetivam nas práticas curriculares desenvolvidas nas escolas, como se configura, no caso dos movimentos de inovação educacional, objeto deste estudo.

2.2.1 Homogeneizações e heterogeneização de discursos nos processos de produção de políticas de currículo

As políticas de currículo compõem o leque de políticas educacionais e são produzidas por um processo de hegemonização de posições através da disputa entre discursos que circulam na arena política. Essas disputas ocorrem em todos os contextos de produção da política e se desenrola em todo o processo de uma política educacional, de acordo com Bowe e Ball (1992). Assim, as políticas de currículo compõem um ciclo contínuo de produção, implementação, avaliação, em arenas políticas produzidas em vários momentos e territórios educacionais. São práticas políticas encadeadas em torno de disputas entre os vários interesses colocados em jogo, até que, haja consenso e um discurso se torne prevalente e hegemonizado. Isto ocorre tanto nos contextos macropolíticos, quanto nas escolas, de forma individualizada.

As políticas de currículo não são realizáveis, a partir de um contexto externo à escola. Embora haja produção externa à escola, em seu interior se instalam novas disputas, de tal forma que toda política curricular é re-contextualizada e territorializada, também, em cada unidade escolar, onde há a atribuição de novos sentidos aos discursos fixados nos contextos anteriores, especialmente no aparato normalizador de origem estatal. Desse modo, uma política de currículo será sempre plural e não fixada por representações de grupos,

mesmo que esses estejam em patamares políticos considerados de hierarquia superior. Assim, concordamos com Lopes (2006) que:

Tal concepção se confronta com a ideia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. (LOPES, 2006, p. 38/39) [Grifos da autora]

Desse modo, se pensarmos que o Estado produz políticas curriculares, como mecanismos de homogeneização educacional, devemos compreender que essas políticas são reorientadas, por estratégias locais, nas várias instâncias subsequentes a sua produção. Essas instâncias incluem níveis secundários de estado, organismos de gestão da educação e as escolas. Nessas instâncias se instalam processos de recriação da política estatal, na disputa pela atribuição de sentidos dados pelos vários grupos locais interessados. Na territorialização das políticas, a atribuição de novos sentidos, se dá de tal forma que as políticas de currículo se produzem em processos, que as tornam homogêneas e heterogêneas, ao mesmo tempo. É possível, portanto, identificar elementos da política indutora da homogeneização e novos elementos fabricados pelo processo de reorientação desses discursos, como esclarece esse trecho de Lopes:

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos - governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações - com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. (LOPES, 2006, p.38)

Analisando a questão sob o ponto de vista dos contextos de produção das políticas de currículo, as disputas pela homogeneização de discursos são operadas em todos os contextos, o que acaba por tornar heterogêneo todo o discurso da política. A constituição desse processo visibiliza-se pela presença de elementos de identificação e discrepâncias entre vários produtores dos

discursos e sua posição nas disputas que ocorrem nos vários territórios da política.

Complementando essa idéia, lembramos que nesses vários contextos e territórios de produção da política, circulam discursos importados e emprestados de outros países e de grupos. Entretanto, as apropriações feitas pelos produtores das políticas resultam em atribuição de novos significados aos discursos, fruto das re-contextualizações. Dessa forma, as possíveis homogeneizações desses discursos vinculam-se, também, a um processo de heterogeneização discursiva. Ocorre, assim, um duplo processo homogeneização/heterogeneização com presença de discursos globalizados e locais nas políticas curriculares, ou como interpretam Matos e Paiva (2007):

As produções dessas diferentes instâncias têm influências recíprocas; os sentidos são transferidos de uma para outra e, nesse movimento, ocorrem reinterpretações podendo gerar deslizamentos conceituais e contestações (BALL & BOWE, 1998), sinalizando que as políticas curriculares precisam ser interpretadas como redes de poder, discursos e tecnologias que se desenvolvem em todo corpo social da educação. Nos diferentes níveis e contextos pelos quais transitam os textos das definições e diretrizes curriculares, essas políticas passam por processos de re-contextualização; são interpretadas e reinterpretadas continuamente. São possíveis muitas leituras. Seu sentido e significado extrapolam portanto a esfera oficial, seja a federal estadual ou a municipal. E na própria escola passam também por processos de re-contextualização. (MATOS; PAIVA, 2007, p.192)

Como já dissemos, podemos verificar em vários movimentos de inovação educacional grande ênfase nas reformas curriculares, portanto, a atribuição de relevante centralidade nas políticas curriculares. Essa tendência é central em todos na Escola Plural, nosso caso de estudo, conforme apresentaremos no próximo capítulo sobre a produção dessa política. Os vários contextos de produção da política da Escola Plural constituem-se em torno das necessárias

modificações dos currículos. O currículo é, pois, um dispositivo fundamental para a produção da política.

Quanto à questão dos discursos globalizados, parece-nos importante entender os efeitos da globalização discursiva nas políticas de inovação educacional. Podemos perceber, também, que nas reformas curriculares locais, tal como ocorre nos contextos macropolíticos, caso das reformas curriculares nacionais, no âmbito micropolítico, nos municípios e na re-territorialização no âmbito das práticas escolares, há da mesma forma a apropriação e re-significação de discursos globais e a eles são atribuídos novos sentidos locais. Sobre isso afirma Ball (2001):

Este fenômeno da globalização é vivido, de acordo com Robertson (1995), através de uma “simultaneidade e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama o global e o local”, isto é o que ele denomina “glocalização”, ou ainda aquilo que Réus-Smit (1996, p.183) nomeia efeitos “mutuamente constitutivos”. A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadas, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p.102) [Grifos do autor]

Essa questão adquire relevância, no contexto de nossa pesquisa, porque se relaciona com a forma como o professor deve atuar. A globalização reflete na vida prática dos docentes e constitui ingrediente para produção de um modo de ser docente adequado à proposta de uma dada política educacional. Para isso, discursos globais, nacionais, locais sobre currículo devem ser apropriados e re-significados, no contexto específico da escola e da sala de aula, afetando os processos educativos e operando como mecanismo de subjetivação docente.

2.2.2 O ciclo como política curricular nos movimentos de inovação educacional

Outro ponto importante de discussão, no âmbito da produção do currículo, como parte da política inovação educacional, refere-se à questão da organização da escolarização em ciclos¹⁷. No Brasil, o ciclo possui duas denominações principais diferenciadas entre si, de acordo com o ponto de vista orientador do espaço-tempo curricular e do fluxo de escolarização dos alunos. São elas: ciclo de aprendizagem e ciclo de formação. O primeiro se sustenta em critérios de organização dos grupos e da promoção na idade dos alunos. Quanto ao segundo, explica Mainardes:

Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental. (MAINARDES, 2007, p.73).

No caso da Escola Plural, foi adotado o ciclo de formação. O exame mais detido sobre os sentidos dados a essa forma específica de organização da escolarização em ciclos fica para o capítulo seguinte relativo aos contextos de influência e de produção do texto da política. De qualquer forma já indicamos, aqui, que é possível a ocorrência de efeitos dessa estratégia sobre os docentes e suas práticas. A esse respeito trataremos, mais detidamente, no capítulo sobre os modos de ser docente na Escola Plural.

Por outro lado, consideramos que o projeto de escolarização da Modernidade constitui um regime discursivo (NARODOWSKI, 2001), no qual é possível visibilizar a organização seriada, como uma representação fixada em muitos e variados discursos educacionais, mesmo que, nos vários contextos sociais e históricos produzidos ao longo do tempo, sempre, tenham ocorrido disputas.

¹⁷ Além de Belo Horizonte, com a Escola Plural (1995), as políticas de ciclo foram adotadas em várias outras cidades, que incluem, entre outras, Porto Alegre (Escola Cidadã, em 1996), Distrito Federal (Escola Candanga, 1997), Belém (Escola Cabana, 1997), Blumenau (Escola sem Fronteiras, 1997), Chapecó (1998), Caxias (1998), Vitória da Conquista (1998), Ipatinga (2001), Ponta Grossa (2001), Criciúma (2003) [MAINARDES, 2007]

Assim, a seriação é um dispositivo que se constituiu como uma tecnologia educacional com amplo uso no Ocidente como uma estratégia de viabilização da massificação da escolarização. É preciso registrar que esse mecanismo moderno viabilizou a grande expansão da educação escolar ocidental. Sem entrar no mérito sobre suas virtudes ou problemas é possível reconhecer que foram constituídos em torno da seriação outros discursos, especialmente, os discursos curriculares e pedagógicos.

As políticas educacionais brasileiras durante muito tempo colocou a seriação como uma representação fixada, portanto, um discurso pré - consensual, sem disputa. Nessa perspectiva, podemos entender que a seriação, no campo discursivo da educação foi e, em muitos contextos, ainda é um acontecimento. Por acontecimento, entendemos, tal como Foucault (2006), uma irrupção de uma singularidade histórica, a que consideramos sempre atual e, portanto, não sujeita a rupturas conceituais.

No entanto, desde cedo, resistências e experiências esporádicas, de maior ou menor duração, têm contraposto seus discursos e práticas à seriação escolar, no Ocidente, (CAMBI, 1999; NARODOWSKI, 2001). Essa tecnologia de organização de espaço/tempo da escolarização em séries passou a ser questionada, de forma evidente, quando, já pela metade do século XX, a produtividade da escola tornou-se um problema político e social. Desde o aparato estatal, até os pais de alunos, todos buscam, desde então, respostas à baixa efetivação da educação escolar observada em vários lugares e que atinge, especialmente, os grupos sociais mais alijados dos bens sociais. Há, desde então, um largo espectro de explicações que apontam a seriação como uma dificuldade à produtividade da escola (PERRENOUD, 2004).

No Brasil, esta questão começa a ser problematizada de forma mais visível, a partir do momento em que o acesso à escola, ainda seriada, passa a constituir objetivo político enfático e com grande ressonância de movimentos sociais e políticos. Isso fica evidente, a partir de 1960 (MOREIRA, 2000). Podemos dizer que há uma ideologização da questão da escolarização, à medida que os grupos sociais alijados inserem o acesso à educação entre suas

reivindicações, como condição essencial para a melhoria da condição de vida. Faria Filho (2002) registra esse processo de expansão da escolarização, relacionando-o à sua produção histórica:

No Brasil, após um período de intensa luta dos movimentos sociais ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, somente na última década logramos conquistar o número suficiente de vagas para atender a todas as crianças em idade escolar. No entanto, o mesmo ainda não acontece com imensa parcela da população jovem e adulta, impedidas pelas mais diversas circunstâncias, entre elas a falta de vagas, de completar ou, até mesmo, iniciar a escolarização básica. (FARIA FILHO, 2002, p. 15/16)

Esse registro é importante para a contextualização da seriação como problema para a educação brasileira. Diferentemente de outros contextos – nos mais variados discursos educacionais produzidos em muitos lugares – no Ocidente, encontramos pontos de vista bastante coincidentes sobre essa questão (PERRENOUD, 2004). Seria, então, possível que os movimentos de inovação educacional tenham assumido um discurso, declaradamente, contrário a seriação, por ter ela resultado em baixa efetivação da escolarização dos grupos sociais, com os quais declaram ter vínculos políticos? Buscariam, dessa forma, atrelar seus discursos a uma tecnologia que adotasse outro critério para a organização do espaço tempo curricular, apontando as conseqüências negativas da seriação e sua lógica da repetência?

Podemos entender, então, que ao produzirem as políticas curriculares, no caso das inovações educacionais, a opção foi a organização em ciclos, como solução para a produtividade da escolarização. E possível, então, que, tal como ocorrera com a seriação, em outros contextos, o ciclo de formação tenha se tornado uma representação fixada nesses movimentos e elemento discursivo consensado na produção das políticas, em vários de seus contextos? Mas, não devam ser negligenciados os processos de territorialização dessas políticas, como já nos referimos no caso da seriação. Assim, cabe-nos indagar se mesmo que o ciclo tenha sido um consenso na produção dessas políticas, seria possível que as arenas políticas locais, nas escolas, tenham fabricado novos

significados e atribuído novos sentidos a essa tecnologia de organização espaço/tempo do currículo?

De qualquer forma, em vários trabalhos de interessados nos movimentos de inovação educacional, a questão da seriação é vista sempre contraposta a possibilidades de transformar a educação, pela via das práticas escolares (ARROYO, 2004; MOLL, 2004; MIRANDA, 2007). Por isso, os formuladores das políticas de currículo que buscam os ciclos como forma de organização de espaço/tempo de escolarização trabalham com duas justificações básicas. A primeira refere-se ao problema da reprovação, como mecanismo a um só tempo de injustiça social, porque atinge, muito fortemente, os alunos de grupos sociais com acesso restrito aos bens sociais. Assim, por consequência, a escola torna-se improdutiva e ineficaz sob o ponto de vista da implementação de políticas públicas na educação. A segunda justificativa está vinculada às possibilidades de que o alargamento do tempo de aprendizagem forneça condições mais propícias à construção de práticas educativas mais adequadas aos alunos. Com isso, supera-se a necessidade de eles repetirem a série e, desse modo, a escola constitui espaços de produção de novas experiências pedagógicas. Essa tese é sustentada, pelos partidários dos ciclos de formação, a partir de teorias da cognição do campo da Psicologia e, em alguns casos, em argumentos de Paulo Freire que vinculam cultura e educação.

Segundo Mainardes (2006), a preocupação com a eliminação da reprovação remonta ao início do século XX, no Brasil, conforme registra nesta passagem:

No entanto, a ideia de eliminar a reprovação nas séries iniciais não é recente. As evidências históricas mostram que o debate em torno da criação de políticas de não-reprovação teve início no final da década de 1910 e que as experiências pioneiras foram introduzidas no final da década de 1950. Assim, o discurso dessa política envolve um longo processo de re-contextualização. (MAINARDES, 2006, p. 54)

Retomando um termo utilizado por esse autor, no caso das inovações educacionais, perguntaríamos se a re-contextualização do discurso contra a

reprovação, demarcada pela atribuição de sentido vinculado à relação fracasso escolar e reprovação (esses vinculados a questão de origem social, ou classe social) se sustenta na grande ênfase no pensamento educacional crítico.

Buscando ainda esclarecer esta questão, retomamos a produção dos discursos sobre o currículo no pensamento crítico. Segundo Silva (1999) a maior parte dessa produção tem como eixo de sustentação a incorporação de elementos da narrativa marxista, embora sejam encontrados, também, elementos discursivos da Fenomenologia. Portanto, os discursos incorporaram as questões da dominação ideológica e seu papel de reprodução das desigualdades sociais, em um primeiro momento, em que a escola é vista de forma negativa. Assim, a produção escolar é negativa, sob o ponto de vista dos dominados, e a causa mais evidente é a reprovação e seus elementos de sustentação: a seriação e a disciplina escolar. Sem cair na simplificação e acreditar na unidade desses discursos, entendemos que, se muitos de seus produtores vêm, apenas, a produção da dominação e desigualdade operada pela escola, outros têm posições menos pessimistas e propõem que a escola seja revertida no sentido dos interesses dos grupos submetidos socialmente. Isso fica evidente, a partir do momento em que, fundamentados em releituras das narrativas marxistas, os pensadores, agora com perspectiva mais otimista, introduzem outros elementos em seus discursos, como conscientização, emancipação e libertação. Nesses discursos a escola passa ser vista, senão como único, pelo menos o mais eficaz instrumento para fornecer condições aos sujeitos para a busca de seus interesses de classe social.

A partir da década de 1980, outros discursos passam a circular, com maior visibilidade no campo da educação, com diferenças demarcadas pelas contextualizações operadas pelos vários interessados. Educação como direito social, educação para todos, educação como obrigação do Estado, da família, da sociedade, são elementos presentes nos vários discursos educacionais em circulação. A eles são atribuídos sentidos os mais diversos nos vários contextos. Assim, para grande parte dos empresários, incluídos os da educação, os sentidos da ação estatal devem ser, antes de tudo, produzir as condições para que a sociedade implemente a educação. Diferentemente,

vários grupos sociais, entre eles os profissionais da educação em grande parte, atribuem ao Estado a responsabilidade pela promoção da educação escolar. Os movimentos de inovação educacional, sobre os quais estamos construindo nossas análises, pactuam com esse discurso. Certamente, essa é uma representação fixada nos vários contextos de produção dessas políticas.

Com esses esclarecimentos, retornamos à questão da escolarização em ciclos. Assim, outro elemento importante presente nos discursos sobre ciclos é a questão dos conteúdos de escolarização e sua organização disciplinar. Junto com a seriação e a reprovação, essa organização dos conteúdos na forma disciplinar comporia a tríade responsável pela improdutividade da escola e, nessa condição, também, deveria ser eliminada. O discurso da disciplina escolar vem sendo constituído pela ambivalência de sentidos, no contexto da educação, como reconhecem os investigadores da genealogia da produção desses sentidos (GOODSON, 1995; SANTOMÉ, 1998; JULIÁ, 2002; LOPES, 2007, entre outros). Assim, o enunciado disciplina pode referir-se tanto à forma de organização dos conhecimentos com que a escola realiza o currículo, portanto definidos no campo da política curricular, quanto a disciplina vista como o controle dos alunos, no interior da escola, tal como a vê Foucault(op.cit.). Sobre isso Juliá (2002) afirma:

[...] o termo *disciplina escolar* designa, até o fim do século XIX, apenas tudo o que é relativo à organização dos estabelecimentos e à repressão das desordens que podiam se desenrolar. O que chamamos hoje de disciplina escolar era então denominado “curso”, “objeto”, “matérias de ensino” (Chervel, 1998, p.60-64). Somente no final do século XIX [...] o termo adquiriu o sentido de exercício ou de “ginástica” intelectual, isto é, o ideal de um “desenvolvimento do juízo, da razão, da faculdade de combinação e invenção” (Chervel, 1998, p.63). Pouco a pouco, o termo perde sua força e termina por se tornar uma rubrica que designa as diferentes matérias de ensino, significação que conserva atualmente. (JULIÁ, 2002, p. 43-44)
[Grifos da autora]

Contudo, a questão que nos interessa, neste momento, é entender como os sentidos da disciplina se articulam com os sentidos da seriação e compõem um discurso quase unificado, de tal forma que, no campo discursivo da educação, sejam componentes de uma mesma ordem. Assim, lutar contra a seriação é, também, lutar contra a disciplinarização do conhecimento. Com o tempo, essas duas tecnologias da escolarização passam a funcionar em conjunto, indissociadas (CAMBI, 1999). Os movimentos de inovação educacional problematizam a disciplina como mecanismo de escolarização, apontando seus limites e consequências e, por isso, é constituído outro discurso sobre a organização das matérias de ensino. Assim, buscam-se constituir tecnologias que possam desenvolver as matérias de ensino de forma interdisciplinar. Mas esse é também, um discurso polissêmico. A ele são atribuídos novos sentidos pelas várias re-contextualizações. Nesse caso, perguntamos: as políticas de inovação educacional vinculam a mudança da escola à superação da disciplina, vista como forma de organizar e desenvolver as matérias escolares, em qualquer situação?

Segundo Santomé (1998), o discurso da interdisciplinarização do conhecimento é uma marca do século XX e diz respeito às necessidades de articulação entre os conhecimentos de vários campos da ciência em torno de alguma nova questão ou problema. É com essa questão que as ciências modernas passam, então, a lidar. Surge, pois, a busca pela compreensão de seus sentidos e das formas de produzir as atividades científicas, como alternativas para reorientar o funcionamento das ciências, como registra o trecho abaixo:

De fato, a partir dessa década - *[o autor refere-se à década de 1980]* - é que a reivindicação da interdisciplinaridade aparece como uma 'panacéia epistemológica chamada a curar todos os males que afetam a consciência científica de nossa época' (GUSDORF, 1983, p. 32)". [Grifo de comentário nosso]

Esse discurso, no campo do currículo, circula em uma arena política, cujas disputas entre os campos disciplinares são evidentes. A garantia de sobrevivência desses campos é obtida pela constituição de comunidades

disciplinares articuladas a comunidades epistêmicas, que operam nas várias arenas políticas educacionais, especialmente, no campo do currículo (LOPES, 2007). Há, pois, uma luta pela atribuição de sentidos às matérias escolares, colocando em jogo os vários grupos interessados na disputa pelos espaços no currículo em seus vários contextos de produção.

Ressaltamos que esses vários discursos estão articulados à organização do espaço/tempo curricular em ciclos. Assim, nos vários contextos da política de inovação educacional, circula um discurso, de certa forma consensual, de que a escolarização em ciclos pressupõe constituir contextos de aprendizagem com a integração entre as matérias escolares de forma interdisciplinar. Nesse contexto, trata-se de um mecanismo para superar a seriação e, por consequência, a reprovação. Perguntamos, então: haveria, pois, a busca pela fabricação de uma nova tecnologia de integração curricular que, visivelmente, estabelece uma relação discursiva entre desseriação e interdisciplinaridade e que funcionaria em termos de causa/efeito, para a superação da reprovação?

Segundo Mainardes (2007), além dessa tendência presente nos discursos das políticas de ciclo, que vincula o rompimento da reprovação a modelos alternativos de escolarização, há uma segunda, presente em vários países ocidentais que “defende a implementação de políticas que enfrentem a exclusão social e promovam a igualdade de oportunidades” (id.ib., p. 97). As experiências da escolarização em ciclos incorporam, em seus discursos, essas duas tendências, como registra o autor:

Essas duas tendências têm influenciado a configuração da escolaridade em ciclos, que têm sido incorporadas por partidos políticos (principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores) e governos. No entanto, tais influências têm sido re-contextualizadas de diferentes maneiras. Assim, essa política não tem sido simplesmente emprestada, mas adaptada ao contexto brasileiro (MAINARDES, 2007 p. 97).

A organização do espaço-tempo curricular em ciclos adquire, como vimos, caráter central nas políticas das inovações educacionais. As várias reformas educacionais enfatizam, mesmo as de caráter mais amplo, como as reformas nacionais e regionais, a partir da década de 1990, a adoção dessa forma de reordenação dos tempos e espaços da organização da escolarização. Temos aí um processo globalizado e localizado, como, por exemplo, o do nosso estudo, qual seja: atribuir centralidade nas alternativas curriculares, como mecanismo reformador da educação escolar. Esse fato é registrado por Lopes (2004):

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional. (LOPES, 2004, p. 110)

Assim, os movimentos de inovação educacional atribuem centralidade ao currículo na formulação das políticas de reforma que constroem. Quanto à organização em ciclos, é adotada como instrumento de viabilização de seus projetos de escolarização.

Resta-nos, ainda, abordar uma questão: da relação entre o sistema de progressão continuada e organização em ciclos dos tempos e espaços curriculares. Seria a progressão continuada um componente inerente às políticas da organização curricular em ciclos, em todos os discursos dos movimentos de inovação educacional? Pelo menos, em trabalhos específicos sobre a questão (PERRENOUD, 2004; SOUZA et al., 2007; KRUG, 2007;

VASCONCELOS, 2077, entre outros), a progressão continuada é considerada própria da natureza da organização em ciclos, uma vez que seu argumento central é superar a reprovação dos alunos. Assim, os discursos sobre ciclo de escolarização constituem uma representação fixada, nem sempre nominada, pois, como registra Mainardes (2007), a progressão continuada é, no Brasil, aplicada como mecanismo de não interrupção do fluxo da escolarização seriada e não possui, necessariamente, elementos próximos à forma de organização em ciclos, especialmente, do ciclo de formação.

Nessa perspectiva, podemos entender por que Freitas (2003) faz uma ressalva sobre a política da progressão continuada implementada, especificamente, como política curricular no estado de São Paulo. Nesse estado, para ele, a progressão continuada é, apenas, uma política de garantia da produtividade do sistema e não uma forma de alterar a escola em termos dos interesses dos alunos, especialmente, os oriundos de grupos sociais subalternizados. Assim, comparando com o caso da Escola Plural, em Belo Horizonte, parece ao autor que o mecanismo da progressão continuada se torna a própria política, dissociada, portanto, dos ideários da escolarização em ciclos. Para ele, há uma distinção ideológica evidente entre os dois projetos de política, em que as políticas de progressão continuada, com seu caráter conservador, estariam vinculadas à melhoria da produtividade do sistema, enquanto a Escola Plural, com sua organização em ciclos de formação, buscaria a melhoria da qualidade da educação de seus alunos, objetivando a alteração radical dos rumos da escola.

2.2.3 Políticas de currículo e processos de subjetivação discente e docente nos projetos de inovação educacional

As políticas de currículo são, então, produzidas no interior das políticas de inovação educacional orientadas por discursos que buscam viabilizar as condições práticas da efetivação da educação como direito e instrumentalização para a vida social emancipada de seus alunos, especialmente, os oriundos das camadas populares.

A busca de solução para as práticas curriculares a serem desenvolvidas nas salas de aula levou os projetos a alternativas diferenciadas, embora existam algumas semelhanças entre elas. Por exemplo, todas buscam superar o ensino organizado em séries anuais, com a utilização de conteúdos formais, que podem, em tese, dificultar a organização em ciclos (MAINARDES, 2007).

Afinal, os discursos presentes nesses movimentos sustentam que a escola deve ter função emancipadora. Deve formar um homem consciente / transformador, no interior de uma sociedade a ser transformada. Deve superar as contradições que produzem desigualdades, dominações de várias ordens além de e impedir a inclusão e o acesso de grupos sociais marginalizados aos bens sociais (MOLL, 2004).

Neste ponto, cabe uma observação sobre a questão da inclusão e como os pensadores vinculados aos movimentos de inovação a concebem em seus discursos. Isso podemos ver, na análise de Xavier (2007):

[...] os Ciclos de Progressão Continuada referem-se a experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos, onde a “inclusão” aparece como conceito central. Os Ciclos de Formação, por outro lado, reúnem experiências norteadas pela *superação* da utopia liberal (portanto, pelo desejo de ir além da preocupação com a inclusão formal, não só pela necessidade de uma inclusão com “qualidade” mas também pela necessidade de se redefinir o “para que” da inclusão) e que norteiam sua atuação, visando à superação dos objetivos restritos da escola liberal (aprendizagem de conteúdos escolares, usualmente Português e Matemática, por exemplo) e apontam para a incorporação de experiências socialmente significativas dos estudos, visando propiciar seu desenvolvimento crítico e social. (XAVIER, 2007, p.55/56).
[Grifos da autora]

Essa posição da autora, que busca a diferenciação de perspectiva nos discursos sobre a inclusão, está associada aos discursos críticos da educação,

contrapostos ao que ela chama de utopia liberal, e propõe a inclusão como uma política de “incorporação de experiências socialmente significativas dos estudos, visando propiciar seu desenvolvimento crítico e social” (id. ib.). Embora possamos considerar as possíveis diferenças de posições, esse discurso suscita que a produção da subjetivação no currículo escolar está vinculada a um projeto de constituição de um tipo de sujeito determinado, cuja descrição se enquadraria nas posições críticas.

De fato, na análise desses discursos sobre a inclusão como princípio adotado por vários projetos de inovação educacional, como no caso da Escola Plural, podemos identificar questões como a constituição da subjetividade sustentada em critérios como identidades, diferenças dos sujeitos e diversidade cultural, entre outros. Essas posições são oriundas de teses adotadas pelos discursos curriculares denominados pós-críticos, conforme Silva (1999). Assim, o sujeito e seus processos de subjetivação adquirem centralidade e, conseqüentemente, sua constituição subjetiva, sua identidade e alteridade individual e social, cultural, de gênero, étnica/racial e sexual. Os discursos das políticas adotadas, portanto, fundamentam-se em conceitos como diferença, diversidade social e multiplicidade dos indivíduos. Temos, pois, de considerar a diversidade e complexidade da vida humana na escolarização e nos processos de subjetivação produzidos nos projetos educativos. Os discursos de sustentação são incorporados do pensamento pós-crítico, especialmente, no conceitual produzido no campo das teorias curriculares, tal como as explicitam Silva (1999).

Emerge, daí, uma questão importante sobre esses projetos podendo ser um fator que dificulta sua concretização. Como fica claro, os discursos orientadores desses projetos sustentam-se na concepção de sujeito crítico, emancipado e transformador de uma sociedade injusta calcada numa ideologia de dominação e reprodução das condições e dos lugares sociais dos sujeitos. Há, pois, uma concepção de modelo de sujeito a ser constituído e formado nas práticas realizadas nas escolas para que a sociedade seja transformada. Por outro lado, a produção das políticas curriculares apóia-se no discurso da diferença, quando é feita a opção pela organização em ciclos de aprendizagem, com

articulação na concepção de inclusão adotada, isso pressupõe considerar os sujeitos, na sua multiplicidade, dotados de identidades e diferenças e reconhecidos em sua alteridade e subjetividade.

Diante do exposto, não é demais reafirmar que os projetos de inovação educacional são atravessados, em suas práticas educativas, por contradição entre os discursos de sustentação. Assim, por um lado, os discursos críticos sustentam a ideia de que a escola deve produzir um sujeito modelar crítico, emancipado e transformador. Por outro, as posições pós-críticas sustentam que a subjetividade individual é portadora de diferenças e constitui-se nos movimentos em que cada sujeito se insere ou produz, nas redes de intersubjetividades de que participa nos vários espaços sociais e vitais em que transita. Isso evidencia, pois, discrepâncias entre os discursos sobre a subjetivação produzida pela escola, nos vários contextos de produção da política, incluindo o contexto das práticas, nas escolas.

Podemos dizer, então, que as práticas curriculares estão sujeitas à incongruência conceitual, se considerarmos, como Lopes (2008), que o currículo funciona como um movimento de articulação entre projeto, bases conceituais (teorias) e práticas. Essa ideia nos conduz à seguinte pergunta: as práticas curriculares adquiririam novos contornos, quando analisadas as práticas educativas nas quais os currículos são efetivados pelos processos re-interpretativos feitos pelos docentes de forma coletiva e individual, sabendo-se que essas práticas são sustentadas por discursos pedagógicos produzidos em processos históricos de acumulação, integração, continuidades, descontinuidades e dispersões discursivas sobre as formas de ensinar e aprender?

Isso posto, as práticas educativas produzidas pelas escolas, nas chamadas pedagogias críticas, ou nas tradicionais, sustentam-se em discursos orientados pela busca da homogeneização pedagógica, para viabilizar a produção de um sujeito modelar de um tipo ou de outro. É importante considerar que a coincidência de objetivos não configura uma mesma teleologia da escolarização, uma vez que as pedagogias críticas objetivam a formação crítica

voltada para transformação social, orientada por princípios coletivistas, enquanto as pedagogias ditas tradicionais buscam a formação da consciência, com preocupações mais centradas na formação da consciência individual, ainda que seja para agir coletivamente. Perguntaríamos, então: cabe à pedagogia da escolarização em ciclos, com as características da Escola Plural, ao contrário, desenvolver-se na heterogeneização pedagógica, já que a teleologia de escolarização busca a formação de sujeitos pela diferença, pela diversidade e multiplicidade subjetivas e pelas características multiculturais? Assim, no caso de resposta positiva, a escolarização não teria como objetivo formar um sujeito em referência a qualquer modelo predeterminado.

Nesse contexto de análise, reafirmamos que é possível verificar efeitos da convivência, nos projetos de inovação educacional, dessas concepções discrepantes de produção de subjetividade. Sabemos que ocorrem contradições entre a produção dos discursos da política e a produção das práticas das escolas trazendo consequências para os resultados das políticas. Esses resultados se relacionam à questão da constituição de um novo modo de ser docente, como já dissemos. Mas o ingrediente da discrepância sobre o sujeito – sujeito emancipado e crítico modelar e sujeito da diferença –, portanto, sobre a perspectiva formativa a ser empreendida, pode ser causador de dificuldades, para a efetivação da política.

Devemos lembrar, ainda, alguns pontos importantes das políticas curriculares produzidas no bojo dos movimentos de inovação educacional. Elas baseiam-se em discursos de produção de subjetividade pelo princípio da diferença e implicam a reorientação das práticas educativas voltadas para a incorporação das questões dos sujeitos inseridos na escola. Isso implicaria abandonar a centralidade das práticas curriculares tradicionais e críticas sustentadas em discursos orientadores da concepção de um sujeito-tipo. Essa proposição linear pode não corresponder ao processo de produção da política, quando pensamos na hipótese das hibridações discursivas produzidas em seus vários contextos. Isso, possivelmente, reorientaria todo o processo da inovação educacional, mesmo em se tratando de casos individualmente.

Concluindo, a centralidade na produção de políticas curriculares como dispositivos capazes de provocar as mudanças propostas, nos leva a entender a atribuição de sentidos e significados a essas políticas curriculares como o que Silva (1999a, p.101) denomina currículo como fetiche, ou seja, “o currículo é, enfim, uma coisa. Na cultura *nativa*, o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos”. Assim, os discursos curriculares seriam textos operadores de mudanças capazes de produzir as transformações intencionadas nas políticas produzidas pelos movimentos. Embora reconheçamos esse limite da política de inovação educacional, no caso da Escola Plural, devemos entender que sua complexidade ultrapassa o currículo em si e instala-se na rede de escolas municipais de Belo Horizonte, em todos os seus espaços. Com isso, certamente, mesmo que admitamos o fracasso parcial dessa política, as escolas, os docentes e os alunos não serão os mesmos sujeitos anteriores a ela.

Em síntese, ficou claro para nós o efeito das políticas de inovação educacional na subjetividade de alunos e de docentes das escolas envolvidas na sua realização prática. Para os professores, cabe a tarefa de re-contextualizar a política e constituir um modo de ser docente adequado para sua efetivação. Isso, porém, pode ter implicações sérias sobre os efeitos da política, como trataremos, no capítulo específico, já mencionado.

Na sequência, discutiremos os contextos de produção da Escola Plural e sua caracterização como uma política de inovação educacional. Buscaremos explicitar o contexto de influência produzido para a criação da política, para, posteriormente, centrar na questão da política como texto e seus sentidos e significados.

3. CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL: A ESCOLA PLURAL

3.1 Sobre a pesquisa e a Escola Plural

Contextualizar a Escola Plural é o objetivo desse capítulo. Para isso, será feita uma apresentação inicial do contexto de influência produzido para a criação da política e, posteriormente, vamos analisar o texto da política com seus pressupostos, dialogando com as posições apresentadas por outros pesquisadores em artigos, dissertações e teses. Nossa proposta é vincular as análises à produção inicial da política, no período que vai de sua inauguração até sua implantação. Para isso, estabelecemos uma periodização vinculada aos governos do prefeito Patrus Ananias – entre 1993 e 1996 – e ao primeiro mandato do prefeito Célio de Castro¹⁸ – de 1997 a 2000.

Para analisar a Escola Plural, nosso caso de estudo sobre as inovações educacionais, no Brasil, adotamos, como já foi dito, como referencial a abordagem do ciclo de políticas formulado pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball¹⁹ e colaboradores (Bowe e Ball, 1992; Ball, 1994) e outros teóricos, para analisar políticas educacionais. Nosso interesse foi compreender os contextos de influência e de produção do texto da política, e, em algumas situações, são estabelecidas relações com outros contextos da política. Segundo Mainardes (2007) a formulação do ciclo de política de Ball constitui-se ferramenta importante para analisar a trajetória da política.

Ao analisar o contexto de influência e de produção da política, temos por objetivo fundamentar as explicações sobre nossa principal indagação a respeito dos processos de subjetivação sobre os docentes, na Escola Plural. Para Bowe e Ball (1992), o contexto de influência se configura como o marco inaugural do ciclo contínuo da política educacional e se caracteriza pela

¹⁸ Célio de Castro governou o município de Belo Horizonte, em um segundo mandato iniciado em 2001 e interrompido em novembro do mesmo ano por problemas de saúde.

¹⁹ Utilizamos a concepção de Ciclo Contínuo de Política desenvolvido por Bowe e Ball (1992). Para eles, o contexto de influência se configura como o marco inaugural do ciclo contínuo da política educacional e se caracteriza pela presença das vozes dos grupos interessados, que colocam seus discursos em circulação, na arena de embates entre as forças presentes produzida para consensar um discurso hegemônico.

presença das vozes dos grupos interessados, que colocam seus discursos em circulação, na arena de embates entre as forças presentes produzida para consensar um discurso hegemônico.

Podemos dizer que a produção de uma política educacional resulta em um processo cíclico, tal como o descrevem Bowe e Ball (1992) e Ball (1994). Assim, são constituídos contextos em que as disputas discursivas são operadas pelos vários agentes presentes, nas arenas políticas, em busca da consensualização de discursos a serem traduzidos em texto. A política como texto é o instrumento de viabilização de sua hegemonia e efetivação prática, nos contextos escolares. Esse primeiro contexto de influência é o lugar de criação da política, e a leitura de seus processos permite apreender seus princípios orientadores e suas estratégias de efetivação, que, em alguns casos, são coincidentes. Assim, trabalhamos com a categoria característica, que se configuraria pela confluência de princípios e estratégias articulados, traduzidos no texto da política, para torná-la operacional, nos contextos da prática.

Nesse período de criação e implantação da política foram importantes dois fatores. O primeiro refere-se à presença de acadêmicos ocupando os espaços de direção da Secretaria Municipal de Educação, o que atribui aos discursos da Escola Plural certo caráter científico e que vai da criação da política, em 1993/1994 e de sua implantação e implementação até o ano de 2000. O segundo fator diz respeito à busca de referenciais em políticas aplicadas em outros contextos, como os países ibéricos – contexto externo internacional – e a experiências nacionais semelhantes, como as realizadas em Brasília e Porto Alegre, por exemplo. Nesses contextos circulam discursos de origem no pensamento crítico marxista sobre a educação vinculados, principalmente, mas não exclusivamente, uma vez que é possível vislumbrar outros discursos complementares, como as teorias da cognição, além de elementos discursivos das chamadas teorias pós-críticas desenvolvidas no campo do pensamento do currículo. Vamos abordar cada elemento desses, para tornarem mais explícitos os processos de apropriação, re-contextualização e hibridizações discursivas que sustentaram a produção da política Escola Plural.

Vamos nos debruçar sobre os primeiros contextos do ciclo da política formulados por Ball, focando no caso Escola Plural. Segundo Mainardes (2007)

O primeiro prevê a arena na qual a política é iniciada e onde os discursos das políticas são construídos. O segundo é onde os textos das políticas são construídos. Nele, os textos são o “resultado de embates e compromissos” (Bowe et al. 1992, p.21) (MAINARDES, op.cit., p.93)

A produção de um contexto de influência implica na constituição de arena discursiva, em que os discursos são colocados em disputa, para que se produzam os discursos da política. Esses discursos, mais ou menos de consenso entre os participantes, tornam-se hegemônicos, para que seja produzido o texto da política a ser realizada no contexto da prática. Há uma congruência necessária, para Bowe e Ball (1992) uma certa simbiose, entre a disputa discursiva e sua inscrição textual, de tal forma que os contextos de influência e de produção de texto da política são consequentes, no caso da Escola Plural. Segundo Bowe e Ball (1992)²⁰:

O primeiro contexto, o *contexto de influência*, é onde a política pública é normalmente iniciada. É onde os discursos da política são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e propósitos sociais da educação, e o que significa ser educado. (BOWE; BALL, 1992, p. 19)

Assim, congruente ao contexto de influência, no contexto da produção do texto são formalizados os discursos resultantes de embates e compromissos, ou como dizem Bowe e Ball (op.cit. p. 20), “enquanto a influência é frequentemente relacionada com a articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados, em geral, na boa linguagem pública”.

²⁰ Versão do Inglês feita pelo autor de fragmento do livro de Bowe e Ball: *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

Assim, vamos visibilizar o contexto de influência no qual a Escola Plural foi fabricada como política de inovação educacional, em Belo Horizonte, a partir de 1994.

3.1.1.Circulação de discursos globais, nacionais e locais, nos movimentos de inovação educacional

A Escola Plural é produto de um contexto brasileiro e internacional em que circulam discursos sobre a necessidade de se renovar a educação, para melhorar sua produtividade. Há, desde a década de 1980, um grande empenho em realizar reformas educacionais nas várias partes do mundo, inclusive na América Latina (POPKEWITZ, 1997; CASASSUS, 2000; LINGARD, 2004) com esse intuito. Essas reformas internacionais, como a reforma educacional inglesa e as reformas ibéricas, na Espanha e em Portugal, têm influência direta ou indireta, nas reformas brasileiras

Esse cenário geral em que os movimentos de inovação educacional se desenrolaram no Brasil, no qual se insere a Escola Plural, permite pensar que houve uma configuração semelhante na produção de outros contextos de influência, para sua criação, como nos casos da Escola Candanga de Brasília e a Escola Cidadã de Porto Alegre. Não se pode, entretanto, desconsiderar que possuíam suas marcas locais, em cada contexto específico.

Reiteramos que para analisar o contexto de influência é importante entender que esse contexto é o lugar da formulação e articulação da política e é onde são veiculados os vários discursos pelos vários atores da arena constituída para sua produção. Pode-se dizer que ocorre uma disputa por posições discursivas a que cada grupo, ou indivíduo interessado coloca discursos em circulação, com o objetivo de consensá-los e torná-los hegemônicos. Neste contexto, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

Nesse embate emergem os discursos prevalentes e outros são escanteados, submetidos ou subsumidos, de forma a criar um discurso consensado e que

permite, a princípio, a erupção das novas estratégias que veiculam a política a ser produzida como texto, no contexto da produção da política e realização no contexto da prática. Produz-se, assim, um ciclo contínuo criação/formulação/prática da política, em que os contextos são partes integradas de um único movimento. Ou como diz Mainardes (2006):

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. (MAINARDES, 2006, p 51)

Para compreender a configuração do contexto de influência, é preciso buscar alguns processos de sua conformação que incluem os discursos dos militantes profissionais atuantes nas redes de ensino, dos movimentos sociais presentes na arena política, sem desconsiderar os discursos dos grupos políticos partidários, que assumem o poder político municipal local. Há outros elementos a serem inseridos nesta arena política que estão embutidos nos discursos educacionais gerais, no âmbito das políticas nacionais de educação, na produção teórica nos centros de pensamento educacional tanto nacionais, como internacionais.

As apropriações que militantes²¹ e as escolas fazem desses discursos educacionais e que resultam em outros discursos locais, bem como os

²¹ Convém, aqui, distinguir algumas formas de militância, no caso da Escola Plural, ainda que possam ter ocorrido situação semelhante em outras experiências de política de inovação educacional. No nosso caso, é possível distinguir as seguintes formas de militância. A militância social, que não é formada por um grupo homogêneo. Suas características comuns são uma visão da educação como instrumento de transformação social e a resistência ao que chamam de educação tradicional, características estas presentes nas várias experiências de inovação educacional. Parte desse grupo tem suas ações voltadas, apenas, para a

discursos sobre as práticas exitosas existentes nas escolas da rede municipal são, também, constitutivos da arena política.

As influências internacionais, que, também, constituem esse contexto, podem ser localizadas tanto no campo do pensamento educacional, como nos discursos políticos gerais sobre o papel do Estado, da relação poder político e cidadãos, funções do poder político local, papel regulador do poder político em seus vários níveis, entre outros. À época do início da Escola Plural, em 1994, os discursos políticos centravam-se na questão da globalização, do neoliberalismo e as reorientações das funções estatais e suas conseqüências sobre a sociedade. Sem enveredar pelas questões gerais que esses discursos suscitam, é importante registrar que, nesse cenário no campo das políticas educacionais, registram-se características diferenciadas, como observa Lingard (2004):

Na língua corrente, às vezes descrevemos as complexidades de um fenômeno social usando a frase: Bem, é e não é". Essa parece ser uma maneira produtiva de pensar sobre a globalização de um modo geral, bem como sobre seu uso na reestruturação e em políticas educacionais. A recente reestruturação de sistemas educacionais pode ser explicada de forma correta recorrendo-se ao entendimento da globalização.

transformação pedagógica e seus discursos de sustentação estão vinculados à posições construtivistas, via de regra. Na outra parte, ainda que com práticas educativas semelhantes, os profissionais têm vínculos com partidos políticos ou partilham de suas ideologias partidárias. Em ambos os casos, suas experiências podem ter sido incorporadas pela Escola Plural e é possível que tenham migrado, na implantação da política, para outras formas de militância, ou profissional, ou político-partidária, uma vez que a motivação de suas atividades foi deslocada para a adoção de uma política de caráter global, para a rede municipal de ensino, como um todo. Os militantes profissionais são aqueles que incorporaram como objetivo profissional a implantação da política e realizam suas atividades com empenho para que isso se dê, contrapondo-se a grupos de resistência interna, nas escolas. Nesse caso, a própria política é a motivação principal, porque sustenta a crença dos docentes e de outros profissionais de que é um instrumento transformador por si mesmo. Nesse caso, em muitos momentos, há a integração com o movimento sindical, operando de forma coesa, em outros casos, é possível o distanciamento, quando as lutas profissionais estão arrefecidas. A militância partidária é realizada por profissionais vinculados, principalmente, ao Partido dos Trabalhadores e que exercem suas atividades, para viabilizar a política, como bandeira partidária. A leitura desses dois trabalhos acadêmicos sobre a Escola Plural permite ver isso: a) a dissertação de mestrado de Gláucia Conceição Carneiro: O Oficial Alternativo: interfaces entre o discurso dos protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural; b) A dissertação de mestrado: A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar, de Patrícia Lins Vieira. Ambos os trabalhos foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG e defendidos em 2002.

Entretanto, também devemos entender as micro-histórias, micro-culturas e micro-políticas das práticas locais de reestruturação educacional, pois elas têm implicações para os fluxos diversos da globalização.(LINGARD, 2004, p 59).

Retomando o âmbito brasileiro, à época está posta a arena política de formulação de uma política global nacional para a educação, na qual os vários atores políticos buscam inserir seus discursos, na pretensão de que seus interesses sejam incorporados no Plano Nacional de Educação para Todos²², um desdobramento dos acordos internacionais conseqüentes à Conferência Internacional de Jomtien²³, Tailândia, sob patrocínio da UNESCO. A arena política do PNE tem seu desdobramento e conseqüência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que culminaria na aprovação da Lei 9394, em dezembro de 1996. No interior desse cenário de reformas educacionais de âmbito nacional, o Ministério de Educação produz um novo elemento de natureza especificamente curricular com a edição, em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, trazendo um discurso pedagógico demarcado e que pode ser caracterizado como o que Ball (1998) denominou de “empréstimo de política”, no caso parcelas da reforma educacional espanhola²⁴. Uma das características dos PCN, segundo Moreira (1997), é a visão psicologizada da educação, posição corroborada por Santomé (1996), referindo-se à reforma educacional espanhola, quando afirma que foi atribuída centralidade aos discursos psicológicos na análise dos problemas educacionais.

²² O Plano Nacional de Educação para Todos, em referência, foi elaborado entre 1993 e 1994, no Governo Itamar Franco. No período de elaboração, o MEC coordenou discussões com participação de vários setores da sociedade. No governo de Fernando Henrique Cardoso o PNE foi retomado e transformado em lei pelo Congresso Nacional, em 2001-Lei nº 10.172.

²³ A Conferência de Jomtien, na Tailândia, foi realizada em março de 1990, com a denominação de Conferência Mundial de Educação sobre Educação para Todos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar a educação obrigatória.

²⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por encomenda do MEC por grupos de especialistas, nas várias áreas curriculares, tendo como consultor, o espanhol Cesar Coll, que utiliza princípios e conceitos construtivistas, em sua obra. No caso de seu pensamento sobre currículo, é possível buscá-lo em seu livro *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, editado pela Editora Ática. O autor trabalhou intensamente na chamada reforma espanhola ocorrida, na década de 90 do século XX.

A análise das possíveis relações entre o cenário nacional e o processo de globalização permite verificar que, se por um lado a globalização promove a migração de políticas, por outro essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são re-contextualizadas dentro de contextos nacionais específicos, constituindo em influências para a elaboração de políticas educacionais. Para Ball (1998) essas influências globalizadas podem ser entendidas, por duas maneiras principais. A primeira refere-se ao fluxo internacional de circulação de ideias por meio de redes políticas e sociais, o processo de 'empréstimo de políticas' e a venda de soluções no mercado político e acadêmico; e a segunda refere-se ao patrocínio e imposição de políticas por agências multilaterais, como o Banco Mundial. De qualquer forma a globalização está sempre sujeita a um "processo interpretativo" (EDWARDS et al., 2004, p. 155).

Dessa forma, pode-se pensar que os objetivos das políticas de reforma educacional no âmbito da América Latina, o que inclui o Brasil, são constituídos a partir de um movimento globalizado, embora recebam novos ingredientes nacionais e locais. Para Casassus (2000) esses objetivos são três:

O primeiro objetivo foi situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social. [...] O segundo objetivo foi o de iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão. Na prática, isso significa mudar a administração do Estado adotando novo estilo de gestão orientado para a abertura do sistema, o estabelecimento de novas alianças, os processos de descentralização e a ênfase na qualidade e equidade. O terceiro objetivo é melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro. Os instrumentos no nível macro são a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular na gestão escolar, a

implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características das escolas. (CASASSUS, 2000, p. 143).

Nesse contexto de influência, em que se entrecruzam discursos globalizados e nacionais, são constituídas as reformas educacionais brasileiras de caráter nacional ou local, entre as quais se situam aquelas que se autodenominam inovações educacionais²⁵, como é o caso da Escola Plural. Assim, é possível considerar que os objetivos expressos nas reformas nacionais, e até internacionais, sejam re-significados, mas não abandonados nos movimentos de inovação educacional nos municípios ou unidades federadas, no caso brasileiro.

É possível configurar a arena política que se constitui na criação da política pública educacional, em Belo Horizonte, e que passa a se reconhecer com a denominação de Escola Plural. O movimento que se desenvolve em torno desse processo que, aqui, se considera *inovação educacional* constitui uma arena política, para onde convergem os múltiplos discursos que se friccionam num campo de forças e que resultam na produção do texto da política a ser colocado num contexto de prática nas escolas e no sistema educacional do município.

Essa arena política tem uma configuração produzida num contexto em que se desenrola, num primeiro momento, o processo eleitoral que resultará na chegada ao poder da chamada *frente popular* e, assim, num segundo momento, constitui-se a arena política a que se referiu, anteriormente, onde foram configurados os contextos de influência e de produção do texto da política. É possível, então, analisar o que, propriamente, pode ser denominado de contexto de influência local, que se constitui para produzir a Escola Plural e as várias vozes que o compõem.

²⁵ Ao diferenciar as reformas via políticas de inovação educacional das demais, não é nossa intenção desconhecer que todos os projetos de reforma educacional se assentam na busca pela qualidade da educação escolar através das possíveis renovações pedagógicas que propõem. Entretanto, os sentidos atribuídos às reformas educacionais são diferenciados pelos contextos. Assim, não é possível afirmar que a qualidade seja compreendida da mesma forma, em todos esses movimentos. Por isso, quando diferenciamos políticas de inovação educacional das reformas educacionais gerais, entendemos que seus sentidos sejam diferenciáveis pelos fundamentos de sustentação, seus processos de constituição e seus contextos de produção.

Os discursos dos grupos políticos que assumem o comando do poder municipal²⁶ incorporam discursos de vários movimentos organizados na sociedade local, o que inclui os movimentos sociais com suas questões específicas, como o movimento negro, movimento das donas de casa, os movimentos ecológicos, movimento gay, entre outros. Essas várias vozes passam a ter audiência antes e após o processo eleitoral e seus discursos têm ressonância na criação das várias políticas públicas setoriais, quando esses grupos políticos assumem o poder público municipal.²⁷

Entre essas várias vozes, estão aquelas que compõem, especificamente, a arena política da educação, como os movimentos de docentes, os sindicatos e associações de profissionais da educação e de outros grupos de funcionários públicos do Município. Uma força muito presente e influente é representada pelos discursos da militância profissional sobre a qual já foi registrada a influência e que se constitui dentro e fora dos movimentos sindicais. Essas duas forças políticas - militância profissional e sindicato - se confundem porque agem articuladamente, na maioria das situações.

Além desses grupos profissionais ligados diretamente ao município, é possível destacar o papel das instituições universitárias, especialmente, as públicas, onde são urdidos discursos educacionais que se tornam uma voz importante no processo. As entidades sindicais de professores, os movimentos sociais organizados, além de representações de usuários do sistema público municipal de educação, como as entidades de representação dos pais, também, são vozes destacadas que veiculam seus discursos, diretamente, nessa arena política da educação. É preciso, ainda, levar em conta as vozes que veiculam indiretamente seus discursos e que têm ressonância na arena política de criação da política educacional, como os discursos veiculados pela mídia local e nacional.

²⁶ Em 1992, foi constituída com o PT, PSB, PC do B, PC e PV a Frente Popular que elegeu Patrus Ananias (PT) como prefeito e Célio de Castro (PSB) como vice.

²⁷ Os jornais diários da época registram e analisam esse processo de produção de políticas públicas municipais, o quê, também, se evidencia nos registros dos documentos divulgados pelos movimentos sociais e entidades que se inseriram nessa arena política que se constituiu à época.

As vozes das escolas que formam a rede municipal de educação de Belo Horizonte e em torno das quais se processa uma busca pela emergência de práticas consideradas inovadoras, produzidas em seu interior, têm ressonância em vários grupos. Essas práticas, de acordo com os documentos da época, são resultantes de projetos muito variados, cujas concepções incorporavam tanto os discursos da linha crítica da educação, como os discursos oriundos do chamado construtivismo pedagógico. Essas práticas compunham um leque de alternativas pedagógicas que se sustentavam no discurso da prática como solução educacional, discurso reafirmado nos vários documentos de orientação do movimento inovador que se implanta, a partir de 1995.

Cabe, aqui, analisar a possível integração de discursos sindicais e de militância. Teria havido momentos de integração de discursos sindicais e de militância, a tal ponto, que é possível que tenham sido unificados, em alguns momentos? A militância profissional, que se configura no movimento de produção de alternativas educacionais centradas nas práticas das escolas, em muitos casos em situação isolada e, em muitas outras situações, de forma marginal às práticas educativas predominantes na própria escola, pode ter-se articulado ao movimento sindical, com o objetivo de inserir seus discursos na arena política, no momento em que se instala o processo de criação da política? Por outro lado, o movimento sindical, para além de defender as questões vinculadas aos interesses de carreira, salário e condições de trabalho dos professores, incorpora os discursos da militância profissional, como mecanismo de legitimação de seus próprios discursos? Essa possibilidade merece investigação mais detida, mas é possível que isso tenha funcionado dessa forma. Esse processo permitiria aos representantes sindicais a produção de discursos mais articulados ao contexto de produção da política, porque imprimiria substância a seus discursos e sentidos a sua influência, no texto final da mesma.

Assim, adquire importância, no contexto de produção da política da Escola Plural, o processo de incorporação de discursos oriundos das teorias sobre currículo a partir dos quais é possível sustentar o discurso da centralidade nas práticas educativas, como solução educacional, como já foi registrado no

cenário geral do movimento de inovação educacional no Brasil. Como é possível ver no texto da política, esses discursos tornam prevalentes duas posições articuladas na política. Uma refere-se à questão muito presente nos movimentos de reforma educacional à época e que atribuem centralidade ao currículo e sua organização espaço-temporal. Outra, decorrente dessa, sustenta a tese da solução educacional nas práticas, portanto, nas ações dos professores realizadas nas escolas. Como se percebe, nos vários documentos dessas políticas, esse é um discurso que tem certa circularidade entre os grupos vinculados aos projetos de inovação educacional, à época, e é assumido por vários grupos na arena da formulação da política. A sustentação desses discursos se dá, também, pelas vozes acadêmicas presentes, em todo o processo de produção da política, no caso da Escola Plural, em particular..

Essa conformação da arena política, em que várias vozes fazem circular os vários discursos, na busca por construir um discurso hegemônico, passa a ser um traço constitutivo dessa produção da política e, para isso, em muitos casos são criados fóruns de discussão com a participação de grupos de interessados, como professores, dirigentes educacionais, grupos comunitários, representantes de pais e de alunos, acadêmicos, entre outros. No caso da Escola Plural, a estratégia principal de articulação é buscada através da realização de congressos com ampliação da participação dos atores envolvidos na produção do texto da política²⁸. É possível observar essa estratégia na produção do ciclo contínuo da política (BOWE ; BALL, 1992).

Assim, a concomitância de contextos no ciclo de produção da política se torna evidente, porque, em vários momentos são constituídos movimentos de revisão e reorientação da mesma, ainda que, nos vários territórios da escolarização, as escolas estejam realizando suas práticas. Essa ciclicidade da produção da Escola Plural é detectada, facilmente, se for considerada a realização das várias conferências municipais de educação, nas quais se constituem

²⁸ O primeiro congresso da Escola Plural, realizado ao final de 1994, tem por função a apresentação da proposta à sociedade e aos profissionais das escolas. É uma estratégia importante para produzir um cenário de inauguração oficial e de adesão à política.

contextos de avaliação dos efeitos e de produção de estratégias, que reorientam o contexto das práticas.

Após a análise do contexto de influência formado para produzir a Escola Plural, buscando visibilizar as várias vozes presentes na disputa, nosso trabalho é problematizar o texto da política, para explicitar os discursos orientadores da política e identificar seu caráter prescritivo para as práticas. Para isso, serão tomados um texto básico e outro complementar, produzido, no âmbito da criação e implantação da Escola Plural.

O texto básico, em que estão formalizados os discursos da política denomina-se *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação*, que é o documento formal da política apresentado às escolas e à sociedade, em geral, em outubro de 1994. Esse documento tem, pelo menos, três edições. Nossas análises foram feitas com a utilização da primeira versão publicada em outubro de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Em janeiro de 1995 foi feita uma reedição do documento, sem alterações sobre a original. Uma terceira versão com ampliações é publicada como documento oficial do II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/ Escola Plural, em 2002²⁹. Nesse documento estão inseridos os vários textos produzidos, para orientar a prática da política. Essa anexação ao texto original da política de documentos produzidos sobre pontos específicos da Escola Plural parece ter por objetivo garantir a coesão interna no contexto das práticas. Seria a tentativa de transformar o *Caderno 0* com o texto original o intercessor para servir de referência para as práticas, ou uma tentativa de não se perder o elo com a origem da política?

²⁹ Esta versão, de 2002, é uma compilação do documento original da política e dos outros cadernos produzidos a partir da implantação, em 1995 e foi resultante do II Congresso Político-Pedagógico da R/Escola Plural. O objetivo dessa formatação, ao que apreço, é formalizar em um único documento, as orientações esparsas produzidas ao longo do tempo. Além do documento original – denomina do *Caderno 0* –, foram incluídos os cadernos com orientações elaborados, a partir da implantação em 1995: *Caderno 1: Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural*; *Caderno 2: Proposta curricular a Escola Plural – Referenciais Norteadores*; *Caderno 3: Uma proposta curricular para ao 1º e o 2º ciclos de Formação*; *Caderno 4: Avaliação dos processos formadores dos educandos*; *Caderno 5: Um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*; *Caderno 6: Avaliação na Escola Plural: um debate em processo e um caderno sobre EJA: A construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH*.

Será analisado, também, um documento produzido com o título *Ciclos de Formação na Escola Plural*, elaborado pela professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Agneta da Silva Giusta, então assessora da SMED, com a colaboração de Maria Ângela Moraes Euclides e Débora Aniceta de Melo Ramón. A utilização do documento consequente ao contexto de produção do texto da política se justifica pela sua fundamentação sobre o que denominam de ciclo de formação, na Escola Plural. Foi estabelecido o diálogo entre os dois documentos, quando a discussão versou sobre a questão da organização da escolarização em ciclos. Além desse documento, em especial, sempre que se tornou necessário, foram feitas referências aos textos de alguns dos cadernos elaborados sobre temas específicos da Escola Plural.

Para a problematização dos discursos formalizados da política foram feitos diálogos com a produção acadêmica sobre a Escola Plural. Assim, vários autores foram citados ou tiveram algumas de suas análises apropriadas, para fundamentar a argumentação. Além disso, foram feitos diálogos com outros autores, que não tiveram a Escola Plural, diretamente, como objeto de análise.

3.2 Sobre o texto da política de inovação educacional Escola Plural

Segundo seus criadores registram, a Escola Plural³⁰ nasce a partir de experiências transgressoras e emergentes produzidas por professores em várias escolas da rede de ensino municipal de Belo Horizonte. Esses movimentos pedagógicos são caracterizados como transgressores porque tentam romper com as regras de funcionamento da rede e, de forma mais ampla, com a lógica da escola reprodutivista, conforme observa Freitas (2000):

³⁰ A Escola Plural foi criada no governo do prefeito Patrus Ananias (1993/1996) eleito pela Frente BH Popular, composição político-partidária formada pelo Partido dos Trabalhadores-PT-, PDT, PSB, PCB E PC do B e que contou com o apoio de entidades ligadas aos movimentos sociais e sindicatos profissionais, inclusive ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação- SINDUTE, que representava os professores das redes públicas de educação, o que incluía a rede municipal de Belo Horizonte. Freitas (2000, p.63), registra o acontecimento dessa forma: "Em 1993, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte foi assumida por uma coalizão de esquerda denominada Frente BH Popular, numa reedição, em nível municipal, da coalizão que tentou levar Lula à presidência em 1989..."

A visão explicitada nessa política é a de que a escola precisa se transformar para deixar de funcionar como mantenedora do fracasso escolar que estaria ligado ao processo de exclusão social dos setores subalternos da sociedade. Pode-se assinalar que essa política pretende, com suas diretrizes, reorganizar a escola acabando com o fracasso escolar, atribuindo-o a um processo de reprodução das desigualdades sociais, já que vitima mais acentuadamente as classes populares (FREITAS, 2000, p.61/62)

A rede de ensino de Belo Horizonte por volta de 1993/1994 compunha-se de complexo de escolas que desenvolviam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, atendendo cerca de 182 mil alunos. Dalben (1998) analisa a configuração da rede de ensino de Belo Horizonte e sua organização administrativa da seguinte forma:

A rede Municipal de Educação de Belo Horizonte compreende, atualmente, um universo de 174 escolas com cerca de oito mil professores e uma clientela de 185 mil alunos. A administração desta Rede de Ensino é descentralizada em nove regionais: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada regional conta com uma diretoria de ensino, responsável pelo atendimento às necessidades pedagógicas das escolas. A formação escolar dos professores é, em sua maioria, de nível superior, sendo que das 5.668 professoras das séries iniciais, 53% possuem licenciatura plena e 19% estão em processo de qualificação (ROCHA, 1996, p.23). No universo dos professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio tem havido grande investimento em cursos de pós-graduação – especialização e mestrado. Pode-se afirmar, com referência à escolarização, que grande maioria dos profissionais do ensino na Rede Municipal de Belo Horizonte tem bom nível de formação. (DALBEN, 1998, p.45)

Segundo Glaura Vasques de Miranda³¹, Secretária de Educação de Belo Horizonte à época da produção da política, após um amplo diagnóstico feito pela equipe de profissionais da Secretaria Municipal da Educação, constatou-se que a rede municipal caracterizava-se pela dispersão de experiências localizadas nas escolas, nível alto de reprovação e índice muito alto de abandono da escola pelos alunos. Era necessária a construção de um projeto que, ao mesmo tempo, alterasse a situação da escolarização dos alunos das “classes populares” e articulasse a rede como um todo.

O novo desafio era promover uma ruptura com a antiga lógica de organização da escola que todos considerávamos elitista e construir um novo ordenamento escolar, capaz de produzir uma escola pública de qualidade. A nova equipe da Secretaria não tinha um projeto pronto e acabado para sugerir. Sabia que era necessário construir esse projeto e que essa construção deveria ser feita coletivamente. Havia no grupo a convicção de que a rede municipal não aceitaria projetos prontos e impostos. (MIRANDA, 2007, p.62)

Sobre esse marco originário da Escola Plural, Dalben faz a seguinte análise:

A “Escola Plural” vinha “materializar”, no âmbito do sistema educacional, as práticas que já vinham acontecendo em algumas escolas e, nesse sentido, segundo a equipe da SMED, a possibilidade de ser implantada em nível de Rede, já existia como realidade efetiva. Essas práticas foram estudadas objetivando “*auscultar*” as questões que emergiam como necessárias à revitalização da escola e do ensino. Esse processo de análise das experiências foi profundamente significativo, apontando a viabilidade de se organizar outra estrutura que permitisse mostrar que “*a escola pública está dando certo*” (palavras do Secretário Adjunto da Educação, em

³¹ Glaura Vasques de Miranda, então professora da Faculdade de Educação da UFMG, foi Secretária Municipal de Educação no governo de Patrus Ananias, no período de 1993 a 1996, substituindo Sandra Starling, que esteve à frente do órgão, nos meses iniciais do governo. Junto com Miguel Arroyo, também professor da FAE/UFMG, que foi seu secretário-adjunto, Glaura foi responsável pela criação e implantação da Escola Plural.

apresentação da proposta no conselho Estadual de Educação de MG). (DALBEN, op.cit., p.47)

O caráter relacional com as experiências isoladas nas escolas é destacado, logo na apresentação do documento com título “Assumindo a escola emergente”. Por escola emergente é entendida a que resulta das experiências desenvolvidas isoladas ou como projeto pedagógico de escolas e, em alguns casos, às margens das prescrições legais. Desta forma, a Escola Plural resulta da atitude política da Secretaria Municipal de Educação em assumir a postura de autonomia das escolas, na definição de suas práticas educativas e incorpora o caráter militante dos grupos de profissionais praticantes da “escola emergente”. É interessante destacar os principais discursos orientadores incorporados, pelo menos, na apresentação da política.

O discurso da vontade coletiva está presente e é visto como uma espécie de dispositivo central para a realização da prática da política. Pelo que se depreende, esse é um discurso presente nas experiências inovadoras, uma vez que, como parece, eram incorporadas nos projetos pedagógicos formalizados pelas escolas. É possível entender esse discurso, como um resultado da participação de professores e outros profissionais em atividades de reivindicações pela sua aproximação com a linguagem sindical.

Assim, para além da vontade coletiva, emergem a multiplicidades de experiências a serem incorporadas. Aqui, também, está clara a intenção de assumir as práticas dispersas como atividades formais e legalizadas pela política. “Por que temos que provar a cada governo que entra, a cada delegado e inspetor que o que estamos fazendo é coisa séria?” E a resposta é dada registrando a intenção de ultrapassar o caráter transgressor e tornar as experiências formais e oficiais. “A resposta poderia ser esta: porque essa multiplicidade de experiências não foi assumida como proposta da Rede, como Proposta de Governo?” Para isso, registra o documento, devem ser adotados alguns princípios fundamentais: *fortalecimento da autonomia das escolas*, o que implica em construir um sistema municipal menos rígido e atribuir caráter

institucional às ações emergentes; *construção de direção mais coletiva*, para legitimar a pluralidade de experiências assumidas como proposta oficial.

O registro da política no texto, conforme se vê, é devolvido na forma de uma política global, com uma lógica interna que se sustenta nos discursos de reconhecimento e oficialização da pluralidade das experiências, como dispositivo e de sua realização orientada pelas ações de natureza coletiva.

O trabalho que devolvemos aos profissionais, pais e alunos segue a seguinte lógica: 1º) recolhe e destaca a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal; 2º) tenta captar a direção coletiva apontada nessas experiências; 3º) concretiza essa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura o nosso Sistema Escolar. (PBH/SMED, 1994, p. 2)

3.2.1 Pressupostos da política e mecanismos de efetivação: Núcleos Vertebradores

A Escola Plural foi produzida na forma de uma política global para ser aplicada em todas as escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Alguns princípios foram estabelecidos na elaboração do projeto, os quais receberam a denominação de “núcleos vertebradores” e estabeleciam eixos norteadores, como dispositivos para orientar a prática da política, no cotidiano escolar. São eles:

1. Eixos norteadores da Escola Plural, com as direções para a realização prática da Escola Plural.
2. Organização do trabalho escolar com a adoção de novas formas de organizar os tempos de alunos, professores e processos cotidianos.
3. Os processos de formação plural, com a indicação dos processos como para reorientar as práticas escolares.
4. Avaliação na Escola Plural com adoção de novas formas e processos de avaliação da aprendizagem, como dispositivos para superar os índices de reprovação e repetência existentes na rede, até então.

Esses núcleos são elaborados a partir das experiências das escolas e com visível influência do pensamento vigente sobre a escola e seu papel social, traduzidos pela presença na direção da SMED de professores da Faculdade de Educação da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – e de outros docentes, como consultores e colaboradores³². Mais do que conferir legitimidade à política (OFFE, 1984), essa presença pode ter funcionado como uma estratégia para garantir a fundamentação teórica ao programa. A seguir discutiremos especificamente cada núcleo vertebrador.

3.2.1.1 Núcleo Vertebrador 1: Eixos norteadores como dispositivos para a efetivação da Escola Plural

Esses núcleos são trabalhados através de estratégias para fundamentar as experiências das escolas. Assim, o primeiro núcleo adquire centralidade para a realização prática da política, como reconhece Miranda (2007, p.64) “O primeiro núcleo referia-se aos *eixos norteadores*. Esses *eixos* foram os princípios orientadores de todas as demais ações da Escola Plural”. Esses eixos norteadores foram registrados no documento elaborado pela SMED, em outubro de 1994, sob o título: *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica - Rede Municipal de Educação* e visavam:

1º. *Uma intervenção coletiva mais radical*, compreendida como estratégia a ser adota pelas escolas, para superar aos problemas decorrentes do chamado “fracasso escolar” traduzido na reprovação e na repetência dos alunos. Assim, torna-se realizável o objetivo central indicado nos projetos pedagógicos das escolas de “reduzir a evasão, a reprovação e a repetência” (PBH/SMED, 1994, p.5) dos alunos de todas as escolas da rede municipal. Moreira (1999) interpreta esse discurso da intervenção coletiva dessa forma:

O programa Escola Plural foi apresentado como ***uma intervenção coletiva nas estruturas da instituição escola.***

³² Como já foi registrado, no período de criação da política e de sua implantação- de 1993 a 1996 -, que corresponde ao governo de Patrus Ananias, os professores da UFMG Glaura Vasques de Miranda e Miguel Gonzáles Arroyo foram, respectivamente, secretária e secretário-adjunto de educação de Belo Horizonte. No período do governo de Célio de Castro e Fernando Pimentel – de 1997 a 2000-, esteve na SMED, como secretária adjunta, a também professora da UFMG Leila de Alvarenga Mafra.

Coletiva porque pretendeu assumir como constitutivas do sistema escolar práticas marginais, já existentes, que buscavam superar o caráter excludente e seletivo desse sistema. Tais experiências e práticas faziam parte do que o documento chamou de escola emergente. (MOREIRA, 1999, p.181) [Grifos do autor]

2º. *Sensibilidade com a totalidade da formação humana.* Após fazer considerações sobre os problemas da escola brasileira, o documento analisado estabelece os sentidos do que denomina de *sensibilidade com a totalidade da formação humana*.

Atualmente, as propostas vão mais longe. Pretendemos construir uma escola mais plural, em duplo sentido:

- Primeiro, sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais de que participam os alunos, onde se socializam e formam.

- Segundo, alargando suas funções e recuperando sua condição espaço-tempo de socialização e individualização, de cultura e de construção de identidades diversas.

O movimento social atual, que recoloca o direito de todos à realização plena como sujeitos sócio-culturais, encontra eco em nossas instituições educativas. Elas se redefinem como espaços e tempos de vivência desses direitos. A onilateralidade versus a unilateralidade da formação humana. (PBH/SMED, 1994, p. 6)

Na interpretação de Ferreira (2009):

Este eixo parte da concepção de que a aprendizagem humana é complexa em função de vários fatores que interagem simultaneamente, como atenção, memória, percepção e que envolvem as nossas sensações, vivências e emoções. (FERREIRA, 2009, p. 19)

3º. *A Escola como tempo de vivência cultural.* Esse eixo orienta-se pela concepção do ser humano como sujeito cultural e da escola como lugar de

formação desse sujeito, conforme é possível ver neste trecho do documento referido anteriormente:

Estamos num momento histórico de grande sensibilidade perante a realização do ser humano como sujeito cultural. As instituições escolares se distanciaram da cultura, de seus processos de produção e manifestação. Elas já foram espaços mais fortes de cultura. Já estiveram mais abertas às vivências culturais da nação, das comunidades, dos grupos sociais. (PBH/SMED, 1994. p.7)

Talvez esse pensamento de Giroux e McLaren (1995) possa traduzir a intenção prescrita na proposta da Escola Plural, de tornar a escola como tempo de vivência cultural, embora a problematização geral dos autores seja a pedagogia crítica da representação.

De acordo com a análise de Hall, uma pedagogia crítica da representação pode, por exemplo, começar a dissolver a prática da essencialização do sujeito histórico – seja esse sujeito afro-americano, porto-riquenho, mulher ou branco, etc. – e a sublinhar a grande diversidade e diferenciação das experiências históricas culturais desses sujeitos. Está em jogo aqui uma visão de subjetividade constituída no interior dos determinantes sociais, culturais e linguísticos e não no seu exterior. (GIROUX; MCLAREN, 1995, p.149)

4º. Escola como experiência de produção coletiva. Esse eixo propõe que as experiências escolares de docentes, discentes e comunidade sejam orientadas na perspectiva da produção coletiva. Assim, conforme o documento:

As instituições escolares sabem que só serão educativas na medida em que se constituírem como centros de formação coletiva. É nessa tarefa que elas adquirem uma identidade e sua autonomia mais plena. É nessa formação coletiva que os profissionais e alunos se afirmam como sujeitos plurais. (PBH/SMED, 1994. p.8)

Martins (2000)³³ faz uma observação sobre a questão da produção coletiva na escola, indicando os mecanismos viabilizadores dos processos de coletivização. Embora a autora esteja indicando as condições de uma escola, na qual realizou um estudo avaliativo, é possível ver na descrição, como Escola Plural viabilizou a coletivização, na prática.

Outro aspecto que chama a atenção na organização dessa escola, diz respeito aos tempos dos professores destinados a momentos coletivos de planejamento, trocas de experiências e formação continuada. A estrutura da escola com reuniões por ciclo, inter-ciclo e gerais demonstra o compromisso de seus agentes com a implementação da proposta Plural. Os limites que se apresentam são enfrentados pelos agentes da escola e se constituem em pontos de reflexão, análise crítica e proposição de novas práticas. Nessa dinâmica, se constrói e reconstrói a dinâmica da escola. (MARTINS, 2004, p. 114).

5º. *As virtualidades educativas da materialidade da escola.* Há um trecho do documento com o qual estamos dialogando que traduz essa relação entre a materialidade da escola e suas virtualidades educativas:

Conscientes desse peso educativo da materialidade, os profissionais criam mecanismos de intervenção na estrutura escolar, nos valores e na cultura que ela materializa. Os profissionais percebem que não é suficiente redefinir o sentido das relações interpessoais, os conteúdos transmitidos, nem os processos de sua apreensão ou avaliação. As velhas formas de institucionalização da educação escolar estão hoje em questão. Por aí caminham as propostas mais ousadas de intervenção que já acontecem na Rede Municipal de maneira pontual. Falta assimilá-las em uma Proposta de Governo e reconhecer publicamente sua legitimidade. (PBH/SMED,1994., p.10)

³³ As autoras realizaram avaliação da implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural, estudando o caso da Escola Municipal Aurélio Pires. Essa avaliação foi feita, em 1999, no período de maio a setembro, sob encomenda da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

As condições materiais e espaciais da escola são inibidoras para a realização de práticas inovadoras, por isso, a política da Escola Plural atribui a elas certas virtualidades, como mecanismo importante para a efetivação da política. Por isso, como analisa Moreira (1999), esta materialidade determina o caráter institucional seletivo e excludente da escola e, cabe a busca de alternativas para sua reorientação para viabilizar as transformações propostas na escolarização.

7º. Socialização adequada a cada idade ciclo de formação. O ciclo de formação é incisivamente prescrito como um dispositivo fundamental para a Escola Plural, no documento citado, como se pode ver no seguinte trecho:

As experiências da Rede Municipal apontam lógicas novas e merecem ser assumidas como Proposta de Governo e reconhecimento como legítimas. Pretendemos que toda a Rede Escolar assuma que o tempo de escola deverá ser um tempo de socialização-formação. Rupturas ou interrupções desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero, ritmo de aprendizagem, etc. A escola e seus professores passam a redefinir a cultura e organização escolar para permitir aos setores populares, (os mais reprovados na velha lógica excludente), uma vivência de cada idade - ciclo de formação sem interrupção. (PBH/SMED, 1994, p 11/12) [Grifos do autor]

As análises mais detalhadas sobre os sentidos imprimidos à forma de organização dos espaços e tempos curriculares em ciclos serão nosso objeto, posteriormente, quando formos tratar do que no texto da política é denominado de segundo núcleo vertebrador: Organização do Trabalho ou a nova lógica de organização dos tempos dos professores e dos alunos e dos processos cotidianos. Dalben (1998) faz uma descrição concisa e clara dessa questão dos ciclos na Escola Plural, como se pode perceber no trecho abaixo:

O ciclo de formação é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade, adolescência. Na Escola Plural, os ciclos

são constituídos da seguinte forma: o primeiro ciclo compreende as idades de 6, 7 e 8 anos, correspondente à fase da infância, o segundo ciclo compreende as idades de 9,10 e 11anos, correspondente à pré-adolescência ou puberdade e o terceiro ciclo, as idades de 12,13 e 14 anos ou os adolescentes. Os ciclos são apresentados como eixos lógicos capazes de re-significar a organização anterior da escola, baseada num ciclo único de oito anos e no qual programas lineares de conteúdos e habilidades são desenvolvidos em unidades e devem ser dominados pelos alunos no decorrer de cada ano letivo. (DALBEN, op.cit., p.50)

8º. Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional. Nesse último eixo, o documento faz considerações sobre a relação entre a instauração de uma nova identidade da escola e de uma correspondente nova identidade de seus profissionais.

Construindo essa nova escola, foi se construindo um novo profissional, com nova identidade, novos valores, novos saberes e habilidades. Construindo a nova Escola Plural, foi-se construindo um profissional mais plural, mais politécnico. (PBH/SMED, 1994, p.12)

Essa nova identidade da escola, como se pode apreender no texto da política se constitui pela conjunção, nas práticas escolares, da efetivação dos princípios norteadores. Essa efetivação prática dos pressupostos da política a torna realizável e, por conseqüência, constitui-se uma nova identidade da escola municipal. Isso implicaria na produção de uma identidade profissional adequada para sua realização. Esse processo é analisado, assim, por Soares (2000):

A Escola Plural, ao introduzir uma série de mudanças na estrutura e na organização das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, trouxe à tona questões que envolvem o universo dos valores, das crenças, o universo social e cultural do professorado. Os princípios que orientam a proposta e as

mudanças que esta busca introduzir incidem profundamente na estrutura da escola instituída e em suas culturas profissionais. A Escola Plural fez explícita a constatação de que a construção de um novo ordenamento escolar está estritamente vinculada à construção de uma nova cultura docente. Mudar a cultura profissional, nos diz Botía, significa “promover a emergência de novos papéis e padrões de relações entre os professores, redesenhando os contornos laborais, as estruturas organizativas e os modos de pensar e fazer o ensino” (1993, p.70). Isso implica num desafio enorme para professores e professoras: para fazer emergir um novo modo de pensar e fazer a educação, precisam romper com uma cultura profissional internalizada, cultura que, ao mesmo tempo, informa e condiciona sua ação pedagógica. Este é um movimento que demanda tempo e suporte institucional para orientar e assessorar as escolas e os agentes educativos. (SOARES, 2000, p.27) [Grifo do autor]

A importância atribuída nos documentos ao 1º núcleo da política – *Eixos Norteadores* – deve-se a relevância dada a esses eixos nos próprios documentos da Escola Plural, porque eles funcionam como um dispositivo central, no qual estão articuladas as estratégias de sua efetivação. No entanto, as formas de organizar os tempos docentes e discentes visibiliza estratégias importantes referentes às questões do trabalho docente e à organização do espaço-tempo curricular em ciclos. Assim, discutimos a seguir o 2º núcleo, que trata dessa questão.

3.2.1.2 Núcleo Vertebrador 2: Reorganização dos tempos escolares, na Escola Plural

A proposta da Escola Plural articula a reorganização dos tempos de escolarização em ciclos, com as necessidades de reordenações do trabalho profissional, para atender reivindicações dos profissionais das escolas através do tempo e as demandas dos movimentos sociais pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Operar alterações nas condições, até então, vigentes, é entendido como necessidade para viabilizar a nova política de

escolarização. Assim, as alterações dos tempos são vistas como demandas de vários grupos:

O movimento dos trabalhadores em educação vem lutando por maior controle do tempo de escola. Os movimentos sociais lutam também por alargar o tempo de escola. Os jovens e adultos trabalhadores lutam por adequar o tempo rígido do trabalho a um tempo mais flexível de educação.

Porque o tempo de escola é tão conflitivo? Porque é um tempo instituído, que foi durante mais de um século se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação, repetência...

O tempo escolar obedece a uma lógica institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. (PBH/SMED, 1994, p.13)

Como se pode ver, os discursos que sustentam a crítica às formas de organização dos tempos escolares relacionam vários dispositivos constituídos modernamente para a escolarização, atribuindo-lhes uma unidade. Assim, as questões do espaço-tempo curricular são vistas na mesma lógica compreensiva, de tal forma que a lógica transmissiva é entendida na relação entre conteúdo curricular e práticas pedagógicas de sustentação. Portanto, a pedagogia é um dispositivo de veiculação, um mecanismo de transmissão de conteúdo. Nessa relação, as estratégias modernas de organização da escolarização, como a organização em níveis, seriação, temporalizações, estão na mesma lógica da reprovação e repetência sustentada na transmissão de conteúdos. Com essa perspectiva crítica, são indicadas, no texto do documento, as bases orientadoras dessa lógica temporal instituída no sistema educacional e que analisamos em seguida.

1. A organização de tempos e espaços obedece à lógica dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos. Esses conteúdos constituem o eixo – nos termos do documento “eixo vertebrador” – da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou

reprovações. Soares (2000) expressa dessa forma essa percepção, ao analisar a Escola Plural:

A concepção de educação predominante na instituição escolar revela uma lógica linear, transmissiva e acumulativa. Esta lógica concebe o conhecimento como uma verdade pronta que deve ser assimilada e, posteriormente, utilizada pelo educando. Nesta perspectiva, os conteúdos, que são vistos como fins em si mesmos, são trabalhados de forma descontextualizada, descolados da realidade; não são percebidos como construções sociais. Essa concepção de ensino-aprendizagem não serve à construção de sujeitos críticos, que atuem, reflitam e se posicionem frente a um mundo que está em constante transformação. (SOARES, 2000, p. 23)

2. Essa lógica temporal faz com que os conteúdos sejam organizados obedecendo a pré-requisitos, o que no documento é entendido como prioridade atribuída ao *caráter precedente e acumulativo* dos conteúdos. Assim, os ordenamentos dos espaços temporais – série, bimestre, por exemplo – são entendidos como estratégias para a escolarização centrada na lógica conteudista. Daí resultam a reprovação e a repetência, que atingem a auto-imagem do aluno, gerando consequências negativas sobre seu percurso escolar.
3. Essa lógica, segundo é analisado no documento texto da política, vem sendo reduzida a tempos mais curtos, articulando-se a supostos “ritmos médios” de aprendizagem, podendo parte considerável dos alunos serem previamente reprovados, no primeiro bimestre anual. Por outro lado supõe “simultaneidade das aprendizagens” dos vários conteúdos, de tal forma que se o aluno não atinge a média de aprendizagem de todos eles terá que repetir a série.
4. Ressalte-se, ainda, segundo o documento que essa lógica é “dicotômica”, isto é, separar os tempos de alfabetizar e “matematizar” dos tempos de educação artística, física, de biblioteca, de educação da sexualidade. E

separa o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar e recuperar, o tempo de trabalho e de capacitação, tempo cognitivo e tempo cultural, tempo de transmitir e de avaliar.

3.2.1.2.1 Organização dos ciclos de aprendizagem

Nesse cenário entendido como crítico sob o ponto de vista da relação escolarização e tempo, o documento reitera a existência de práticas alternativas já realizadas, com o objetivo de modificar o quadro da reprovação e repetência, bem como as condições de trabalho nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A positividade dessas experiências permite vislumbrar a construção dos novos caminhos para a organização dos tempos escolares. Nesse ponto, como em outros do texto da política, há a tentativa de identificar seus pressupostos com as experiências ditas transgressoras realizadas, nas escolas. É possível, assim, ver essa perspectiva como uma estratégia de aproximação dos realizadores da política, como grupo de profissionais do magistério que comungavam de certa militância inovadora. Isso pode explicar a persistência em aproximações com as ações docentes, nas escolas.

A Escola Plural, como afirmamos em vários momentos, tem características próprias dos movimentos de inovação educacional presentes em vários pontos da proposta, mas fica evidente, quando o texto da política trata da nova lógica dos tempos na Escola Plural. Um dos fundamentos mais caros das inovações educacionais, adotados desde o Escolanovismo, e que persiste nos vários movimentos desenvolvidos no Brasil, é a centralidade dada ao aluno como sujeito da aprendizagem e a atribuição de caráter instrumental às práticas docentes, no sentido de criar contextos pedagógicos centrados nessa perspectiva. Assim, desde o início, o documento de formalização da política deixa evidente a centralidade do aluno, como sujeito da escolarização. Por isso, é visível no texto a ênfase às dificuldades de superação da reprovação, da repetência e da evasão de alunos pertencentes a grupos sociais ditos populares. “Essa lógica é em si mesma excludente e seletiva por ignorar as diferenças sócio-culturais.” (SOARES, op.cit., p.15)

Neste contexto de dificuldades produtivas da escolarização e de seus efeitos nefastos atribuídos aos mecanismos de organização temporal articulada à centralidade dada aos conteúdos – série, reprovação, repetição, evasão, conteúdos – a política propõe, como saída, uma nova lógica dos tempos, para a realização prática da Escola Plural. A pergunta feita e respondida no documento é: “Que lógica da organização escolar dará conta da totalidade das dimensões formadoras da Escola Plural?” A resposta óbvia é a reorganização da escolarização, com uma nova concepção do tempo, que dê conta das dimensões educativas da Escola Plural. E os educandos devem ser o “eixo vertebrador” dessa nova estrutura escolar. Assim, segundo a proposta registrada no texto da política:

Conseqüentemente o tempo escolar é organizado em fluxos flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sócio-culturais. Redefinem-se critérios do que seja precedente, do que seja aprovável-reprovável, fracasso-sucesso no direito à educação e à cultura básicas. Redefine-se a estrutura seriada que é superada na estrutura pro ciclos de idades homogêneas de formação: Ciclos de Formação. (PBH/SMED , 1994, p.16)

Para analisar sob o ponto de vista dos discursos de sustentação da proposta, vamos centrar nossas análises em um documento elaborado em paralelo com o texto básico da política. Trata-se de um texto, a que já nos referimos, elaborado com a participação da professora da Faculdade de Educação da UFMG, Agneta da Silva Giusta, que busca fornecer suportes teórico-práticos para a proposta de ciclos.

Segundo Giusta³⁴, (s/d), a instituição do ciclo, na Escola Plural, é opção ética porque visa garantir o direito à educação, a implementação do dever do Estado em educar e a promover a justiça social para os educandos. Para ela:

³⁴ Agneta da Silva Giusta, então, professora da Faculdade de Educação da UFMG, foi assessora do CAPE – Coordenadoria de Apoio Pedagógico – órgão da estrutura da SMED. Ela autora do caderno Ciclos de Formação na Escola Plural, junto com Maria Ângela Moraes Euclides e Débora Aniceta de Melo Ramón. Estamos considerando, em nossas análises, a

A instituição dos ciclos de formação adensa o conjunto de medidas para mudar a escola, legitimando-a como espaço público de construção democrática, e reorganizando todas as suas áreas (administrativa, curricular, metodológica etc.) em torno do princípio da justiça social. (GIUSTA, s/d, p.7)

A Escola Plural institui o ciclo de formação orientado pelo critério de agrupamento dos alunos em três blocos de idades, como mecanismo de homogeneização. Foram formulados três ciclos de três anos, no Primeiro Grau³⁵, antecipando-se seu início para as crianças de seis anos de idade. O quadro abaixo mostra essa configuração.

CICLOS	FAIXA DE DESENVOLVIMENTO	IDADES DE FORMAÇÃO	AGRUPAMENTO/TURMAS
PRIMEIRO	INFÂNCIA	6,7, 8/9 ANOS	6-7 ANOS 7-8 ANOS 8-9 ANOS
SEGUNDO	PRÉ-ADOLESCÊNCIA	9,10, 11/12 ANOS	9-10ANOS 10-11 ANOS 11-12 ANOS
TERCEIRO	ADOLESCÊNCIA	12, 13, 14/15 ANOS	12-13 ANOS 13-14 ANOS 14-15 ANOS

Quadro 3: Organização dos ciclos na Escola Plural

(Fonte: PBH/SMED: Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação -1994)

Para justificar a adoção desse agrupamento, no texto da política, há a atribuição de caráter de cientificidade a tal proposta, conforme é possível ver, no trecho subsequente:

Partimos do suposto, confirmado pelas ciências humanas, de que dentro do grande período de Educação Básica (7-14 anos) há ciclos menores mais homogêneos de formação e socialização que têm de ser respeitados e organizados pedagogicamente. A organização que propomos – três ciclos homogêneos de três

natureza autoral do texto, sem desconhecer seu caráter oficial, e nesse caso sua natureza de documento formal da Escola Plural.

³⁵ A Escola Plural nasce no período anterior à aprovação da Lei 9394/96, que reformula a política educacional brasileira, estabelecendo as diretrizes educacionais nacionais, reorganizando os níveis e etapas de ensino, em Educação Básica, que incorpora a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Educação Superior. Na legislação anterior, os níveis eram Primeiro Grau, Segundo Grau e Terceiro Grau ou Ensino Superior. Como a Escola Plural é criada no período de 1993/1994, há, no texto da política a utilização da terminologia Primeiro Grau e Segundo Grau.

anos cada – parece-nos a mais adequada a nossa realidade sócio-cultural, onde predominam diversidades e ritmos ta diferenciados. Não pretendemos que cada ciclo de três anos se constitua numa unidade curricular tão completa que desvirtue sua condição de parte do período mais global de Educação Básica. (PBH/ SMED, 1994, p.18)

Assim, segundo Giusta (op.cit.), ao adotar o ciclo em lugar da série, há argumentos de dois tipos, isto é, políticos e teórico-práticos. Assim, se por um lado, essa posição política visa garantir o direito à educação, por outro, isso demanda uma reorientação teórico-prática da escolarização. Se o aluno passa a ser encarado como um sujeito sócio-cultural, é necessário que sejam revistos e reestruturados os tempos escolares.

Dessa forma, a autora resume os fundamentos dos argumentos políticos, para a adoção do ciclo:

Enfim, a organização por ciclos instiga uma reflexão acerca das dimensões sociopolíticas da escola, facilitando o desempenho de seu papel no movimento de transformação real de cidadãos, numa prática que integra a dimensão social e individual na construção de uma nova cultura escolar que busca garantir: - direito à formação do aluno; - direito à formação continuada e em serviço do professor e sua valorização profissional; - nova relação da escola com o conhecimento e a construção de um currículo narrativo e relacional; - mudança do conceito e das práticas de avaliação; - nova organização da escola, dos seus órgãos colegiados e espaços. (GIUSTA, s/d, p.7/8)

A autora faz, então, uma síntese do ideário da Escola Plural, colocando centralidade na organização do ciclo, como dispositivo de efetivação da política. É possível entender esses discursos, como a tentativa de responder de forma adequada à demanda entre texto e prática da política, uma vez que a intenção possa ser esta. Mesmo que não se dê relevância a essa possibilidade, fica evidente no trabalho da autora que é necessário o

fornecimento de instrumental para tornar realizável a política. Mais uma vez são buscadas respostas na academia através de uma docente qualificada sobre o assunto e que pudesse fornecer argumentos que solidificassem as teses da política, dando a elas arcabouço científico.

O segundo bloco de argumentos teórico práticos traz considerações sobre a relação tempo e aprendizagem dos alunos e o que chama de cultura da velocidade presente na escola. Para ela, ao utilizar a medida da velocidade para enquadrar os alunos, utilizamos o tempo por razões culturais e não cognitivas, passamos a considerar hábeis e inteligentes os alunos que se enquadram ao padrão e os que fogem dele são considerados atrasados e lentos. Por isso, a transformação dos tempos de escolarização é uma necessidade, e o ciclo é o mecanismo adequado para isso. A autora passa, então, a apresentar os pontos de sustentação dessa posição sobre os quais vamos falar a seguir. São eles a- A amplitude do dever de educar; b- a complexidade do processo ensino/aprendizagem; c- o caráter construtivo e indeterminável da relação aprendizagem/desenvolvimento.

Ao analisar o que denomina de amplitude do dever de educar a autora centra-se sobre o princípio da educação como direito. Por isso, ela considera o ciclo, como o instrumento mais adequado, embora reconheça que tal dever possa ser implementado, também, na seriação. Para ela, quando se fala dessa amplitude:

Na verdade, estamos falando aqui de maior chance no que se refere à função de educar, com vistas à consideração e exercício da cidadania em suas esferas civil (ou dos direitos fundamentais) e cívica (ou dos deveres como compromisso ético perante os concidadãos. (id. *ib.*, p 10)

Embora esses pontos de vista estejam presentes no documento-base da Escola Plural, os discursos utilizados pela autora têm caráter mais acadêmico e menos prescritivo, ainda que possa ser considerada certa tendência valorativa, com as ênfases dadas ao ciclo, como mecanismo “ideal” para a escola e como

dispositivo capaz de alterar as principais dificuldades da escolarização dos alunos de camadas ditas populares.

Quando faz alusão à complexidade do processo ensino/aprendizagem, a autora considera que não existe uma relação natural ou mecânica entre esses dois elementos das práticas educativas. Por isso, ela defende que haja a superação da essencialização de cada termo, para seja efetivada a relação ensino/aprendizagem. No decorrer do texto, ela realiza a explicitação dos fundamentos dos dois elementos, focando-se, primeiro na aprendizagem. Assim, busca os discursos sobre a questão, no campo discursivo da Psicologia. Primeiro, contrapõe os discursos construtivistas aos discursos behavioristas, apontando as positivities daquele, embora reconheçam as limitações impostas pelas formas de apropriação realizadas. Assim, “de acordo com as formulações dos construtivistas, o aluno não é meramente um recipiente passivo dos conhecimentos transmitidos pelo professor, nem o professor é um modelo de comportamento bem-sucedido”. (id. lb. p. 12). Por outro lado, ela se pergunta sobre o que seria um sujeito ativo, sujeito que constrói conhecimento, entre outros atributos do sujeito correntes, no meio educacional. Para responder a essas indagações, busca auxílio no pensamento de Foerster e Morin, para entender o paradoxo sujeito ativo-autônomo e dependente do meio. Assume a conceituação proposta por Morin, que vê o sujeito como auto-eco-organizador, portanto, em unidade indissolúvel com o mundo e busca o conceito de acoplamento estrutural em dois ou mais sistemas em Maturana e Varela, para trabalhar a relação ensino/aprendizagem. Vejamos como a autora traduz essa possibilidade, na educação:

Não é só o aluno que apresenta dificuldades e resistência para estabelecer vínculos com certos objetos de conhecimento e com o professor. Este, também, passa pelos mesmos apuros para conseguir congruência com seus alunos. É por isso que defendemos a tese de que a relação ensino/aprendizagem é probabilística, tornando-se mais ou menos possível conforme se consiga fazer apelo às estruturas cognitivas potenciais, com todas as suas injunções histórico-culturais, afetivas, étnicas, de gênero, etc. É por isso, também que defendemos a ampliação do

tempo, que é mais propícia ao conhecimento mútuo entre os participantes do processo educacional, ao diálogo, à avaliação permanente, ao desenvolvimento da confiança e ao estabelecimento de laços e compromissos compartilhados – condições básicas para que os sistemas entrem em comunicação para que aconteça o acoplamento estrutural mencionado. Em vista disso, o ciclo de formação constitui uma medida muito mais realista e auspiciosa para o êxito escolar do que a seriação. (id. ib.p.13/14)

A autora se refere ao caráter construtivo e indeterminável da relação aprendizagem/desenvolvimento, para estabelecer a sustentação para a escolarização em ciclos na apropriação dos discursos de Vygotsky, especialmente, no conceito de zonas de desenvolvimento. Assim indica como hipótese a possibilidade de aplicação do pensamento do autor que sustenta que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Ou seja, será possível no ciclo de formação considerar o tempo-espço de escolarização como lugar de desenvolvimento cognitivo a partir da aprendizagem, superando, os discursos que atribuem precedência ao desenvolvimento. Isso sustentado na ideia da zona de desenvolvimento – ZDE (Zona de desenvolvimento efetivo ou real); ZDP (Zona de desenvolvimento próximo) – dá suporte teórico para afirmar que “o tempo de aprendizagem é da esfera do sujeito e não pode ser determinado pelo professor, pelo currículo e tampouco pela escola” (id. ib., p. 15).

Sob o ponto de vista das possibilidades de práticas educativas, a autora faz algumas recomendações. A primeira refere-se ao currículo. Para ela o currículo deve ser recursivo, no sentido de retomar continuamente as aprendizagens anteriores e ao mesmo tempo seja projetivo, prevendo as complexidades futuras e ser estruturado de forma narrativa, no sentido de que deve contar sua própria história e relacional, “no sentido de prover os meios para que suas diferentes partes possam articular-se, a fim de preservar a integridade do sistema enquanto totalidade” (id. ib. p. 16). A segunda recomendação é feita sobre o processo de avaliação, que deve ser redefinido, para que possa embasar a tomada de decisões sobre a caminhada do aluno.

A esse propósito, vale lembrar que termos como aprovação, reprovação e similares não são apropriados ao novo modo de conceber o direito à educação, como direito de se formar na escola. [...] A não retenção é, convenhamos, uma tomada de posição ética quanto ao direito à educação e quanto às características do processo ensino-aprendizagem e do sujeito aprendiz. (Id. ib. p. 17)

Como se pode perceber, nesses dois documentos oficiais da Escola Plural, há duas questões que orientam a organização em ciclos. A primeira refere-se ao discurso sobre as formas de subjetivação escolar, ou seja, a função formadora que a escola exerce na sociedade. A formação é orientada no sentido de recuperar a natureza sócio-cultural da escola para produzir mecanismos de subjetivação crítica, tal como já foi descrito. Isto é, cabe à escola sustentada em argumentos do pensamento crítico da educação³⁶ produzir as condições para que alunos, professores e demais profissionais se subjetivem na forma crítica, e com isso a escola teria cumprida sua missão de transformar o sujeito e a sociedade. A segunda questão refere-se à utilização do ciclo como dispositivo central da política capaz de, por ele mesmo, alterar a subjetivação escolar, nos termos da política a formação escolar. Assim, toma-se um mecanismo curricular de reordenação espaço-tempo da escolarização e a ele são atribuídas possibilidades que podem ultrapassar o mecanismo em si. Essa dimensão dada ao ciclo de formação coloca-o na posição de detonador da transformação da escola e, por conseguinte, conforme o ideário crítico da educação, da própria sociedade.

Voltando ao texto do documento Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da – Rede Municipal de Educação, é possível observar algumas posições sobre o ciclo de formação adotado na política. Há ênfase explícita sobre a ideia de que o período de vida de 6 a 11/12 anos seja etapa fundamental para o desenvolvimento sócio-cultural e de socialização, embora não fique claro o

³⁶ Embora essa questão das teorias críticas apareça de forma mais detida no texto, estamos indicando a filiação às teorias críticas de filiação discursiva marxista, com os quais foram elaborados muitos dos discursos da Escola Plural.

que isso signifique ou como a escolarização opera na subjetivação dos alunos. E essa formação tem consequências sobre as etapas posteriores. Uma segunda questão refere-se ao problema da retenção do aluno. A proposta de solução pouco clara e remetida ao equacionamento coletivo da escola, talvez se deva à contraposição à reprovação resultante da seriação. Vejamos o trecho do documento:

Ao final de cada ciclo de Formação, pode acontecer que um aluno não consiga o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao Ciclo de idade. Esta situação levará à conveniência ou não de sua permanência nesse Ciclo durante mais um ano, ou de prosseguir com seus pares para o Ciclo seguinte. A permanência de alunos no ciclo de idade, por mais um ano, deverá considerar-se como excepcional e de modo algum como prática escolar habitual, como acontece atualmente na passagem de série. (PBH/SMED, 1994, p.19)

Depreendem-se daí dois problemas na política. O primeiro refere-se à dificuldade de solucionar a questão da reprovação, como mecanismo constituído, historicamente, na tradição da escola moderna, como estratégia de efetivação da formação escolar e substituí-la por outra sem cair na tentação da simples promoção automática condenada por ser vista como um mecanismo para mascarar o fracasso escolar. O segundo problema, decorrente do primeiro, é sobre a impossibilidade de se prever a criação de uma estratégia eficaz para relacionar efetividade da formação e problemas de aprendizagem. Nas duas situações, é possível perceber a incerteza quanto aos processos da prática da política nas escolas. Por isso, nesta parte do texto da política, seu caráter prescritivo é muito forte e determina, entre outras medidas, que essas decisões não devam ser tomadas individualmente pelo professor – *“Nunca será deixado a critério de um professor”* – mas remetido ao coletivo da escola.

Assim, é definida, entre as estratégias de implementação da política, a implantação gradativa dos ciclos de formação, com diferenciações de acordo

com o nível e etapas de ensino desenvolvidos pela escola. Conforme registra Dalben (1998), a implantação deu-se, de forma inopinada, a partir de 1995, conforme resolução da Secretaria de Educação comunicada em seminário realizado ao final de 1994.

A proposta “Escola Plural” surpreendeu toda a rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, ao ser implantada de uma só vez, exceto no ensino médio que não fez parte do projeto. Em seminário com a participação de grande maioria dos profissionais da Rede, realizado no MINASCENTRO, em dezembro de 1994, a SMED deu conhecimento da proposta e avisou que o 1º e o 2º ciclos seriam implantados no início de 1995, enquanto o 3º ciclo começaria em 1996. (id. ib. p.80)

As escolas vêm-se, dessa forma, colocadas na situação de desenvolver a política na prática, de maneira abrupta, embora fosse esperado que a Secretaria Municipal de Educação tomasse essa medida, uma vez que a discussão e elaboração do texto da política estivesse correndo, desde o final de 1993. O quadro a seguir é transcrito do documento e contém a indicação do processo de implantação da organização em ciclos de formação.

Especificações	1995	1996
Escolas		
Pré à 4ª série	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação do Projeto de Educação Infantil no Pré-Escolar - Dar preferência aos alunos que completaram 7 anos até 31/12/95 - Implementação do 1º e 2º Ciclos de formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do 3º ano do 2º ciclo de formação
1ª à 4ª séries	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação do 1º e 2º ciclos de formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir as crianças com 6 anos - Criação do 3º ano do 2º ciclo de formação
Pré ou 2ª à 8ª Séries	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação do Projeto Educação Infantil no Pré-Escolar - Dar preferência aos alunos que completaram 7 anos até 31/12/9 - Implementação do 1º e 2º Ciclos de formação sendo que a Inclusão da 5ª série será opcional - Elaborar Projeto que incorpore 	<ul style="list-style-type: none"> - Absorção da 5ª série no 2º

	os desdobramentos relativos ao 3º Ciclo - Implantação do Projeto de Educação para jovens e adultos	ciclo de formação
5ª à 8ª Séries	- Implementação opcional dos Ciclos de formação - Elaborar projeto que incorpore os desdobramentos relativos os ao 3º Ciclo - Implantação do Projeto de Educação de jovens e adultos	- Implementação do 3º Ciclo de formação
2º Grau	- Implantação opcional do Projeto 2º grau - Elaborar um Projeto que incorpore os desdobramentos da Escola Plural para o 2º grau	- Implantar o Projeto 2º grau

Quadro 4: implantação dos ciclos na Rede de Ensino de Belo Horizonte

(Fonte: PBH/SMED: Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação -1994)

Os comentários sobre essa distribuição da escolarização na nova ordem dos tempos organizados em ciclos de formação podem incidir sobre o fato de que a rede de ensino é muito complexa e que a complexidade do formato de implantação deve ter ocasionado problemas nas escolas. Esses problemas podem ser localizados na incorporação da nova cultura de escolarização e na necessidade da construção de formas de compreensão sobre o ciclo pelos profissionais. Sobre isso, é importante registrar algumas observações feitas pelos pesquisadores do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME – da UFMG, encarregados da avaliação externa da Escola Plural³⁷, feita em 1999.

Os pesquisadores que realizaram estudos de caso em três escolas, tidas como casos referenciais e uma das questões comuns nas análises foi a implantação do ciclo. As três escolas registraram experiências com pequenas diferenças quanto às práticas de ciclo, e fica evidente para os pesquisadores que houve adesão à forma de organização dos tempos curriculares, embora transpareça,

³⁷ O grupo realizou 31 estudos de casos em escolas da rede de ensino de Belo Horizonte. Três desses estudos foram realizados em maior profundidade e escolhidos segundo critério específico: escolas que se declaravam adeptas da Escola Plural. Essas avaliações feitas pelo GAME/UFMG foram realizadas por solicitação da SMED, para cumprir determinação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, quando deliberou pela implantação da Escola Plural, em caráter experimental, em reunião realizada, em outubro de 1994. Esse grupo de pesquisa foi coordenado pela professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben e o relatório com os resultados da avaliação foi publicado em 2000.

em suas observações, certa relação militante para que isso se tornasse viável. É possível, na produção da prática da política, que a própria compreensão dos sentidos atribuídos ao ciclo de formação tenham sido re-contextualizados, ou seja, foram impressos na prática das escolas as marcas locais. Esse processo de re-contextualização é descrito por Ball (1994) como produção de sentidos locais, através de um processo de territorialização da política. É interessante comentar sobre os resultados de um grupo focal realizado por uma das pesquisadoras (DALBEN, 2000a), em que foi colocada a questão da concepção do ciclo de formação do grupo. É possível, no relato, ver as proximidades e as reinterpretações dos discursos do texto da política, ou como constatou a pesquisadora “as principais ideias apresentadas denotam como a concepção de Ciclo de Formação foi internalizada pela EMDMS³⁸. Situações semelhantes foram constatadas em outras duas escolas por Martins (2000) e Castro (1999), as outras duas pesquisadoras³⁹.

A leitura desses relatórios e avaliação da Escola Plural deixa em evidência algumas questões que merecem ser apontadas, aqui, porque são relevantes para entender o próprio fluxo da política. Por isso, ainda que possamos considerar a organização em ciclos de formação central na prática da Escola Plural, de tal forma que as outras questões estariam gravitando em torno desse eixo, é possível constatar, em alguns casos, que outros pontos da proposta tenham sido mais facilmente incorporados pelas escolas. A partir das análises apresentadas pelas pesquisas, podemos perceber que a implantação do ciclo de formação não foi uma tarefa simples e demandou, mais do que conhecimento, a disposição dos profissionais. Isso se agrava se considerarmos a persistência da mentalidade conteudista que a Escola Plural se propõe a superar, porque é considerada um mecanismo de dificultação do fluxo contínuo da escolarização prevista na política. Ainda é possível constatar que havia o empenho em construir respostas pedagógicas que viabilizassem a experiência

³⁸ A sigla EMDMS corresponde ao nome da escola pesquisada: Escola Municipal Deputado Milton Sales.

³⁹ A professora Pura Lúcia Olivier Martins realizou a pesquisa na Escola Municipal Aurélio Pires e a professora Elsa Vidal de Castro pesquisou a Escola Municipal Padre Guilherme Peters.

da escola desseriada, mas fica evidente que esse é um ponto problemático para a proposta.

3.2.1.2.2 Organização dos tempos dos profissionais

“Reorganizar os tempos escolares implicará em reorganizar o tempo do professor?” (MARTINS, 2000, p.24) Essa pergunta inserida no início do tópico do texto da política que trata da organização dos tempos dos profissionais demonstra que a questão de como articular a nova ordem escolar com os tempos formais normalizados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que resultam de lutas e embates sindicais, não é tarefa simples. Se é evidente a força decisória que engendrou as formas de organização da escolarização, pelo caráter prescritivo sobre a implantação do ciclo de formação, aqui, o documento é muito mais propositivo. Por isso é possível reconhecer a necessidade de vinculação com o magistério demonstrada no decorrer do texto. No entanto, parece mais incisivo quando prescreve o que seriam os resultados das demandas docentes e propõe ações que se configuram próximas de suas conquistas e reivindicações. O trecho seguinte do documento é exemplar para a situação descrita.

Exatamente por se tratar de um ponto tão tenso e delicado será necessário um processo de definição amadurecida coletivamente. Alguns marcos poderão orientar essa construção coletiva sobre os tempos dos profissionais na Proposta Escola Plural: 1º) manter as conquistas da categoria quanto a jornada de trabalho: tempos de direção, de gestão coletiva, de coordenação de áreas; tempos de Assembléia Escolar, Colegiado, Conselho de Classe, de férias, de recesso escolar, etc. 2º) Criar tempos de Coordenação Pedagógica. (PBH/SMED, 1994. p. 24)

Cabem aqui algumas observações sobre a segunda orientação. Quando o documento toca em questões do magistério e as consequências das mudanças da situação do tempo dos professores, há o cuidado, aparentemente, deliberado de remeter ao coletivo escolar. São cabíveis duas perguntas que se

completam sobre essa situação. Primeiro: essa posição política permitiria interpretar que a questão das condições de carreira e remuneração fugiriam do âmbito do contexto de criação da política – contexto de influência e produção de texto da política – e demandariam a criação de novos contextos de negociação entre a SMED, o sindicato profissionais e setores da administração municipal com poder decisório para isso? Por outro lado, caberia perguntar, também: se, no âmbito da produção da política haveria uma possível crença de que os profissionais estivessem de tal forma engajados que as questões trabalhistas se tornem secundárias e que o coletivo da escola se constituiria como espaço suficiente, para resolver os pontos conflitivos?

As prescrições voltam a aparecer em seguida, no documento, quando é definida a equipe responsável pela implementação da Escola Plural, em cada escola, e que será responsável pela articulação com os órgãos e administração regional e central. Assim, é sugerida a composição da Coordenação Pedagógica: - o diretor ou o vice-diretor; - as supervisoras e/ou orientadoras do turno; - um professor eleito por seus pares. “Nas escolas que não tiverem orientadora/supervisora serão eleitos dois professores por turno” (Martins, 2000, op.cit. p 24). Os membros da coordenação, exceto diretor e vice-diretor, cujas cargas-horárias já estão prepostas, deverão dedicar no mínimo oito horas semanais de trabalho com os alunos.

A terceira recomendação determina que se deve “vincular um coletivo de profissionais para cada Ciclo de Formação” e determina que o coletivo se responsabilizará pelas várias dimensões do trabalho com o ciclo. E indica uma nova condição profissional, para isso: “Essa vinculação profissional implicará em tempos de trabalho mais diversificados e conseqüentemente formadores de um profissional mais polivalente” (id. ib. p. 24). Cabe perguntar, o que seria essa polivalência em relação aos tempos de trabalho? Como será possível a formação no cotidiano escolar, com todas as suas mazelas e dimensões diversificadas? Os profissionais já não lidariam com essa multifacetação temporal e de atividades na escola? Como a organização em ciclos mudaria isso? O documento deixa essas respostas no vazio. No entanto, ao deixar sem respostas tais interrogações, a Escola Plural delegaria aos professores e

demais profissionais a responsabilidade por resolvê-las, na prática. De qualquer forma, vamos colocar mais um ingrediente sobre o assunto e introduzir novas questões, porque o documento, como foi dito, é evasivo e incompleto nesse aspecto.

Assim, podemos perceber uma dificuldade sobre a atribuída relevância do estabelecimento de vínculos entre os alunos com um professor uma vez que há a recomendação de que um professor trabalhe com mais de uma turma, sempre que possível. O professor trabalha com duas turmas, mas deve vincular-se a uma delas para ser sua referência. Por isso a criação de uma nova figura, a do professor acompanhante de turma, “analisando mais de perto seus problemas, críticas, sugestões; realizando atendimentos individuais; relacionando-se com seus pais; coordenando atividades específicas; etc.” (id. lb. p.25). Aqui podemos imaginar que isso é criado para diferenciar o docente da Escola Plural do professor responsável e exclusivo de uma única classe, como vem ocorrendo na tradição do ensino primário na educação brasileira faz muito tempo.

A Escola Plural foi implantada com novas formas de organizar o trabalho, implicando em novas atividades docentes. As mudanças tiveram impacto sobre as condições de trabalho e na organização do pessoal docente, conforme registra Glaura Vasques de Miranda, então Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte:

A implantação da proposta da Escola Plural não foi simples, mas foi enfrentada com determinação e entusiasmo por boa parte do professorado e contou com a vontade política do governo. Para implantação dessa proposta pedagógica, foram necessárias mudanças em aspectos gerenciais das escolas: - critério de um professor por turma foi mudado para o de um grupo de três professores para duas turmas, com a eliminação do cargo de professor eventual na escola; - de uma gestão pedagógica feita por especialistas passou-se para outra feita por um grupo de educadores; - a enturmação feita por habilidade escolar foi substituída por outra baseada na idade, nas experiências

escolares anteriores e nas vivências culturais dos alunos.
(MIRANDA, 2007, p. 69/70)

Como é possível notar, as diferenciações propostas produzem novas condições docentes, com novas atribuições, novos processos de trabalho. Por isso, é possível argumentar que a Escola Plural produz processos subjetivadores sobre os docentes, que implicam em novas formas de se reconhecer como professor. Dessa questão tratamos mais detidamente, em outra parte desse trabalho⁴⁰.

Como observação final, o documento reitera a posição de reconhecimento das especificidades da condição dos profissionais e reitera que as questões docentes são complexas e demandam outros espaços de discussão:

Sabemos que a reorganização dos tempos dos profissionais é um dos pontos mais delicados. Há direitos já conquistados, insistimos que essa Proposta de Escola Plural deverá respeitá-los e equacioná-los devidamente e sempre com a participação dos próprios profissionais e de suas entidades representativas.
(PBH/SMED, op. cit., p. 25)

Para ilustrar essa questão da relação entre a nova política e as consequências sobre a escola e seus profissionais, registramos a seguir as indagações feitas por Rocha (1996), questionando sobre as positivities e dificuldades advindas da Escola Plural:

A Escola Plural traz uma nova concepção de organização do trabalho escolar, modificando a organização do tempo e do espaço escolar, o que repercute no trabalho de profissionais da educação e alunos/as. Qual o impacto dessas modificações na organização escolar e na gestão democrática das escolas da RMEBH? Em que medida essas modificações contribuem para

⁴⁰ Essa questão é trabalhada no capítulo referente aos novos modos de ser docente na Escola Plural, onde buscamos argumentar que os professores, para a realização prática da política estão sujeitos a processos de subjetivação específicos de tal forma que se isso pode ter resultados positivos ou negativos para a efetivação dos objetivos da reforma implementada.

uma maior autonomia do próprio trabalho por parte dos/das profissionais em educação? Quais deveriam e ou/ devem ser as estratégias de implantação e um novo projeto pedagógico considerando o tempo de trabalho no magistério e a experiência profissional das/os trabalhadoras/es em educação da RMEBH? (ROCHA, 1996, p.104)

Dalben (2000a), no relatório da avaliação externa de uma escola e já citado, aponta algumas situações positivas e outras problemáticas para a implementação da Escola Plural, no que se refere à questão do tempo profissional com a efetivação dos contextos da prática da política.

Como fica claro, para a autora, as escolas têm autonomia para definir a organização de seu trabalho, decidindo coletivamente, sobre a atribuição de funções docentes e sobre o funcionamento da coordenação por ciclo, por turno, por turmas. Isso implica em transpor para a escola decisões administrativas de pessoal, o que dá um caráter político, portanto de disputas internas entre os profissionais. A positividade dessa condição só é possível medir, estudando caso a caso, o que parece ser constatado nas avaliações feitas nas três escolas estudadas e referidas anteriormente. Em alguns casos, são definidos critérios considerados objetivos, para definir as prioridades, como o tempo de casa, ou seja, o tempo de atuação na escola.

Uma questão importante, na condição do professor, é a destinação do tempo de jornada do professor que, segundo Rocha, referindo-se ao processo desenvolvido à época da implantação da Escola Plural, é possível vislumbrar no fato de que a escola:

Tem-se organizado de modo que cada professor ocupe, durante 5 dias da semana, 16 horas com os alunos em sala de aula, 1 hora por dia dedicada a estudos e atividades pedagógicas (chamada por muitos de *“horário de projetos”*) e 2 horas semanais para Reuniões Pedagógicas, em horário comum para todos os professores de cada turno. No dia da Reunião

Pedagógica, os alunos são dispensados mais cedo. (ROCHA. ib. p.67) [Grifo do autor]

O que se pode observar é que o fracionamento da carga-horário atinge o professor, com novas atribuições não existentes, anteriormente, como a hora de estudos e as horas de reunião pedagógica formalizadas. Isso, em si, aparenta positividade para profissionais que, anteriormente, ficavam, basicamente, circunscritos ao espaço da sala de aula. No entanto, chama a atenção, um problema na relação com a comunidade e os pais, que é a dispensa de alunos *mais cedo* [grifo nosso], o que poderia ser um dos pontos de embate sobre a Escola Plural empreendido nos espaços sociais mais amplos e que têm efeito avaliativo negativo sobre a política (BALL, 1994).

Outra forma de jornada de professores é apontada pelos relatórios de avaliação citados. É a chamada *dobra*, que se caracteriza pela extensão de jornada, na própria escola. As autoras dos relatórios apontam pontos positivos e negativos, a partir da demanda prática da política. Assim, é vista como positiva a extensão de jornada na própria escola, o que facilitaria a articulação entre turnos, podendo o professor assumir funções de coordenação pedagógica e de docência, na mesma escola. O ponto de vista negativo, para as pesquisadoras, é quando o professor tem problema de adesão à proposta, o que se estenderia para dois turnos, agravando a situação da implantação da política. O mecanismo da dobra é utilizado por um grande número de professores, segundo os autores, o que torna seus efeitos positivos e negativos incontroláveis sob o ponto de vista da prática da política.

Como última observação, a pesquisa de Dalben (2000^a) aponta para a necessidade da existência de tempos coletivos, para a efetivação prática da política, e que isso ainda é problemático, porque com a nova LDB – (a referência é a Lei 9394 aprovada em dezembro de 1996) – há novas exigências com relação ao tempo de permanência dos alunos nas salas de aula e que isso é mais evidente “naquelas unidades em que o projeto está pouco claro” (DALBEN, op. cit., p. 68). A LDB define que a jornada escolar incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, jornada a

ser progressivamente ampliada até a escola de tempo integral – prevista no Artigo 34 da Lei 9394/96 – conjugada com a exigência de duzentos dias letivos efetivos – Inciso I do artigo 24 da mesma lei. O cumprimento desse dispositivo legal torna impraticável a dispensa de alunos por duas horas semanais, para que seja cumprido um turno de quatro horas diárias de trabalho em sala de aula.

Assim, a conjugação organização em ciclos de formação, tempos diários de quatro horas de permanência dos alunos na escola e questões vinculadas às jornadas formais de trabalho dos profissionais, nos planos de carreira da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte são elementos de uma situação, que implica em nova ordem docente, a partir de processos próprios da Escola Plural. Mas disso, tratamos em outro espaço.

Na sequência, analisamos o texto da política referente ao núcleo vertebrador 3, que trata da formação e, por consequência, das práticas educativas. O elemento referente é a nova ordem curricular com a organização em ciclos de formação, o que implica em uma nova ordem dos tempos docentes, temas sobre os quais acabamos de realizar análises.

3.2.1.3 Núcleo Vertebrador 3: Os processos de formação plural, com a indicação dos processos para reorientar as práticas escolares.

Nesse ponto, o documento reitera as características da Escola Plural de movimento vinculado às experiências inovadoras produzidas nas escolas e sua vinculação com os propósitos de construção de uma escola, em que se incorporem novos conceitos de educação, que se contraponham ao que chamam de concepção transmissiva. Vejamos o que diz o texto sobre isso:

Essa concepção tem sido questionada a partir da construção de um *novo conceito de educação*, gestado em um processo mais amplo da sociedade. No campo social, a luta dos trabalhadores por seus direitos, entre eles, o direito à educação, tem colocado em xeque essa visão de ensino/aprendizagem. No campo da epistemologia, retomam-se as reflexões feitas por pesquisadores

que colocam o conhecimento como fruto de interação entre sujeito e objeto. No campo da prática pedagógica, muitos educadores têm buscado um novo sentido para a relação ensino/aprendizagem, redescobrimo o vínculo entre a sala de aula e a realidade social. (PBH/SMED, op.cit., p. 26). [*Grifo do documento*]

Há três elementos discursivos articulados nessa citação e que são centrais nos discursos da política sobre a prática da formação proposta. Um discurso de natureza política, que explicita as vinculações sociais do movimento da Escola Plural, e, para isso, deve ser entendida a necessidade de orientar as práticas por uma postura transformadora da educação. Esta postura compreendida como a ultrapassagem da perspectiva transmissiva, foi considerada inadequada para a formação escolar, principalmente, para os trabalhadores. Um outro discurso, visa sustentar a fundamentação científica das práticas. Assim, para sustentar essa perspectiva, é necessário que se adote a concepção de aprendizagem escolar como processo de construção do conhecimento, sustentada na perspectiva epistemológica, de que conhecer é resultante da interação entre sujeito objeto. Finalmente, o discurso que vincula a sala de aula, ou seja, o momento da realização prática da política, à vida social, Portanto, toda prática educativa deve ser orientada pela realidade social e, com isso, superar o conteudismo, de que tanto fala o texto da política, por experiências educativas objetivamente voltadas para a transformação da vida dos alunos e da sociedade.

Desses três elementos discursivos, o primeiro parece ser um discurso de consenso, que explicita a vinculação política da Escola Plural, com os interesses dos trabalhadores. Sobre os outros dois são feitas discussões e prescrições nessa parte do documento, e nos deteremos mais sobre os mesmos, à frente. Soares (2000) analisa essas posições articuladas assumidas pela Escola Plural, dessa forma:

As mudanças implementadas pela Escola Plural no sentido de construir uma nova lógica têm origem não apenas na luta pelo

direito à educação, mas também no campo da epistemologia, que tem avançado no sentido de compreender a construção do conhecimento como um processo complexo, fruto de interações entre o sujeito e o objeto do conhecimento e que envolvem diversos aspectos de ordem social, cultural, histórica, antropológica, linguística, emocional, psicológica, entre outras. (SOARES, 2000, p. 24)

Sobre a questão da aprendizagem, o documento coloca como um desafio para a Escola Plural, “conjugar, com harmonia, o aprender a aprender e o aprender a viver” (id. ib. p. 27). São dois elementos articulados sobre aprendizagem que se enraízam nas teorias da cognição filiadas ao pensamento de Vygotsky. Articulada com a concepção de que a aprendizagem se dá na interação entre sujeito e objeto, essa ideia de aprender a aprender, aprender a viver poderia ser traduzida, como a percebe Libâneo, analisando a questão do pensar e aprender, com base na teoria Histórico-Cultural da Atividade:

Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetual. O êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetual. O ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Esta apropriação requer comunicação em sua forma externa. Em suas formas iniciais, esta comunicação não está mediatizada pela palavra, mas pelo objeto. “Unicamente sobre a base das ações objetuais conjuntas com o adulto, a criança vai dominando a linguagem, a comunicação verbal” (Davióv, 2002, p.57). Mas para que isso aconteça, é necessário que o sujeito realize determinada atividade, dirigida à apropriação da cultura. Leontiev, citado por Davióv, escreve que a apropriação “é o processo que tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, das capacidades e procedimentos de conduta humanas, historicamente formados” (Id., p. 55) (LIBÂNEO, 2004, p.3)

Posta dessa forma, é possível perceber a relação entre o “aprender a aprender”, que para alguns é uma apropriação do pensamento escolanovista re-significada a partir do pensamento de Vygotsky, e o “aprender a viver”. Esta expressão, talvez queira colocar um ingrediente na primeira, para que seja definida a vida como objeto preferencial do ensino. De qualquer forma, são pertinentes as observações feitas por Duarte (2001) sobre a apropriação corrente, à época, da pedagogia do ensinar a “aprender a aprender”. Segundo o autor, estaria embutida nessa pedagogia uma hierarquia valorativa, que pode ser traduzida em dois posicionamentos articulados. O primeiro seria que “aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (id. ib., p. 36) e o segundo é que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. Assim, “é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (id. ib. p. 37). Esses fundamentos estão enraizados no Escolanovismo, mas adquirem novos sentidos com a perspectiva construtivista que se desenvolve com sustentação nas psicologias cognitivas encontradas em obras diversas de Piaget (1959;1971;1976) e Vygotsky (1987; 1999) e seus seguidores, com algumas influências de Ausubel (1982) e sua teoria sobre aprendizagem significativa, de Bandura e Walters(1963 e, Bandura et al. (2009), com sua teoria cognitiva social e de Wallon (1975; 1979), especialmente, na apropriação nos discursos educacionais da ideia de afetividade, emoção e sentimento.

Segundo Santomé (1998), a demanda pela globalização do ensino e aprendizagem é decorrente das influências dos discursos psicológicos determinantes, para as pedagogias contemporâneas. Sua leitura dessa influência da psicologia torna-se positiva sob alguns aspectos importantes, com destaques para as teorias de Piaget, Vygotsky e Ausubel, entre outras, que em sua opinião podem se articular e se complementar:

A meu ver, a partir de propostas como as realizadas por estas escolas psicológicas da aprendizagem que acabamos de

destacar, encontramos-nos com argumentos suficientes para continuar apoiando a necessidade de perspectivas globalizadoras em todas e em cada uma das etapas do sistema educacional. (SANTOMÉ, 1998, p. 43)

Essa posição coincide com a proposta expressa no documento texto da Escola Plural: “o processo ensino-aprendizagem continua sendo, assim, um dos pontos centrais para discutirmos a escola, mas visto, agora, numa perspectiva mais global e plural da forma humana” (id.ib. p. 27)

A partir dessa posição, o texto da política vai desenvolver algumas especificações: 1. O processo de aprendizagem: um processo global; 2. Temas transversais X disciplinas escolares: um novo conceito de conteúdo escolar; 3. Projetos de trabalho: uma nova proposta de renovação pedagógica; 4. A organização de projetos de trabalho.

3.2.1.3.1 Processos de aprendizagem: processo global

Ao iniciar a discussão, o documento faz uma relação de oposições binárias presentes na escola, como produto da tradição prática da escolarização. Assim, estariam em contraposição intelecto e ação, na formação escolar, por isso saber se contrapõe a fazer, teoria à prática, o trabalho intelectual ao manual, a ciência à cultura. “Isso faz com que haja uma supervalorização dos processos cognitivos, em detrimento dos outros” (PBH/SMED, op.cit., p. 27). Por isso, a proposta é a construção de uma pedagogia da ação, para se contrapor a uma pedagogia do discurso, da palavra. O que seria essa pedagogia da ação, na proposta?

Nessa pedagogia, a aprendizagem deve ser vista como um processo global, que se realiza de forma ativa, e “onde os processos de conhecer e intervir no real não se encontrem dissociados” (id. Ib. p. 27) Assim, é preciso:

Incluir como direito à educação, o direito a aprender de maneira ordenada e sistemática o conjunto de formas básicas coletivas de agir, de enfrentar problemas de construir a cidade, de

reproduzir a existência, de traduzir a ciência em tecnologia. O direito a saber fazer, a saber conviver. (id. ib., p. 28)

Assim, devem ser incluídos processos corporais e manuais e processos socializadores, que, segundo o texto, estariam marginalizados, na escolarização.

É possível fazer uma observação sobre esse ponto da proposta a respeito do que seria uma pedagogia da ação e as condições de sua relação com a docência. É importante lembrar que as práticas docentes são produtos de processos sociais e históricos que se realizam como um processo de intervenção na realidade social e como tal são resultantes de movimentos vinculados a experiências de sujeitos sociais num sentido objetivo. Os docentes constituem práticas, que implicam em modos de pensar e agir, que implicam em valores, compromissos, opções, desejos e vontades, conhecimento e esquemas teóricos de compreensão do mundo. Essas práticas são produzidas em um território social a que chamamos de instituição escolar, portanto, localizadas em um espaço social com finalidades claras e objetivas. Assim, toda análise das práticas docentes deve ser feita levando em consideração seu caráter subjetivo – práticas realizadas por sujeitos, como já o descrevemos – e seu caráter institucional – portanto, localizado e territorializado. Assim, parece ser um problema para a Escola Plural a prescrição de uma pedagogia com características específicas, sem, entretanto, deixar claros seus pressupostos teórico-metodológicos.

Uma pedagogia na perspectiva transmissiva, a que se contrapõe o documento em análise, baseia-se em uma concepção pedagógica na qual podemos vislumbrar: a concepção de que todos os alunos são iguais, detêm e necessitam ter acesso aos mesmos conhecimentos e que aprendem da mesma forma; a competência do professor /a, segundo Gómez (1998), “reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos, bem como na avaliação, com rigor, da aquisição destes por parte dos alunos/as.” (id. ib. p. 355); as metodologias transmissivas têm na aula expositiva sua prática docente quase

prevalente. Em alguns casos, são feitos exercícios de fixação dos conteúdos; as práticas docentes sustentam-se no eixo transmissão e avaliação via prova, o que as torna bastante simplificadas, oferecendo uma aparente segurança ao professor que, com isso, busca ter o controle do processo ensino-aprendizagem de forma rígida.

Assim, uma pedagogia que centraliza suas ações no docente não é adequada para uma proposta que quer se centrar na aprendizagem, na atividade discente. Os discursos orientadores da Escola Plural estabelecem uma direção com base no pensamento crítico sobre o sujeito. O sujeito que se constitui como um ator social ativo, transformador. Sua formação deve estar orientada por uma pedagogia que seja capaz de escolarizar nesse sentido. Por isso uma pedagogia da ação.

Mas, o que seria essa pedagogia da ação? Seria, certamente, uma pedagogia centrada no processo educativo. Seria uma pedagogia baseada nas reflexões no processo educativo e que devem ser imbricada nas possibilidades de constituição de práticas emancipatórias dos sujeitos sociais em escolarização e no fornecimento de instrumental de transformação da sociedade em que vivem. A formação dá-se em torno de questões e valores sociais que implicam a mudança da consciência social do cidadão e os conhecimentos e saberes que a escola transmite são instrumentos fundamentais a que todos devem ter acesso. As práticas educativas devem ser viabilizadoras desse objetivo de formação e as metodologias utilizadas devem fornecer instrumental para essa viabilização, variando de foco e perspectiva, como analisaremos a seguir.

A perspectiva crítica tem seus fundamentos no pensamento crítico de origem marxista e neomarxista, no pensamento fenomenológico e no pensamento existencialista (SILVA, 1999) e está presente em todos os campos da educação, que compreende desde o campo de forças da formulação de políticas públicas, até os processos educativos no interior das salas de aula de todos os níveis de ensino. Essa tendência do pensamento educacional tem sua marca muito forte, no campo da educação, nas formulações discursivas que estabelecem a relação entre educação e ação política transformadora da

realidade, o que implica o engajamento docente nas lutas sociais e políticas. Educar é um ato político, portanto, o docente deve ter clareza de seu papel na formação de cidadãos críticos e emancipados. O pensamento crítico entende a escola inserida na sociedade e faz o movimento de inserir as questões sociais na educação escolar, pois a problemática da sociedade e dos sujeitos sociais deve ser um componente central no processo educativo.

A superação dos enfoques tradicionais - está claro nesta tendência – dá-se pelo processo de reflexão já presente em perspectivas historicamente desenvolvidas, anteriormente, mas incorpora outros elementos, como diz Zeichner (1990, apud GÓMEZ, 1998), referindo-se à formação de professores:

[...] a tradição radical na formação do professor/a apóia somente aqueles enfoques que pretendem desenvolver ao mesmo tempo o pensamento reflexivo e ação de reconstrução (pedagogia crítica) que, por definição, implica a problematização tanto da própria tarefa de ensinar, quanto do contexto em que se realiza. (ZEICHNER, 1990, p.19, apud GÓMEZ, op.cit., p. 373).

Como é possível depreender da posição do autor, a questão da reflexão implica em considerar outro campo de problematização, que é o contexto social. Essa é mais uma questão colocada aos professores, pela Escola Plural. Dentro dessa perspectiva, podemos vislumbrar duas posições distintas que se sustentam em posições políticas distintas entre si, embora coloquem a questão do contexto social, como central em suas propostas.

Uma posição se sustenta em posições teóricas que relacionam claramente a vinculação entre educação, justiça, igualdade e emancipação social, tendo como fundamento ético para o professor a articulação da profissão com a militância social. Esse enfoque tem em seu interior várias correntes que se sustentam nas variações do pensamento marxista e neomarxista. Há vários autores brasileiros – Paulo Freire, Saviani, Freitas, Libâneo, Gadotti, Arroyo entre outros – e estrangeiros – Giroux, Forquin, Petitat, Appel, Zeichner –, entre outros) que formulam seu pensamento nesse enfoque. O objeto do

pensamento, em muitos deles, não tem o foco direto na questão das práticas educativas, mas suas posições são apropriadas por vários campos do pensamento educacional, incluindo-se o campo da Didática e das Metodologias de Ensino.

Com posições mais próximas do pensamento liberal estão os teóricos que constroem suas análises defendendo a coerência entre os princípios educativos democráticos e as práticas nas salas de aula, sem indicar uma preocupação com o tipo de sociedade a construir. Sua ética é baseada na ideia de que se devem fornecer possibilidades de vida justa para todos os indivíduos. Partem da ideia de que a justiça social será efetivada no indivíduo e não na transformação radical da sociedade, como querem os críticos de filiação marxista e neomarxista. Essas duas posições estão refletidas nas práticas educativas das escolas, embora, no caso da Escola Plural, haja o engajamento predominante na filiação discursiva marxista, por isso centramos nossas análises nesse foco.

Uma pedagogia na perspectiva das práticas críticas sustenta-se na busca pela articulação das atividades de aprendizagem, através de processos globalizadores. As práticas são, então, organizadas a partir de focos em temas, problemas, questões, situações simuladas, ênfases, competências, habilidades, entre outras. Essas práticas implicam em articulação de disciplinas e áreas para a constituição de atividades de ensino nas perspectivas multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (SANTOMÉ, op. cit.). Há, ainda, uma busca de produzir o ensino através da investigação, com a utilização de processos investigativos sustentados em procedimentos metodológicos emprestados da metodologia da pesquisa científico-acadêmica.

No entanto, é possível indicar alguns fatores que podem dificultar as práticas de uma pedagogia da ação, na perspectiva proposta pela Escola Plural. Um refere-se a composição disciplinar prevalente nos currículos dos cursos de formação superior, que estabelecem, principalmente, no caso dos licenciados em áreas curriculares específicas e tradicionais como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Física, Química e Biologia. Outra refere-se às

condições reais de trabalho dos docentes, definidas pela forma de contratação e condições de trabalho, que pressupõem atuação individualizada e parcelada em aulas. Outro fator dificultador pode ser a constituição do *saber-fazer* dos docentes que se constituem em referência ao caráter herdado ao *habitus*⁴¹ e que apresentam uma certa cristalização *institucional* que sustenta as práticas dos professores, como explicam Pimenta e Anastasiou (2002), referindo-se ao caso dos professores da Educação Superior, mas que pode ser estendido a todos os docentes.

É preciso reconhecer que muitos desses conceitos já estão presentes nos discursos dos docentes e muitos dos seus elementos discursivos tornaram-se jargões nos discursos docentes e institucionais. Esses discursos são híbridos, uma vez que estão em articulação com outros discursos, em que seus pressupostos podem ser ou não contraditórios. São posições sobre os alunos, os conteúdos, as funções da escolarização, entre outros. A convivência de elementos de mais de uma tendência metodológica articulados nas práticas nas salas de aula, pode significar que o professor busca constituir seus processos de trabalho sem a preocupação com a possível “pureza” de princípios que os sustentem.

Além da proximidade com o pensamento crítico marxista, que poderíamos observar como politização da prática da escolarização, na Escola Plural, a proposta de pedagogia da ação parece estar vinculada à perspectiva com enfoque da investigação-ação que pode ser, resumidamente entendido, dessa forma proposta por Gómez:

[...] o ensino é em primeiro lugar uma arte em que as ideias educativas gerais adquirem uma expressão concreta. O ensino

⁴¹ Para Bourdieu (1980, p. 87), o *habitus* consiste em “sistemas de disposições duradouras e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘ reguladas’ e ‘ regulares’, sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada de um diretor de orquestra”.

não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão e engenharia, é mais claramente uma arte na qual as ideias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa. A natureza do homem e do conhecimento exigem uma aproximação prática aberta às imprevisíveis conseqüências de estimular o livre desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo. (GÓMEZ, op.cit., p. 375)

Esse movimento tem, entre seus fundamentos, a preocupação com o caráter ético da atividade do ensino, significando que é responsabilidade da educação a formação do cidadão para atuar democraticamente na sociedade e, para isso, as práticas docentes devem ser presididas por princípios democráticos. Ensinar deve ser um ato presidido pela coerência entre os princípios formadores e os princípios com os quais as práticas escolares se orientam. As práticas de professores e alunos devem ser presididas por princípios coerentemente democráticos, com ampla participação na vida escolar. Para que isso seja possível, o aluno e o professor, nessa ordem, devem ser os elementos centrais, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é o território da escolarização. A aprendizagem e o ensino devem ser produzidos em todos os espaços da vida, através de um processo de investigação-ação. Esse processo inclui professores e alunos em um movimento permanente de reflexão. O docente deve, assim, superar a perspectiva meramente técnica do ensino e tornar o processo ensino-aprendizagem em uma espécie de elo com a vida dos alunos.

Pelo lado do ângulo do professor, há a necessidade permanente de formação através do *processo da investigação-ação*, que se realiza no processo ação-reflexão-ação. Esse é também o caminho discente e seu processo de aprendizagem deve ser organizado a partir de projetos coletivos, em grupos e individuais e que se sustentem no movimento ação-reflexão-ação. Os conhecimentos e saberes devem ser inseridos como ferramentas viabilizadoras do movimento empreendido por alunos e professores e não devem estar estruturados em programas fechados, mas abertos a todo acesso necessário.

Esse movimento centra-se, pois, no intuito de promover o desenvolvimento do currículo na escola e a utilização da ferramenta da investigação-ação como modo de provocar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do currículo, a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento do professor. O movimento investigação-ação tem por objetivo central melhorar a prática viabilizadora da produção do conhecimento. No entanto, há uma excessiva preocupação na constituição de um processo em movimento permanente, com o risco de que a investigação-ação se transforme em um fim nela mesma. Sua resposta metodológica mais conhecida é o projeto de ensino, como instrumento orientador das práticas docentes e de sua formação permanente. “Neste sentido, a reflexão na ação é um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional acontecem simultaneamente” (GÓMEZ, op.cit., p 370).

Embora seja possível reconhecer a proposição de mecanismos para viabilizar a pedagogia efetivadora da Escola Plural, ficam evidentes os efeitos subjetivadores sobre os docentes, com toda a complexidade, de uma política que produz prescrições de práticas docentes diferentes das tradicionais. Nessa complexa situação de atuação docente pretendida pela Escola Plural, a questão do tratamento dado ao conteúdo é um problema que demanda saídas adequadas. Por isso, o texto da política trabalha com a hipótese do uso de temas transversais aos conteúdos escolares. Desse ponto, cuidamos a seguir.

3.2.1.3.2 Temas transversais X disciplinas curriculares: um novo conceito de conteúdo escolar

Vejamos o que está dito no texto da política sobre a questão dos conteúdos escolares, para que possa ser rompida a tradição transmissiva e acumulativa praticada pelas escolas, até então:

Ao se romper com uma concepção de ensino-aprendizagem acumulativa e transmissiva, vem à tona, para muitos professores a seguinte questão: O que, afinal, eu vou ensinar na Escola? Até então a escola tem sido organizada a partir da lógica das

disciplinas- [...] Mas se não é mais esse eixo, qual será?
(PBH/SMED, op.cit. p.29)

Essa pergunta crucial é, talvez, uma das grandes questões da Escola Plural, porque a resposta esbarra em alguns problemas vinculados à questão do conhecimento escolar, a função da escola e o papel desse conhecimento, além das próprias práticas dominantes, no meio escolar. Isso já seria um problema, se concordássemos, como alguns grupos de pensadores da educação, que o conhecimento escolar é escolhido de forma a objetivar a escolarização através do mecanismo da transposição didática que a escola utiliza para organizar os conhecimentos e saberes de que se utiliza. Essa posição é, assim, entendida por Forquin:

A ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno; é necessária a intersecção de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas, [...] a elaboração de 'saberes intermediários' que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias mas necessárias. (FORQUIN, 1993, p.16)

Além dessa questão, há, na tradição escolar, a atribuição da necessidade de determinados conteúdos, para a formação escolar, sem os quais a escolarização não se realizaria. Por isso, mais do que um ponto de vista, isso se constitui em uma representação fixada, ou seja, uma dogmática certeza pedagógica, presente na escola e na sociedade. Essas posições coincidem com uma certa visão do currículo como fato. A análise de Macedo (2006) sobre a questão é elucidativa:

O conceito de currículo como fato se articula, assim, com o que Forquin (1993) tem denominado de cultura escolar, uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmitir. Nessa formulação, a cultura é vista como um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais, num processo

que envolve didatização, ou mediação/transposição didática, que compõem o mosaico a que denominamos currículo. Entendo que dizer que tal processo expressa e envolve luta por legitimidade das culturas na esfera social é insuficiente para uma abordagem crítica do currículo. (MACEDO, 2006, p.101)

Se o currículo posto é um fato, portanto, caracteriza-se pela fixação e determinação das ações docentes, os pontos de vista sobre o conteúdo escolar e sua forma de organização e utilização na escolarização não são susceptíveis a alterações radicais, ou, “para uma abordagem crítica”, como quer a autora citada (MACEDO, 2006). A partir de pontos de vista diferentes, a Escola Plural sustenta suas posições para a transformação radical dos conteúdos de escolarização. Por isso, propõe o que Santomé (op.cit.) denomina de reorganização dos conhecimentos escolares na perspectiva da globalização. Para isso, a Escola Plural adota o que chama de temas transversais e indica seus focos:

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas, enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento.(PBH/SMED, op.cit., p. 28)

Por questões e problemas são entendidos temas como as questões de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a afetividade e a sexualidade, a diversidade cultural. No entanto, é feita uma ressalva que, de certa forma, minimiza o problema com os conteúdos tradicionais de escolarização, tal como já descritos: “Portanto, repensar os conteúdos escolares não significa abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas os temas atuais, mas sim re-significá-las.” (PBH/SMED, op.cit. p.29). Assim, não basta inserir temas, mas inseri-los nas disciplinas. Como fazer isso?

Como os conteúdos científicos não devem ser desprezados, segundo afirma o documento, sem dar centralidade às disciplinas, dado ao seu “caráter absoluto e neutro”, não se deve cair na simplificação e no espontaneísmo, com relação à interpretação da realidade. Por isso, a solução encontrada é a integração dos

conteúdos escolares em torno de um eixo determinante das questões e problemas a serem estudados. O mecanismo encontrado é, então, a utilização do tema transversal como mecanismo articulador e o caminho metodológico o desenvolvimento de projetos de ensino, ou projetos de trabalho, na linguagem da política.

Ao analisarmos a proposta, é possível entender que há a busca por encontrar dispositivos curriculares capazes de transformar, ou re-significar os conteúdos, com sua utilização para as explicações da realidade. Sobre essa possibilidade é preciso considerar que há uma inversão sob o ponto de vista da escola e seu dispositivo central, até então, de colocar o conhecimento como instrumento da escolarização, e com essa ferramenta possibilitar a inserção do aluno, na vida social. A teleologia do conhecimento escolar varia de acordo com os objetivos traçados para a escola, como principal instituição formadora na Modernidade, porque, dependendo da política de formação, quer-se um sujeito de um ou de outro tipo. O que a Escola Plural objetiva é a produção de um sujeito-tipo transformador da realidade, a partir de sua auto-compreensão como sujeito coletivo. Por isso, os temas são dessa natureza, ou seja, tem um caráter global, sob o ponto de vista das questões humanas, ainda que se manifestem no indivíduo. Os conteúdos disciplinares são, pois, instrumentais para a formação, porque os problemas e questões são centrais. Ou seja, a Escola Plural, quer colocar a vida social e individual atuais, como conteúdo da escolarização.

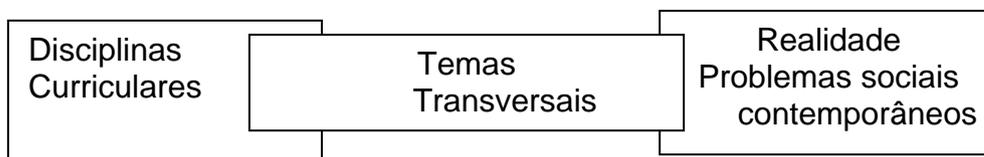
Os temas transversais como dispositivo de integração curricular na Escola Plural assemelham-se ao mesmo mecanismo adotado na reforma educacional espanhola, portanto, como uma política emprestada (BALL, 2006), considerando-se, sempre, que há as contextualizações. Vamos recorrer a Yus (1998), para citar o que ele chama de definição genérica que seriam temas transversais presente nos materiais curriculares publicados pelo ministério da educação espanhola, em 1992, e perceber a semelhança com a proposta da Escola Plural:

A insistência com que esses aspectos educativos deverão de estar na prática docente confere uma nova dimensão ao currículo, que de nenhum modo pode-se ver compartimentado em áreas isoladas ou desenvolvidas em unidades didáticas escassamente relacionadas entre si, senão que aparece vertebrado por eixos claros de objetivos, de conteúdos e de princípios de construção das aprendizagens, que lhe dão coerência e solidez. Alguns desses eixos estão formados pelos ensinamentos citados, que são, na realidade, dimensões ou temas recorrentes no currículo, não paralelos às áreas, mas transversais a elas. (YUS, 1992, p. 21/22)

Essa forma de entender os temas transversais está presente, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, publicados pelo Ministério da Educação Brasileira, em 1997, com diretrizes para as práticas curriculares, no país como um todo. Sem entrar no mérito de suas semelhanças e diferenças de objetivos e fundamentos, tem-se, nessa época, a adoção de temas transversais, como mecanismo eleito para produzir a re-significação dos conteúdos escolares tradicionais. Na prática, o que se tenta é a produção de uma estratégia de integração curricular, que se viabilizaria pela globalização de disciplinas escolares, em torno de um tema, de uma questão, de um problema, etc. No entanto, o que difere uma proposta de integração curricular da outra, ou se quisermos, a aplicação de temas transversais, como mecanismo de articulação das disciplinas são as finalidades educacionais de cada política. Podemos dizer que a proposta de integração curricular presente na Escola Plural, tem sua sustentação nos fundamentos da perspectiva crítica do pensamento educacional e “o princípio organizador defendido circunscreve-se à valorização das experiências e vivências dos alunos” (LOPES, 2008, p. 80).

No texto da política aparece um diagrama com o esquema ilustrativo dessa integração das disciplinas pelos temas transversais organizados a partir de um eixo central: Educação para a Cidadania. Os temas escolhidos são: - relação com o meio ambiente; - diversidade cultural; - sexualidade; - consumo. Esses temas são transversais aos conteúdos das disciplinas curriculares obrigatórias: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física.

Segundo a proposta (SMED, op.cit. p.30), “a inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitará que as disciplinas passem a se relacionar com a realidade contemporânea, dotando-as de valor social, como nos mostra o quadro abaixo:”



Assim, para a política, esses temas passam a ser considerados conteúdos curriculares, o que pode ser entendido, também, como novas disciplinas e não uma ferramenta de articulação. Glaura Vasques de Miranda, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e responsável direta pela criação e implantação da Escola Plural, expressou sua opinião sobre essa questão da seguinte forma, em artigo de 2007, já com o distanciamento da experiência que o tempo provoca, embora não se notem desvinculações com a proposta:

A Escola Plural propôs o rompimento com a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, passando a incorporar a realidade social e considerando as questões e os problemas enfrentados pelos homens e pelas mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. Os conteúdos escolares foram repensados e re-significados. Propôs-se o abandono do modelo compartimentado em disciplinas isoladas, para que se passasse a trabalhar com a interdisciplinaridade e com temas transversais. A inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitou relacionar as disciplinas do currículo à realidade contemporânea, dotando-as de valor social. (MIRANDA, op.cit. p. 65/68).

A partir dessa forma de organizar os conteúdos curriculares a estratégia pedagógica escolhida pela Escola Plural, para tornar realizável a integração curricular, pelo mecanismo dos temas transversais, foi o desenvolvimento de projetos de trabalho, sobre o que tratamos a seguir.

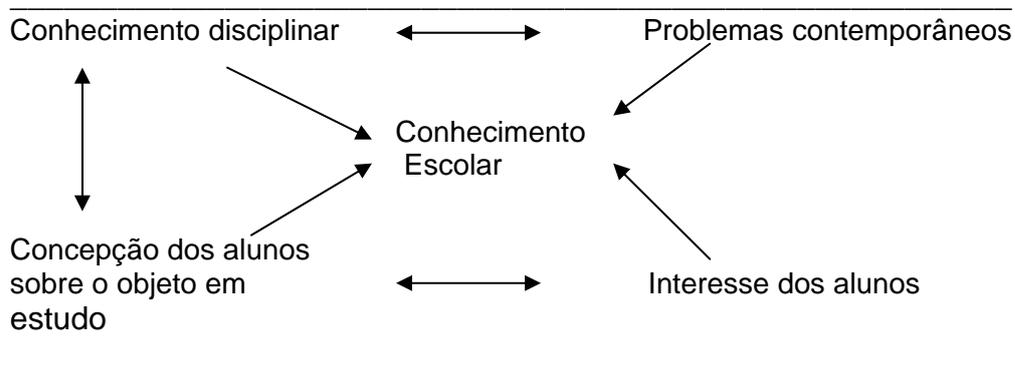
3.2.1.3.3 Projetos de trabalho: uma nova proposta de renovação pedagógica

A denominação projeto de trabalho utilizada no texto da política Escola Plural visa traçar uma diferenciação com o métodos globalizantes, especialmente o método de projetos, nascido na segunda década do século XX (KILPATRICK, 1969) como estratégia didática globalizante, no interior do escolanovismo estadunidense, embora a utilização de metodologias de ensino de caráter globalizante seja uma das características desse movimento, em todo o Ocidente. A Escola Plural adota o que chama de princípio da globalização como processo de formação, porque, segundo a proposta, essa perspectiva ultrapassa as outras perspectivas globalizantes que se desenvolvem pelo somatório de disciplinas, ou de interseção de disciplinas, com a utilização de temas. Assim:

A noção de globalização, nesta perspectiva, é vista tanto sob o ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado como do aluno que irá aprendê-lo. A preocupação centra-se, então, no processo de construção do conhecimento, de forma globalizada, pelo aprendiz, mais do que na forma global de apresentar o conhecimento a ele. (PBH/SMED, op.cit. p. 32)

Na sequência do texto, são reinseridos discursos sobre a centralização no aprender a aprender e aprender a viver, que aparecem, anteriormente, no texto da política e dito que, com os projetos de trabalho desenvolvidos com experiências participativas os alunos podem produzir algo mais significativo para eles. No entanto, a proposta se assemelha às metodologias de projeto – *como ficaram conhecidas entre nós as estratégias didáticas globalizantes do conhecimento escolar, embora haja uma dispersão de experiências colocadas nessa condição* – uma vez que têm pontos em comum sobre um detonador da experiência educativa, seja um tema, uma questão, um problema, funcionando como mecanismo articulador entre os conteúdos escolares disciplinares e dos temas transversais. A diferenciação seria o fato de que, para a Escola Plural, esses temas seriam de interesse social. “Nessa perspectiva, o conhecimento escolar é construído a partir do reconhecimento das questões que são de interesse social e da sua reflexão, tendo como referência o conhecimento

cultural acumulado, presente nas disciplinas”. O diagrama a seguir é a tentativa de exprimir a dinâmica proposta para os projetos, no texto da política:



Assim, são feitas algumas recomendações. Em primeiro lugar que sejam distinguidos os aspectos de conhecimento escolar dependentes da formação acadêmica dos professores e quais são dependentes das experiências culturais dos alunos. A partir dessa consideração inicial, é preciso que o professor adeque o conteúdo selecionando-o de acordo com os projetos a serem desenvolvidos.

Outro comentário necessário é que não fica claro como resolver a seguinte dúvida: se pensarmos no fato de que há a recomendação de que os temas dos projetos sejam vinculados a interesses sociais, isso implicaria em que seja dada uma direção nas escolhas, no sentido dos problemas de caráter coletivo e social, portanto os temas seriam previamente escolhidos pelo coletivo escolar? Assim, a ideia da participação do aluno seria mais como grupo vinculado à comunidade escolar. Assim, as escolhas de temas seriam feitas no coletivo amplo da escola e não no cotidiano da vida das classes. Isso pode ser explicado, em parte pela filiação da proposta ao pensamento educacional crítico que propugna pelo enraizamento do aluno aos grupos sociais de origem e o trabalho escolar à vida social ampla. Assim, a escolha do tema funcionaria como uma estratégia de inserir a formação escolar, na problemática social dos alunos.

A metodologia de projeto proposta prevê três momentos: problematização, desenvolvimento e síntese. É sabido que esses momentos são próprios das

metodologias globalizadoras, com essas ou outras denominações semelhantes (SANTOMÉ, 1998; CARBONELL, 2002; HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, entre outros). Vejamos o que documento diz sobre cada um desses momentos e como são trabalhados, no texto da política.

Sobre a *problematização*: “é o ponto de partida, o momento detonador do projeto”. Para isso, é necessária a produção de um contexto de discussão com a participação dos alunos, para expressarem suas impressões iniciais sobre o problema proposto. É das hipóteses levantadas pelos alunos, que o projeto deve ser desenvolvido, ou, conforme a proposta, “é dessas hipóteses que a intervenção pedagógica precisa partir, pois, dependendo do nível de compreensão inicial dos alunos, é evidente que o processo toma outro caminho” (SANTOMÉ, op.cit. p. 33). Aqui fica clara a opção por problemas prévios propostos pelos professores, ou pela escola, de forma coletiva. A proposta coaduna com a posição expressa por Santomé (id. ib., p. 207): “os conteúdos em cada etapa não são apresentados aos estudantes de maneira disciplinar, mas sim estruturados em torno desses problemas sociais e práticos transversais, para facilitar o entendimento”.

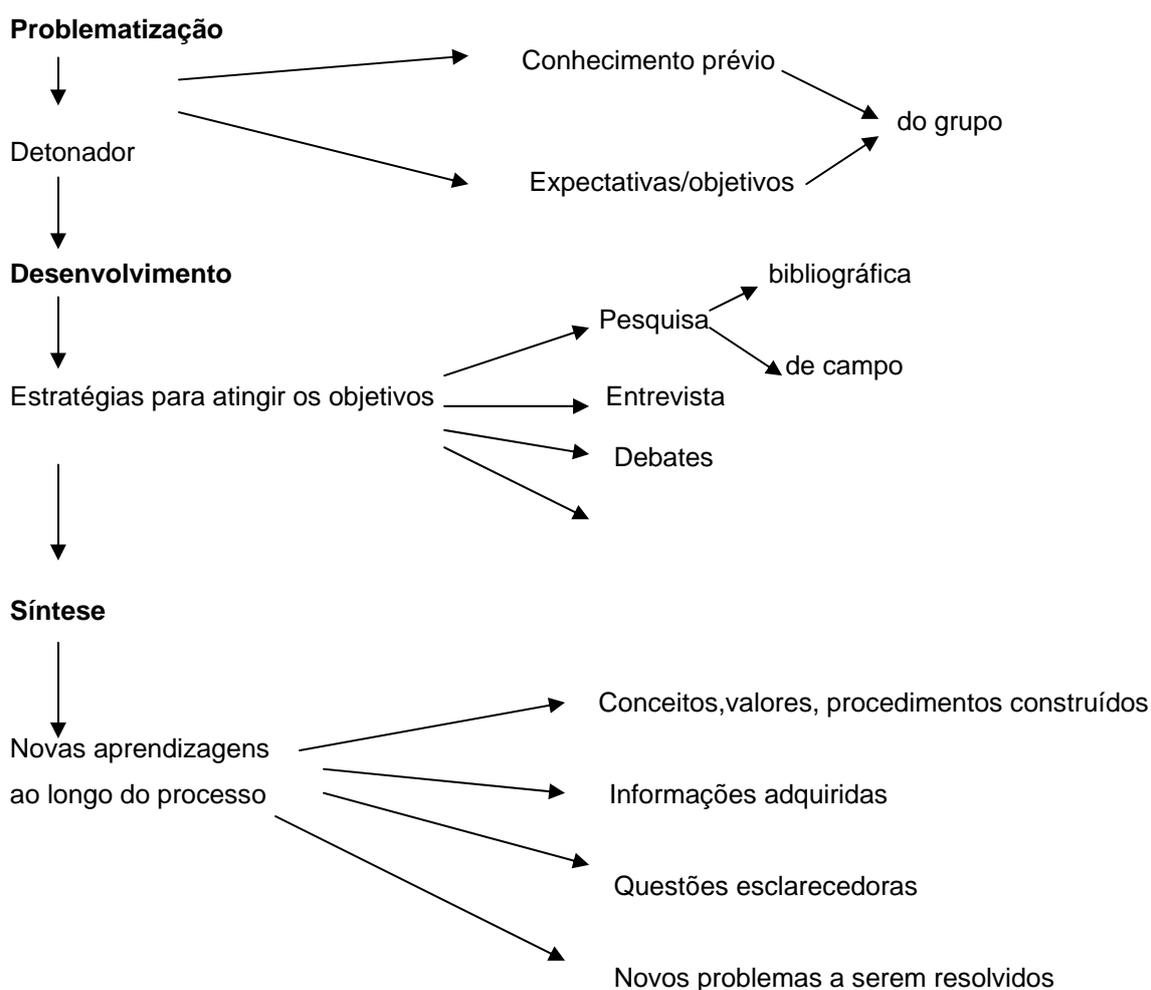
A partir da detecção dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores criam as estratégias para o *desenvolvimento* do projeto de trabalho. Para isso, pode utilizar-se de todos os recursos disponíveis e necessários para a realização das atividades propostas. Segundo a proposta, “nesse processo, as crianças têm que utilizar todo o conhecimento que têm sobre o tema e se defrontar com conflitos, inquietações que levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses” (id. ib. p. 34). Como se pode ver, aqui há a utilização de um discurso aproximado as teorias de Piaget sobre a construção do conhecimento, pelas crianças, com a proposta se aproximando do construtivismo pedagógico.

Finalmente, sobre o momento da síntese, é possível notar uma declaração sintética em que está expressa a certeza dos efeitos formativos do projeto. Seus efeitos pedagógicos não são indicados como possibilidades, mas declarados como efetivos no encadeamento de novas aprendizagens. Como é possível ver, há um tom emocional e militante sobre a questão:

Em todo esse processo, as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem. (PBH/SMED, id. ib. p.34)

Há, após a descrição dos momentos do projeto de trabalho, a inserção de um esquema ilustrativo reproduzido abaixo, que esclarece um pouco mais a proposta, porque inscreve visualmente, como pode ser construído o desenvolvimento dessa metodologia. Assim, fica mais claro, como se desenrola o processo proposto.

Esquema Ilustrativo do Desenvolvimento de um projeto



Na parte subsequente do texto da política, é inserido um modelo de projeto de trabalho com o título *Propaganda de Brinquedos*, como exemplificação, com todas as etapas e conteúdos.

É importante dizer que, para muitos autores, o que se produziu nessas experiências de inovação educacional foi mais do que uma metodologia, mas uma pedagogia, porque, conforme Leite (1992):

A *Pedagogia de Projetos* visa à re-significação desse espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/ aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. (LEITE, 1992, p.3) [Grifo da autora]

Seria difícil afirmar que essa proposta de alteração radical das práticas educativas das escolas, com a utilização dos projetos de trabalho, tenha sido efetivada de forma generalizada pela rede de ensino de Belo Horizonte ou, em caso de adesão, tenha sido facilmente entendida e praticada. Dalben (1998, p. 136) tem uma avaliação sobre isso, apontando, em sua pesquisa que “a ideia de trabalhar coletivamente presente na “pedagogia de projetos” e a partir de “temas transversais” era muito abstrata, porque significava trabalhar com metodologias de ensino para as quais o professor não se sentia preparado”.

Analisando essas dificuldades de se utilizar os projetos de trabalho, Carbonell (2002, p. 69), faz essa análise, em que aponta algumas das causas dessas

situações, embora estivesse se referindo a inovações adotadas em unidades escolares e não como uma política global, como é o caso da Escola Plural.

As dificuldades de modelar na prática as propostas globalizadoras situam-se em três contextos: o dos alunos (não é nada fácil estabelecer relações e conhecimentos e menos ainda torná-los significativos, o dos professores (e suas carências formativas), e o institucional-administrativo (a regulação burocrática e a rigidez horária dificultam enormemente o desenvolvimento de algumas iniciativas que requerem antes de tudo um alto grau de autonomia pedagógica e flexibilidade do tempo escolar). (CARBONELL, 2002, p. 69).

3.2.1.4 Núcleo Vertebrador 4: Avaliação na Escola Plural

O texto da política caracteriza-se por uma coerência interna facilmente percebida, mesmo numa leitura superficial. No caso da avaliação, essa coesão da proposta persiste, ainda que essa seja uma questão considerada das mais complexas, em todas as propostas educativas, porque se relaciona diretamente a duas outras questões. A primeira questão é interna ao projeto pedagógico e diz respeito à compreensão da função da avaliação, como medida da aprendizagem do conteúdo ou da efetividade da formação. Esse dilema é muito grave, quando se quer coerência entre a proposta curricular e as práticas educativas. A outra questão refere-se à adequação dos processos avaliativos com a proposta de formação, garantida através da produção de materiais avaliativos que mantenham coerência com os objetivos da formação. A incoerência entre práticas educativas e propostas curriculares são a causa mais evidente da inadequação da avaliação, como medida da efetividade do ensino sobre a aprendizagem. No caso da Escola Plural, a primeira questão é bem resolvida, se analisamos o texto com a proposta. Quanto à segunda questão, só é possível avaliá-la no processo, o que não foi objeto dessa pesquisa.

Segundo a proposta, ao pensar sobre avaliação é necessário que sejam respondidas as seguintes questões: - *O que avaliar? Para que avaliar? Quem*

avalia? Quando avaliar? Como e com que avaliar? Essas são perguntas a serem respondidas em todo projeto pedagógico, porque se adequadamente resolvidas pode garantir a coesão entre proposta e produto da escolarização. Após fazer considerações sobre como essas indagações são respondidas na escolarização, à época, o projeto traz a descrição do que denomina de “A avaliação na nova lógica”.

Segundo a proposta, “entendendo a educação como direito, no projeto da Escola Plural não cabe avaliar para classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar”. Nessa frase que soa, em algumas colocações, meio panfletária, há questões importantes. Primeiro a visão da avaliação que se contrapõe a uma forma de avaliar da escola que é perversa para a maioria dos alunos, como o documento afirma. Mais do que isso, é necessário superar a relação entre a reprovação e a avaliação da tradição escolar, porque a Escola Plural não quer reprovar, ou reter o aluno, pois adota uma forma de escolarização em ciclos que prevê a progressão continuada. Por isso, é preciso distinguir as respostas dadas pela política às perguntas sobre a avaliação de forma enfática e incisiva.

A palavra avaliar pode ser traduzida como atribuir valores e, por isso são criados instrumentos de medir, de classificar, de dar nota, pontuar, ou atribuir uma relação entre um intervalo quantitativo e uma ordenação progressiva. Por isso a escola, no seu percurso moderno foi produzindo representações, como notas numéricas, notas expressas por letras do alfabeto, etc. Ou se pensarmos em atribuir valores, no sentido moral, de classificar adjetivando, com palavras como, ruim, regular, bom, muito bom, etc., fez a escola adotar uma escala que varia pelos sentidos gradativos dos adjetivos utilizados. Atribuir novos sentidos ao papel classificatório da avaliação e suas consequências sobre o fluxo da escolarização é criar respostas diferentes, para as perguntas feitas, no documento da política. Então, vejamos como é a proposta da Escola Plural, para a avaliação.

Ao responder sobre *o que avaliar*, o documento faz uma proposta sob o ponto de vista da avaliação no sentido mais valorativo, porque quer relacionar as

questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem a outros elementos de natureza mais global da escola. Assim, também, é preciso relacionar avaliação da aprendizagem aos processos contextuais da escola e seus efeitos formativos sobre os sujeitos da escolarização. É evidente que é um processo de avaliação menos mensurável, menos testável, menos classificatório, mas com uma dificuldade operativa importante sob o ponto de vista da formalização. São necessários processos de avaliação sobre dados objetivos, como a questão do funcionamento da escola e de sua gestão, do cumprimento de objetivos e metas previstas no documento do projeto pedagógico de cada escola, ou seja, uma avaliação sob o ponto de vista global da instituição e seus resultados. Mas é, também, fazer o mesmo com a avaliação na sala de aula, com a produção de novos modos de perceber os processos dos alunos e seus resultados e relacioná-los ao contexto escolar.

A partir dessa lógica da avaliação na perspectiva global, em que o aluno deve ser analisado inserido no contexto escolar, a resposta à segunda questão – *para que avaliar* – está posta dessa forma, na política:

Avalia-se para identificar os problemas e os avanços e redimensionar a ação educativa. Com a avaliação, iremos diagnosticar os avanços e os entraves do projeto em suas múltiplas dimensões, além de detectar suas causas e as ações mais adequadas para seu redimensionamento e continuidade. A avaliação, portanto, é um processo formativo e contínuo. (PBH/SMED, op.cit. p. 42)

Pensando que a Escola Plural desenvolve suas práticas educativas através de projetos de trabalho, torna-se importante refletir sobre o sentido disso na avaliação do aluno. Segundo Hernández e Ventura (1998), é possível que, na avaliação, quando se trabalha com essa metodologia didática, sejam visíveis três questões.

A primeira questão diz respeito à necessidade de que as três fases da prática docente – planejamento, ação e avaliação – “não podem entender-se senão como um sistema de inter-relações e complementariedades” (id. ib., p.91). A

segunda refere-se ao problema de como tornar coerente a prática com a concepção significativa da aprendizagem. “O que implica que é necessário detectar os problemas ou estruturas de conhecimentos que estejam por trás de cada projeto, tarefa que nem sempre é fácil de estabelecer a priori.” (id. ib. p.91). Como terceira questão, os autores apontam para a necessidade de que o resultado da avaliação seja visto como o início do planejamento da intervenção seguinte. Assim, além de aferir a aprendizagem, a avaliação é um instrumento de diagnóstico e prognóstico, quando se trabalha com projetos.

Para responder a pergunta sobre *quem avalia*, o registro do documento mostra a coerência interna da política já apontada, uma vez que as prescrições são em torno do coletivo. Avaliar deixa de ser privativa da individualidade docente e discente e passa a ser encarada como um processo de responsabilidade dos grupos, no coletivo, mesmo que seja admitida a diferenciação das responsabilidades, de acordo com a posição do agente avaliador.

Os agentes avaliadores são aqueles que são sujeitos do processo ou parceiros do mesmo, ou seja: - o grupo de profissionais da escola; - o grupo de aluno; - o conselho escolar; - os pais e mães de alunos; - os agentes educativos de apoio (das regionais/CAPE/SMED) (PBH/SMED, op.cit. p. 42)

É possível notar uma lacuna no documento sobre as responsabilidades dos avaliadores e seus papéis e instrumentos de avaliação, embora sejam definidos os agrupamentos de agentes, como por exemplo, pais, alunos e professores, para avaliar o processo ensino-aprendizagem, uma reunião de representantes setoriais para avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

O quadro inserido com os momentos da avaliação informa sobre *quando avaliar*. A avaliação é formativa e processual e segundo o documento se estabelece em três momentos: *avaliação inicial*, a que os autores da área chamam, comumente, de avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2005; HOFFMAN, 1993; PERRENOUD, 1998); *avaliação contínua* e *avaliação final*. Assim, a

avaliação, segundo a proposta, deve revelar todo o processo e não, apenas, o processo final. Vamos inserir o quadro referido, para perceber o detalhamento sobre a avaliação do aluno, que pretende, de acordo com o documento, caracterizar os três momentos, em um determinado projeto desenvolvido, na formação básica.

	Avaliação Inicial	Avaliação Contínua	Avaliação Final
Para quem?	Conhecer e identificar os conhecimentos, valores, atitudes prévios dos alunos (diagnóstico).	Perceber o grau de avanço dos alunos em relação aos objetivos. Reorientar e melhorar a intervenção pedagógica.	Identificar os resultados finais do processo de aprendizagem e socialização. Levantar os objetivos para novas aprendizagens.
Quê?	Avaliam-se os esquemas de conhecimentos, valores, atitudes prévios pertinentes para a nova situação de aprendizagem.	Avaliam-se os progressos, bloqueios, impasses presentes no processo de ensino-aprendizagem-socialização.	Avaliam-se os graus de aprendizagens alcançados a partir dos objetivos e conteúdos fixados.
Quando	Realiza-se no começo de cada nova fase de aprendizagem-socialização.	Acontece durante o processo de aprendizagem.	Realiza-se ao fim de uma fase de aprendizagem-socialização.
Como?	A partir de situações problematizadoras, onde os alunos revelam o que valorizam e sabem e o que gostariam de saber e vivenciar.	A partir de uma observação sistemática do processo de aprendizagem e do registro e interpretação dessas observações a partir da produção dos alunos.	Observação, registros e interpretação da produção dos alunos em que utilizam os conteúdos aprendidos e vivenciados. Auto-avaliação

Quadro5: Momentos de avaliação

(Fonte: PBH/SMED: Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação -1994)

Ainda há a sugestão de que quadros semelhantes a esse possam ser construídos, pelas escolas, para avaliar, entre outros, o projeto pedagógico. Essa recomendação mostra que, embora, o texto da política seja na maior parte muito prescritivo e detalhado, é vago em alguns casos como este e, quase sempre, as soluções são remetidas às escolas.

O documento detalha cada momento, focando-os na questão do ciclo. Assim, a avaliação inicial, ou diagnóstica, serve para organizar as turmas dentro dos ciclos, além de ser ponto de partida para os projetos.

Avaliação inicial: Serve para organizar os alunos de um mesmo Ciclo de Formação em turmas de referência. Como critérios de enturmação serão observados a idade, a experiência escolar anterior, o universo e as vivências culturais. É importante frisar que não há, aqui, uma tentativa de homogeneização e sim de organização de grupos que possam se interagir, que tenham canais abertos para troca e confronto de hipóteses. (PBH/SMED, 1994, p. 43/44)

Embora fiquem claros os critérios da avaliação inicial e sua função na organização interna dos ciclos, em nenhum momento são discutidos o processamento e os instrumentos de formalização. Os critérios de enturmação são propostos com o pressuposto de que haja um amplo domínio conceitual pelos professores e o coletivo escolar do que seria universo e vivências culturais e se isso seria concretamente observado aluno a aluno ou se as definições seriam estabelecidas por leituras globais, como origem social, características comunitárias, por exemplo. De qualquer forma, os critérios estabelecidos e sua articulação ficam na dependência da interpretação do coletivo escolar e subjetiva de cada professor. Outro ponto a questionar é que, embora seja afirmado que essa forma não é uma tentativa de homogeneização, não dá para negar esse possível efeito.

A avaliação contínua, ou processual como querem alguns autores já citados, como Luckesi (2005) e Perrenoud (1998), é um pressuposto, nas referências da Escola Plural.

Avaliação contínua: Serve para ir constatando o que está sendo construído pelas crianças e o que está em vias de construção. Cumpre o papel de, no processo, ir também identificando dificuldades e programando atividades diversificadas, de modo a não deixar acumular dificuldades. É através dela que os professores sequenciam seus projetos e definem as

competências a serem priorizadas no mesmo. (PBH/SMED, p. 44)

A definição do papel a ser exercido é muito clara, mas esbarra na mesma questão sobre procedimentos e instrumentos. Isso se explica porque deve ter sido criada uma relação entre esses dispositivos e estratégias às formas de avaliação renegadas.

O texto dedica maior espaço para discutir a avaliação final. Todo discurso é reiterativo sobre o caráter processual e formativo da avaliação, na Escola Plural e deixa evidente o problema da progressão continuada. Ou seja, a avaliação final compõe um conjunto global de formação, que se encerra ao final do nível de escolarização, por isso, devem ser abandonadas práticas como a reprovação e a repetição de etapas. O aluno não deve ser retido, senão, em casos muito especiais a serem decididos coletivamente, pela escola, que deve constituir um processo de reordenação do fluxo escolar do mesmo.

Essa posição tem seus fundamentos, para além de uma posição política, coerentes com a proposta, porque se sustenta em dois pilares básicos, que colocam na política uma orientação homogeneizadora. Um é a perspectiva coletiva da proposta, que não se resume à visão da comunidade escolar, mas se estende à concepção do aluno coletivo. O aluno coletivo é visto pelas suas características identitárias de grupo, ordenado por idade, cognição, inserção social, padrões culturais, gênero, etc. As diferenças são vistas pelo prisma mais global, porque a filiação ao pensamento crítico da proposta dá sustentação para isso. Assim, não é possível lidar com a ideia do indivíduo e do aluno individual, e muito menos construir práticas que impliquem nessa orientação. O outro pilar é a perspectiva global da avaliação, que se orienta por critérios, em que não se indicam posições sobre o aluno, como sujeito individual, o mesmo ocorrendo com o grupo de professores. Essa visão coletivista nessa medida parece ter por objetivo a superação da concepção de coletivo como conjunto de indivíduos e práticas coletivas, como somatório de ações. Dessa forma, não seria perfeitamente coerente uma proposta de avaliação que se fecha na progressão continuada?

Por isso, não seria razoável essa recomendação? “A permanência de algum aluno no ciclo de idade por mais um ano, deverá ser considerada como situação excepcional e, de modo algum, como prática escolar habitual, como acontece atualmente na passagem da série.” (PBH/SMED, 1994, p. 44)

Ao responder a pergunta *como e com que avaliar*, a proposta é no sentido de não se centrar na prova, como único no instrumento, mas devem ser construídos outros instrumentos. Assim, mais uma vez, é delegada à escola e ao professor a solução de um problema, a partir de uma prescrição genérica, com pontos de vista que visam ultrapassar a visão anterior de avaliação, sem, entretanto, abandoná-la, inteiramente. Porque “o projeto da Escola Plural rompe com a lógica da avaliação somativa, onde o aluno precisa ter um número X de pontos para passar para o próximo ano”. (id. ib. p.44) Por isso a progressão continuada.

Foucault diz que uma representação fixada se transforma em ideologia, porque conforma a mentalidade subjetiva, que pode adquirir contornos coletivos, com o tempo. A aprovação e a reprovação parecem poder ser enquadradas no que seria representação fixada, por isso, a progressão continuada é sempre uma questão fragilizadora de projetos de inovação educacional, como a Escola Plural, que a adotam. Indiferentemente dos argumentos prós e contras, é importante registrar algumas opiniões sobre a posição de resistência de pais e alunos colhidos em avaliações da Escola Plural já comentadas.

Costa (2000) faz essa consideração, como conclusão de artigo sobre a avaliação no projeto da Escola Plural, após apontar os problemas gerados na Escola Plural com a forma de interpretação e de re-contextualizações da proposta de progressão continuada:

Então, neste curto espaço de discussão, podemos terminar perguntando: afinal, quem são os alienados? Quem estaria apresentando uma “*deformação do ideal do eu colocando-o fora*” (Miller, 1999), à disposição de um “guru” que o convença de sua verdade? Os alunos e professores que se adaptam à situação ou

os que perderam o desejo? O que podemos aprender com o que eles dizem? O que eles podem aprender com o que nos disseram? (COSTA, 2000, p. 115)

Corrêa (2000) faz alguns comentários sobre a posição de professores, alunos e pais à progressão continuada, em artigo em que ela argumenta que a não retenção é o ponto focal da resistência à Escola Plural. Para ela, a confluência de posições contrárias de pais, alunos e professores produz um efeito de resistência mútua entre os grupos. Vejamos alguns comentários da autora.

Em consequência disso, – a autora está se referindo a posições de profissionais da direção e coordenação da escola pesquisada – predomina, entre os profissionais da educação considerados na nossa amostra, a concepção segundo a qual a retenção do aluno é necessária e deve ser (re)introduzida nas instituições públicas municipais de ensino, devido às razões e argumentos expostos. (CORRÊA, 2000, p.102)

Em seguida, a autora registra uma opinião sobre o ponto de vista dos alunos:

No que diz respeito aos alunos entrevistados, a influência dos profissionais da educação é inegável: predomina entre os discentes a perspectiva de que o Projeto Escola Plural não garante a qualidade do ensino, à medida que propõe a progressão continuada. (id. ib., p.102)

Após essas considerações sobre a progressão continuada fica mais claro nosso argumento de que a política não construiu um arcabouço adequado para sua realização prática, o que, supostamente, dificultou sua contextualização nas escolas, pelo menos nesse aspecto. Voltemos ao texto da política, para analisar os pontos finais da proposta de avaliação na Escola Plural.

Como a intenção é romper com o que, na política, é denominado de lógica da avaliação somativa, o projeto propõe outras formas de avaliação, como alternativas complementares à tradição da aplicação de provas finais. Por isso,

é proposta uma pergunta, como mecanismo produtivo de respostas adequadas aos princípios da Escola Plural: *Como e com que avaliar?* A resposta vem reafirmar o que já havia sido dito, agora, com a indicação das estratégias viabilizadoras:

- a) *Avaliação do projeto pedagógico da escola:* após reuniões preparatórias dos vários segmentos da comunidade escolar, realização de Assembléia Escolar semestral, para definir as questões globais da escola. Nesta assembléia deve ser eleito um conselho para acompanhar a implementação das decisões. É também indicada a realização de um seminário para troca de experiências entre escolas da mesma regional, “com o objetivo de refletir e avaliar os projetos pedagógicos das mesmas”. Como observação, não fica claro como a questão do rendimento dos alunos possa ser tratada nessas avaliações institucionais.
- b) *Avaliação do processo educativo em cada ciclo de formação:* para isso são criadas duas instâncias avaliativas para discutir e avaliar o processo educativo da turma. O *Conselho do Ciclo* composto pelos professores do ciclo, alunos em quantidade equivalente a dos professores e membro da coordenação pedagógica com reuniões semestrais, “para discutir e avaliar o processo educativo da turma”. O Conselho de pais, em reuniões bimestrais, com a participação dos pais, do professor *acompanhante da turma*, representantes de alunos e um representante da coordenação pedagógica, “para discutir e avaliar o processo educativo da turma”. Nota-se a reiterada indicação de avaliação da turma e não de aluno a aluno. Por isso, a ideia tradicional do chamado conselho de classe foi abandonada, uma vez que, segundo Dalben (1992), funcionava, na maioria dos casos, como uma instância de negociação entre professores, para a reprovação e aprovação dos alunos das turmas.
- c) *Avaliação do processo ensino/aprendizagem em cada ciclo de formação:* neste ponto há a indicação de instrumentos de avaliação do aluno pelo professor e da auto-avaliação pelo aluno.

Para o professor são indicados três instrumentos: - observação do aluno sob o ponto de vista de seus modos de ser, na sala de aula, para o que é indicada uma ficha de avaliação com pontos a observar, durante o desenvolvimento de projeto, sobre os conceitos – desenvolvimento cognitivo; procedimentos, sobre o desempenho cognitivo; atitudes, sobre o comportamento como aluno. – testes, provas e trabalhos aplicados, para perceber os avanços e dificuldades dos alunos, “desvinculados de suas funções de sanção e juízo de valor”. E com a seguinte recomendação: “Para isso, sua formulação deve se fundar em questões de compreensão e raciocínio e não em memorização mecânica”.

Para o aluno é indicada uma ficha de auto-avaliação, sobre aspectos relativos aos cuidados com a realização de tarefas do projeto, especificamente o relatório, em seus aspectos formais e sobre sua relação com a escola, fechando com a opinião do professor e dos pais. A regra é que a avaliação seja construída com os alunos, assim acentuando-se a ideia de coletivizar as avaliações. Finalmente, é sugerida a criação de um instrumento de acompanhamento para os pais e outro para o caso de aluno transferido da escola.

A impressão é que não deve ter sido fácil para os professores, que trabalhavam com uma lógica avaliativa centrada no desempenho cognitivo individual do aluno, como era praticada na tradição da escolarização, construir suas práticas nessa nova ordem avaliativa. Até porque, não foi sugerida a eles, no texto da política, a criação de formas alternativas contextualizadas nas escolas e nas salas de aula.

Para concluir esse capítulo, somos instados a deixar algumas interrogações que são cruciais ao desenvolvimento do projeto, na rede de ensino municipal de Belo Horizonte, com as dimensões que apresenta, tanto pelo número de alunos, quanto pela dispersão em um número grande de escolas espalhadas pela cidade. Essas interrogações são importantes, para situar nossas reflexões sobre experiências de inovação educacional produzidas na forma de uma política global, para um sistema educacional por inteiro, ainda que no caso de uma única cidade. Vamos às indagações!

O texto da política tem o caráter prescritivo muito evidente, o que se justificaria pelos objetivos de realizar uma intervenção com reorientações radicais sobre as práticas da formação escolar da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. No entanto, ao centrar as mudanças nas ações docentes no âmbito da escola, produz a necessidade de que os professores e outros profissionais construam uma nova lógica da escolarização, com perspectivas que, em muitos casos, partem da negação de suas práticas cotidianas. Assim, cabe aos professores criar novas formas de docência a partir de prescrições da política, o que implica em dificuldades ou até restrições sobre as possibilidades de produção de práticas diferentes das propostas. A pergunta que fica, nesse caso, é que, nessa medida, a Escola Plural não estaria se distanciando das próprias experiências inovadoras das escolas, que nascem, exatamente, como alternativas às práticas obrigatórias, de então? E mais, sustentada em discursos críticos que buscam a formação de sujeitos coletivamente transformadores da realidade, por contradição, a proposta da Escola Plural não estaria criando uma nova forma de aprisionamento das experiências docentes? Essas questões são trabalhadas, mais detidamente, em outro capítulo, em que propomos explicar as dificuldades dessa experiência de inovação educacional em se realizar e apontamos a questão docente, como central.

Nos capítulos seguintes temos por objetivo colocar as questões de fundo para a elaboração do capítulo referido acima, questão central de nossa pesquisa, que é explicar como a necessidade de produzir um novo modo de ser docente pode ser uma dificuldade definidora do êxito ou fracasso da Escola Plural. Assim, problematizamos a produção da escola moderna e suas perspectivas homogeneizadoras para compreender como os saberes docentes são resultantes dos discursos pedagógicos produzidos, até a emergência da Escola Plural, para no seqüente, discutir mais detidamente a questão da subjetivação escolar, como foco na produção da subjetividade docente.

4. MODOS DE SER DOCENTE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DO CASO DA ESCOLA PLURAL

Neste capítulo, problematizamos a questão dos modos de ser docente na Escola Plural e argumentamos que os professores, para a realização prática da política de inovação educacional, estão sujeitos a processos de subjetivação que podem influir na efetivação dos objetivos da reforma implementada. Desse modo, primeiramente, discutiremos a natureza da atividade docente, apontando suas características distintivas de outras práticas sociais e seus processos de constituição na formação e no trabalho. Considerando que essa produção do sujeito docente é resultante desses dois processos de subjetivação. Adiantamos que, no próximo capítulo, reconstituiremos as características das formas de atividades docentes que se relacionam na Escola Plural, nosso caso de estudo sobre as inovações educacionais. Partimos da hipótese de que, nessas práticas docentes, estão em circulação discursos e práticas distintas entre si tendo em vista a forma como os professores entendem os objetivos da escola, os alunos, o currículo, os dispositivos pedagógicos.

4.1 Sobre a condição docente

O que caracteriza e distingue um profissional na contemporaneidade são dois elementos articulados. O primeiro e definidor diz respeito à natureza do trabalho exercido, em espaços determinados, tendo em vista os seus objetivos sociais. Assim, o docente distingue-se de outros profissionais porque suas atividades estão relacionadas às atividades pedagógicas, ao exercício formalizado de ensinar, no espaço da instituição escolar, ou em espaços assemelhados ou segmentares a ela. O segundo elemento refere-se aos processos de formação profissional do docente. A formação profissional é constituída pelos processos de subjetivação escolar de tal forma que um docente se torna um sujeito distinguido pelas práticas atributivas à profissão e pelos saberes de sustentação dessas mesmas práticas. Os saberes profissionais são adquiridos, como pré-requisitos, na formação escolar específica realizada em instituições formadoras. O objetivo da formação é constituir um sujeito profissional-típico que se insere em contextos de trabalho. Nesses contextos, sua formação se refaz, em processos específicos. Assim,

no trabalho, o docente pode estabilizar seu fazer profissional, constituindo um processo sustentado na relação permanência / transformação, em confrontação com mecanismos internos e externos à escola.

Para entender esse equilíbrio entre conservar e renovar as experiências profissionais, bem como seus saberes e práticas, nos apropriaremos de conceitos criados por alguns autores e, por vezes, os re-significaremos. A apropriação e re-contextualização desses conceitos têm por objetivo explicar, na constituição das práticas docentes, os processos de conservação e permanência, e sua contraposição com o que é removível e re-significado mediante apropriações oriundas das políticas educacionais direta e indiretamente inseridas no contexto escolar. Os processos de subjetivação, em que são inseridos os docentes, são produtivos dessa conformação profissional. Contudo, atualmente, a força da transformação não seria mais evidente, do que em outros momentos da história da escolarização?

Voltando nossa atenção à Escola Plural, é possível dizer que se trata de política destinada a intervenções diretas nas escolas, com a prescrição de práticas curriculares e pedagógicas, como já analisamos, diferentemente, de outras políticas com objetivos nacionais, que criam dispositivos indiretos para reorientar a escolarização. Citamos, como exemplo, as reformas brasileiras estabelecidas nas leis gerais da educação, especialmente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecidas por LDB. Em consequência, a Escola Plural estabelece mecanismos muito evidentes, que demandam a transformação do modo de ser docente. A partir dessas considerações, objetivamos entender o modo de ser docente. Em um primeiro momento, discutiremos como se configuram os modos de ser docente. Em seguida, no próximo capítulo, analisaremos essa questão, a partir da proposta da Escola Plural.

4.2 Identidade e modo de ser docente

A discussão acerca do modo de ser docente nos leva a verificar como a identidade docente e sua formação se tornaram um dispositivo constituinte e,

de alguma forma, também, destituente, uma vez que as identidades são fluídas, portanto não se fixam permanentemente, conforme defende Bauman (2005). Dessa forma poderemos entender em que medida uma política educacional poderá ser ou não conformadora de uma dada identidade docente.

Entretanto, pesando sobre as profissões universitárias, queremos ressaltar que é possível entender a busca pela fixação de uma identidade, como um mecanismo de controle sobre o campo profissional, e o próprio exercício político de buscar uma profissão relacionada a um campo epistemológico. Essa relação entre epistemologia e profissão é produto histórico da configuração do que convencionamos denominar de profissão, na Modernidade, com a finalidade de garantir o *status* de cientificidade aos atos profissionais. A identificação de campo profissional é, assim, relacional a um campo ou a uma conjunção de campos epistemológicos. A estabilização identitária se sustentará, mais efetivamente, na medida em que a profissão se baseie em conhecimentos científicos.

A identidade estaria vinculada, pois, a dois processos que são intercomplementares porque ecoam um no outro. Assim, os processos formativos escolares em que se conformam os profissionais docentes refletem sobre os processos de trabalho e vice-versa. No caso da formação, o que se busca é a produção de identidade resultante da integração entre a apropriação de conhecimentos profissionais e suas bases epistemológicas de sustentação, como tentativa de fixação de um perfil de atuação profissional. Nos contextos do trabalho, o que esse profissional encontra é uma variabilidade de condições, que podem não ser passíveis de captação direta na formação. Por outro lado, nem sempre é possível encontrar características da formação, na realidade prática, dos docentes. Gómez (1998) relaciona várias vertentes que estabelecem o que poderíamos denominar traços marcantes de identidade do professor como agente da prática educativa, na ação profissional e que são constituídos pela formação. Para isso, ele se reporta a vários autores estudiosos da formação do professor. Assim, segundo o autor, podemos vislumbrar uma enorme variedade de perfis docentes, na atualidade:

O docente como investigador na aula (STENHOUSE, 1984), o ensino como arte (EISNER, 1985), o ensino como uma arte moral (TOM, 1984), o ensino como uma profissão de planejamento (YNGER, 1986), o professor/a como profissional clínico (GRIFFIN, 1982), o ensino como processo de planejamento e tomada de decisões (CLARK e PETERSON, 1986), o ensino como processo interativo (HOLMES GROUP, 1986), o professor/a como profissional prático reflexivo (SCHÖN, 1983, 1987), etc. embora cada uma dessas imagens e metáforas do docente e do ensino ofereça matizes distintos e ênfases diferentes, em todas elas está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática de aula. (GÓMEZ, 1998, p.365).

A variabilidade de focos, as dificuldades de fixação em identidades estáveis, no caso dos professores, mostram a fluidez de sua condição identitária. Talvez, por isso, possamos nos apoiar, no pensamento de Bauman, para sugerir que essa seja uma questão de difícil solução. Vejamos o que ele diz sobre isso:

Em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades líquido-modernas coabitam mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência. Num ambiente de vida líquido - moderna, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da *ambivalência*. É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais. (BAUMAN, 2005, p.38).

Essa posição pode ser relativizada, no caso das profissões, se considerarmos a existência de traços de diferenciação entre as várias profissões, pela sua sustentação em campos de conhecimento específicos e suas atividades sociais

distintas umas das outras, mesmo que essas características sejam ambivalentes, como quer o autor. Há, pois, fixações identitárias que veiculam representações profissionais na sociedade e nas atividades laborais de cada grupo de atividades. Isso inclui rituais e processos culturais específicos de identificação social.

Outra posição sobre as identidades docentes é que as reformas educacionais promovidas no âmbito estatal têm efeito evidente sobre os profissionais. Por isso, como analisa Lawn (2001) as identidades dos professores são fabricadas pelas políticas estatais, como mostra este trecho:

É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É um componente essencial do sistema, fabricado para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. (LAWN, 2001, p. 118)

Assim, entendemos, como o autor, que os discursos estatais presentes nas reformas educacionais têm efeito sobre as identidades profissionais, tanto nos processos da formação, quanto no trabalho. No caso da Escola Plural, fica muito evidente essa intervenção e reorientação abrupta sobre a identidade profissional, mas disso trataremos mais à frente. No entanto, mesmo sendo possível esses discursos produzirem efeitos reorientadores da condição docente, entendemos que, no caso brasileiro, haja dispersões produzidas pelas re-contextualizações nos sistemas educacionais regionais e municipais. Assim, talvez fosse o caso de perguntarmos: é possível a produção de uma identitária nacional unificada dos professores?

Nossas ressalvas devem-se a certas especificidades na condição da carreira, nas diversificações de experiências e na multiplicidade de condições de exercício da docência. Assim, as possíveis características produzidas em discursos generalizadores poderão conter ingredientes diferenciadores, de situação para situação.

Se pensamos sobre a identidade como elemento constitutivo do modo de ser docente, devemos explicitar a conformação identitária, porque as identidades não são fixas, embora haja elementos de estabilização presentes, como já foi dito. Um projeto de formação pode conter um projeto de identidade docente, portanto, com caráter de fixação, mas produzida, também, por mecanismos de várias outras ordens. Por um lado, a formação é projetada levando em conta as expectativas sociais sobre as ações docentes; por outro, é passível de prescrições oriundas das normalizações estatais. A conformação identitária possui certa estabilidade, quando vista na realização prática do trabalho, nos seus rituais e processos produtivos. Podemos, pois, vislumbrar características da identidade dos professores, se nos detivermos no exame de seus atos docentes, mesmo sendo eles instáveis na sua efetivação, portanto não sendo possível descrever um ato docente em si. Mesmo assim, podemos visibilizar alguns de seus elementos de constituição. Assim, podemos dizer que a identidade docente, melhor seria dizer identidades docentes, é, ao mesmo tempo, projetada na formação e conformada nas normalizações estatais e nas expectativas sociais e efetivadas nas práticas de trabalho.

Isso posto, os modos de ser docente resultam, em parte, da confrontação entre as projeções da formação e a conformação social e estatal sobre as identidades dos docentes, nas práticas de trabalho. Dessa fricção é possível a fixação de representações sobre o docente e suas práticas, de tal forma que seja possível estabilizar identidades docentes de tempos em tempos. De qualquer modo, elas são mais ou menos fluidas, se as analisarmos à luz do jogo histórico. Mas, voltemos à questão inicial sobre os modos de ser docente e sua constituição, dos quais as características identitárias são componentes e resultantes

4.3 Constituição dos modos de ser docente, para além da questão da identidade

A tradução dos modos de ser docente pode ser evidenciada em um processo de conformação identitária o que nos permite explicitar os mecanismos de subjetivação externa ao docente. Dito de outra forma, assim procedendo, podemos visibilizar os processos de objetivação desses modos de ser docente, considerando o mecanismo da identidade que se configura pelas expectativas, prescrições e projeções sociais. Sendo assim, é possível, então, descrever o bom e o mau professor, tomando como modelo um docente-tipo que materializaria as projeções da formação, as expectativas sociais e as prescrições estatais? No entanto, para que sejam visibilizados os modos de ser docente vistos sob o ponto de vista da sua manifestação efetiva, precisamos, ainda, buscar informações nas práticas e nas representações dos professores, isto é, nos processos de trabalho de ensinar e na tradução que estes profissionais fazem disso.

Apropriando-nos do conceito de *habitus* de Bourdieu buscaremos explicações que nos possibilitem compreender como se constituiria o modo de ser docente. Ao cunhar em sua obra esse conceito, Bourdieu estava preocupado com a produção do sujeito na cultura e na vida social. Assim ele conceitua *habitus*:

Sistemas de disposições duradouras e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘ reguladas’ e ‘ regulares’, sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada de um diretor de orquestra. (BOURDIEU, 1980, p. 87) [Grifos nossos]

Visto dessa forma, o modo de ser docente consiste de processos que podem ser integrados, ou apresentarem-se isoladamente. Um deles refere-se à

representação do que é ser docente, docente esse vinculado a posições coletivas na sociedade e, também, na condição prática do exercício profissional e são dotadas de certas caracterizações *reguladas* e *regulares*. Seria uma pauta comum do entendimento da condição social do profissional externa e interna ao trabalho em si, e constituída como seu reflexo. Assim, podemos pensar numa representação sobre o que é ser professor, mediante as fixações e estabilizações de sentidos sobre os modos de ser docente. Por isso, é possível a proliferação da produção de estereótipos do ato docente em várias situações e por atores sociais os mais díspares: desde uma criança brincando, até as produções midiáticas, entre outros. Muitos são capazes de criar representação do modo de ser docente. Ser docente tem alto grau de valor social, assim como a escola, local de sua atuação profissional. Aqui, podemos fazer uma interrogação. Os próprios professores poderiam, ao iniciar sua carreira, produzir suas práticas orientadas pelo que Bourdieu denomina *sistema de disposições duradouras e transferíveis* para o domínio de sua realidade profissional, até que, de uma forma ou de outra, se constitua e estabilize um modo de ser docente?

Devemos ressaltar, neste ponto que, ao utilizar a categoria modos de ser docente, estamos assumindo que, embora haja traços comuns nas experiências de ensinar, não é possível estabelecer, de antemão, um conjunto de características que definam um modo geral de ser docente, apreendido na formação inicial. Reconhecemos, entretanto, que toda formação de professores se assenta em um projeto de docente que pré-define um modo de ser docente, com a intenção de produzir transformações ou conservações, na escola. As diretrizes de formação, no caso do Brasil⁴², produzem um arcabouço de orientações destinadas à formação de professores, fixando um modo de ser docente generalizado para todo o país. Afinal, é estabelecida uma política geral de conformação da profissão, em moldes unificados. Nesse sentido, podemos concordar com a análise de Lawn (2001.), quando afirma que o Estado fabrica

⁴² No caso brasileiro, as políticas de formação profissional de forma geral e, especificamente, no caso dos professores, são produzidas pelo mecanismo da normalização através de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, com caráter nacional. Essas regras são consequentes às leis gerais da educação nacional denominadas LDB. A LDB atual é a Lei 9394 de 1996.

identidades profissionais docentes. De alguma forma, essas normalizações intentam a fabricação de identidades docentes. Os discursos de sustentação dessa política de formação representam tentativa de uniformização de um novo de ser docente, mais atual, mais *moderno*, por ser considerado mais adequado à escolarização segundo a reforma empreendida na educação nacional, pela LDBEN (Lei 9394 de 1996).

Admitindo, pois, que haja um *habitus* docente, podemos pensar que os efeitos dessas políticas de caráter amplo possam ser vistos como algo exterior que irrompe sobre esse profissional. A medida dessas consequências pode ser buscadas, tão-somente, nas experiências práticas, nos espaços de ensino. Assim, na prática docente podemos detectar a presença de discursos dessas políticas orientando os modos de ser docente, em cada contexto escolar. Daí, poderemos avaliar o que é mais determinante do modo de ser docente: as experiências cotidianas, ou as políticas educacionais? É o que analisaremos no caso da Escola Plural, mesmo entendendo o caráter restrito, embora sistêmico, da produção dessa política, que se constitui em reforma educacional operada localmente.

Com efeito os modos de ser docente podem ser configurados por meio de seus conteúdos e formas, operando em articulação. Mesmo podendo separá-los analiticamente, a forma e o conteúdo produzem sentidos em articulação. Por essa razão, implicitamente, as explicitações de formas de ser docente carregam consigo os conteúdos, ou os sentidos e significados do modo de ser docente. Essa análise nos permite entender que as manifestações das experiências docentes se apóiam, também, em discursos pedagógicos, que, nem sempre, são expressos pelos seus atores. Assim, se solicitamos ao docente que explique sua prática, ele, nem sempre, explicitará os discursos teóricos de sustentação, mas os mecanismos de sua realização. De qualquer forma, toda prática docente expressa uma pedagogia, ou um híbrido pedagógico, com a articulação de discursos apropriados de correntes de pensamento pedagógico, produzindo, assim, novos sentidos pedagógicos. O entendimento dessa questão nos leva a Dussel (2002) ao explicar a hibridização aplicada ao contexto educacional:

A hibridização, então, opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e, ao fazê-lo, repete um dos movimentos tradicionais feitos na periferia em relação ao centro – a impossível, sempre frustrada, cópia do original, como dizia Bhabha (1994) – mas também articula diferentes tradições e discursos. Nessa nova montagem de conceitos e de figuras, nessas novas séries e equivalências discursivas, cria novos sentidos. (DUSSEL, 2002, p.72)

Assim, com ou sem formas híbridas, os modos de ser docente podem ser traduzidos em discursos pedagógicos diversificados, podendo visibilizar suas formas e conteúdos. Sendo assim, deveríamos discutir se caberiam outros binarismos excludentes, como a separação entre teoria e prática, a distinção entre concepção e realização? Essa pergunta nos remete a outras como: a ausência de explicitação dos discursos teóricos significaria que as práticas não tenham teorias implícitas? Há discursos pedagógicos sem concepção que os sustentem? Mesmo não formalizados ou traduzidos em texto, seria possível que um modo de ser docente que não resultasse de planejamento, ou de política que sustentasse as ações prospectivas implicadas em sua realização? Assim, entendemos que o modo de ser docente implica articulação teoria e prática, concepção e realização, da mesma maneira ocorrendo com o conteúdo e a forma.

Aplicando esse entendimento ao caso das políticas de reforma, podemos afirmar que as normas criadas são re-contextualizadas e re-significadas pelos modos de ser docente. Melhor dizendo, há a reinterpretação e a re-significação, no momento de apropriação dos preceitos normativos, com uma variação de formas e conteúdos na sua expressão renovada, no contexto escolar e que vão ser visíveis, nas práticas educativas. Para explicar essa questão, apropriamo-nos da posição de Bernstein (1996), sobre a re-contextualização de um texto e aplicamos ao caso das políticas educacionais, pensando no contexto pedagógico escolar. Vejamos:

É crucial fazer uma distinção entre, no mínimo, dois tipos de transformações de um texto. A primeira é a transformação do texto dentro do *campo re-contextualizador* e a segunda é a transformação do *texto transformado*, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. *É o campo de re-contextualização que gera posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica.* (BERNSTEIN, 1996, p.92) [Grifos nossos]

Assim, entendemos que os vários textos das políticas, assim como os discursos pedagógicos em circulação são re-contextualizados na escola e, até mesmo nos projetos de formação inicial de docentes, estando sujeitos a reinterpretções e re-significações e, dessa forma, integram os modos de ser docente. O modo de ser docente, então, é produzido em processos de subjetivação nos quais circulam discursos e práticas, tanto na formação quanto nas práticas profissionais. Esses processos veiculam componentes de experiências imanentes a subjetivação, em relacionamentos com experiências transitivas⁴³, entre as quais se incluem as várias políticas educacionais e os discursos pedagógicos em trânsito, nos vários contextos educacionais.

De qualquer forma o sujeito docente constitui-se em processos subjetivadores de duas ordens principais. A primeira ordem refere-se às experiências escolares que se iniciam na infância e se fecham na formação teleologicamente profissionalizante, nos cursos próprios. Assim, sua subjetivação ocorre na experiência de ser aluno, ao exercitar o que Perrenoud (1995) denomina *ofício de aluno* em situações com perspectivas diferentes. Uma diz respeito ao processo de ser aluno e a subjetivação dá-se na escolarização, no decorrer da infância à adolescência. Nesse período, é,

⁴³ Fizemos, aqui, apropriação e re-significação dos conceitos de atividades imanentes que Lobrot (1992) contrapõe às atividades transitivas. “A actividade imanente é a actividade interiorizada, aquela que o sujeito vive no seu interior e que engloba um determinado número de mecanismos de ordem psicológica: reconhecimento, percepções, representações, elaborações, recordações, projetos, aspirações, imaginação, etc. [...] As atividades transitivas são o lado objetivo, exteriorizado das atividades imanentes, frequentemente mais fáceis de identificar e que não são submetidas a interpretações variadas e fantasistas como essas últimas”. (id. ib. p. 6)

possivelmente, constituída a representação de ser docente, na visão do aluno. Outra perspectiva da subjetivação ocorre no momento da formação específica de docente, nos cursos próprios, em que é aluno, mas está constituindo um modo de ser docente. Os processos de subjetivação ocorrem nessa condição dupla de aluno e docente em perspectiva. Podemos dizer, então, que a constituição do modo de ser docente é relacional a essas duas experiências, e manifesta-se e desenvolve-se, no exercício profissional.

Todavia diríamos que a subjetivação docente é um processo permanente na vida do professor e é resultante de fatores que se articulam e operam em conjunto. Os fatores constituintes são o trabalho em si, os discursos normalizadores oriundos do âmbito estatal, os discursos pedagógicos circulantes nos vários espaços educacionais, como a escola, a literatura, as universidades. E há, ainda, os discursos sobre a condição docente, próprios das lutas profissionais e, finalmente, os discursos que traduzem a visão de grupos sociais sobre a educação, a escola e o professor. O modo de ser docente resulta, pois, de processos de subjetivação da formação escolar, das experiências no trabalho e da própria vida social ampla e, nessa conjunção, constitui-se um *habitus*.

Cabe-nos, ainda, uma perguntar: o que seriam componentes visíveis dos modos de ser docente? E como esses componentes se articulam ou se desarticulam como conteúdo e forma dos modos de ser docente? Como já dissemos, alguns desses elementos estão ligados ao que se convencionou chamar de identidade profissional, tal como já foi dito e têm caráter externo ao modo de ser docente, embora determinante dessa condição. Talvez esse seja um componente mais fácil de ser visibilizado. Outros componentes estão ligados ao conjunto de dispositivos em torno dos quais os profissionais fabricam seus modos de ser: a escola, os currículos, as pedagogias e as condições docentes.

Quanto ao espaço de realização dos modos de ser docente é, predominantemente, a escola, que se constituiu na Modernidade como um lugar fundamental para a formação do sujeito. Ou seja, um espaço de

conformação subjetiva, de produção de subjetividades. Portanto, é uma instituição política, pois cumpre um papel determinante para e pela sociedade e se insere nas relações sociais amplas. A escola tem o poder de ser necessária e a ela ser atribuída uma fundamentalidade inescapável para todos os sujeitos. Por isso, o professor é agente de uma instituição, cuja presença na vida social e individual é inequívoca. Talvez por isso, seja uma instituição em questão sobre seus papéis na vida humana moderna. A escola é questão inserida em vários domínios da vida humana, da economia à política, da academia ao senso-comum social, da mídia às representações sociais. O profissional da escola é um fator nessa questão e a ele são atribuídos os bons e maus destinos dados à escolarização.

Com referencia aos currículos, são dispositivos que orientam a teleologia escolar, isto é, configuram o caminho da escolarização, constituindo ferramenta básica da formação. Neles podemos perceber o sujeito-tipo a que a escola quer dar forma e com que conteúdos. Os conteúdos escolares, sejam os atuais, ou os utilizados nos vários momentos da história da escolarização, são estratégias para a efetivação da teleologia escolar, marcada pelos projetos de formação. Disso, também, já tratamos anteriormente, no capítulo em que discutimos as inovações educacionais como política e as políticas de currículo no seu âmbito.

Também as pedagogias são os dispositivos disponíveis para a realização prática dos currículos e estabelecem parâmetros importantes para o modo de ser docente. As pedagogias são campos discursivos estruturados que partem de alguns pressupostos comuns às várias correntes. Todas as pedagogias apresentam não só os conceitos sobre os alunos e os processos de aprender e suas bases cognitivas, também estão conceituados os processos de ensinar e seus mecanismos procedimentais, como as metodologias de ensino, os materiais de suporte (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964). Enfim, sempre em todas elas são definidas as tecnologias pedagógicas próprias de cada uma das correntes. Toda pedagogia é um projeto de viabilização da escolarização, em sua maior parte, centrada na busca pelo êxito da cognição. Toda pedagogia é

uma maquinaria de ensinar. Assim, o docente constitui seu modo de ser nesses três domínios: a escola, o currículo e as práticas educativas.

Por isso, os modos de ser docente são marcados por esses elementos articulados, assentados na autoimagem que os docentes têm de si, no coletivo e individualmente, conforme trataremos a seguir, para analisar os possíveis modos de ser docente, requeridos pelo projeto da Escola Plural, nosso caso de estudo sobre políticas de inovação educacional.

4.4 Modos de ser docente na Escola Plural: entre conservar e transformar; entre a tradição e a inovação

A análise dos modos de ser docente com foco na Escola Plural leva-nos a dois discursos básicos sobre o modo de ser docente, que se convencionaram denominar tradicional e inovador. Nesse sentido, assumimos que a Escola Plural é uma política de inovação educacional, e contrapõe-se tanto às tendências tradicionais anteriores, quanto às formas ditas conservadoras da escolarização. A Escola Plural é, como política, uma proposta inovadora e apresenta como pressuposto a transformação da educação. Deduzimos, assim, que os professores, mais do que serem politicamente inovadores e transformadores, devem operar com modos docentes sustentados em discursos inovadores e transformadores, em suas práticas educativas.

A superação dos enfoques tradicionais, como está claro na proposta, dá-se pelo processo de reflexão e incorpora elementos como propõe Zeichner (APUD GÓMEZ, 1998, p.373), analisando o problema sob o ângulo da formação de professores. Para ele:

[...] a tradição radical na formação do professor/a apóia somente aqueles enfoques que pretendem desenvolver ao mesmo tempo o pensamento reflexivo e ação de reconstrução (pedagogia crítica) que, por definição, implica a problematização tanto da própria tarefa de ensinar, quanto do contexto em que se realiza. (ZEICHNER, 1990, p.19 APUD GÓMEZ, 1998, p.373).

Aplicando a posição desse autor sobre o que chamamos de constituição de modos de ser docente inovador, a questão da reflexão implica considerar outro campo de problematização, que é o contexto social. Dentro dessa perspectiva, podemos vislumbrar várias posições que se sustentam em posições políticas distintas entre si, embora coloquem a questão do contexto social, como central em suas propostas, conforme explica Gómez (1998), para distinguir um grupo do outro:

Dentro dessa ampla perspectiva, é necessário considerar aqueles autores que se manifestam abertamente defensores de trabalhar e desenvolver na escola e na aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas de formação de professores/as (GIROUX, SMITH, ZEICHNER, APPLE, KEMMIS) até aqueles outros que desde posições mais liberais defendem a coerência entre princípios e procedimentos educativos democráticos, sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade (STENHOUSE, ELLIOT, MCDONALD)- (GÓMEZ, op.cit. p. 373)

Assim, a primeira dessas posições nos interessa é que nos interessa aqui, porque pode ser aplicada nas análises que fazemos sobre a Escola Plural. Afinal, ela se sustenta em discursos que relacionam, claramente, a vinculação entre educação, justiça, igualdade e emancipação social, tendo, como fundamento ético para o professor a articulação da profissão com a militância social. Esse enfoque possui, em seu interior, correntes que se filiam ao pensamento marxista e neomarxista. Assim, além dos autores estrangeiros citados por Gómez, encontramos autores brasileiros como Paulo Freire, Saviani, Freitas, Libâneo, Gadotti, Arroyo entre outros, que formulam seu pensamento nesse enfoque. Os princípios e as propostas de práticas educativas da Escola Plural se enquadram nessa corrente, e pressupõem um modo de ser docente, nessa perspectiva.

Partindo desse enquadramento da política Escola Plural e da forma como entendemos a constituição dos modos de ser docente, já explicitada, vamos

analisar o projeto e sua relação com seus profissionais e suas práticas. Vamos problematizar a questão do modo de ser docente, servindo-nos dos textos da política Escola Plural; com diálogo com autores e estudiosos cujos trabalhos de investigação e reflexão centram-se na inovação educacional; analisaremos estudos e discussões sobre as questões docentes. Não custa lembrar que os modos de ser docente são resultantes de processos de subjetivação a que estão sujeitos os docentes, nos contextos da formação e das práticas profissionais.

Relembramos, ainda, que dois enunciados são importantes, no que se refere à orientação do modo de ser docente no contexto da prática dessa política. Um é a coletivização como seu mecanismo de gestão da docência; o outro a centralidade da prática, como instrumento de viabilização da política. Discutiremos, primeiramente, como esses enunciados operam como discursos estratégicos na construção da política, percebendo-se que há uma articulação entre os dois. Esses enunciados estão presentes nos contextos educacionais práticos e intelectuais, com maior ou menor ênfase em um ou em outro. Na Escola Plural adquirem uma importância crucial para a política, como demonstramos na discussão já feita sobre o texto da política. Assim, nos vários textos orientadores das práticas da política são reiterativas as indicações de sua centralidade.

4.4.1 Sentidos da coletivização como elemento constituinte da Escola Plural

A coletivização é entendida, no texto da política, como mecanismo fundamental para a realização das ações práticas. Nesse texto fica muito claro, o que é denominado de coletivo escolar, com sua abrangência e os atores participantes, bem como suas atribuições. Mas, quais seriam os objetivos dessa estratégia da política? Quais os problemas de uma proposta que se assume como articulação de experiências desenvolvidas, mais ou menos individualizadas, nas escolas, recolocar, no coletivo, a centralidade decisória, orientadora e avaliativa das atividades escolares como estratégia necessária à articulação dessas experiências? Seria, então, possível estabelecer certa homogeneidade das práticas, das escolas? Vemos, desse modo, a autoridade

do coletivo que prevalece sobre qualquer outra autoridade individualizada, seja do docente, seja dos dirigentes. A propósito, no texto relativo à política, publicado como *Caderno 0*, logo na página 2, são feitos vários usos da palavra *coletivo* e de outras variações do termo, cujo objetivo pode sintetizado, nesse trecho:

O trabalho que devolvemos aos profissionais, pais e alunos segue a seguinte lógica: 1º) recolhe e destaca a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal; 2º) tenta captar a direção coletiva apontada nessas experiências; 3º) concretiza essa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura de nosso Sistema Escolar. (PBH/SMED, op.cit. p 2)

Como é possível observar, na sequência do texto, também é dado o sentido de coletivo aos grupos contextualizados, ou especializados da burocracia do sistema escolar:

A construção deste trabalho que devolvemos às escolas teve a participação de coletivos muito diversos: diretores de educação das Regionais e suas equipes, equipes do CAPE e da SMED⁴⁴, coletivos de diretores de escola, de coordenadores de áreas, de professores e de professoras, de pais e mães, alunos e alunas. É necessário avançar nessa construção coletiva discutindo cada ponto, cada eixo norteador, cada proposta de ação, cada estratégia, etc. (id. ib. p 2)

Essa articulação do governo central da educação (SMED), com os governos regionais e locais escolares é feita a partir do princípio da coletivização, vista nesse sentido, como ação grupal articulada para buscar a homogeneização das práticas da Escola Plural. Assim, ser plural é, também, ser coletivista, agir de acordo com as decisões *coletivas* dos grupos. Os sentidos dados a ser coletivo, na Escola Plural, podem ser contrapostos ao que, até então, se entendia como tal. Na percepção tradicional, coletivo é um conjunto de sujeitos

⁴⁴ A administração da educação municipal em Belo Horizonte, já à época, era feita pelo órgão central, Secretaria Municipal de Educação – SMED – e pelas Regionais. CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação é um órgão da SMED encarregado da formação continuada de profissionais da Rede Municipal

em interação na mesma instituição, assim, podemos dizer o coletivo familiar, o coletivo comunitário, etc. O que diferencia o coletivo na Escola Plural é seu sentido organizador e dinamizador das ações educativas, portanto é um coletivo que imprime sentidos e significados aos processos de escolarização. Embora a reconhecida diferença de concepção entre a escola tradicional e a escola renovada proposta pela política, de qualquer forma, a Escola Plural, como qualquer política, será sempre transformadora até o limite de sua hegemonização, porque, a partir daí terá de agir com estratégias de conservação para sua plena efetivação. Assim, a contraposição entre tradicional e inovador estará, sempre, na perspectiva entre o anterior e o novo, indiferente de suas bases discursivas e propósitos político-ideológicos.

Mas, por que uma política de inovação educacional elege o coletivo como instrumento central para sua efetivação? Responderíamos que a escola, em variados discursos é entendida como um espaço de ações coletivas. Devemos pensar que os conceitos de coletivo e coletividade são polissêmicos e seus sentidos estão atrelados à natureza institucional e às filiações políticas de seus agentes e, por consequência, aos propósitos das ações executadas. Podemos entender, ainda, que o discurso tradicional da coletivização pode ser inserido no cômputo das representações fixadas sobre a escola, cujos sentidos são pressupostos de tal forma que a utilização do conceito não é passível de reflexão sobre seus significados. Entretanto, é possível traçar um paralelo entre os atos entendidos na tradição, como coletivos e contrapô-los aos próprios da Escola Plural, para buscar suas diferenças.

Por outro lado, quando se pensa a escola, de modo geral, um trabalho coletivo tradicional é visto como necessário à escola, nos momentos de planejar e avaliar os resultados. Isto é, nos momentos anteriores e posteriores à realização do processo de ensino-aprendizagem. No caso da Escola Plural, a mudança central operada, nesse aspecto, está na atribuição de centralidade ao processo ensino-aprendizagem e, por isso, coletivizar as ações significa planejar e avaliar durante todo o processo da escolarização. Isso implica que as atividades docentes, antes individualizadas no recôndito das salas de aula, sejam suscetíveis de exposição coletiva.

Destacamos, ainda, a questão dos vários sentidos dados ao coletivo, na Escola Plural e sua operacionalização. Assim, o coletivo, na Escola Plural, pode ser uma assembléia geral de alunos, professores, profissionais e pais, como pode ser um coletivo formado por grupos específicos, como professores, coordenadores e representantes de alunos e pais, focados no ciclo, entre outros. As finalidades desses coletivos estão, sempre, atreladas ao processo ensino-aprendizagem, assim como na tradição escolar geral. No entanto, o funcionamento do coletivo na Escola Plural tem uma razão estrutural, porque articula toda a prática da escolarização. Podemos dizer que, na forma tradicional, a escolarização se desenvolveria sem a utilização de práticas coletivas dos profissionais e na Escola Plural isso não é possível. O coletivo escolar na Escola Plural ainda tem um enraizamento com os coletivos institucionais externos, como articulações com as Regionais, a Secretaria de Educação e os grupos de troca de experiências.

Assim, a estratégia da coletivização das práticas é um mecanismo prático para a efetivação da política, porque cumpre três objetivos. Articula as experiências educativas localizadas nas escolas à política, por consequência, busca imprimir a perspectiva de militância às práticas e institui autoridade ao coletivo, como mecanismo de superação das ações com caráter individualizado. Ao contrário, na visão tradicional, há a tendência à individualização das atividades docentes, e as atividades de natureza coletiva, quase sempre, não são estruturadas, como na Escola Plural. Assim, ocorre certo distanciamento entre elas, com relação às questões gerais da escola. Reportando-se a autores como Zeichner e Kramer, Chaluh (2009) explica a questão dessa forma:

Para Zeichner (2002), que os professores vejam os problemas como próprios é uma consequência do isolamento entre eles e da desconsideração ao contexto social do ensino, o que não permite que eles olhem para o impacto que a estrutura das escolas e dos sistemas escolares têm para a prática educativa. Kramer (2003) também destaca a importância da dimensão coletiva no trabalho das professoras, ao considerar a necessidade de possibilitar um espaço de linguagem para que

elas possam expor sua prática e, nessa interlocução, enxergar que os problemas são comuns e não individuais. (CHALUB, 2009, p.218)

Assim, a Escola Plural, ao dotar de grande importância o espaço coletivo, coloca ao docente uma nova forma de se entender como sujeito e implica-o na militância social, ao inseri-lo em problematizações sobre as funções da escola e dos sujeitos a escolarizar. Na visão individualizada, tais questões não eram postas, com essa ênfase. Por isso, o modo de ser docente na Escola Plural é seu oposto, que relaciona ação ao coletivo e ação aos efeitos sociais da escolarização. O docente-tipo da Escola Plural é, em suma, um agente de transformação social, um militante coletivo da educação.

Em resumo, no caso da Escola Plural, então, o docente deveria entender como diz Chaluh, (2009, p. 221), reportando-se a Ristof que “a inclusão em um grupo tem como aspecto fundamental a possibilidade de entrar em um movimento indissociável, me formar enquanto o outro se forma, cada um no seu tempo”. A subjetivação docente é operada nesse sentido, de forma explícita, na política e a ela é atribuída uma grande positividade, como se pode perceber, nos vários materiais escritos para orientar as ações.

4.4.2 Subjetivação e sentidos da coletivização na Escola Plural

Baseando-nos no entendimento de que a política Escola Plural é, centralmente, uma política de currículo, para tratar da questão da subjetivação docente, ou como isso é traduzido no modo de ser docente, discutiremos as bases de sustentação dessa política e algumas de suas discrepâncias discursivas. A filiação da Escola Plural ao pensamento crítico é muito evidente no texto da política, conforme já analisamos. No entanto, certos dispositivos criados para tornarem práticos seus pressupostos, têm enraizamento no pensamento pós-crítico, também.

Para sustentar nossas análises, apresentaremos a seguir, de forma esquemática, as possíveis diferenças entre currículos, com ênfase em

discursos críticos e pós-críticos. Esses currículos se sustentam em discursos sobre sujeito, subjetividade e subjetivação na perspectiva de uma ou outra corrente, uma vez que, em ambas, a função subjetivadora da escola é evidente. Para elucidar as diferenças, tangências e distanciamentos conceituais, registramos em um quadro os dois conjuntos discursivos, indicando os elementos curriculares considerados centrais na produção de políticas curriculares: *sujeito, processos de subjetivação, escola, sociedade*. Para não incorrer em fixações conceituais impróprias, consideramos que, por um lado, as próprias teorias críticas evoluem em suas concepções e vários de seus conceitos são reorientados nas teorias pós-críticas (SILVA, 1999). Temos em comum entre essas correntes a compreensão de que a escola é uma instituição moderna de subjetivação, embora haja discordância entre elas quanto ao funcionamento dos processos de subjetivação e os sentidos dados a eles.

Com referência as correntes críticas, apresentam duas fases que se diferenciam pela visão ideológica da escola. Na primeira fase, trabalhavam com uma visão pessimista e, na segunda, com uma concepção otimista com relação ao determinismo subjetivo da escola. Assim, na fase pessimista, os estudos apontam as possibilidades de a escola produzir processos capazes de tornar os sujeitos submetidos. Na segunda fase, esses processos são entendidos como emancipadores e transformadores. As correntes pós-críticas sustentam suas teses nas limitações da escola como instituição de subjetivação, portanto, limitada para produzir processos de formatação subjetiva, segundo um sujeito-tipo. Entendem que a escola é, inevitavelmente, necessária à constituição da subjetivação para a vida moderna. No entanto, compreendem os processos de escolarização cingidos às multiplicidades e diferenças dos sujeitos em escolarização. Esse movimento entre esses processos pode ser visto no quadro a seguir. (Estamos cientes do risco de fixação daquilo que é múltiplo e móvel, como as produções teóricas, no campo do pensamento educacional.)

Fundamentação crítica		Fundamentação pós-crítica
Fase pessimista	Fase otimista	
<p>Escola como lugar de reprodução social das dominações sociais sobre as classes subalternas.</p> <p>A subjetivação é orientada para a submissão.</p>	<p>Escola como lugar de reprodução, resistência e conscientização, e instrumento fundamental para a produção de mudanças na sociedade, em termos das condições das classes subalternizadas.</p> <p>A subjetivação é orientada para a resistência e a capacidade de agir no sentido coletivo.</p>	<p>Escola como lugar de produção de processos de subjetivação fundamental para a vida social moderna. Como a subjetividade é resultante de vários processos e o sujeito é autoconstituído, a escola está limitada a sua condição institucional. Assim, é, ao mesmo tempo, docilizadora e emancipadora, sem, contudo, poder operar focada em uma ou outra perspectiva.</p>
<p>Currículo oculto, concebido como dispositivo que impinge o caráter reprodutivista à escolarização.</p> <p>Não há como superar essa condição institucional da escola.</p>	<p>Currículo processual, como possibilidade de desocultar e superar o caráter reprodutivista da escola, através de práticas escolares centradas na cultura e nos interesses dos grupos subalternizados.</p>	<p>Currículo como dispositivo de subjetivação, concebido como política, portanto, como espaço de poder. As escolhas feitas para definir os currículos podem atribuir sentidos mais emancipadores às práticas escolares, se forem produzidos orientadas pela multiplicidade da condição subjetiva dos alunos. Portanto, os sentidos dados aos currículos são contextualizados e resultam de disputas discursivas. Todo currículo é uma articulação discursiva entre teorias, projetos de escolarização e práticas de subjetivação escolar.</p>
<p>O objetivo da escola, e por consequência do currículo, é de reprodução da cultura dominante e manutenção do <i>status quo</i> social.</p>	<p>O objetivo da escola e do currículo é desvendar os processos de dominação, visando a emancipação dos sujeitos, para superar as condições de vida social.</p>	<p>O objetivo da escola é produzir contextos formadores orientados na perspectiva das diferenças subjetivas de seus alunos.</p>

A produtividade da escolarização e dos currículos é vislumbrada pela manutenção da ordem social desigual.	A produtividade da escola e do currículo é a resistência e a transformação social.	A produtividade da escola é imensurável, porque resulta na subjetivação produzida em cada sujeito, não havendo a possibilidade de verificação de seu efeito em contextos para além da escola.
Atribuição de poder à escola e ao currículo, para além das fronteiras institucionais. Inevitabilidade do poder reprodutivista da escola e do currículo.	Atribuição de poder à escola e ao currículo, para além das fronteiras institucionais. Possibilidade de transformar a escola e o currículo, como instrumento de transformação da vida social.	Atribuição de poder à escola e ao currículo, para além das fronteiras institucionais. Embora não seja possível apreender e mensurar seus efeitos subjetivadores.
As práticas curriculares são orientadas na perspectiva da homogeneização, e operam no sentido da produção de sujeito-tipo submisso.	As práticas curriculares são orientadas na perspectiva da homogeneização, e operam no sentido da produção de sujeito-tipo crítico e emancipado.	As práticas curriculares são orientadas na perspectiva da heterogeneização, e operam no sentido da produção da multiplicidade subjetiva.

Quadro 6: Quadro Comparativo de fundamentação crítica e pós-crítica do currículo

(Fontes: Pacheco, 1996; Silva, 1999; Silva, 1999a; Lopes e Macedo, 2002; Santos, 2007.)

Nos documentos da Escola Plural estudados, a fundamentação está assentada na segunda posição das teorias críticas e as contraposições são feitas com as concepções denominadas tradicionais, portanto, com visão positiva da escolarização, desde que centrada na vida social do aluno. No entanto, esses documentos revelam certa visão do aluno, na perspectiva pós-crítica. Assim propõem as transformações das experiências curriculares, utilizando-se dos ciclos de aprendizagem, tendo como ponto de partida e de chegada a diferença subjetiva. Desta forma, percebemos a presença de discursos críticos e pós-críticos articulados e, por conseguinte, a convivência de concepções discrepantes sobre a subjetivação escolar.

Como já foi tido, um dos princípios importantes na Escola Plural é o discurso da coletivização das experiências docentes e discentes. Tal discurso, na maior parte dos documentos, enraíza-se no pensamento educacional crítico. O

coletivo é lugar de ação do sujeito, e cabe à escola subjetivá-lo, para agir, nessa direção. Percebemos, aí, um enraizamento no pensamento marxista, que adota a categoria classe social como orientadora de seus discursos, portanto, de um grupo característico, definido pelas suas homogeneidades, a partir de um dado lugar social, ou seja, o espaço coletivo, de grupo, de classe. O senso coletivo é produto do processo de constituição subjetiva, em que os sujeitos se sentem parte de um grupo articulado em torno de um objetivo que lhe imprime sentido. Por isso, os membros da coletividade devem estar conscientes de seus vínculos orgânicos às experiências vividas e, no caso da escola, os docentes devem ser capazes de partilhar suas atividades privadas individuais nas salas de aula, bem como submetê-las à avaliação do coletivo. Assim, o modo de ser docente implica um duplo exercício: partilhar a experiência privada com a esfera pública do grupo e reorientar suas práticas privadas a partir dos objetivos coletivos.

Vislumbramos, pois, dois objetivos, na utilização do discurso da coletivização pela Escola Plural, sob o ponto de vista da subjetivação escolar. O primeiro é a utilização do coletivo como estratégia de homogeneização das experiências propostas no texto da política. Isso se sustenta no discurso da escola como lugar coletivo para a conformação curricular e pedagógica. O outro objetivo é colocar um ingrediente na subjetivação escolar para dar direção ao discurso da emancipação crítica, de modo que o sujeito se compreenda no contexto de seu grupo de origem e o valorize, mas não o fixe, para que possa ser transformado, coletivamente com metas definidas. Assim, opera-se, na subjetivação escolar, a ideia de que a solução está, prioritariamente, no coletivo. Para isso, é preciso produzir experiências de natureza coletiva; produzir espaços de participação coletiva na escola. Isso significa quase uma replicação das possibilidades coletivas vividas nos grupos sociais, para além da escola. Percebemos essa ideia, no trecho retirado do *4º Eixo Norteador da Escola Plural: Escola Experiência de Produção Coletiva*:

Nossas escolas avançaram bastante nessa direção: temos experiências de discussão e produção coletiva de normas disciplinares; trabalhamos em parceria entre disciplinas e áreas,

entre professores e alunos na produção de material pedagógico, textos e livros, na gestão coletiva, na troca de informações e estudos, nos projetos de suplência, etc. A discussão, elaboração e aprovação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, as oficinas, os grupos de estudo, os horários de projeto são práticas, entre outras, que vão criando um novo estilo e uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano da escola. (PBH/SMED, p.14)

Sem desconsiderar a possível produtividade dessa perspectiva nas escolas, encontramos esse discurso em vários lugares do documento estudado⁴⁵. Essa perspectiva coletivista e os processos desenvolvidos nas escolas, inclusive recontextualizações e resistências, foi registrada no relatório de *Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural*, realizado pelo GAME, em 2000 e do qual transcrevemos trechos, como:

Uma das grandes mudanças introduzidas com o programa Escola Plural foi a priorização dos tempos coletivos no ambiente escolar. *Tudo é discutido e decidido coletivamente.*

Alguns consideram que o trabalho coletivo seja uma conquista anterior dos professores e não, resultado do Programa Escola Plural. [...] O programa tem oportunizado um novo tipo de relação entre as pessoas. De um modo geral, percebeu-se que existe a hierarquia do coletivo e, individualmente, ninguém impõe nada a ninguém. [...] Durante o ano de pesquisa, foi possível observar em algumas escolas, verdadeiros quebra-cabeças de organização de seus coletivos para encaminhamentos dos trabalhos de maneira eficiente. [...] Existe uma opinião geral entre os professores da rede de que, embora a Escola Plural tenha tido origem nas práticas e projetos das escolas, atualmente existem ordenamentos que tendem para a implantação de esquemas rígidos de organização de tempos e espaços. ((DALBEN, 2000, p 65/.66) [Grifos da autora)

⁴⁵ O Documento estudado é o Caderno 0: *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica, Rede Municipal de Educação, Prefeitura de Belo Horizonte – Secretaria Municipal de Educação– Outubro de 1994*, cuja elaboração inicial data de 1993, mas trabalhamos com a versão utilizada, para iniciar a implementação da política, em 1994.

Como podemos perceber, a pesquisa tende a mostrar uma visão positiva da coletivização, sem deixar de apontar problemas. Essa questão é analisada, também, no estudo de caso sobre uma escola específica, na mesma pesquisa. Vejamos, ainda, alguns trechos, presentes no relatório sobre a Escola Municipal Aurélio Pires, instituição da rede de ensino municipal de Belo Horizonte, estudo de caso da pesquisa do GAME, 2000.

Para garantir os espaços coletivos dos professores, a Prefeitura trabalha com a lógica 1.5 que significa trabalhar com 50% a mais do número de professores em relação ao número de turmas. Isso tem viabilizado o encontro de professores em diferentes momentos coletivos (reuniões) organizadas pela escola, como também a formação continuada destes. [...] Assim os horários coletivos dos professores se organizam da seguinte forma: a) Reuniões inter-ciclo que ocorrem uma vez por semana, cujo objetivo é promover o encontro de professores dos três ciclos, em cada turno, para socialização dos projetos em andamento na escola e/ou para programar outros. b) Reuniões por ciclo que acontecem uma vez por semana para planejamento das atividades e socialização das experiências que os professores desenvolvem com as várias turmas. c) Reuniões gerais que acontecem toda sexta-feira, durante duas horas, e tem o caráter pedagógico-administrativo, além de se constituir num espaço de formação continuada dos docentes. d) Reunião da direção com as coordenações pedagógicas de ciclo e de turno para avaliar o andamento das atividades desenvolvidas pela escola. (MARTINS, 2000, p.36 e 37)

Assim, podemos entender que a coletividade como estratégia da política é efetivada através das reuniões de grupos, com objetivos específicos. Embora essas táticas sejam recomendações globais da política, é possível que os sentidos atribuídos aos processos de coletivização sejam resultantes das contextualizações produzidas, em cada escola. Dalben (2000b) verifica que a coletivização não é processo fácil, conforme constata em outro estudo de caso incorporado à pesquisa feita pelo GAME, na Escola Municipal Milton Salles:

A implementação da Escola Plural depende da capacidade de articulação do coletivo escolar diante dos objetivos propostos. A questão do grupo torna-se muito importante neste contexto e a solidariedade, a troca e o diálogo entre os profissionais passam a ser a base de todo o trabalho. Entretanto esse tipo de organização, como já foi comentado anteriormente, não se constrói de um dia para o outro (DALBEN, 2000b, p.72-73)

Assim, percebemos, no processo de produção da política, a contraposição entre individualização e coletivização das práticas, como já o dissemos. É possível que essas táticas de formação de grupos para cumprir objetivos coletivistas sejam operações que se contraporiam à organização de classes fixas de alunos e à individualização das ações docentes/discentes, em vários espaços coletivos diferenciados, sem articulação. Assim, o coletivo funciona, também, como mecanismo de homogeneização das práticas da política para garantir a efetivação da subjetivação escolar, na perspectiva já apontada, ou seja, a formação crítica do aluno. Como afirma uma de suas criadoras, “um trabalho mais coletivo, mais globalizado, menos individualizado, e menos fragmentado. Aos poucos, outras dimensões desse *plural* foram reforçando o significado da proposta” (MIRANDA, 2007, p.69).

Fato é que os discursos sobre coletivo e coletivização aparecem, em quase todos os momentos de forma evidente ou subjacente, articulados aos discursos sobre democracia. Esses discursos operam em dois sentidos principais. Em um sentido, sustentam a ampliação do atendimento escolar e a manutenção dos alunos, no interior da escola. Baseando-se, então, na prescrição do direito à educação presente na Constituição Federal de 1998, a Escola Plural visa, segundo Miranda (op.cit.):

Melhorar o nível de aprendizagem das crianças matriculadas na rede; reduzir o nível de evasão escolar, retirando as crianças das ruas; reduzir a reprovação escolar; tornar a escola um centro cultural para a comunidade; tornar a escola agradável, para que as crianças tivessem prazer em freqüentá-la; em síntese,

buscava-se garantir a permanência das crianças na escola pública. (id. ib. p.63-64)

A subjetivação dos docentes, nesse processo, é evidente e, sob o ponto de vista da estratégia da coletivização, pode ser resumida da seguinte forma: o docente deve suplantar sua experiência de práticas privadas circunscritas às salas de aula pela aplicação de modelos pedagógicos decididos pelo coletivo. Isso significa que a vontade docente de cada um será validada pela aproximação ou distanciamento do projeto da Escola Plural. Ou, conforme uma fala de uma professora registrada por Dalben (2000b), durante a pesquisa de avaliação, já citada, “eu dormi singular e acordei plural”. Traduzindo a fala da professora: *eu não tenho mais o espaço privado da ação docente, pois, tudo está submetido ao espaço público do coletivo*. E mais, a docência é uma questão da prática, e prática coletiva. Essa ideia será o tema do próximo tópico.

4.5 A Escola Plural é uma proposta prática

Vários documentos elaborados para a viabilização da Escola Plural insistem em reafirmar sua centralidade na prática. Um exemplo disso é a posição da então Secretária Municipal de Educação, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, na apresentação do documento do II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, em 2002, conforme se vê, neste trecho:

A Escola Plural é um projeto que colocou para as escolas da Rede Municipal novas possibilidades de organizar o trabalho dos Educadores. Mas a Escola Plural não é um projeto teórico, ela acontece na prática, durante as nossas atividades escolares cotidianas. Por isso, a importância deste Congresso para criar momentos de discussão, debate, reflexão na nossa prática formadora. (SILVA, 2002, p. 3)

Observamos, nessa passagem, dois elementos importantes para pensarmos os modos de ser docente na Escola Plural. A centralidade na prática, da qual fala

a secretária soa como bandeira de militância, afeta e tem consequências sobre o docente porque implica transformar suas atividades profissionais em algo que não é comum: manter um vínculo permanente com a organização coletiva da escola, para o desenvolvimento do currículo. A primeira parte do trecho da citação acima nos remete a outra questão que é a ideia da autonomia das escolas para organizar o trabalho dos educadores. Essa autoorganização das práticas é uma estratégia da política vinculada à gestão das práticas coletivas, como já dissemos, que visa à articulação das práticas curriculares em torno da proposta. É um viabilizador da política, que estabelece o lugar coletivo e não privado do professor, como espaço decisório pedagógico. Assim, é possível tornar a política hegemônica nas escolas e na rede municipal, como um todo. Poderíamos, parafraseando a professora citada por Dalben (2000b), dizer que a política tem fundamentos plurais, mas deve se desenvolver de forma a atingir certa articulação geral que garanta a unidade de seus propósitos, portanto, tornando-se *singular*, diferenciada das outras formas anteriores.

Sabemos, entretanto, que as práticas docentes são produtos de processos sociais e históricos que se realizam como um processo de intervenção na realidade social e, como tal, são resultantes de movimentos vinculados a experiências de sujeitos sociais num sentido objetivo. No caso dos profissionais da Educação Básica, são docentes que constituem práticas escolares, que traduzem seus modos de pensar e agir, seus valores, compromissos, opções, desejos, conhecimento e esquemas teóricos de compreensão do mundo. Isso é resultante de práticas subjetivas, em variados contextos, principalmente na formação e no exercício da docência e em outros contextos sociais em que realizam suas experiências de vida. Especialmente, as práticas escolares são produzidas em um território social a que chamamos de escola, portanto, localizadas em um espaço social com finalidades claras e objetivas. Assim, toda a análise das práticas docentes deve ser feita levando em consideração seu caráter subjetivo – práticas realizadas por sujeitos, como já o descrevemos - e seu caráter institucional – portanto, localizado e territorializado.

Todavia, analisar as tendências de práticas docentes nas instituições de educação básica implica reconhecer suas especificidades com relação a seus

objetivos e os sujeitos envolvidos - alunos e professores. Assim, podemos analisar as perspectivas de práticas que, hoje, podem ser visualizadas nas escolas básicas. Para efeito explicativo, adotaremos a classificação feita por Gómez (1998), que busca analisar as possibilidades de práticas escolares e da formação de professores e distingue quatro perspectivas de ações: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social. E não deixaremos de considerar a seguinte observação feita por ele:

Como em toda proposta de classificação em ciências sociais e humanas, mesmo nas mais depuradas, encontraremos limites difusos e exemplares difíceis de enquadrar, o que facilmente deveriam encontrar-se na interseção de alguma perspectiva (GÓMEZ, 1998, p. 354).

Em outras palavras, essas práticas podem ser híbridas, conjugando elementos de duas ou mais perspectivas.

De qualquer forma, inserimos aqui, como antecipação, algumas perguntas sobre a conformação dos modos de ser docente por ação externa, presentes nos projetos e políticas. Por tudo que dissemos, até então, é possível perguntar: as propostas de práticas docentes dificultaram a efetivação da política Escola Plural e se constituíram em seu entrave mais evidente, uma vez que, por mais que se construam mecanismos de transformação das práticas docentes, não é possível determinar práticas puras, exatas, para tornar realizáveis as experiências propostas? Os realizadores dessa política pensaram em um dos processos de constituição de práticas, que é a resistência dos professores, que podem tornar seus modos de ser docente, de alguma forma, impermeáveis a influências externas? Teria sido traçado um cenário otimista em torno dos efeitos da Escola Plural, ignorando, que a constituição de modos de ser docente pode adquirir esse caráter endogênico? O entendimento dessas formas de ver as práticas docentes elucidam as aproximações entre esses modelos teóricos e os modos de ser docente, na Escola Plural.

Por fim, perguntaríamos, ainda: que tipo de docente seria adequado para vincular-se à um modelo requerido pela Escola Plural? Buscaremos responder a essa questão descrevendo alguns perfis na tentativa de encontrar um adequado, ou uma forma híbrida de modo de ser docente.

4.5.1 Perspectivas de práticas e enquadramentos de modos de ser docente

Antes de construir caracterizações das práticas docentes e atribuir-lhes uma classificação, precisamos dizer que esse exercício nos permite fazer fixações teóricas e práticas a respeito delas, a partir de nosso olhar atual. Essa ressalva deve ser feita, porque não se trata de discussão de forma genealógica, com a identificação de seu processo de formação histórica. Por isso, adiantamos que as possíveis rotulações são mecanismos explicativos, para dar clareza a nosso pensamento. Ressaltamos, também, que os possíveis enquadramentos das práticas docentes são feitos com o intuito de explicitar como os projetos das políticas e, nesse caso, da Escola Plural, trazem orientações para as ações docentes, baseadas em concepções dessas perspectivas, ou em fundamentos das mesmas. Por isso, definem um modelo de ação docente, ou como quer Lawn (2001) um caráter docente oficial apropriado moral, científica e tecnicamente para a realização prática da política.

4.5.1.1 Perspectiva Acadêmica

Analisaremos a perspectiva acadêmica sob dois ângulos. Um centra-se na orientação da tradição acadêmica sobre o ensino como um processo de transmissão de conhecimento e transmissão da cultura formal acumulada pela humanidade. O outro centra-se na ideia do professor especialista em cada disciplina específica, a que deve se dedicar e se empenhar na transmissão de seu conteúdo. Gómez (1998) localiza dois enfoques extremos nessa perspectiva: o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo.

O *enfoque enciclopédico* parte do pressuposto de que o conhecimento de cada disciplina deve ser acumulado *ad infinitum*, isto é, considera que as práticas docentes devem viabilizar a transmissão de toda a massa de informações

disponível, sem o que a formação fica comprometida. Nesse sentido, é dispensável e desnecessário buscar caminhos metodológicos alternativos, uma vez que a centralidade é o saber sistematizado na disciplina. Esse enfoque traz como problema central a questão da transposição didática como o mecanismo que a escola utiliza para organizar os conhecimentos e saberes adotados na escolarização, como afirma Forquin:

A ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno; é necessária a intersecção de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas, [...] a elaboração de *saberes intermediários* que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias mas necessárias. (FORQUIN, 1993, p.16) [Grifos do autor]

Além dessa questão, que mostra a fragilidade do fundamento da perspectiva transmissiva que atribui a necessidade absolutizada de determinados conteúdos, devemos destacar que essa perspectiva baseia-se nem certa concepção da homogeneização pedagógica na qual podemos vislumbrar:

- a) a concepção de que todos os alunos são iguais, detêm e necessitam ter acesso aos mesmos conhecimentos e que aprendem da mesma forma ;
- b) a competência do professor /a , segundo Gómez, “reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos, bem como na avaliação, com rigor, da aquisição destes por parte dos alunos/as.” (op.cit. p. 355);
- c) as metodologias transmissivas têm na aula expositiva sua prática docente quase prevalente. Em alguns casos, são feitos exercícios de fixação dos conteúdos;
- d) as práticas docentes sustentam-se no eixo transmissão e avaliação via teste ou prova, o que as torna bastante simplificadas, oferecendo uma aparente segurança ao professor que, com isso, busca ter o controle do processo ensino-aprendizagem de forma rígida.

Os professores que atuam segundo esse enfoque comporiam comunidades disciplinares que buscam consolidar o caráter científico de sua área de conhecimento, buscando afirmar seu caráter estruturado e consolidado para tornar os conhecimentos do campo acessíveis aos alunos.

Já o *enfoque compreensivo da perspectiva acadêmica* coloca outras questões para a disciplinarização e atribui ao docente o caráter de sujeito intelectual que não domina, apenas, o conhecimento de seu campo disciplinar. Dessa forma, não é mais um professor enciclopédia, mas um intelectual que tem domínio de seu campo, o que inclui sua constituição lógica, sua constituição epistemológica em os processos de constituição desse mesmo campo. O professor tem o domínio do campo discursivo e compreensivo da ciência base da disciplina e não é, apenas, um elo transmissor de sua formalização discursiva. Essa perspectiva é mais comum na Educação Superior.

Nesse enfoque, as práticas metodológicas que sustentam as práticas docentes incluem, além das aulas expositivas, a tentativa de elucidar o processo histórico da constituição do campo de conhecimento da disciplina, bem como sua constituição epistemológica. Assim, o docente mostra aos alunos o caráter histórico dos conhecimentos que compõem a disciplina. A esse respeito afirma Gómez:

Como no ensino se busca o desenvolvimento da compreensão no aluno/a, não se pode apresentar o conteúdo das diferentes disciplinas como corpos estáticos de princípios e fatos interconectados. É o professor/a que deve ter um conhecimento criativo dos princípios e dos fatos de sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção. Deve transmitir ao aluno/a tanto a incerteza dos processos de busca quanto a utilidade e temporalidade dos resultados da investigação humana (FLODEN E BAUCHMAN, 1990). (GÓMEZ, op.cit., p. 355)

As práticas docentes, nesse enfoque, pressupõem certa preocupação com elementos lógicos de formação de seu campo, bem como as bases históricas e

epistemológicas que a constituem. A preocupação central é veicular para os alunos o processo de constituição do campo disciplinar e sua formação, ou seja, tornar-lhes acessíveis a história, os processos investigativos e as matrizes epistemológicas com que se conforma a ciência matriz de sua disciplina.

Em síntese, os dois enfoques têm em comum a centralidade na disciplina e o tratamento conteudista dado ao processo ensino-aprendizagem, não sendo enfatizado qualquer aspecto relativo ao caráter pedagógico dessa relação entre ensinar e aprender. A questão da metodologia de ensino não tem relevância em nenhum deles. Por isso, para essa perspectiva não há necessidade de incluir de formação específica para professores da educação superior.

4.5.1.2 Perspectiva Técnica

Consideramos a perspectiva técnica importante, tendo em vista a busca empreendida por teóricos e gestores da educação do que denominaram de modernização das práticas de ensino a partir da década de 1960, no caso brasileiro, que nos interessa neste texto. Para elucidar essa perspectiva, analisaremos seus principais fundamentos.

Assim sendo, as teorias técnicas aplicadas à educação, acreditamos, fundamentam-se na ideia central de transmissão dos conteúdos, a partir do que chamam de racionalismo acadêmico fundamentado nas correntes de pensamento que se sustentam no essencialismo e no perenialismo. Essas correntes, segundo Pacheco (1996), valorizam a dimensão estática e permanente do conhecimento. Assim, resolver a questão do ensino pela via técnica é a solução óbvia e a mais adequada.

Outra característica importante e mais atual do tecnicismo é a que concebe o professor como um técnico especializado o qual deve dominar as metodologias de ensino, vistas como tecnologias. Essa racionalidade técnica é vista por Schön (1983) como herança do positivismo e sustenta-se no que ele chama de epistemologia da prática. A centralidade na prática é outra característica dessa

perspectiva, que vê a teoria como elucubrações desnecessárias para o professor.

Ressaltemos, ainda, a hierarquização do conhecimento, que se sustenta no princípio de que há um processo de derivação entre os níveis de conhecimento. Desse modo, deve-se escalonar o acesso do aluno a esses materiais, de forma racional. Ao analisar essa questão, Gómez (op.cit.) apropria-se do pensamento de Schein (1973) para distinguir três componentes no conhecimento profissional:

- Um componente de *ciência básica* ou *disciplina* subjacente sobre o qual descansa a prática ou sobre o qual esta se desenvolve [...]
- Um componente de *ciência aplicada* ou *engenharia* do qual se derivam os procedimentos cotidianos de diagnósticos e solução de problemas (a didática).
- Um componente de *competências* e *atitudes*, que se relaciona com sua intervenção e atuação a serviço do cliente, utilizando o conhecimento subjacente básico e aplicado [...] (GÓMEZ, op.cit., p. 356) [Grifos do autor]

Diante do exposto, podemos dizer que as práticas docentes na perspectiva técnica repousa nas técnicas de ensinar a transmissão de conhecimentos – lembrando que a seleção das práticas se dá a partir da racionalidade técnica, como apontado por Schön (1983). Sendo assim, a prática é produzida pelas ações práticas dos docentes e deve obedecer rigidamente ao processo subjacente à sua natureza hierarquizada. As práticas docentes devem obedecer a uma ordem rígida de realização: planejamento, execução, avaliação, sob o domínio de tecnologias adequadas.

Para Gómez (1998), há dois modelos principais nessa perspectiva: *modelo de treinamento* e *modelo de tomada de decisões*. O *modelo de treinamento* é baseado na concepção processo-produto. Esse modelo é bastante rígido e pressupõe que o professor se utilize de técnicas que garantam o desenvolvimento de competências e habilidades bem delineadas como

respostas práticas aos problemas profissionais. Para isso deve estabelecer “relações de correspondência estáveis entre comportamentos docentes e rendimentos acadêmicos dos alunos.” (id. ib. p 358). Quanto ao *modelo de tomada de decisões* acrescenta Gómez:

Supõe uma forma mais elaborada de propor a transferência do conhecimento científico sobre a eficácia docente para a configuração da prática.[...] É evidente que, dentro deste modelo, os professores/as devem aprender técnicas de intervenção na aula, mas também saber quando utilizar umas e quando utilizar outras, e devido a isso se requer também a formação de competências estratégicas, de formas de pensar apoiadas em princípios e procedimentos de intervenção. [...] Para esses processos de raciocínio e tomada de decisões se requer um conhecimento e procedimentos que se apóie também na investigação científica, mas que excede o conhecimento implícito nas técnicas e habilidades desenvolvidas mediante treinamento. (GÓMEZ, 1998, p.359)

As contribuições dessa perspectiva para as práticas docentes permitem aprofundar sobre o voluntarismo pedagógico e suas práticas centradas nas aulas expositivas e no empirismo científico que as sustentam. No entanto, devemos reconhecer os limites dessa perspectiva que busca tornar os conhecimentos meros elementos de aplicabilidade prática. Além disso, ela produz uma tendência pedagógica que soluciona a relação ensino-aprendizagem nas práticas e materiais instrucionais e consagra a base comportamental oriunda da Psicologia Comportamental norte-americana como sustentáculo de sua didática. Essa limitação, entretanto, não elimina algumas contribuições dessa perspectiva no campo da educação:

- a. necessidade de que o ensino seja planejado a partir de objetivos definidos para a formação a ser desenvolvida pela escola;
- b. encadeamento pedagógico entre planejamento, ensino e avaliação;
- c. possibilidades de criação de metodologias de ensino que se articulem com os objetivos de ensino, o conteúdo e os alunos;

- d. superação do inatismo ou vocação do ensinante como elemento formador da profissão docente, que é substituída pela necessidade de formação sustentada nas ciências para garantir a aquisição de competências e habilidades adequadas ao exercício da profissão.

Concluindo, reconhecemos, entretanto, que, ao relacionar ensinar com competências práticas, essa perspectiva desloca a concepção enciclopedista e compreensiva da transposição do conhecimento científico da tradição academicista do ensino tradicionalista, para uma visão empiricista de ciência e sua utilitarização na educação, atribuindo caráter instrumentalizador do ensino ao conhecimento. A transposição didática do conhecimento é realizada por critérios sustentados na sua possibilidade de utilização prática na escola e na vida do aluno. O conhecimento se valida pela sua aplicabilidade prática na escola – como instrumento do ensino de competências e habilidades - e na vida social dos alunos pelas possibilidades de respostas práticas que fornece. Esse deslocamento da forma de apropriação e utilização do conhecimento pela escola não permite ultrapassar o caráter formalista, disciplinar e reducionista do pensamento transformado em discurso científico escolar, pelo contrário, torna-o mais restrito uma vez que sua apropriação é, apenas, instrumental.

4.5.1.3 Perspectiva Prática

A perspectiva prática surge como alternativa aos modelos de práticas tecnicistas que centram sua atividade nos meios transmissivos, como já vimos. É uma tentativa de colocar os elementos pedagógicos – alunos, professores, meios e conteúdos – num mesmo patamar de importância. Esse movimento é muito visível entre os curriculistas americanos da década de 1970. Eles foram denominados re-conceptualistas uma vez que propunham a re-conceptualização das práticas curriculares e pedagógicas de sua época muito baseadas no racionalismo técnico, desde Bobith⁴⁶ e seus seguidores como Tyler. Desses americanos chamados re-conceptualistas, citamos, por

⁴⁶ Bobith escreveu sua obra *The curriculum*, em 1918, propondo a reorganização do currículo como saída para a transformação do sistema educacional americano, à época. Entre seus seguidores, é importante o trabalho de Ralph Tyler, cuja obra mais conhecida foi publicada no Brasil com o título *Princípios básicos de currículo e ensino*, pela Editora Globo, em 1974.

exemplo, Schwab (1985), que chama a atenção para as possíveis fragilidades de aplicação do modelo da racionalidade técnica, com base na excessiva confiança na aplicação das leis científicas como solução para a educação.

Mudando para o contexto das práticas docentes, que é o nosso foco, encontramos as influências desse pensamento e sua estruturação em outros locais e situações, como no caso europeu e brasileiro. A grande marca que esse movimento deixou entre nós é a ideia de que a centralidade da prática educativa é seu processo, logo, devemos dar relevância e centralidade às relações pedagógicas.

Nessa direção, os elementos processuais, que incluem alunos, professores, conteúdos e metodologias devem articular-se de forma a garantir a fluidez processual da relação ensino-aprendizagem. Dito de outra forma, devemos dirigir toda prática educativa, como diz Grundy (1987, p. 68 APUD PACHECO, 1996, p. 39) – ao referir-se ao currículo nessa perspectiva –, às “interações entre alunos e professores, daí que os participantes sejam considerados como sujeitos e não como objetos, o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo”.

Outro fundamento importante nessa perspectiva é a ideia da negociação entre os sujeitos da relação pedagógica – professores e alunos –, na definição do encaminhamento dos processos na sala de aula. Daí a ideia de prática. Para ficar mais claro, podemos distinguir a ideia de prática, aqui, da ideia de prática – *praticista* - da perspectiva tecnicista. Para os tecnicistas, a prática se opõe à teoria, como mecanismo que viabiliza resultados, daí a centralidade nos meios. A perspectiva prática se denomina, assim, porque estabelece que a realização da educação ocorre nas relações, nas práticas da sala de aula, portanto no processo. Ao contrário da perspectiva tecnicista, é necessária uma permanente empreitada teórica e crítica sobre a prática, para que sua efetividade seja garantida. Esclarece Gómez:

Fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares,

claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Por isso o/a professor/a deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula. (GÓMEZ, 1998, p. 363)

Ainda, para Gómez (op.cit.), a perspectiva prática apresenta, em seu processo evolutivo, dois enfoques, bastante distintos. O *enfoque tradicional*, apoiado, quase exclusivamente, na ideia da experiência prática e o enfoque que enfatiza a *prática reflexiva*.

Assim, o *enfoque tradicional da perspectiva prática* concebe o ensino como uma atividade artesanal do professor. Em outras palavras, a docência pressupõe preparo intelectual e profissional acumulado no percurso, em que se aliam intuição e pensamento científico. O professor se torna professor num processo de tentativa e erro, configurando, ao final, uma sabedoria que pode ser apreensível pelos docentes mais jovens ou pouco experientes para constituir seu ofício profissional. Esse é um enfoque bem presente, ainda, entre nós, tanto na educação básica, quanto na educação superior. No caso da formação de professores, isso fica evidente, como registra Zeichner:

A relação mestre-aprendiz é considerada o veículo mais apropriado para transmitir ao novato o conhecimento 'cultural' que o bom professor/a possui. O futuro professor/a é considerado claramente como recipiente passivo desse conhecimento. (ZEICHNER, 1990, p. 18)

A formação pela prática, mediante a absorção da experiência de outros profissionais, é muito presente no ensino superior, por exemplo nos estágios e atividades práticas tutoradas por profissionais. Os projetos de formação, quase sempre, contêm propostas para a formação prática de seus alunos com base nesse enfoque.

Mas, retomando a questão das práticas docentes nesse enfoque – enfoque tradicional da perspectiva prática –, podemos dizer que os processos vistos assim são pouco reflexivos e sustentam-se em dois pilares: intuição e experiência. Podemos considerar como dificuldades nesse enfoque tanto a limitação com relação ao uso de processos investigativos da própria prática realizada, quanto o fato de que os docentes, nesse contexto, tendem a cristalizar e a sacralizar experiências metodológicas, sem considerar o caráter de circunstanciação histórica e territorial delas, limitando, assim, a validá-las no seu horizonte temporal.

A centralidade no processo, nesse enfoque, como fica claro, está mais na experiência docente preexistente do que nos próprios caminhos que o professor venha a propor aos alunos, e sua marca evidente é a centralidade nas práticas docentes constituídas na experiência institucional. Outro ponto que nos parece relevante é considerar essa experiência institucional como determinante da qualidade da atividade do docente. Isso pode ser visto nos processos de inserção de novos professores na escola. Em muitos casos, recebem a indicação de espelhamento em um ou outro colega da área, com mais tempo de exercício profissional na instituição. Esse processo de impermeabilização por meio da cristalização de experiências pode dificultar transformações e mudanças mais importantes nas formações realizadas.

Com referência ao *enfoque reflexivo sobre a prática*, busca superar as limitações do enfoque tradicional por meio de dois movimentos articulados. No primeiro movimento, busca-se reconhecer a complexidade da aula e das relações processuais da educação. O segundo movimento chama a atenção do professor da necessidade do exercício da crítica permanente sobre as práticas desenvolvidas, de tal forma que se supere a cristalização de experiências. Espera-se, assim, que o professor reflita sobre as práticas docentes, dada a reconhecida complexidade da aula. Desse modo supera-se a relação linear entre a prática na sala de aula e o conhecimento técnico científico.

A sala de aula, esse meio ecológico complexo (TARDIF E LESSARD, 2007), essa micro-sociedade com seus processos de consenso e dissenso,

resistências e conflitos, amores e agressões, portanto, um contexto social vivo e em mutabilidade, implica que se supere a replicação de experiências como solução metodológica. Assim, o professor é docente investigador de suas experiências e de sua circunstanciação nas salas de aula. Além disso, suas respostas devem ser fundamentadas em propostas críticas consistentes e com base em formulações sólidas. São várias as vertentes que analisam e caracterizam esse professor, nesse enfoque da perspectiva prática. Podemos destacar, entre outras, a visão do docente como investigador na aula, o ensino como processo de planejamento e tomada de decisões, o ensino como processo interativo, o professor/a como profissional prático reflexivo. Talvez, seja conveniente concordarmos mais uma vez com Gómez que:

Embora cada uma dessas imagens e metáforas do docente e do ensino ofereça matizes distintos e ênfases diferentes, em todas elas está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico- técnico e a prática de aula. (GÓMEZ, 1998, p. 365)

O docente é, pois, o autor de sua aula e, juntamente com seus alunos, encena uma relação de atores sociais construindo a relação educativa. A autoria do professor envolve, pois, o planejamento da aula e a análise crítica do processo de ensino. Desse modo, suas aulas serão sempre resultados inéditos de sua autoria. Inclui, então, de forma permanente na ação docente, a reflexão sobre a prática, com o objetivo de transformar essa prática.

Neste sentido, a reflexão na ação é um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional acontecem simultaneamente (GÓMEZ, op.cit., p 370).

Embora não haja univocidade entre os pensadores da educação sobre o conceito de reflexão, nesse caso, parece-nos evidente que o processo reflexivo tem como característica a centralidade na ação docente e implica movimentos empreendidos pelo sujeito professor. Assim, esse processo ação-reflexão-ação

pode ser produzido por meio de critérios e de pontos de vista diferenciados, dependendo de cada perspectiva adotada no movimento. Podemos localizar três movimentos diferenciados para encadear o processo ação-reflexão-ação os quais podem ser compreendidos pela análise de seus pontos de partida e chegada. As perspectivas propostas por Grimmett (1989, APUD GÓMEZ, op.cit.) apontam três movimentos.

O primeiro movimento requer o espelhamento de práticas docentes em outras práticas consideradas exitosas. É um instrumento de aferição de validade do processo empreendido pelo professor. Não é uma mera replicação de experiências, mas um movimento de busca de sustentação para o empreendimento de um processo assemelhado considerado novo ou inovador, que o professor quer realizar. Cabe ao professor, portanto, referenciar-se e imitar práticas de ensino consideradas eficazes a partir de sua utilização em pesquisas empíricas. A reflexão tem como referência fontes externas de conhecimento.

O segundo movimento, também, baseia-se em fontes externas de conhecimento para analisar as práticas docentes. Assim, o professor, a partir de outras experiências, deve produzir um processo reflexivo duplo sobre as práticas considerando-se seus contextos de realização. Daí ele deve refletir sobre seu próprio contexto e dos outros contextos das práticas de espelhamento e deliberar sobre a conveniência de utilização em seu âmbito de práticas externas. Há, portanto, um processo de deliberação das escolhas sustentadas em reflexões.

O terceiro movimento refere-se a construção de experiências de forma mais endógena, isto é, as ações centram-se em processo de transformação das práticas tendo em vista a reflexão dessas mesmas práticas. O intuito é reorientar e renovar. A reflexão é vista como reconstrução da experiência envolvendo três fenômenos paralelos: a) redefinição da situação problemática em que o professor se encontra, o que faz com que ele reconheça as implicações subjetivas nas práticas, isto é, reconheça a autoria do professor, já referida; b) reconstrução de si mesmo como sujeito, o que leva a refletir a

respeito de sua imersão nas práticas e na busca de transformação, como um processo de autotransformação subjetiva; c) busca da inserção do problema dos valores éticos e políticos nos processos de transformação das práticas, o que implica reconstruir os pressupostos básicos do ensino.

Finalmente, ressaltamos reconhecer que essas ações em que se sustenta o enfoque reflexivo sobre a prática são uma forma de colocar a crítica como central nas práticas docentes. Poderíamos dizer que um professor crítico-reflexivo apoia suas práticas de ensino na permanente busca por novas alternativas para o processo ensino-aprendizagem. Tal atitude foi denominada por Chevallard (1993) exercício da vigilância epistemológica. Nesse sentido, o professor não deve, apenas, buscar transformar sua prática, mas sustentar as possíveis transformações com consistência teórica. Sua autoformação é fundamental para garantir esse processo de transformação das práticas, sem abrir mão da vigilância epistemológica. A questão não é só a prática, mas a prática sustentada em conhecimento teórico.

4.5.1.4 Perspectiva crítica

A perspectiva crítica tem seus fundamentos no pensamento crítico de origem marxista e neomarxista, no pensamento fenomenológico e no pensamento existencialista. Atualmente, está presente em todos os campos da educação compreendendo desde o campo de forças da formulação de políticas públicas, até os processos educativos no interior das salas de aula de todos os níveis de ensino. Essa tendência do pensamento educacional tem sua marca muito forte, nas formulações discursivas que estabelecem a relação entre educação e ação política transformadora da realidade, o que implica o engajamento docente nas lutas sociais e políticas. Educar é um ato político, portanto, o docente deve ter clareza de seu papel na formação de cidadãos críticos e emancipados. A teoria crítica insere a escola na sociedade e faz o movimento de inserir as questões sociais na educação escolar, pois a problemática da sociedade e dos sujeitos sociais deve ser um componente central no seu processo educativo.

Todavia, a superação dos enfoques tradicionais - claro nesta tendência – dá-se também pelo processo de reflexão presente na perspectiva prática analisada, anteriormente, mas incorpora outros elementos. A questão da reflexão nesta perspectiva implica considerar outro campo de problematização, que é o contexto social. Nessa tendência, podemos vislumbrar duas posições que se sustentam em posições políticas distintas entre si, embora a questão do contexto social constitua ponto central em ambas.

Assim sendo, uma posição associa educação, à justiça, igualdade e emancipação social, tendo como fundamento ético para o professor a articulação profissional com a militância social. Esse enfoque engloba várias correntes baseadas nas variações do pensamento marxista e neomarxista, como já dissemos, anteriormente. Com posições mais próximas do pensamento liberal, estão os teóricos que constroem suas análises defendendo a coerência entre os princípios educativos democráticos e as práticas nas salas de aula, sem demonstrar preocupação com o tipo de sociedade a construir. A ética deles é baseada na ideia de que se devem fornecer possibilidades de vida justa a todos os indivíduos. Partem da ideia de que a justiça social será efetivada no indivíduo e não na transformação radical da sociedade, como querem os críticos de filiação marxista e neomarxista.

Quanto ao ponto de vista das práticas docentes, existem, também, dois enfoques relacionados às posições teóricas críticas. Aqui, da mesma forma, utilizaremos as denominações propostas por Gómez (1998): *enfoque de investigação-ação*, e o *enfoque de crítica e reconstrução social*.

Começando pelo segundo, o *enfoque de crítica e reconstrução social* propõe que as reflexões centradas no processo educativo devem ser imbricadas nas possibilidades de constituição de práticas emancipatórias dos sujeitos sociais em escolarização e no fornecimento de instrumental de transformação da sociedade em que vivem. A formação deve-se dar em torno de questões e valores sociais voltados para a mudança da consciência social do cidadão e os conhecimentos e saberes que a escola transmite. Trata-se de instrumentos fundamentais a que todos devem ter acesso. As práticas educativas devem

ser instrumentadoras desse objetivo de formação e as metodologias utilizadas devem fornecer instrumental para sua viabilização, variando de foco e perspectiva, como analisaremos a seguir.

Como efeito, um dos focos de trabalho é buscar práticas em que a reflexão crítica seja central. Para tal, a utilização de análises feitas pelos professores e assimiladas pelos alunos nas aulas expositivas, trabalhos em grupo e seminários que propiciam a reflexão coletiva. Há certa predominância desses procedimentos metodológicos que incluem, por vezes, a realização de trabalhos complementares e seminários apresentados por grupos de alunos. Nessas práticas busca-se a *críticização disciplinar*, ou seja, cabe ao professor tornar crítico o conteúdo de sua disciplina. As reflexões se centram nos conteúdos disciplinares ficando secundarizadas as reflexões sobre o processo.

Outra perspectiva das práticas docentes críticas refere-se à busca pela articulação das atividades de aprendizagem, através de processos globalizadores. As práticas são, então, organizadas focalizando temas, problemas, questões, situações simuladas, ênfases, competências, habilidades, entre outras⁴⁷. Essas práticas requerem articulação de disciplinas e áreas para a constituição de atividades de ensino nas perspectivas multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar⁴⁸. Busca-se, ainda, produzir o ensino recorrendo-se à investigação, à utilização de processos investigativos sustentados em procedimentos metodológicos emprestados da metodologia da pesquisa científico-acadêmica.

Vale lembrar que muitos conceitos desse enfoque estão presentes nos discursos dos docentes e nos planos institucionais, e nos projetos político-pedagógicos, como a Escola Plural. Assim, muitos dos seus elementos discursivos tornaram-se jargões nos discursos docentes e institucionais.

⁴⁷ Cf. Gil, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2006. Especialmente o capítulo 11, p. 175-196.

⁴⁸ Sobre a questão da busca pela globalização disciplinar na educação, incluindo as discussões sobre a articulação dos campos disciplinares através de mecanismos didáticos, uma leitura recomendável é o livro *Globalização e Interdisciplinariedade*; O currículo integrado, de Santomé, publicado pela Editora Artes Médicas, em 1998.

Quanto ao *enfoque da investigação-ação da perspectiva prática*, é constituído pelos movimentos localizados, principalmente, no Reino Unido, sob a influência de Stenhouse, Elliot e MacDonald. Esse movimento, que tem seu início na década de 1960, está preocupado em construir propostas de currículo e de ensino que, segundo o pensamento de Stenhouse (APUD GÓMEZ, op.cit.), partem do princípio de que

[...] o ensino é em primeiro lugar uma arte em que as ideias educativas gerais adquirem uma expressão concreta. O ensino não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão e engenharia, é mais claramente uma arte na qual as ideias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa. A natureza do homem e do conhecimento exigem uma aproximação prática aberta às imprevisíveis conseqüências de estimular o livre desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo. (STENHOUSE, APUD GÓMEZ, op.cit., p. 375)

Esse movimento tem, entre seus fundamentos, a preocupação com o caráter ético da atividade do ensino, significando que é responsabilidade da educação a formação do cidadão para atuar democraticamente na sociedade e, para isso, as práticas docentes devem ser presididas por princípios democráticos. Ensinar deve ser um ato presidido pela coerência entre os princípios formadores e os princípios com os quais as práticas escolares se orientam. As práticas de professores e alunos, por sua vez, devem ser presididas por princípios coerentemente democráticos, com ampla participação na vida escolar. Para que isso seja possível, o professor deve ser o elemento central, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é o território da escolarização. A aprendizagem e o ensino devem ser produzidos em todos os espaços da vida, através de um processo de investigação-ação. Esse processo inclui professores e alunos em um movimento permanente de reflexão. O docente deve, assim, superar a perspectiva meramente técnica do ensino e tornar o processo ensino-aprendizagem uma espécie de elo com a vida dos alunos.

Pelo lado do ângulo do professor, nesse enfoque, torna-se necessária a formação permanente através do *processo da investigação-ação*, que se realiza no processo ação-reflexão-ação. Esse é também o caminho discente do processo de aprendizagem e deve ser organizado a partir de projetos coletivos, em grupos e individuais e baseado no movimento ação-reflexão-ação. Os conhecimentos e saberes devem ser inseridos como ferramenta viabilizadora do movimento empreendido por alunos e professores e não devem estar estruturados em programas fechados, mas abertos a todo acesso necessário.

Esse movimento centra-se, pois, no intuito de promover o desenvolvimento do currículo na escola e a utilização da ferramenta da investigação-ação como modo de provocar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do currículo, a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento do professor. O movimento investigação-ação tem por objetivo central melhorar a prática antes que produzir conhecimento. Sua resposta metodológica principal é o projeto de ensino.

Assim, após essas considerações gerais sobre o modo de ser docente e sua constituição, com foco nos pontos cruciais para a subjetivação dos docentes da Escola Plural, desenvolveremos, no capítulo seguinte, a discussão sobre esse novo modo de ser docente.

5. NOVOS MODOS DE SER DOCENTE NA ESCOLA PLURAL

Pretendemos, a partir de então, tecer algumas considerações sobre as práticas docentes e seus processos na Escola Plural. Na sequência, reconstituiremos as características das formas de atividades docentes que se relacionam na Escola Plural, nosso caso de estudo, sobre as inovações educacionais. Partimos da hipótese de que, nessas práticas docentes, estão em circulação discursos e práticas distintas entre si na forma como os professores entendem os objetivos da escola, os alunos, o currículo, os dispositivos pedagógicos, como já dissemos, no capítulo anterior.

Começamos, pois, retomando uma questão apontada anteriormente sobre os hibridismos das práticas utilizadas na educação de forma geral e, em particular, nas práticas docentes configuradas nas metodologias de ensino e nos procedimentos docentes e discentes que buscam viabilizar a aprendizagem. Essas formas de hibridismo⁴⁹ caracterizam-se pela utilização da mistura de elementos de diferentes práticas metodológicas de ensino que, em teoria, teriam uma configuração individual pura, exata, com fundamentos e procedimentos específicos. Assim, é possível que nossas práticas docentes sejam recorrentes na utilização mista de procedimentos que se vinculam a uma das quatro perspectivas analisadas por nós, no capítulo anterior. Também é possível a utilização híbrida de fundamentos de uma perspectiva, os quais não foram pensados para sustentar determinadas práticas, presentes em nosso fazer docente estando vinculadas a outra perspectiva.

A nossa preocupação, aqui, é localizar, na atualidade, essa característica presente em quase tudo na nossa vida social, como registra Bhabha (1998), reconhecendo certa positividade nesses movimentos de hibridização, dentro da cultura:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar das narrativas de subjetividades

⁴⁹ Para ter uma compreensão mais clara sobre hibridismo nas análises sobre a sociedade, consultar Canclini (1997), Bhabha (1998) entre outros. Para leitura mais específica sobre o hibridismo na educação, consultar Lopes; Macedo (2002).

originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferentes culturas. Esses “entre - lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20). [Grifo do autor]

As práticas docentes exercidas nesses *entre - lugares*, que misturam tendências pedagógicas, métodos de ensino e procedimentos de ensino são, também, produtos das nossas experiências culturais amplas, em que estão inseridas nossas vidas e experiências, se considerarmos que a educação está localizada na dimensão cultural humana.

No entanto, devemos considerar que, na história da Didática, houve, sempre, a tentativa de eliminar as escolhas por um foco ou outro, ou pela suas integrações, pois se busca consagrar um caminho único. Esse exercício é registrado por Pimenta e Anastasiou (2002), neste trecho:

Na história da Didática houve época em que a importância do ensinar predominou sobre o aprender. Nessa perspectiva, a ênfase nos métodos, nos recursos e no professor como figura central do processo constituiu a base do conhecimento didático. Assim foi da didática comeniana⁵⁰ que se pretendeu *uma arte de*

⁵⁰ Jan Amos Komenský (em português Comenius ou Comênio) (28 de março de 1592 - 15 de novembro de 1670) foi um professor, cientista e escritor checo, considerado o fundador da Didática Moderna. Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. O maior educador e pedagogo do século XVII produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a DIDÁCTICA MAGNA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Comenius> > Acesso em: 15/10/2010

ensinar tudo a todos, a didática herbartiana⁵¹, com a precisão dos *passos formais* definindo uma prescrição metodológica, e, em tempos mais recentes, a crença no poder das tecnologias e das mídias como formas mais eficazes para a transmissão das informações. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 203). [Grifos das autoras]

No processo de constituição da Didática como campo de conhecimento reconhecemos outros movimentos que se desenvolveram na consolidação da escola moderna, tendo influências de pensadores como Rousseau⁵², no empreendimento escolanovista, por exemplo. A constituição do campo da Psicologia Cognitiva foi outro elemento que forneceu mais ingredientes ao campo da Didática. A Psicologia aliada ao processo de profissionalização dos professores permitiu incorporar outras perspectivas às práticas docentes, dentre as quais destacamos a compreensão de que a atividade de ensinar é uma prática social que concorre para a formação social e individual, resultando em consequências sobre a sociedade.

Com esse preâmbulo, queremos mostrar como neste momento da educação e da Didática tem sido centrado na realização da prática educativa, visando fornecer elementos de construção de uma sociedade que seja território mais adequado à vida humana. Assim, trabalhamos, pedagogicamente, para que, nos processos de subjetivação de nossos alunos, a escola seja um instrumento positivo para a vida social. Essas finalidades sociais da educação superam o princípio da aprendizagem como resultado nela mesma, e imputa-lhe objetivos

⁵¹ Johann F. Herbart nasceu em Oldenburgo, Alemanha, em maio de 1776, vindo a falecer em agosto de 1841, e trouxe grandes contribuições para a pedagogia como ciência, emprestando rigor e uma certa cientificidade ao seu método. Foi o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia. Foi o primeiro a elaborar uma pedagogia que pretendia ser uma ciência da educação. Em Herbart, o processo educativo se baseia, em seus objetivos e meios, na Ética e na Psicologia, respectivamente. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/herbart.html>> Acesso em: 15/10/2010

⁵² Jean-Jacques Rousseau foi um dos mais considerados pensadores europeus no século XVIII. Sua obra inspirou reformas políticas e educacionais, e tornou-se, mais tarde, a base do chamado Romantismo. Formou, com Montesquieu e os liberais ingleses, o grupo de brilhantes pensadores pais da ciência política moderna. Em filosofia da educação, enalteceu a "educação natural" conforme um acordo livre entre o mestre e o aluno, levando assim o pensamento de Montaigne a uma reformulação que se tornou a diretriz das correntes pedagógicas nos séculos seguintes. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br/fmp-rousse.html>> Acesso em: 15/10/2010

que ultrapassam o momento pedagógico em si culminando em práticas na vida social. Por isso, a possibilidade de constituição de práticas de ensino é ampliada e centrada nas necessidades de empreender resultados, que não sejam acessíveis pela utilização de métodos e técnicas convencionais.

5.1 Enquadramento das práticas docentes na Escola Plural

A partir dessa discussão sobre as perspectivas das práticas docentes e suas possibilidades de hibridação, podemos buscar um enquadramento do modo de ser docente na Escola Plural, pela suas propostas de prática. Em primeiro lugar, devemos retomar a questão, já analisada, de que o docente da Escola Plural deve aprender a ser coletivo. Esse ponto nos leva a pensar como é ser coletivo e ter que responder individualmente por isso, já que as práticas são realizadas, na sua maior parte, em cada sala de aula, de modo independente e individual. Ser um professor coletivo e militante implica que suas ações na consecução de objetivos ultrapassem as ações escolares. E suas práticas, suas escolhas por caminhos metodológicos, como ficam?

5.1.1 Mente coletiva e coração militante: aspectos centrais no modo de ser docente na Escola Plural

A solução didática para a efetivação das práticas coletivas, na Escola Plural, foi a adoção da denominada *pedagogia de projetos*, através da utilização de temas transversais (assunto já discutido, no capítulo em que foi feita a análise do texto básico da política). Esse recurso metodológico pressupõe a articulação grupal de professores. Para Dalben (1998) essa *pedagogia* teve por função, ao mesmo tempo, fornecer uma resposta prática à estratégia política da coletivização da atividade docente e fornecer uma didática básica para a realização prática da política. Como consequência, a autora aponta a insegurança dos docentes, quanto ao domínio da própria técnica pedagógica e a questão da articulação dos conteúdos tradicionais da escolarização. Por isso, a insegurança pode ter funcionado como mecanismo de re-contextualização, na qual os docentes articulam resistência e aceitação, o que resulta em efeitos subjetivadores sobre eles próprios. Nenhum docente terá sido igual ao que era, antes, mas os modos de ser docentes, certamente, não devem ter

correspondido, exatamente, com a proposta. O registro abaixo exemplifica a situação.

A ideia de trabalhar coletivamente na *pedagogia de projetos* e a partir de temas transversais era muito abstrata, porque significava trabalhar com metodologias de ensino para as quais o professor não se sentia preparado. (Dalben, 1998, p. 136) [Grifos da autora)

Um exemplo da preocupação com a coletivização, como questão duradoura, encontramos em documento preparado sobre o assunto, para o II Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, em 2002:

O quadro que se configura hoje nas escolas municipais de Belo Horizonte sobre o trabalho coletivo remete, em primeiro lugar, à noção de tempo/espço escolar fundamentais à prática docente. Conhecer os diferentes significados que educadores e educadoras atribuem ao *trabalho coletivo* consiste em um dos pontos cruciais para o desenvolvimento e aplicabilidade de alternativas que favoreçam um trabalho de qualidade, pautado na ética e no compromisso de criar perspectivas, superando os desafios cotidianos. Pensar tempos necessários a uma ação pedagógica significa a construção do aprendizado do trabalho coletivo, compatibilizando estes tempos com projetos que atendam as necessidades de formação dos alunos, dentro dos princípios da Escola Plural. (PBH/SMED, 2002, p. 1) [Grifo nosso]

O outro ponto da subjetivação muito importante, que se refere ao caráter de militância dada ao modo de ser docente, é o que busca politizar as ações profissionais, imputando-lhes perspectiva missionária. Essa é uma questão controversa, porque emerge em um período em que os professores se unem para a defesa de sua condição profissional, e buscam garantias de condições de trabalho e de assalariamento, negando a ideia da educação como missão. Quanto aos sentidos da missão docente, em um e outro caso, são diferentes,

porque, o que se combatia era a possibilidade de que os professores, mesmo em condições profissionais precárias, devessem assumir seu papel de formador dos alunos, que era de reconhecida relevância social.

No caso da Escola Plural, essa missão é politizada e ser militante na profissão significava assumir as bandeiras da transformação ampla da sociedade, tornando a escola como uma trincheira para isso, e as lutas profissionais compunham esse arcabouço. Embora os professores possam ter visto isso como positivo, sabemos que as formas de luta nem sempre são fáceis de assumir, pois nelas perpassam componentes ideológicos e partidários. Fica essa questão. A militância significava, assim, a incorporação ideológica da luta pela educação e pela profissão numa roupagem diferente. Certamente, houve re-contextualizações e formas diversas de militância pela aceitação e incorporação das bandeiras políticas e pelas resistências.

Mais uma vez, Dalben (1998), nos permite entender que o processo de re-contextualização afeta a prática da política e se traduz por mecanismos de resistência e adesão. São processos subjetivadores sobre o modo de ser docente, que, certamente serão diferentes dos anteriores e diferentes dos propostos pela política. Há questões que trazem insegurança aos professores, como as medidas administrativas viabilizadoras do trabalho coletivo, como a extensão de jornada, a distribuição de turmas, a possível perda da identidade profissional vinculada à disciplina de atuação, entre outros. Essa preocupação com as consequências sobre as condições de trabalho são, também, registradas por Dalben:

Nas reuniões de coordenadores de área de uma escola, pôde-se perceber a dificuldade de discutir a proposta pedagógica da Escola Plural, dada a insegurança dos participantes na objetivação da forma de atuação de cada professor na organização de seu trabalho. (DALBEN, 1998, p.136)

Quanto às questões de jornada de trabalho e sua distribuição entre as tarefas docentes, elas ganham, na Escola Plural, uma nova dimensão, porque o

docente tem sua forma de trabalhar ajustada à proposta. O documento citado anteriormente (PBH/SMED, 2002) detalha o critério utilizado:

A proporção de 1,5 professores por turma é um critério para definir o quadro de professores da escola... A organização, a partir deste quantitativo, é de responsabilidade do seu coletivo. Na perspectiva da jornada do professor, a Lei Municipal 7577 de 21/09/98, no seu artigo 4º, estabelece para o cargo de professor municipal: 22:30 (vinte e duas e meia) horas semanais de efetivo trabalho escolar. [...]; será destinado aos ocupantes do cargo de professor municipal o equivalente a 20% (vinte por cento) de sua jornada semanal para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, de acordo com as regras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação; as atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar previstas no parágrafo anterior compreendem as tarefas definidas pelo projeto pedagógico da escola e administradas por seu Colegiado, a serem desempenhadas pelo servidor na unidade escolar a que se vincular, salvo se exigida a sua prestação em outro local. Entretanto, ainda que não devam existir dúvidas quanto ao aspecto legal do número de horas que compõe esta jornada semanal - 22:30 - existe a possibilidade de utilizar este tempo na escola, como apresentado abaixo:

- elaboração do quadro da escola e distribuição de aulas;
- reuniões pedagógicas;
- tempos de reuniões;
- conselhos de ciclo e de classe;
- reuniões de colegiado; assembléias escolares;
- sábados letivos;
- horários de projetos coletivos e individuais;
- salas projeto;
- módulo aula. ((PBH/SMED, 2002, p. 25)

Embora sejam questões resolvidas, em parte pelas lutas históricas dos professores da rede municipal de Belo Horizonte (ROCHA, 2009), os mecanismos criados resultam de modificações das formas como os docentes

trabalhavam normalmente. Percebemos um detalhamento das atividades de forma muito específica, como se fosse uma tentativa de controlar os tempos de docência.

Em resumo, no bojo do coletivismo e da militância, consagra-se o princípio da gestão democrática, como criação de espaços decisórios coletivos internos que formavam bandeiras das lutas docentes e foram incorporadas à política. Assim, os diretores são escolhidos por votação comunitária, para mandatos temporários e são criadas instâncias de decisão coletiva, como as assembleias escolares. Essa questão e seus efeitos subjetivadores sobre os professores serão tratados mais à frente.

5.1.2 *Habitus* docente na Escola Plural

A transformação do *habitus* docente é um processo contínuo, como já dissemos. No entanto, a Escola Plural traz uma proposta de alteração radical na forma como é constituído. Embora a política Escola Plural não tenha formalizado um modelo de docente, é possível vislumbrar um professor-tipo requerido necessário a sua efetivação, tal como demonstramos nesse trabalho. Assim, em primeiro lugar, o docente deve explicitar suas concepções e práticas para torná-las claras sob o ponto de vistas de suas concepções e resultados na efetivação da formação. E, em segundo lugar, para constituir um novo modo de ser docente, o professor tem de assimilar novas formas de concepção advindas de forças externas a ele. Desse modo, as informações ao *habitus* são oriundas de um processo que articula forças externas e internas. Cria-se, dessa forma, a fricção entre posições externas advindas dos contextos sociais de inserção do docente, das prescrições da política e do sistema educacional e as posições internas da escola de aceitação e resistência coletiva. Tudo isso se dá mediante um processo de re-contextualização. Assim, o docente constitui seu modo de ser docente na Escola Plural, por meio de um processo coletivo e ao mesmo tempo individual. Por isso, certamente, haverá dispersão na prática da política, nas realizações coletivas, próprias de cada escola e em cada classe individualizada e em cada docente. O quadro a seguir mostra o processo, no caso da Escola Plural.

Forças Externas de Influência	Contexto interno		
	<i>Habitus</i> docente	Novo enquadramento do <i>habitus</i>	Perspectivas para o <i>habitus</i>
Contextos Sociais	Individualização das práticas	Coletivização das práticas	Modificação do Habitus por re-contextualização mediante processos de: <ul style="list-style-type: none"> • Incorporação/Resistência • Adesão/Resistência • Aceitação/Resistência • Submissão/resistência
Política Educacional	Acumulação de experiências no <i>habitus</i> docente	Focalização em aspectos escolhidos da experiência anterior: informação ao <i>habitus</i>	
Sistema Educacional	Dispersão discursiva sobre as práticas	Coesão discursiva com a hegemonia de práticas	
	Dispersão e descentramento metodológicos no ensino	Coesão e centramento metodológicos no ensino	
	Militância dispersa e/ou como escolha	Militância coesa, como componente da experiência	
	Subjetivação escolar sem nexo fechado	Subjetivação escolar teleologicamente definida	
	Dispersão no modelo docente	Modelo docente fechado	
	Diferenças dos alunos, como problema: busca da homogeneização como saída	Diferenças do aluno como critério pedagógico positivo: busca da heterogeneidade como saída	
	Escola, como lugar de formação humana: teleologia escolar múltipla	Escola como lugar de formação humana para a emancipação: teleologia escolar definida	
Avaliação fechada no processo: <ul style="list-style-type: none"> • utilização pedagógica pouco importante • reprovação como mecanismo de controle de qualidade da escolarização • efeito formativo da interrupção do fluxo escolar 	Avaliação aberta no processo: <ul style="list-style-type: none"> • utilização pedagógica • reprovação como problema para o fluxo da escolarização • progressão contínua do fluxo escolar como mecanismo de qualidade 		

Quadro 7: Enquadramento do modo de ser docente, na Escola Plural

Fontes: Documentos da Escola Plural

Assim, se quisermos fazer um enquadramento das formas docentes na Escola Plural, devemos agregar os dois elementos já citados de conformação docente – coletivismos e militância – a outros. Seria fabricada, conforme analisa Lawn (2001), a identidade profissional e atribuídas a ela características específicas distintas pela política. Por isso podemos dizer que esse docente, teria elementos vinculados a, pelo menos, duas perspectivas de práticas registradas por nós: perspectiva prática e perspectiva crítica. Na perspectiva prática, buscamos o elemento da centralidade na prática e na aprendizagem, uma vez que para a Escola Plural está clara essa opção. Como exemplo, relembremos um trecho do texto da política Escola Plural ao questionar as formações tradicionais da escola ditas transmissivas (conforme já apontamos nas citadas perspectivas Acadêmica e Técnica). Podemos observar que, aqui, a Escola Plural se aproxima da perspectiva prática e da perspectiva crítica, para se contrapor às formas ditas tradicionais:

Dessa forma, o desafio posto, hoje, para a Escola Plural é conjugar, com harmonia, o aprender a aprender e aprender a viver como duas realidades que se encontram e se fundem constantemente ao longo de todo o processo educativo. Isso porque o conhecimento é global, tem muitas dimensões e não se aprende tendo como referência uma única perspectiva. Daí ser fundamental considerar-se em todo o processo, a prática social dos sujeitos nele envolvidos, pois não é possível conceber o processo ensino-aprendizagem apenas como uma atividade intelectual. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (PBH/SMED, op.cit. p. 27)

Essa concepção pressupõe práticas docentes na perspectiva prática, enquanto a militância e o coletivismo estão presentes na perspectiva crítica. Embora seja uma composição híbrida, ela é dotada de coerência interna, uma vez que, como vimos, a perspectiva prática está voltada para as práticas escolares

centrando-as na aprendizagem e no aluno; já a perspectiva crítica centra-se na politização pedagógica voltada para a educação emancipatória. De qualquer forma isso é bastante radical se pensarmos na negação da tradição transmissiva e no entendimento da escolarização como, apenas, um processo de desenvolvimento intelectual.

Mas voltando ao quadro supracitado, nele encontramos os elementos essenciais para explicar os modos de subjetivação docente na Escola Plural e definir os mecanismos de subjetivação impostos aos docentes bem como suas ressonâncias sobre o modo de ser docente, em oposição ao modelo anterior caracterizado, no próprio texto da política. Veremos que a política Escola Plural imprime mecanismos orientadores de uma nova mentalidade docente, servindo-se não só de estratégias práticas, como as mudanças operadas nas formas de organização do trabalho, como já foi apontado, como também da inserção de concepções sobre a educação contrapostas às prevalentes, até então. Por isso, é visível a radicalidade da proposta, sob o ponto de vista docente. Articulam-se nessa perspectiva radical, a politização das ações docentes, para atribuir-lhes o caráter de militância e a coletivização das práticas, como sua estratégia central.

Contudo, para entender os processos de constituição dos modos de ser docente, na Escola Plural, precisamos analisar, também, as práticas propostas para sua efetivação, no seu âmago. Portanto, interessa-nos, aqui, questões relativas ao interior da prática pedagógica, a forma como o aluno é concebido, como ele é avaliado e os efeitos da avaliação sobre a efetivação de sua escolarização, os conteúdos dessa escolarização e a questão da gestão das escolas. A articulação desses aspectos com as estratégias da militância e coletivização configuram o contexto geral da produção do modo de ser docente na Escola Plural.

5.1.3 O aluno visto pela Escola Plural e os efeitos sobre o modo de ser docente

Devemos reconhecer que muitos pensadores veem uma relação estreita entre a produção discursiva sobre o aluno e a infância de tal forma que, nem sempre,

distinguem criança e aluno, como se os dois conceitos operassem articulados e unificados. Já discutimos, anteriormente, sobre a produção do aluno na Educação Moderna e, aqui, vamos buscar as formas como o aluno é concebido na Escola Plural e como isso se incorpora ao modo de ser docente. Um dos autores da Escola Plural, Miguel Arroyo, aponta para articulação entre a concepção de ser mestre e a infância, como um caso não resolvido, dada a sua intrincada relação, como revela este trecho:

Proponho que vejamos o traço do dever-ser como componente da história. No espelho da história da infância descobrimos traços de nosso rosto. Infância e pedagogia, um caso não resolvido, insolúvel, que nem a teimosia do tecnicismo conseguiu romper. Nascemos colados ao dever que a sociedade foi reconhecendo de dar conta das crianças. (ARROYO, 2004, p.39)

Ademais, em qualquer projeto, programa ou política educacional circulam discursos sobre os sujeitos da escolarização. Assim, podemos verificar que há, sempre, um modelo de sujeito a ser formado implícito na escolarização proposta. Dessa forma, podemos concordar que o aluno é uma invenção, como propõe Sacristán (2005), necessária para que seja possível estabelecer a prospectividade formativa própria de todo projeto de escolarização moderna. Essa criação de um sujeito-tipo tem por objetivo universalizar práticas na vida social, em determinados sentidos, sempre entendidos como positivos, sob o ponto de vista do projeto de formação. Não é diferente, no caso das políticas de inovação educacional sobre as quais versa nosso trabalho, o que inclui o caso da Escola Plural.

Assim, ser aluno pressupõe, por um lado, subjetivar-se no sentido institucional através da aprendizagem de como é ser um aluno. Por outro lado, subjetivar-se, no sentido teleológico institucional, implica constituir-se como o sujeito esperado pela objetivação escolar. Diz Sacristán:

Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por

intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pela instituição escolar. (SACRISTÁN, 2005, p.125)

Com efeito, as escolhas institucionais feitas pelos adultos responsáveis pela escolarização são movidas pela positividade, possivelmente, a partir de representações constituídas e fixadas por determinados grupos sociais e traduzidas na nossa subjetividade. Podemos dizer que, no caso das instituições, os sentidos dados aos processos de subjetivação são ideológicos, ou seja, constituídos pela fixação e generalização de verdades morais produtivas para os objetivos alcançáveis. Assim, também, ocorre com a escola. A determinação da teleologia escolar ocorre por meio de dois processos articulados, ainda que independentes. Por um lado, as escolhas institucionais são enraizadas em seus objetivos sociais declarados nos discursos formais legais e nos discursos difundidos através das organizações sociais não estatais; e por outro, nas atribuições de finalidades feitas pelos grupos sociais de usuários e interessados. O que diferencia as instituições é a forma como atribuem sentidos aos discursos sociais que determinam sua teleologia. Assim, a escola define seus mecanismos para responder às demandas sociais formais e dos grupos, submetendo-os à sua lógica organizacional pedagógica e aos processos internos de compreensão dos objetivos institucionais, por outro.

No caso da Escola Plural, podemos observar que as concepções de aluno, portanto, das formas de subjetivação escolar, se sustentam em dois tipos de discursos de origem crítica. Como já foi dito, a Escola Plural se utiliza da articulação de discursos críticos de origem marxista ou neomarxista, com visão positiva sobre a escolarização, que visa formar um sujeito emancipado. No entanto, ao conceber o aluno, ao mesmo tempo veicula discursos pós-críticos articulados aos discursos críticos, expressando uma visão híbrida do aluno, porque articula a teleologia da formação de um sujeito crítico, com a concepção de aluno orientada por discursos da diferença subjetiva. Assim, encontramos na Escola Plural discursos de natureza política *stricto sensu*, que orientam os processos de escolarização, e discursos curriculares e pedagógicos que intentam a efetivação desses processos. Embora, possamos verificar a

articulação desses discursos de ordem política e pedagógica, em muitos casos eles funcionam independentes.

Acerca dos discursos políticos *stricto sensu*, eles são ideologizados, pois servem da escolarização como um mecanismo de ação transformadora da condição dos sujeitos da escolarização. Portanto, têm por objetivo orientar as experiências sociais através de práticas de transformação das condições sociais. Sustentam-se, pois, na atribuição de função à escola, que ultrapassa sua ação, propriamente, institucional. Podemos dizer, assim, que há exacerbação de uma concepção positiva da escolarização, que é, também, valorativa e ideológica. Agregamos a isso, o fato de a escola não possuir ferramentas para verificar o efeito de sua subjetivação, para além de seu contexto institucional. A ele podemos acrescentar a dispersão de experiências escolares contextualizadas em cada unidade escolar, o que torna impraticável qualquer generalização.

Por isso, podemos pressupor os efeitos sociais da escolarização presentes nas propostas críticas, que julgam possível transformar a sociedade, pela ação formativa da escola. No entanto, reconhecemos que os discursos não apresentam coesão absoluta na sua filiação crítica ou pós-crítica, trabalhando, em alguns casos, com a utilização articulada de elementos discursivos das duas correntes. De certa forma, ocorrem hibridizações discursivas, em vários pontos dos documentos.

Por hibridização discursiva, como já foi dito, entendemos as articulações entre discursos aparentemente incomunicáveis porque operariam a partir de ordens valorativas discrepantes. Não seria, apenas, uma convergência conceitual, porque os conceitos operam articulados e funcionam como mecanismos explicadores. Portanto, não são meros expedientes de linguagem, mas dispositivos discursivos viabilizadores de posições políticas e pedagógicas. Assim, podemos encontrar a convivência de discursos de aparência antagônica funcionando no mesmo processo explicativo.

Feitas essas considerações, logo na apresentação do documento *II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Ensino/Escola Plural*, publicado em 2002, deparamos com uma posição registrada pela, então, secretária municipal de educação⁵³, que exemplifica essa visão descrita acima:

Que este Congresso nos possibilite, cada vez mais, a construção da escola, onde crianças e jovens possam conviver em igualdade de condições, respeitados nas suas diferenças e tendo assegurado o direito a, como diz Jaume Carbonell, “[...] uma aprendizagem sólida que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças aceleradas da atual sociedade da informação e do conhecimento. Que os ajude a transitar com autonomia por essa realidade, sem deixar-se enganar por ela; a contribuir para embelezá-la e dignificá-la; e a sonhar com outro futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades”. (SILVA, 2002, p.4)

Como podemos observar, a secretária apropria-se da posição do autor citado por ela, para marcar sua posição. No trecho desse autor são visíveis discursos semelhantes aos que analisamos, ou seja, apresenta a visão positiva da subjetivação escolar e de sua possibilidade de ser instrumento de transformação do sujeito, para atuar no coletivo social. No entanto, ela se apropria da categoria diferenças, mas na perspectiva da equalização crítica. As apropriações discursivas de ordens distintas funcionam como dispositivo para identificar a posição política da dirigente. Outros pontos do documento, também, mostram posição semelhante.

Ainda nesse documento, no tópico *Eixos Norteadores da Escola Plural* (já discutidos no capítulo sobre os contextos da política) encontramos alguns pontos de vista que contrapõem a escolarização proposta pelo projeto ao modelo anterior. Sem entrar no mérito dessa questão, nesse momento, podemos identificar algumas partes que atribuem à escola a possibilidade de subjetivar os alunos, na forma crítica para além dos espaços institucionais. No

⁵³ Trata-se da professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, que foi Secretária de Educação de Belo Horizonte, no período de 1997 a 2000.

texto que explicita o 3º eixo - *A Escola como Tempo de Vivência Cultural* – deparamos com o seguinte trecho, que exemplifica a contraposição à escolarização anterior:

A escola está fechada em si mesma em seus rituais de transmissão, promoção-retenção, enquanto a cidade recria sua cultura, seus valores éticos e cria novos espaços, novos rituais públicos de vivência cultural. Uma das demandas mais atuais é por espaços públicos que permitam a vivência coletiva, recriação e expressão da cultura. Nossas escolas vêm avançando na recuperação de sua função de espaço público privilegiado da cultura. (PBH/SMED, 2002, p.14)

Nos vários Cadernos da Escola Plural⁵⁴, podemos encontrar orientações que sustentam a visão de aluno. De maneira geral, introduz uma forma de compreender o aluno, para além de sua cognição e, mais do que isso, de sujeito capaz de utilizar suas vivências sociais como materiais de cognição. O docente, sem abandonar os conteúdos tradicionais da escola, deve relacioná-los à vida social do aluno, atribuindo novos sentidos aos dois modos de conhecimentos. Isso implica um processo de reorientação do modo de ser docente, para quem aprendeu que os conteúdos escolares constituem a própria escolarização. Eis o que revela este trecho do documento:

Novas dimensões da formação dos profissionais e dos alunos tentam encontrar espaços legítimos nos currículos das nossas escolas Temos experiências de trabalho que ultrapassam os limites dos conteúdos curriculares: trabalhos interdisciplinares com temas comuns; projetos que articulam arte e alfabetização, matemática e produção de textos; temos projetos – oficinas e

⁵⁴ Caderno é o termo utilizado para dar forma à maioria dos materiais de orientação das práticas, na Escola Plural. Assim, além do primeiro texto da política denominado Caderno 0, foram elaborados, até 2002, seis cadernos. Caderno 1: Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural: uma Reflexão Preliminar; Caderno 2: Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras; Caderno 3: Uma Proposta Curricular para o 1º e o 2º Ciclos de Formação; Caderno 4: Avaliação dos Processos Formadores dos Educandos; Caderno 5: 3º Ciclo: Um olhar sobre a Adolescência como tempo de formação; Caderno 6: Avaliação na Escola Plural: Um debate em processo. Além dos Cadernos, foram elaborados materiais para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Educação Inclusiva, entre outros

práticas que resgatam a história da comunidade, a alegria na escola, a educação sexual, as identidades étnicas, a cultura, tec. (PBH/SMED, op.cit. 1994, p. 7)

Como é possível entender, os docentes passam a trabalhar na aplicação da política, que concebe o aluno como ator social⁵⁵. Não podemos esquecer que o aluno é um sujeito dentro e fora da escola, portanto tem vida social anterior e posterior à escola, ou seja, frequenta a escola, mas desenvolve outras atividades privadas, ou públicas. Daí a importância dada a sua condição de diferenciação social e cultural. A sua pluralidade subjetiva é mais que um dado de constatação, é um elemento de orientação das estratégias da formação escolar, no caso da Escola Plural, em especial. O aluno visto não é visto individualmente, apenas, como sujeito da cognição, mas como sujeito coletivo, que se insere em contexto social a ser transformado. Quanto à escola, é vista como espaço de cultura e os professores precisam recriá-la nessa perspectiva, como recomendam, em artigo escrito em conjunto, duas dirigentes da educação municipal, Maria Ceres Pimenta Spínola Castro⁵⁶, que foi Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, e Mônica Correia Batista, que foi membro da direção da mesma secretaria. Vejamos:

As escolas precisam se constituir como espaços públicos privilegiados de cultura, de forma a permitir a vivência coletiva, a recriação e a expressão da cultura. Para tanto, não apenas precisam abrir-se como espaço cultural, articulando-se com a produção cultural da cidade, mas, necessitam também, assegurar que essa abertura se materialize e se expresse no seu currículo, garantindo que a totalidade da experiência escolar passe a ser cultural. (CASTRO; BAPTISTA, 1999, p.6)

Como vimos, a teleologia escolar desloca-se da objetividade individual para a social e coletiva. Assim, o docente deve orientar seu modo de ser nessa

⁵⁵ Atores(sociais), neste caso como em muitos outros, não são definidos pela sua adequação às normas mas com relação a si mesmos, pela sua capacidade de constituir-se como atores, capazes de mudar o seu ambiente e de reforçar sua autonomia.(TOURAINÉ: A Method for Studying Social Actors),

⁵⁶ Secretária Municipal de Belo Horizonte, à época, em outubro de 1999.

direção, agregando-se a isso a incorporação das situações consequentes que se articulam, como reorganização dos tempos curriculares em ciclos de formação, a avaliação, a promoção, a reprovação. Desse modo, podemos contrapor esse modo de ser docente ao que era praticado, para entender as formas de agir do professor: A seriação é suplantada pelo ciclo, que significa, entre outras coisas, uma nova forma de organização dos tempos da formação.

No que toca o espaço-tempo curricular, é alargado e o aluno é entendido como sujeito em formação. Assim, torna-se necessário constituir uma pedagogia que de conta de trabalhar, em articulação, crianças de 6 a 8 anos; de 9 a 11 anos, e assim, por diante. Para além dessa discussão sobre ciclo de formação na Escola Plural, já feita por nós, anteriormente, analisaremos outras questões pertinentes ao tema, procurando entender como o docente é afetado com esse alargamento da seriação tradicional.

Embora sustentado, em vários momentos, no discurso sobre seriação que propunha o fim das séries e de seus sentidos, na prática, a organização curricular em ciclos de formação proposta na política faz uma ampliação do espaço/tempo curricular agregada a outros mecanismos que a tornam muito específica e diferenciada de outros projetos de inovação educacional. Primeiro porque, a partir das teorias de Piaget e Vygotsky, principalmente, os sujeitos da escolarização foram agrupados pela idade cronológica, com a finalidade de atribuir coerência interna intelectual, social, cognitiva e cultural a esses grupos formados. As práticas anteriores dos professores, mesmo admitindo que a desseriação, ou a progressão continuada não se sustentavam em concepções tão ampliadas para caracterizar as crianças, adolescentes e jovens. O critério era mais centrado na cognição. Assim, coube aos professores duas soluções básicas, na Escola Plural: construir novas formas de conceber o aluno e buscar novas respostas pedagógicas. Isso ocorreria mesmo que, no ideário da política, tenha sido eleita como metodologia básica, o trabalho com projetos de ensino, ou, como querem alguns, com a pedagogia de projetos.

Por outro lado, como parte do mecanismo do ciclo de formação, a política propõe duas outras: a progressão continuada, com o final da reprovação e a

avaliação com caráter formativo. Embora haja divergências sobre a questão da progressão continuada, acreditamos que elas ocorrem muito mais no campo ideológico do que de seu conteúdo. Tais divergências se devem à implantação de políticas, com grande centralidade nesse mecanismo, em detrimento de outras estratégias, que a adensam, como no caso da Escola Plural (FREITAS, 2000). Aliá, a Escola Plural articula vários mecanismos com o objetivo de superar a seriação e a reprovação. Além da organização do currículo em ciclos, ela elimina a reprovação como instrumento da efetivação escolar e adota formas de avaliar como estratégias inseridas nas práticas educativas. Há, pois, uma articulação interna entre ciclos, progressão continuada e avaliação.

No Caderno 4, *Avaliação dos Processos Formadores dos Educandos*, desde seu preâmbulo são feitas considerações para demonstrar a articulação entre os vários mecanismos e estratégias da política ficando claros os objetivos propostos para a avaliação. A avaliação é posta como um dos elementos da prática pedagógica e é vista como fundamental no processo ensino/aprendizagem, para alunos, professores e pais. Isso pode ser constatado nesse trecho:

Para o **ALUNO**, a **AVALIAÇÃO** destaca-se como um componente do seu processo de escolarização porque define a permanência e a continuidade de seu desenvolvimento na escolarização.[...] Para os **PROFESSORES** e **PROFISSIONAIS DO CICLO**, a **AVALIAÇÃO** também tem um papel fundamental, pois é através da análise reflexiva dos avanços e dificuldades dos alunos que eles poderão rever e redefinir sua prática pedagógica. [...] Para os **PAIS**, a avaliação escolar significa um importante instrumento de compreensão dos processos vividos por seus filhos e pode informá-los do por quê e como ajudá-los dentro e fora da escola (PBH/SMED, op.cit. p.8) [Grifos do autor]

Para além disso, é proposta uma concepção de avaliação própria para a Escola Plural, em que são explicitados conceitos, processos e instrumentos, os quais os docentes devem incorporar.

A avaliação que estamos propondo para a escola é: - **contínua**: é permanente no processo de aprendizagem do aluno, levantando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades. **Dinâmica**: utiliza diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados inclui a participação dos alunos, dos pais e de outros profissionais. **Investigativa**: visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam. (id. ib. p. 9) [Grifos do autor]

Cabe-nos focalizar, ainda, as instâncias de avaliação de natureza coletiva criadas na Escola Plural, para perceber como as articulações da política visam a construir um novo modelo de prática. Assim são instituídas várias reuniões de trabalho em grupo. O Conselho de Ciclos, para estabelecer um espaço coletivo para as análises dos professores sobre o desenvolvimento do trabalho e a elaboração de estratégias coletivas e individuais. As Assembléias para avaliação de turmas, com a participação de todos os alunos, com o objetivo de levá-los a refletirem sobre os trabalhos em classe e a realizar a autoavaliação. As reuniões pedagógicas, para que os professores possam avaliar o desenvolvimento de seu trabalho e propor formas de ação, para seu aprimoramento. Finalmente, a reunião de pais, com a participação dos alunos, para que sejam apresentados e discutidos os relatórios de desempenho de cada aluno e o quadro geral da classe.

Essa forma de avaliar a aprendizagem modifica a concepção de aluno e, aliada ao fim da reprovação, é possível que tenha produzido transformações radicais nas práticas docentes anteriores e, por consequência, nos modos de ser docente. Mas, como já foi dito reiterativamente, as propostas são recontextualizadas e sua efetivação prática é produto de processos de adesão e resistência. Contudo é inegável o efeito subjetivador sobre o modo de ser docente de uma proposta de prática de avaliação e progressão escolar com essa conformação.

Assim, entendemos que a questão da subjetivação do docente se articula ao processo de construção da concepção de aluno da Escola Plural, configurando-se, tal como o descrevemos anteriormente e inclui todos esses elementos.

No próximo tópico, analisaremos a questão dos discursos sobre democracia e seus efeitos sobre o modo de ser docente na Escola Plural. Entendemos, como já dissemos, que eles estão entre as formas coletivas e a militância, como facetas das ações dos professores.

5.1.4 Subjetivação docente e sentidos dos discursos sobre democrática na Escola Plural

Nosso problema, nesta parte do texto, é relacionar administração da escola e do sistema escolar, ou gestão – termo utilizado no texto da política da Escola Plural – e subjetivação escolar. O foco da discussão são os efeitos subjetivadores dessas questões sobre o modo de ser docente. Consideramos importante ressaltar que os discursos sobre gestão, na Escola Plural, estão articulados aos discursos da coletivização e operam em conjunto.

Com efeito, as possíveis relações entre democracia e escolarização podem ser vislumbradas em vários momentos da história brasileira até que, na Constituição de 1988, a questão é normalizada e relacionada aos direitos sociais, entre eles o direito à educação escolar. A Lei 9394, aprovada em 1996 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus dispositivos normativos consequentes estabelecem os mecanismos práticos para esse direito. Assim, a educação é um direito subjetivo e condição necessária ao pleno exercício da cidadania. A efetivação desse direito implica que a escola deva receber todos os indivíduos, democratizando o acesso de todos os adultos, jovens e crianças aos processos de subjetivação escolar. Para além de se assentar em relações democráticas, a subjetivação escolar deve compreender a aprendizagem da democracia como forma de vida social. Portanto, cabe a ela abrir-se a todos e produzir processos de subjetivação que viabilizem a valoração da democracia, como forma de fazer funcionar a sociedade.

Embora, seja possível reconhecer a presença desses mecanismos de regulação da vida social e, em especial, da educação escolar, no caso da Escola Plural, operando em conjunto coletividade, democracia, participação e gestão, indica a tentativa de atribuir sentidos críticos a esse discurso de raiz liberal. Mesmo quando adotam estratégias, como as eleições de dirigentes, ou a participação comunitária nos contextos de produção e avaliação da política, os discursos de sustentação buscam a diferenciação através de táticas orientadas pelos discursos de participação e coletivo. Por outro lado, as táticas curriculares viabilizadoras da subjetivação escolar associam sujeito e grupo social e democracia a direitos, apontando, como uma das soluções, as alterações do espaço-tempo de escolarização. Os trechos do Caderno 0 publicado em 2002, a seguir, fazem referência às formas anteriores, para explicitar, em contraposição, a pretensão da Escola Plural de se estar inserida entre os movimentos democráticos. Vejamos:

Partimos da hipótese de que a estrutura de nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes. [...] De lá para cá, a consciência da igualdade de direitos avançou, mas o Estado e as instituições continuam apegados à velha lógica da exclusão e seletividade. Nossa escola não é democrática e igualitária. Primeiro exclui em nome da lógica das precedências das séries, das avaliações, das médias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, de gênero, de raça, de cultura [...]. Pretendemos intervir nessa lógica e nessa estrutura escolar. Os movimentos democráticos e de renovação pedagógica criticam os sistemas escolares por terem perdido a pluralidade de funções sócio-culturais que a sociedade espera. (PBH/SMED, 2002, p.13)

Depreendemos dessa passagem que os movimentos de renovação pedagógica, como se autodenomina a Escola Plural, são por si democráticos. Essa relação nos permitiria compreender o caráter não democrático das formas anteriores de escolarização seriada. Por consequência, entendemos que, ao alterar as formas de organização da escolarização seriada para ciclo, foi

adotada uma estratégia democratizante para a escolarização. A argumentação feita no documento se enraíza em discursos críticos, como podemos ver, e articula a visão negativa da escola a uma possível positividade da escolarização proposta. Assim, podemos entender que a subjetivação escolar adquiriria o caráter de positividade, nos seus processos curriculares e pedagógicos, com a proposta da Escola Plural, porque se baseia em princípios democráticos. Vemos, aqui, alguns sentidos atribuídos à democracia, como um mecanismo de escolarização, portanto, de subjetivação que articula relações intersubjetivas e propostas pedagógicas. São visões da chamada democracia escolar.

Em outra perspectiva, a questão da democracia está vinculada às formas de gestão do sistema e das escolas, colocando outros elementos de composição como participação, sentido coletivo, deliberações democráticas, e uma hierarquia das práticas democráticas, que implicam a superação do individualismo. Relaciona-se democracia e sujeito, porque sujeito é uma categoria que sugere a percepção do indivíduo, no coletivo (TOURAINÉ, 1994). Percebemos aí clara filiação às teorias críticas dessas formas de conceber a democracia escolar, uma vez que o coletivo é determinante e não o indivíduo, que, em muitos momentos, é visto como ator social, ou seja, um sujeito em ação no coletivo. Assim, também, foi possível substituir-se a categoria classe social por movimento social. Touraine entende dessa forma, como esse movimento conceitual é produzido nas ciências sociais:

A ideia de que uma infra-estrutura material comanda superestruturas políticas e ideológicas, tão largamente admitida nas ciências sociais quando elas refletiam o triunfo do capitalismo liberal, de Karl Marx a Braudel não corresponde mais a um século dominado por revoluções políticas [...]. É natural que as ciências sociais tenham pouco a pouco abandonado sua antiga linguagem determinista para falar cada vez com mais frequência de atores sociais. Eu não acredito ter sido estranho a esta transformação, pois falei constantemente de atores sociais e substituí aos poucos a ideia de classe social pela de

movimento social. A ideia de ator social não é separável da ideia de sujeito... (TOURAINÉ, 1994, p.221)

Cabe, aqui, uma explicação. Entendemos o uso da categoria ator social para localizar o movimento de deslocamento de sentidos operado para a concepção de movimento social, no lugar de classe social de natureza determinista, conforme reconhece o autor (TOURAINÉ, 1994), mais flexível e adequada para o projeto da Escola Plural. Por outro lado, no documento da Escola Plural, analisado por nós em capítulo sobre o contexto da produção do texto da política, ainda, aparecem as categorias adotadas anteriormente, sem preocupações puristas de distinguir uma e outra.

Feito esse esclarecimento, voltando à questão da gestão democrática, a visão de sujeito como ator social é fundada na ideia da participação como uma estratégia crucial, para superar os mecanismos criados pela democracia liberal, na política Escola Plural. O sujeito participante, portanto ator social, participa, age para deixar fluir os interesses coletivos do grupo de pertencimento. Os grupos, por sua vez, estão enraizados aos movimentos sociais mais amplos e comungam de interesses comuns. Assim relacionam-se sujeito, coletivo e democracia.

Desse modo, os alunos, professores e funcionários são inseridos em processos de subjetivação escolar com o objetivo de formar a mentalidade democrática para garantir a gestão participativa e coletiva da escola. Nessas circunstâncias, o sujeito ator social é participante e corresponsável pela vida coletiva. Associamos a isso, a inserção de conteúdos e eventos curriculares para que os alunos tenham acesso ao conhecimento e às práticas de vida democráticas, dentro dessas concepções. Martins (2000.) registra o evento de uma assembléia com a participação de alunos do 3º ciclo, na Escola Municipal Aurélio Pires:

Uma outra experiência no terceiro ciclo que acompanhamos foi a realização de uma assembléia de alunos, professores, coordenação pedagógica e direção, com o objetivo de avaliar e

buscar alternativas de solução para problemas de indisciplina da turma. Muita conversa entre os alunos durante as aulas, falta de atenção, entre outras atitudes. A reunião foi coordenada pela diretora da escola e desenvolveu-se através de uma dinâmica de grupo de sensibilização dos alunos, chamando-os à responsabilidade para com os colegas e professores. Em seguida abre-se a discussão para que o aluno se manifeste com relação ao problema em pauta. (MARTINS, 2000, p.31)

Esse registro coaduna com os pressupostos presentes no documento analisado. A estreita relação entre participação e construção coletiva, como mecanismo democrático, está visível, no seguinte excerto, em que é analisada a produção dos projetos pedagógicos das escolas:

Uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos construídos e aprovados pelas escolas da Rede Municipal mostra quanto se avançou nesta direção. Foram eles um momento rico de construção coletiva. E mais, todos se propõem a formação do cidadão para a participação na sociedade. Todos esses Projetos apontam que a escola formará esses sujeitos coletivos na medida em que os tornam partícipes da construção de espaços escolares humanizados. Na medida em que o tempo de escola propicie vivências coletivas de valores, de interações, de linguagens múltiplas, de comunicação, de pesquisa-produção, de interação com a cidade, com a multiplicidade de processos de produção-reprodução da existência externa à escola. (MARTINS, op.cit., p.15)

Para além da questão da participação, como mecanismo que articula gestão e formação, identificamos formas de subjetivação escolar, orientadas por estratégias vivenciais e experienciais, para a produção do sujeito-tipo proposto, como produto da escolarização. É interessante que os discursos sobre participação democrática estejam articulados com discursos sobre práticas curriculares e experiências pedagógicas, como modos de subjetivação escolar. O foco deles está na formação do sujeito crítico, tanto discentes quanto

docentes, participantes através de processos curriculares orientados pelas experiências exemplares. Percebemos, pois, a integração entre gestão e subjetivação, nos princípios orientadores da Escola Plural.

Merece destaque, a nosso ver, a questão da utilização de processos de participação, como mecanismo de aprendizagem. Por suposição, isso resultará em ação do mesmo tipo na vida social dos alunos, funcionando como mecanismo de subjetivação, tendo, por modelo, o sujeito crítico emancipado, proposto pela Escola Plural. Assim, as possíveis práticas democráticas funcionam como mecanismo de homogeneização das práticas da política, para garantir a efetivação da subjetivação escolar pretendida. No entanto, como já foi dito, mesmo admitindo-se a positividade dessas experiências educativas, devemos considerar a impossibilidade de seus efeitos serem mensurados, na vida social ampla.

Afinal, pretendemos com essa discussão descrever mais um elemento de composição do contexto de subjetivação sobre os docentes, relacionando entre coletivismo e democracia, como conteúdos da formação escolar. Assim, o modo de ser docente pressupõe, por um lado, a adesão a propósitos políticos de fundamentos críticos, inserindo ingredientes de ordem crítica às possíveis experiências de caráter liberal sobre a democracia, com seus mecanismos tradicionais de eleições regulares de dirigentes e alternância no poder. Esses mecanismos foram absorvidos na política e foi dado aos atores sociais o poder de escolher os dirigentes das escolas pela via da eleição. Assim, os docentes são subjetivados nas formas políticas da gestão, na compreensão da educação como direito e a necessidade de incluir todos na escola.

Sem menosprezar as possíveis re-contextualizações operadas em cada escola, o discurso sobre democracia e escola, que engloba tanto a questão do direito, quanto da inclusão de alunos, produz efeitos sobre os docentes, porque recolocam nas experiências educativas questões presentes na vida social e já, possivelmente, presentes nas formações de professores e nas escolas de forma geral. No entanto, a prescrição política que veicula esses discursos às práticas escolares produz efeito de subjetivação sobre os docentes porque

coloca, na prática, uma questão que demanda mudança nas formas de agir e entender os alunos e a participação comunitária, como fica explícito em documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação, em 1999:

Para se assegurar o direito à educação e, portanto, garantir a construção de uma escola comprometida com a inclusão social, demandava-se mais que a capacidade de gerir democraticamente uma instituição que refletia na própria estrutura e organização uma cultura excludente. Era preciso construir uma nova ordenação da escola capaz de assegurar a inclusão de todos os setores da nossa sociedade, particularmente daqueles excluídos e marginalizados, garantindo-lhes não apenas o acesso à educação formal, mas sobretudo a possibilidade de participar da construção de novos conhecimentos e da apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Essa nova ordenação demandou uma modificação na estrutura da escola [...] (CASTRO; BAPTISTA, op. cit. p. 5)

Concluindo, o projeto da Escola Plural é dotado de coerência interna admirável pela sua estruturação conceitual e prática. Mesmo considerados os processos de re-contextualização pelos mecanismos da resistência ou adesão e vice-versa, deve ter produzido efeitos sobre o modo de ser docente, com fortes marcas, o que inclui as posições sobre democracia e escola. Todo esse arsenal de conformação subjetiva, ainda, teve um mecanismo importante na produção do modo de ser docente através da formação continuada, do que trataremos a seguir.

5.1.5 Formação contínua e novos modos de ser docente: o caso da Escola Plural

A formação continuada de professores em uma proposta de inovação educacional pode nos parecer óbvia, pois, inovar pressupõe sair de um *status* pedagógico em direção a outro, o que pressupõe que essa direção seja fundamentada em conhecimentos e saberes novos. No entanto, as inovações feitas por professores, individualmente, ou por escolas de forma isolada demandam algum tipo de formação continuada para que o projeto pessoal do

professor ou o projeto pedagógico a ser desenvolvido em uma escola tenha efetividade. No caso de uma política de caráter amplo, como o da Escola Plural, inovar implica constituir um novo modo de ser docente, cujo processo deve ser produzido nas práticas da política. Isso demanda a efetivação de política de formação continuada, na qual seja articulada a busca pela autoformação com as ações induzidas pelos órgãos de gestão da política.

Ocorrem-nos algumas perguntas relacionadas entre si sobre essa questão, uma vez que, em nenhum documento inaugural da Escola Plural, houve definição de um professor modelar que efetivasse a política. Teria sido importante, para a Escola Plural, definir claramente um professor-tipo, ou docente-modelo, para construir uma política de formação em serviço, para os profissionais encarregados da prática da política, em cada instituição? Essa política deveria resultar na formação de uma mentalidade docente com a obrigação de constituir seu processo de formação continuada? Será possível que o professor se autoconstitua, no contexto das práticas da política, em um modelo próximo do intentado, sem ser necessária a realização de empreendimentos oficiais para produzir esse professor? Para entender a não explicitação de uma proposta de constituição de um professor-tipo pela Escola Plural, talvez fosse possível recorrer a Perrenoud (2000)⁵⁷, na sua explicitação do que seriam as competências requeridas para o professor à época. Isso porque uma das competências requeridas para o docente seria, segundo ele, “administrar sua própria formação contínua”. Essa posição, a nosso ver, se aproxima do consenso, na educação atual de tal forma que, para além das investidas oficiais, o professor é responsável por constituir saberes atualizados.

Como é possível depreender dos documentos publicados, a Escola Plural decidiu por aplicar uma política de formação continuada com as duas formas articuladas, pois tanto adotou processos de formação continuada, quanto

⁵⁷ O autor escreveu o livro *10 Competências para Ensinar* (Porto Alegre: Artes Médicas, 2000) e assim descreve-as: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação continuada.

investiu em orientações sobre a autoformação e a concepção do caráter formador do trabalho e dos efeitos formativos das ações coletivas. Entretanto, devemos considerar a hipótese de que haja processos de re-contextualização, através dos mecanismos de que já falamos, como a adesão e a resistência. Isso se dá mesmo com toda a possibilidade de formação contínua, em serviço, ou em instituições de ensino superior, mesmo por autoiniciativa, ou pelos processos oficiais.

Por fim, os objetivos da formação contínua estão vinculados a constituição de saberes estáveis, para que os docentes possam realizar as práticas de uma dada política, como é o caso da Escola Plural. Esses saberes, segundo Santos (1998), estão localizados em três domínios: saberes das disciplinas, saberes pedagógicos e saberes práticos ou saberes da experiência. Assim, os programas de qualificação docente estão voltados para a formação nesses campos, ou pela articulação entre eles.

Outra questão que abordaremos aqui, diz respeito à natureza formadora do trabalho e a medida disso sobre a formação contínua dos docentes, considerando-se a especificidade desse tipo de atividade laboral. Tardif e Lessard (2007) apresentam a seguinte posição sobre esse assunto:

Primeiramente, a *consumação* (aprender) acontece, normalmente, ao mesmo tempo que a *produção* (ensinar: fazer aprender). Portanto, é difícil separar o trabalhador do resultado de seu trabalho e observar separadamente esse último de seu local de produção. Em seguida, o próprio produto da docência parece inatingível. Dificilmente se pode medi-lo e avaliá-lo. Por exemplo, como definir a socialização de modo claro e preciso? Com estabelecer graus na socialização, na educação? O mesmo se pode dizer da aprendizagem, em que abundam teorias contraditórias. Enfim, a simples observação da docência pode atrapalhar o desenvolvimento do processo de trabalho, que requer uma certa *intimidade* entre o professor e os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 206) [Grifos dos autores]

Outro ponto que nos parece importante é a questão do professor novato, que, de alguma forma se diferencia do veterano porque saiu de uma formação inicial da qual não se sabe o grau de proximidade ou distanciamento do modelo de professor requerido. No caso da Escola Plural, no período de sua implantação, isso é um dado importante porque o ingresso de docentes nas escolas se dá em escala crescente via concursos feitos em um cenário de formação em processo de transformação e com várias indagações, como aponta Mafra (1998). Não importa se as formações tenham sido feitas em cursos superiores de Pedagogia ou Normal Superior, após a LDBEN de 1996.

Ademais, a formação oficial deve incidir, para além do caráter formativo do trabalho em si, sobre os três domínios que se articulam nos saberes docentes já apontados. Para se ter ideia da dimensão do problema do docente novato, na Escola Plural, podemos observar a evolução do número de professores na Rede de Ensino de Belo Horizonte, conforme o quadro a diante. Ele apresenta em sequência os dados de 1992, portanto anterior à Escola Plural; os de 1995, ano da implantação da política; e os de 1998, no quarto ano do projeto. Os dados mostram, também, a significativa presença de professores com formação superior, a partir da implantação da Escola Plural. Isso pode ser resultante de dois fatores. O primeiro foi a exigência de curso superior para ingresso na carreira docente da Prefeitura de Belo Horizonte, a partir da implantação dessa política, e o segundo foi a concessão de adicionais remuneratórios aos professores que concluíssem a formação nesse nível de ensino.

	1992		1995		1998	
Curso Médio	2800	% 37,5	2300	% 26,5	1800	% 19,0
Curso Superior	4700	62,5	6700	74,5	7700	81,0
Total	7500		9000		9500	

Quadro 8: Expansão do corpo docente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizontes

(Fonte: Panorama da Educação Municipal: PBH/SMED, 2006)

Assim, a efetivação do projeto da Escola Plural impôs experiências de formação contínua com programas bem estruturados, que produzissem contextos de subjetivação dos docentes. Desses programas constavam os princípios, os eixos articuladores, enfim toda a proposta inovadora, de forma a re-significar os conteúdos e as práticas formadoras das escolas. Por isso, foram atribuídas funções ao coletivo escolar, às regionais e aos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação. Vejamos o que diz Baptista⁵⁸ (1998) sobre a política de formação continuada na Escola Plural:

Nessa perspectiva, a política de capacitação da SMED deve assegurar condições para que as situações de trabalho se tornem qualificantes e contribuam para desenvolver nos sujeitos da formação a busca constante por uma aprendizagem permanente. As atividades pedagógicas cotidianas precisam ser formadoras e, para isso, é preciso que sejam assegurados tempos de discussão coletivos, de preparação de registros das práticas desenvolvidas, espaços de troca dessas práticas, de leitura coletiva e individual, momentos de participação em atividades de formação oferecidos fora e dentro do contexto escolar. A organização dos tempos e as definições dos materiais, das assessorias, do teor das discussões a serem privilegiadas dependem de uma política de formação a ser definida pelos profissionais de cada escola (BAPTISTA, 1998. p. 21)

Os materiais principais de formação são os cadernos já aludidos por nós, que veiculam discursos sustentadores da política dispostos, ao mesmo tempo, de forma didática e prescritiva. Vemos neles o objetivo de indicar os passos da prática da política, apresentando, didaticamente, seus fundamentos. Seriam, então, esses discursos os suportes para produzir um professor prototípico, e o docente modelar seria a tradução do modo de ser docente da Escola Plural?

⁵⁸ A autora do artigo, Mônica Correia Baptista, é, atualmente, professora da Faculdade de Educação da UFMG e era, à época, Coordenadora da equipe de Coordenação de Política Pedagógica (CPP) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atuara, anteriormente, no CAPE, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, da mesma secretaria. A citação, portanto, reflete posições oficiais da SMED, uma vez que a autora é membro executivo da secretaria e teve experiência no órgão institucionalizado para desenvolver a política de formação continuada.

Para que isso fosse possível, quais seriam as características desse docente modelar? Diríamos que seria um docente que superasse suas formas próprias de trabalho anteriores, e buscasse concepções que reunissem fundamentos do pensamento crítico da educação e se orientasse pela prática como solução pedagógica. Assim, configurar-se-ia isso um modo de ser docente, com as características orientadas pelos discursos da política já descritos.

Em síntese, esse modo de ser docente pressupõe que os docentes se tornem:

- *Um docente coletivista* – Docente capaz de expor e partilhar sua experiência privada na sala de aula, “que requer uma certa *intimidade* entre o professor e os alunos” (TARDIF; LESSARD, op.cit.). Um docente que supere a tradição individualista e construa outra, aberta à participação coletiva e seja susceptível às avaliações públicas de seu trabalho. No entanto, insistimos que os docentes reorientam as expectativas e constroem processos de resistência, cujos efeitos podem ser inumeráveis. Isso ocorre de tal forma, que é possível perguntarmos até que ponto a estratégia da coletivização das ações possa resultar em efeitos próximos da política.
- *Um docente militante* – Docente afeito à entrega militante ao seu trabalho e aos fins da política, ou seja, seja capaz de imprimir, à escolarização, o caráter político para garantir as transformações subjetivas dos alunos e da sociedade em que vivem, conforme o ideário crítico da Escola Plural. Para isso, deve-se tornar um docente reflexivo sobre suas próprias práticas, com o duplo objetivo de modificá-las e adequá-las aos propósitos de uma educação crítica e emancipadora.
- *Um docente com o domínio das concepções sobre o aluno* – Isso implica compreender o aluno pelo seu caráter coletivo, de ator social e não mais um sujeito da escolarização individualizado. Afinal, sobre ele fora construída uma visão orientada, tão somente, pela sua capacidade cognitiva. Por isso, o docente precisa lidar com novas formas de compreender o aluno e novas formas de realização de suas práticas educativas.

- *Um docente adepto da organização da escolarização em ciclos de formação* – O docente deve assumir novas formas de organização do trabalho escolar, ser um novo professor capaz de lidar com os tempos da escolarização em ciclos de formação e construir práticas voltadas para a desserialização da escolarização e tem que adotar formas de avaliar que considerem o aluno individualmente e coletivamente, atribuindo-lhe conceitos de desempenho. Para tal deve adotar múltiplos instrumentos avaliativos e não mais notas. Deve admitir e realizar a progressão continuada da escolarização, superando os conceitos anteriores, aqueles que atribuem caráter formativo às retenções de alunos, levando-os a repetir determinada série, com o objetivo de que ele domine os conteúdos atribuídos ao período. Por isso, o docente deverá ser capaz de trabalhar os conteúdos tradicionais de forma re-significada, impingindo-lhes sentidos sociais e coletivos, utilizando temas transversais escolhidos de forma coletiva.
- *Um docente produtor de experiências pedagógicas* – Decorrente do anterior, o docente deverá ser capaz de eleger uma estratégia didática principal, isto é, o projeto de trabalho, para desenvolver de forma coletiva suas práticas pedagógicas. A escolha da metodologia específica de ensinar, no caso os projetos de ensino, segundo a Escola Plural ultrapassaria e superaria as construções docentes anteriores, sejam individuais ou coletivas. A perda da importância dessas metodologias utilizadas até então pelos professores pode resultar em resistências. Acrescente-se a possibilidade de re-contextualizações operadas, nas várias escolas, de forma coletiva ou individual da proposta vinculada à pedagogia de projetos, o que pode ter significado a produção de variações e adaptações contextuais.
- *Um docente com mentalidade crítica* – Como último e importante ponto, ressaltamos o fato de que a Escola Plural é uma política construída, basicamente, com discursos filiados ao pensamento crítico. Mas possui elementos de discursos pós-críticos expressos na concepção dos alunos a partir de suas diferenças. Essa discrepância discursiva se dá porque o

projeto defende a formação de um sujeito crítico, para agir socialmente na construção de uma sociedade mais justa. Por outro lado, o projeto recomenda a leitura dos alunos pelas suas diferenças de várias ordens, tanto sociais, quanto culturais e individuais. Além de informar que os alunos são atores sociais múltiplos, a política estabelece critérios culturais para compreendê-los. Daí a escolha de metodologias de trabalho que consagram essa posição. Portanto o docente tem que ser um sujeito crítico, mas que incorpore as posições pós-críticas sobre o aluno. Assim sendo, são exemplos dessas estratégias de diferenciação a adoção do ciclo de formação e das propostas de avaliação abertas, sem que seja definido claramente o resultado esperado. O mesmo deve ser assegurado como as propostas de re-significação dos conteúdos e a adoção de temas transversais escolhidos no coletivo da sala de aula ou nas assembleias gerais. Essa discrepância discursiva funcionaria como um elemento que dificulta a implantação da política, porque os docentes estariam sujeitos a um processo que implica em considerar os alunos múltiplos no processo de formação e homogêneos na saída, ou seja, um sujeito, ou ator social, crítico-transformador. E essa compreensão fica condicionada à absorção de conceitos discrepantes críticos e a construção de práticas que lhe dêem sentido. Isso pode resultar em processos de re-contextualização da política, com conteúdos e formas diferentes da proposta da Escola Plural, porque é difícil entender um sujeito modelar crítico, proposto para a formação e ao mesmo tempo constituir práticas a partir de critérios que o considerem pela diferença. Acrescentamos a isso, o problema da adoção de práticas de gestão com processos liberais re-significados pela leitura crítica.

5.2 Novos modos de ser docente e os resultados da política: uma síntese

Nosso objetivo declarado no início deste capítulo era problematizar a questão dos modos de ser docente na Escola Plural. Argumentamos que os professores, para a realização prática da política de inovação educacional, estão sujeitos a processos de subjetivação que podem influir na efetivação dos objetivos da reforma implementada

Com efeito, podemos dizer que a realização prática da política de inovação educacional, no caso da Escola Plural, está sujeita aos processos de subjetivação docentes. Fica evidente que, para a implementação da política, é necessária a constituição de um modo de ser docente específico, com as características da política. No entanto, isso pode não ter sido efetivado porque, nos processos de contextualização, é possível que tenha ocorrido congruência entre a adesão e resistência dos profissionais das escolas, o que pode ser determinante para a efetividade ou não das políticas de inovação educacional.

Esse processo tem ressonâncias sobre o modo de ser docente, porque as contextualizações são territorializadas nas várias escolas, o que pode significar a multiplicação de modos de ser docente, ainda que possamos estabelecer características comuns, a partir da definição de um modelo de professor, na Escola Plural. Fica evidente a importância que adquirem os processos de subjetivação em que os docentes são inseridos. Isso pode resultar em dificuldades quanto à efetivação da política tal como foi concebida, para ser implementada de forma generalizada na rede como um todo.

Finalmente, mesmo concordando com Lawn (2001), que a produção de uma identidade docente pela ação estatal é um fato, não podemos afirmar que, no caso da Escola Plural, essa produção tenha ocorrido de fato. Mais ainda, embora a política tenha produzido efeitos na subjetividade dos professores, com consequências sobre as identidades deles, é possível atribuir centralidade nas dificuldades de efetivação de um modo de ser docente específico e generalizado sobre a efetividade da política, tal como foi criada.

6. CONCLUSÃO

Concluída esta investigação podemos dizer que os movimentos empreendidos em nosso país, desde longo tempo, para produzir as transformações da escola e da escolarização, expressam claramente as intenções de seus atores. Isso é acentuado, se considerarmos o caso das inovações educacionais, tema deste estudo. Os estudiosos que analisam a questão dessas inovações atribuem essas ações à necessidade de responder ao que chamam de crise da educação. O mesmo pode ser dito no caso das tentativas de reforma. Assim, as reformas e os movimentos de inovação devem ser entendidas no mesmo processo histórico da educação brasileira, embora apresentem características bem distintas. No caso brasileiro, a crise na educação pode ser configurada em dois problemas tão intensos quanto extensos, uma vez que o sistema de escolarização passa, rapidamente, pela necessidade de abrigar todos no interior das escolas e, ao mesmo tempo, deve ser capaz de produzir formações que garantam a efetividade educativa dessa grande tarefa. Esse cenário é, pois, propício ao aparecimento de políticas reformistas feitas pelo Estado e movimentos de inovação educacional, tanto de caráter localizado, quando mais ampliados, como ocorreu com a Escola Plural, por exemplo.

Concordamos que a resposta à crise que move o empreendimento inovador é diferente do reformador, porque a inovação é um ato radical individual ou coletivo para buscar alterações de rotas e de sentidos na educação e implica a produção de novos patamares conceituais e práticos, para a escolarização. Por sua vez, inovar é um ato de coragem que caracteriza a educação brasileira e se relaciona com a busca de respostas focadas nas práticas educativas e, por isso, em muitos casos, por iniciativa de professores, nas salas de aulas, ou em unidades escolares individuais. Esse espírito inovador tem suas marcas registradas na educação brasileira, tanto em escolas públicas, quanto em escolas privadas.

Por isso, quando tratamos da inovação como política, tal como a Escola Plural, estamos nos referindo a um grande esforço que ultrapassa o caráter reformista tradicional e o inovador circunscrito, para produzir a transformação ampla e

radical de uma rede de escolas, como a que existe no Município de Belo Horizonte. Nesse caso, podemos concordar com Pacheco (1996, p.150), que “não se justifica uma caracterização pormenorizada de cada um dos conceitos – *referindo aos conceitos de inovação e reforma* – quando aplicados às questões educativas”. Os movimentos de inovação, na forma de política educacional, buscam criar alternativas práticas para a educação em cidades brasileiras nas quais se instalam governos municipais ligados aos partidos de esquerda, principalmente, ao Partido dos Trabalhadores (MOREIRA, 2000). E o que produzem são tentativas de solução para superar a crise da escola, que deve fornecer educação para todos.

Esses movimentos produzem projetos educacionais em busca de alternativas práticas para a escolarização, através da participação da militância profissional, especialmente de docentes, tanto pela via sindical, quanto pela presença de profissionais que intentam promover mudanças no interior das escolas de forma individual ou coletiva. No entanto, as características diferenciadoras das políticas de inovação estão localizadas nos objetivos de produzir a escolarização voltada para os interesses sociais de grupos sociais menos favorecidos, e nas tentativas de criar respostas pedagógicas viabilizadoras desses objetivos, com interferências diretas nas práticas da escola.

Assim, no caso da Escola Plural, são criados não só dispositivos de natureza curricular e pedagógica, mas também dispositivos de ordenamentos do funcionamento das práticas, como a coletivização das experiências educativas e da gestão escolar. Se pudermos classificar esse processo, como uma reforma, poderemos afirmar que esta possui um caráter mais interno à escolarização cujos princípios são orientados pela escolarização na prática. Já as outras reformas têm seu foco no estabelecimento de princípios e ordenamentos visando induzir práticas educativas que realizem a escolarização, baseada na teleologia educacional proposta. Para sustentar sua perspectiva política, o que fica claro em nossa investigação é que a política de inovação Escola Plural é dotada de inegável coerência discursiva interna e seus dispositivos são articulados, com vistas a garantir a efetividade prática de seus princípios.

Decorrentes dessas considerações, podemos pensar que a partir da Lei 9394 (LDBEN) foram produzidos, com conteúdo semelhante às políticas de inovação educacional, as prescrições que visam à reordenação dos vários níveis e etapas das escolarizações. Eles funcionam como mecanismos de mudança das práticas de formação e centram-se na questão curricular. Os dispositivos tratam das diretrizes de formação⁵⁹, que objetivam a produção de um sujeito-tipo, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Estes prescrevem a teleologia da formação claramente ordenada por concepções de ações práticas do trabalho.

Embora essas semelhanças, nenhuma diretriz de formação foi tão incisivamente criada, com prescrições tão detalhadamente concebidas para a transformação das práticas educativas, como a da Escola Plural, porque, em nenhuma diretriz de formação de caráter nacional foi pensada a articulação do currículo, com as práticas docentes e com a gestão da sala de aula e da escola. Podemos dizer que as diretrizes nacionais chegaram às escolas e que a Escola Plural, nosso caso de política de inovação educacional, objetivamente, quer penetrar em todos os espaços e práticas de cada escola e de cada sala de aula da rede municipal de Belo Horizonte. Assim, as diretrizes chegam à superfície e a Escola Plural ao interior da escolarização, para garantir a efetivação da teleologia da formação.

Do ponto de vista do interior das escolas, podemos afirmar que os efeitos das políticas de inovação educacional sobre a educação, de forma geral, são importantes por, pelo menos, duas razões. A primeira por colocar em cheque as crenças de que há respostas educacionais definitivas e demonstrar que os discursos pedagógicos são produto da mentalidade historicamente circunscrita, portanto, sujeitos a transformações. Olhadas por esse ângulo, as inovações educacionais são mecanismos históricos que produzem a esperança de que é

⁵⁹ A reforma educacional brasileira feita através da Lei 9394 de 1996 produz a reordenação estrutural da Educação Nacional, mas os ordenamentos orientadores das formações escolares foram estabelecidos pelas normas secundárias, como diretrizes. Nesse caso, estamos nos referindo à criação das várias políticas setoriais das formações escolares, que têm caráter prescritivo e obrigatório para todo o país. Foram estabelecidas diretrizes nacionais de formação, para todos os níveis e etapas da educação nacional pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação, que passaram a vigorar com a homologação do Ministério da Educação.

possível construir caminhos mais adequados para a educação. E isso pode amainar as dificuldades dos docentes em encontrar respostas para a escolarização de seus alunos, porque fornecem possibilidades de construção de práticas por eles mesmos.

A segunda razão da importância dessas políticas é que seus efeitos sobre as práticas educativas ocorrem mesmo após o presumível fim da experiência. É possível que os discursos sobre os dispositivos e práticas sejam difundidos e re-contextualizados, para além de sua circunscrição territorial havendo a re-significação das práticas educativas adotadas, até então, em outros contextos educativos. A nosso ver, isso ocorre, porque é uma estratégia reformista amplamente utilizada, pelo menos, desde a década de 1990, a importação, empréstimos e apropriação de discursos educacionais e sua recontextualização. A organização da escolarização em ciclos, o fim da reprovação como estratégia da escolarização, a utilização da pedagogia de projetos, por exemplo, são efeitos bastante visíveis, hoje, nas escolas herdadas da Escola Plural e difundidos, pelo menos, como uma questão a ser considerada. É evidente o efeito irradiador de seus discursos, ainda que seja para serem contestados, o que, de qualquer forma, os torna visíveis e vivos, no contexto educacional mais amplo, e a escola, certamente, não será a mesma de antes.

Dando sequência à discussão das questões aqui investigadas, tratamos da complexidade da produção de uma política, como a Escola Plural, a partir da abordagem de ciclo contínuo de política proposta por Bowe e Ball (1992) e desenvolvida, mais tarde, por Ball (1994). Diríamos, então, que o ciclo de uma política educacional é um vaivém histórico e desenrola-se, segundo os autores, em contextos, que se articulam, desarticulam e rearticulam, produzindo um movimento contínuo de sua produção, através de processos irregulares em sua continuidade, dada a confluência de discursos que traduzem interesses variados e, nem sempre, coincidentes. Por isso, para produção de uma política são constituídas arenas de disputas discursiva, em todos os contextos de sua produção de tal forma que, do contexto de influência inaugural da política até o contexto da estratégia há recriação da política.

Em nossa pesquisa, avaliamos os dois primeiros contextos: contexto de influência e contexto de produção do texto. Assim procedemos porque nossa estratégia era visibilizar os discursos dessa política, pensando na questão da constituição do novo modo de ser docente, que estava implícito, na sua realização prática.

Assim sendo o modo de ser docente é constituído em processos de subjetivação produzidos nas relações intersubjetivas, nas escolas, tendo como cenário a política de inovação educacional. Por isso, tanto alunos, quanto professores e demais profissionais das escolas e, até, os pais são subjetivados em determinado sentido, com a implantação da política da Escola Plural. No entanto, nossa pesquisa está focada nos docentes, porque trabalhamos com a questão dos possíveis efeitos da política ocasionados pela necessidade de constituição de um novo modo de ser docente, para atuar na Escola Plural. Tal objetivo nos remete a análise dos discursos que operaram no contexto de influência formado para a criação da política e dos discursos tornados hegemônicos no contexto de produção do texto da política, para que esta se tornasse realizável. Dessa análise decorre a discussão dos principais elementos de constituintes do modo de ser docente. Chegamos, assim, ao novo modo de ser docente e seus possíveis efeitos nos resultados da Escola Plural.

Nessa direção, os discursos que circularam nas arenas políticas, formadas para a produção da Escola Plural articulam com várias reformas nacionais empreendidas, tanto as efetivadas no Plano Nacional de Educação e na LDBEN, como as locais, que se seguiram a ela, como a Escola Cidadã, em Porto Alegre, para citarmos, apenas um exemplo conhecido. Por outro lado, os discursos internacionais presentes mostram a confluência internacional de suas influências, especialmente, das reformas realizadas na Península Ibérica. Por isso, a Escola Plural não é um fato isolado, mas parte de um conjunto de ações globais, nacionais e internacionais, que buscam construir escolarizações, na perspectiva da inclusão de todos na escola, tal como prescreve a carta de intenções de Jomtien, da qual o Brasil é signatário. Esse princípio é consagrado na Constituição Federal de 1988, que coloca a educação escolar

como direito e instrumento de cidadania. Assim, a educação escolar de qualidade para todos é um discurso orientador das ações reformistas, e uma das quais é a Escola Plural. Esses discursos nacionais e internacionais, portanto, estão presentes nas arenas políticas formadas no contexto de influência de produção da Escola Plural.

Analisamos a questão sob o ponto de vista local, é notória a confluência de discursos e estratégias para a construção da Escola Plural. O Poder Público Municipal, através de Secretaria de Educação, produz uma estratégia fundamental para a elaboração de sua política educacional. Talvez, movida por princípios políticos defendidos pelos ocupantes dos cargos de direção superior, ou para cumprir os planos de governo do grupo de poder, pelo fato de que houve uma ampla convergência discursiva para que se produzisse uma política de consenso. Esse grupo de poder era composto por uma articulação partidária, comandada pelo Partido dos Trabalhadores (FREITAS, 2000) e contava com o apoio dos movimentos sociais que compuseram a chamada Frente Popular de Belo Horizonte. Assim, se estabelece uma estratégia de cooptação pela aceitação dos discursos dos vários grupos, como orientação de governo. Os discursos dos profissionais da educação estão presentes em duas formas: pela participação do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SINDUTE) e pela participação de grupos das escolas, especialmente, aquelas que empreendiam práticas consideradas, até então, transgressoras, e que se sustentavam em discursos construtivistas, principalmente. Esses profissionais compuseram, inicialmente, um grupo militante educacional, na criação e implantação da política. Esse grupo se expandiu e adquiriu enorme força na condução da implantação da política (ROCHA, 2009), mas, com o tempo, modificou-se e refluíu.

Assim, para a elaboração da política Escola Plural, foram adotadas estratégias e táticas articuladas pelo Poder Público Municipal⁶⁰. Uma estratégia foi centralizar a unificação do processo pelo Poder Público, com a Secretaria

⁶⁰ No Brasil, há, constitucionalmente, operando três esferas de Estado: Nacional, que atua na Federação; Estadual, que atua regionalmente, em cada Estado da Federação e Municipal, que atua no âmbito de cada município.

Municipal de Educação coordenando as ações, no contexto de influência e de produção de texto. Desse modo, foram incorporados e articulados os vários discursos educacionais presentes nas experiências de inovação desenvolvidas nas escolas, para a construção do discurso unificado e consensado, a ser devolvido às escolas, e colocado em prática. Devemos reconhecer que esses discursos docentes que circulavam localmente estavam presentes nos trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais e nas várias reformas de que já falamos. Por isso, o que parece ter sido feito foi uma avaliação já que esses discursos gozavam de certa univocidade global. Portanto, por pressuposto, carregariam os princípios adequados para seu amplo predomínio na rede de escolas do município, como um todo. Dessa maneira, a incorporação e re-significação dos discursos das escolas, possivelmente, tiveram por objetivo, viabilizar a transformação qualitativa das práticas escolares e a centralização sistêmica era entendida como um mecanismo de sua objetivação.

Por outro lado, a estratégia de incorporação dos discursos sindicais funcionou como mecanismo de articulação com os discursos escolares. Eles diziam respeito às reivindicações da categoria trabalhista, mas reafirmavam as demandas de democratização da escola, da direção central e regional da educação municipal. Por isso, princípios como a coletivização e gestão democrática foram orientados pelo discurso da autonomia da escola e dos docentes, tão demandada nas lutas sindicais, para além das condições de assalariamento, carreira e condições de trabalho. No âmbito da formulação da política, as questões relativas às condições da prática puderam ser atacadas, de forma a atender, em princípio, ao grupo sindical e ao grupo de profissionais mais ativamente engajados, no contexto de produção da política. No entanto, é possível, que a massa de profissionais, tenha formulado algum tipo de adesão, a princípio, e que até tenha crescido a participação, em certo tempo. É possível, como analisamos, nos capítulos 4 e 5, que tenham ocorrido dificuldades de aceitação e incorporação da política, porque isso demandava a produção de um novo de ser docente.

Outro ponto importante, que destacamos, é a presença da academia universitária no âmbito do contexto de influência. Isso foi crescente em outros

contextos, a tal ponto de os secretários de educação municipais terem sido, vários deles, oriundos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Para além das possíveis positivities dessa presença, reconhecemos nisso um fenômeno global, a que Offe (1984) já fazia referência. Para ele tratava-se de um mecanismo legitimador das políticas estatais. No entanto a presença acadêmica na Escola Plural pode ser compreendida mais do que uma estratégia de legitimação científica, diríamos uma forma de autoridade epistemológica de fundamentação das experiências incorporadas.

Assim, a utilização dos discursos acadêmicos funcionou como tática operativa porque atribuiu fundamentação à linguagem unificadora dos discursos da política. Talvez tenha funcionado como referência discursiva. A presença longínqua dos acadêmicos na Escola Plural e a busca de formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto-sensu* pelos profissionais ligados à implementação da política servem como comprovação para este argumento. Reconhecemos que nossa hipótese merece uma investigação mais aprofundada, quando outros elementos poderão aflorar permitindo a análise da conveniência de acadêmicos, na direção de sistemas educacionais e sua possível produtividade.

Comporta, ainda, a identificação dos discursos orientadores na produção da política Escola Plural. De posse desses dados, podemos verificar o que a aproxima e distancia das outras reformas brasileiras e internacionais. Temos ciência de um discurso central segundo o qual se deve atribuir centralidade à escola, no âmbito das práticas educativas. Naturalmente, tal distinção se deve a atribuição de centralidade ao aluno, como sujeito da escolarização. Nesse ponto, vemos a coincidência da política Escola Plural com as várias políticas em âmbitos locais, nacionais ou globais. No entanto, encontramos traços que a distinguem e, à vezes, aproximam das várias outras políticas, quanto à qualificação e tipificação discursiva desses dois discursos básicos. Assim, na questão referente ao aluno, é estabelecida uma teleologia da subjetivação do aluno de forma a produzir sujeitos, ou melhor, atores sociais emancipados e transformadores. Por isso, são levadas em consideração as diferenças subjetivas do aluno, como mecanismo pedagógico. Por isso, também, opta-se

pela organização espaço-temporal do currículo em ciclos de formação, pela supressão da reprovação e pela utilização de metodologias didáticas em projetos, com o objetivo de superar a disciplinarização dos conteúdos tradicionais e adicionar a eles novos conteúdos que aproximem a escolarização da vida social e cultural dos alunos.

Relativamente à reordenação dos tempos de escolarização, na forma de ciclos de formação, ela se sustenta em discursos, especialmente, de Piaget (1959;1971;1976), Vygotsky (1987;1999) e Wallon (1975;1979) e não declara a possível influência do pensamento de Paulo Freire (1967; 1970), no que se refere à valorização da cultura social do aluno. Podemos, também, perceber a forte filiação da Escola Plural ao pensamento crítico da educação, tanto nesse aspecto, quanto na formulação dos discursos sobre a escola e sobre o aluno, como sujeito a ser emancipado. No entanto, quando a reflexão envolve o aluno e suas diferenças subjetivas, fica evidente a presença de discursos pós-críticos. Assim, embora percebamos essa discrepância discursiva, com a utilização de conceitos críticos e pós-críticos articulados, pelo menos até onde investigamos, esses discursos funcionam de forma híbrida, sem maiores consequências percebíveis sobre a operatividade dos dispositivos da política, como um todo. De qualquer forma, devemos considerar esse fato, como mais um ingrediente sobre a subjetivação docente, fator que dificulta a efetivação da política, como já dissemos.

Diante do exposto, podemos reafirmar que a centralidade da política, na prática, é um princípio articulador com a concepção de aluno e de sua formação. Portanto, nada mais normal do que a afirmação da professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva. Ela, no preâmbulo do documento do II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/ Escola Plural, assinala: “[...] a Escola Plural não é um projeto teórico, ela só acontece na prática, durante as nossas atividades escolares cotidianas” (SILVA, 2002). Não vamos entrar no mérito das conceituações, mas é forte a sua afirmação. Afinal trata-se da colocação de uma autoridade. Objetivamente, ela reafirma a necessidade de que não se deve gastar tempo com lucubrações, e sim que se exerça a prática, porque esta é a chave-mestra da política. Portanto, parece um

chamamento à militância aos profissionais das escolas. Essas são, pois, considerações sobre o contexto de influência constituído para a criação da Escola Plural, especialmente, sobre os discursos de base que foram consensados, para a efetivação escrita da política, no contexto de produção do texto, do qual tratamos, a seguir.

Dando sequência à nossa investigação, passamos a análise dos textos, em que forma formalizados os discursos políticos relativos à Escola Plural. O texto da política, para cuja formalização se constitui um contexto específico (BOWE; BALL, 1992; MAINARDES, 2007), deve expressar a visão da política numa linguagem apropriada, concisa e coerente, permitindo sua publicação no contexto da prática. Trata-se de registro prescritivo, que deve servir de instrumento de viabilização prática da política, no caso a Escola Plural. O texto inaugural é denominado de *Caderno 0*, porque foi o formato simbolicamente escolhido para determinar sua relação política com a prática educativa exercida na educação dos alunos e seus cadernos de escrita. Vários cadernos são produzidos, após esse primeiro, como registramos, destinados aos professores. Não nos é possível afirmar que a escolha desse simbolismo seja um mero expediente de vinculação com a cultura escolar, ou, para outros efeitos, uma forma de dizer aos profissionais que voltem aos cadernos para subsidiar as práticas válidas, na política. Por isso, os cadernos seriam um sistema articulado de normalizações. Na verdade, com intenções implícitas ou explícitas, os cadernos constituem um dispositivo importante na Escola Plural. Mas o que há de importante, no texto do *Caderno 0* com o qual a Escola Plural emerge?

Começamos dizendo que o *Caderno 0*, tem por subtítulo: *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação*, data de outubro de 1994. A linguagem e a estrutura textual desse caderno é bem articulada e a coerência conceitual primorosa. Na primeira leitura, sentimos que a linguagem se aproxima da utilizada no meio acadêmico. Isso também ocorre nos outros cadernos. Os discursos consensados no primeiro contexto da política têm por função dar sustentação a seus princípios organizadores. Neles,

também, percebemos a re-contextualização de discursos emprestados de políticas internacionais, especialmente, da reforma espanhola, como as categorias utilizadas, presentes nos textos da Escola Plural. Assim, a estruturação do texto se utiliza de metáforas presentes, também nessas políticas citadas. É o caso da organização dos núcleos vertebradores e sua composição em eixos. São quatro núcleos vertebradores desdobrados em dispositivos viabilizadores.

O primeiro Núcleo Vertebrador contém oito eixos norteadores, que, na prática são os princípios propostos para tornar prática a Escola Plural. São eles: 1) uma intervenção coletiva mais radical; 2) sensibilidade com a totalidade da formação humana; 3) a escola como tempo de vivência cultural; 4) escola como experiência de produção coletiva; 5) as virtualidades educativas da materialidade da escola; 6) a vivência de cada idade de formação sem interrupção; 7) socialização adequada a cada idade-ciclo de formação; 8) nova identidade da escola, nova identidade do seu professor. Como podemos ver, os eixos nada mais são do que a formalização dos discursos consensados, já apontados, na explicitação dos princípios da Escola Plural. Eles vão ser desdobrados em dispositivos práticos, nos três núcleos vertebradores complementares. Para nós, fica claro que a realização prática da Escola Plural implica na produção de um novo modo de ser docente, uma vez que pressupõe a produção de *uma nova identidade da escola, nova identidade do seu professor*.

No Núcleo Vertebrador II: *Reorganização dos tempos escolares* estão as orientações e as prescrições sobre como organizar a escola, com essa nova identidade plural, tanto no que se refere às questões curriculares, como o ciclo de formação básica, quanto a decorrente lógica espaço-temporal e a consequente reordenação dos tempos dos profissionais. São discursos de forte teor prescritivo, que traduzem a necessidade de criação de novos modos de atuação profissional e de reconstituição de saberes docentes, nas três dimensões analisadas por Santos (1998): saberes das disciplinas, que devem ser re-significados, saberes pedagógicos, que devem ser readquiridos e saberes práticos ou da experiência, a serem abandonados ou revistos e

reorientados. Dessa forma, espera-se um novo professor, que comungue do mesmo ideário e se abra para a produção de novas experiências. Diríamos um novo docente-tipo.

O Núcleo Vertebrador III: *Processos de Formação Plural* traz a leitura do novo aluno, associada à sensibilidade com a totalidade da formação humana. Os discursos que sustentam os argumentos sobre o aluno são de matrizes psicológicas, como já dissemos e de matrizes sociológicas e culturais. Por isso, valoriza-se a experiência de múltiplas naturezas produzidas na vida social do aluno e são reconhecidas suas outras dimensões como os processos corporais e manuais. Além disso, a escola é vista como um, dentre outros lugares de realização de processos socializadores. Assim, cabe à escola abandonar a tradição pedagógica e curricular, para criar novos espaços de formação, nos quais sejam utilizadas, como conteúdos, as questões vinculadas à vida social e cultural dos alunos. Os conteúdos tradicionais serão re-significados por temas transversais escolhidos de forma coletiva, pela classe, na sala de aula e pelo coletivo escolar. Isso se viabiliza, na prática, pela produção de projetos de ensino, como metodologia básica.

Essa seria a forma de intervenção pedagógica radical prototípica da Escola Plural. O conceito de intervenção pedagógica bastante utilizado, no texto da política, é um empréstimo da produção de materiais da reforma espanhola e tem matrizes discursivas, no construtivismo pedagógico. Por mais que fiquemos tentados em dizer que a Escola Plural incorreu, segundo denominação de alguns estudiosos na psicologização dos problemas educacionais (SANTOMÉ,1976 ; MOREIRA,1976), os sentidos adotados na política são de ordem prática e a produção do aluno tem ingredientes conceituais, também, da Sociologia crítica e da Antropologia. Enfim, afirmar isso seria uma simplificação.

Notamos no texto o uso sinonímico de projetos de ensino e pedagogia de projetos, o que mereceria uma atenção mais detida, em outro espaço de investigação. Os discursos sobre o aluno, a pedagogia e a forma de re-significar os conteúdos da escolarização exigem dos docentes produção de

novos saberes, que sustentem o modo de ser docente requerido pela Escola Plural. Por isso a avaliação é de grande importância, na política e mereceu a formalização detalhada, em um núcleo vertebrador.

No Núcleo Vertebrador IV, *Avaliação na Escola Plural*, discute-se a nova lógica de avaliar proposta para a Escola Plural e as formas praticadas, até então. Para isso respondem às seguintes perguntas: a: o que avaliar?; b: para que avaliar?; c: quem avalia?; d: quando avaliar; e: como e com que avaliar. Assim, contrapõe-se a avaliação estatística e numérica à intenção de aplicar instrumentos avaliativos que considerem aspectos mais globais do aluno. Mas por um lado, é necessário que se introduza a avaliação curricular, do docente e da escola, no mesmo âmbito. Verificamos aí a extensão dos objetos de avaliação, que vão além da avaliação da aprendizagem dos alunos. Portanto avaliar deve ser para identificar os progressos e também os problemas e as condições, em que se dá a escolarização. Isso deve ser feito de tal forma que os bons e maus resultados sejam vistos, no processo e não sejam focados, apenas, no aluno. Cabe aos profissionais da escola, aos grupos de alunos, ao conselho escolar, com a participação dos pais e dos agentes da direção da rede, regionais e centrais a responsabilidade da avaliação.

A avaliação deve ser contínua e processual e não mais circunstancial e realizada somente ao final de etapas de aprendizagem. Por isso, deve ser orientada pelo processo formativo empreendido pela escola, de forma global, tanto da escola, quanto dos alunos. Assim, há três momentos articulados: avaliação inicial, ou diagnóstica, avaliação contínua e avaliação final.

Com relação à resposta à última pergunta, fica claro que a Escola Plural deve abandonar a avaliação somativa e a prova como seu principal instrumento. Assim devem ser implementados alguns tipos de avaliação: a: avaliação do projeto pedagógico da escola através de assembléia escolar, com a participação de alunos, professores, funcionários e pais, em períodos semestrais, na qual será eleito um conselho para implementar as decisões. b: avaliação do processo educativo em cada ciclo de formação feita pelo conselho do ciclo e pelo conselho de pais, para discutir os avanços e problemas e buscar

soluções. c: avaliação do processo de ensino/aprendizagem em cada ciclo de formação, de forma processual e contínua. Para isso, o professor deve articular vários momentos de avaliação e utilizar vários instrumentos, como a realização de observações e registros das habilidades cognitivas, das atitudes e procedimentos dos alunos, aplicação de testes, provas e trabalhos, as entrevistas e conversas informais e o aluno deve fazer sua auto-avaliação, a partir de um roteiro precisamente estabelecido.

Refletindo sobre a articulação interna da Escola Plural, as formas de avaliação são adequadas à proposta, como um todo. No entanto, em nossa visão, a avaliação nesses moldes exige uma nova cultura de avaliação, para professores, alunos e pais. Visto de hoje, esse é um dos problemas cruciais da Escola Plural, motivando duras críticas ao projeto e às ideias de progressão continuada; à revisão dos conteúdos escolares e desserialização e à organização em ciclos, como se todos esses dispositivos formassem um conjunto. Arriscamos perguntar se isso teria gerado resistências de professores ao projeto e re-contextualizações dos discursos da política, com a atribuição de novos sentidos e abandono de dispositivos? Ou teria a sua aplicação articulada, ao mesmo tempo, de forma generalizada, pelas escolas causado estranhamentos aos alunos, professores e pais, de tal forma que não sejam dissociadas progressão continuada, organização em ciclos, pedagogia de projetos, entre outros?

Assim sendo as possíveis razões que levaram o Poder Público Municipal e grande número de profissionais a adotarem essa estratégia merecem ser investigadas. Apontamos, nesse caso, pelo menos, duas hipóteses. Uma que aponta para certo cunho estratégico, que seria o do aproveitamento do cenário produzido na rede e na sociedade, com a demanda de respostas para a melhoria da educação escolar. Outra, de natureza mais político-ideológica, diz respeito à concepção de intervenção política como mecanismo de transformação, podendo ter orientado os grupos de criação da política e sua possível filiação marxista e neomarxista. De qualquer forma, parece-nos não terem sido pensadas formas parciais de implantação, o que significaria, não

resta dúvida, arcar com outros tipos de problemas, só detectáveis, se de fato a estratégia fosse esta.

Todas as questões, pensamos, devem ter causado um efeito muito forte sobre as representações docentes. Afinal, à época, no ano de implantação da Escola Plural, em 1995, já havia um contingente com cerca de nove mil professores, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Diríamos, então que o quadro descrito trouxe mais implicações sobre o modo de ser docente, sobre o qual trataremos, a seguir.

Com efeito, a subjetivação docente é um processo permanente na vida do professor e é resultante de fatores que se articulam e operam em conjunto. Os fatores constituintes são o trabalho em si, os discursos normalizadores oriundos do âmbito estatal, os discursos pedagógicos circulantes nos vários espaços educacionais, como a escola, a literatura, as universidades. Incluímos, ainda, os discursos sobre a condição docente, próprios das lutas profissionais e, finalmente, os discursos que traduzem a visão de grupos sociais sobre a educação, a escola e o professor. O modo de ser docente é, pois, resultante de processos de subjetivação da formação escolar, das experiências no trabalho e da própria vida social ampla.

Por isso, o sujeito docente constitui-se em processos subjetivadores de várias ordens. Uma delas refere-se às experiências escolares que se iniciam na infância e terminam com a formação teleologicamente profissionalizante, nos cursos próprios. Assim, sua subjetivação ocorre na experiência de ser aluno, ao exercitar o que Perrenoud (1995) denomina *ofício de aluno* em duas situações com perspectivas diferentes. A primeira situação refere-se ao processo de ser aluno e a subjetivação dá-se na escolarização, no decorrer de sua existência da infância à adolescência. Nesse período, é, possivelmente, constituída a representação de ser docente, na visão do aluno. A segunda perspectiva da subjetivação é o momento da formação específica do docente, nos cursos próprios. Neles, o docente é aluno, mas está constituindo um modo de ser docente. Os processos de subjetivação ocorrem nessa condição dupla de aluno e docente em perspectiva. Podemos dizer, então, que a constituição

do modo de ser docente é relacional a essas duas experiências, e que se manifesta e desenvolve-se, no exercício profissional.

Recorrendo a Foucault veremos que a subjetivação é produtiva da subjetividade em dois modos. Ela se dá nas relações discursivas em que se situa o sujeito, na esfera da governamentalidade através das técnicas de inventar os outros, e nas relações com os outros sujeitos contingenciados institucionalmente. Portanto, ela ocorre em práticas discursivas, nas quais operam as relações de saber e de poder. São técnicas de objetivação do outro, portanto, estratégias de governo do outro. Ai o sujeito se constitui pelo processo de sujeição. Por outro lado, o sujeito se auto-constitui nesses jogos de poder, nas práticas discursivas, no autogoverno de si. Assim, diz Foucault (2007, p.97): “Eu chamo *governamentalidade* o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”.

Embora submetida a processos de governo dos outros e de autogoverno, a subjetividade, também, resulta de lutas, portanto de resistências coletivas e individuais. Dessa forma, não é possível sua determinação absoluta. Isso vale, na escola, para os alunos e para os docentes. Nessa percepção da produção da subjetividade, podemos identificar os contextos em que ocorrem os processos subjetivadores, em que cada um de nós e todos nós estamos inseridos por vontade ou por contingência, ou pelos dois. Esses contextos são os espaços das relações sociais de atores geograficamente situados.

Nessa perspectiva, o modo de ser docente é, como já dissemos, produzido nos territórios escolares e sociais. Visto dessa forma, o modo de ser docente consiste de processos que podem ser integrados ou apresentarem-se isoladamente. Um deles refere-se à representação do que é ser docente. Esse processo está vinculado a posições coletivas na sociedade e, também, na condição prática do exercício profissional. Tais posições são dotadas de certas caracterizações *reguladas* e *regulares* (BOURDIEU, 1980). Desse modo, a prática seria uma pauta comum para o entendimento da condição social do profissional externa e interna ao trabalho em si, sendo constituída como seu reflexo. Assim, é possível existir uma representação sobre o que é ser

professor, através das fixações e estabilizações de sentidos sobre os modos de ser docente. Por isso, é possível a proliferação da produção de estereótipos do ato docente em várias situações e por atores sociais os mais díspares. Desde uma criança brincando, até as produções midiáticas, entre outros, muitos são capazes de criar representação do modo de ser docente. Ser docente tem um alto grau de valor social, bem como a escola, como local de sua atuação profissional. Aqui, é possível que os próprios professores poderiam, ao iniciar sua carreira, produzir suas práticas orientadas pelo que Bourdieu (op.cit.) denomina *sistema de disposições duradouras e transferíveis* para o domínio de sua realidade profissional, até que, de uma forma ou de outra constitua e estabilize um modo de ser docente.

Na verdade, ao utilizar a forma modos de ser docente, estamos assumindo que, mesmo havendo traços comuns nas experiências de ensinar, não é possível estabelecer, de antemão, um conjunto de características que definam um modo geral de ser docente, modo esse que se constituiria na formação inicial. Reconhecemos, entretanto, que toda formação de professores se assenta em um projeto de docência. Em outras palavras, se define *a priori* um modo de ser docente, com a intenção de produzir transformações ou as tradições da escola.

As diretrizes de formação, no caso do Brasil, apresentam um arcabouço de orientações para a formação de professores, com vista à fixação de um modo de ser docente generalizado para o país, como um todo. Numa palavra, é estabelecida uma política geral de conformação da profissão, em moldes unificados. A esse respeito, podemos concordar com a análise de Lawn (2001). Ele entende que essas normalizações estatais intentam a fabricação de identidades docentes. Os discursos de sustentação dessa política de formação buscam a uniformização de um novo de ser docente, mais atual, mais *moderno*, como afirma o autor, mais adequado à escolarização com a reforma empreendida na educação nacional, pela LDBEN, no caso brasileiro.

Acerca dos conteúdos e formas adotados para a produção do modo de ser docente, ressaltamos que se desenvolveram de modo articulado, mesmo

separando-os eles produzem sentidos em articulação. Por isso, as explicitações de formas de ser docente trazem implícitos os conteúdos, ou os sentidos e significados do modo de ser docente. Assim, as manifestações das experiências docentes, nas suas formas explícitas, sustentam-se, também, em discursos pedagógicos que nem sempre são expressos pelos docentes. Portanto, se solicitamos ao docente que explique sua prática, ele, nem sempre, explicitará os discursos teóricos de sustentação dela, mas explicitará possivelmente os mecanismos de sua realização.

Contudo os modos de ser docente podem ser traduzidos em discursos pedagógicos diversificados, sendo possível visibilizar suas formas e conteúdos. Nesse caso poderemos discutir também outros binarismos excludentes, como a separação entre teoria e prática, a distinção entre concepção e realização, focando em um docente modelar. Podemos dizer, pensando nessa conformação do modo de ser docente, que a ausência de explicitação dos discursos teóricos não significa que as práticas não se revistam de teorias implícitas. O mesmo se aplica, particularmente, ao caso da realização sem concepção clara porque mesmo não sendo ela formalizada ou traduzida em texto de modo explícito podemos detectá-la no planejamento, ou no pensamento que sustenta as ações prospectivas para tal. Assim, entendemos que o modo de ser docente é produzido mediante a articulação teoria e prática, concepção e realização, conteúdo e forma.

Por outro lado, se aplicarmos esse entendimento ao caso das políticas de reforma, como a Escola Plural, verificamos que as normas criadas são re-contextualizadas e re-significadas pelos modos de ser docente. Verificamos pois, a reinterpretação e re-significação, no momento de apropriação, dos preceitos normativos, com uma variação de formas e conteúdos. Assim, na sua expressão renovada, no contexto escolar eles vão ser visíveis, nas práticas educativas. Podemos explicar essa questão apoiando-nos na posição de Bernstein (1996), sobre a re-contextualização de um texto e aplicando ao caso das políticas educacionais, no contexto pedagógico escolar. Explicita o autor:

É crucial fazer uma distinção entre, no mínimo, dois tipos de transformações de um texto. A primeira é a transformação do texto dentro do *campo re-contextualizador* e a segunda é a transformação do *texto transformado*, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. *É o campo de re-contextualização que gera posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica.* (BERNSTEIN, 1996, p.92) [Grifos do autor]

Assim sendo, entendemos que os vários textos das políticas, bem como os discursos pedagógicos em circulação são re-contextualizados na escola e, até mesmo, nos projetos de formação inicial de docentes, estando sujeitos a reinterpretações e re-significações. Dessa forma, ambos integram os modos de ser docente. O modo de ser docente, então, é produzido em processos de subjetivação. Nesses processos circulam discursos e práticas, inseridos na formação e nas práticas profissionais, contendo componentes de experiências imanentes a ela, em relacionamentos com experiências transitivas. Entre elas se incluem as várias políticas educacionais e os discursos pedagógicos em trânsito, nos vários contextos educacionais.

Com efeito, há dois discursos que se atritam. Assim como na formação, há dois discursos básicos sobre o modo de ser docente, que se convencionou denominarem o tradicional e o inovador. Por isso, assumimos que a Escola Plural é uma política de inovação educacional e contrapõe-se tanto às tendências tradicionais anteriores, como as formas conservadoras da escolarização. A Escola Plural é, como política, uma proposta inovadora tendo, em seus pressupostos, a transformação da educação. Deduzimos, então, que os professores, mais do que serem politicamente inovadores e transformadores, devem desenvolver suas práticas educativas com modos docentes sustentados em discursos inovadores e transformadores.

Em adição, podemos dizer que, na Escola Plural, a superação dos enfoques tradicionais está evidente na proposta, e deve ocorrer pelo processo de reflexão, que sustenta a reconstrução das práticas, conforme o ideário das pedagogias críticas. Refletir sobre a constituição de modo de ser docente

inovador implica considerar o contexto social, como campo de problematização. Dentro dessa perspectiva, deve prevalecer, na escola e na aula, uma proposta ética, concreta, de justiça, igualdade e emancipação social.

Decorre dessa visão da política Escola Plural e da forma como entendemos a constituição dos modos de ser docente, já explicitada, a possibilidade de problematizar essa questão, através da análise dos textos dessa mesma política Escola Plural, Vale lembrar que os modos de ser docente são resultantes de processos subjetivadores a que estão sujeitos os docentes nos contextos da formação e das práticas profissionais.

Devemos lembrar, ainda, dois enunciados importantes na orientação do modo de ser docente no contexto da prática dessa política. Um é a coletivização como mecanismo de gestão da docência e o outro diz respeito à centralidade da prática, como instrumento de viabilização da política. Esses enunciados estão presentes nos contextos educacionais práticos e intelectuais, com maior ou menor ênfase sobre um ou outro. Na Escola Plural, adquirem uma importância crucial para a política. Assim, nos vários textos orientadores das práticas da política, são reiterativas as indicações de sua centralidade.

Quanto à transformação do *habitus* docente, trata-se de um processo contínuo, como já dissemos. No entanto, a Escola Plural, traz uma proposta de alteração radical na forma como esse processo é constituído. Assim, em primeiro lugar, o docente deve explicitar suas concepções e práticas de forma detalhada. Em segundo lugar, deve assumir um novo modo de ser docente, associando as suas concepções novas formas de concepção advindas da política Escola Plural. Portanto, as informações ao *habitus* são oriundas de um processo que articula forças externas e internas. Esse processo provoca, então, a fricção entre posições externas advindas dos contextos sociais de inserção do docente, das prescrições da política e do sistema educacional, e as posições internas da escola de aceitação e resistência coletiva, através de um processo de re-contextualização. Assim, o docente constitui seu modo de ser docente, na Escola Plural, por meio de um processo coletivo e ao mesmo tempo individual. Por isso, certamente, haverá dispersão das formas da prática da

política, nas formas coletivas que são individualizadas em cada escola e individuais, em cada docente. Para ser professor, na Escola Plural, o professor deve possuir uma mente coletiva e um coração militante.

Afinal, como já dissemos, a solução didática para a efetivação das práticas coletivas foi a adoção do que foi denominado de pedagogia de projetos, desenvolvida, principalmente, por meio da utilização de temas transversais. Essa forma metodológica implica a articulação grupal de professores e teve por funções, ao mesmo tempo, fornecer uma resposta prática para a estratégia política da coletivização da atividade docente e fornecer uma didática básica para a realização prática dessa política. No entanto, essa medida ocasionou a insegurança no domínio da própria técnica pedagógica (DALBEN, 1998), especialmente, com a articulação dos conteúdos tradicionais da escolarização. Por isso, a insegurança pôde ter funcionado como mecanismo de re-contextualização, levando os docentes a articularem resistência e aceitação da estratégia didática, o que resultou em efeitos subjetivadores sobre eles próprios. Fato é que nenhum docente será igual ao que era, antes. Mas os modos de ser docentes, certamente, não devem ter correspondido, exatamente, à proposta.

O outro ponto da subjetivação muito importante que destacamos refere-se ao caráter de militância dada ao modo de ser docente. Buscam politizar as ações profissionais, dando-lhes caráter missionário. Consideramos essa questão controversa, porque emerge em um período em que os professores se unem em prol de sua condição profissional, buscam garantias de condições de trabalho e de assalariamento e negam a ideia da educação como missão. Os sentidos da missão docente, em um e outro caso, são diferentes porque, o que se combatia era a ideia de que os professores, mesmo em condições profissionais precárias deveriam assumir seu ministério de formador pela relevância do seu papel.

No caso da Escola Plural, essa missão é politizada e ser militante na profissão significava assumir as bandeiras da transformação ampla da sociedade, tornando a escola uma trincheira para tal. E as lutas profissionais compunham

esse arcabouço. Embora os professores possam ter visto isso como positivo, as formas de luta nem sempre são fáceis de assumir, porque possuem componentes ideológicos e partidários que se misturam a elas. A militância significava, assim, a incorporação ideológica da luta pela educação, e pela profissão numa roupagem diferente. Certamente, houve re-contextualizações e formas diversas de militância, pela aceitação e incorporação das bandeiras políticas e pelas resistências.

Por fim, retomando a questão do docente-tipo, nos textos da política Escola Plural, não vemos explicitada a descrição de um professor-tipo, ou professor modelo. Entretanto, podemos dizer que esse professor teria essas características até então descritas. Em resumo, seria um professor que trabalhasse coletivamente e, sempre que necessário, submetesse seus processos de trabalho ao coletivo, expondo seus avanços e dificuldades. Seria um professor que abriria mão de ser autor exclusivo de sua aula e incorporasse, como princípio, expor sua privacidade docente tradicional.

Por outro lado, adotaria como perspectiva a busca de solução das questões da escolarização na prática. Isso significando centrar suas ações no aluno, orientando-se suas diferenças subjetivas, para definir práticas educativas. Isso implicaria, também, adotar a organização da escolarização em ciclos de formação, trabalhar os conteúdos tradicionais de forma não disciplinar e integrados pelos temas transversais. Quanto à avaliação dos alunos seria processual e articulada com as avaliações coletivas feitas, inclusive, pelos próprios alunos, associadas às avaliações feitas no coletivo da escola, o que incluiria a avaliação de sua própria atuação.

Enfim, um professor tipo da Escola Plural estaria disponível, de forma permanente, à formação continuada, feita mediante atividades oferecidas pela escola e pelos órgãos da administração da rede. Além disso, desenvolveria estudos e atualizações, principalmente, pelo mecanismo da autoformação. Vale lembrar que o projeto da Escola Plural não explicita essa caracterização, como exigência. No entanto, estão previstas ações de formação coletiva e individual, sendo reservado tempo escolar, para isso. Dessa forma, podemos dizer que

existe uma relação clara entre a efetivação da política e a formação continuada, mesmo que isso não esteja expresso nos documentos.

Afinal, nossa investigação mostra que as propostas de práticas docentes dificultam a efetivação da política Escola Plural sendo seu entrave mais evidente. Nossa explicação é que por mais que se construam mecanismos de transformação dessas práticas, não seria possível determinar práticas puras, exatas, para tornar realizáveis as experiências propostas. Além disso, é impossível não considerar como teve efeito um dos processos de constituição de práticas, que é a resistência. Esse fator torna os modos de ser docente, de alguma forma, impermeáveis às influências externas. Ressaltemos, também, que os processos de re-contextualização da política são feitos pela atribuição de novos sentidos aos seus pressupostos e, por isso, em nenhum caso, é possível uma política educacional traduzir em práticas, exatamente, suas prescrições formalizadas em texto, no contexto criado para isso, na sua criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de La Pedagogia*. México: FCE, 1964.

ALVES, Gilberto L. *A produção da escola pública contemporânea 4ª ed.*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006- p. 637-651

AMARAL, Ana Lúcia. Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I.L.F. (org.) *Singular ou Plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. pp. 67-76

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARROYO, Miguel G. Na Carona da Burguesia - Retalhos da História da Democratização do Ensino. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: (3), 1986.

_____. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004

_____. Prefácio In: MOLL, Jaqueline et al. *Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades*. Porto Alegre: ARTMED, 2004 a.

AQUINO, Julio G.; CORAZZA, Sandra M. *Adecedário: educação da diferença*. São Paulo: Papirus, 2009.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BALL, Stephen.J. *Foucault and education: disciplines and knowledge*. London: Roudlege, 1990

_____. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional- *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998.

BANDURA, A.; WALTERS, R. H. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Ciudad de Mexico: Cidade Alianza, 1963

_____. et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

BAPTISTA, Mônica C. Escola Plural e Formação Docente. *Tessituras*, n. 1, Fev.1998. pp 16- 23

BARRETO, Elba S.S.; SOUSA, Sandra Z. Reflexões sobre as políticas de ciclo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, set/dez 2005, p659-688.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'ecole capitaliste en france*. Paris: François Maspero, 1971.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996

_____; DÍAZ, Mario. Hacia una teoria Del discurso pedagógico. – Tradução de Carlos Ossa do original: Towards a Theory of Pedagogic Discourse. *Colleted Original Resoureces in Education (CORE)* Vol.8. Nº 3. 1984

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda*, 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000

BOURDIEU, Pierre. *Questions de Sociologie*. Paris: Ed. de Minuit, 1980.

_____; PASSERON, Jean Claude. *Les heritiers: les etudiants et la culture*. Paris: Ed. de Minuit, 1971.

_____; _____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Série Educação em questão)

BOWE, Richard; BALL, Stephen J; com GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: McKay, 1976.

BUENO, Sinésio F. (Org.). *Teoria Crítica e sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL – Lei 4024 de 1961- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BRASIL – Lei 9394 de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. 1ª reimpr. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Rogério C.. *A luta dos trabalhadores pela Escola*. São Paulo: Loyola, 1989.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARBONELL, Joan. *A aventura e inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARNEIRO, Gláucia C. *O oficial alternativo: interfaces entre o discurso dos protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2002 – Dissertação de Mestrado.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. Campinas. *Educação e Sociedade*, v.23, nº 80, set.2000, p.137-168.

CASTRO, Maria Ceres P.S; BAPTISTA, Mônica C. *Escola Plural: o direito a ter direitos*. Belo Horizonte: SMED/PBH, 1999.

CASTRO, Elza Vidal de. *Relatório: Construindo na prática a história da Escola Plural na Escola Municipal Padre Guilherme Peters*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 1999. (Relatório de Pesquisa)

CATANI, Afrânio M. & OLIVEIRA, Romualdo P. Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. In: _____ (orgs.) *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (P. 7- 16)

CÉSAR, Maria Rita de A. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CHALUH, Laura N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. *Proposições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, maio/ago. 2009

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline et al. *Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Du savoir savant ou savior enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1985

COLL, Cesar. *Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomás. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora INUJUI, 2000.

CORRÊA, Maria Laetitia. Não-retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I.L.F. (org.) *Singular ou Plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. pp. 91-100

COSTA, Alda Cristina V.L. R. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: Um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN,

COSTA, Marisa V. (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CURY, Carlos R.J. *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DALBEN, Ângela I.L.F. *A Avaliação Escolar*. Um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Belo Horizonte: UFMG/ FAE, 1998. – Tese de Doutorado.

_____. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe*. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. *Singular ou Plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE /UFMG, 2000 .

_____. *Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME / FaE /UFMG, 2000 a .

_____. *Uma prática pedagógica inclusiva precursora da Escola Plural: A experiência da Escola Municipal Deputado Milton Salles*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000b (Relatório de Pesquisa)

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 6ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 3ª Ed. São Paulo: Edições Graal, 2001.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ. Set/ Out/ Nov/Dez 2001*. n. 18 – p. 35 - 40

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

DUSSEL, Inês. O Currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (Orgs) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002-(P. 55-77)- (Série cultura, memória e currículo, v.2)

_____. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

EDWARDS, R. et al. *Rhetoric and educational discourse: persuasive texts?* London: Routledge Falmer, 2004.

FAORO, Raimundo. A questão nacional: a modernização. *Estudos Avançados* vol.6, n. 14. São Paulo jan/abr 1992.

FARIA FILHO, Luciano M. de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Cláudia S. *A Escola Plural anos depois: a voz de gestores e docentes*. Belo Horizonte: UFMG /FAE, 2009. –Dissertação de Mestrado

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Ditos e Escritos vol. IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *História da Sexualidade 2- O uso dos prazeres*. 12ª ed. São Paulo: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, ELIAS J.L de. *A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre os princípios de avaliação*. Belo Horizonte: UFMG/ FAE, 2000. – Dissertação de Mestrado

FREITAS, Luiz C. *Ciclos, seriação e avaliação - Confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, Walter E. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980.

_____. *Administração Educacional em Crise*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001- (Coleção Questões de Nossa Época).

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

_____. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomás T.; MOREIRA, Antonio Flávio B. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. –p. 144-158 –

GIUSTA, Agnela da S; EUCLIDES, Maria A. M.; RAMÓN, Débora A.de M.. *Ciclos de formação na Escola Plural*. Belo Horizonte: PBH/SMED/CAPE, s/d

GÓMEZ, A.I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN & GÓMEZ. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização – Abordagens históricas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUSDORF, G. Passado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL et al. *Interdisciplinarietà y ciências humanas*. Madri: Tecnos - UNESCO, 1983.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio* 5ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HEUSER, Ester M D; FEIL, Gabriel S. Desigualdade. In: AQUINO, Júlio G.:CORAZZA, Sandra M (orgs.). *Abecedário: Educação da diferença*. Campinas: Papyrus, 2009. (p.47-51)

HOFFMAN, Jussara, Avaliação mediadora: uma prática em construção - da pré-escola à universidade. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, 1993.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas Escolares: Objetivos, Ensino e Apropriação. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KILPATRICK, Willian H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

KRUG, Andréa R. F. Desserializar o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento. In:FETZNER, Andréa R. (org.). *Ciclos em Revista V. 1: A construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. (p. 81- 94)

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v1, n 2, pp.117-130, Jul/Dez 2001.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos. *Presença Pedagógica*, Mar./Abr. 1992, v.2, n. 8, pp 25-33

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davíдов. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27. p. 1-21

Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf> >. Acesso em 10/05/10

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. IN: BURBULES, Nicholas C. & TORRES, C. A. *Globalização e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 59-76.

LOBROT, Michel. *Para que serve a Escola?* Lisboa: Terramar, 1992.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, Rio de Janeiro, mai/ago, 2004. (p.109-118)

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6,n.2,pp.33-52,Jul/Dez 2006.

_____. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Editora Unijui, 2007.

LOPES, Alice C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____.MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____; _____ (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. - (Série cultura, memória e currículo, v. 2)

LUCKESI, Cipriano Carlos, *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*, 2ª edição. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005,

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>

MAFRA, Leila de Alvarenga. A formação de professores em tempos de mudanças: para além das escolas normais e da habilitação magistério de nível médio. *Tessituras*, n. 1, Fev.1998. p. 9-15.

_____; TURA, Maria de Lourdes R. (Orgs.) *Sociologia para educadores 2: O debate sociológico no século XX*. Rio de Janeiro; Quartet, 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade* v.27, nº 94. Campinas, p. 47-69, Jan/abr, 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MARTINS, Pura Lucia O. *Relatório Técnico do Estudo de Caso Escola Municipal Aurélio Pires*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. (Relatório de Pesquisa)

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil V. de. Híbridos e currículo: ambivalência e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007.

MAY, TIM. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos* 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, Glaura V de. Escola Plural. *Estudos avançados* 21(60), 2007, p.61-74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a05v2160.pdf>> Acesso em: 15/02/2008

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola- em que direção caminha a mudança? In _____ et al. *Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades*. Porto Alegre: ARTMED, 2004

MOREIRA, Adelson F. *Um estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1999. – Dissertação de Mestrado.

MOREIRA, A.F.B. Propostas Curriculares Alternativas: Limites e avanços. In *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro de 2000- p. 109-138.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. *Educação & Realidade*- v.1, n. 1 (fev. 1976) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do sul, Faculdade de Educação- p. 9-22.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010;

OFFE, Klaus. *Problemas estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PACHECO, J. A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

PARAISO, Marlucy A. *Currículo e Mídia Educativa no Brasil: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. – Coleção Ciências da Educação Vol. 19 –

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem* - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto alegre: ArtMed, 2000.

_____. Os Ciclos de Aprendizagem. *Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: Uma Introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PETITAT, André. *Produção da Escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Problema central do desenvolvimento Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIMENTA Selma; ANASTASIOU Léa das Graças. *Docência no ensino superior -Vol I*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica-poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRATA, Maria R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr 2005, n.28.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação/SMED*. Belo Horizonte: SMED, 1994

_____. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica 2ª ed.– Rede Municipal de Educação/SMED*. Belo Horizonte: SMED, 1995

_____. *Cadernos Escola Plural. 4 Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte:SMED, 1996

_____. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica, 3ª ed. – Rede Municipal de Educação/SMED*. Belo Horizonte: SMED, 2002.

_____. *Panorama da Educação Municipal*. Belo Horizonte: SMED, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Clara Luz, 2005

RIBEIRO, Jorge A. R. Momentos Históricos da Educação. In: BAPTISTA, Cláudio R.; BEYER, Otto (orgs.). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ROCHA, Maria da Consolação. *Magistério Primário: uma fotografia da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1996. – Dissertação de Mestrado

_____. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte*. São Paulo: USP/FE, 2009 - Tese de doutorado,

ROMANELLI, Otaiza. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, José G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre, ARTMED, 2005.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e Interdisciplinariedade - O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. *Educação & Realidade*- v.1, n. 1 (fev. 1976) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do sul, Faculdade de Educação- p. 23-45.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dimensões Pedagógica e Política da Formação Contínua. *Tessituras*, n. 1, Fev.1998. pp3-8

_____. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 45, jun. 2007, p.291-307.

SCHEIN, E. *Professional education*. New York: McGraw-Hill, 1973

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. London: Temple Smith, 1983.

SCHWAB, J. Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. In: GIMENO ; PÉREZ (org.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1985. p179-209.

SILVA, Maria do Pilar L. A. Apresentação. *Caderno do II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural*. Belo Horizonte: SEMEC/PMBH, 2002.

SILVA, Luiz H. D. da (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomás T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T.T.(Org.). *O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de Identidade*; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 a.

_____. (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____.(Org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; MOREIRA, Antônio F. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Cláudia C. *Construindo a Escola Plural: A apropriação da Escola Plural por docentes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2000. – Dissertação de Mestrado

SOUSA, Sandra Z.; STEINVASCHER, Andrea; ALAVARSE, Ocimar M.; ARCAS, Paulo. Progressão escolar e ciclos. In: FETZNER, Andréa R. (org.). *Ciclos em Revista V. 1: A construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. (p. 31-51)

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES, Carlos Alberto (Org.) *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2003.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*, 7ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alain. A Method for Studying Social Actors. *Ucr.Educ Archive*, vol 6, n. 3. Disponível em <<http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number3/pdf/jwsr-v6n3-touraine.pdf>> Acessado em 10/10/10.

TRATEMBERG, M. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, D.; ROSAR, M.F. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VARES, S. P. Apresentação. In: SILVA, L.H. & AZEVEDO, J.C.(Orgs). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos S. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. In: FETZNER, Andréa R. (org.). *Ciclos em Revista V. 2: Implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. (p. 91-111)

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIEIRA, Patrícia L. *A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2002 – Dissertação.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. SP, Martins Fontes, 1987

_____. *A Formação Social da Mente*. SP, Martins Fontes, 1999.

XAVIER, M. Luisa M. A escola cidadã estruturada por ciclos de formação - Reflexões sobre o projeto educacional do Município de Porto Alegre de 1989 a 2004. In: KRUG, Andréa R. F. (org.) *Ciclos em Revista*. A construção de uma outra escola possível, vol. 1, 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. *Do acto ao pensamento*. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editora, 1979

WARDE, Mirian J; RIBEIRO, M. Luísa S. O contexto Histórico da Inovação Educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter E. *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980. (P. 195-204)

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1984.
- YUS, Rafael. *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- Z Aidan, Samira; Souza, Eustáquia Salvadora de. *Estado do Conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte 1986-2005*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/PRODOC, 2009.
- Zeichner, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1990.